

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

NIÑEZ Y VIOLENCIA EN EL CENTRO Y SUR DEL TOLIMA 1948-1964.
UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Autora
Myriam Moreno Patiño

Bogotá marzo de 2025

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Autora

Myriam Moreno Patiño

Director

Dr. José Guillermo Ortiz Jiménez

Línea de investigación

Organización, Gestión educativa y del Conocimiento-OGEC

Documento como requisito para optar por el Título de Doctora en Educación

Bogotá, marzo 2025

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.	11
1.1. Formulación del Problema	13
1.2. Justificación de la investigación	13
2. Objetivo General.....	16
2.1. Objetivos específicos	16
3. Estado del Arte	16
3.1. Proceso de Búsqueda	39
3.2. Balance de la Revisión	39
3.3. Marco teórico.....	42
4. Metodología.....	53
4.1. Método	54
4.2. Técnicas e instrumentos	59
4.3. Categorías y análisis	60
4.4. Contexto de la investigación y selección de informantes	67
4.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información..	73
4.6. Procesamiento y Análisis de la Información	74
4.7. Sistematización del análisis de resultados	76
5. Contextualización del periodo conocido como La Violencia en el sur del departamento del Tolima	78
5.1. Aproximación a los antecedentes acaecidos en el sur del Tolima durante la Violencia	79
5.2. El componente humano: otra perspectiva para entender los acontecimientos sociales, políticos y de violencia	94
5.3. Incidencia transversal del conflicto armado en la comunidad.....	106

6. Relación entre Educación y Violencia.....	111
6.1. Incidencia del conflicto armado en la educación en el Tolima durante la Violencia	111
6.2. Incidencia del contexto de conflicto armado en la niñez	118
7. Las posturas curriculares en Ciencias Sociales en Colombia y el impacto de la violencia en el aula	126
7.1. Las Ciencias Sociales en Colombia. Una enseñanza no exenta de disputa	126
7.2. Historia y Transformación de las Ciencias Sociales en Colombia ..	130
7.3. Conflictos Ideológicos y Políticos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia	136
7.4. La Enseñanza de la Violencia en el Contexto Colombiano	143
8. Educación y pedagogías en la violencia	152
8.1. La violencia como práctica pedagógica.....	153
8.2. Categorización de la violencia como práctica pedagógica	166
9. La enseñanza de la Historia en Colombia	169
9.1. La enseñanza de la Historia en las aulas a comienzos del Siglo XX	169
9.2. La segunda mitad del Siglo XX	174
10. La violencia como pedagogía desde la voz de quienes la padecieron	189
10.1. Entrevista a Damaris Lozano Culma	191
10.2. Entrevista a Carlos Ernesto Bonilla	194
10.3. Entrevista a Mercedes Cruz Lozano	197
10.4. Entrevista a Rosa Mary Gutiérrez	203
10.5. Entrevista a Teófilo Rojas, Alias “Chispas”	206

10.6.	Expedientes judiciales	209
10.7.	Entrevistas a menores involucrados en el conflicto	213
10.8.	Relación entre el conflicto, la violencia y la guerra como un espacio de pedagogía y formación educativa	220
	Conclusiones	225
	Referencias.....	233
	Anexo 1.....	241
	Anexo 2.....	251
	Anexo 3.....	257

Imágenes

Imagen 1.	Scopus. Documentos por año. Español.....	22
Imagen 2.	Scopus. Documentos por autor. Español.....	23
Imagen 3.	Scopus. Documentos por afiliación institucional. Español.	24
Imagen 4.	Scopus. Documentos por país o territorio. Español.....	25
Imagen 5.	Scopus. Documentos por tipo. Español	26
Imagen 6.	Scopus. Documentos por año. Inglés.	28
Imagen 7.	Scopus. Documentos por autor. Inglés.	29
Imagen 8.	Scopus. Documentos por filiación institucional. Inglés.....	30
Imagen 9.	Scopus. Documentos por país o territorio. Inglés.	31
Imagen 10.	Scopus. Documentos por tipo. Inglés.	32
Imagen 11.	Documentos por países. Vosviewer	34
Imagen 12.	Documentos por palabras clave. Vosviewer	36
Imagen 13.	Documentos por autores. Vosviewer	36
Imagen 14.	Mapa del Sur del Tolima durante el periodo de la Violencia.....	81
Imagen 15.	Mariano Ospina Pérez	85
Imagen 16.	Hermógenes Vargas, alias Vencedor.	86

Imagen 17. José William Ángel, Alias “Desquite”	89
Imagen 18. Gasto del Ministerio de Educación 1912-2000.....	115
Imagen 19. Matrícula primaria 1905-2000	116
Imagen 20. Estudiantes matriculados (1905-2000) comparativo nacional y	116
Imagen 21. Niño asesinado por bandoleros en el cajón, corregimiento de Anime en el municipio de Cajamarca, 1964.	215
Imagen 22. Menores reclutados.	215
Imagen 23. Menores en las filas	215

Tablas

Tabla 1. Correspondencia entre objetivos, método, fuentes e instrumentos	59
Tabla 2. Relación entre fuentes primarias y consultas realizadas.....	70
Tabla 3. Efectos de un conflicto armado en la comunidad educativa.....	112
Tabla 4. Categorías principales y secundarias.....	167

Resumen

La presente investigación examina los impactos de La Violencia (1948–1964) en la niñez del centro y sur del Tolima, Colombia, desde una perspectiva pedagógica, histórica y socioeducativa. Se analizan las formas en que el conflicto político armado afectó la vida cotidiana de los niños y niñas, transformando sus entornos familiares, comunitarios y escolares, y generando rupturas profundas en los procesos de socialización, memoria e identidad. A través del enfoque de la historia oral, se recuperan voces silenciadas que permiten reconstruir experiencias infantiles marcadas por el miedo, el desarraigo y la desescolarización.

El estudio contextualiza la educación rural en medio del conflicto, identificando sus limitaciones estructurales, pero también los mecanismos de resistencia cultural y pedagógica que surgieron en comunidades campesinas. Se establece una articulación crítica entre historia, pedagogía y educación, proponiendo un análisis que reconoce a la niñez como sujeto histórico. Además, se incorpora una dimensión comparativa con experiencias similares en países como Guatemala, Nepal y Liberia, lo que permite ampliar el análisis a una escala transnacional. La investigación ofrece así una contribución significativa a la comprensión de los efectos duraderos de la violencia política sobre la infancia y la educación, destacando el valor de la pedagogía como herramienta para la reconstrucción de la memoria y la dignidad humana.

Palabras clave: La Violencia, educación rural, educación y pedagogía, conflicto, Centro y Sur del Tolima.

Abstract

This research examines the impact of La Violencia (1948–1964) on childhood in the central and southern regions of Tolima, Colombia, from a pedagogical, historical, and socio-educational perspective. It analyzes how the

political-armed conflict disrupted the everyday lives of children, transforming their family, community, and school environments, and causing profound ruptures in processes of socialization, memory, and identity. Through the lens of oral history, silenced voices are recovered, allowing the reconstruction of childhood experiences marked by fear, displacement, and educational exclusion.

The study contextualizes rural education during the conflict, identifying structural limitations as well as cultural and pedagogical resistance strategies that emerged within peasant communities. A critical articulation between history, pedagogy, and education is established, proposing an analysis that recognizes children as historical subjects. Furthermore, a comparative dimension is incorporated by exploring similar experiences in countries such as Guatemala, Nepal, and Liberia, thus expanding the analysis to a transnational scale. This research offers a significant contribution to the understanding of the long-term effects of political violence on childhood and education, highlighting pedagogy as a tool for memory reconstruction and human dignity.

Keywords: La Violencia, rural education, education and pedagogy, conflict, Central and Southern Tolima.

INTRODUCCIÓN

La violencia política en Colombia ha marcado profundamente las dinámicas sociales, económicas y culturales del país, siendo la época conocida como la Violencia uno de los periodos más representativos de esta realidad. Este estudio se centra en las experiencias de la niñez y la educación en el Centro y Sur del Tolima durante el periodo de 1948 a 1964, con el objetivo de analizar las repercusiones de un conflicto armado sobre los procesos pedagógicos y el desarrollo de los menores. A través de esta investigación, se pretende visibilizar las historias y lecciones que los niños de esta región vivieron en carne propia, explorando cómo el conflicto se convirtió en un espacio de aprendizaje y formación en medio de la guerra.

La Violencia afectó profundamente a la sociedad colombiana, desintegrando familias y comunidades y limitando el acceso a servicios básicos como la educación. Este trabajo busca comprender cómo la educación, entendida no solo en términos escolares, sino en su acepción más holística, se desarrolló en un entorno hostil. Los niños, en este contexto, no solo fueron víctimas del conflicto, sino que se vieron obligados a aprender lecciones de supervivencia, a adaptarse a las limitaciones y a construir una cosmovisión basada en la violencia y el miedo.

La tesis se fundamenta en la recopilación de testimonios y documentos históricos que retratan la vida de los niños en la época de la Violencia. A través de entrevistas, archivos judiciales y reportes de la época, se aborda cómo la educación y la pedagogía, formales o informales, se transformaron en espacios permeados por la violencia. Esta recopilación de experiencias y narrativas es esencial para rescatar la memoria histórica de una generación que aprendió a sobrevivir y a formarse en un contexto profundamente adverso.

La investigación se propone responder preguntas cruciales sobre los procesos educativos y pedagógicos que emergieron durante este periodo de conflicto, y cómo estos procesos afectaron la formación de los niños. Asimismo, se cuestiona la trascendencia que estas experiencias tienen para la educación actual, entendiendo que el legado de la Violencia sigue presente en la sociedad colombiana. Este enfoque no solo busca aportar una perspectiva histórica, sino también contribuir a reflexiones contemporáneas sobre la educación en contextos de conflicto.

En la exploración de la relación entre violencia y educación, esta tesis examina el papel de las instituciones educativas y la calidad de la enseñanza en tiempos de guerra. La falta de recursos, la inseguridad y las amenazas constantes moldearon los procesos pedagógicos, dejando a los niños en un estado de vulnerabilidad. Las escuelas, cuando funcionaban, eran sitios marcados por la tensión, donde el conocimiento académico coexistía con las enseñanzas de la violencia cotidiana.

También se exploran las características particulares de la educación en las zonas rurales, como el Tolima, donde las limitaciones geográficas y económicas acentuaron los desafíos ya impuestos por el conflicto. Estas zonas, caracterizadas por su aislamiento y carencias, enfrentaron barreras adicionales que comprometieron la estabilidad de los procesos educativos, haciendo evidente cómo la violencia se infiltró en todos los aspectos de la vida de la niñez.

Este estudio se enmarca en un contexto teórico que considera la educación como un proceso integral, influenciado por factores económicos, políticos y culturales. La revisión de antecedentes académicos y bibliográficos proporciona un sustento sólido para analizar cómo el conflicto modificó los

valores y aprendizajes de los niños, quienes crecieron en un entorno de hostilidad, donde la educación y la pedagogía respondían más a las exigencias de supervivencia que a la instrucción tradicional.

La justificación de este trabajo radica en la necesidad de recuperar una narrativa olvidada en la historiografía colombiana: la de la niñez afectada por la guerra. Este análisis busca no solo entender el impacto de la violencia en la educación, sino también contribuir a una pedagogía de la memoria que permita sanar heridas y ofrecer enseñanzas para futuras generaciones. Este enfoque historiográfico y educativo tiene una doble función: rescatar una memoria silenciosa y ofrecer herramientas reflexivas que puedan enriquecer la educación actual.

Esta tesis se presenta como una contribución a los estudios sobre educación en contextos de conflicto armado, con un enfoque específico en la niñez del Tolima. La comprensión de cómo la violencia se convirtió en un espacio pedagógico y formativo en la vida de estos niños puede ofrecer valiosas lecciones para las políticas educativas contemporáneas, promoviendo una educación que tenga en cuenta la realidad de los entornos adversos y que impulse una cultura de paz y resiliencia en el país.

1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación.

El periodo de La Violencia en Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, constituye uno de los episodios más cruentos de la historia nacional, resultado de conflictos políticos, disputas económicas y tensiones sociales de larga data. Se estima que esta confrontación dejó un saldo superior a 200.000 víctimas mortales, afectando profundamente a las poblaciones rurales, entre las

cuales se encontraba un número significativo de niños y niñas (Universidad del Norte, 2023). Estos menores no solo padecieron las consecuencias directas de la violencia —como el desplazamiento forzado, la desintegración familiar o la exposición a hechos atroces—, sino que también fueron marcados en su desarrollo por las dinámicas de miedo, supervivencia y respuestas a las agresiones sufridas.

Si bien no puede afirmarse de manera categórica que toda una generación de niños quedó definida por estas circunstancias, sí es posible identificar en múltiples relatos de vida y en documentos históricos, experiencias compartidas que reflejan el impacto de la violencia en los procesos de socialización, memoria e identidad de la niñez rural. A partir de estas fuentes, se hace evidente la necesidad de recuperar y visibilizar las voces de quienes vivieron esos años como infantes en las regiones más golpeadas por el conflicto, como es el caso del centro y sur del Tolima.

En este sentido, la presente investigación busca rescatar, mediante la metodología de historia oral y la consulta de archivos, las narraciones y vivencias de la infancia tolimense durante el periodo 1948-1964. No se trata de generalizar ni de construir un relato único, sino de comprender, desde una perspectiva pedagógica y social, cómo estos niños y niñas experimentaron la violencia, cuáles fueron las prácticas educativas —formales o informales— que emergieron en esos contextos, y de qué manera estas vivencias reconfiguraron su proceso formativo.

Con este propósito, la investigación se orienta a resolver los siguientes interrogantes:

¿Cuáles fueron los procesos educativos y pedagógicos que se configuraron durante el periodo de La Violencia en el centro y sur del Tolima, y cómo influyeron en la formación de la niñez que vivió este conflicto entre 1948 y 1964?

¿Qué trascendencia tiene, para la educación académica y cultural actual, la recuperación de estas experiencias infantiles en el contexto de la Violencia?

¿Qué aprendizajes y reflexiones pueden derivarse de este estudio que contribuyan a la comprensión y resignificación de las memorias heredadas de ese conflicto en las generaciones presentes?

Para responder estas preguntas, se recurrirá a la consulta de archivos judiciales del Tolima en los que se registren casos vinculados a la infancia en el marco de la violencia bipartidista; se realizarán entrevistas a personas que, en su niñez, vivieron directa o indirectamente estos sucesos, y se analizarán fuentes hemerográficas, así como obras académicas y testimoniales que aporten elementos relevantes para el análisis.

1.1. Formulación del Problema

¿Cuáles fueron los procesos educativos y pedagógicos que se construyeron durante el periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima y cómo reconfiguraron la formación de la niñez que los vivió entre 1948-1964?

1.2. Justificación de la investigación

Durante el periodo de la Violencia, no pocas familias sufrieron los vejámenes de un conflicto interno que generó atropellos a los derechos

humanos, desplazamiento forzado, asesinatos selectivos y otras manifestaciones y prácticas violentas (Universidad del Norte, 2023). Estas acciones dejaron huellas irreparables en quienes las padecieron, destruyendo estructuras sociales, familiares y educativas, estas últimas por circunstancias fácticas de la Violencia, ya que era imposible asistir a clases o, cuando se hacía, se iba a la escuela con miedo, bajo amenazas, con la incertidumbre de quizá volver y no ver a la familia, encontrar a alguno de los miembros del hogar asesinado o regresar a la casa para no volver, nunca más, a la escuela.

Fue en este contexto violento donde la niñez se educó y aprendió los valores de la guerra, de la solidaridad de grupo, a sentir el temor, a cuidarse del peligro, a odiar al vecino debido a prácticas políticas sectarias por no tener su misma filiación política.

Es por ello por lo que esta investigación encuentra su razón de ser, su importancia, en rescatar el silencio que la historiografía ha guardado, quizá porque no lo ha considerado relevante, sobre la frustración de los procesos educativos de los menores en el contexto social, espacial, temporal e histórico de la Violencia. Se persigue que a través del estudio que combine los enfoques tanto educativo, pedagógico como historiográfico, se visibilice las causas, hechos y consecuencias de la irrupción de los hechos violentos en el proceso educativo de los menores que los padecieron.

Así mismo, esta investigación propone la visibilización, caracterización y estructuración de una especie de “cultura de la violencia”, asociada con el efecto que una sociedad/comunidad violentada que ejerció influencia sobre los menores. Esto, apoyado en las consideraciones de Da Silva (1999) sobre los estudios culturales sobre los que refiere el autor:

Los Estudios Culturales conciben la cultura como campo de lucha en torno de la significación social. La cultura es un campo de producción de significados en el cual los diferentes grupos sociales, situados en posiciones diferenciales de poder, luchan por la imposición de sus significados a la sociedad más amplia. La cultura es, en esa concepción, un campo controvertido de significación... La cultura es un juego de poder. Los estudios Culturales son particularmente sensibles a las relaciones de poder que definen el campo cultural (p. 70).

Los procesos educativos son característicos de cada sociedad y son el conjunto de actuaciones tanto económicas, religiosas, costumbres y de otra índole, las que marcan la historia de la educación de esa comunidad específica. En el caso del centro y sur del Tolima en la época de la Violencia de mediados de siglo el accionar agresivo, intolerante y de sectarismo político de esta época fue absorbido por la niñez que resultó identificada con este accionar, las reprodujo viviendo acontecimientos singulares y dolorosos que marcaron sus vidas.

Por lo anterior es el hábitat cotidiano el que moldea o educa a las personas, es decir somos producto de una cultura y esa cultura define a los sujetos o habitantes que la integran. Es el accionar de los sujetos que integran a la sociedad los que influyen a los demás en un sentido de círculo vicioso que de acuerdo con los cambios que se vayan dando arrastran a los demás en estos nuevos acontecimientos como los sucedidos en esta época violenta del Tolima.

Por lo tanto, este tema sobre la Violencia en los niños desde la perspectiva de la educación y la pedagogía serán importantes y se verán visibilizados en los estudios narrativos, argumentados en esta investigación y

servirán como temas de estudio y reflexión en los diferentes escenarios educativos donde se trabajen proyectándose en la problemática actual de Violencia.

2. Objetivo General

Comprender cuáles fueron los procesos educativos tanto familiares, escolares como culturales y sociales que afrontó la niñez durante la época de la Violencia en el centro y sur del Tolima, así como la manera en que se desarrollaron los procesos de educación y pedagogía que afectaron sus vidas.

2.1. Objetivos específicos

1. Identificar los procesos familiares, culturales, políticos, económicos y sociales que afectaron la niñez durante la época de la Violencia.

2. Describir cómo estos procesos afectaron las dinámicas pedagógicas y educativas de la niñez.

3. Analizar las posturas curriculares, en el área de ciencias sociales, en torno a la violencia como fenómeno y periodo histórico de Colombia.

3. Estado del Arte

El interés por explorar cómo se entrecruzan la infancia, la violencia y la educación en el centro y sur del Tolima nace de una inquietud personal por entender las marcas que dejó el conflicto armado en la niñez rural de esa

región. Haber vivido de cerca la cotidianidad de estos territorios permitió observar cómo los ecos de la violencia bipartidista de mediados del siglo XX todavía siguen presentes en las formas en que se relacionan las personas, en las historias que se cuentan en casa y en la manera en que se construye la vida en comunidad. Algo que ha resultado aún más preocupante es notar cómo los discursos oficiales han tendido a dejar de lado a niños en estos relatos, como si no hubieran sido parte ni testigos de esa historia.

Desde una perspectiva académica, especialmente dentro de la pedagogía crítica y las ciencias sociales, hay un reconocimiento cada vez mayor de que la infancia no debe ser vista únicamente como una etapa que necesita protección, sino también como un momento en el que se configura la experiencia política y social de los individuos. Estudiar cómo fue vivir la infancia durante un periodo tan violento como el que vivió Colombia entre los años 40 y 60 permite entender mejor cómo el trauma, la falta de acceso a la escuela, el desplazamiento y otras formas de violencia afectaron tanto la educación como las identidades de los niños y niñas de entonces.

Esta investigación busca llenar un vacío importante, ya que muchas veces los estudios históricos y pedagógicos sobre esta época se han centrado en figuras políticas, partidos o grupos armados, dejando por fuera lo que vivieron las infancias rurales. A su vez, se propone rescatar y hacer visibles otras formas de educación que emergieron en medio de la adversidad: desde los saberes transmitidos oralmente, hasta la resistencia diaria y las prácticas educativas comunitarias que nacieron de la necesidad. Así mismo, se hace latente el hecho de que la educación y la pedagogía no se circunscriben únicamente al ámbito académico o formal, ni siquiera familiar, sino que fenómenos como el de la violencia reiterada y generalizada pueden ser también medios y modos de ejercer la educación.

Al enfocarse en el centro y sur del Tolima, el trabajo también apunta a descentralizar el conocimiento, dándole voz a zonas que han sido históricamente ignoradas en las investigaciones. De esta manera, se pretende aportar a las discusiones actuales sobre cómo educar en contextos marcados por la violencia, cómo recuperar la memoria desde lo pedagógico y cómo reconocer, simbólicamente, a quienes vivieron estas experiencias desde su niñez.

Para empezar a construir el Estado del Arte sobre la relación entre niñez, violencia y educación en el centro y sur del Tolima durante los años de La Violencia (1948–1964), fue necesario definir con claridad algunas categorías que sirvieran de guía para buscar y seleccionar los textos más pertinentes en bases de datos académicas, tanto nacionales como internacionales. Estas categorías no se eligieron al azar, sino que nacieron directamente de la pregunta central de la investigación y de los objetivos que se quieren alcanzar. De esa manera, fue posible ordenar el trabajo en torno a tres temas clave: la infancia como actor histórico, el impacto del conflicto armado, y las respuestas educativas que surgieron, sobre todo en zonas rurales.

1. Niñez y violencia

Esta primera categoría incluye investigaciones que se han enfocado en cómo los niños han vivido o han sido afectados por diferentes formas de violencia, ya sea política o estructural. Se revisaron trabajos que los presentan no solo como víctimas, sino también como testigos e incluso como actores en medio de contextos conflictivos. En esta línea, también se tomaron en cuenta estudios que analizan las huellas psicológicas, sociales y culturales que deja la violencia en la infancia, incluyendo temas como el desplazamiento forzado, el

reclutamiento de menores y la manera en que el trauma se transmite de generación en generación.

2. Educación

Aquí se agruparon investigaciones sobre cómo funcionaba la educación —formal e informal— durante épocas de violencia como la que vivió el país a mediados del siglo XX. Se puso especial atención a trabajos que mostraran qué pasaba en las escuelas rurales durante esos años, así como a experiencias de enseñanza que surgieron desde las comunidades, fuera del sistema escolar oficial. Esta categoría también permitió ver los choques o encuentros entre la educación tradicional y los saberes locales.

3. Conflicto armado

Aunque lo ocurrido entre 1948 y 1964 en Colombia no fue una guerra convencional, hay consenso en que se trató de un conflicto armado con raíces político-partidistas, cuyas consecuencias fueron muy fuertes, sobre todo en el campo. En esta categoría se revisaron textos que ayudan a entender el contexto histórico y social del conflicto en el Tolima, incluyendo los actores involucrados, las causas del enfrentamiento y sus efectos en las comunidades. También se incluyeron trabajos que analizaran cómo se vieron implicados los niños en este tipo de conflictos y qué tipo de respuestas surgieron desde lo comunitario.

4. Pedagogía

Finalmente, esta categoría permitió conectar todo el enfoque educativo del proyecto con una mirada crítica. Se priorizaron investigaciones que ven la pedagogía no solo como una herramienta para enseñar, sino también como una forma de resistencia, de recuperación de la memoria, de reparación simbólica y

de construcción de paz. Se prestó atención a enfoques como la pedagogía crítica o la pedagogía de la memoria, y también a experiencias concretas que se dieron en contextos marcados por la violencia. En este punto fue importante ver cómo las escuelas y los maestros jugaron un papel que, en algunos casos, resistía a la violencia, y en otros, la replicaba.

Idiomas y términos usados en la búsqueda

Para ampliar el panorama, se realizaron búsquedas en español e inglés, usando combinaciones clave como “niñez y violencia”, “educación en contextos de conflicto”, “memoria histórica + infancia” o “children and political violence in Colombia”. Estas combinaciones permitieron acceder a bibliografía diversa y nutrida, que dio muchas pistas para orientar el análisis a través de la plataforma Scopus y otras bases de datos de repositorios indexados, desde el año 2015.

Para construir el Estado del Arte, se partió de la necesidad de contar con una base sólida de fuentes académicas, y por eso se eligió, como principal herramienta de consulta, la plataforma Scopus. Esta base de datos es ampliamente reconocida a nivel internacional por su exigencia en términos de calidad editorial, su diversidad temática y su capacidad de reunir publicaciones revisadas por pares de alto rigor científico.

La decisión de usar Scopus no fue casual. Se buscaba acceder a artículos con respaldo institucional y amplia circulación, que abordaran temas clave como infancia, violencia, educación y pedagogía, especialmente en contextos atravesados por conflictos armados o violencia política. Aunque el estudio está centrado en una región y en un periodo histórico muy específicos —el Tolima entre 1948 y 1964—, se optó por incluir literatura más reciente, publicada entre el año 2000 y 2024. La idea era encontrar investigaciones actuales que ofrecieran miradas retrospectivas sobre ese pasado o que

permitieran entender, desde una perspectiva más amplia, las consecuencias de la violencia en la infancia y en los procesos educativos.

En cuanto a los criterios de búsqueda, se establecieron varios parámetros. Se eligieron artículos escritos tanto en español como en inglés, siempre que fueran investigaciones científicas propiamente dichas, es decir, textos que incluyeran resumen, objetivos claros, palabras clave, un marco metodológico y un análisis teórico riguroso. Para filtrar los resultados, se utilizaron fórmulas de búsqueda aplicadas al título, resumen o palabras clave.

En inglés se empleó:

(TITLE-ABS-KEY(childhood AND violence AND education AND pedagogy))

Y en español:

(TITLE-ABS-KEY(niñez AND violencia AND educación AND pedagogía))

Gracias a esta estrategia, fue posible recuperar artículos que, aunque no hablaran directamente del Tolima ni del periodo de La Violencia, sí ofrecían marcos conceptuales útiles, comparaciones con otros contextos similares y aproximaciones metodológicas relevantes para la investigación.

Ahora bien, es importante reconocer las limitaciones de esta plataforma. Scopus, como muchas bases académicas de alto impacto, tiende a dar más visibilidad a las publicaciones en inglés y provenientes de países del norte global. Esto implica que muchas investigaciones valiosas producidas en América Latina, y especialmente en Colombia, podrían quedar por fuera. Por eso se tiene previsto complementar esta primera fase con una revisión en bases de datos regionales como Redalyc y Scielo, además de consultar

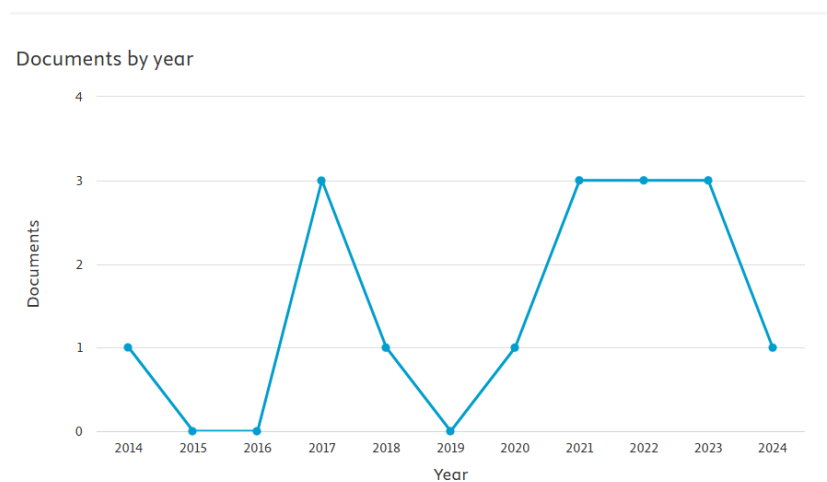
repositorios académicos nacionales. Con eso se espera lograr una mirada más equilibrada y contextualizada del problema investigado.

A continuación, se presentan los análisis bibliométricos de los resultados de la plataforma Scopus.

Para el criterio de búsqueda en español.

1. Documentos por año (2014–2024)

Imagen 1. Scopus. Documentos por año. Español.



Fuente: Elaboración propia.

Entre los años 2014 y 2024, la cantidad de publicaciones académicas que abordan los temas de niñez, violencia y educación ha tenido un comportamiento bastante irregular. Aunque no se puede hablar de una ausencia total de producción, sí se nota que no hay una línea estable ni continua de investigación sobre este tema específico. En años como 2017, 2021, 2022 y 2023 se registran pequeños repuntes, con tres publicaciones relevantes por

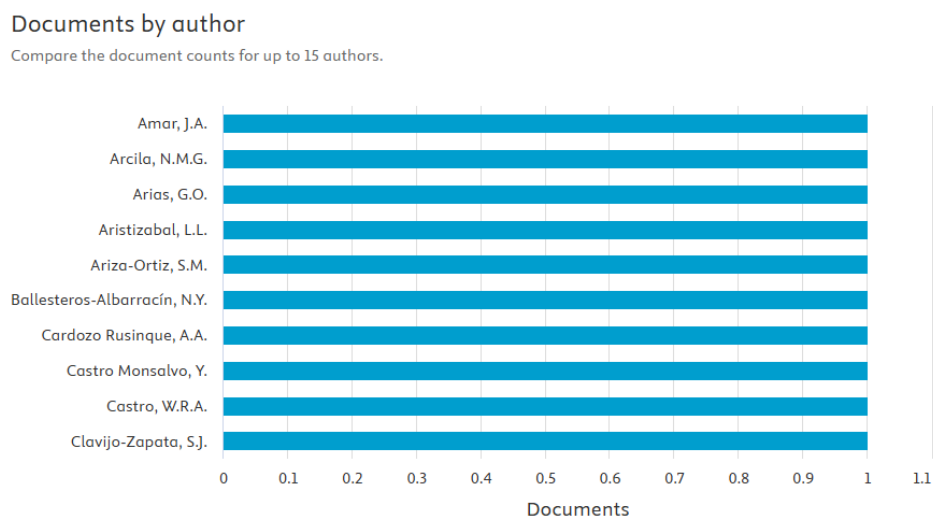
año, mientras que, en otros, como 2015, 2016 y 2019, no se encontró material significativo.

Esta tendencia sugiere que, a pesar de que el interés por estudiar estas categorías existe, aún no se ha consolidado un campo de estudio fuerte y sostenido que las aborde de forma integrada, especialmente desde una perspectiva histórica como la que propone esta investigación. Los picos más recientes podrían explicarse por el nuevo escenario político y social que se abrió en Colombia tras la firma del acuerdo de paz en 2016. Desde entonces, se ha reactivado el interés por estudiar la memoria histórica, el impacto de la violencia en la infancia y los retos de la educación en contextos de posconflicto.

Esto explicaría por qué, en años posteriores al acuerdo, se observa un ligero aumento en la producción académica relacionada con estas temáticas.

2. Documentos por autor

Imagen 2. Scopus. Documentos por autor. Español.



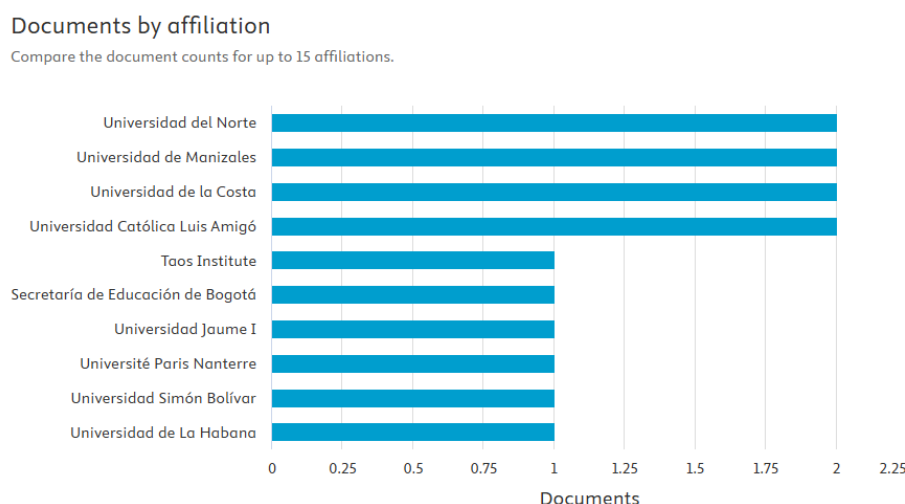
Fuente: Elaboración propia

Al revisar los autores de los documentos encontrados, se observa que cada uno aparece con una sola publicación. Esto indica que no hay investigadores que se repitan o que se destaquen como figuras constantes en el tema, lo cual refleja una clara dispersión autoral.

Este panorama puede interpretarse de varias maneras. Por un lado, sugiere que se trata de un campo todavía en construcción, donde las investigaciones sobre niñez, violencia y educación no están siendo desarrolladas por grupos consolidados, sino más bien por iniciativas individuales, trabajos de grado o proyectos puntuales. Esta falta de continuidad en las autorías podría señalar que el tema no ha sido priorizado de manera sistemática dentro de las agendas de investigación académica. Pero, al mismo tiempo, representa una oportunidad: hay mucho por explorar, por proponer y por construir. En ese sentido, este proyecto podría contribuir a abrir camino y darle mayor visibilidad a una línea de estudio que todavía está emergiendo.

3. Documentos por afiliación institucional

Imagen 3. Scopus. Documentos por afiliación institucional. Español.



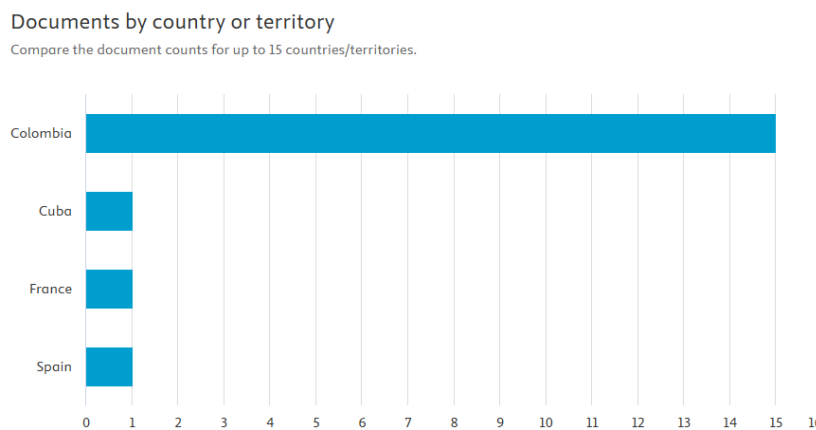
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las universidades que más aportan a la producción académica revisada, destacan cuatro instituciones colombianas: la Universidad del Norte, la Universidad de Manizales, la Universidad de la Costa y la Universidad Católica Luis Amigó, cada una con dos publicaciones relacionadas con el tema. También se identificaron aportes desde el ámbito internacional, con universidades como la de La Habana (Cuba), la Jaume I (España) y la Université Paris Nanterre (Francia), lo que refleja un interés académico que no se limita únicamente al contexto colombiano.

Aunque la mayoría de las publicaciones provienen de universidades del país, lo cual es positivo considerando que el enfoque del estudio es local, hay un dato llamativo: ninguna universidad del Tolima aparece entre las instituciones que han producido investigaciones relevantes sobre estos temas. Esta ausencia sugiere que, a nivel regional, hay un vacío importante en el abordaje académico de la relación entre niñez, violencia y educación en este territorio. Por lo tanto, este proyecto no solo tiene valor por lo que busca analizar, sino también por el lugar desde el que se produce, ya que puede empezar a llenar ese espacio que ha sido poco explorado desde las universidades tolimenses.

4. Documentos por país o territorio

Imagen 4. Scopus. Documentos por país o territorio. Español.



Fuente: Elaboración propia.

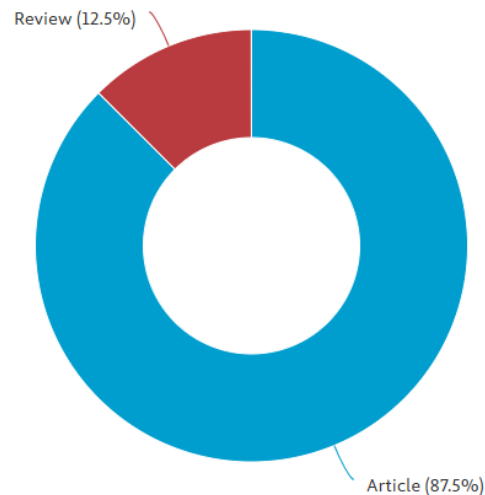
En términos de procedencia geográfica de los documentos analizados, Colombia aparece claramente como el país con mayor producción, con un total de 15 publicaciones. Muy por detrás, con apenas un documento cada uno, se encuentran Cuba, Francia y España.

Este resultado confirma que la discusión académica sobre niñez y violencia, especialmente desde un enfoque educativo, está fuertemente centrada en el contexto colombiano. Eso le da peso y pertinencia al proyecto, ya que demuestra que hay un interés sostenido por parte del país en estudiar estas problemáticas. Sin embargo, también deja ver una limitación importante: el escaso número de investigaciones desde otros países dificulta establecer comparaciones o encontrar marcos analíticos más amplios que permitan dialogar con otras realidades de violencia infantil en el mundo. En ese sentido, aunque el enfoque local es valioso y necesario, también sería útil en el futuro ampliar el horizonte para incluir experiencias internacionales que puedan enriquecer el análisis.

5. Documentos por tipo

Imagen 5. Scopus. Documentos por tipo. Español

Documents by type



Fuente: Elaboración propia

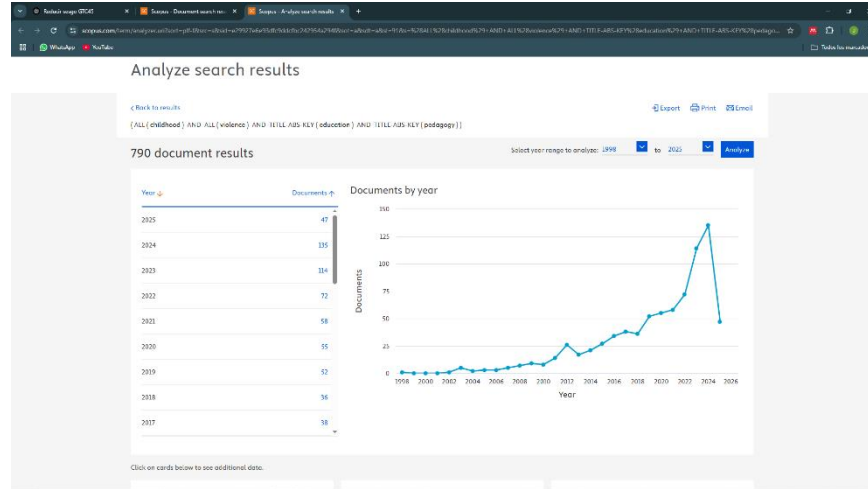
La gran mayoría de los textos encontrados corresponden a artículos de investigación, representando el 87.5% del total. Solo un pequeño porcentaje, el 12.5%, son revisiones de literatura.

Este dato es bastante útil porque muestra que la mayoría de los trabajos tienen una base empírica y metodológica clara, lo cual fortalece la construcción de una matriz de análisis sólida. Sin embargo, también llama la atención la poca presencia de revisiones sistemáticas, lo que sugiere que aún no hay suficientes esfuerzos por organizar o sintetizar el conocimiento que ya existe sobre la relación entre niñez, violencia y educación. En ese sentido, este Estado del Arte no solo sirve para identificar vacíos, sino que también puede convertirse en un punto de partida para futuras investigaciones que quieran construir sobre una base ya estructurada.

Para el criterio de búsqueda en inglés.

1. Documentos por año (2014–2024)

Imagen 6. Scopus. Documentos por año. Inglés.



Fuente: Elaboración propia.

Al observar el comportamiento general de la producción académica en inglés relacionada con los términos childhood, violence, education y pedagogy, se nota un crecimiento constante desde 2005. A partir de 2016, el aumento se vuelve mucho más acelerado, alcanzando su punto más alto en 2023 con 114 documentos, y superando esa cifra en 2024 con 135 publicaciones. Aunque en 2025 la cifra aparece más baja (47 documentos), es probable que esto se deba a que el año aún no ha terminado y la base de datos sigue actualizándose.

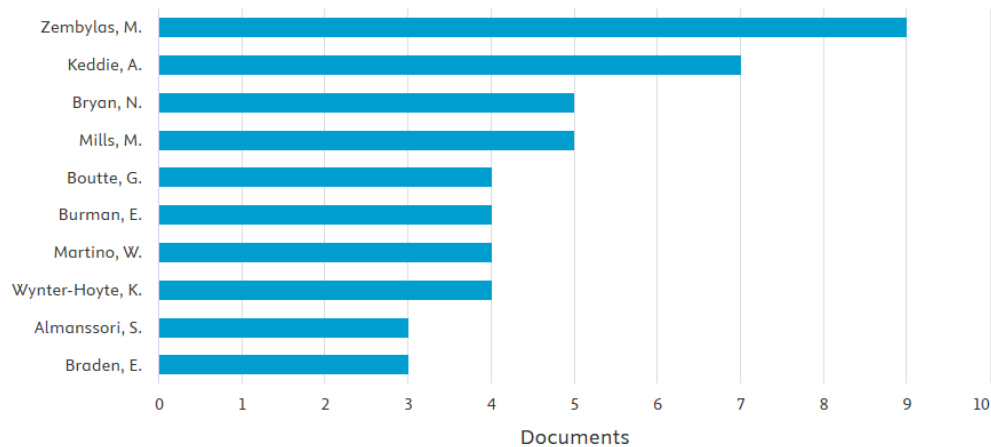
Este crecimiento tan marcado indica que existe un campo de estudio consolidado en torno a estos temas a nivel internacional, especialmente en la literatura de habla inglesa. Esto contrasta fuertemente con lo que se ha observado en español, donde la producción es más fragmentada y menos constante. Este aumento puede entenderse en el marco de debates globales sobre el papel de la educación en contextos de crisis humanitarias, los derechos de la infancia, el abordaje del trauma en espacios escolares y el auge de enfoques pedagógicos críticos. Todo esto ha ido posicionando el tema como una línea importante dentro de las ciencias sociales y la educación.

2. Documentos por autor

Imagen 7. Scopus. Documentos por autor. Inglés.

Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.



Fuente: Elaboración propia.

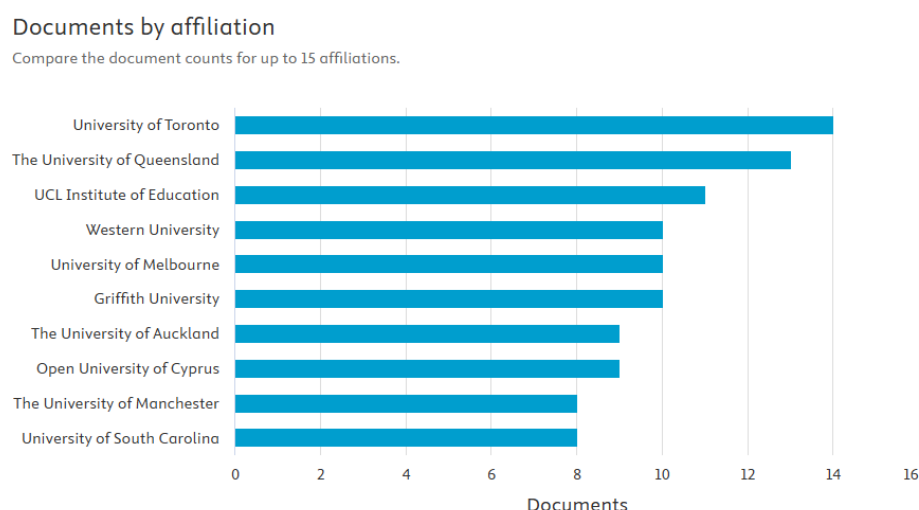
En el análisis de la producción en inglés, sí es posible identificar autores que se destacan por su continuidad en la investigación del tema. Michalinos Zembylas encabeza la lista con 9 publicaciones, seguido por Amanda Keddie con 7 documentos. También aparecen otros nombres como N. Bryan y M. Mills, cada uno con 5 textos registrados.

Este panorama contrasta con lo observado en la literatura en español, donde no se evidencian investigadores recurrentes. Aquí sí hay referentes consolidados que pueden ser clave para fortalecer el marco teórico del proyecto. Por ejemplo, el trabajo de Zembylas sobre pedagogía del trauma y educación emocional en escenarios de violencia resulta especialmente pertinente para analizar el caso del Tolima desde una mirada crítica. Sus

investigaciones aportan herramientas conceptuales para pensar cómo la violencia histórica puede dejar marcas profundas en la infancia, y cómo esas experiencias pueden ser abordadas desde la educación.

3. Documentos por filiación institucional

Imagen 8. Scopus. Documentos por filiación institucional. Inglés.



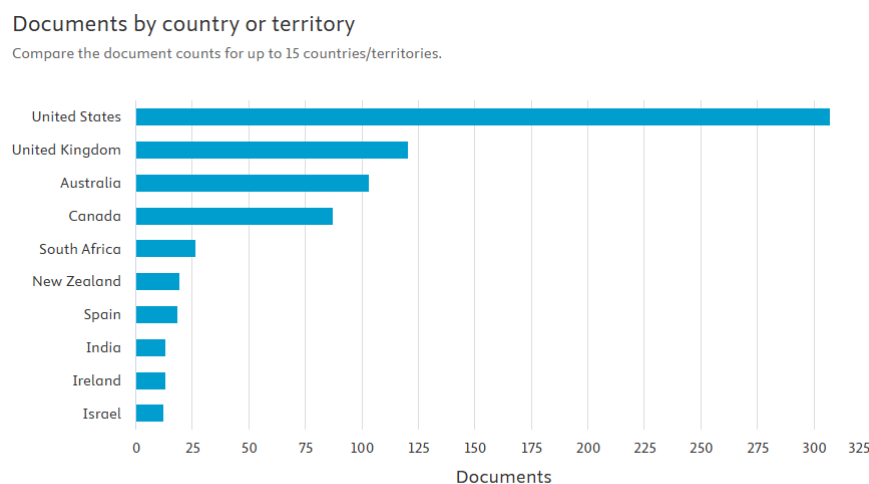
Fuente: Elaboración propia.

Entre las universidades con mayor producción académica en torno a temas de infancia, violencia y educación, destacan principalmente instituciones del mundo anglosajón. La University of Toronto lidera con 14 publicaciones, seguida de cerca por la University of Queensland con 13 documentos. También se identificaron contribuciones relevantes de otras universidades reconocidas en el campo de las ciencias sociales y la educación, como el UCL Institute of Education, Western University, University of Melbourne y Griffith University, entre otras.

Este patrón institucional refleja que buena parte de la investigación sobre estos temas se concentra en universidades con una trayectoria consolidada en enfoques pedagógicos críticos, estudios sobre inclusión, justicia social y teorías postcoloniales. Estas instituciones no solo producen un alto volumen de investigaciones, sino que además marcan tendencias teóricas que pueden ser muy útiles para fortalecer el enfoque conceptual del proyecto. Explorar sus líneas de trabajo permite establecer conexiones con debates internacionales que enriquecen el análisis del caso colombiano, en particular el de la infancia en contextos de violencia histórica como el del Tolima.

4. Documentos por país o territorio

Imagen 9. Scopus. Documentos por país o territorio. Inglés.



Fuente: Elaboración propia.

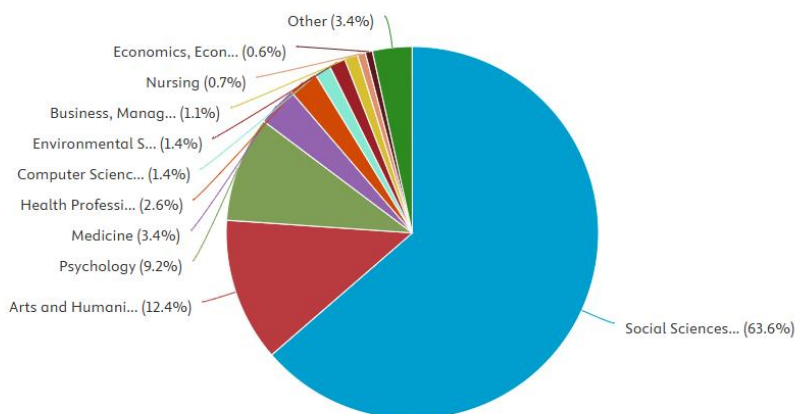
Estados Unidos encabeza ampliamente la producción académica en este campo, con más de 300 publicaciones registradas. Le siguen, aunque con cifras bastante menores, países como Reino Unido, Australia, Canadá y Sudáfrica.

Este panorama reafirma la fuerte presencia del norte global en la generación de conocimiento sobre infancia, violencia y pedagogía. Si bien esto puede implicar ciertos sesgos culturales —en términos de cómo se entienden el conflicto, la niñez o la educación—, también es cierto que estos aportes pueden ser muy útiles siempre que se analicen de forma crítica y se contrasten con la realidad latinoamericana y, en particular, con el caso tolimense. Un dato interesante es que también aparecen países como Sudáfrica y Nueva Zelanda, lo que sugiere una apertura a perspectivas interculturales o decoloniales que podrían dialogar de manera más cercana con los contextos del sur global.

5. Documentos por tipo

Imagen 10. Scopus. Documentos por tipo. Inglés.

Documents by subject area



Fuente: Elaboración propia.

Al revisar el tipo de documentos encontrados en la búsqueda en inglés, se nota una variedad mucho mayor que en la revisión hecha en español. Los artículos científicos representan el 63.2% del total, seguidos por los libros con un 23.2% y los capítulos de libro con un 9.4%. Las revisiones sistemáticas

(reviews) ocupan el 3.8%, y el resto corresponde a materiales marginales como notas breves o documentos retractados, que son mínimos.

Esta diversidad es importante porque muestra que el tema no solo se trabaja en investigaciones puntuales publicadas en revistas, sino también en obras de mayor extensión y profundidad teórica. El hecho de que más del 30% de los documentos sean libros o capítulos indica que existen marcos conceptuales más densos y desarrollados, lo cual resulta muy útil para el enfoque histórico y pedagógico que se busca en este proyecto. No se trata solo de encontrar datos sueltos, sino de acceder a análisis más complejos que permiten pensar la violencia en la infancia desde una perspectiva crítica y bien fundamentada.

Un análisis general de los resultados permite visualizar que, aunque los trabajos en español brindan una cercanía valiosa con el contexto territorial y social que se está investigando, la producción en inglés aporta una base teórica más sólida, con perspectivas críticas amplias y autores reconocidos que pueden ayudarte a construir un marco analítico más riguroso. Ambos enfoques no deberían verse como opuestos, sino como complementarios. Por un lado, la literatura en español permite anclar la investigación en la realidad local, mientras que los estudios en inglés amplían el horizonte y ofrecen herramientas conceptuales para analizar el tema desde una mirada más global y estructurada.

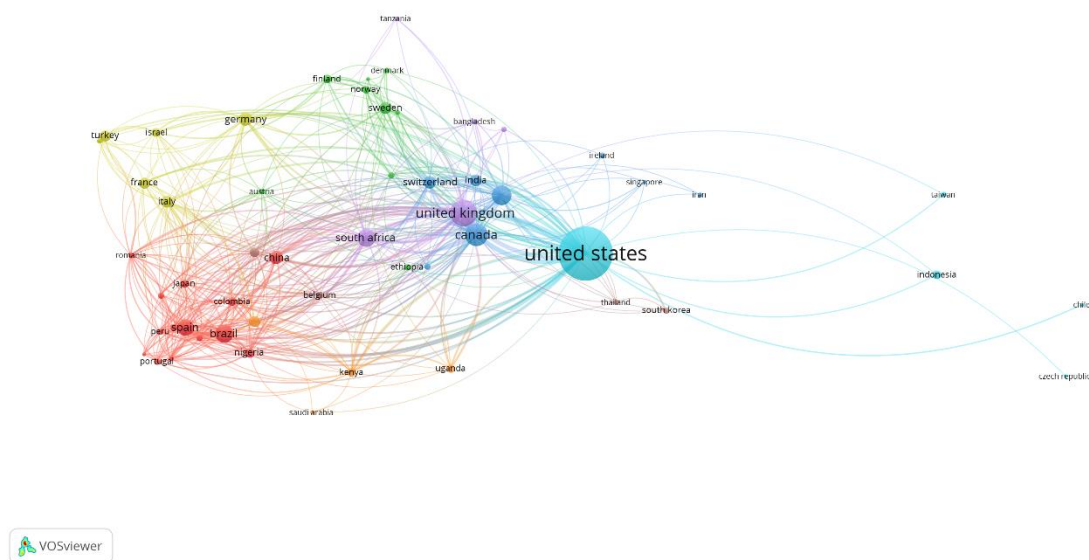
También se efectuó un análisis VOSviewer sobre los resultados arrojados por la plataforma Scopus.

La imagen 11 permite visualizar que, al analizar los patrones de colaboración internacional en torno a los temas de niñez, violencia y educación, se observa que Estados Unidos, Reino Unido y Canadá funcionan como los principales nodos de conexión entre investigadores y universidades. También aparecen con bastante fuerza otros países como Alemania, Australia, Francia, Brasil, Sudáfrica y España, lo que refleja una red bastante activa en términos de intercambio académico.

Colombia figura en el mapa, pero se ubica en una zona periférica, con vínculos limitados, principalmente hacia Brasil, Perú y España. Esto evidencia que, aunque el país participa en la discusión, todavía no tiene un papel central dentro de la producción académica internacional sobre este tema. La baja visibilidad global de las investigaciones colombianas sugiere la necesidad de generar mayor articulación, tanto con redes del norte como con alianzas regionales.

La presencia de países latinoamericanos como Brasil, Perú y Chile dentro del mapa de colaboración sugiere que hay oportunidades reales para fortalecer redes de investigación en la región. Esto respalda la idea de que un estudio centrado en el Tolima no solo tiene valor local, sino que también puede contribuir al debate global, especialmente si se plantea desde enfoques de pedagogía crítica o decolonial. En ese sentido, conectar la historia regional con marcos teóricos internacionales puede ser una forma efectiva de posicionar esta investigación dentro de redes de conocimiento más amplias.

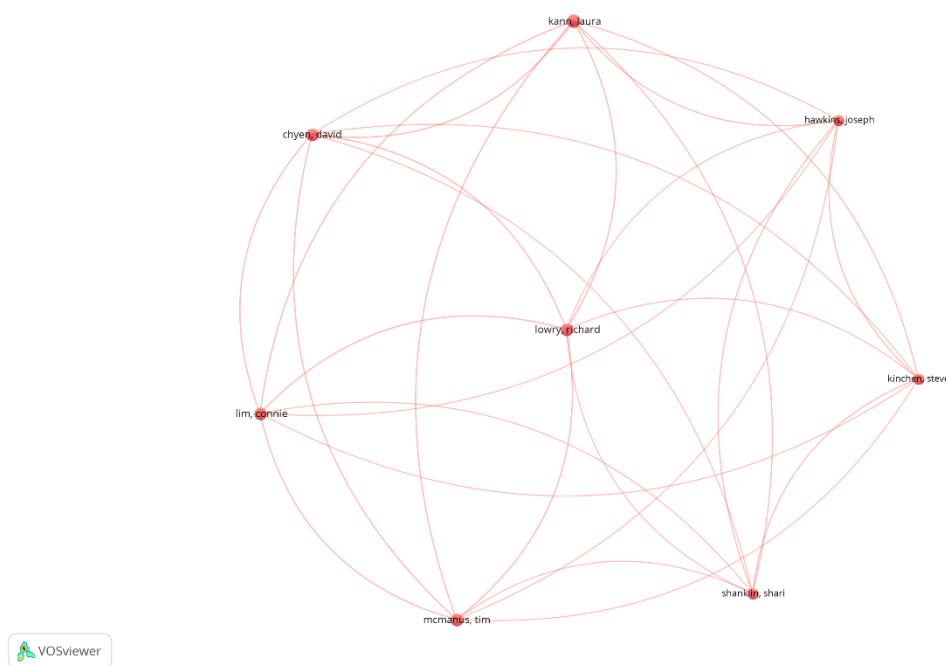
Imagen 11. Documentos por países. Vosviewer



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados por palabras clave, se destacan términos como human, male, childhood, child abuse, mental health, child mortality, socioeconomic, partner violence, child health y preschool child. Estas palabras se agrupan en clústeres temáticos que giran principalmente en torno a la salud pública, la violencia de género, la salud mental, el desarrollo infantil y las condiciones socioeconómicas (Imagen 12).

Aunque el término childhood es recurrente, aparece vinculado principalmente a problemáticas como el abuso, el trauma o los riesgos para la salud mental. No se encuentran asociaciones fuertes con términos relacionados con la pedagogía, la historia o la educación rural. Esto revela un sesgo hacia enfoques biomédicos y psicosociales, y al mismo tiempo, evidencia una ausencia clara de investigaciones que conecten la infancia con procesos educativos, especialmente en contextos históricos y rurales como el del Tolima.



Fuente: Elaboración propia.

En la visualización de redes de colaboración, se identifica un grupo compacto de autores que trabajan juntos de forma cercana. Entre los nombres que aparecen interconectados destacan Laura Kann, Connie Lim, Joseph Hawkins y Richard Lowry. Sin embargo, esta red parece ser bastante aislada y pequeña, sin vínculos con los principales nodos internacionales del campo.

Todo indica que se trata de un equipo de investigación institucional o temático, probablemente enfocado en temas como violencia, salud pública o educación desde un ángulo muy específico. Este patrón confirma, una vez más, que no existe una red amplia ni articulada de colaboración académica sobre el tema concreto de infancia en contextos de conflicto armado histórico, desde una mirada pedagógica.

Esto refuerza la necesidad de construir un corpus propio, situado y contextualizado, que dé cuenta de las realidades latinoamericanas y, en particular, del caso tolimense. También invita a pensar en formas de tender puentes entre distintas áreas como salud mental, memoria histórica y educación crítica, para enriquecer el enfoque del Estado del Arte y posicionarlo dentro de una conversación más amplia.

Por tanto, para construir el panorama que aquí se presenta, fue necesario recorrer una variedad de fuentes tanto académicas como no académicas. Se dio prioridad a aquellos textos que, si bien no trataban directamente sobre la infancia, ofrecían pistas importantes para entender cómo se vivía la niñez y cómo funcionaba la educación entre 1948 y 1964, especialmente en el centro y sur del Tolima. Buena parte del material provino de bases como Redalyc, aunque también se revisaron archivos judiciales, publicaciones de prensa antigua y testimonios de personas que vivieron esa época.

El proceso incluyó una selección cuidadosa de textos, guiada por ciertos criterios que ponían énfasis en cualquier referencia —explícita o indirecta— a temas como la infancia, la escuela o el rol que jugaban las comunidades en medio del conflicto armado. Aunque en un inicio se reunieron muchos documentos, el enfoque temático fue reduciendo la lista a unas cuantas decenas que realmente aportaban al tema. Entre ellos sobresale el trabajo de Ximena Pachón, que se distingue por ser el único que trata de forma directa la niñez en el marco de la Violencia en Tolima.

La organización de la revisión se basó en algunos ejes clave: la interrupción de la educación formal, las huellas del conflicto en los niños, el apoyo o desamparo comunitario, y las estrategias pedagógicas que buscaban

salir adelante en medio de todo eso. Estos elementos son los que, en conjunto, sostienen el análisis general que se presenta más adelante.

3.1. Proceso de Búsqueda

Para la revisión bibliográfica del estudio "Niñez y Violencia en el centro y sur del Tolima 1948-1964 desde la pedagogía y la educación," se llevó a cabo un proceso sistemático. Se definieron palabras clave relevantes como "La Violencia en Colombia," "violencia contra la niñez," "educación rural," "conflicto armado," y "Tolima 1948-1964" para garantizar un enfoque temático adecuado. Las fuentes seleccionadas provinieron de bases de datos académicas indexadas como ScienceDirect, Redalyc, Scielo y Google Scholar, complementadas con bibliotecas y archivos históricos, entre ellos el Archivo Judicial del Tolima y el periódico El Cronista. Los criterios de inclusión consideraron publicaciones entre 2015 y 2022, como artículos, libros, tesis y documentos que abordaran temáticas de violencia, niñez y educación en el periodo de estudio, excluyendo documentos no pertinentes, duplicados o de análisis superficial. La extracción de datos incluyó información sobre autor, título, fuente, año, tipo de documento y términos clave, además de un análisis exhaustivo de los objetivos, metodologías, resultados y conclusiones de cada fuente. Finalmente, los datos se organizaron en reseñas de resumen y se codificaron mediante herramientas de análisis cualitativo para identificar patrones y tendencias comunes, facilitando la categorización de la información relevante.

3.2. Balance de la Revisión

La revisión bibliográfica muestra que la violencia en el centro y sur del Tolima entre 1948 y 1964 tuvo un impacto profundo y multifacético en la

educación y el desarrollo de la niñez. La interrupción de la escolaridad, el trauma psicológico y la desintegración familiar son algunos de los efectos más destacados. Al mismo tiempo, se observa una notable resiliencia y apoyo comunitario que permitió a muchos niños sobrevivir y adaptarse a las difíciles circunstancias. Esta investigación proporciona una base sólida para futuras investigaciones políticas y programas educativos que aborden los legados de la violencia y promuevan un entorno educativo más seguro y equitativo.

De esta manera, pese a los resultados tan amplios, arrojados en particular por las bases de datos de Redalyc, lo que al comienzo fue una cifra de varios miles o centenares, se redujo a unas cuentas decenas.

La anterior bibliografía sobre la Violencia es importante porque a través de su narración se encuentran datos interesantes sobre la niñez que, aunque no es su materia de estudio si tocan vivencias de menores, datos que son interesantes para la presente investigación excepto el documento de la investigadora Ximena Pachón que si aborda la temática de los niños en la época de la Violencia en el Tolima, material valioso en contenido para esta investigación y que vale la pena extraer de él datos importantes desde una perspectiva de educación y pedagogía.

Estos documentos, su extracción y posterior análisis junto con entrevistas de algunos personajes que vivieron en la época en el Tolima y la pesquisa de archivos judiciales y periódico de la época harán que esta investigación se enriquezca con dichos datos sobre la Violencia en la niñez y su relación con la educación y la pedagogía.

Se puede apreciar que el número de investigaciones que abordan el fenómeno socio histórico de la Violencia, como del periodo histórico que lleva ese mismo nombre, son mucho más numerosas que aquellas que abordan este tópico desde la perspectiva de la niñez y/o desde su relación con la pedagogía o sus procesos. Lo que, ya desde esta primera indagación, prepara a la autora para el reto que supone la aproximación al fenómeno de la Violencia y su incidencia en la niñez y en la educación de los menores.

Así mismo, desde esta primera indagación, se ha conseguido observar que la sistematización de experiencias en torno a las consecuencias e incidencia de la Violencia en los procesos educativos de los menores son pocas, aunque su número viene en ascenso como consecuencia de las nuevas lecturas, así como las necesidades más actuales, que se hacen de este fenómeno y de la manera en que, a través de procesos pedagógicos, desarrollados tanto en clase como con la participación de la familia y de la comunidad, es posible evitar nuevos escalamientos violentos, la repetición de las causas de la violencia y la manera cómo es posible permearla desde la niñez.

Sobre el particular, ha sido posible evidenciar que existen trabajos investigativos que han abordado este fenómeno, así como su sistematización, en grupos de menores que, por las características sociales y culturales de las zonas en las que habitan, son más propensos a vivir, de manera directa e indirecta, los hechos violentos que afectan a sus comunidades por lo que, a juicio de la autora, son estos los documentos que más van a enriquecer el fundamento teórico de esta investigación, en particular en su parte de aplicación e implicación pedagógica de la violencia como fenómeno que afecta a la niñez en esta esfera.

Como se argumentó anteriormente muchos textos sobre la Violencia tocan temas relacionados con la niñez, de forma indirecta y la mayoría de ellos por no decir ninguno desde el ámbito escolar por no ser su objeto de estudio y/o porque las escuelas en esta época y lugar fueron muy intermitentes en su funcionamiento o se cerraron debido al orden público, por esto se hace necesario extraer del medio social la influencia que este ejerció en la educación de la niñez.

Es tarea de la investigadora de este trabajo extraer de estos documentos académicos, no académicos, además de periódicos, entrevistas y archivos judiciales la relación entre los sucesos vividos por la niñez en esta época y relacionarlos con la pedagogía y la educación aprendida en el medio social donde les tocó sufrir y padecer estos sucesos de la Violencia en el centro y sur del Tolima.

3.3. Marco teórico

La investigación histórica desde la pedagogía y la educación se define como el conocimiento que se busca a través de fuentes primarias como archivos judiciales, archivos históricos de parroquias, de instituciones educativas entre otras, entrevistas, periódicos de la época estudiada y de fuentes secundarias como libros, revistas especializadas y tesis tanto de maestría como doctorados conocimientos investigativos ya realizados que puedan servir a una nueva investigación histórica. Es fundamental la presente investigación porque a través ella se genera conocimiento importante no solo para la historiografía de la época estudiada de la Violencia en Colombia desde una mirada de la niñez a través de la pedagogía y la educación sino, además para la labor docente donde el investigador este ejerciendo su labor. En este

caso esta investigación es de suma importancia para la autora porque aspira a llevar éste producido investigativo a las aulas de clase en educación media en una institución educativa de Ibagué e invita a los demás docentes de Ciencias Sociales a emplear esta investigación para tomarla desde la reflexión y análisis crítico que nuestra labor amerita.

Esta labor de investigación educativa estudia la relación entre educación y sociedad y se estudian aspectos específicos de su campo de conocimiento. Según Herrera (1999, p.158), la investigación educativa es una perspectiva rigurosa que busca construir, explicar o comprender el fenómeno educativo.

El emplear la educación y la pedagogía para estudiar un determinado periodo histórico como objeto de estudio, define sus referentes fuera del aula, más cerca de la sociedad y sus prácticas responden a los procesos de socialización distintivos de cada sociedad. Entender la educación implica hablar de un objeto diverso que se puede encontrar inmerso en una determinada sociedad ya que se debe estudiar mirando diversos ámbitos sociales como el económico, político, religiosos, familiar entre otros ya que el conjunto de estos ámbitos forma a los individuos y lo caracterizan.

También en una época y en un ámbito cultural determinado como en este caso la época de la Violencia en el Tolima 1948-1964 donde se mira la niñez y cómo fue su proceso educativo, se sabe que desde que los niños se encuentran con determinadas situaciones en este caso violentas puede generarse un acto educativo, donde según Saldarriaga (2010) si hay una mediación pedagógica con miras a la transformación de ese ser humano, este acto es educativo.

Por lo anterior se requiere indagar todos los aspectos que se encuentren que afectaron a los niños en esta época y lugar y en diversas fuentes para extraer las prácticas pedagógicas que marcaron a la niñez y los educó en este desagradable periodo de la Violencia.

Por tanto, la educación se posiciona como una herramienta esencial para la reconstrucción social en contextos de conflicto armado, promoviendo una cultura de paz y fortaleciendo el tejido social. La mediación escolar emerge como un eje estructurante en esta labor, permitiendo resolver conflictos de manera pacífica y fomentando la cooperación y el entendimiento mutuo entre estudiantes y docentes. En este contexto, los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC), como la mediación y la comunicación asertiva, son fundamentales para manejar situaciones conflictivas sin recurrir a la violencia, consolidando una convivencia más sana dentro de las comunidades escolares. Este enfoque no solo mejora la dinámica educativa, sino que también fortalece los valores democráticos y fomenta la participación de los actores educativos en la construcción de una sociedad más cohesionada (Rosero, 2021).

Particularmente en las zonas rurales afectadas por el conflicto armado, las escuelas y los docentes adquieren un rol transformador como agentes de cambio. La formación de docentes mediadores, especialmente en Escuelas Normales Superiores, resulta crucial para dotarlos de herramientas teóricas y prácticas que les permitan abordar conflictos escolares y promover valores de paz en comunidades marcadas por la violencia. Además, un enfoque diferencial territorial asegura que las iniciativas educativas se adapten a las particularidades geográficas, sociales y culturales de cada región, reduciendo las brechas entre el campo y la ciudad. Este modelo educativo no solo impacta positivamente a nivel escolar, sino que también contribuye a la reconciliación y al mejoramiento de la calidad de vida en estas comunidades vulnerables (Rosero, 2021).

De otra parte, la matriz sociocultural adultocéntrica establece una relación de poder asimétrica que subordina a la infancia, invisibilizándola como sujeto social y político. Este enfoque impone una imagen homogénea e idealizada de la infancia como un estado de felicidad y pureza que ignora las realidades diversas y las necesidades específicas de los niños en contextos de conflicto y desigualdad. La violencia simbólica, tal como la define Bourdieu, actúa reforzando esta subordinación al presentar a los niños como "futuros adultos" y no como individuos con derechos y capacidades presentes, limitando su papel en el espacio público y relegándolos a la esfera doméstica o escolar (Magistris, 2022).

Superar estas formas de violencia requiere una transformación profunda de las estructuras adultocéntricas que perpetúan la exclusión de los niños como agentes sociales activos. Es fundamental promover una ética del cuidado que reconozca la interdependencia de todas las edades y garantice la inclusión de las voces infantiles en la formulación de políticas y decisiones que afectan su vida. Este enfoque busca romper con los estereotipos que presentan a la infancia como pasiva y dependiente, fomentando en cambio su participación como sujetos activos en la construcción de una sociedad más equitativa (Magistris, 2022).

Por tanto, la educación formal llega a desempeñar un papel fundamental en la construcción de paz y la preservación de la memoria histórica, especialmente en contextos marcados por el conflicto armado. Las escuelas no solo son espacios para la transmisión de conocimientos, sino también escenarios propicios para fomentar la reflexión crítica sobre eventos del pasado, promoviendo valores como la reconciliación, el respeto y la convivencia. En este sentido, iniciativas como la Cátedra de la Paz en Colombia

han establecido la importancia de integrar la memoria histórica en los currículos escolares, utilizando la enseñanza como una herramienta para desaprender la guerra y construir narrativas orientadas hacia la paz. A nivel internacional, ejemplos como el programa Jóvenes y Memoria en Argentina resaltan cómo la educación puede resignificar eventos históricos traumáticos y convertirlos en lecciones transformadoras para las nuevas generaciones (Espinosa & Restrepo, 2023).

Sin embargo, el rol de las escuelas en la construcción de paz enfrenta importantes desafíos. En muchas regiones, las instituciones educativas son blanco directo de violencia, sufriendo ocupaciones militares, destrucción de infraestructura o el reclutamiento forzado de estudiantes. Además, la falta de formación docente en pedagogías de memoria y la ausencia de enfoques críticos en los currículos limitan su potencial transformador. A pesar de ello, experiencias como la inclusión de pedagogías críticas en Chile y las estrategias de integración cultural en zonas de posconflicto demuestran que, con los recursos adecuados, las escuelas pueden convertirse en espacios clave para la reconciliación, el fortalecimiento del tejido social y la construcción de sociedades más justas y pacíficas (Espinosa & Restrepo, 2023).

No se puede desconocer el hecho de que el conflicto armado en Colombia ya fuera en el contexto de los años cincuenta como en el presente, ha tenido un impacto devastador en la educación rural, afectando tanto a las instituciones como a los actores educativos. Las escuelas han sido blanco de ataques armados, ocupación por parte de grupos ilegales y destrucción de infraestructura, mientras que el reclutamiento forzado de niños, el desplazamiento de familias y la violencia hacia docentes han intensificado la crisis educativa en estas regiones. Estos factores han provocado un aumento en la deserción escolar y el cierre de escuelas, vulnerando el derecho fundamental a la educación y perpetuando la exclusión social en las

comunidades rurales. Además, el abandono estatal agrava esta situación, reflejándose en la falta de recursos educativos, infraestructura adecuada y oportunidades para los estudiantes del campo, marcando una profunda desigualdad en comparación con las áreas urbanas (Céspedes, 2021).

A pesar de estos desafíos, las escuelas rurales han mostrado resiliencia, destacándose como espacios clave para la cohesión social y la promoción de la paz. Superar las barreras impuestas por el conflicto requiere un enfoque educativo integral que priorice la reconstrucción de infraestructuras, la protección de estudiantes y docentes, y la implementación de políticas inclusivas que reconozcan las particularidades culturales y socioeconómicas de las comunidades rurales. Asimismo, es fundamental incorporar enfoques pedagógicos que no solo respondan a las necesidades educativas, sino que también promuevan la reconciliación, la construcción de memoria histórica y la transformación de los territorios rurales en escenarios de paz y desarrollo sostenible (Céspedes, 2021).

Por otra parte, Gallo y Williams (2007) se enfocan en comprender cómo las condiciones sociales estructurales afectan las trayectorias de adolescentes en conflicto con la ley, particularmente en contextos urbanos atravesados por violencia y exclusión, como ocurre en São Paulo. A partir del análisis de 123 expedientes judiciales de jóvenes que cumplen medidas socioeducativas, los autores muestran que la infancia —lejos de ser una etapa neutra o universal— está marcada por desigualdades profundas, y que el entorno en el que se desarrolla tiene un impacto decisivo en el comportamiento juvenil.

Uno de los hallazgos centrales del trabajo de Gallo y Williams (2007) es que la permanencia en el sistema escolar aparece como un factor que protege frente a situaciones de riesgo como el consumo de drogas, el uso de armas y la participación en actividades delictivas. Los adolescentes que continúan

asistiendo a la escuela no solo presentan menos reincidencia, sino que además tienden a tener relaciones familiares más estables y menos exposición a la violencia cotidiana. Sin embargo, Gallo y Williams (2007) también denuncian que el sistema educativo, en lugar de actuar como espacio de contención, muchas veces termina expulsando a estos jóvenes. La escuela no solo falla en su tarea de inclusión, sino que también contribuye —a veces de forma indirecta— a reproducir estigmas y ciclos de exclusión, al no adaptarse a las necesidades ni a los contextos específicos de estos estudiantes.

Desde el enfoque que adopta el estudio de Gallo y Williams (2007), no se parte de la idea de que la conducta infractora sea innata o exclusivamente individual. Más bien, se entiende como el resultado de una combinación de factores estructurales —como la pobreza, la fragmentación familiar y la falta de acceso a derechos básicos— y de una respuesta institucional que suele ser inadecuada o insuficiente. En ese marco, la escuela no debería limitarse a enseñar contenidos, sino que debe ser pensada como un espacio de protección psicosocial y acompañamiento activo en la vida de estos adolescentes.

Aunque Gallo y Williams (2007) no elaboran una teoría formal sobre la infancia, sus aportes empíricos resultan clave para pensarla como una categoría social en disputa, moldeada por la exclusión, pero también por la posibilidad de intervención educativa. De ahí que los datos recogidos sirvan como base para argumentar la necesidad de un enfoque que relacione infancia, vulnerabilidad estructural y agencia institucional en contextos escolares.

Respecto a la violencia política y conflicto armado, la obra *Bandoleros, gamonales y campesinos: El caso de la violencia en Colombia*, de Sánchez y Meertens (1983), marcó un punto de inflexión en la forma en que se ha interpretado la violencia rural en Colombia, particularmente entre los años 1948

y 1965. Lejos de repetir los relatos oficiales que retrataban a los bandoleros como meros delincuentes o figuras irracionales, Sánchez y Meertens proponen una lectura mucho más compleja y matizada, en la que el fenómeno del bandolerismo aparece como un síntoma del desmoronamiento institucional en el campo colombiano. Su análisis no solo cuestiona las visiones estigmatizantes, sino que también rescata las dimensiones sociales, políticas y culturales de estas figuras en el entramado rural.

Uno de los principales aportes teóricos del libro es entender el bandolerismo como un fenómeno político, no como una expresión aislada de criminalidad. En ese sentido, se plantea que estas manifestaciones armadas campesinas surgen en un contexto marcado por la violencia agraria, la concentración de tierras y la falta de mecanismos institucionales para canalizar las demandas sociales. El Estado, al mostrarse incapaz de responder a esta realidad, genera las condiciones para que surjan formas de justicia por mano propia, que, aunque contradictorias, están profundamente enraizadas en la vida rural (Sánchez & Meertens, 1983).

El análisis de los autores se organiza en torno a una tríada clave: bandoleros, gamonales y campesinos. Esta relación tripartita permite comprender cómo se tejían alianzas, tensiones y resistencias dentro del mundo rural. Los bandoleros, lejos de ser personajes planos, aparecen como figuras ambiguas: en algunos casos vengadores sociales, en otros como agentes de violencia descontrolada. Los gamonales, por su parte, son presentados como élites locales que supieron manipular el bandolerismo para sus propios fines de poder. Y los campesinos, que en muchas ocasiones jugaron un papel ambivalente, pueden haber ofrecido apoyo, resistencia o temor, dependiendo del momento y del lugar (Sánchez & Meertens, 1983).

El libro también se distancia de lo que llama el “anti-mito”, es decir, la narrativa oficial que transformó al bandolero en símbolo del desorden y enemigo del progreso. Esta imagen fue útil en la época del Frente Nacional, cuando el Estado intentaba imponer una idea de orden institucional a toda costa, eliminando o deslegitimando cualquier expresión de resistencia armada que no se alineara con el proyecto político dominante. Por tanto, desde el punto de vista de la memoria histórica, el texto ofrece una herramienta fundamental para recuperar voces campesinas que habían sido silenciadas. Al inscribir a los bandoleros dentro de una narrativa popular de resistencia, el libro no cae en la idealización ni en la condena moral, sino que propone una comprensión crítica del fenómeno. Es un ejercicio que permite replantear la legitimidad de ciertos actores rurales, y que abre la puerta a una lectura más amplia y profunda del conflicto agrario en Colombia (Sánchez & Meertens, 1983).

Al abordar la memoria histórica como categoría política y pedagógica, Jelin (2002) ofrece una reflexión profunda sobre los procesos sociales a través de los cuales se construyen y disputan los recuerdos colectivos en América Latina. Su análisis se inscribe en un contexto marcado por dictaduras, represión estatal y conflictos armados, pero va más allá de la cronología de los hechos históricos para explorar cómo distintas memorias se enfrentan, se invisibilizan o se resignifican en la vida social y política de las comunidades.

Uno de los planteamientos más centrales del análisis de Jelin (2002) es que la memoria no debe entenderse como un simple acto individual de recordar, ni como una recuperación objetiva del pasado. Jelin sostiene que se trata de un espacio en constante disputa, donde diferentes actores —desde el Estado hasta los sectores excluidos— compiten por imponer sus versiones sobre lo ocurrido. Así, el recuerdo se vuelve una herramienta política, cargada de intenciones y atravesada por silencios, omisiones y luchas por el reconocimiento.

Jelin (2002) diferencia entre memorias oficiales, construidas desde instituciones con poder, y memorias subalternas, que emergen desde las víctimas y los márgenes sociales. En estos márgenes se encuentran justamente muchas de las memorias que han sido históricamente ignoradas: las de mujeres, campesinos, comunidades indígenas, niños y otros sectores vulnerables. Así, la autora pone énfasis en que estas voces no solo han sido silenciadas por la violencia misma, sino también por los procesos institucionales de verdad y justicia que tienden a priorizar narrativas más “ordenadas” o funcionales a una idea de reconciliación.

Además, Jelin (2002) introduce la noción de que la memoria requiere trabajo. Recordar, en este sentido, no es un proceso automático ni espontáneo: exige esfuerzo emocional, político y simbólico. Este trabajo de memoria es especialmente importante en escenarios de justicia transicional, donde el objetivo no es solo conocer lo que ocurrió, sino darle sentido desde el presente, para dignificar a las víctimas, construir vínculos sociales y avanzar hacia una sociedad más justa.

Otro aporte clave es su lectura sobre el tiempo: la memoria no opera de forma lineal. En lugar de separar pasado y presente, Jelin habla de temporalidades superpuestas, donde el dolor, el trauma y las preguntas no resueltas siguen vivos en el presente. Esta idea es especialmente potente cuando se piensa en generaciones que han nacido durante o después de los periodos de violencia, pero que heredan sus efectos y significados. Por tanto, los trabajos de la memoria no solo ofrecen herramientas conceptuales para pensar los procesos de recordar, sino que también invita a reconocer que toda memoria es una acción política que puede servir para reparar, resistir o reproducir el olvido. La obra de Jelin sigue siendo una referencia obligada para

quienes buscan comprender la relación entre memoria, poder y justicia en América Latina (Jenin, 2002).

Por su parte, al atender a una teoría sobre la pedagogía crítica, Giroux (1997) plantea una visión profundamente comprometida con el poder transformador de la educación, alejándose radicalmente de cualquier idea de neutralidad en la práctica pedagógica. Para Giroux, enseñar no es simplemente transmitir información o aplicar contenidos ya definidos, sino intervenir activamente en la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar la realidad y de imaginar formas distintas de habitar el mundo.

Uno de los pilares conceptuales de la obra de Giroux (1997) es la pedagogía crítica entendida como praxis transformadora. Desde esta perspectiva, el educador no debe ser un mero técnico que repite lineamientos curriculares, sino un intelectual público, con capacidad para leer su contexto, interpretarlo críticamente y actuar sobre él. La escuela, por tanto, no puede limitarse a preparar individuos para adaptarse al sistema, sino que debe abrir espacios de disenso donde se problematice la exclusión, la injusticia y las distintas formas de violencia estructural.

Giroux (1997) insiste en que la educación es inevitablemente política, incluso cuando pretende ser neutra. Toda práctica pedagógica transmite valores, organiza jerarquías y promueve o bloquea ciertas formas de pensar. En ese marco, el docente tiene que asumir su rol político no como adoctrinador, sino como alguien que crea condiciones para el pensamiento crítico, la autonomía y la participación democrática. Recuperar lo político en la educación implica reconocer que las decisiones pedagógicas impactan en la manera en que las personas entienden su papel en la sociedad.

Un concepto clave que introduce Giroux (1997) es el de esperanza radical. A diferencia de una visión ingenua del futuro, esta esperanza es consciente del dolor y del conflicto, pero no se resigna. Se trata de una actitud pedagógica que, frente a la deshumanización, busca abrir caminos de posibilidad y resistir el cinismo que muchas veces domina en contextos atravesados por la violencia o la exclusión. La esperanza, en este sentido, no es pasiva: es una postura ética que impulsa la acción educativa comprometida.

Por último, Giroux (1997) pone énfasis en el valor de la experiencia subjetiva como fuente de conocimiento. Las narrativas personales, la memoria colectiva y los testimonios no son solo recursos anecdóticos, sino herramientas legítimas para entender la realidad y construir sentido. Esto implica que la escuela debe dar espacio a las historias de vida de sus estudiantes, reconociendo sus voces y trayectorias como parte esencial del proceso educativo. En contextos como el colombiano, donde la violencia ha marcado la experiencia de muchas comunidades, este enfoque resulta especialmente pertinente.

4. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo histórico-interpretativo, con elementos de investigación narrativa y etnográfica, atendiendo a que el objeto de estudio requiere comprender subjetividades, memorias, imaginarios y representaciones desde la voz de la infancia (o quienes la vivieron). Este enfoque es compatible con la historia oral y el análisis cultural, y también permite analizar la incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia desde una perspectiva sociopedagógica. Para ello, se aplicaron técnicas de revisión documental y análisis crítico de fuentes primarias y secundarias, incluyendo archivos históricos, documentos oficiales,

investigaciones académicas y publicaciones relevantes producidas entre 2015 y 2022.

Se realiza, así mismo, una propuesta mixta dentro del enfoque cualitativo que contiene las siguientes premisas:

Historia oral: entrevistas semiestructuradas con adultos mayores que vivieron su infancia en la época.

Sistematización de experiencias: recopilación y análisis reflexivo de testimonios en clave pedagógica.

Análisis documental: revisión de archivos escolares, prensa local, y fuentes secundarias para triangular.

Estudio de caso múltiple: selección de municipios del Tolima como unidades de análisis.

Así mismo, y a través de una matriz de análisis, se sistematizó la información recopilada, lo que permitió identificar patrones, tendencias y relaciones entre las variables clave del estudio: el conflicto armado, la educación rural y la memoria histórica. Además, el análisis se desarrolló desde una perspectiva contextual que tuvo en cuenta las características culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales afectadas. Este enfoque integral busca contribuir a una comprensión más profunda de los retos y oportunidades que enfrenta la educación en contextos marcados por la violencia, proponiendo interpretaciones que consideren las dinámicas específicas de estas comunidades.

4.1. Método

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, en el que la revisión documental ocupa un lugar central. El trabajo se apoyará en el análisis minucioso de archivos judiciales del Tolima, prensa escrita correspondiente a la época, textos académicos que abordan el periodo conocido como La Violencia, y también en relatos de personas que fueron niñas o niños durante ese tiempo. El propósito de reunir estas fuentes es poder interpretar lo que ocurrió en el centro y sur del Tolima a mediados del siglo XX, especialmente desde un punto de vista pedagógico y educativo. Con esta mirada, se espera obtener una comprensión más clara de los factores que afectaron a la infancia en ese contexto, prestando especial atención a su educación, las experiencias vividas en la escuela, la relación con sus familias y las formas en que enfrentaron o resistieron las consecuencias del conflicto.

La elección de la esta metodología en esta investigación se fundamenta en la necesidad de explorar en profundidad las experiencias personales y las vivencias narrativas de los niños que sufrieron los impactos de la Violencia en el Tolima durante el período que abarca desde 1948 hasta 1964.

Lo anterior, se considera fundamentado en la complejidad de las experiencias personales, es decir, la Violencia en el Tolima fue un período tumultuoso y lleno de traumas que afectó a la vida cotidiana de los niños de la época. La metodología cualitativa permite explorar las múltiples dimensiones de sus experiencias y brinda la flexibilidad necesaria para adaptarse a las narrativas individuales.

Así mismo, al hablar sobre la profundidad en la comprensión de las perspectivas de los niños, la metodología escogida permite un análisis detallado de las perspectivas de los niños, así como de los factores contextuales que influyeron en su desarrollo durante la Violencia. Esto es crucial para entender

cómo se formaron sus concepciones educativas y pedagógicas en medio de un entorno de conflicto y violencia.

Por otra parte, la captura de la diversidad de las experiencias, en el contexto de la Violencia en el Tolima fue un fenómeno complejo y diverso, y las experiencias de los niños variaron ampliamente según su ubicación geográfica, contexto familiar y otros factores, de forma que sea posible capturar esta diversidad y explorar las diferencias y similitudes en las experiencias de los niños en diferentes entornos.

Este enfoque metodológico también permite la flexibilidad en la recopilación de datos, lo que resulta especialmente relevante al trabajar con fuentes como archivos judiciales, periódicos de la época y entrevistas de personas que fueron niños en ese período. Esta flexibilidad se traduce en una mayor capacidad para adaptarse a las particularidades de cada fuente y obtener una comprensión más rica de los eventos.

Por tanto, la elección de este enfoque se justifica por su capacidad para profundizar en las experiencias personales de los niños durante la Violencia en el Tolima, su flexibilidad en la recopilación de datos y su capacidad para capturar la diversidad de las vivencias en un período de alta complejidad histórica. Esto permitirá un análisis más completo y enriquecedor de las dimensiones educativas y pedagógicas de la niñez en medio de un conflicto violento.

Para realizar el análisis de los fenómenos se tendrán en cuenta casos de niños que vivieron situaciones cotidianas de violencia en el centro y sur del Tolima entre 1948 y 1964 analizándolas desde la perspectiva educativa y

pedagógica que los marcó y, partiendo de situaciones particulares sufridas por los niños, su análisis dará lugar a conclusiones generales válidas para este tiempo y lugar.

Una vez recolectada y sistematizada la información proveniente de las fuentes previamente mencionadas —organizada en fichas de análisis—, se procederá a interpretar los sucesos identificados en cada documento. Este proceso buscará reconocer patrones y experiencias narrativas comunes, permitiendo así un análisis más profundo de los datos. En este sentido, se seguirá la propuesta metodológica de Taylor y Bogdan (1990), quienes sugieren que el análisis de datos cualitativos debe realizarse en tres niveles o etapas, lo cual garantiza una comprensión más estructurada y significativa de la información recogida.

1. Trabajo con fuentes: donde se ordenan y examinan la gestión de los datos registrados de las diferentes fuentes, como la gestión de archivos y bibliografía relacionando las temáticas comunes de la niñez en la Violencia como lo económico, político, cultural o social.

2. Codificación: Para los casos de las entrevistas abiertas se analizan los datos codificándolos y sacando aspectos comunes de los distintos datos de los entrevistados de la época de la Violencia, en los aspectos económicos, políticos, culturales, sociales y extrayendo de ellos aspectos pedagógicos aprendidos por la niñez.

3. Relativización: es la interpretación y análisis de todos los anteriores datos donde a través de diferentes componentes sociales vividos por la niñez de esta época y lugar del Tolima se explica lo educativo y pedagógico que formó a la niñez y que es materia de estudio de esta investigación.

Se optó, así mismo, por una estrategia de análisis que permite transitar de los relatos individuales hacia comprensiones más amplias del fenómeno,

articulando observaciones particulares con interpretaciones de alcance general. Esta perspectiva brinda al estudio una estructura reflexiva y coherente, adecuada para captar la complejidad de las experiencias infantiles en medio del conflicto, así como para identificar patrones compartidos en las narrativas de quienes vivieron la Violencia en el Tolima entre 1948 y 1964.

Esta etapa permite un contacto más directo con las experiencias reales que atravesaron los niños de la región, así como con el contexto social, político y cultural que rodeaba esas vivencias. Toda la información obtenida fue clasificada cuidadosamente, con la intención de identificar situaciones que, por su relevancia o frecuencia, ayudaran a entender las múltiples formas en que el conflicto afectó a los menores.

A medida que avanza el trabajo analítico, comienzan a aparecer conexiones entre las historias recogidas y los documentos estudiados. Surgen así ciertos patrones, temas que se repiten, e incluso elementos vinculados con lo educativo, aunque no siempre de forma explícita. Esta mirada más amplia permite relacionar los casos individuales con el contexto histórico más general, lo que a su vez abre la posibilidad de entender mejor cómo se vieron afectados los procesos de formación y crecimiento de la infancia en medio de ese entorno violento.

El recorrido analítico, que va de lo puntual a lo estructural, permite leer la historia de esa época desde una perspectiva educativa que considera las condiciones del entorno como parte fundamental. Esto no solo ayuda a entender los efectos que tuvo el conflicto sobre los niños, sino que también ofrece elementos útiles para pensar en propuestas pedagógicas más sensibles a lo vivido en el pasado, entendiendo que esas memorias siguen influyendo en el presente.

En ese sentido, la metodología empleada se convierte en una herramienta sólida para profundizar en las experiencias infantiles de aquel periodo y extraer aprendizajes que nutran tanto la reflexión pedagógica como la mirada social sobre los efectos duraderos de la violencia.

Tabla 1. Correspondencia entre objetivos, método, fuentes e instrumentos

Objetivo	Enfoque	Fuente	Instrumento
1. Identificar los procesos familiares, culturales, políticos, económicos y sociales que afectaron la niñez durante la época de la Violencia.	Histórico analítico	Archivos Judiciales. Publicaciones indexadas. Material historiográfico. Testigos y personas que hubieran tenido conocimiento directo de los hechos objeto de esta investigación.	Notas y apuntes de lectura. Entrevistas semiestructuradas.
2. Describir cómo estos procesos afectaron las dinámicas pedagógicas y educativas de la niñez.	Histórico analítico	Publicaciones indexadas. Material historiográfico.	Tabla de datos en Excel en la que se distinga la información, la fuente y la incidencia de la información en el proceso investigativo.

Fuente: La autora.

4.2. Técnicas e instrumentos

Se emplearon los siguientes como técnicas e instrumentos para esta investigación:

Entrevistas en profundidad (guía de entrevista temática).

Cuaderno de campo para registro de observaciones situadas.

Matrices de análisis de contenido temático para codificación de testimonios (basado en categorías como: violencia, escuela, juego, miedo, etc.).

Análisis hermenéutico de los relatos: reconstrucción del sentido y significado de la infancia vivida en contexto de violencia.

4.3. Categorías y análisis

El presente trabajo de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo interpretativo, donde las categorías constituyen no solo marcos conceptuales, sino también herramientas de lectura del mundo social que se reconstruye a partir de los relatos. Estas categorías emergen del entrecruce entre el marco teórico, los hallazgos preliminares del trabajo de campo y la reflexión crítica sobre la realidad de la infancia rural en el Tolima durante el periodo de La Violencia (1948–1964). Lejos de ser nociones fijas, las categorías aquí desarrolladas —infancia, violencia, memoria histórica y educación rural— se conciben como constructos dinámicos que orientan la interpretación de las narrativas recogidas, permitiendo desentrañar los sentidos que las y los sujetos otorgan a sus experiencias. A través de su definición conceptual, su justificación investigativa y su operacionalización metodológica, estas categorías ofrecen una estructura analítica que favorece un abordaje sistemático y riguroso del corpus testimonial, dando lugar a una comprensión más profunda de cómo se vivió y significó la niñez en un contexto histórico marcado por la guerra, el silencio y la esperanza.

Las categorías que componen este trabajo son:

1. Infancia / Niñez

Para efectos de este trabajo, se propone una mirada distinta sobre la infancia: ya no se trata simplemente de una etapa que sigue un orden biológico o una edad cronológica, sino de una realidad profundamente influida por factores culturales, políticos e históricos. En lugar de verla como una fase universal del desarrollo humano, se plantea que está moldeada por dinámicas de poder, desigualdad y conflicto. Este planteamiento cobra especial relevancia en escenarios marcados por la violencia o la transición hacia la paz, como ocurre en Colombia, donde a menudo se ha reducido a los niños al rol de víctimas indefensas, sin reconocer que también tienen capacidad para actuar, resistir y construir significado a partir de sus vivencias.

Así, y como lo proponen Tovar y Vélez (2017), se entiende la infancia no solo como algo que necesita protección, sino como un sujeto político que puede recordar, contar su historia y resignificar su dolor desde su propia voz. Esta visión se enmarca en enfoques críticos en educación y estudios del posconflicto, y plantea que los niños deben ser considerados como participantes activos en los procesos de reconstrucción social, no como simples receptores de ayuda o cuidado.

Esta inclusión de justifica en tanto la infancia es el núcleo de la investigación, ya que se propone reconstruir cómo fue vivida durante el periodo de violencia bipartidista en el Tolima. A través de los relatos, se busca devolverle agencia histórica y simbólica a los niños de la época.

Respecto a su operabilidad, se accede a través de entrevistas a adultos mayores que narran su infancia, permitiendo captar sus vivencias de juego, escuela, familia y miedo en un contexto de guerra.

Indicadores o dimensiones:

- Juegos y rutinas cotidianas
- Vínculos familiares y comunitarios
- Percepciones del miedo o la violencia
- Asistencia o ausencia escolar

2. Violencia/La Violencia (1948-1964)

Se refiere al periodo conocido como La Violencia en Colombia, caracterizado por el conflicto armado entre liberales y conservadores. Desde una perspectiva crítica (Uribe, 2018=, se entiende no solo como enfrentamiento político, sino como fenómeno estructural que implicó despojo, control territorial, y afectación a las comunidades campesinas.

Esta violencia es el contexto estructurante del estudio. Afecta todas las dimensiones de la niñez, desde la escuela hasta los vínculos familiares, generando desplazamiento, muerte, silencios y formas de resistencia.

Se explora a través de relatos orales que remiten a hechos violentos presenciados en la infancia, traumas, migraciones forzadas, y vivencias escolares atravesadas por el miedo.

Indicadores o dimensiones:

- Relatos de hechos violentos (masacres, amenazas, reclutamientos)
- Desplazamientos forzados o huida de las familias
- Silencios o prohibiciones de hablar
- Cambios abruptos en la vida escolar o comunitaria

3. Memoria histórica

Es la reconstrucción del pasado a partir de las vivencias y narrativas de los sujetos sociales, en especial aquellos tradicionalmente excluidos. Es una categoría política y pedagógica que implica recordar para transformar Dueñas, 2016). No es lo mismo que historia oficial, pues se basa en la experiencia vivida y en el derecho a narrar.

La tesis se nutre principalmente de relatos orales. Esto implica una apuesta por la memoria como método, fuente y eje ético. Visibiliza las voces de quienes vivieron la guerra como infancia silenciada, permitiendo una resignificación del pasado.

Su operabilidad se manifiesta en los relatos de quienes reconstruyen su niñez. La memoria se accede mediante la entrevista, evocación emocional, narración y silencios. Permite detectar afectos, quiebres y sentidos atribuidos a la violencia.

Indicadores o dimensiones:

- Narrativas personales sobre hechos del pasado
- Afectividad en la evocación (dolor, orgullo, miedo, nostalgia)

- Silencios o vacíos significativos
- Reinterpretaciones del pasado desde el presente

4. Educación rural

La educación rural ha estado históricamente marcada por el abandono estatal, la precariedad, y la visión funcionalista del campesinado. Porcelli (2004) señalan que la escuela rural no solo reproduce saberes, sino que también puede ser espacio de resistencia, comunidad y construcción de paz.

La tesis busca entender cómo la escuela rural operó como espacio formativo y simbólico en medio de la violencia. Fue lugar de socialización, protección o, en algunos casos, de reproducción del miedo.

Esta se rastrea en los testimonios que hablan sobre la escuela, los maestros, los castigos, las ausencias, la huida de la escuela o su función protectora en medio del conflicto.

Indicadores o dimensiones:

- Presencia o ausencia de la escuela en la comunidad
- Relación con docentes
- Funciones simbólicas de la escuela (protección, castigo, escape)
- Cambios en los trayectos escolares por la violencia

5. Violencia política

La violencia política es una forma de dominación ejercida mediante el uso sistemático del poder armado, la coerción y la represión con fines de control ideológico, partidista o institucional. No es solo física, sino simbólica, estructural e institucionalizada. En Colombia, según Uribe (2018) la Violencia bipartidista constituyó una forma de guerra contra campesinos, niños y sectores populares bajo el ropaje de disputas partidistas.

A diferencia de una visión puramente militar del conflicto, esta categoría permite entender cómo las infancias fueron instrumentalizadas, silenciadas o educadas dentro de una lógica de enemistad y miedo. Además, vincula escuela y política como espacios de subjetivación.

La operacionalización de esta categoría se detecta en los relatos que narran divisiones familiares por filiación política, castigos por simpatías partidistas, uso de símbolos partidarios en contextos escolares, y la imposición ideológica mediante discursos en la escuela o comunidad.

Indicadores o dimensiones:

- Represión, control y vigilancia política en la comunidad
- Asociaciones partidistas impuestas (liberal/conservador)
- Uso del miedo como estrategia de dominación
- Discurso ideológico en la escuela

6. Pedagogía

La pedagogía no es solo una técnica de enseñanza, sino un campo de pensamiento crítico que busca transformar la realidad mediante la formación ética, política y cultural de los sujetos. Paulo Freire (1970) propone una

pedagogía crítica que reconozca al educando como sujeto histórico, con capacidad de resistir, narrar y transformar. En contextos de conflicto, la pedagogía es también una apuesta ética de reparación y dignificación.

Esta categoría permite analizar cómo la educación operó como medio de socialización política, de control o de resistencia. Permite reflexionar sobre las funciones simbólicas y prácticas de la escuela y el maestro en medio del conflicto.

La operacionalización de esta categoría se manifiesta en los relatos sobre la escuela, los métodos de enseñanza, el silencio o la voz del maestro ante la violencia, las formas en que los niños eran enseñados a leer el mundo en medio del conflicto.

Indicadores o dimensiones:

- Enfoques de enseñanza utilizados (represivos, críticos, memorísticos)
- Silencios pedagógicos o resistencias en el aula
- Rol del maestro como agente político o neutral
- Espacios escolares como lugares de cuidado o control

Categorización

La Tabla 2 señala las dimensiones e indicadores, fuentes de análisis y técnicas con las que se realizó el análisis cualitativo de estas categorías.

Tabla 2.

Matriz de Análisis Cualitativo

Categoría	Dimensiones / Indicadores	Fuentes de análisis	Técnicas de análisis
Infancia	Juego, vínculos, miedo, escuela	Entrevistas, relatos orales	Codificación temática, análisis narrativo
Violencia	Hechos violentos, desplazamientos, silencios, rupturas familiares	Testimonios, prensa, archivos escolares	Hermenéutica crítica
Memoria histórica	Narrativas del pasado, afectos, reinterpretaciones, silencios simbólicos	Historia oral, cuaderno de campo	Análisis afectivo y narrativo
Educación rural	Presencia/ausencia de escuela, funciones simbólicas, relación con docentes	Archivos escolares, entrevistas	Triangulación documental y oral
Violencia política	Control ideológico, afiliación partidaria forzada, miedo institucionalizado	Relatos comunitarios, observaciones	Análisis del discurso político implícito
Pedagogía	Métodos docentes, resistencias, silencios, rol del maestro	Entrevistas a docentes y exalumnos	Análisis pedagógico y contextual

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Contexto de la investigación y selección de informantes

Desde una mirada más actualizada, la historia oral ha venido a cuestionar algunos de los pilares tradicionales sobre los que se ha construido la historiografía clásica. En lugar de sostenerse únicamente en archivos escritos o en las biografías de figuras destacadas, esta corriente propone abrir espacio a relatos que antes quedaban fuera del radar histórico: los de personas comunes, de contextos sociales diversos y muchas veces ignorados. Su valor radica

justamente en eso, en ofrecer una narrativa alternativa, mucho más amplia y cercana a las realidades de quienes vivieron los hechos (Lara, 2014).

Lejos de pretender reemplazar al documento escrito, la historia oral se plantea como una forma de complementarlo, de tender puentes entre las memorias individuales, los relatos colectivos y los registros oficiales. En este sentido, se le reconoce su capacidad para sumar otras capas de significado al hecho histórico, especialmente desde lo subjetivo. A través de los testimonios, se puede acceder a una comprensión más rica de los procesos sociales, porque se escuchan las voces de quienes estuvieron allí, atravesando la experiencia desde adentro. Este enfoque también pone en tela de juicio ciertas ideas que por años dominaron la disciplina, como la búsqueda de una objetividad absoluta. Al contrario, plantea que toda reconstrucción histórica está atravesada por contextos, por emociones, por silencios, y que eso no la invalida, sino que la hace más humana. Es, en última instancia, una forma de escribir historia con los pies en la tierra, partiendo de las personas y sus vivencias concretas (Lara, 2014).

Por su parte, Crescentino y Vitón (2021) analizan cómo la historia oral, cuando se articula con marcos normativos, se vuelve una herramienta indispensable para aproximarse críticamente a los procesos contemporáneos. Frente a los límites que plantea una historiografía tradicional de corte positivista —basada casi exclusivamente en documentos escritos y en narrativas lineales—, esta perspectiva propone abrir espacio a formas de comprensión más flexibles, donde la memoria y la experiencia directa de los sujetos cobran protagonismo. Esto da lugar a una escritura de la historia más comprometida con la complejidad del presente.

Una de las razones centrales para valorar la historia oral es que ofrece acceso directo a fuentes vivas. Es decir, permite que la historiadora o el historiador escuche de primera mano a quienes vivieron los hechos. Esto resulta particularmente relevante cuando se investigan procesos recientes o que aún están en desarrollo, donde los documentos oficiales todavía son escasos o no reflejan la totalidad de lo ocurrido. En este sentido, la memoria se entiende no como un simple archivo estático de datos, sino como un proceso activo y dinámico de construcción de sentido. Esta idea, sostenida por autores como Portelli, da un giro importante a cómo se concibe el testimonio (Crescentino y Vitón, 2021).

Así mismo, a través de la historia oral es posible recuperar elementos que usualmente quedan por fuera del relato oficial: contradicciones, vacíos, zonas grises, silencios intencionados o no. Esto permite romper con visiones teleológicas de la historia, aquellas que presuponen que los hechos avanzan de forma ordenada y con un desenlace previsible. En cambio, la palabra de los testigos abre paso a una narración mucho más rica y compleja. En términos metodológicos, el recurso más importante sigue siendo la entrevista en profundidad. Se sugiere que estas entrevistas sean semiestructuradas, es decir, que tengan una guía básica, pero que dejen suficiente espacio para que quien habla pueda hacerlo con libertad. El respeto por la voz del otro es clave. No se trata de obtener “datos duros”, sino de entablar un diálogo auténtico que permita explorar el mundo interno del testigo (Crescentino y Vitón, 2021).

Desde lo metodológico, se trata de un proceso muy estructurado. No se basa solamente en grabar una charla. Involucra un trabajo cuidadoso que arranca con la formulación de preguntas adecuadas, la elección consciente de las personas a entrevistar y el desarrollo de herramientas para registrar y analizar la información. A lo largo del proceso, se cruzan distintas dimensiones: la palabra hablada, los gestos, los silencios, incluso el entorno donde ocurre el

encuentro. Todo eso forma parte de la fuente histórica. Una estrategia importante es la triangulación, es decir, no quedarse con una única versión sino contrastar, repetir entrevistas, verificar datos, poner en diálogo el relato oral con otras fuentes, tanto personales como archivísticas. Esto permite darle mayor consistencia a la investigación y, al mismo tiempo, enriquecerla con matices (Lara, 2014).

Por otra parte, Martínez (2012) define el lugar donde se llevará a cabo la investigación como el sitio donde el investigador buscará los datos que necesita, en este caso es las fuentes primarias del Archivo Judicial del Tolima ubicada en la biblioteca Soledad Rengifo en la ciudad de Ibagué, también periódicos de la época de la Violencia en el Tolima que se pueden consultar en la biblioteca del banco de la Republica de Ibagué donde se encuentran periódicos el Cronista.

Se realizarán entrevistas a personas de forma directa pero abiertas, cuyos hechos ocurrieron en Rovira y Roncesvalles sobre hechos ocurridos en el centro y sur del Tolima. También entrevistas de bibliografía sobre la Violencia y hechas en otras investigaciones de tesis de maestría.

Tabla 3. Relación entre fuentes primarias y consultas realizadas

Número de archivos Judiciales del centro y sur del Tolima con resultados de niños en la Violencia.	Entrevistas realizadas para esta investigación	Entrevistas tenidas en cuenta de bibliografía sobre la Violencia en el Tolima y de otras investigaciones en tesis de maestría	Periódico <i>El Cronista</i> sobre noticias sobre niños
12	3	9	2

Fuente: La autora, 2024.

Se investigaron los archivos judiciales del Tolima, los periódicos de la época, la bibliografía sobre la Violencia y las entrevistas de personas que fueron niños en esta época para interpretar las realidades históricas de la Violencia de mediados de siglo XX en el Tolima desde una perspectiva educativa y pedagógica. Se buscaron interpretar los fenómenos ocurridos que marcaron la vida de los niños que vivieron esa época.

Esta investigación se basó en la necesidad de explorar en profundidad las experiencias personales y las vivencias narrativas de los niños que sufrieron los efectos de la violencia en el Tolima durante el período que abarca desde 1948 hasta 1964, razón por la cual se eligió la metodología cualitativa.

Lugar de desarrollo de la Investigación: Lugar: Centro y sur del Tolima

Época: Violencia 1948-1964.

Respecto a las fuentes secundarias en este trabajo, esta selección respondió a la necesidad de fundamentar teóricamente los núcleos problemáticos centrales: la infancia como sujeto político, la memoria histórica, el currículo en contextos de conflicto armado y las pedagogías críticas. La selección de dichas fuentes se realizó bajo los siguientes criterios:

1. Pertinencia temática: Se priorizaron trabajos académicos y libros que abordaran de manera explícita y rigurosa las categorías teóricas centrales del estudio.
2. Relevancia académica: Se seleccionaron textos ampliamente reconocidos en el campo de las ciencias sociales y de la educación,

tanto a nivel nacional como latinoamericano (por ejemplo, Giroux, Jelin, Sánchez & Meertens).

3. Accesibilidad y vigencia: Se trabajaron fuentes disponibles en repositorios institucionales, bibliotecas académicas, SciELO y CLACSO, garantizando su validez editorial. También se procuró una actualización razonable, combinando textos fundacionales con producciones recientes (1997–2021).

Por otra parte, las fuentes secundarias fueron utilizadas de tres maneras principales:

1. Como soporte teórico y conceptual: Autores como Jelin (2002), Freire (1970) o Giroux (1997) permitieron construir el andamiaje crítico desde el cual se comprende la educación como práctica política, y la memoria como herramienta de transformación.
2. Como insumo comparativo y contextualizador: Estudios como el de Sánchez & Meertens (1983) o Sierra Rangel (2016) fueron empleados para contrastar los hallazgos del trabajo de campo con otras investigaciones sobre conflicto armado y currículo, visibilizando continuidades y rupturas.
3. Como marco para la construcción de categorías analíticas: Algunas categorías (como “memoria subalterna”, “violencia estructural”, “currículo bancario”, etc.) emergieron de un diálogo con estas fuentes, que guiaron la codificación y el análisis cualitativo posterior.

Así mismo, este trabajo no se limitó a una revisión bibliográfica, sino que las fuentes secundarias se articularon dialógicamente con las voces recogidas mediante historia oral, entrevistas o reconstrucción narrativa infantil. En ese sentido, las fuentes secundarias no impusieron una lectura, sino que ofrecieron

herramientas para comprender y resignificar los testimonios y vivencias de los sujetos participantes.

También se asumió una posición crítica ante las fuentes secundarias, reconociendo que todo texto está situado en un campo discursivo y político. Por ello, se buscó no reproducir pasivamente los marcos analíticos propuestos, sino adaptarlos y reinterpretarlos a partir del contexto local (sur del Tolima) y del enfoque metodológico cualitativo, participativo y situado que guía esta investigación.

4.5. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

En esta investigación, de carácter principalmente documental, se recurre a fuentes primarias como expedientes judiciales correspondientes al periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima, así como a entrevistas realizadas a personas que fueron niños durante ese tiempo y vivieron directamente los efectos de estos acontecimientos. Estas técnicas resultan fundamentales, ya que permiten acceder a relatos de primera mano ofrecidos por quienes fueron protagonistas o testigos de los hechos. Las entrevistas se constituyen en espacios de diálogo entre la investigadora y los participantes, donde se recuperan historias de vida que, enmarcadas en su contexto cultural, revelan las vivencias infantiles marcadas por el conflicto. A partir de estas narraciones, la investigadora procede a organizar, identificar y describir los contenidos con el fin de extraer los elementos educativos y pedagógicos pertinentes al objetivo de la investigación. Por su parte, los expedientes judiciales contienen testimonios que documentan hechos como robos, masacres y violaciones, ya sea desde la

perspectiva de las víctimas o de los victimarios —estos últimos, en ocasiones, justifican sus acciones en sus declaraciones. En muchos de estos documentos figuran niños como víctimas directas o indirectas, lo que ofrece una valiosa fuente de análisis sobre el impacto de la violencia en la niñez y su relación con la educación en ese contexto histórico.

Según Rodríguez, Gil y García (1996), las fuentes primarias como las entrevistas son útiles cuando se quiere buscar información sobre un tema en particular en este caso los niños en la Violencia en el Tolima con una mirada desde la pedagogía y la educación. Es una técnica para encontrar conocimientos relacionadas con las creencias, políticas, formas de vida del medio cultural donde los niños padecieron esta época nefasta y donde los marcó, es un encuentro entre el investigado y el investigador donde Sánchez, González y Esmeral (2020) muestra que se trata de encuentros cara a cara, donde el entrevistador conoce de primera mano los sucesos narrados y debe extraer de ellos los sucesos importantes para la investigación.

Las entrevistas utilizadas en la presente investigación son abiertas es decir que, aunque se diseñe un temario para su aplicación, el entrevistado puede narrar sucesos libremente de acuerdo con sus recuerdos y ahondar o no en temas que desee para hacer de las entrevistas encuentros más informales, ya que la población es de avanzada edad y se busca que no haya presión ni recuerdos que les pueda afectar psicológicamente.

4.6. Procesamiento y Análisis de la Información

Según Sánchez, González y Esmeral (2020), esta fase de investigación se da porque todo proceso de obtención, uso e interpretación de la información

ocurre simultáneamente, involucrando al investigador en el pensamiento del proceso. Por ser una investigación cualitativa histórica de investigación documental el análisis de la información aportada en las entrevistas, archivos judiciales, periódicos de la época o bibliografía se tendrá en cuenta para procesarla por categorías entre ellas política y sociedad, cultura y tradición, familia, educación entre otras que puedan surgir o modificar a medida que avance la elaboración de los capítulos de la investigación pero teniendo en cuenta que estas categorías se deben analizar desde la perspectiva de la pedagogía y la educación

En esta investigación se ha buscado verificar y obtener métodos científicos para lograr resultados valiosos que puedan ser reconocidos objetivamente. Según Sánchez, González y Esmeral (2022) se logran utilizando criterios como el de la credibilidad, uno de los aspectos más valiosos en la investigación de calidad, como lo destacan Cook y Reichardt (1996), ya que busca aproximarse a la realidad y explicarla en profundidad.

Para lograrlo, el investigador recopila información exhaustiva mediante entrevistas con personas que fueron niños en el centro y sur del Tolima durante la época de la Violencia, complementada con datos de archivos judiciales, permitiendo diversas aproximaciones a la realidad vivida por los niños en este periodo histórico. Por otro lado, la transferibilidad permite que los datos obtenidos en esta investigación cualitativa sobre la niñez en la Violencia del Tolima puedan ser aplicados en estudios similares que compartan contextos o temas relacionados. La dependencia, a su vez, se centra en la explicación detallada del proceso investigativo, asegurando su rigor metodológico, mientras que la confirmación garantiza el cumplimiento de los pasos necesarios en una investigación científica para que los datos obtenidos sean lo más objetivos y confiables posibles.

4.7. Sistematización del análisis de resultados

El proceso de análisis dentro de esta investigación se enmarca en una metodología cualitativa de carácter crítico, centrada en la interpretación profunda de los significados que emergen desde las voces de los sujetos, los territorios que habitan y los contextos sociales en los que se inscriben. No se trata únicamente de organizar información, sino de construir sentido desde una lectura situada, coherente con el enfoque teórico que guía el estudio.

1. Enfoque general del análisis

El análisis se desarrolló a partir de una lógica inductiva y hermenéutica, abierta a lo emergente, pero con anclajes en categorías teóricas previamente definidas. El interés no fue cuantificar apariciones temáticas, sino interpretar las experiencias, relatos y documentos en relación con el marco conceptual que articula memoria, violencia, infancia y educación.

2. Procedimientos y fases del análisis

a. Codificación abierta y axial

El primer paso consistió en una lectura exploratoria de las fuentes primarias: entrevistas, narraciones infantiles, documentos escolares y registros de campo. A partir de esta revisión inicial, se aplicó un proceso de codificación abierta, en el que se identificaron expresiones recurrentes, palabras clave, emociones, referencias a actores institucionales, situaciones de conflicto o vivencias escolares significativas. En una segunda fase, se avanzó hacia una

codificación axial, donde las primeras unidades de sentido fueron organizadas y relacionadas entre sí, vinculándolas con las categorías teóricas propuestas por autores como Freire, Jelin y Giroux. En este punto se utilizó una matriz de análisis cualitativa, estructurada por columnas que incluían: categoría, subcategoría, cita textual, interpretación preliminar y vínculo teórico.

b. Articulación entre categorías emergentes y categorías teóricas

Uno de los aspectos clave del análisis fue el cruce entre las categorías a priori, construidas desde el marco teórico, y las categorías contextuales surgidas directamente del trabajo de campo. Esta articulación permitió sostener una mirada teórica sin desconocer los matices propios de la realidad investigada.

Se distinguió así entre:

- Categorías estructurantes: conceptos como violencia estructural, memoria subalterna, currículo oculto.
- Categorías emergentes: nociones específicas que surgieron en los relatos, como “el miedo al uniforme”, “la escuela como refugio” o “el silencio como defensa”.

c. Triangulación de fuentes

Para fortalecer la validez del análisis, se implementó una triangulación entre distintas fuentes:

- Relatos infantiles y entrevistas.
- Documentos institucionales (PEI, planes de área, manuales de convivencia).

- Notas de campo y diarios reflexivos de la práctica docente (cuando estuvieron disponibles).
- Este cruce permitió contrastar visiones, detectar tensiones y enriquecer la comprensión de los datos desde una perspectiva multivocal.

d. Interpretación relacional y contextualizada

El análisis final no se limitó a describir lo hallado, sino que buscó establecer relaciones entre las categorías, los contextos territoriales y los objetivos de investigación. Cada unidad de significado fue leída en su dimensión histórica, cultural y pedagógica, evitando interpretaciones aisladas o descontextualizadas.

Así, las narrativas recogidas no se trataron como simples testimonios, sino como expresiones de una subjetividad social que resiste, que recuerda y que disputa sentidos frente a la violencia vivida o silenciada dentro de los espacios escolares.

5. Contextualización del periodo conocido como La Violencia en el sur del departamento del Tolima

Este capítulo explora el impacto transversal del conflicto armado en las dinámicas sociales, culturales y educativas del sur del Tolima durante el periodo de la Violencia (1948-1964). Este periodo, definido por una intensificación de las tensiones bipartidistas y una persistente desigualdad social, marcó profundamente a la población rural de la región. En este contexto, las disputas por el territorio, la tierra y las afiliaciones políticas configuraron un escenario de

violencia que afectó todas las esferas de la vida cotidiana. El análisis se centra en las territorialidades en disputa, los procesos de exclusión social y económica, y las respuestas de resistencia comunitaria y organización campesina que emergieron como estrategias de supervivencia.

Especial énfasis se pone en la niñez, un grupo particularmente vulnerable, que sufrió tanto la violencia directa como sus consecuencias psicosociales y educativas. En un entorno donde las instituciones educativas eran precarias o inexistentes, niños y niñas asumieron roles que desbordaban los límites de la infancia, enfrentando situaciones de reclutamiento forzado, violencia sexual y desarraigo comunitario. Las prácticas educativas durante este periodo reflejaron las dinámicas del conflicto, perpetuando desigualdades de género y exclusión cultural, pero también evidenciaron espacios de resistencia y resiliencia comunitaria, donde las comunidades intentaron reconstruir sus redes sociales y educativas en medio de la adversidad.

El capítulo también adopta un enfoque multidimensional para comprender cómo las dinámicas de violencia transformaron los espacios educativos y sociales del sur del Tolima, subrayando que las implicaciones de estos cambios van más allá del periodo estudiado. Al analizar estas experiencias, se generan claves esenciales para comprender las intersecciones entre la educación, la memoria histórica y la construcción de paz en contextos de conflicto prolongado, invitando a reflexionar críticamente sobre los procesos históricos que han moldeado la sociedad colombiana actual.

5.1. Aproximación a los antecedentes acaecidos en el sur del Tolima durante la Violencia

Hablar acerca de la vivencia de los niños durante el período de la Violencia en las regiones del centro y sur del Tolima, que abarca desde 1948 hasta 1964, presenta un desafío considerable. La razón principal radica en la escasez de registros históricos que documenten la experiencia de esta población infantil en ese contexto. Por lo tanto, resulta imperativo emprender esfuerzos para rescatar y visibilizar los testimonios y relatos que puedan arrojar luz sobre sus vivencias en un periodo tan tumultuoso.

Al considerar la situación de los niños y las circunstancias que atravesaron durante el convulso periodo de la Violencia, surge de manera inherente una conexión con el entorno educativo. La educación, como un pilar fundamental en el desarrollo humano, comienza su influencia desde el momento mismo del nacimiento y se extiende a lo largo de toda la existencia. No obstante, durante la infancia, adolescencia y juventud, las personas se socializan y se preparan para asumir un papel activo y productivo en términos sociales, políticos y económicos.

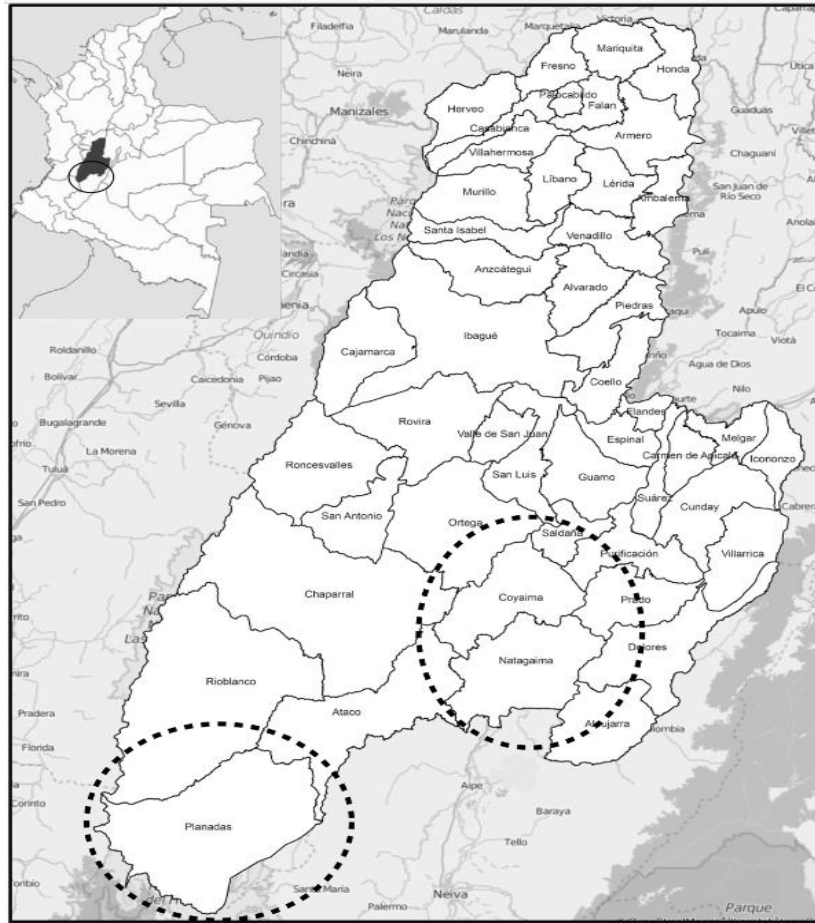
En consecuencia, al abordar el tema de la niñez o los menores de edad, resulta ineludible vincularlo con el sistema educativo. Como un derecho fundamental, se espera que cada niño esté debidamente matriculado en una institución escolar para complementar el proceso educativo que se inicia en el seno familiar. Esta educación contribuye de manera significativa a la formación de su personalidad y carácter, facilitando, a su vez, la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos. De este modo, se enriquecen los valores culturales, y se sientan las bases para su desarrollo integral como individuos en la sociedad.

La configuración política y espacial de muchas áreas rurales en Colombia se forma a través de una interacción compleja de procesos históricos. Por

ejemplo, se entrelazan la migración y colonización de las zonas montañosas por parte de campesinos expulsados de áreas donde se establecieron grandes haciendas y se disolvieron los resguardos indígenas coloniales. Además, se añaden a este panorama el surgimiento y expansión del conflicto armado, las luchas políticas entre partidos y las demandas de la población por inclusión. En las últimas décadas, en el contexto de la globalización neoliberal, se suma la expansión de políticas de "desarrollo", que pueden surgir tanto desde el nivel central como desde los poderes regionales, pero que a menudo se enfrentan a resistencia o negociación a nivel local (Baquero, Quiroga, & Pachón, 2022).

Un enfoque analítico útil para examinar estos procesos complejos es el estudio de las "territorialidades en disputa". Este concepto se utiliza para comprender cómo se construyen espacialmente proyectos sociopolíticos en competencia que buscan establecer agendas para un territorio específico, y en donde se manifiestan relaciones de poder variadas. Diversos actores intentan establecer y ejercer su propia territorialidad, pero estos proyectos territoriales a veces chocan entre sí (Devia, 2015). Este enfoque ayuda a entender la interacción entre procesos como la marginación social y regional, el conflicto armado, las políticas de desarrollo y las resistencias locales.

Imagen 14. Mapa del Sur del Tolima durante el periodo de la Violencia



Fuente: (Baquero, Quiroga, & Pachón 2022)

Investigaciones en Colombia han examinado cómo el territorio y la territorialidad están relacionados con el conflicto armado (Raffestin, 2012). Se ha observado que el Estado ha tenido presencias distintas en diferentes regiones del país, interactuando de manera diversa con las élites regionales existentes, los niveles de inserción económica y la cohesión social. Esto ha llevado a la existencia de dos modelos de configuración territorial asociados al conflicto armado: uno en el norte del país, caracterizado por una frontera agrícola cerrada y relaciones jerárquicas, y otro en el suroriente, con una frontera agrícola abierta y relaciones sociales más horizontales.

Además, se ha planteado que las dinámicas territoriales, incluyendo la superposición de territorialidades, están vinculadas a las tensiones entre la territorialidad estatal y la autonomía territorial reclamada por otros actores, así como al conflicto armado entre las Fuerzas Armadas, las guerrillas y los paramilitares. Estas territorialidades han entrado en conflicto a medida que los actores armados han buscado controlar recursos estratégicos. Este proceso también involucra a actores sociales como las comunidades indígenas, grupos campesinos y consejos comunitarios de comunidades negras, que han tratado de establecer territorialidades alternativas en oposición o negociación con las territorialidades estatales y de actores armados no estatales (Chaves, Aarts, & van Bommel, 2020).

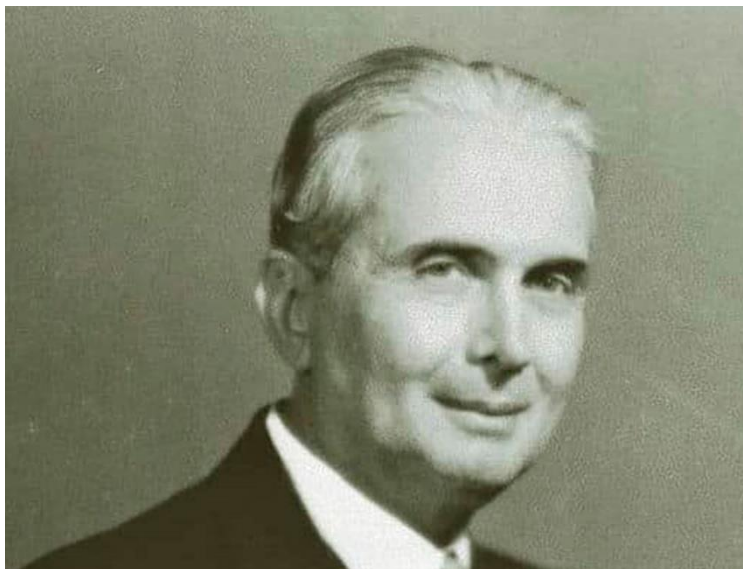
Todos estos estudios previos han analizado las disputas territoriales entre diversos actores sociales y políticos. Sin embargo, es importante profundizar en la comprensión del papel de los procesos productivos y las transformaciones agrarias y agroindustriales en las áreas históricamente marginadas, que han experimentado una historia de violencia. También es crucial entender los procesos de transformación en la producción, agricultura, ecología y política en regiones donde se busca avanzar en la construcción de la paz, en medio de una crisis socio ecológica a nivel global.

El conflicto armado histórico en esta región está relacionado con disputas agrarias, desigualdades, pobreza rural y exclusión de regiones y comunidades. La marginación social y económica proporcionó un terreno fértil para la expansión de la guerrilla. En respuesta a esto, en muchas áreas se desencadenó una respuesta armada por parte de grupos paramilitares. Además, la economía del narcotráfico añadió complejidad al conflicto al proporcionar recursos a los diversos actores armados (Aponte, 2019).

En esta región, se han desarrollado diversas territorialidades que han configurado escenarios en los que coexisten la violencia y la búsqueda de desarrollo. Estos escenarios se han visto marcados por procesos de exclusión y pobreza, y han dado lugar a conflictos socio ecológicos relacionados con disputas por el agua, la expansión de la agroindustria y la minería (Aponte, 2019).

Es así como puede considerarse, tal como lo plantea Galeano (2017), que la resistencia que se originó en el país en la década de los treinta del siglo pasado, inicialmente como una lucha por la tierra, se convirtió en una lucha por el territorio. En el caso del Departamento del Tolima, este territorio abarca aspectos naturales, político-jurídicos, económicos y culturales simbólicos, lo que implica que la territorialidad se manifiesta a través de relaciones de poder. Esta región y el ejercicio del poder en ella contribuyen a forjar la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia, como se ha evidenciado en el Tolima, especialmente en el suroriente, donde aún perdura la resistencia armada. En esta zona persiste el problema de la tierra, el área rural continúa siendo descuidada, y el poder político y los terratenientes han logrado establecer de facto el ordenamiento del sector rural mediante la planificación y la violencia. Más de cincuenta años de resistencia y violencia han dejado marcadas huellas en los caminos y las montañas, así como una población de huérfanos y desplazados.

Imagen 15. Mariano Ospina Pérez



Fuente: (Sánchez, 2010).

De acuerdo con lo referido por Dueñas (2016) en abril de 1948 varios líderes comunitarios, como Hermógenes Vargas, conocido como “Vencedor”, se alzaron en sus respectivas regiones en oposición al gobierno conservador, exigiendo la renuncia del presidente (ver imagen 15). De hecho, uno de los entrevistados por el autor (Dueñas, 2016) recuerda que, en Chaparral, el 9 de abril, una vez que se supo del asesinato de Gaitán en Bogotá, se desató una persecución en contra de las familias conservadoras del municipio; así, refiere que cuando asesinaron a Gaitán en 1948, los liberales y algunos de sus seguidores más radicales llevaron a cabo una revuelta significativa en la mayoría de los pueblos, comenzando por la capital. En esos pueblos, la mayoría de la población era liberal. En este contexto, grupos de personas iban a las casas de los conservadores, los sacaban de sus hogares y los trasladaban a un lugar específico, que en este caso era el colegio de las hermanas, donde los mantenían detenidos.

Imagen 16. Hermógenes Vargas, alias Vencedor.



Fuente: (Ramírez, 2004)

En sus consignas, Dueñas (2016) también refiere que, uno de los sujetos que entrevistó, afirmó que, el mismo día en que Gaitán fue asesinado, su padre estaba ocupado moliendo, ya que tenía que llevar cinco cargamentos de panela a La Virginia en bestias el domingo siguiente. Sin embargo, ese día estalló un tiroteo al otro lado, en un lugar llamado La Colaria, propiedad de un señor Román, que estaba justo en frente de ellos. Esta situación obligó a detener a las bestias porque las balas volaban en esa dirección. Los trabajadores, asustados, abandonaron su labor y se arrastraron hacia la parte trasera de la casa, temiendo por sus vidas. La madre del entrevistado comenzó a rezar, ya que era una devota católica de esas mujeres mayores.

Por tanto, y según afirma Dueñas (2016), uno de los aspectos clave es que la construcción de la memoria colectiva estableció que el 9 de abril se convirtiera en el punto de partida "oficial" de las acciones armadas basadas en afiliación política. Esta perspectiva se alinea con la percepción nacional sobre la

Violencia, aunque es importante destacar que existen razones estructurales de este conflicto que se remontan a períodos anteriores.

Lo anterior se refleja en el aumento de la lucha social en las zonas rurales y las manifestaciones, huelgas y paros en las ciudades. La memoria social ha cristalizado una fecha que hoy en día podría considerarse como memoria histórica. Esto se debe a que fue un acontecimiento que impactó a la nación y desencadenó una respuesta social que dejó una huella en la memoria y la identidad de los ciudadanos.

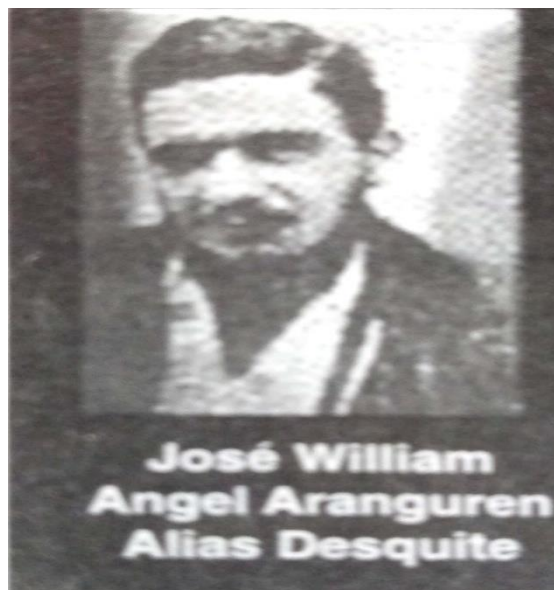
En segundo lugar, es importante señalar, y coincidiendo con Dueñas (2016), que, al menos en el caso específico del Departamento de Tolima, el mismo día o el día en que se supo de la muerte de Gaitán, se produjo un levantamiento popular y campesino en contra del gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez. Por último, también es relevante acentuar el hecho de que Hermógenes Vargas haya liderado un movimiento de campesinos en contra del gobierno de Ospina Pérez, motivado únicamente por la muerte del líder del partido al que él pertenecía, añade peso y valor académico a la tesis presentada por Sánchez y Meertens (2006).

De acuerdo con estos autores (Sánchez & Meertens, 2006) el bandolerismo no se basa únicamente en las condiciones sociales de una comunidad, es decir, el caso colombiano podría demostrar que el bandolerismo, dentro de su contexto social, puede tener una motivación política que va más allá de la teorización del bandolerismo social en un sentido estricto. En este caso particular, la comunidad no se protege necesariamente de invasores externos o de un poder que afecta directamente a los miembros de un grupo, sino que defiende una idea que surge de una profunda y arraigada construcción de identidad, como lo fue la afiliación política en los siglos XIX y XX.

En otras palabras, y a manera de resumen de lo que hasta allí dicho, las causas de los hechos violentos perpetrados en el departamento del Tolima, durante el periodo histórico conocido como la Violencia, tienen causas profunda en la configuración territorial, geográfica, cultural y sociopolítica del departamento, pero más específicamente en el bipartidismo político y las causas generadoras de violencia que caracterizaron los últimos años del siglo XIX en el país, y los primeros del siglo XX, pero con más precisión y como causa más directa el asesinato del líder liberal y firme aspirante a la presidencia del país, Jorge Eliécer Gaitán.

Ahora, esta afirmación no desconoce el hecho de que existan otras lecturas sobre las causas y desencadenantes de los hechos acaecidos en el departamento del Tolima, específicamente en el sur; así, uno de los análisis más destacados sobre la historia política del Tolima sostiene que su pasado estaba marcado por una intensa narrativa dramática (Parada, 2020). Este enfoque trágico ha sido prevalente al describir la historia del departamento. Esta perspectiva se fundamenta en el hecho histórico de que allí se originó la trágica crisis nacional conocida como la Violencia. Además, la mayoría de los análisis centrados en la violencia que tuvo lugar en la Colombia de mediados del siglo XX han priorizado el aspecto político, relegando el estudio de la dimensión criminal de la violencia a un papel secundario en la dinámica política.

Imagen 17. José William Ángel, Alias “Desquite”.



Fuente: (Ramírez, 2004)

Por lo tanto, el caso del bandidaje, desde el que surge el enfoque dado por Parada (2020) en su estudio, se observa cómo éste dio lugar a expediciones punitivas lideradas por agentes de policía de reputación cuestionable. También se mencionan los homicidios y los abusos perpetrados contra mujeres y niños, pero se señala que no todos los delitos resultaron en actos violentos. Los robos podían afectar la seguridad económica de las víctimas sin necesariamente involucrar violencia. Por lo tanto, en el artículo se aborda el abigeato, un delito cometido por bandas organizadas en circunstancias violentas.

Bajo este crisol, es importante destacar que, en algunos casos, los despojos de tierras, un delito reconocido por el derecho civil, estuvieron relacionados con homicidios que originalmente no eran de competencia del sistema penal. Otros delitos, como las riñas, caen en la categoría de contravenciones policiales y, a primera vista, podrían parecer comportamientos

más tolerados por las autoridades; sin embargo, en ocasiones, las secuelas de los traumas físicos podían llevar a la muerte de las víctimas, convirtiéndolos en homicidios. En los casos de abusos sexuales, la violencia física también estaba presente, y en los delitos políticos, el uso de la fuerza era una característica constante de la violencia (Sánchez A. , 2017)

Así, por ejemplo, desde esta proposición para la comprensión de los hechos violentos de esta época, la máxima autoridad legal en la región de Tolima era el Tribunal Superior, compuesto por cinco jueces ubicados en Ibagué. Además, había dos tribunales especializados en la capital de Tolima y 16 tribunales de circuito en diferentes municipios como Ambalema, Espinal, Fresno, Guamo, Honda, Líbano, Melgar, Purificación y Villahermosa (Parada, 2020). En lugares sin tribunales propios, las denuncias penales eran manejadas por los alcaldes e inspectores de Policía, quienes tomaban decisiones iniciales y, si era necesario, remitían los casos a los tribunales del circuito correspondiente. A su vez, los tribunales de circuito y especializados enviaban las apelaciones al tribunal superior, y en raras ocasiones, los casos llegaban a la Corte Suprema de Justicia en Bogotá.

Estas condiciones de precariedad en la administración de justicia, en especial en las zonas más apartadas y rurales del departamento, propiciaron que las relaciones sociales tuvieran más influencia que la aplicación de la ley, ya que, en las comunidades rurales, cuando se enfrentaban al robo de ganado, optaban por buscar justicia de manera primitiva, es decir, tomando la venganza como recurso. Así, por ejemplo, refiere Parada (2016) que en una población afectada por el robo de ganado y amenazada por cuatreros, se vio obligada a solicitar a las autoridades locales el poder de actuar como agentes de policía judicial.

En 1939, en el pueblo de Chaparral, dos ciudadanos que trabajaban como agentes de policía ad honorem recibieron el encargo de detener a Filomeno Oviedo y Santos González, quienes formaban parte de una banda peligrosa de cuatreritos que causaban estragos en el sur de Tolima, cometiendo robos y otros delitos. Evilario Ospina y Juan Moreno eran agricultores que habían sido víctimas de robos y vivían cerca de los cuatreritos, por lo que se acercaron al alcalde para ser nombrados agentes de policía rurales. Una vez designados, buscaron la ayuda de otros campesinos y, con la colaboración de un informante, lograron capturar a Filomeno Oviedo y lo ejecutaron mediante un acto de desmembramiento (Parada, 2016).

En la tarde del 15 de noviembre de 1939, Oviedo, un individuo peligroso, se encontraba en una casa rural, masticando hojas de coca y con un látigo en la mano, cuando huyó al escuchar las voces de los agentes de policía. Durante su intento de escape, se produjo un enfrentamiento en la oscuridad, y en medio de la confusión, Oviedo, el cuatrero principal, sacó una cuchilla y se abalanzó furiosamente contra los agentes, atacándolos con el machete. En ese momento se desató una violenta confrontación, yendo a parar al bosque, donde la mayoría de nosotros nos defendimos usando los palos que teníamos a mano. Como resultado, Filomeno Oviedo resultó gravemente herido y finalmente falleció. En este contexto, se vuelve casi imposible discernir la línea moral que separa al delincuente del policía (Parada, 2016).

De otra parte, afirma Parada (2016) que el pensamiento o escuela de Derecho penal predominante en esta época, el positivismo, también era desencadenante de estereotipos y prejuicios en el momento de otorgar valor probatorio a determinadas características de los sujetos, en especial cuando estas recaían en el procesado. Así, refiere el caso de aplicación de principios deterministas del positivismo penal cuando las autoridades tomaron en cuenta las características físicas de un testigo para inferir aspectos sobre su moralidad,

incluso si era una persona de origen humilde, lo consideraban propenso a la mentira.

Un ejemplo de esto, citado por Parada (2016) fue el de Felipe González, un individuo cercano a Oviedo, a quien acusaron de dar testimonios falsos basándose en el brillo de sus ojos, que se intensificaba cuando mentía en cada declaración. González era analfabeto, de piel oscura, de constitución delgada, a veces considerado ingenuo y con ojos expresivos. Vestía de manera sencilla y tenía el hábito de mascar hojas de coca, lo que se consideraba una rareza.

Estos detalles físicos, características sociales, actitudes emocionales, vestimenta y conexiones familiares se utilizaron como marco de referencia para etiquetar a los ladrones. Además, en el enfoque interpretativo positivista del delito, se atribuyó la delincuencia en la región principalmente al contexto social; se creía que el roce cotidiano con personas no deseadas era la causa principal de la personalidad delictiva. Un testigo afirmó sobre el ladrón de ganado que lo había conocido cuando era joven y eran amigos, y en un principio, era una persona honesta y amigable. Sin embargo, en los últimos tiempos había adquirido la reputación de ser un ladrón y una figura peligrosa, probablemente debido a sus malas compañías. De esta manera, el delincuente era alguien temido y a la vez admirado por la comunidad campesina.

Otras lecturas, también aportadas por Parada (2016), refieren que, en esta época, tanto los gobernadores como la población en general argumentaron que el aumento de la delincuencia se debía a la deficiencia tanto de la policía como del sistema penitenciario del departamento, a pesar de que los liberales habían tomado algunas medidas, como la creación de la colonia penal de Ataco en 1932 y la promulgación del código de policía en 1935. Esta percepción se ve respaldada por la política criminal implementada por los gobiernos liberales

entre 1930 y 1946, que introdujo el concepto de defensa social, que abarcaba tanto la prevención de delitos (defensa preventiva) como la represión de delitos (defensa represiva).

Según esta idea, el control de la criminalidad se movía entre la protección de las libertades individuales y la eficiencia en la captura, enjuiciamiento y encarcelamiento de los delincuentes, lo que generaba en la sociedad una sensación de inseguridad que debía ser abordada a través de la política criminal.

Las opiniones de los gobernadores eran contradictorias en lo que respecta a la criminalidad. Por ejemplo, en lo concerniente al orden público, afirmaban que la década de 1930 fue en su mayoría pacífica, especialmente en comparación con la década de 1920, que estuvo marcada por manifestaciones violentas relacionadas con la protesta social. Sin embargo, esta relativa paz política se vio interrumpida brevemente en 1944 por un intento de rebelión militar que llevó temporalmente al ejército al poder en Ibagué. A pesar de esta opinión de tranquilidad, la política en Colombia se volvía cada vez más violenta, ya que las relaciones entre los partidos políticos, especialmente entre liberales y conservadores, se deterioraban desde 1930, involucrando a actores políticos más recientes, como socialistas y comunistas (Parada, 2020).

En cuanto a la criminalidad, aunque los líderes locales expresaban preocupación por la vagancia, los robos y el bandolerismo, también creían que la percepción del crimen estaba exagerada y que esta sensación de inseguridad tenía consecuencias perjudiciales. El gobernador Mariano Serna lo expresó de la siguiente manera:

Es lamentable que se les dé tanta importancia a los comentarios sobre los actos delictivos de los ciudadanos y a la elaboración de diez mil hipótesis exageradas que generan desconfianza y malestar" (Parada,2020, p. 83).

5.2. El componente humano: otra perspectiva para entender los acontecimientos sociales, políticos y de violencia

Esta investigación ha considerado también aportar el punto de vista humano, es decir, incluir también, en la lectura de las causas de los hechos dramáticos acaecidos durante este periodo de la Violencia, al campesinado de la región, no solo como sujeto pasivo de los hechos, sino también como protagonista e incluso propiciador de éstos.

Así, desde la perspectiva propuesta por Moreno (2008) en Colombia, alrededor del año 1925, surgió la organización del movimiento campesino, el cual experimentó un crecimiento constante hasta 1935, especialmente en las áreas cafetaleras donde prevalecía el sistema de grandes haciendas. Este fenómeno marcó un cambio en las dinámicas entre campesinos, quienes trabajaban la tierra, el poder y los terratenientes, y también puso de manifiesto el "problema agrario". De manera coordinada y pacífica, los campesinos comenzaron a demandar su derecho a la tierra. En su mayoría, eran pequeños agricultores junto con sus familias que se habían establecido en tierras previamente desocupadas.

Por otro lado, algunos campesinos simplemente buscaban que se reconociera su posesión de las tierras en las que trabajaban y buscaban poner fin al sistema de grandes latifundios. En otras palabras, buscaban que su vínculo con la tierra no se limitara únicamente a ser trabajadores temporales sin

tener un título de propiedad ni acceso al mercado, sino que pudieran convertirse en pequeños propietarios o formar asociaciones.

Moreno (2008) cita un aparte de la entrevista que realizó a un campesino del sur del Tolima en la que se evidencian algunas de las ideas, perspectivas e idiosincrasia, en general, de la sociedad en esa época.

Al respecto, refiere la autora (Moreno, 2008) sobre su entrevistado que nació alrededor de 1940 en una vereda llamada Peñas Blancas, ubicada en el municipio de Palermo, Huila. Este individuo proviene de una familia de campesinos en Peñas Blancas. Su madre, Anais, se dedicaba a la cocina, sirviendo a personas como el Padre Camelo y otros. Los recuerdos de su padre son escasos. La familia estaba compuesta por su abuela María Lao Aldana, su madre Anais, y seis hermanos, entre los que se encontraba una hermana que falleció siendo aún muy joven, una tía llamada Leonilde, un tío apodado don Fabio y su padre, Darío Dussan.

Durante su infancia, los sábados los dedicaban a desmontar bestias y a cuidar los caballos de las personas que regresaban del campo, lo que les permitía ganar algo de dinero. Durante la semana, se dedicaban a la venta de leña. Con el tiempo, este individuo adquirió habilidades en la construcción. A menudo, los patrones les brindaban cosas, y recuerda especialmente a don Alonso Díaz, quien le regaló un par de alpargatas hechas de llanta, que se convirtieron en sus primeros zapatos. Antes de eso, caminaba descalzo debido a la extrema pobreza en la que vivía.

A pesar de las dificultades económicas, la madre de este individuo cocinaba para el Padre Monart y el Padre Camelo. El Padre Camelo patrocinó su educación y, a pesar de sus vínculos con la policía y la afiliación política liberal de su madre, lo envió a la escuela. Pasaba la mayor parte de su tiempo

estudiando, y ocasionalmente lo llevaba al campo cuando iba a confesar a enfermos. Cuando los acólitos no estaban disponibles, lo hacía vestirse con una sotana y le pedía que lo ayudara con las velas. Cada ocho días, le daba una moneda para comprar dulces, aunque a veces lo castigaba porque era un poco terco y tenía dificultades para aprender (Moreno, 2008).

Otro de los entrevistados por Moreno (2008), ya sobre la violencia en particular, refiere que, en el pequeño pueblo de Órganos, este individuo presenció un evento impactante cuando era muy joven. Observó cómo seis campesinos, que estaban atados, fueron llevados y fusilados cerca del río. Siendo aún un niño, no comprendía completamente lo que había ocurrido y acudió a su madre en busca de respuestas. Ella le explicó que habían asesinado a algunos campesinos y le instó a quedarse en casa mientras continuaba con sus rezos. Los campesinos asesinados fueron Víctor Manuel Ramírez, Villa Paúl Chala, Benjamín "el Chunquito", Gustavo Cardozo, Narciso Cardozo y Rosendo Quintero. Este trágico episodio marcó el inicio de la violencia en la región, ya que aquellos pueblos que eran mayoritariamente liberales se vieron obligados a cambiar su afiliación política a conservadores o enfrentar la expulsión. Quienes no obedecían esta orden eran ejecutados.

Este fue el primer encuentro de este individuo con la violencia, cuando la policía comenzó a matar a las personas, especialmente a los simpatizantes liberales conocidos como "chusmeros". Con el tiempo, la población en la región quedó muy diezmada, ya que muchos no entendían por qué se llevaban a los campesinos y solo se dieron cuenta más tarde de que se debía a sus afinidades políticas liberales. Aunque algunas familias, como la suya, tenían una herencia liberal, muchos no entendían completamente la noción del color político y lo consideraban una cuestión de tradición (Moreno, 2008).

Respecto al surgimiento de los movimientos guerrilleros, refiere Moreno (2008), también desde la perspectiva de los entrevistados, que a esta persona no le tocó vivir la época de la división en el Davis, pero los guerrilleros antiguos le contaron que, durante ese período, la policía estaba llevando a cabo ejecuciones de personas con tendencias liberales. En ese contexto, Manuel Marulanda decidió organizarse y refugiarse en las zonas montañosas. Allí, estableció conexiones con individuos como Charro, Ciro Trujillo, el Mayor Lister e Isauro Yosa, quienes venían de localidades como Coyaima y Natagaima, pasando por Ortega. Estos individuos formaban parte de un grupo de autodefensa afiliado al partido comunista. La formación de estas autodefensas fue una respuesta a la represión ejercida por Mariano Ospina, aunque con el tiempo, estas autodefensas se transformaron en unidades guerrilleras móviles.

La organización guerrillera se vio forzada a desplazarse a lugares como Chaparral y posteriormente a Herrera, donde se unieron a figuras como Marulanda, Lister, Charro, Isaías Pardo y los Loaiza, quienes eran primos de Manuel. Juntos, establecieron un comando conjunto que incluía miembros tanto de orientación liberal como comunista. Trabajaron de manera conjunta para resistir al gobierno y causaron considerables bajas en las fuerzas militares. El ejército enfrentó dificultades para penetrar eficazmente en estas áreas montañosas del Davis, que eran notoriamente difíciles de alcanzar.

A pesar de que Marulanda aceptó la organización liderada por Charro Negro y Lister, las personas más cercanas a él, como su familia, mantuvieron su afiliación liberal. En cuanto a los Loaiza, inicialmente no aceptaron esta nueva organización, pero en un período posterior, decidieron permanecer juntos a pesar de sus diferencias políticas (Moreno, 2008).

Otro de los entrevistados por Moreno (2008) refiere, sobre la vivencia de la violencia, que su familia se vio obligada a huir de su hogar, ya que la zona en la que vivían, San Luis, se volvió insegura debido a la violencia que prevalecía en la región. Durante ese tiempo, él y su madre se refugiaron cerca del Padre Camelo. Perdieron contacto con sus hermanos y pasó un tiempo antes de que pudieran reunirse nuevamente. Sin embargo, ya no vivieron juntos ni tuvieron una casa estable. En medio de esta situación precaria, su madre contrajo tifoidea y, tras su enfermedad, él quedó solo.

Fue su hermano quien lo recogió y lo llevó a trabajar en una finca como jornalero, donde realizaba tareas domésticas y recolectaba café. Pasaron dos años trabajando en estas condiciones, y lamentablemente, no tuvo la oportunidad de continuar su educación, quedándose solo hasta el segundo grado de primaria. A la edad de 14 años, conoció a su primera novia, Aura Luz Cuenca, y compartieron un afecto mutuo. Sin embargo, su situación lo forzó a trasladarse para trabajar en otro lugar, perdiendo el contacto con ella debido a la violencia que afectaba a la región.

Después, trabajó en la construcción de una carretera en San Luis, donde su salario era muy bajo, ganando entre 25 y 30 centavos por jornada. Ahorró lo que pudo y eventualmente decidió dejar ese trabajo debido a la creciente violencia, ya que la guerrilla estaba en conflicto con el ejército y la policía había desplazado a muchas personas. Se dirigió a los Llanos, ya que había escuchado que se podía ganar un buen salario trabajando como vaquero en esa área. Se empleó en una hacienda en San Martín, Meta, durante un tiempo y luego regresó a su tierra natal en San Luis (Moreno, 2008).

En este contexto y, en respuesta al escalamiento de la violencia, la autodefensa rural comenzó a tomar forma al reclutar individuos locales con la responsabilidad de proteger a la comunidad contra los grupos de guerrillas

conservadoras conocidas como "pájaros" que amenazaban con atacar a la población. Los campesinos se unieron bajo la dirección de un líder designado para cada área y establecieron sistemas de vigilancia. Este movimiento estaba compuesto por jóvenes que eran perseguidos, y en ocasiones, familias enteras que se negaron a ser víctimas de la violencia policial. En lugar de rendirse, se sublevaron, adquirieron armas como escopetas y machetes, y confrontaron a las fuerzas de seguridad, uniéndose y comenzando también a lanzar ataques propios (Loaiza, 2012).

Refiere también Loaiza (2012) que, en un principio, la autodefensa se creó con el propósito de hacer frente a la violencia oficial y a las pandillas civiles como una estrategia de resistencia político-militar. Los grupos armados de tendencia liberal y comunista unificaron sus comandos y se establecieron en el Sur del Tolima, específicamente en lugares como Chicalá, La Marina y Horizonte. Estas fuerzas guerrilleras, para fines de 1951, habían ampliado considerablemente su radio de acción, estableciendo comandos y destacamentos que iban desde la serranía de Calarma, pasando por Chaparral y Rioblanco, hasta llegar a Herrera. Esta región estaba rodeada por un semicírculo de apoyo que incluía localidades como Ortega, Natagaima, Planadas y Gaitania. En ese momento, las guerrillas habían establecido 18 avanzadas en puestos fijos.

Desde esta lectura, es decir, la del campesinado como actor, protagonista e implicado directo de los hechos trágicos acontecidos durante el periodo de la Violencia en el Departamento de Tolima, se pueden añadir otras causas, algunas incluso todavía vigentes, para el desencadenamiento de estos hechos históricos.

En primer lugar, es importante destacar que las luchas agrarias estaban entrelazadas con la violencia política partidista en estas regiones. Además, la

exclusión política que resultó del acuerdo del Frente Nacional tuvo como consecuencia la marginación de las comunidades locales de la vida política nacional, impidiendo su participación.

Por otro lado, el movimiento agrario tomó forma como una entidad política independiente, desligándose de la influencia exclusiva del Partido Liberal y adoptando una perspectiva marcada por la tradición agrarista y la orientación del Partido Comunista. Esta autonomía permitió la continuidad del movimiento, ya que el Estado no resolvía las demandas de las luchas agrarias, sino que las reprimía.

Es relevante también mencionar que el movimiento campesino adoptó diversas formas de organización a lo largo del tiempo, incluyendo la lucha armada y la creación de organizaciones campesinas, entre otras. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los problemas relacionados con la tierra y las relaciones sociales aún no han sido resueltos por el Estado.

A partir de estos diversos puntos de vista, que han permitido la inclusión de diversos factores casuísticos de los hechos dramáticos acaecidos durante este periodo, se abordará la presentación y análisis de estos factores y hechos en la niñez rural del sur del Departamento de Tolima y cómo fue afectada, desde su plano social y educativo, por estas circunstancias.

Por otra parte, las instituciones educativas durante la época de la violencia presentaban condiciones precarias, incluyendo aulas sin instalaciones sanitarias, y la asistencia de los estudiantes variaba según su género y se limitaba a algunos días. Las materias principales se centraban en lectura, escritura, matemáticas y religión, pero para las niñas, también se incluían actividades relacionadas con el

bordado y la costura, destinadas a prepararlas para futuras responsabilidades domésticas.

Esta diferencia en la educación de género se evidencia en el hecho de que las niñas estaban destinadas a adquirir habilidades domésticas además de la educación académica, mientras que a los niños no se les enseñaba estas habilidades, lo que perpetuaba las divisiones de género en las tareas y responsabilidades.

Esta dinámica también se puede observar en las escuelas improvisadas del comando del Davis en el sur del Tolima, como detalla Alape (1989) en el siguiente extracto:

Existió para los niños un batallón llamado Sucre o batallón de los pioneros se componía de niños de 6 a 13 años. Allí recibían instrucción militar, aprovechamiento en el combate, defensa personal y conocimiento del terreno, defensa antiaérea, manejo de granadas. Luego de un proceso de selección por edades y las habilidades demostradas en las prácticas, los muchachos pasaban a una instrucción más avanzada, hasta integrarse a las filas como estafetas (p. 115).

Alape (1989) relata que en el batallón Sucre, se inculcaba a los niños la identificación de quienes eran considerados los enemigos y a quienes debían enfrentar. A estos niños se les proporcionaba enseñanza en lectura, escritura, y se les preparaba para afrontar distintas dificultades. Además, contribuían a las tareas del hogar, como la molienda del maíz, entre otras responsabilidades.

Sin embargo, esta labor estaba destinada exclusivamente a los niños, ya que las niñas, a pesar de aprender sobre los motivos de la transformación y

recibir educación en lectura y escritura, no recibían formación militar. Esto reforzaba la noción de roles de género diferenciados en la sociedad, donde ciertas tareas eran consideradas como femeninas y otras como masculinas.

Así mismo, los oficios que los niños se vieron obligados a adquirir en la sociedad y organizaciones armadas durante la época de la Violencia, debido a las circunstancias imperantes, dejaron una profunda influencia tanto en ellos como en la sociedad en general. Estas experiencias se reflejan en la forma en que aprendieron a esconderse en áreas boscosas al percatarse de la llegada de personas desconocidas, escapando hacia plantaciones de café y construyendo refugios improvisados, conocidos como "cambuches" o escondites, dentro de las casas. Estas medidas se tomaron especialmente para proteger a las niñas y evitar que fueran víctimas de violaciones, así como para salvaguardar a los niños, ya casi adolescentes de 12 y 13 años, de ser reclutados por grupos armados, como se puede constatar en las entrevistas realizadas por la autora de la investigación (Alape, 1989).

Tanto las niñas como los niños se vieron forzados a aprender a protegerse por su cuenta ante los riesgos que enfrentaban. Fueron objeto de interés por parte de grupos que buscaban reclutarlos para fines revolucionarios sectarios o, simplemente, para abusar de ellos debido a sus afiliaciones a bandos políticos opuestos, lo que los hacía susceptibles a represalias y venganzas.

Como señalan Barrera y Aldana (2016) la vivencia o convivencia en escenarios de conflicto armado, de manera sigilosa y gradual, altera las vidas de los menores de manera permanente. Al unirse a las filas, por ejemplo, los niños y jóvenes experimentan un proceso de deshumanización, con el propósito de eliminar su miedo y aprensión, al mismo tiempo que se los prepara para

cometer los actos más atroces que un niño de ocho o nueve años pueda concebir. Sin embargo, no solo se trata de la tragedia de los niños que se unen a las filas, sino también de la de aquellos que residen en los pueblos y centros urbanos y que deben afrontar estos acontecimientos que dejan una huella imborrable en sus vidas.

Por esta razón, especialmente en los últimos años, ha surgido un interés en investigar y, sobre todo, crear conciencia sobre las consecuencias que la guerra tiene en un individuo, y aún más cuando se trata de un niño que ha sido testigo directo de actos atroces como el asesinato de sus seres queridos en plazas de pueblos, las torturas a las que sus vecinos fueron sometidos para obtener información y otros eventos a través de los cuales los grupos armados siembran el terror. Todo esto tiene un impacto en el bienestar emocional, familiar y educativo de los menores, quienes pueden experimentar episodios depresivos posteriores y, a largo plazo, convertirse en adultos inseguros, reprimidos y con dificultades en su proceso de aprendizaje y socialización. En ocasiones, estos niños nunca logran superar ese oscuro pasado, lo que significa que en su vida adulta permanecen alerta, desconfiados y con falta de confianza en sí mismos y en los demás (Barrera & Aldana, 2016).

Señalan, a su vez, Liuba, Espindola y Cardoso (2007) que UNICEF destaca que las consecuencias psicológicas de este fenómeno, tanto en hombres como en mujeres, son ampliamente reconocidas. Estas incluyen manifestaciones de agresividad, episodios de terror nocturno, sentimientos de ansiedad y depresión, riesgo de infección por VIH/SIDA y problemas de salud específicamente relacionados con el género femenino, como lesiones en el área vaginal y cervical, abortos, así como retraso en el rendimiento escolar y aislamiento general.

Cuando las mujeres menores de edad son reclutadas como soldados, enfrentan una serie de abusos que incluyen violaciones, esclavitud sexual, torturas y embarazos no deseados, lo que afecta al 28% de las niñas soldados. Además de sufrir tormento psicológico debido a su situación, experimentan miedo constante a la muerte, inseguridad, soledad y abandono, lo que resulta en la expresión de emociones abruptas, ira y violencia. También desarrollan trastornos de conducta, se vuelven personas temerosas, alienadas y experimentan dificultades en la comunicación y las relaciones interpersonales. Esto lleva a la pérdida de autoestima, sentimientos de inferioridad y odio, trastornos del sueño, y son forzados a presenciar horribles atrocidades y a cometer actos criminales o ser cómplices de los mismos. Además, se ven privados de la inocencia de la niñez, que es un tesoro invaluable en esas edades (Liuba, Espindola, & Cardoso, 2007).

Por su parte, el informe *Una guerra sin edad informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*, del Centro de Memoria Histórica (2018) resalta que los efectos de la guerra en los niños y niñas dependen en gran medida de las circunstancias del entorno en el que se desenvuelven. Es evidente que aquellos más afectados a lo largo de este tiempo son los que residen en áreas rurales distantes de las grandes ciudades, son hijos de campesinos cuyo sustento diario proviene de la agricultura y la cría de animales. Estas familias dependen de productos como frutas, verduras, carne, leche y huevos.

Estos niños, que deberían llevar una vida "normal" asistiendo a la escuela y colaborando con sus padres en las labores agrícolas, se ven perjudicados por las consecuencias de una guerra que no les concierne y que de alguna manera socava lo que con esfuerzo han logrado construir. Se ven forzados a abandonar sus tierras y sus animales debido a las amenazas de grupos armados, lo que los obliga a buscar una nueva vida en las grandes

ciudades. Sin embargo, en ocasiones, las ciudades no les brindan una acogida comprensiva y les resulta difícil adaptarse a esa nueva realidad. Como resultado, estos niños abandonan la escuela y dejan atrás los conocimientos que han adquirido en el campo, así como sus tradiciones y raíces, que a menudo no encuentran cabida en el entorno urbano (Centro de Memoria Histórica, 2018).

Es así como la guerra ejerce un efecto desproporcionado en aquellos que viven en entornos apartados de las ciudades principales. Estos menores, provenientes de familias campesinas cuya subsistencia se basa en la agricultura y la ganadería, enfrentan graves dificultades debido a la guerra que, aunque ajena a ellos, interrumpe sus vidas de manera drástica.

La violencia y las amenazas de grupos armados obligan a los niños a abandonar sus hogares, tierras y la seguridad que conocen, emigrando hacia áreas urbanas en busca de protección. Sin embargo, su transición a la vida en las ciudades suele ser complicada, enfrentándose a dificultades para adaptarse a un entorno desconocido. Esta situación resulta en la interrupción de su educación, la pérdida de sus tradiciones y conocimientos adquiridos en el campo, lo que conlleva a una desconexión de sus raíces y un distanciamiento de su identidad cultural.

En resumen, la guerra tiene un impacto devastador en la vida de los menores, llevándolos a abandonar sus hogares y tradiciones, perjudicando su acceso a la educación y su arraigo cultural, lo que representa una pérdida significativa en su desarrollo personal y social.

5.3. Incidencia transversal del conflicto armado en la comunidad

A manera de conclusión de este capítulo, se ha querido abordar un último aspecto concerniente a cómo el contexto de violencia y de conflicto armado generalizado en una región, desconfigura escenarios sociales y, por ende, también educativos, de forma transversal y las secuelas que este flagelo tiene, en su momento inmediato y a futuro, en la sociedad que lo padece.

Para ello, este capítulo se apoya en lo sustentado por Vicente Ibáñez (2004) en su artículo titulado *La Sociedad ante la Guerra*, y en el que explora los efectos transversales y psicosociales que, para cualquier sociedad humana, implica el padecimiento de un proceso histórico de conflicto armado interno.

Al respecto, y para efectos del objeto de esta investigación, señala Ibáñez (2004) que la guerra puede ser entendida como una institución profundamente arraigada en la mayoría de las culturas contemporáneas. Similar a cualquier otra institución, la guerra se sustenta en valores e ideas que la justifican, normas que la regulan, comunidades que la respaldan y roles específicos para quienes están relacionados con ella, lo que, en tiempos modernos, incluye a todos los habitantes de las regiones donde tiene lugar.

Lo que hace que la guerra sea única en comparación con otras instituciones arraigadas en la sociedad, como la esclavitud, es que sus elementos centrales persisten incluso cuando no se manifiestan explícitamente los combates o la destrucción. Aunque los conflictos armados se manifiesten de manera explícita solo en ocasiones y lugares específicos, los fundamentos que justifican la institución de la guerra siguen vigentes y se transmiten de generación en generación con precisión. Es posible que no sepamos cómo

responder ante desastres naturales como terremotos o inundaciones, pero cuando nuestro grupo entra en guerra, todo encuentra rápidamente su lugar, y todo está listo tanto a nivel físico como social, así como en el ámbito emocional y psicológico (Ibáñez, 2004).

Ibáñez (2004) plantea que algunas de las afectaciones sociales de la guerra, como institución, pueden resumirse en los cambios drásticos en la vida de las personas durante la guerra impactan sus relaciones, emociones, perspectivas y comportamientos. La guerra establece un nuevo orden social diferente al de tiempos de paz, causando una reestructuración total en la vida social, con desplazamientos forzados, pérdidas y cambios en empleo, residencia y convivencia, generando nuevas formas de interacción que afectan tanto a nivel personal como social.

Así mismo, continúa Ibáñez (2004) , durante la guerra, se produce una deshumanización en las relaciones sociales debido a la destrucción completa de los pilares fundamentales de la convivencia. La vida social se empobrece, centrada exclusivamente en la guerra, donde conductas como la delación, la desconfianza, los rumores, la venganza, el abuso del poder militar para resolver conflictos ajenos a la guerra y la ridiculización son parte de la dinámica del conflicto armado.

Por tanto, en el inicio del conflicto, tomar partido es crucial, y la neutralidad amenaza la identidad y las relaciones individuales con grupos, amigos, símbolos y valores arraigados. La mayoría se adapta a las demandas sociales, económicas y militares de la guerra, desempeñando roles específicos, aunque quienes no siguen esta norma son perseguidos, marginados o coaccionados a unirse al enemigo o abandonar la zona en conflicto Ibáñez (2004).

De esta forma, en conflictos prolongados, la delincuencia común tiende a resurgir, y al finalizar el conflicto, se observa un aumento significativo de estos comportamientos y la violencia, como medio para resolver conflictos, se generaliza, una situación que se hace común en países donde la represión política desencadena una espiral de violencia difícil de controlar Ibáñez (2004).

Por otra parte, la crueldad se vuelve común durante la guerra, marcando un cambio moral que conlleva comportamientos instintivos o irracionales, liberación de frustraciones reprimidas o complejos. La frecuencia de actos crueles y acciones de alto riesgo se justifica en el entorno destructivo y la falta de respeto por la vida característica de la sociedad durante la guerra Ibáñez (2004).

En el campo del denominado trauma psicosocial, expone Ibáñez (2004) que hay grupos poblacionales que se ven más afectados por las circunstancias de la guerra. Sobre el particular, expone el investigador que la vulnerabilidad de los niños aumenta en situaciones de desestructuración familiar, como es el caso de los hijos de personas que han sido sometidas a torturas o han presenciado actos violentos contra sus familiares. Un ejemplo particular son los niños soldados, quienes se socializan en un entorno de violencia y carecen de una formación adecuada, lo que afecta su desarrollo moral. Además, los niños pueden involucrarse activamente en conflictos y desarrollar su propia forma de participación, como se observó en los niños palestinos durante la Intifada.

Es así como, concluye Ibáñez (2004), que la guerra representa una adversidad fundamental en sí misma, pero posee la peculiaridad de destruir los mecanismos personales y comunitarios que normalmente se utilizan para afrontar situaciones adversas. Por ejemplo, una madre de familia que antes era

una esposa cariñosa, una trabajadora competente, una hábil ama de casa y una persona orgullosa de su comportamiento en la vida cotidiana puede, en un instante, perder todos estos elementos de su identidad. Esto podría ocurrir si su esposo ha sido asesinado o movilizado, sus hijos han sido víctimas de bombardeos o desplazamientos, su fábrica, su hogar y sus pertenencias han sido destruidos, su cuerpo ha sufrido mutilaciones, y su sentido de dignidad personal se ha desmoronado a raíz de una experiencia inenarrable de humillación y violación repetida.

El trauma anteriormente señalado, podría hacer que experimente una sensación de fragilidad que nunca habría imaginado antes, y podría llevarla a comportarse de formas que, según sus valores previos, consideraría inaceptables, incluso traidoras hacia sus seres queridos o compañeros de infortunio. Esta violación puede afectar a su familia y, a través de ella, a la comunidad, que carece de los recursos necesarios para comprender y superar el evento, a diferencia de lo que ocurre con las personas desaparecidas (Ibáñez, 2004).

Cuando toda una comunidad sufre pérdidas de esta naturaleza, como es común en los desplazamientos forzados, se producen reacciones que se conocen como "duelo cultural". Estas reacciones implican cambios sociales y culturales significativos. Por ejemplo, la pérdida de la tierra debido al desplazamiento de una comunidad puede significar la pérdida de su identidad campesina y de la capacidad de cuidar a los antepasados. La imposibilidad de llevar a cabo rituales, mantener símbolos y seguir tradiciones puede llevar a un "ocultamiento de la identidad". Según Martín Beristain (1993), existen indicadores sociales, como el aumento de la conflictividad, la delincuencia, la violencia familiar, las dificultades escolares y el abuso de alcohol y drogas, que pueden proporcionar una idea del nivel de daño que ha sufrido la comunidad (Ibáñez, 2004).

Considerando lo expresado por Ibáñez (2004) la guerra, además de ser una adversidad en sí misma, tiene un impacto profundo en la identidad y la vida de las personas, especialmente en contextos de violencia extrema. En situaciones de conflicto, las personas pueden perder no solo sus seres queridos y posesiones, sino también su sentido de identidad y dignidad personal. Las mujeres, en particular, pueden sufrir violencia sexual que socava gravemente su integridad emocional.

La guerra destruye los mecanismos personales y comunitarios que normalmente ayudan a las personas a afrontar la adversidad. Las comunidades enteras pueden sufrir pérdidas que van más allá de lo material, incluyendo la pérdida de su identidad cultural y sus tradiciones. Esto puede llevar a cambios profundos en la sociedad y en la forma en que las personas se relacionan entre sí.

En conclusión, la guerra causa un daño significativo a nivel individual y comunitario, no solo en términos de pérdidas materiales, sino también en términos de identidad, dignidad y cultura. Además, destaca cómo la violencia sexual y otras atrocidades pueden dejar cicatrices profundas en las personas afectadas. La comunidad en su conjunto también sufre transformaciones significativas como resultado de la guerra.

6. Relación entre Educación y Violencia

Este capítulo expone y analiza la incidencia que la violencia, como fenómeno social, tuvo en los niños y jóvenes del departamento de Tolima durante el periodo abordado en este trabajo.

Se ha dividido el efecto de la violencia como fenómeno de conflicto armado y su papel como elemento distorsionador de las relaciones y trayectorias de vida normal en el aspecto educativo de la niñez y los jóvenes.

También se destaca un apartado especial en el que se analiza la repercusión de la violencia, como fenómeno de conflicto armado, en la interrupción del proyecto de vida de la niñez y, finalmente, el efecto transversal del conflicto en la comunidad a la que esos niños y jóvenes pertenecían.

Con esta orientación, se espera que quede suficientemente expuesto, a la vez analizado, el espectro perturbador de la violencia tanto en los proyectos personales como sociales de los individuos afectados por este flagelo.

6.1. Incidencia del conflicto armado en la educación en el Tolima durante la Violencia

A lo largo de la historia, los conflictos armados han sido una presencia constante en la humanidad y, en consecuencia, los derechos fundamentales siempre han estado en riesgo. Dentro de este contexto, el derecho a la educación se ve particularmente afectado por el desarrollo de estos conflictos, lo que perjudica significativamente a quienes brindan servicios educativos y

genera un daño profundo. Este impacto no solo se limita al período de los enfrentamientos en sí, sino que también se extiende a las secuelas y a la capacidad de recuperar el tiempo perdido en términos educativos (Paiva, 2021).

De acuerdo con Porcelli (2004), los conflictos armados afectan de manera directa la educación de niños y jóvenes, provocando que su escala de valores se vea alterada por la dura realidad que les rodea. Esto les priva de la posibilidad de disfrutar plenamente de su niñez o adolescencia, ya que se ven confrontados con un mundo que les expone a las crudas realidades de la política, tanto a nivel nacional como internacional. Los jóvenes se ven forzados a asumir responsabilidades que normalmente no serían propias de su edad.

Por su parte, Ospina (2016) considera que, en el caso concreto de la educación, los conflictos armados debilitan los sistemas educativos, destruyen infraestructuras e instituciones educativas, producen pérdidas, generan lesiones y traumas psicológicos entre estudiantes y profesores, como también traen consigo desarraigo, destrucción de la vida familiar y comunitaria, aumento de la violencia social y de la pobreza, entre otros impactos negativos que paralizan u obstaculizan el proceso de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de un país.

Paiva (2021) ha resumido las consecuencias de un contexto de conflicto armado y su incidencia en los diversos actores del proceso educativo en el siguiente cuadro.

Tabla 4. Efectos de un conflicto armado en la comunidad educativa

Padres de familia	Docentes	Estudiantes
Los padres no logran garantizar el derecho a la educación de sus hijos. Les resulta difícil planificar adecuadamente su vida familiar y profesional. Se ven restringidos en cuanto a las oportunidades que pueden ofrecer a sus hijos. Se ven obligados a asumir la enseñanza de conocimientos y habilidades fundamentales a sus hijos. Experimentan una profunda tristeza y sensación de impotencia debido a la incertidumbre sobre el futuro de sus hijos.	El derecho de los docentes a desempeñar su labor se ve gravemente afectado. Están constantemente expuestos a riesgos que amenazan sus vidas e integridad. La imposibilidad de trabajar les impide asegurar su sustento económico. Sus aspiraciones profesionales y académicas se ven interrumpidas. En situaciones extremas, algunos son reclutados para participar en los conflictos, lo que disminuye la disponibilidad de docentes.	Las posibilidades de acceder a la educación son limitadas, y en muchos casos, nulas. La calidad de la educación, para aquellos que logran acceder, es deficiente debido a que el entorno no es seguro para el aprendizaje. Aquellos que se ven obligados a desplazarse y migrar experimentan interrupciones en su educación y desarrollo académico. Su conexión con su herencia cultural se debilita, y se alejan de sus raíces. Además, la amenaza de un reclutamiento forzado en grupos armados puede alterar por completo su plan de vida.

Fuente: (Paiva, 2021).

Como puede apreciarse en la Tabla 1, el fenómeno de la violencia, en general, tiene una incidencia muy fuerte y presente en todos los miembros de la comunidad educativa, no solo en los estudiantes o las familias de estos, sino que también afecta, de manera directa, a los docentes, en cada uno de los aspectos que han sido detallados en la tabla.

Esto supone que el flagelo del conflicto armado interrumpe, violenta y coarta los proyectos de vida ordinarios de las personas relacionadas con el plantel educativo inmerso en una zona de conflicto.

Desde una perspectiva institucional, los conflictos armados tienen un impacto negativo en el proceso educativo de las siguientes maneras, según resume Paiva (2021):

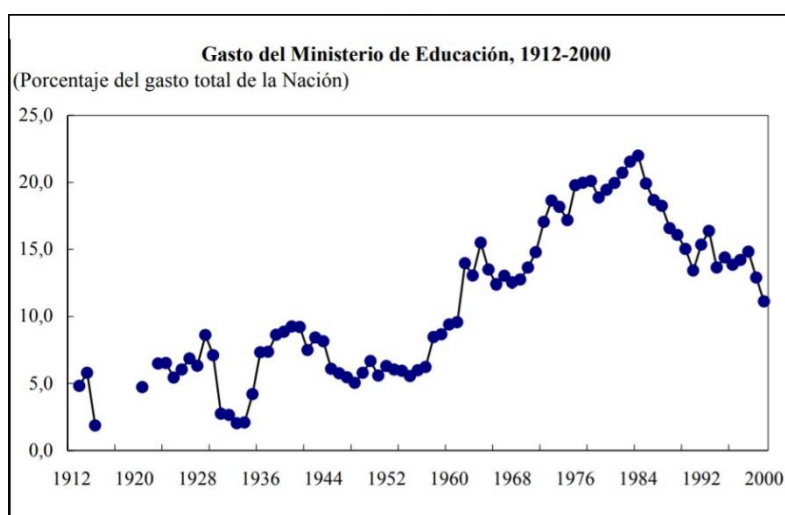
La educación sufre recortes presupuestarios debido a la asignación de recursos para financiar los conflictos. La infraestructura educativa se ve afectada, ya sea por daños materiales que conducen a su destrucción o por su desviación para otros propósitos. Los conflictos armados también dificultan la posibilidad de establecer acuerdos de cooperación con expertos y organizaciones externas para enriquecer los procesos de aprendizaje debido a los riesgos involucrados. La educación deja de ser una prioridad en la política estatal, y la autoridad responsable del sector reduce su presencia, dejando la actividad aislada.

Así mismo, la práctica pedagógica, al no realizarse de manera constante y sin poder llevar a cabo capacitaciones adecuadas, debilita los procesos de aprendizaje, dando lugar a una educación de baja calidad, lo que conlleva a que los contenidos del currículo escolar pueden ser modificados, ya sea por necesidades impuestas por las partes beligerantes que reescriben la historia y los contenidos según sus intereses, o debido a la limitación de opciones que permite abordar solo parcialmente diferentes asuntos temáticos.

Es así como, para el caso concreto del departamento del Tolima, para el periodo de la Violencia, y según el gráfico del Ministerio de Educación Nacional

sobre el gasto público entre 1912 y el año 2000 (Imagen 1) se evidencia, entre los años de 1948 y 1954, que el gasto del Ministerio de Educación Nacional para la educación en Colombia estuvo entre 5.0 y 5.4, es decir, la destinación de presupuesto no se incrementó y permaneció constante en la época de la Violencia donde más se necesitaba educar a los niños, niñas y jóvenes en Colombia.

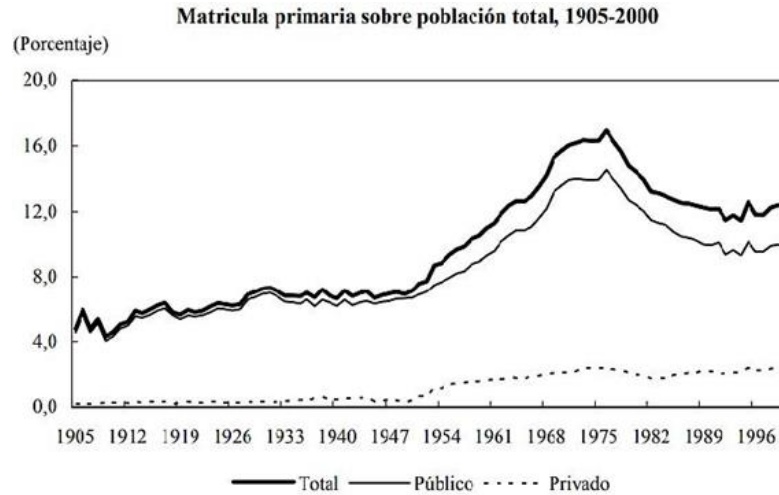
Imagen 18. Gasto del Ministerio de Educación 1912-2000



Fuente: (Ramírez & Téllez, 2006).

Aunque en el gráfico en la época de la recesión mundial 1929 fue la de más baja inversión, luego está relativamente se estabilizó y a partir de 1954 en el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla la inversión Nacional empezó a ascender llegando aproximadamente a 10.0 al finalizar este periodo de Violencia, aún insuficiente para educar a los jóvenes en esta oleada de Violencia que azotaba al país y esto globalizando la población tanto urbana como rural en primaria como en secundaria.

Imagen 19. Matrícula primaria 1905-2000



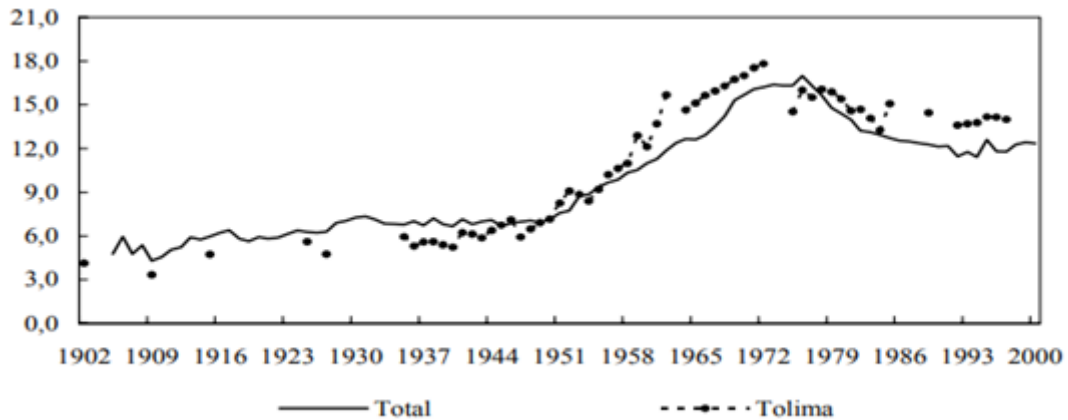
Fuente: (Ramírez & Téllez, 2006)

En la Imagen 2 se puede apreciar que, a partir de 1948, año en que oficialmente empezó la Violencia en Colombia, el porcentaje de matrícula de estudiantes estaba en aproximadamente 7.0 y al finalizar esta época 1964 el número de estudiantes se incrementó a 11 puntos porcentuales, es decir, aumentó el número de estudiantes matriculados en Colombia sin distingo de zonas urbanas y rurales.

Sin embargo, pese al aumento general en el país, Ramírez y Téllez (2006) reportan que, en el caso del departamento del Tolima, en la época de la Violencia, no hubo dicho aumento general, sino que, por el contrario, el porcentaje de jóvenes y niños matriculados descendió debido a la afectación de los hechos de violencia en el departamento, tal como se puede apreciar en la Imagen.

Imagen 20. Estudiantes matriculados (1905-2000) comparativo nacional y

departamental.



Fuente: (Ramírez & Téllez, 2006)

En el contexto específico del centro y sur del Tolima, donde la Violencia se vivió de manera intensa, como lo señala Ospina (2016), se evidencian repercusiones en la sociedad en todas sus dimensiones sociales, especialmente en el sistema educativo. Aunque los académicos no han documentado de manera explícita la labor educativa escolar formal en esta región, muchos niños abandonaron el sistema educativo por motivos de seguridad debido al turbulento orden público de la zona. En ese momento, la educación formal escolar fue complementada por el esfuerzo de las familias y la sociedad del centro y sur del Tolima, que vivieron una de las etapas más violentas no solo en el departamento sino en toda Colombia.

En consecuencia, la educación extraescolar de los niños y jóvenes adquirió características especiales marcadas por la violencia que prevalecía en ese período.

En conclusión, sobre este apartado, es posible considerar que, en este contexto, la educación formal en las escuelas se vio complementada por los

esfuerzos de las familias y la comunidad del centro y sur del Tolima, quienes enfrentaron una de las épocas más violentas no solo en la región, sino en todo el país. Esto llevó a que la educación extraescolar de los niños y jóvenes adquiriera características especiales, influenciadas de manera significativa por el clima de violencia de este periodo.

Por tanto, la violencia impactó de manera directa el acceso y la continuidad en la educación formal de los niños, llevando a que la educación complementaria fuera moldeada por las circunstancias violentas, alterando profundamente la experiencia educativa de los jóvenes en estas regiones afectadas.

6.2. Incidencia del contexto de conflicto armado en la niñez

Los menores de edad, tanto niños como niñas y jóvenes, presentan una mayor fragilidad en contextos de conflicto armado. Son susceptibles de diversas situaciones adversas, como el reclutamiento forzado, accidentes con minas antipersonas, explotación sexual por parte de los grupos armados, lo que resulta en experiencias de vida traumáticas, la interrupción abrupta de su infancia y juventud, el abandono de la educación, la exposición a infecciones y enfermedades de transmisión sexual, y en muchos casos, el desplazamiento forzoso de sus lugares de residencia (Romero, 2012).

A lo largo de la historia, se han registrado casos de involucramiento de menores en conflictos armados por diversos motivos, como su falta de percepción del peligro, su búsqueda de emociones y aventuras, la necesidad de subsistencia debido a la pobreza, el reclutamiento coactivo y el atractivo social que proporciona el uniforme y el estatus asociado al portar un arma (Romero, 2012).

Debido a la dificultad, por no referir la imposibilidad, de acceder a testimonios directos o documentales sobre las circunstancias directas del padecimiento de un contexto de conflicto armado en el periodo de la Violencia, en el departamento del Tolima, se ha recurrido a una contextualización más reciente, pero no por ello muy divergente, sobre las dificultades que pueden evidenciarse, en la niñez, cuando es o ha sido víctima de hechos violentos circunscritos a estas dinámicas de conflicto armado.

Para ello, se ha traído a colación lo expuesto por la investigadora Elizabeth Gómez en su trabajo *Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali – Colombia* (Gómez, 2021), investigación en la que pudo corroborar, a través de una entrevista directa, cómo se ve afectada la enseñanza en el contexto escolar de un barrio de la ciudad de Cali a la que acuden menores víctimas del conflicto armado colombiano reciente.

Al respecto, refiere Gómez (2021) que los impactos del conflicto armado interno en la educación de los niños se hacen evidentes a través de una estrategia pedagógica poco convencional utilizada por una maestra. Esta estrategia consiste en dividir su grupo de Primer grado en cuatro subgrupos imaginarios: 1. Aquellos con familias completas que cuentan con padre y madre. 2. Familias incompletas debido al fallecimiento del padre. 3. Familias incompletas con el padre en la cárcel. 4. Familias incompletas con el padre ausente (Gómez, 2021).

La maestra responsable de esta peculiar clasificación se dedica a promover la inclusión social dentro de la escuela, especialmente para niños con necesidades especiales, antes conocidas como discapacidades. A pesar de que

esta distinción pueda parecer sorprendente para un observador externo, su intención al categorizar a sus estudiantes de esta manera es reconocer que sus procesos de aprendizaje son diversos y están influenciados por las circunstancias familiares y sociales individuales. Esto es particularmente relevante ya que la mayoría de los estudiantes en su clase son parte de la población desplazada y reubicada como resultado del conflicto armado (Gómez, 2021).

Cabe destacar que esta estrategia no está formalizada ni compartida públicamente con sus colegas. La maestra la mencionó en una entrevista para ilustrar la composición de su alumnado y enfatizar la importancia de considerar diversos aspectos al educar a los niños. Su objetivo principal es comprender mejor la vida de sus estudiantes, lo cual se suma a los puntos mencionados anteriormente con el propósito de promover una educación integral y sistemática. Los niños a los que educa provienen de familias que han sido directa o indirectamente afectadas por el conflicto armado interno, enfrentan discriminación racial, pérdida de padres o abandono del hogar, y sus madres son su principal sostén. Estas desventajas socioeconómicas dificultan su acceso pleno al derecho a la educación. Estos factores se consideran efectos secundarios del conflicto armado interno en Colombia, a menudo pasados por alto al evaluar los derechos de los niños (Gómez, 2021).

Algunas de estas condiciones pueden haber causado traumas en los estudiantes, especialmente en casos de pérdida violenta de sus padres. La maestra no clasifica los diferentes tipos de desplazamiento, ya que asume que la mayoría de los estudiantes han experimentado el desplazamiento, aunque estos no siempre sean conscientes de ello en términos formales. Sin embargo, a través de su comportamiento y formas de aprendizaje, demuestran que ha habido una interrupción significativa en sus vidas (Gómez, 2021).

Un ejemplo de esto señala la maestra, es la dificultad que enfrentan los niños para participar plenamente en los procesos educativos correspondientes a su edad, como el aprendizaje de la lectura, de acuerdo con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación. La maestra menciona que tiene estudiantes de 7 u 8 años que deberían estar comenzando a reconocer letras mayúsculas y avanzar hacia la lectoescritura. Sin embargo, existen obstáculos que van más allá de las capacidades cognitivas y que les impiden integrarse de manera completa y efectiva en este proceso de aprendizaje y otros apropiados para su edad. Al investigar las razones detrás de esta situación, la maestra llegó a la clasificación mencionada anteriormente (Gómez, 2021).

Esta estrategia ha requerido que la maestra idee nuevas formas pedagógicas que incorporen las expresiones artísticas y culturales presentes en el entorno familiar de los niños, no obstante, sus esfuerzos y buenas intenciones se ven limitados por un contexto social marcado por la precariedad. A diario, se enfrenta a la tarea de abordar una serie de desafíos relacionados con la inclusión social, como el hecho de que muchos niños acuden a la escuela con hambre, según los testimonios de las madres de familia. La escuela se convierte en un lugar donde los estudiantes obtienen al menos parte de la alimentación diaria que no pueden recibir en sus hogares (Gómez, 2021).

No debería resultar difícil trasladar esas mismas dificultades y situaciones al contexto de conflicto violento padecido por la región objeto de este estudio, en un proceso de retrospectivo en el que basta con imaginar esas mismas dificultades, situaciones y problemáticas a la niñez del departamento del Tolima, que debió soportar esa misma victimización y, por ende, ver igualmente frenados, interrumpidos y violentados, de manera general, sus procesos de educación formal.

A manera de ejemplo, y para sustentar la idea precedente, se traen a colación, así mismo, algunas experiencias directas de la niñez de la época, extraídas de los testimonios recogidos por la investigadora Ximena Pachón (2016) y por Arturo Alape (1989).

Antes del período de la Violencia en el centro y sur del Tolima, los niños desempeñaban roles laborales y alternaban su tiempo entre el trabajo y la asistencia a la escuela. Un porcentaje significativo de ellos ni siquiera asistía a la escuela, ya que su labor principal consistía en ser una mano de obra esencial para el sustento de sus familias (Pachón, 2016).

Pachón (2016) argumenta que la educación formal de la niñez en esa época era rudimentaria y se consideraba secundaria, ya que lo más esencial era contribuir como mano de obra en las actividades necesarias para el sustento familiar. Los niños trabajaban codo a codo con los adultos, lo que acortaba su niñez y los hacía ingresar tempranamente a la vida adulta.

Además, Pachón (2016) señala que la niñez carecía de espacios íntimos o especializados para esta etapa de la vida; todos los espacios eran compartidos con adultos, tanto familiares como miembros de la comunidad. Para las familias campesinas, la educación académica de los niños tenía una importancia limitada. La asistencia a la escuela se centraba en aprender a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas, ya que lo más valioso para sus padres era que pudieran contribuir como trabajadores en las fincas y parcelas. En el caso de las niñas, su asistencia a la escuela, en muchas ocasiones, era un requisito gubernamental debido a su edad, en lugar de una prioridad para su formación. Más bien, se les criaba y educaba con el propósito de desempeñar labores domésticas, casarse y criar hijos.

Los proyectos de vida de estos niños estaban arraigados en permanecer en sus tierras, trabajar en las parcelas como parte de una tradición familiar. Sin embargo, con la llegada de la Violencia, estos planes se vieron truncados, al igual que su continuidad en la escuela. Su principal preocupación pasó a ser la supervivencia, tanto la suya como la de sus familias, y esto los llevó a emigrar a diversos lugares, ya que quedarse en un solo sitio se volvió inseguro y peligroso debido a la Violencia que prevalecía en la región (Pachón, 2016).

Ahora bien, en contextos de conflicto semejantes al aquí estudiado, Mabel González (2016) adopta una estrategia de comparación internacional para enriquecer la comprensión del vínculo entre conflicto armado y educación. A través de casos de Nepal, Guatemala y Liberia, la autora busca extraer aprendizajes aplicables al contexto colombiano, resaltando tanto experiencias exitosas como advertencias frente a errores posibles. En el caso de Nepal, tras la firma del acuerdo de paz entre el gobierno y la insurgencia maoísta, se desarrolló una iniciativa nacional para declarar las escuelas como “zonas de paz”. Esta política no se limitó a un anuncio simbólico, sino que fue acompañada por acciones concretas: la creación de códigos de conducta escolares, la formación de clubes estudiantiles, campañas enfocadas en derechos humanos y sistemas de vigilancia por parte de la ciudadanía. Uno de los logros más significativos fue impedir que estos espacios educativos fueran instrumentalizados con fines políticos o militares. Además, se fortaleció la confianza entre las comunidades y las instituciones del Estado. Este modelo ofrece claves importantes para Colombia, especialmente en aquellas regiones donde las escuelas han estado expuestas a la influencia de actores armados y donde su neutralidad sigue siendo frágil.

Por otro lado, Guatemala representa un ejemplo más complejo y problemático. Después de décadas de conflicto interno y de graves violaciones a los derechos humanos —particularmente contra pueblos indígenas—, el país emprendió una ambiciosa reforma educativa. Se introdujeron propuestas valiosas, como la educación bilingüe e intercultural, la descentralización de la gestión escolar y una revisión crítica de los contenidos curriculares. Sin embargo, muchos de estos avances quedaron en el papel, pues no se tradujeron en transformaciones reales por falta de voluntad política y limitaciones presupuestarias. La cobertura educativa en el nivel secundario siguió siendo muy baja, y los indicadores de deserción y analfabetismo entre jóvenes indígenas se mantuvieron alarmantes. Esta experiencia pone en evidencia el riesgo de que Colombia formule políticas bien diseñadas en teoría, pero que no cuenten con el respaldo institucional ni los recursos necesarios para sostenerlas en el tiempo (González, 2016).

El caso de Liberia, por su parte, se enfoca en una población que quedó completamente marginada del sistema educativo formal durante el conflicto. En respuesta a esta situación, se crearon programas de aprendizaje acelerado, pensados para recuperar a las generaciones que habían quedado por fuera de la escuela. Estos modelos concentraban la educación básica en ciclos más cortos, lo que permitió que miles de jóvenes retomaran sus estudios y eventualmente se reincorporaran al sistema regular. La flexibilidad de este enfoque fue clave para responder a la urgencia de una educación adaptada a contextos de emergencia. Colombia ha puesto en marcha experiencias similares, como el Modelo Educativo Flexible (MEF), pero su implementación aún no ha logrado el alcance necesario. La experiencia liberiana sugiere que estas herramientas pueden ser fundamentales para apoyar a jóvenes que, por desplazamiento o reclutamiento forzado, han interrumpido sus trayectorias educativas (González, 2016).

En conjunto, el análisis de estos tres países ofrece a Colombia dos lecciones fundamentales. Por un lado, las rutas positivas como las de Nepal y Liberia muestran que la participación de las comunidades, las acciones simbólicas que dignifican a la escuela como espacio seguro, y los modelos flexibles de enseñanza son estrategias viables incluso en contextos de alta vulnerabilidad. Por otro lado, la experiencia guatemalteca alerta sobre el peligro de implementar reformas sin el soporte político, financiero o institucional necesario. El entusiasmo inicial puede desvanecerse si no existen condiciones reales para sostener el proceso a largo plazo. Por tanto, este recorrido comparativo no busca aplicar fórmulas automáticas, sino ofrecer marcos de referencia que permitan evitar errores ya cometidos en otros contextos y aprovechar aciertos que han sido efectivos. Colombia, al estar atravesando su propio proceso de posconflicto, tiene la oportunidad —y también la responsabilidad— de aprender de lo ya vivido por otros países que han caminado antes por senderos similares.

7. Las posturas curriculares en Ciencias Sociales en Colombia y el impacto de la violencia en el aula

Este capítulo se centra en las posturas curriculares de las Ciencias Sociales en Colombia y en el tratamiento de la violencia dentro del aula, un tema crucial en el contexto educativo y sociopolítico del país. Se analizan las tensiones históricas, ideológicas y metodológicas que han influido en la enseñanza de estas disciplinas, destacando su papel en la construcción de la memoria histórica y la promoción de una cultura de paz.

A través de este análisis, se exploran las complejidades de integrar enfoques críticos en un sistema educativo que a menudo está influenciado por intereses políticos y estructuras de poder, y se establece un puente entre los debates sobre la identidad nacional y la pedagogía crítica. El capítulo enfatiza la importancia de formar ciudadanos reflexivos, conscientes y comprometidos con la transformación social. En este contexto, se examina cómo los conceptos de memoria histórica, violencia y paz han sido resignificados dentro del currículo, generando espacios de reflexión sobre las oportunidades y desafíos que enfrenta la educación en Ciencias Sociales en Colombia para contribuir a un cambio significativo.

7.1. Las Ciencias Sociales en Colombia. Una enseñanza no exenta de disputa

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha sido un campo de constante tensión, marcado por conflictos ideológicos y políticos que han influenciado profundamente su configuración curricular. A lo largo de la historia reciente del país, estas disciplinas no han logrado consolidar un marco epistemológico propio, debido en gran parte a las controversias que las han acompañado. Estas disputas han permeado tanto el desarrollo teórico como la

práctica pedagógica, reflejando un proceso de formación y enseñanza que, lejos de ser armónico, ha estado imbuido en controversias y debates que han trascendido lo puramente académico para situarse en el ámbito de las luchas ideológicas (Silva, 2017).

Desde sus inicios, las Ciencias Sociales en Colombia han enfrentado el reto de definir su objeto de estudio y su lugar en el sistema educativo. La fundamentación teórica y epistemológica de estas disciplinas ha sido, en muchas ocasiones, marginalizada o absorbida por intereses ideológicos que han dictado la dirección de su enseñanza. Esta situación ha generado un campo de disputas donde la racionalidad instrumental, entendida como la ideología del Estado-nación en formación, ha predominado sobre un análisis más profundo y filosófico del conocimiento social. Así, las Ciencias Sociales se han visto frecuentemente instrumentalizadas al servicio de proyectos políticos y modernizadores, lo que ha dificultado su consolidación como disciplinas académicas autónomas (Silva, 2017).

El debate sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha estado fuertemente influenciado por el contexto histórico y político del país. En particular, la reforma curricular de 1984, iniciada formalmente con el Decreto 1419 de 1978, marcó un hito en la transformación de estas disciplinas. Esta reforma, que buscaba integrar de manera más coherente las Ciencias Sociales en el currículo escolar, se vio enfrentada a múltiples interpretaciones ideológicas que reflejaban las tensiones políticas del momento. En lugar de unificar un enfoque común, la reforma exacerbó las disputas sobre cómo debían enseñarse las Ciencias Sociales, resaltando las divergencias entre una visión instrumental del conocimiento y una aproximación más crítica y filosófica. (Vasco, Obregón, & Orozco, 1993)

Una de las características más destacadas en la historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha sido la persistencia de enfoques que priorizan la instrumentalización del conocimiento al servicio del Estado, en detrimento de una reflexión epistemológica más profunda. Este fenómeno se ha manifestado de manera especial en la forma en que se ha abordado la enseñanza de la violencia, un tema central en la historia reciente del país. Las Ciencias Sociales han tenido que lidiar con el desafío de enseñar sobre la violencia en un contexto en el que las narrativas oficiales y los intereses políticos han buscado moldear la memoria colectiva y el discurso histórico (Tovar, 1994).

En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia no solo ha sido un campo de formación académica, sino también un escenario de disputa por el control ideológico de las narrativas sobre la historia y la sociedad. Las tensiones entre una educación que promueva el pensamiento crítico y una que reproduzca las estructuras de poder existentes han sido una constante en el desarrollo curricular de estas disciplinas. Este conflicto se refleja en la lucha por definir qué se enseña, cómo se enseña y, fundamentalmente, para qué se enseña (Silva, 2017).

La historia de las Ciencias Sociales en Colombia, por tanto, es también la historia de una pugna por la hegemonía cultural y política. En un país donde la violencia ha sido un elemento central de su desarrollo histórico, la forma en que se enseña y se conceptualiza este fenómeno tiene implicaciones profundas en la construcción de la identidad nacional y en la formación de ciudadanos. La falta de un consenso sobre cómo abordar la violencia en la enseñanza refleja la fragmentación epistemológica y la influencia de las disputas ideológicas que han marcado la historia de las Ciencias Sociales en el país (Silva, 2013).

Por tanto, las Ciencias Sociales en Colombia se asocian a la necesidad de una reflexión más profunda sobre los fundamentos epistemológicos de estas disciplinas. A medida que el país avanza hacia nuevas etapas de su desarrollo social y político, es imperativo reconsiderar cómo se estructuran y se enseñan las Ciencias Sociales, para que puedan contribuir de manera efectiva a la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad. Este proceso requiere no solo de cambios curriculares, sino también de una transformación en la forma en que se concibe el conocimiento social y su papel en la educación.

Sin embargo, Meza (2017) evidencia la prevalencia de un enfoque memorístico, donde el aprendizaje se reduce a repetir datos históricos sin cuestionarlos ni analizarlos en profundidad. Las evaluaciones, por su parte, tienden a ser cerradas y buscan que el alumno simplemente reproduzca información, sin incentivar un pensamiento autónomo. Además, la figura del docente sigue estando en una posición de autoridad absoluta, en la que su palabra es la única válida y el estudiante apenas si tiene margen para participar activamente o plantear dudas. A esto se suma la desconexión del currículo respecto al contexto del alumnado: los contenidos no reflejan sus realidades locales ni les permiten establecer vínculos entre la historia y su propia experiencia.

Aunque desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional se habla de promover una enseñanza crítica, Meza (2017) advierte que en la práctica hay una distancia considerable entre lo que se propone en los documentos oficiales y lo que efectivamente sucede en los salones de clase. Atribuye esta brecha a varios factores, como la falta de preparación del profesorado en pedagogías transformadoras, la presión por cumplir estándares externos, la carencia de recursos adecuados y el poco acompañamiento institucional.

Lo que Meza (2017) describe se alinea con la crítica que Paulo Freire hizo décadas atrás en su concepto de “educación bancaria”. Según Freire, este tipo de enseñanza se basa en la idea de que el conocimiento se deposita en los estudiantes como si fueran recipientes vacíos, sin espacio para cuestionar ni para transformar lo aprendido. Este modelo, además de reproducir estructuras de desigualdad, desconecta a los estudiantes de su realidad, impidiéndoles desarrollar una conciencia crítica sobre su entorno. En lugares marcados por el conflicto, como muchas regiones de Colombia, esto resulta especialmente problemático porque refuerza el silencio frente a la violencia.

Desde una perspectiva investigativa, este caso tiene varias implicaciones. En primer lugar, permite comparar de manera clara lo que se espera del currículo oficial con lo que realmente se aplica en las aulas, y con lo que podría lograrse desde una propuesta crítica. También sirve para sustentar la necesidad de un enfoque pedagógico que no ignore la realidad de los estudiantes, sino que les brinde herramientas para comprenderla y resignificarla. Por ello, pone en evidencia cómo el modelo tradicional invisibiliza las experiencias infantiles y limita el papel de la memoria en la educación, negando así a niños la posibilidad de narrar su historia.

7.2. Historia y Transformación de las Ciencias Sociales en Colombia

La historia de las Ciencias Sociales en Colombia está profundamente entrelazada con los procesos políticos, sociales y culturales que han marcado el desarrollo del país. Desde sus primeros intentos de institucionalización, las Ciencias Sociales han enfrentado un camino lleno de desafíos y controversias. A mediados del siglo XX, estas disciplinas comenzaron a consolidarse en el ámbito académico, particularmente con la creación de instituciones como la

Escuela Normal Superior en 1935 y la reestructuración de la Universidad Nacional en 1936. Estos hitos fueron fundamentales para la profesionalización de las Ciencias Sociales en Colombia, permitiendo la formación de los primeros intelectuales especializados en áreas como la antropología, la geografía, la economía, la sociología y la historia (Archila,1996).

Sin embargo, este proceso de consolidación no fue lineal ni exento de conflictos. La profesionalización de las Ciencias Sociales estuvo marcada por tensiones entre diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Durante las décadas de 1960 y 1970, en un contexto de intensas transformaciones sociales y políticas, las Ciencias Sociales en Colombia experimentaron un auge significativo. Este periodo estuvo caracterizado por una fuerte influencia del marxismo y el estructuralismo, que buscaron ofrecer marcos teóricos para entender las complejas dinámicas sociales del país. Sin embargo, la adopción de estos enfoques no fue uniforme, y las Ciencias Sociales se vieron inmersas en un debate continuo sobre su rol en la sociedad y su relación con el Estado (Silva,2017).

El periodo de la Regeneración, que antecedió a la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá, marcó un punto de inflexión en la forma en que se conceptualizaban las Ciencias Sociales en Colombia. La preocupación por la modernización del país y la construcción de un Estado-nación llevó a las élites gobernantes a impulsar la enseñanza de las Ciencias Sociales como una herramienta para formar ciudadanos "civilizados" y leales al proyecto nacional. Este enfoque instrumental de las Ciencias Sociales reflejaba una visión en la que la educación era vista como un medio para promover la cohesión social y la estabilidad política, más que como un espacio para la reflexión crítica y el cuestionamiento de las estructuras de poder existentes (Archila,1996).

A pesar de estos esfuerzos por institucionalizar las Ciencias Sociales, estas disciplinas continuaron enfrentando una serie de retos, especialmente en términos de su integración en el sistema educativo. La reforma curricular de 1984, que buscaba una mayor integración de las Ciencias Sociales en el currículo escolar, fue un intento significativo de modernizar la enseñanza de estas disciplinas. No obstante, esta reforma se topó con resistencias tanto desde la academia como desde los sectores políticos, que veían en la integración un riesgo de diluir las particularidades de cada disciplina y de perder el enfoque crítico que algunas corrientes proponían (Vasco, Obregón, & Orozco, 1993).

Durante este periodo, las Ciencias Sociales en Colombia también comenzaron a diversificarse, incorporando nuevas disciplinas y enfoques. La sociología, por ejemplo, comenzó a ganar terreno como una disciplina clave para entender las dinámicas sociales y políticas del país. Sin embargo, esta diversificación también trajo consigo nuevas tensiones, especialmente en torno a la cuestión de cómo integrar estas disciplinas en un currículo coherente y significativo para los estudiantes. La propuesta de Ciencias Sociales integradas, que buscaba unificar disciplinas como la historia, la geografía y la economía en una sola área de estudio, fue vista por algunos como una forma de simplificación excesiva, mientras que otros la defendían como una necesaria respuesta a las demandas de una educación más holística y contextualizada (Graffe & Orrego, 2013).

El enfoque de las Ciencias Sociales integradas, sin embargo, no logró resolver las profundas tensiones que existían en el campo educativo colombiano. La propuesta de integrar diferentes disciplinas bajo un mismo marco teórico y pedagógico chocó con la realidad de un sistema educativo fragmentado y fuertemente influenciado por intereses políticos e ideológicos. La implementación de esta integración fue vista con escepticismo por parte de

algunos sectores académicos, que cuestionaban la viabilidad de un enfoque que, en su opinión, podría diluir la profundidad y rigurosidad de cada disciplina (Silva,2017).

En paralelo a estos debates, la historia como disciplina dentro de las Ciencias Sociales también enfrentó su propio conjunto de desafíos. Tradicionalmente dominada por enfoques que enfatizaban la narrativa oficial del Estado-nación, la historia en Colombia comenzó a ser reexaminada a la luz de nuevas corrientes historiográficas que surgieron en la segunda mitad del siglo XX. La Nueva Historia, influenciada por enfoques sociales y culturales, propuso una visión más crítica y multifacética del pasado colombiano, cuestionando las versiones oficiales y abriendo el campo a nuevas interpretaciones. Este cambio fue impulsado en parte por la necesidad de responder a las nuevas realidades sociales del país, caracterizadas por una creciente conciencia sobre la diversidad étnica y cultural, y por la complejidad de los conflictos sociales que habían marcado la historia reciente (Melo, 1996).

A pesar de estos avances, la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales en general continuó siendo un campo de batalla ideológico. Los intentos de modernizar y diversificar el currículo se enfrentaron a una fuerte resistencia por parte de sectores conservadores, que veían en estas reformas una amenaza a la estabilidad del orden social establecido. Estas tensiones se reflejaron en las políticas educativas del periodo, que oscilaron entre intentos de modernización y esfuerzos por mantener un control ideológico sobre el contenido y la metodología de la enseñanza. La reacción de la Academia Colombiana de Historia ante los cambios propuestos es un claro ejemplo de cómo las disputas ideológicas han permeado el desarrollo de las Ciencias Sociales en Colombia (Calderón, 2013).

La transformación de las Ciencias Sociales en Colombia, por tanto, no puede entenderse sin considerar el contexto más amplio de las luchas políticas e ideológicas que han acompañado su desarrollo. Desde su institucionalización en el siglo XX, estas disciplinas han estado en el centro de debates sobre el papel de la educación en la sociedad, la construcción de la identidad nacional, y la relación entre el Estado y el conocimiento. En este sentido, las Ciencias Sociales en Colombia han sido más que un campo académico: han sido un escenario donde se han librado algunas de las batallas más importantes por el control del conocimiento y la definición de la identidad colectiva (Calderón, 2013).

De esta forma, la historia y transformación de las Ciencias Sociales en Colombia refleja la complejidad de un país en constante búsqueda de su identidad y su lugar en el mundo. Estas disciplinas, aunque profundamente marcadas por conflictos y disputas, han jugado un papel crucial en la formación de generaciones de colombianos, ofreciéndoles herramientas para comprender su realidad y participar activamente en la construcción de su sociedad. Sin embargo, el camino hacia una consolidación plena de las Ciencias Sociales como disciplinas académicas y educativas en Colombia sigue siendo un desafío, marcado por la necesidad de superar las tensiones ideológicas y construir un currículo que refleje tanto la diversidad como la complejidad de la sociedad colombiana.

De otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha sido moldeada por los contextos políticos y sociales del país, y en particular, por la necesidad de abordar las complejidades de su historia violenta. En este marco, la memoria histórica y la construcción de una cultura de paz han surgido como ejes fundamentales para entender la transformación de estas disciplinas en el ámbito educativo. Desde la perspectiva crítica-hermenéutica, que combina el análisis de los contextos políticos, sociales y culturales, las Ciencias Sociales

en Colombia se han desarrollado no solo como un campo académico, sino como un espacio de reflexión y acción sobre las realidades sociopolíticas del país (Arroyo, Hurtado, Aguirre & Fadul, 2016).

El enfoque crítico-hermenéutico ha sido esencial para comprender cómo las Ciencias Sociales en Colombia han evolucionado en respuesta a los conflictos internos. Este enfoque, que se distancia de los paradigmas positivistas tradicionales, permite situar las Ciencias Sociales en un contexto de complejidad, reconociendo que estas disciplinas están profundamente influenciadas por las dinámicas de poder y las luchas ideológicas presentes en la sociedad colombiana. Así, la enseñanza de las Ciencias Sociales se convierte en un espacio para la crítica, el cuestionamiento y la transformación social (García, 2020).

Uno de los aspectos más destacados en la transformación de las Ciencias Sociales en Colombia es la integración de la memoria histórica como un componente central en la formación educativa. La memoria histórica, entendida como un proceso de reconocimiento y reflexión sobre el pasado, ha sido promovida como una herramienta para evitar la repetición de la violencia y para fomentar la reconciliación. En este sentido, las Ciencias Sociales no solo enseñan sobre hechos históricos, sino que también invitan a los estudiantes a reflexionar sobre las implicaciones éticas y políticas de esos hechos, posicionándolos como sujetos activos en la construcción de una sociedad más justa (Martínez, 2020).

A medida que las Ciencias Sociales han evolucionado en Colombia, la noción de paz también ha adquirido un papel central en su enseñanza. La paz, lejos de ser entendida simplemente como la ausencia de conflicto, es conceptualizada como un derecho y un deber que involucra tanto a individuos

como a comunidades. En este sentido, la paz se enseña como un proceso activo de construcción de relaciones justas y equitativas, que debe ser cultivado en todos los niveles de la sociedad, desde las aulas hasta los espacios públicos. Esta visión holística de la paz está estrechamente ligada a la memoria histórica, ya que ambas se ven como componentes esenciales para la reconciliación y el desarrollo social (Martínez, 2020).

Por tanto, la transformación de las Ciencias Sociales en Colombia no puede entenderse sin considerar el papel crucial que juegan la memoria histórica y la paz en la educación. Estos conceptos han permitido que las Ciencias Sociales se conviertan en un espacio para la construcción de una sociedad más justa, donde la reflexión crítica y el compromiso ético son fundamentales. La integración de estos enfoques en el currículo educativo no solo responde a las necesidades de la sociedad colombiana, sino que también ofrece un modelo para otras regiones afectadas por la violencia y el conflicto, lo que se traduce en que la historia y transformación de las Ciencias Sociales en Colombia, tal como se refleja en la integración de la memoria histórica y la paz en la enseñanza, demuestra un compromiso con la formación de ciudadanos que no solo comprendan su pasado, sino que también estén preparados para construir un futuro más equitativo.

7.3. Conflictos Ideológicos y Políticos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

Como se ha apreciado en lo referido hasta ahora, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha estado marcada por una serie de conflictos ideológicos y políticos que han influenciado profundamente su desarrollo y aplicación en el ámbito educativo. Desde sus inicios, las Ciencias Sociales han

sido objeto de debates intensos, reflejando las tensiones entre diferentes visiones del mundo y proyectos de nación que buscan imponer su hegemonía en el currículo escolar. Estas disputas no solo han determinado qué se enseña y cómo se enseña, sino que también han tenido un impacto duradero en la forma en que los estudiantes comprenden su historia, su sociedad y su papel dentro de ella.

Uno de los principales conflictos ideológicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha girado en torno a la cuestión de si estas disciplinas deben ser enseñadas de manera integrada o como materias separadas. La integración de las Ciencias Sociales, que busca unificar disciplinas como la historia, la geografía y la economía bajo un marco común, ha sido defendida por algunos como una forma de ofrecer una visión más holística y coherente de la realidad social. Sin embargo, esta propuesta ha encontrado una fuerte resistencia por parte de sectores académicos y políticos que consideran que dicha integración puede llevar a una simplificación excesiva y a la pérdida de la profundidad y el rigor propios de cada disciplina (Silva, 2017).

El debate sobre la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales también está profundamente entrelazado con cuestiones ideológicas relacionadas con la modernización del Estado y la construcción de la identidad nacional. Durante la segunda mitad del siglo XX, en un contexto de reformas educativas impulsadas por el Estado, la integración de las Ciencias Sociales fue vista como un instrumento para promover una visión unificada de la nación, orientada hacia la modernización y el progreso. Este enfoque, sin embargo, fue criticado por aquellos que veían en él una herramienta para imponer una narrativa oficial y centralista, que ignoraba las diversidades regionales y culturales del país (Álvarez, 2013).

A lo largo de las décadas, estas tensiones ideológicas se han reflejado en la elaboración y aplicación de políticas educativas que han oscilado entre enfoques centralizadores y descentralizadores. Por un lado, los intentos de integrar las Ciencias Sociales han sido apoyados por sectores que buscan promover una visión homogénea de la identidad nacional, alineada con los proyectos de construcción del Estado. Por otro lado, las críticas a esta integración provienen de aquellos que abogan por un enfoque más pluralista, que reconozca y valore las diversas identidades y realidades sociales presentes en el país. Esta pugna ideológica ha generado un campo de disputa constante sobre el currículo de las Ciencias Sociales en Colombia (Calderón, 2013).

En este contexto, la historia ha sido una de las disciplinas más afectadas por los conflictos ideológicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La enseñanza de la historia en Colombia ha estado marcada por un fuerte debate sobre qué eventos deben ser recordados y cómo deben ser interpretados. Las narrativas históricas oficiales, promovidas por el Estado, han tendido a enfatizar los logros y las figuras heroicas que han contribuido a la construcción de la nación, mientras que las historias de resistencia y los episodios más oscuros de la violencia han sido marginados o relegados al olvido. Esta selección y construcción de la memoria histórica ha sido objeto de controversia, ya que diferentes grupos sociales y políticos buscan reivindicar sus propias versiones del pasado (Calderón, 2013).

De otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha sido influenciada por las tensiones políticas entre el Estado y diversos movimientos sociales. Las Ciencias Sociales han sido vistas como un campo donde se pueden disputar y negociar las narrativas sobre la justicia social, los derechos humanos y la democracia. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales no ha sido simplemente un proceso de transmisión de conocimientos, sino también un espacio de lucha ideológica donde se debate el

significado de conceptos fundamentales como ciudadanía, democracia y derechos humanos. Los diferentes gobiernos que han pasado por Colombia han intentado moldear el currículo de las Ciencias Sociales para que se alinee con sus propias agendas políticas, lo que ha generado una constante reconfiguración de los contenidos y enfoques pedagógicos (Calderón, 2013).

Las disputas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales también han reflejado las tensiones entre un enfoque educativo que promueva la crítica y el pensamiento independiente, y otro que busque la conformidad y la estabilidad social. Algunos sectores, especialmente aquellos vinculados a las élites políticas y económicas, han promovido un currículo que enfatice la cohesión social y la obediencia a la autoridad, con el objetivo de mantener el orden y prevenir el cuestionamiento de las estructuras de poder existentes. Por el contrario, movimientos pedagógicos críticos han abogado por una enseñanza de las Ciencias Sociales que fomente el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las injusticias sociales, proponiendo una educación que empodere a los estudiantes como agentes de cambio (Vasco, Obregón & Orozco, 1993).

Estos conflictos ideológicos han tenido un impacto significativo en la formación de los docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Los programas de formación de maestros han estado influenciados por las corrientes ideológicas predominantes, lo que ha llevado a que los educadores adopten diferentes enfoques en su enseñanza. Algunos docentes, formados en tradiciones pedagógicas más conservadoras, pueden enfatizar la importancia de la disciplina y el respeto por la autoridad, mientras que otros, influenciados por corrientes críticas, buscan incentivar la reflexión y el análisis de los problemas sociales contemporáneos. Esta diversidad de enfoques pedagógicos refleja las tensiones ideológicas más amplias que atraviesan la sociedad colombiana (Tamayo, 2006).

De esta forma, es importante destacar que los conflictos ideológicos y políticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales no son fenómenos aislados, sino que están profundamente interconectados con las dinámicas de poder más amplias en la sociedad colombiana. Las decisiones sobre qué enseñar y cómo enseñar en las Ciencias Sociales son, en última instancia, decisiones políticas que reflejan las luchas por el control de la narrativa histórica y social del país. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia puede ser vista como un espejo de las tensiones y conflictos que caracterizan la historia y la realidad contemporánea del país.

Así, los conflictos ideológicos y políticos han sido una constante en la transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Estas disciplinas han sido objeto de disputas que reflejan las tensiones entre diferentes proyectos de nación, visiones de la historia y enfoques educativos. A medida que el país continúa enfrentando los desafíos de su historia violenta y compleja, la enseñanza de las Ciencias Sociales seguirá siendo un campo de batalla ideológico, donde se definen y redefinen las narrativas que conforman la identidad y el futuro de Colombia.

Ahora bien, al atender a los conceptos de memoria histórica, violencia y paz, se evidencia que estos no solo son ejes centrales en la formación ciudadana, sino que también son campos de disputa ideológica donde se define qué versión de la historia y qué modelo de paz deben enseñarse en las escuelas. La manera en que estos temas se abordan en el aula refleja las tensiones más amplias entre diferentes proyectos políticos y sociales en el país.

En primer lugar, el enfoque en la memoria histórica demuestra cómo la enseñanza de la historia en Colombia está cargada de implicaciones

ideológicas. La memoria histórica no es solo una cuestión de recordar el pasado, sino que también involucra la interpretación de ese pasado y las decisiones sobre qué eventos y narrativas deben ser destacados. En un país marcado por décadas de conflicto armado, enseñar la memoria histórica se convierte en un acto político que puede desafiar las narrativas oficiales promovidas por el Estado y otros actores de poder. Este enfoque crítico es fundamental para entender cómo la educación en Ciencias Sociales puede servir como un espacio para la resistencia y la transformación social.

El paradigma crítico-hermenéutico ofrece una herramienta poderosa para analizar los conflictos ideológicos en la educación. Este enfoque permite ir más allá de las simplificaciones impuestas por los paradigmas tradicionales, reconociendo la complejidad de los fenómenos sociales y la influencia de las estructuras de poder en la construcción del conocimiento. Al aplicar este paradigma en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los educadores pueden desafiar las visiones simplistas y hegemónicas, promoviendo una comprensión más matizada y crítica de la historia y la sociedad (García,2020).

Uno de los aspectos más relevantes de este análisis consiste en identificar cómo los maestros resignifican las categorías de "memoria histórica", "violencia" y "paz" en su práctica pedagógica. Esta resignificación no es un proceso neutro; por el contrario, es profundamente político, ya que implica decisiones sobre cómo interpretar y enseñar estos conceptos en un contexto cargado de tensiones ideológicas. Al optar por una interpretación crítica de la memoria histórica, que reconoce a las víctimas y cuestiona las estructuras de poder, los maestros participan en una disputa ideológica sobre cómo debe entenderse y enseñarse la historia en Colombia. Este acto de resignificación es una forma de resistencia contra las narrativas oficiales que buscan perpetuar el statu quo (García,2020).

Por tanto, la escuela se convierte en un espacio de disputa ideológica en sí mismo. Los maestros, al enfrentarse a la tarea de enseñar sobre la memoria histórica y la paz, deben navegar entre las expectativas institucionales, las demandas del Estado, y sus propias convicciones éticas y políticas. Esto convierte a la escuela en un microcosmos de las tensiones ideológicas más amplias que atraviesan la sociedad colombiana. La manera en que los educadores manejan estas tensiones refleja y, al mismo tiempo, contribuye a moldear las disputas ideológicas más amplias sobre la educación en Ciencias Sociales (Silva,2017).

Un aspecto fundamental que se desprende del análisis de los conceptos "memoria histórica", "violencia" y "paz", es la importancia de la pedagogía crítica en la formación de una ciudadanía activa y consciente. Al enseñar la memoria histórica, la violencia y la paz desde una perspectiva crítica, los educadores están fomentando la capacidad de los estudiantes para cuestionar las narrativas dominantes y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa. Esta pedagogía crítica desafía las visiones educativas que buscan formar ciudadanos pasivos y conformistas, proponiendo en su lugar un modelo de educación que empodera a los estudiantes como agentes de cambio (Martínez, 2020).

Además, la enseñanza de la paz está estrechamente ligada a la justicia social y a la necesidad de reconocer y reparar las injusticias históricas. Este enfoque desafía las concepciones más tradicionales de la paz como mera ausencia de conflicto, proponiendo en su lugar una visión de la paz que implica la construcción activa de relaciones justas y equitativas. Enseñar esta visión de la paz en las Ciencias Sociales implica entrar en conflicto con enfoques que

minimizan las desigualdades sociales y evitan el cuestionamiento de las estructuras de poder.

Es así como se rescata la importancia de contextualizar la enseñanza de las Ciencias Sociales en función de las realidades vividas por los estudiantes y las comunidades. En un país tan diverso y complejo como Colombia, esto significa reconocer y valorar las experiencias y perspectivas de aquellos que han sido marginados o silenciados por las narrativas oficiales. Al hacerlo, los educadores no solo están enseñando Ciencias Sociales, sino que también están participando en una lucha ideológica por el reconocimiento y la dignidad de todos los ciudadanos, independientemente de su origen o posición social.

Lo anterior implica que la enseñanza de la memoria histórica, la violencia y la paz no es solo una cuestión académica, sino también un imperativo ético y político. En un país donde la violencia y la injusticia han sido una constante, educar para la memoria y la paz es una forma de resistir y transformar las condiciones que perpetúan el conflicto. Este enfoque convierte la enseñanza de las Ciencias Sociales en un acto de compromiso con la construcción de un futuro más justo y pacífico, desafiando las ideologías que buscan mantener las estructuras de poder existentes.

7.4. La Enseñanza de la Violencia en el Contexto Colombiano

La enseñanza de la violencia en el contexto colombiano es un tema complejo y de gran relevancia, dado el impacto que ha tenido el conflicto armado en la historia reciente del país. Este tema no solo implica un desafío pedagógico, sino también un reto ético para los educadores, quienes deben abordar un pasado y presente marcados por la violencia desde una perspectiva

que fomente la comprensión crítica y la construcción de la paz. En este sentido, la enseñanza de la violencia en las Ciencias Sociales debe ser tratada con cuidado, reconociendo la profundidad de las heridas históricas y la necesidad de contribuir a la reconciliación y el entendimiento.

Dada su relevancia, es importante contextualizar la enseñanza de la violencia en el marco de la historia colombiana, donde el conflicto armado ha dejado una huella profunda. La violencia no debe enseñarse de manera abstracta o descontextualizada, sino como un fenómeno que ha afectado de manera directa a comunidades, familias e individuos. Esta aproximación requiere que los educadores no solo transmitan conocimientos sobre los hechos históricos, sino que también fomenten en los estudiantes la capacidad de empatía y reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de la violencia en el país (Silva, 2017).

Un aspecto central en la enseñanza de la violencia es la necesidad de reconocer las múltiples formas en que esta se ha manifestado en Colombia. El conflicto armado ha sido solo una de las expresiones de violencia, pero el país también ha enfrentado violencia estructural, simbólica y cultural que ha perpetuado desigualdades y exclusiones. Enseñar sobre la violencia, por lo tanto, implica abordar estas diversas manifestaciones y explorar cómo se interrelacionan con las dinámicas de poder, la distribución de recursos y las estructuras sociales que han mantenido el conflicto a lo largo del tiempo (Calderón, 2023).

Esta enseñanza también debe incluir una reflexión sobre las narrativas que se construyen en torno a ella. Por tanto, se hace preciso identificar cómo, históricamente, las narrativas oficiales han tendido a simplificar o incluso justificar ciertos actos de violencia en nombre del orden social o la defensa de la

nación. Estas narrativas suelen invisibilizar o minimizar el sufrimiento de las víctimas, especialmente de aquellos que han sido marginados por el poder dominante. Por lo tanto, un enfoque crítico en la enseñanza de la violencia debe cuestionar estas narrativas y dar voz a las historias y perspectivas que han sido silenciadas o distorsionadas (Martínez, 2020).

Además, es esencial que este tipo de enseñanza incluya una discusión sobre las estrategias de resistencia y supervivencia que han desarrollado las comunidades afectadas, lo que implica enseñar no solo sobre la violencia en sí misma, sino también sobre las formas en que las personas han respondido a ella, a través de la organización comunitaria, la reivindicación de derechos, y la búsqueda de justicia. Este enfoque puede ayudar a los estudiantes a comprender que, aunque la violencia ha sido una constante en la historia de Colombia, también ha habido una resistencia activa que merece ser reconocida y valorada (Martínez, 2020).

Por tanto, la enseñanza de la violencia debe, además, evitar caer en la trampa del sensacionalismo o la revictimización. Es fácil que, al enseñar sobre hechos violentos, se incurra en una narrativa que espectaculariza el sufrimiento o que presenta a las víctimas de manera pasiva. Por tanto, se hace necesaria una enseñanza que dignifique a las víctimas y que promueva una comprensión profunda de las causas estructurales de la violencia. Esto implica un enfoque que va más allá de los hechos sangrientos para explorar los contextos sociales, económicos y políticos que han permitido la perpetuación de la violencia en Colombia (Martínez, 2020).

En este sentido, este tipo de enseñanza debe estar orientada hacia la construcción de una memoria histórica que sea inclusiva y transformadora. La memoria histórica puede ser un instrumento poderoso para enseñar sobre la

violencia de manera que no solo se recuerden los hechos, sino que también se aprenda de ellos para evitar su repetición. Esta memoria debe ser crítica y debe incluir múltiples voces y perspectivas, especialmente aquellas que han sido tradicionalmente excluidas de la narrativa oficial (Silva, 2017).

La enseñanza de la violencia en Colombia también debe estar alineada con los esfuerzos más amplios de construcción de paz en el país. Los estudiantes no solo deben aprender sobre la violencia, sino que también deben desarrollar las habilidades y disposiciones necesarias para convertirse en agentes de paz en sus comunidades. Esto implica enseñarles a identificar y desafiar las lógicas de violencia que pueden estar presentes en su entorno inmediato, así como a promover el diálogo, la reconciliación y la justicia social como caminos para superar el conflicto (Martínez, 2020).

Un desafío adicional en este tipo de enseñanza es cómo abordar las diferentes experiencias de los estudiantes en relación con el conflicto. En una sociedad tan diversa y desigual como la colombiana, los estudiantes llegan al aula con historias y perspectivas muy diferentes sobre la violencia. Algunos pueden haberla experimentado de manera directa, mientras que otros pueden tener un conocimiento más distante. Lo anterior sugiere que es crucial que los educadores reconozcan estas diferencias y creen un espacio seguro y respetuoso donde todos los estudiantes puedan expresar y reflexionar sobre sus experiencias y las de otros.

Por último, la enseñanza de la violencia debe ser vista como un proceso continuo de reflexión y adaptación. Dado que la situación en Colombia sigue evolucionando, con nuevos desafíos y oportunidades para la paz, es importante que los enfoques pedagógicos también evolucionen. Por tanto, los educadores deben estar dispuestos a revisar y actualizar constantemente sus métodos y

contenidos para asegurarse de que siguen siendo relevantes y efectivos en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Así, esta enseñanza en Colombia, de otra parte, enmarcada en la construcción de la memoria histórica y la cultura de paz, es un tema central en las propuestas pedagógicas actuales. Dado el contexto de conflicto armado y las diversas manifestaciones de violencia que han afectado al país, la educación se enfrenta al reto de cómo abordar estos temas de manera que promuevan la comprensión crítica, la empatía y el compromiso con la paz.

Por ende, es necesario integrar la memoria histórica en la enseñanza de la violencia. No se trata simplemente de recordar los hechos violentos, sino de comprenderlos en su complejidad, reconociendo las diversas narrativas y las experiencias de las víctimas. Este enfoque implica un compromiso pedagógico con la justicia social y con la verdad, donde se busca no solo recordar, sino también aprender de los errores del pasado para evitar su repetición. La memoria histórica, en este sentido, se convierte en un recurso fundamental para enseñar sobre la violencia desde una perspectiva crítica y transformadora (Martínez, 2020).

Además, esta enseñanza en Colombia debe ser vista como un componente esencial en la formación de una cultura de paz. La paz no es simplemente la ausencia de conflicto, sino un proceso activo de construcción de relaciones justas y equitativas. Enseñar sobre la violencia, por lo tanto, debe ir de la mano con la enseñanza de la paz, destacando no solo los horrores del conflicto, sino también las posibilidades de reconciliación, reparación y justicia. Este enfoque requiere que los educadores no solo informen sobre la violencia, sino que también inspiren a los estudiantes a comprometerse activamente en la construcción de la paz.

Desde este punto de vista, se hace también necesario abordar la violencia desde una perspectiva que reconozca las múltiples formas en que esta se manifiesta en la sociedad colombiana. No solo se trata de enseñar sobre el conflicto armado, sino también de explorar cómo la violencia estructural, simbólica y cultural han perpetuado la injusticia y la exclusión en el país. Este enfoque permite a los estudiantes entender que la violencia no es un fenómeno aislado, sino que está profundamente arraigado en las estructuras sociales, económicas y políticas que necesitan ser transformadas para alcanzar una paz duradera (Silva, 2017).

Otro aspecto crucial en este contexto es la importancia de la empatía y el reconocimiento de las víctimas en la enseñanza de la violencia. Educar sobre la violencia en Colombia requiere un enfoque que dignifique a las víctimas, que reconozca su sufrimiento y que les dé un espacio en la memoria colectiva. Esto no solo es importante desde una perspectiva ética, sino que también es fundamental para construir una sociedad que valore la justicia y la reconciliación. Por tanto, la enseñanza de la violencia debe incluir historias de resistencia y supervivencia, mostrando que, incluso en los contextos más difíciles, las personas y las comunidades han encontrado maneras de resistir y de luchar por sus derechos (Martínez, 2020).

De otra parte, la enseñanza de la violencia debe estar orientada a desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica para analizar las narrativas sobre el conflicto, por lo que se hace imprescindible que los educadores cuestionen las narrativas oficiales y dominantes que a menudo simplifican o distorsionan la realidad del conflicto en Colombia. Al enseñar a los estudiantes a analizar críticamente estas narrativas, se les está preparando para ser ciudadanos informados y comprometidos, capaces de cuestionar las injusticias

y de participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa (Calderón, 2023).

A medida que Colombia avanza en su proceso de paz, es importante que los educadores sigan adaptando sus enfoques pedagógicos para responder a los nuevos desafíos y oportunidades. Esto significa estar abiertos a nuevas investigaciones, a nuevas metodologías y a nuevas formas de entender y enseñar la violencia en el contexto colombiano. La educación, en este sentido, no es un proceso estático, sino un esfuerzo continuo por mejorar y por contribuir de manera significativa a la construcción de una paz duradera.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, especialmente en relación con la violencia y la memoria histórica, se presenta como un campo de tensiones ideológicas y políticas, pero también como un espacio de oportunidades para la construcción de una sociedad más justa y consciente de su pasado. A lo largo del análisis, se ha visto cómo la historia y transformación de estas disciplinas han estado profundamente marcadas por los conflictos internos del país, y cómo la pedagogía crítica y la memoria histórica emergen como herramientas fundamentales para abordar estas realidades complejas en el ámbito educativo. Este enfoque no solo permite una comprensión más profunda de los hechos históricos, sino que también fomenta la empatía, el pensamiento crítico y el compromiso ético en los estudiantes.

La integración de la memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales destaca la importancia de enfrentar las narrativas oficiales con una mirada crítica, reconociendo las múltiples voces y experiencias que han sido silenciadas o distorsionadas. Este proceso de resignificación es esencial para construir una memoria colectiva que no solo recuerde, sino que también aprenda del pasado, promoviendo la reconciliación y la justicia.

Los conflictos ideológicos y políticos que han caracterizado la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia reflejan las luchas más amplias por el control de la narrativa histórica y la identidad nacional. Estos conflictos han influido en cómo se enseña la violencia y cómo se construyen las memorias colectivas. Sin embargo, estos mismos conflictos también abren la puerta a la reflexión crítica y al cuestionamiento de las estructuras de poder que han perpetuado la violencia en el país. Enseñar sobre la violencia, en este contexto, implica no solo transmitir conocimientos, sino también inspirar a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

La enseñanza de la violencia en Colombia, cuando se enmarca en la construcción de una cultura de paz, adquiere un significado transformador. No se trata simplemente de recordar los horrores del pasado, sino de entenderlos en su complejidad y de buscar caminos hacia la reconciliación y la justicia. Este enfoque pedagógico debe ser dinámico, adaptable a los cambios en la sociedad y comprometido con la construcción de una paz duradera. Al integrar la memoria histórica y la pedagogía crítica en la enseñanza de la violencia, los educadores en Colombia pueden contribuir de manera significativa a la formación de una ciudadanía crítica, consciente y comprometida con la transformación social.

De esta forma, los desafíos de enseñar Ciencias Sociales en Colombia, especialmente en torno a la violencia y la memoria histórica, son inmensos, pero también lo son las oportunidades para transformar la educación en una herramienta poderosa para la paz. Al abordar estos temas desde una perspectiva crítica y ética, los educadores pueden no solo informar, sino también inspirar y empoderar a las nuevas generaciones para que tomen un papel activo en la construcción de un futuro más justo y equitativo.

A manera de conclusión de este capítulo, es posible colegir que el análisis de las posturas curriculares de las Ciencias Sociales en Colombia revela una persistente lucha ideológica que va más allá del ámbito académico y tiene un impacto directo en la formación ciudadana. La enseñanza de temas como la violencia, la memoria histórica y la paz se configura tanto como un espacio de disputa como una oportunidad para fomentar una comprensión crítica de la historia y la sociedad. Los enfoques integradores y críticos no solo permiten cuestionar las narrativas oficiales, sino también dignificar las experiencias de las víctimas y construir una memoria colectiva orientada hacia la reconciliación y la justicia social.

A pesar de los retos, se destaca la relevancia de transformar el currículo de Ciencias Sociales en un medio para el cambio social, capacitando a los estudiantes para analizar el pasado y participar activamente en la construcción de un futuro más equitativo. Este compromiso ético y pedagógico refuerza el papel central de las Ciencias Sociales como motor de la educación para la paz en Colombia, consolidando su importancia en la formación de ciudadanos reflexivos y comprometidos con la transformación de su entorno.

8. Educación y pedagogías en la violencia

Este capítulo se centra en explorar cómo la pedagogía, la educación y la violencia se relacionan en el contexto de “La Violencia” en Colombia, una época marcada por fuertes divisiones políticas, sociales y culturales. Durante esos años, la infancia rural fue una de las más afectadas, pues creció en medio de una violencia que no solo era parte del día a día, sino que además influía en la manera en que se aprendían y se transmitían valores en las comunidades.

No se trata solo de lo que pasaba en las escuelas de forma oficial, sino de cómo en la vida cotidiana también se daban procesos de enseñanza que terminaban atravesados por adoctrinamiento político, discriminación simbólica y la normalización de la exclusión. Desde una mirada crítica, la pedagogía permite entender cómo las palabras, los relatos en el hogar y las interacciones con la comunidad se convirtieron en herramientas para reproducir ideologías partidistas, fomentar el odio o incluso construir formas de resistencia. Todo esto fue moldeando identidades muy polarizadas.

El análisis recorre varias categorías importantes como cultura, tradición, familia, política y sociedad, con el fin de mostrar de qué manera la violencia impactó en la educación. No se habla de la violencia como una forma directa de enseñar, pero sí como un factor que condicionó las formas en las que las personas aprendían, se adaptaban y encontraban maneras de sobrevivir. Al final, esto transformó la educación rural, aunque no se buscara de forma intencionada.

La intención de esta reflexión es dejar en evidencia cómo la pedagogía, la educación y la violencia se entrelazaron en medio de un conflicto, afectando

tanto los espacios educativos formales como los no formales. Las prácticas de enseñanza fueron utilizadas para distintos fines: desde perpetuar la violencia, hasta resistirla o incluso buscar cambiarla. Por eso, se cuestiona la idea de la educación como simple víctima de la violencia, y se propone verla también como un campo de lucha simbólica, donde se construyeron las identidades de las personas y de las comunidades.

8.1. La violencia como práctica pedagógica

La niñez y la educación durante el periodo de la Violencia en Colombia representan una intersección crucial entre la historia social, política y cultural de la época. Este periodo, marcado por un conflicto armado interno que abarcó décadas, dejó una profunda huella en la infancia y en el sistema educativo. En este subcapítulo, se exploran los elementos fundamentales para la construcción de un relato que reconstruya las experiencias de los niños, así como los desafíos y transformaciones en el ámbito educativo en medio del contexto violento que caracterizó a la sociedad colombiana durante ese tiempo.

Para el tiempo de la Violencia, existía una herencia política dentro de las familias, donde los niños heredaban el partido político de sus padres, así como las pertenencias asociadas, como lo podían ser las armas de un abuelo combatiente de la guerra de los Mil Días (Uribe, 2018). Por tanto, había una transmisión de valores culturales y tradiciones políticas dentro de la familia, incluyendo el uso de símbolos políticos y el lenguaje asociado con ellos, de forma tal que la violencia es inherente a la política y a la sociedad, incluyendo el uso de armas heredadas en enfrentamientos y la venganza como parte de la cultura política.

Esta realidad lleva a considerar el hecho de que la violencia política estaba arraigada en las estructuras sociales y familiares, y que esta se transmitía de generación en generación a través de la socialización. La familia de esa época vista como un microcosmos de la sociedad más amplia, donde se inculcan valores culturales y tradiciones políticas que incluyen el uso de símbolos políticos y un lenguaje asociado con ellos, lo que, a su vez, lleva a inferir que la referencia al uso de armas heredadas en enfrentamientos y la venganza como parte de la cultura política, subraya cómo la violencia se entrelaza con las prácticas políticas y sociales. Lo anterior sugiere que la violencia no solo se veía como una herramienta utilizada por los actores políticos, sino que también estaba arraigada en las relaciones familiares y comunitarias, lo que refuerza su legitimidad y continuidad en la sociedad, así como su transmisión (Delgado, Lip & Martínez, 2021).

Los niños del periodo estudiado aprendían sobre política y adquirían identidad partidista a través de la educación informal transmitida por sus padres, lo mismo el simbolismo religioso asociado con los colores políticos, como lo es el caso del color azul para los conservadores, que representa a la Virgen de la Inmaculada Concepción y a ello se suman aspectos sociológicos como la transmisión intergeneracional de comportamientos y actitudes políticas, así como la perpetuación de la violencia dentro de la sociedad.

La familia tolimese rural de la época de la Violencia se configuraba como una unidad patriarcal y extensa, donde el padre era la figura central de autoridad y proveedor, mientras que la madre asumía roles domésticos y de cuidado. La familia solía estar compuesta por numerosos hijos, quienes desde temprana edad participaban en las labores agrícolas y del hogar. Las dinámicas familiares estaban profundamente influenciadas por la filiación política, que dictaba no solo las creencias y prácticas cotidianas, sino también las alianzas y enemistades en la comunidad. En este contexto, la familia funcionaba como un

espacio de protección frente a la violencia externa, aunque también podía estar fragmentada por las tensiones políticas y los desplazamientos forzados, lo que provocaba rupturas y reconfiguraciones constantes.

La cultura y la tradición, por su parte, refieren a la historia y la religión como fundamentos de una educación informal que nutre un adoctrinamiento que, desde la niñez, pretende la formación de una identidad familiar con la vinculación a un partido político y la subsecuente violencia asociada con esta adhesión.

Lo anterior, se complementa con lo dicho sobre la transmisión de valores culturales y tradiciones políticas dentro de la familia, al que ahora habría que añadir también los símbolos religiosos, incluso el credo profesado por la familia, una constante que, como se verá más adelante, también legitima y fundamenta el uso de la violencia contra el contrario. De otra parte, y continuando con la idea anterior, es posible identificar una relación entre la violencia y la inscripción política, así como la imposibilidad planteada por Laureano Gómez de separar la violencia fundadora de la inscripción política (Uribe, 2018). Se reitera aquí, desde esta lectura y elaboración del relato a partir de categorías, la inseparable relación entre una adscripción política con la militancia y, por ende, recurrencia de la violencia como medio extendido de la política, de forma tal que la violencia se circunscribe como práctica pedagógica.

Así, el discurso político de Laureano Gómez identifica la adscripción conservadora como introducción de un principio de separación social, lo mismo que como la percepción de los Liberales como una masa amorfa, informe, asociada a la bestia del basilisco¹ (metáfora) para describir al partido Liberal, lo

1 Nuestro basilisco camina con pies de confusión y de inseguridad, con piernas de atropello y de violencia, con un inmenso estómago oligárquico, con pecho de ira, con

que sugiere una categoría relacionada con la retórica y la imagen utilizada para representar al partido político opositor (Uribe, 2018).

Es así como, en el discurso de la época, la metáfora del basilisco creó una visión dualista del ámbito político, facilitando la construcción de imágenes contrastantes de los dos partidos políticos como comunidades opuestas e irreconciliables. Esta representación no pasó desapercibida, como lo indican algunos campesinos de la época, quienes relatan que seguían con fervor los programas de radio en los que los líderes se dirigían a sus seguidores con discursos incendiarios. Estos programas eran seguidos meticulosamente por miles de familias colombianas, lo que contribuyó a impregnar de odios políticos los espacios de sociabilidad campesina. En las zonas rurales, las comunidades campesinas estaban afiliadas a los partidos políticos tradicionales y se identificaban con ellos. Estas identidades actuaban como cajas de resonancia que amplificaban los discursos de los líderes (Uribe, 2018).

Por tanto, desde la categorización política, la violencia política se alimentaba de discursos incendiarios dirigidos a copartidarios y seguidos fervientemente por miles de familias colombianas, lo que sugiere una categoría relacionada con el discurso político y su impacto en la sociedad, en particular entre aquella que ya estaba identificada (identidad, categoría que, como se refirió, parte de la categoría principal de la Familia) en particular en las zonas rurales, en las que las comunidades campesinas estaban adscritas a los partidos políticos tradicionales y se identificaban con estos, lo que sugiere una categoría relacionada con la identidad política y su influencia en la sociedad rural, incluso por sobre la urbana.

brazos masónicos y con una pequeña, diminuta cabeza comunista pero que es la cabeza (Uribe, 2018, p. 16).

En concordancia con lo anterior, una categorización de la sociedad campesina de aquella época de la Violencia, la describe como una de economía agrícola eminentemente local, con un modelo de familia patriarcal, en donde la violencia contra la mujer era tenida por normal, incluso necesaria, y en donde se transmitían patrones de comportamiento intergeneracional. Los castigos físicos y el maltrato infantil eran comunes, determinada por los roles de género, códigos de honor y de violencia endémica, en la que las venganzas y las retaliaciones estaban siempre presentes en los núcleos familiares, incluso instigados por estos, en la que primaba una cultura de la venganza y el honor que llegaban incluso a ser determinantes y constructoras de la identidad familiar (Uribe, 2018).

En cuanto a la categoría Política y Sociedad, los espacios sociales no solo estaban divididos por roles sociales y de género, sino que estos se identificaban con las cantinas, los bares, los prostíbulos, el atrio de la iglesia y el mercado. De forma transversal, la vida social estaba también determinada por la identidad política, en la que llegaba a primar no tanto el hecho “de sentirse” liberal o conservador por el hecho de conocer la doctrina o ideología defendida, que muchas veces era incluso ignorada, sino que esta era una identidad formada por la oposición y el antagonismo mutuo, por tanto, en la categoría Política y Social, se puede hacer referencia a un antagonismo social en la que la identidad del grupo está marcada por una imposibilidad intrínseca y el enemigo externo es el objeto de esa incapacidad, una identidad que, por lo demás, se remonta a la subcategoría de la Historia, inscrita en la categoría principal de la Cultura y la tradición, y en la que las guerras civiles del siglo XIX influyen en la formación de las identidades políticas del país.

Así, la identidad de los individuos se ve reforzada también por actividades políticas como el voto, o históricas, como el hecho de tener ancestros que hubiesen participado en alguna de las guerras civiles del Siglo

XIX, lo que se replicaría, de alguna forma, en los enfrentamientos armados durante la Violencia y las muertes resultantes alimentaron la enemistad entre Liberales y Conservadores, marcando la identidad partidista y la venganza como parte de este proceso que se retroalimenta a sí mismo, generando un mecanismo inconsciente de proyección de sentimientos destructivos en el Otro, así como la percepción del Otro como malvado o perseguidor (Nizet & Rigaux, 2008).

En entrevista hecha por la autora a la señora Damaris Lozano (Anexo 1), refiere la entrevistada, al preguntársele por la filiación política de su familia, que:

Mi papá nos decía que el liberalismo era lo mejor y que por esto la sangre era roja, y la sangre era vida. Mi papá y mi mamá se vestían de rojo los domingos y nos colocaban a nosotros algo rojo para serles fiel al liberalismo. Nos decían que liberalismo venía de libertad.

De esta forma, la categoría de Cultura y Tradición es determinada por la cultura política, que sustenta el comportamiento de las personas, así como la importancia de las prácticas formativas y estereotipadas en lugar de creencias comunes. Ello se ve reforzado por patrones asociados con el simbolismo político, en los que son determinantes los colores asociados a los partidos (azul para Conservadores y rojo para Liberales), así como ciertas palabras y frases utilizadas como consignas políticas. A esta categoría principal, se suma la secundaria de la religión, puesto que esta categoría se extrapola para ser asociada también a la política, especialmente en relación con los colores asociados a los partidos políticos y las percepciones de los Liberales como personas revolucionarias y ateas, según la visión de Conservadores. Lo anterior, al ser extrapolado al plano de la categoría Política y Sociedad, explica por qué los símbolos políticos eran también blanco de ataques y las consecuencias mortales de expresar lealtad partidista en contextos hostiles, lo mismo que los casos de cambio de afiliación política, detrás de los cuales estaban la coacción, el sentido del honor y el miedo, en lugar de razones ideológicas (Uribe, 2018).

De otra parte, es posible evidenciar algunos de los elementos ya categorizados con anterioridad, además de poder proponer una lectura complementaria de estos, como lo son la familia patriarcal, en donde la violencia contra la mujer era considerada normal, no denunciable, y padecida por la víctima como algo que incluso merecía, lo mismo que el rol de la mujer asociado a las labores domésticas y la educación de los hijos. El ambiente de radicalismo e intolerancia asociado con la guerra afectó a toda la sociedad colombiana, incluyendo a los niños. Desde su nacimiento, los niños ya eran etiquetados como miembros de uno de los dos principales partidos políticos del país, los liberales o los conservadores. A medida que crecían, estos niños replicaban las confrontaciones políticas en todos sus entornos sociales, perpetuando así el ciclo de conflicto iniciado por las generaciones anteriores (Pachón, 2016).

Se reitera el patrón transgeneracional que ya había sido referido por Uribe (2018) y que se materializa en los niños combatientes, por lo que no sorprende la participación de niños en el conflicto armado, su reclutamiento y participación en grupos guerrilleros. Respecto al impacto de esta vinculación temprana, hay una extrapolación de la categoría Educación/Pedagogía al traducirse estas en nuevas experiencias “formadoras” de esta infancia en los grupos en los que eran reclutados, la participación de niños en la defensa familiar y de la comunidad, así como el adiestramiento de niños en el manejo de armas y labores de guerra, lo mismo que el proceso de aprendizaje y adaptación a la vida guerrillera, que implicaba la iniciación de niños y jóvenes en esta nueva realidad, la protección y orientación de los jóvenes combatientes, el aprendizaje rápido en el manejo de armas, las enseñanzas sobre la importancia de no soltar el arma y mantenerse unidos, la elaboración de bombas artesanales y el entrenamiento en tácticas de combate y estrategias de retirada. Pachón también refiere, dentro de esta categoría de Educación, y

específicamente en las categorías secundarias de adoctrinamiento y entrenamiento militar, la cultura y valores en la guerrilla, en la que se valoraba el coraje y la resistencia física, la solidaridad y el cuidado entre los miembros del grupo y la importancia de la disciplina y la lealtad hacia el grupo.

Los niños combatientes encontraron protección y lazos de hermandad en grupos campesinos de autodefensa y guerrillas, así como un evidente impacto del conflicto armado en la infancia, incluyendo la influencia en su formación y desarrollo, lo que implicó un impacto psicológico y social en la vida adulta al ser reiterativo el recuerdo y el impacto duradero del conflicto armado en la vida adulta de quienes fueron niños en esa época, lo mismo que la persistencia de las experiencias traumáticas y los recuerdos de la guerra en la vejez. La mención de estas circunstancias demuestra la idea, forjada desde la identidad familiar, de transmitir la identidad partidaria a través del odio hacia el Otro (Nizet & Rigaux, 2008) y de ahí que, la subcategoría de la niñez se encuentre inscrita en la categoría de Familia, junto con las categorías secundarias de Roles de Género e Identidad.

En entrevista hecha al señor Carlos Ernesto Bonilla por parte de la autora (Anexo 2), refiere el entrevistado, al preguntársele por lo que pensaba al ver a una persona que hubiese sido asesinada por su filiación al Partido Liberal, lo siguiente:

Por ser liberales pensaba que se buscaron la muerte, daba un poquito de impresión ver gente tirada en la calle asesinada, pero si era liberal nos decían a los niños que era mejor acabar con esa plaga. Yo alguna vez pregunte porque antes de los enfrentamientos si se convivían en paz con los liberales y después no y mi mamá me explicaba que se generó una epidemia que no atacaba el cuerpo sino la mente y corrompió las personas y por eso eran tan malas y se buscaban su muerte. Que se curaban de esta enfermedad vistiendo de azul como la virgen y el cielo así Dios las empezaba a curar y siendo conservadoras porque era la ideología de Dios. Esto de niño

se lo inculcaban tanto que lo creíamos ciegamente por esto ver muertos liberales era como ver muerta una res.

Por tanto, la violencia como práctica pedagógica se ve reflejada, así mismo, en las limitaciones en la instrucción escolar debido a las exigencias del trabajo en la subsistencia familiar, así como la participación temprana de los niños en actividades laborales y su integración en el mundo adulto, lo mismo que una notoria diferencia en las experiencias entre niños y niñas en contextos campesinos, así como desigualdades en la infancia rural, especialmente en relación con el trabajo infantil y las responsabilidades domésticas (Pachón, 2016).

La familia, por tanto, posee una configuración influenciada por la religión, el matrimonio católico, numerosa y patriarcal, con independencia de la filiación partidista-política, lo que refiere la extrapolación de la categoría secundaria Religión y confirma, en la construcción del relato de la violencia como práctica pedagógica, que la convicción partidista no estaba, para nada, relacionada con una creencia dogmática, sino solo con la categoría de Cultura y Tradición. Aquí se insiste en los roles de género y de trabajo comunitario, entre los que se describen los roles de género dentro de la comunidad, con las mujeres desempeñando tareas como cuidado de niños, cocina, enseñanza, entre otras, mientras que los hombres se ocupaban de la defensa y el suministro de alimentos.

En la entrevista ya referida a la señora Damaris Lozano (Anexo 1), la entrevistada responde, al preguntársele por los roles familiares entre hombres y mujeres en el seno de su familia:

Mi papá quería más a los hombres y se los llevaba a las galleras y pueblo, en cambio a las mujeres solo a misa y a mí a la escuela, mi hermana y yo sentíamos que mi papá quería más a mis hermanos que a nosotras ya que para él ser hombre era tener menos riesgos y

las mujeres solo éramos para tener marido e hijos y mis hermanos le ayudaba en los trabajos y ganaban dinero. Nos trataba con indiferencia y nunca nos sacaba a pasear al pueblo. Recuerdo solo haber ido desde que vivíamos en la Florida una sola vez a Chaparral, ya que solo bajábamos al Limón.

Los hombres trabajaban en las fincas de los vecinos con mi papá y las mujeres teníamos huertas de plantas medicinales, lechuga y cuidábamos las gallinas. Le ayudábamos a mi mamá en la comida y lavar la ropa.

La entrevistada responde, al preguntársele si eran católicos, siendo además de adscripción liberal, lo siguiente (Anexo 1):

Si éramos católicos y se hacían misas cada 15 días en la escuela. Venía un sacerdote y cuando este no podía venir mandaba un sacristán y hacía oraciones o el rosario y recibía las ofrendas en dinero o animales que la gente le daba cuando no tenían dinero.

Al preguntársele si conocía o no la ideología liberal, la entrevistada respondió (Anexo 1):

No. Solo sabía que defendía la libertad, además los comunistas de Rioblanco se oponían a la iglesia y había que cuidarse de ellos porque se llevaban los niños y jóvenes.

Por su parte, Carlos Alberto Bonilla respondió a la autora, respecto a su formación religiosa, lo siguiente (Anexo 2):

Nos explicaban que el diablo siempre se vestía de rojo y el fuego que quema y hace daño es rojo y que a pesar de que la sangre era roja estaba en las venas que eran azules y esto ya las hacía benditas.

Damaris Lozano menciona, al preguntársele por la edad a la que comenzó a ir a la escuela y su grado de escolaridad, lo siguiente (Anexo 1):

A los 9 años. Mi papá no quería ponerme a la escuela por ser mujer, pero, mi mamá dijo que quería que aprendiera a leer y escribir, aunque sea a una de nosotras y decidieron que yo fuera porque necesitaban a mi hermana que era 4 años mayor que yo para que

ayudara a ser de comer, y la necesitaban para otros oficios. Ella hasta el día de la muerte me guardó rencor porque me escogieron a mí en lugar de ella para ir a la escuela. Asistí 2 años y medio, pero de ellos contabilizando lo interrumpido y sumando como 13 meses nada más, por el orden público de la violencia y había días que no íbamos por el peligro y había semanas que no pasaba nada en la vereda y asistíamos sin problemas.

En seguida, la entrevistadora responde, al preguntársele por la asistencia de su hermana a la escuela (Anexo 1):

Mi papá no veía la importancia de que una mujer fuera a la escuela, decía que no lo necesitaba, con que aprendiera bien los oficios caseros y consiguiera un marido trabajador con esto era suficiente.

Por su parte, la entrevistada Mercedes Cruz (Anexo 3) refiere, sobre el rol de la mujer en esa época:

Mi mamá fue muy protectora y decía que primero estaba la vida y que después se podía aprender además que las mujeres no necesitábamos mucho estudio y mi hermano que si lo necesitaba para no dejarse robar en su trabajo podía aprender después. Mi mamá no nos dejaba ni jugar con otros niños fue como estar en una cárcel encerrados todo el tiempo y escondidos. Nosotras estábamos ya acostumbradas a este encierro y solo escuchábamos radionovelas en la radio de mi abuelo esto lo hacíamos con mi mamá y era una diversión para nosotras esta era una de las pocas diversiones que recuerdo.

Y, al preguntársele por su breve periodo escolar en el contexto del conflicto armado, la entrevistada respondió que esa situación la afectó profundamente, ya que ella y su comunidad estaban constantemente alerta ante la posible llegada de la policía o de extraños. La presencia policial generaba temor, pues en ocasiones se llevaban a personas engañadas o en contra de su voluntad, y estas no regresaban, argumentando que habían sido asesinadas en Rioblanco o en Chaparral. Cuando la policía no aparecía, aun así, sentían miedo. Antes del estallido de la violencia, todo era tranquilo y no sucedía nada; prácticamente nadie visitaba la vereda, es decir, no llegaban extraños. Ella pudo

vivir seis meses, casi siete, sin problemas, pero todo cambió tras el asesinato de Gaitán. Aunque no tanto como en Chaparral y Rioblanco, el peligro se hizo presente.

Al hacer referencia a la categoría principal Política y Sociedad, es posible evidenciar una descripción de la vida en las veredas y su importancia en la identidad local, asociada con la formación en grupos de autodefensa veredal. Al respecto, la organización comunitaria y de resistencia, en la que destacan las acciones de organización comunitaria en la vereda Galilea, en el municipio de Villarica, incluyendo la creación de guarderías, la enseñanza a los niños y ancianos, y la formación de un batallón compuesto por niños menores de 14 años (Pachón, 2016).

Existió también, en la época objeto de este estudio, una división latente entre liberales, comunistas y conservadores, así como la referencia a la enseñanza de ideales comunistas a los niños desde temprana edad, que era impartida en el Davis, en donde había escuelas para niños y adultos analfabetos, proceso educativo que también incluía el entrenamiento de los más pequeños en la lucha política y para que aprendieran a guardar silencio en situaciones peligrosas (Guzmán, 1968).

Las escuelas fueron también transformadas en centros de adoctrinamiento, puesto que algunos maestros promovieron el odio político y la intolerancia religiosa entre los estudiantes, e incluso se registraron casos de alumnos incitados a actos violentos contra grupos minoritarios (Guzmán, 1968). En ocasiones, los propios estudiantes participaron en actividades violentas, como el descuartizamiento de víctimas o el transporte de mensajes para grupos armados. Pero así mismo, los maestros también fueron blanco de la violencia y el asesinato, lo que también tuvo consecuencias en el deterioro de las escuelas,

como en los casos de los municipios de San Bernardo y Planadas. En algunas zonas, las maestras fueron incluso acosadas por matones y se vieron obligadas a callar ante los crímenes para salvar sus vidas. De esta forma, las escuelas rurales se convirtieron en refugios para antisociales, pero también como sitios de protección durante los bombardeos, e incluso refugios para los estudiantes, quienes construyeron cuevas en sus inmediaciones para resguardarse.

La entrevistada Mercedes Cruz refiere, sobre el particular, al preguntársele por la escuela a la que asistió (Anexo 3):

Si había escuela, pero en San Juan Alto que quedaba a orilla de la carretera, aún está allí. Mi hermana asistió, pero cuando aprendió a leer y escribir no volvió porque era peligroso y se llevaban los niños grandecitos para un comando que estaban formando los comunistas. A mí me iban a poner a los 7 años es decir en 1951 pero por el peligro de la Violencia fue mejor que no asistiera además la escuela se cerró porque no había profesora, ya que ninguna profesora o profesor llegaba por miedo.

Sobre el particular, la señora Damaris Lozano refiere, en la entrevista hecha por la autora, sobre la posibilidad de ser raptada por las agrupaciones armadas (Anexo 1):

En el tiempo que viví allí no nos pasó nada, pero por precaución nos escondíamos porque decían que a los niños y jóvenes se los llevaban los comunistas para Rioblanco. Nos escondíamos en el rastrojo. Nos decían que los comunistas que eran liberales convertidos nos podían raptar para llevarnos al Davis.

Y respecto a lo que la profesora les decía sobre estas organizaciones, la entrevistada refirió (Anexo 1):

Sí también nos hablaba de los malos que eran los comunistas, pero que también debíamos tener cuidado con los policías porque habían violado a muchas mujeres, esto lo hablaba sobre todo en clases de costura.

Carlos Ernesto Bonilla responde, en la entrevista realizada por la autora, al preguntársele por el peligro que podía haber para los niños al ir a la escuela (Anexo 2):

En la mañana asistían las niñas y en la tarde los niños. En algunas oportunidades dejamos de asistir por orden público, pero como éramos conservadores nos protegían. Los niños de familia liberal si se salieron de estudiar y les tocó huir unos se cambiaron de lugar por voluntad y miedo y otros por amenazas.

Y, al preguntársele por lo que sus profesores opinaban sobre política, refiere el entrevistado (Anexo 2):

Que le temiéramos a los liberales porque ellos no eran creyentes y por esto eran malos y que eran los que ocasionaban las matanzas y todo el orden público.

8.2. Categorización de la violencia como práctica pedagógica

Este capítulo realiza una categorización de diversas fuentes documentales, tanto primarias como secundarias, que no solo están relacionadas con el periodo histórico de la Violencia, también abordan el conflicto desde la cotidianidad, el testimonio directo de los protagonistas y la niñez en sus diversas esferas, como la familiar, educacional, cultural, social, entre otras.

Partiendo de la metodología de categorización propuesta por Aristizábal Galeano (2008) y tomando las siguientes fuentes primarias y secundarias, se ha construido un sistema categorial que parte de unas categorías principales que, a su vez, perfilan y contienen a otras subsidiarias que, en su composición semántica, permiten la comprensión de la fenomenología asociada a cada una de las categorías.

Considerando que las temáticas de esta investigación son educación, pedagogía, niñez y violencia, se ha partido de estos conceptos como categorías principales, pero ajustándolos a términos que consigan englobar estos temas, a la vez que adaptados a la lectura rigurosa de las fuentes primarias y secundarias, de forma que se ha optado por formular las siguientes categorías principales:

1. Cultura y Tradición
2. Educación
3. Familia
4. Política y Sociedad

La selección de estas categorías obedecen a su referenciación y mención reiterativa en las fuentes principales y secundarias consultadas al abordar este capítulo, a la vez que reúnen a otras categorías, consideradas subsidiarias o secundarias, y que se definen a continuación (Tabla 1):

Tabla 5. Categorías principales y secundarias

Categoría Principal	Categorías subsidiarias/secundarias
Cultura y Tradición	- Historia - Religión - Costumbres - Códigos de honor
Educación	- Enseñanza formal/informal - Adoctrinamiento - Entrenamiento militar

Familia	- Roles de género - Identidad - Niñez
Política y Sociedad	- Partidos políticos - Violencia política

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta categorización, se procede a la elaboración del relato de la vivencia de la niñez, y sus procesos educativos, en el contexto de la Violencia en el suroccidente del departamento de El Tolima, entendiendo este relato como el formado por categorías de análisis de contenido que, a partir de las unidades mínimas integradas, como los significados y los significantes, interactúan en la construcción del sentido de un texto narrativo específico, por lo que es posible organizar y describir conjuntos cada vez más amplios y diversos de significado (Caudana, 1999).

En conclusión, para este capítulo, se puede considerar que la educación, tanto formal como informal, desempeñó un papel ambiguo durante la Violencia: por un lado, funcionó como un espacio de transmisión de valores políticos y culturales que perpetuaban los patrones de violencia; por otro, sirvió como un refugio limitado frente a las dinámicas del conflicto. La familia, la religión y los discursos políticos configuraron identidades profundamente marcadas por la polarización y el antagonismo, trasladando estas tensiones a los entornos escolares. Asimismo, la categorización de estas experiencias permite observar cómo las instituciones educativas y las dinámicas familiares no solo fueron influenciadas por el conflicto, sino que también contribuyeron a su continuidad al reproducir prácticas de exclusión y enfrentamiento. Este análisis establece una base para el próximo capítulo, que ampliará la discusión sobre las implicaciones de estas dinámicas en la construcción de memoria histórica y las oportunidades para la reconciliación en contextos de posconflicto.

9. La enseñanza de la Historia en Colombia

La enseñanza de la historia en Colombia ha desempeñado un papel clave en la comprensión de las dinámicas sociales, culturales y políticas del país, especialmente en contextos de conflicto y transformación. Desde inicios del siglo XX, esta disciplina ha sido utilizada como una herramienta para fomentar la cohesión nacional y como una estrategia pedagógica destinada a inculcar valores cívicos, patrióticos y democráticos. Sin embargo, la historia ha enfrentado desafíos importantes, como su relegación en los currículos educativos debido a políticas que priorizan el desarrollo de habilidades enfocadas en la competitividad global.

Este capítulo examina cómo la enseñanza de la historia ha oscilado entre ser un medio para la construcción de identidades nacionales y un espacio para la reflexión crítica. Se destaca su relevancia en la promoción de una memoria histórica orientada a la reconciliación y la construcción de paz en Colombia, resaltando la necesidad de fortalecer su presencia en el sistema educativo para formar ciudadanos conscientes de su pasado y comprometidos con el futuro del país.

9.1. La enseñanza de la Historia en las aulas a comienzos del Siglo XX

La Historia, como cualquier conocimiento, puede ser usada tanto para construir como para destruir, dependiendo de cómo se emplee. La Historia sirve a diversos intereses, ya sea para justificar o cuestionar las relaciones de poder

existentes o para destacar o invisibilizar a ciertos actores sociales. Por esta razón, el uso que se hace de la historia está condicionado por los intereses actuales de la sociedad. El acto de recordar y comprender el pasado es esencial para la configuración de identidades individuales y colectivas y sirve como base para el cambio social, ya que no es posible comprender y transformar conscientemente los problemas sociales del presente sin conocer sus raíces (Flórez & Valencia, 2018).

En el contexto de Colombia, la historia juega un papel fundamental para entender los problemas sociales actuales, que están profundamente arraigados en tensiones y conflictos históricos. Por lo tanto, la enseñanza de la Historia se convierte en una herramienta crucial para prevenir la repetición de hechos que han afectado negativamente el tejido social del país.

A pesar de su importancia, el estudio de la Historia ha perdido relevancia en el sistema educativo colombiano. La enseñanza de esta ciencia, desafortunadamente, ha quedado relegada a ser una pieza de museo en el currículo actual. Esto se debe, en gran parte, a la influencia de políticas económicas internacionales que han transformado los sistemas educativos, orientando la enseñanza hacia conocimientos que favorezcan la competitividad en la economía global (Hejeile, 2022).

En este escenario, se menosprecia el valor del conocimiento histórico en la formación de los estudiantes, ya que predomina la idea de que la educación debe centrarse en habilidades que hagan a los individuos competentes en el contexto globalizado. Por lo tanto, saberes que contribuyen a una formación integral y crítica, como la filosofía, la historia, la literatura, la geografía, la sociología y el arte, son considerados poco útiles para alcanzar dicho objetivo.

El fortalecimiento de la enseñanza de la historia patria en Colombia es un proceso que comenzó con la creación de la Academia de Historia a principios del siglo XX, en el contexto de la Guerra de los Mil Días. Este impulso se renovó después de los trágicos eventos del 9 de abril de 1948, un periodo marcado por disturbios y violencia. Para ese momento histórico, algunos sectores de la élite política e intelectual consideraban que estos desórdenes eran resultado del olvido de los grandes hombres y sus logros en la historia del país (Velandia, 2001).

En respuesta, el gobierno colombiano promulgó el Decreto 2388 el 15 de julio de 1948 (Presidencia de la República, 1948), que intensificaba la enseñanza de la historia patria en el sistema educativo. La medida tenía como propósito promover la cohesión nacional y elevar el sentido de ciudadanía mediante la educación, la cual se concebía como una herramienta para inculcar hábitos democráticos, decoro personal y orgullo nacional. Para concretar estos objetivos, se decretó la obligatoriedad del estudio de la Historia de Colombia en todos los grados escolares, estableciendo al menos dos años de historia tanto en la primaria como en la secundaria (Acevedo & Samacá, 2012).

Sin embargo, la enseñanza de la historia escolar y la elaboración de programas educativos y manuales escolares son prácticas que no siempre se han visto como parte del proceso de construcción de la memoria oficial. Los estudios que se enfocan en los manuales escolares han tendido a centrarse en aspectos como la formación de la identidad nacional o los sesgos que pueden surgir, especialmente en relación con grupos específicos como las mujeres o las minorías étnicas (Acevedo & Samacá, 2012).

El interés por el papel del Estado en la definición de la memoria social es más notorio en países como España y Argentina, donde se ha investigado cómo

la política educativa ha influido en la memoria colectiva, particularmente durante el Franquismo, las dictaduras militares y los procesos de transición hacia la democracia, como lo señalan Pérez (2000) y Romero (2004). Por tanto, para el año de 1948, tras la promulgación del Decreto 2388, la historia se utilizó como una herramienta para fortalecer la cohesión nacional y fomentar la dignidad cívica en Colombia, a través de la formación de hábitos democráticos, el decoro personal y el orgullo nacional. Para lograr estos objetivos, una de las medidas adoptadas fue hacer obligatorio el estudio de la Historia de Colombia en todos los niveles educativos, con al menos dos años de enseñanza tanto en primaria como en secundaria (García, 1949).

La normativa incluyó también la selección de profesores con una mentalidad suprapartidista y la creación de programas de enseñanza, con el apoyo de la Academia Colombiana de Historia (ACH). Esta institución asumió un papel central, al encargarse de autorizar los textos escolares, preparar materiales literarios y audiovisuales, realizar la Cátedra Superior de Historia de Colombia y participar en premiaciones oficiales organizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (García, 1949).

La Cátedra Superior de Historia fue considerada por la ACH como la tarea más delicada entre todas las asignadas por el MEN, ya que su objetivo principal era mejorar la enseñanza de la historia en el país. Esta cátedra debía establecer un nivel de conocimiento mínimo que correspondiera al grado 6º del bachillerato. La consideración de la cátedra como "superior" subraya la importancia que se le otorgaba a la calidad de la formación histórica impartida en las escuelas.

El proyecto para extender la enseñanza de la historia patria en el sistema educativo colombiano no se limitó a priorizar la asignatura, sino que incluyó la

promoción del patriotismo mediante diversas estrategias. Entre estas medidas se encontraban la entrega de premios en efectivo a los profesores, acompañados de diplomas honoríficos, la colocación de retratos de figuras históricas como Santander y Bolívar en cada salón de clase, y la dedicación de los colegios a un "patrono cívico." El objetivo principal de estas iniciativas era consolidar una educación cívica centrada en la obediencia a las autoridades, reinterpretando las lecciones del pasado (Presidencia de la República, 1948).

Poco después de la promulgación del decreto que impulsaba estas reformas, se organizó un concurso en septiembre de 1948 dirigido a planteles femeninos, en el cual las estudiantes debían escribir textos sobre la historia patria. Este proyecto también dio origen a la creación de la Medalla Cívica Camilo Torres, que se estableció como un reconocimiento a los educadores dedicados a exaltar los valores de la patria. El nombre de la medalla hacía referencia a Camilo Torres, quien simbolizaba la libertad, la democracia y la justicia, valores que los maestros debían consolidar en su labor pedagógica (MEN, 1948).

Los docentes galardonados con la Medalla Cívica Camilo Torres no solo eran reconocidos por su conducta ejemplar, perseverancia, compañerismo y dedicación apostólica en su profesión, sino que también obtenían beneficios laborales adicionales, tales como oportunidades de ascenso y preferencia para acceder a becas. Este reconocimiento buscaba enaltecer la profesión docente y destacar su papel en la promoción del patriotismo y la formación cívica de los estudiantes (MEN, 1948).

9.2. La segunda mitad del Siglo XX

En la segunda mitad del siglo XX, Colombia experimentó un acelerado proceso de modernización en múltiples ámbitos. El auge de un capitalismo más orientado hacia la industria impulsó el incremento de la matrícula en todos los niveles educativos, acompañado de un crecimiento urbano no planificado y mejoras en indicadores de bienestar como la mortalidad, natalidad, nutrición y alfabetización. Sin embargo, este progreso económico y la mejora en la calidad de vida fueron más visibles en las ciudades, especialmente en la zona cafetera, mientras que en las áreas rurales persistían las tensiones. La reforma agraria de 1936 intensificó los conflictos entre los propietarios de tierras y los campesinos que no poseían acceso a ellas, marcando una disparidad notable entre el campo y la ciudad (Palacios, 2003).

La modernización en Colombia durante el siglo XX fue un fenómeno que se concentró principalmente en las áreas urbanas, mientras que las zonas rurales quedaron al margen de estos cambios. Para 1945, dos tercios de la población aún vivían en el campo, donde el analfabetismo afectaba al 60% y las diferencias en la calidad de vida entre clases sociales eran profundas. Las regiones cafeteras de Antioquia, Tolima y Valle ofrecían atractivas oportunidades, atrayendo a miles de campesinos que abandonaban sus tierras en el oriente y sur del país, entonces con una población de aproximadamente 10.5 millones (Acevedo & Samacá, 2012).

Aunque las tasas de mortalidad infantil y analfabetismo iban disminuyendo, y la esperanza de vida aumentaba de 36.1 a 48.9 años, estas mejoras se concentraban en las ciudades. Allí, la población tenía acceso a servicios médicos, hospitales, educación y otros recursos que facilitaban una mejor calidad de vida. Sin embargo, en el campo persistían la pobreza, la

explotación de los campesinos sin tierra y una violencia política marcada por el conflicto bipartidista entre liberales y conservadores, alimentada por figuras de poder locales y políticos desde Bogotá y otras capitales departamentales. En medio de esta desigualdad entre el campo y la ciudad, comenzaba a surgir una clase media en las zonas más urbanizadas, trayendo consigo nuevas formas de consumo y estilos de vida. Este fenómeno reflejaba las profundas divisiones y transformaciones en la sociedad colombiana de la época (Acevedo & Samacá, 2012).

En 1963, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), mediante el Decreto 045 de 1962, implementó nuevos programas de estudio para los cursos de educación media en asignaturas de estudios sociales y filosofía. Este enfoque marcó una transición en la enseñanza de los estudios sociales, dejando atrás un énfasis exclusivo en el patriotismo y avanzando hacia una perspectiva que buscaba integrar el conocimiento social en la construcción de una democracia y el desarrollo nacional. Este cambio implicó un paulatino alejamiento de los postulados patrióticos tradicionales, sustituyéndolos por un enfoque que vinculaba la historia y la geografía con los nuevos ideales de formación cívica y democrática (MEN, 1963).

Durante estos años de la década de 1960 a comienzos de 1990, el Estado colombiano intentó proporcionar a los estudiantes una educación que no solo fomentara valores espirituales, morales y cívicos, sino que también promoviera una convivencia armónica dentro de la nación y con el mundo en general. En este marco, se mantuvo la enseñanza de "Prehistoria General, americana y de Colombia", con el objetivo de establecer conexiones simbólicas entre los estudiantes y un pasado indígena. La intención era fomentar una identidad nacional en la que los estudiantes reconocieran la relevancia de las raíces indígenas en el presente colombiano, subrayando cómo estos elementos históricos y culturales siguen siendo vitales para el progreso del país. Este

programa de estudios buscaba, en última instancia, que los estudiantes desarrollaran una conciencia sobre la importancia de comprender las distintas influencias y herencias que constituyen la identidad nacional (MEN, 1963).

Además de fomentar el orgullo por el pasado prehispánico, los programas educativos de 1963 en Colombia buscaban inculcar en los estudiantes la idea de una "comunidad americana" unida. Para ello, el currículo se enfocaba en la "epopeya de la emancipación", celebrada como un logro común de los pueblos del Nuevo Mundo. De esta manera, el contenido histórico del tercer año de educación media promovía la lealtad hacia los ideales de los fundadores de la nacionalidad, incentivando un sentimiento de solidaridad continental. Esta orientación hacia una América unificada representaba un cambio significativo en comparación con la enseñanza de la historia patria de la primera mitad del siglo XX, y se consolidaría en las décadas posteriores (MEN, 1963).

Este enfoque buscaba enraizar en los jóvenes un sentido de identidad que iba más allá de las fronteras nacionales, promoviendo una visión de América como un bloque continental unido por experiencias históricas compartidas y aspiraciones comunes, lo que reforzaba tanto la identidad nacional como el espíritu de comunidad en el continente.

La educación en Colombia durante este periodo buscaba configurar una memoria colectiva que resaltara las grandes gestas y la "tradición civilista" de las instituciones de la República. Estas instituciones debían ser respetadas y preservadas no solo por su relevancia histórica, sino porque representaban el marco dentro del cual cada colombiano podía encontrar oportunidades de desarrollo personal. La asignatura de geografía compartía un propósito similar, ya que aspiraba a proporcionar a los estudiantes un conocimiento racional del

mundo, ayudándolos a comprender tanto el entorno natural como las problemáticas socioeconómicas contemporáneas (Herrera, 1999).

El estudio de la geografía también se orientaba hacia la creación de un sentimiento de orgullo nacional, resaltando a Colombia como una nación privilegiada, no tanto por los logros de sus ciudadanos, sino por los recursos naturales que poseía. Este enfoque reflejaba un interés en desarrollar una educación que no solo fomentara la identidad nacional, sino que también promoviera una visión práctica e industrial en los estudiantes, vinculando el conocimiento geográfico con el desarrollo y la prosperidad del país (Herrera, 1999).

En la enseñanza de los estudios sociales en Colombia, surgió la necesidad de integrar Historia y Geografía con el desarrollo de habilidades prácticas como el debate y la discusión de temas sociales, dejando atrás métodos tradicionales como el dictado y la cátedra magistral. El objetivo era que el proceso educativo se adaptara tanto a las capacidades mentales como a las necesidades de cada alumno, promoviendo un aprendizaje más participativo y activo (Acevedo & Samacá, 2012).

Se introdujeron métodos considerados "novedosos", tales como la observación del entorno inmediato, el análisis de documentos históricos, la comparación entre el pasado y el presente, y el uso de material audiovisual. Estos enfoques se combinaban con técnicas "tradicionales" como el estudio de eventos históricos clave o el uso de biografías de figuras relevantes. En Geografía, se buscaba la aplicación de estos mismos principios, pero además se incorporaron recursos didácticos destinados a fomentar la creatividad, la invención y el juego, como los rompecabezas y los "viajes imaginarios". Esta

orientación educativa reflejaba un interés en hacer el aprendizaje más dinámico y relevante para la vida cotidiana de los estudiantes (Herrera, 1999).

Sin embargo, a mediados de los años setenta, Colombia emprendió un proceso de reforma educativa que abarcó tanto aspectos institucionales como curriculares. Este movimiento de cambio incluyó el ámbito de los estudios sociales, integrando algunos enfoques de la historiografía universitaria en el proyecto educativo. En este contexto, el documento de trabajo preparado para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por Jorge Orlando Melo y Jaime Jaramillo Uribe fue especialmente significativo. Este texto contenía recomendaciones que posteriormente influirían en la reforma curricular promovida por el Decreto 1002 de 1984 (Herrera & Martínez, 2002).

Aunque el objetivo era redefinir la relación entre el sistema educativo y los académicos dedicados a la producción de conocimiento histórico y social, los enfoques curriculares en historia política permanecieron en gran medida inalterados. Las propuestas de los historiadores profesionales fueron solo parcialmente incorporadas, reflejando una transformación moderada que no rompió del todo con los marcos tradicionales de la enseñanza de la historia política en el currículo educativo (Herrera & Martínez, 2002).

La propuesta metodológica de los autores planteaba una educación centrada en el alumno y sus capacidades, buscando superar la simple acumulación de información sin sentido. Adelantándose a las tendencias educativas de una década posterior, enfatizaban la imposibilidad de enseñar Historia de manera aislada de otras ciencias sociales, en particular de la Geografía, para ofrecer una comprensión integral de las sociedades en sus dimensiones temporales y espaciales (Herrera & Martínez, 2002).

Entre las habilidades que, según los autores, debería tener un profesor de Historia, se destacaban varias cualidades. Propusieron que el docente dominara un repertorio de anécdotas históricas significativas, sin perder de vista el enfoque en los procesos históricos más amplios. Además, sugirieron que el profesor tuviera habilidades de dibujo y utilizara imágenes como herramientas pedagógicas. También insistieron en que el educador fuera una persona de espíritu libre, abierta y anti dogmática, cualidades que garantizarían que la enseñanza de la Historia no se convirtiera en un vehículo de proselitismo político partidista, sino en un espacio de aprendizaje crítico y objetivo (MEN, 1976).

9.3. La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de la Constitución de 1991

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia define la educación como un derecho fundamental y un servicio público con una función social clave. A través de la educación, se persigue no solo el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica, sino también a los valores culturales, promoviendo así una sociedad más cohesionada y tolerante. La educación, según este artículo, no solo forma individuos en términos de conocimientos, sino que también tiene el propósito de contribuir a la construcción de una sociedad en la que el conocimiento apoye la sana convivencia y el respeto mutuo.

Además, el artículo destaca la corresponsabilidad en el proceso educativo, involucrando a tres actores principales: la familia, el Estado y la sociedad. Cada uno tiene un papel esencial en la formación de ciudadanos preparados para desenvolverse adecuadamente en diversos ámbitos, como el familiar, laboral y social, con el fin de favorecer una integración plena y constructiva en la vida en comunidad. Esta visión subraya la importancia de un

enfoque colaborativo y multifacético en la educación, que abarca no solo el desarrollo intelectual, sino también el social y ético de cada persona (Valencia, 2022).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), responde a los objetivos constitucionales establecidos en los artículos 44, 67 y 70 de la Constitución Política, brindando una estructura detallada para la implementación de la política educativa en el país. Esta ley establece la obligatoriedad de ciertos contenidos en el currículo de la educación formal, definidos en el artículo 14 de la misma.

Entre los contenidos obligatorios destacan:

Constitución y Educación Cívica: Se busca que los estudiantes estudien, comprendan y practiquen los principios de la Constitución, junto con una sólida instrucción cívica, fortaleciendo su entendimiento y respeto por el marco legal y cívico del país.

Uso del Tiempo Libre y Cultura: Se promueve el aprovechamiento del tiempo libre y el fomento de actividades culturales diversas. Esto incluye la educación física, la recreación y el deporte, fortaleciendo así la salud y la integración social.

Protección Ambiental: Se establece la enseñanza sobre protección ambiental, ecología y conservación de los recursos naturales, formando ciudadanos conscientes y responsables frente al medio ambiente.

Educación en Valores Humanos: La formación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, el cooperativismo y valores de confraternidad es obligatoria. Esto enfatiza el desarrollo de una ciudadanía orientada a la convivencia pacífica y al respeto mutuo.

Educación Sexual: La ley ordena la enseñanza de la educación sexual adaptada a las necesidades psíquicas, físicas y emocionales de los estudiantes según su edad, promoviendo así un desarrollo integral y saludable.

Este marco regulador de la Ley 115 pretende no solo asegurar un acceso equitativo a la educación, sino también inculcar valores fundamentales y habilidades para la vida en sociedad, acorde a los principios de convivencia, sostenibilidad y desarrollo humano.

Veintitrés años después de promulgada la Ley General de Educación, la Ley 1874 de 2017 estableció la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en los niveles de educación básica y media, integrándola dentro del marco de las Ciencias Sociales. Su enfoque se basa en promover un pensamiento histórico que contribuya a la construcción de una identidad y una memoria histórica nacional, de modo que forme ciudadanos conscientes de su historia y su identidad como colombianos (Congreso de Colombia, 2017).

Esta ley se presenta como una política pública educativa con el objetivo de fomentar, desde la educación básica y media, el aprecio y desarrollo de los valores y bienes culturales del país. Al promover el conocimiento de la historia nacional, se busca construir una identidad compartida entre los colombianos, cimentando la convivencia pacífica y el respeto mutuo dentro del territorio nacional. La enseñanza de la Historia de Colombia, por tanto, se convierte en

una herramienta para integrar a la población alrededor de elementos culturales comunes, fortaleciendo la cohesión social y el sentido de pertenencia a la nación.

Al respecto, Sierra (2016) parte de una preocupación muy puntual: la forma en que el conflicto armado colombiano es —o más bien, no es— enseñado en las escuelas públicas, en particular en contextos rurales. A través de una investigación de corte cualitativo, basada tanto en la experiencia propia de la autora como en una revisión crítica de documentos oficiales, se exponen los vacíos, silencios y tensiones que persisten en torno a este tema dentro del sistema educativo. La propuesta no se limita a describir lo que falta, sino que también pone en evidencia los desafíos éticos y pedagógicos que implica abordar una historia tan compleja en el aula.

En uno de los capítulos centrales, Sierra (2016) hace una crítica directa al currículo por competencias adoptado por el Ministerio de Educación. Según la autora, este modelo simplifica en exceso la enseñanza de contenidos históricos, al estandarizar los saberes y despojarlos de sus contextos específicos. En ese sentido, la enseñanza del conflicto termina convertida en una serie de datos desconectados, que no permiten una lectura ética ni situada de los acontecimientos ni de sus consecuencias.

Uno de los aspectos que más preocupa a Sierra (2016) es cómo este enfoque tiende a reducir la memoria histórica a una lista de fechas y hechos, sin detenerse a comprender el sufrimiento de las víctimas ni las causas de fondo de la guerra. A su juicio, la memoria no puede tratarse como una habilidad más dentro del currículo, sino como un proceso pedagógico cargado de sentido humano, político y social.

Además, Sierra (2016) señala que, aunque existen leyes que obligan a incluir el conflicto armado en los programas escolares —como la Ley 1448 de 2011—, los lineamientos actuales no ofrecen una guía clara ni garantizan que ese mandato se cumpla. La organización del currículo en torno a competencias genéricas termina dejando fuera contenidos sensibles o incómodos, contribuyendo así a una especie de silencio institucional frente a una parte fundamental de la historia reciente del país.

Lo que se plantea en el fondo (Sierra, 2016), es la necesidad de repensar la enseñanza del conflicto desde un enfoque que no le tema a la memoria ni a la subjetividad. Porque enseñar historia —y más aún, una historia marcada por la violencia— no es solo transmitir información: es también una forma de dignificar experiencias, cuestionar narrativas oficiales y construir ciudadanía desde la conciencia y el respeto por el otro.

La Ley 1874 de 2017, en su primer artículo, define tres objetivos específicos para la enseñanza de la Historia de Colombia dentro del currículo de Ciencias Sociales, orientados a fortalecer la identidad y conciencia histórica nacional:

Formación de Identidad Nacional y Reconocimiento de la Diversidad: Se busca desarrollar en los estudiantes una identidad nacional que respete y valore la diversidad étnica y cultural de Colombia. Esto pretende promover un sentido de pertenencia que integre las múltiples herencias culturales del país.

Desarrollo del Pensamiento Crítico: La ley fomenta la comprensión crítica de los procesos históricos y sociales, situando la historia de Colombia en el contexto de América y el mundo. Este enfoque permite a los estudiantes

analizar y cuestionar los acontecimientos históricos con una perspectiva amplia y contextualizada.

Promoción de la Memoria Histórica para la Reconciliación y la Paz: Un objetivo central es construir una memoria histórica que facilite la reconciliación y la paz en Colombia. A través del conocimiento de su historia, se pretende que los estudiantes contribuyan a una sociedad más tolerante y consciente de su pasado, en pos de un futuro más armónico.

Estos objetivos subrayan el rol de la Historia como un medio para educar ciudadanos informados y comprometidos con los valores de diversidad, crítica y reconciliación en la sociedad colombiana.

Respecto al componente de memoria histórica, este se refiere a la manera en que una sociedad o un pueblo recuerda y narra los eventos de su pasado, rescatándolos del olvido y trayéndolos al presente para construir una interpretación que permita asimilar las enseñanzas y aprendizajes que esos hechos dejan para la cultura y la comunidad. Esta memoria juega un papel crucial en la construcción de la identidad nacional, ya que permite a la sociedad reconocerse en su historia y proyectarse hacia el futuro con una base de experiencias compartidas.

Aunque la Historia y la Memoria están estrechamente relacionadas, persiguen objetivos distintos. La historia se enfoca en narrar los hechos ocurridos, interpretando los contextos y actores involucrados para entender el “cómo” y el “qué” de los acontecimientos. Su centro de análisis es el acontecimiento en sí, buscando una interpretación basada en evidencias verificables (Valencia, 2022).

La memoria, en cambio, se centra en cómo esos eventos fueron vividos y experimentados por los individuos y comunidades, sin importar la verificación de la “verdad” histórica. La memoria histórica da espacio a las múltiples perspectivas y emociones asociadas con los eventos, abordando tanto el recuerdo como el olvido y reflejando interpretaciones individuales o colectivas que son propias de los grupos que las sostienen. De esta manera, la memoria histórica depende de la memoria colectiva, que es construida por individuos pertenecientes a una comunidad o grupo específico, y está arraigada en sus experiencias particulares. Esta dimensión colectiva permite que la memoria histórica tenga un carácter más inclusivo y emocional, en contraste con el análisis estructurado y documental que caracteriza a la historia (Valencia, 2022).

En la actualidad, se observa una transformación significativa en la configuración del conocimiento, impulsada por los desafíos de la diversidad, el avance del saber científico y social, y las crisis en las disciplinas tradicionales. Las últimas décadas han generado rupturas importantes en las explicaciones unicasales o fundamentadas en verdades absolutas, permitiendo la incorporación de perspectivas más plurales en la explicación histórica. Este cambio ha dado espacio a voces antes silenciadas y ha fomentado nuevas comprensiones sobre lo social y el sujeto, así como sobre las posibilidades de construir una sociedad y una comunidad más inclusivas. Estas subjetividades emergentes se manifiestan en la vida cotidiana, siendo especialmente visibles en el ámbito escolar y en las aulas, donde reflejan la importancia de reconocer una variedad de experiencias y conocimientos (González, 2020).

En el contexto de las Ciencias Sociales, se plantea que los conocimientos previos no deben ser completamente descartados, pero tampoco

tratados como homogéneos o únicos. Las nuevas formas de expresión y conocimiento, vinculadas a la memoria, las diversas memorias y subjetividades, ofrecen una visión más compleja del conflicto y la violencia. En América Latina, ha tomado fuerza el enfoque de Historia Reciente, así como las “epistemologías del sur”, enfoques que buscan instaurar un pensamiento plural en las relaciones sociales. Estas perspectivas investigativas proponen conectar historia, cultura y política para construir subjetividades en la sociedad, promoviendo así la coexistencia de múltiples voces y experiencias en las narrativas históricas y sociales (González, 2020).

En lo que respecta a tendencias curriculares sobre este tema, Rodríguez (2021) identifica cuatro enfoques curriculares que han influido —de manera desigual— en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, cada uno con características, alcances y limitaciones distintas.

El primero es el currículo tradicional, con un enfoque centrado en contenidos acumulativos y una narrativa lineal de la historia nacional, se ha basado en la memorización y en la reproducción de verdades establecidas. Este modelo promueve una idea de formación ligada a la obediencia, sin fomentar el pensamiento autónomo. Desde la mirada crítica del texto, este enfoque ha contribuido a una visión despolitizada de la realidad, invisibilizando tanto los conflictos estructurales del país como las voces de quienes han vivido sus consecuencias más duras. En términos de ciudadanía, su aporte es muy limitado, ya que no invita a la participación ni a la comprensión crítica del entorno (Rodríguez, 2021).

En segundo lugar, está el currículo por competencias, que corresponde al modelo oficial vigente, impulsado desde el Ministerio de Educación. Aunque este enfoque plantea desarrollar habilidades como la argumentación o la

interpretación, en la práctica tiende a convertirse en un sistema tecnificado, dominado por estándares rígidos y pruebas estandarizadas. Rodríguez (2021) señala que este tipo de currículo, aunque declara una intención crítica, termina siendo funcional a una lógica de resultados cuantificables que no se conecta con la experiencia de vida de los estudiantes. Su mayor problema radica en que deja de lado la dimensión política de la educación, limitando su capacidad para generar transformación social.

El tercer enfoque es el currículo crítico o emancipador, que se presenta como el más defendido a lo largo del texto. Inspirado en las ideas de Freire, Giroux y Apple, este modelo entiende la enseñanza como un acto político, en el que se debe fomentar la reflexión sobre las condiciones sociales, históricas y culturales que viven los estudiantes. En este marco, las Ciencias Sociales tienen un papel fundamental para comprender las raíces de la violencia, resignificar la memoria colectiva y formar sujetos activos, capaces de tomar posición frente a las injusticias. Esta tendencia propone un cambio profundo en la forma de enseñar: pasar de una historia oficial a una historia vivida y compartida (Rodríguez, 2021).

Por último, el currículo desde el territorio y la experiencia se presenta como una alternativa emergente, aunque no siempre se nombra explícitamente como tendencia. Este enfoque se conecta con perspectivas decoloniales y pedagogías populares, y propone construir el conocimiento desde los saberes locales, las prácticas culturales y las memorias particulares de cada comunidad. Su importancia radica especialmente en contextos rurales o afectados por el conflicto armado, donde los contenidos escolares pueden volverse más significativos si parten de la experiencia concreta de los estudiantes (Rodríguez, 2021).

En conjunto, estas tendencias permiten visibilizar las tensiones actuales en la educación en Ciencias Sociales: entre estandarización y contextualización, entre neutralidad y posicionamiento político, entre olvido y memoria. El documento apuesta claramente por modelos críticos que reconozcan el papel de la escuela en la reconstrucción social y en la formación de ciudadanías comprometidas.

A manera de conclusión de este capítulo, se puede destacar el hecho de que el análisis histórico de la enseñanza de la historia en Colombia subraya su papel esencial en la formación de una memoria colectiva y en la construcción de una identidad nacional inclusiva. Desde el enfoque en la historia patria durante el siglo XX hasta las reformas más recientes que integran perspectivas críticas y plurales, esta disciplina ha evolucionado como un vehículo para fomentar la reflexión sobre el pasado y su influencia en el presente. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la integración efectiva de la historia en el currículo y la necesidad de formar docentes que adopten enfoques críticos y multidimensionales.

Este capítulo destaca la urgencia de fortalecer la enseñanza de la historia como una herramienta para comprender las complejidades del pasado y avanzar hacia una sociedad más justa y reconciliada. En el siguiente capítulo, se analizará cómo estas transformaciones en la enseñanza de la historia se relacionan con las dinámicas actuales de la construcción de memoria histórica y las perspectivas futuras para la educación en Colombia.

10. La violencia como pedagogía desde la voz de quienes la padecieron

El periodo conocido como La Violencia en Colombia no se limitó a ser un capítulo oscuro en la política del país, sino que alcanzó a alterar profundamente la vida diaria de muchas familias. Esta violencia se metió en las rutinas, en la manera de convivir con los demás y hasta en las oportunidades para acceder a la educación. Gracias a entrevistas realizadas a personas que vivieron esos años —ya sea como testigos, víctimas o incluso como protagonistas de episodios violentos— se puede entender mejor la huella que dejó en su día a día. En las historias recogidas de habitantes del Tolima, queda claro que la violencia no fue solo cosa de los combates entre bandos, sino que también se reflejó en la vida familiar, en las escuelas y en las relaciones con la comunidad. Todo esto terminó influyendo en la manera en que las personas entendían su identidad y en cómo transmitían valores a las siguientes generaciones.

En este panorama, es importante darle su lugar a la pedagogía como una herramienta que estudia las formas en que las sociedades enseñan y aprenden, no solo en las aulas, sino en todos los espacios donde se comparten conocimientos, normas y valores. La pedagogía no se reduce a la escuela, sino que también abarca los aprendizajes que se dan en la familia, en la calle y en cualquier ámbito de la vida social. Desde esta óptica, se puede analizar de qué manera contextos marcados por la violencia terminan generando aprendizajes que pueden servir tanto para perpetuar como para cuestionar o cambiar las estructuras de poder y exclusión (Torres, 2011).

Aunque no se podría afirmar que la violencia fue usada como una estrategia pedagógica de forma intencional, sí se convirtió en un entorno que forzó a las personas a aprender ciertas cosas: qué se debía saber, de qué forma y con qué propósito. Esto ocurrió tanto en las escuelas como en la educación informal que se daba dentro de las familias y las comunidades. Al estudiar estas experiencias desde una mirada pedagógica, se puede entender mejor cómo se fueron formando las identidades, las maneras de relacionarse con los otros y la forma en que se recuerda la historia local.

Cada uno de ellos experimentó de primera mano los efectos desestabilizadores de la lucha política entre liberales y conservadores, no solo en términos de desplazamientos forzados, sino también en la forma en que fueron educados y cómo se relacionaron con las ideologías que definían a su comunidad. En muchos casos, la escuela dejó de ser un espacio seguro para el aprendizaje, y la enseñanza formal fue reemplazada por lecciones de miedo, supervivencia y lealtad política. Los padres y maestros debían tomar decisiones difíciles, sopesando el riesgo de enviar a sus hijos a la escuela contra el peligro de los grupos armados y las represalias políticas.

Las historias de estos entrevistados muestran cómo, incluso en los rincones más remotos, la violencia transformó las dinámicas familiares y las estructuras sociales. Las decisiones de huir o quedarse, de colaborar o resistir, y de proteger a los hijos a toda costa, fueron constantes en sus relatos. La desconfianza hacia los extraños, la necesidad de esconderse y la realidad de vivir bajo la amenaza de ser reclutado o perseguido eran parte del día a día de estas familias, que muchas veces intentaban seguir adelante en medio de la incertidumbre.

En estas entrevistas, también se destaca cómo la violencia generó una educación paralela. En lugar de aprender en aulas, muchos niños y jóvenes, como Mercedes y Carlos, recibieron lecciones que moldearon su percepción del mundo: la importancia de la afiliación política, la manera en que se percibía a "los otros" y la lucha por mantenerse a salvo. Estas lecciones formativas, muchas veces impuestas a través del miedo y el adoctrinamiento, tuvieron un impacto duradero en sus vidas, influyendo en sus decisiones y en sus visiones del futuro.

Las narraciones de los entrevistados ofrecen una perspectiva íntima sobre las secuelas emocionales y psicológicas de este conflicto. Más allá de la pérdida material o física, la violencia dejó cicatrices en su manera de entender las relaciones familiares, el valor de la educación y la identidad política. Sus historias son un recordatorio de que la violencia no solo mata cuerpos, sino que también altera profundamente las trayectorias de vida de quienes la sobreviven.

10.1. Entrevista a Damaris Lozano Culma

La vida de Damaris Lozano estuvo marcada por una niñez rural y empobrecida, donde la familia subsistía con trabajos ocasionales y pequeñas parcelas de cultivo en la vereda La Florida en el municipio de Chaparral. Antes de que la violencia política estallara, la vida transcurría en relativa calma, pero siempre en un ambiente de precariedad, donde la educación de las niñas no era una prioridad, como lo evidencia la decisión de su padre de no enviar a su hermana a la escuela.

La educación de Damaris fue interrumpida por los disturbios y las amenazas que trajo la Violencia. Solo pudo asistir a la escuela de forma irregular debido a la presencia de policías y otros grupos que infundían terror en las veredas. La escuela, que ya de por sí era rudimentaria, sufrió aún más por la inseguridad. Su asistencia a clases dependía de si era seguro salir de casa, y muchas veces se escondían en el rastrojo por miedo a ser capturados.

A pesar del contexto de peligro, la escuela representaba para Damaris un refugio y un espacio de interacción social. En sus relatos, destaca la alegría que le daba asistir, no solo para aprender, sino para librarse de los trabajos domésticos. Sin embargo, las lecciones eran básicas y prácticas, enfocadas en preparar a las niñas para ser buenas esposas y amas de casa, mientras que los niños recibían una formación más orientada hacia las matemáticas y la economía del hogar.

La violencia impregnaba cada aspecto de la vida cotidiana. La presencia del liberalismo como ideología en la familia de Damaris también definió su percepción de la política desde una edad temprana. Su padre les enseñaba que el liberalismo representaba la libertad, y que su fidelidad se manifestaba incluso en pequeños actos como vestirse de rojo los domingos. Sin embargo, este compromiso ideológico también los ponía en peligro, ya que el enfrentamiento entre liberales y conservadores exacerbaba la inseguridad en las comunidades rurales.

La figura de la autoridad, representada por la policía, era vista con recelo y temor. Los relatos de Damaris sobre los abusos cometidos por las fuerzas del orden—quienes secuestraban personas o violaban mujeres—reflejan cómo la violencia del Estado era una realidad latente. La amenaza de ser capturados por grupos armados, ya fueran comunistas o conservadores, era parte de la

vida diaria, lo que condicionaba no solo la asistencia a la escuela, sino la forma en que las personas interactuaban con su entorno.

A medida que la violencia se intensificaba, las familias comenzaron a ser desplazadas. El miedo a las represalias forzó a la familia de Damaris a abandonar su hogar en La Florida y trasladarse primero a Ortega y luego a Ibagué. Este desplazamiento trajo consigo un profundo cambio en su vida. La pérdida de la tierra, que para ellos era símbolo de seguridad y sustento, marcó el comienzo de un periodo de inestabilidad emocional y económica.

En Ibagué, la educación dejó de ser una posibilidad para Damaris, ya que las urgencias económicas obligaron a la familia a concentrarse en la subsistencia. La crianza de gallinas y la extracción de gravilla del río Combeima reemplazaron los libros y cuadernos. En este entorno, la violencia dejó de ser una amenaza inmediata, pero las secuelas de la pobreza y el desarraigo persistieron.

La experiencia de Damaris revela cómo la violencia, aunque no siempre se manifestó en masacres o muertes en su familia, se convirtió en un proceso de descomposición social que afectó profundamente su formación personal y su relación con el mundo. La violencia no solo interrumpió su educación, sino que también moldeó su percepción de género, política y religión.

El desplazamiento forzoso es quizás la manifestación más clara de cómo la violencia se convirtió en un factor pedagógico para las comunidades rurales. A través de él, Damaris aprendió sobre la fragilidad de la vida y la inestabilidad de las estructuras sociales que habían sostenido a su familia por generaciones. La violencia no solo destruyó hogares, sino que también enseñó a las personas

a vivir en constante alerta, con un conocimiento práctico de cómo sobrevivir en tiempos de guerra.

A pesar de las dificultades, Damaris logró encontrar una nueva vida en Chaparral, donde reconstruyó su existencia después de la violencia. Aunque los recuerdos de los tiempos de desplazamiento y miedo persisten, su relato también ofrece una visión de resiliencia, mostrando cómo la educación y la formación, aunque interrumpidas, pueden adaptarse y sobrevivir en medio de la adversidad. La violencia fue, en definitiva, una escuela paralela en su vida, enseñándole lecciones que ninguna otra institución podría haber impartido.

10.2. Entrevista a Carlos Ernesto Bonilla

Carlos Ernesto Bonilla Guzmán, nacido en 1938, creció en Roncesvalles, Tolima, en una familia conservadora. Desde muy joven, su vida estuvo marcada por la violencia política que azotó la región tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948. A sus 10 años, ya comenzó a notar cómo el ambiente de su pueblo se polarizaba entre liberales y conservadores, con peleas en las cantinas y conflictos que fueron escalando hasta llegar a asesinatos. Esta violencia inicial fue vista como un cambio repentino y brutal en una comunidad que hasta ese momento había convivido en relativa paz.

En la escuela, la vida para Carlos continuó con ciertas interrupciones debido al conflicto, pero pudo seguir estudiando porque, al ser de familia conservadora, gozaban de cierta protección. No todos los niños tuvieron la misma suerte; muchos, especialmente aquellos de familias liberales, fueron obligados a huir del pueblo o abandonaron la escuela por miedo a represalias.

Así, la filiación política se convirtió en un factor determinante en el acceso a la educación y en la seguridad personal de los niños en Roncesvalles.

La educación de Carlos no se limitaba a las matemáticas, la lectura o el catecismo. En su escuela, la política impregnaba las lecciones diarias. Los profesores conservadores, quienes eran los únicos que permanecieron después de la expulsión de los maestros liberales, transmitían no solo conocimientos académicos, sino también ideología política. Carlos recuerda cómo cada jornada escolar iniciaba con una oración al partido conservador, reforzando la idea de que su filiación política estaba directamente conectada con lo divino, y que el azul, color del conservatismo, representaba la pureza y la verdad.

A través de esta mezcla de religión y política, Carlos aprendió a ver a los liberales no solo como opositores políticos, sino como enemigos del bien y de Dios. Los niños eran educados para temer a los liberales, quienes, según les decían, estaban corrompidos por una "enfermedad de la mente" que los hacía malvados. En su niñez, este adoctrinamiento fue tan efectivo que Carlos veía los cadáveres de liberales en las calles de su pueblo con indiferencia, creyendo que se merecían su destino por su filiación política.

Esta narrativa se reforzaba en el hogar, donde su padre, un conservador acérrimo, le inculcaba las mismas creencias. La violencia que rodeaba a la familia Bonilla Guzmán era percibida como una consecuencia inevitable de la lucha por mantener el orden conservador en el pueblo. Aunque la familia no sufrió directamente la violencia física, el padre de Carlos fue extorsionado regularmente por la policía, que exigía animales y recursos para alimentar a las fuerzas armadas que "limpiaban" el pueblo de liberales.

A medida que la violencia escalaba, la familia se vio obligada a tomar medidas drásticas. Los Bonilla Guzmán, aunque protegidos en cierta medida por su alineación política, no pudieron evitar ser afectados por la destrucción de sus propiedades. La pérdida de potreros y la constante presión de los grupos armados llevaron al padre de Carlos a enviar a su familia a Ibagué, en busca de seguridad. Este desplazamiento fue una lección práctica de supervivencia para Carlos, quien vio de primera mano cómo la violencia podía destruir no solo vidas, sino también medios de subsistencia.

En Ibagué, la vida de Carlos cambió drásticamente. Mientras sus hermanas continuaron sus estudios en la ciudad, Carlos decidió abandonar la escuela y dedicarse al trabajo, afirmando que "lo suyo era el ganado". Esta decisión no fue solo un reflejo de su desinterés académico, sino también una respuesta a la necesidad de ayudar a su familia a adaptarse a una nueva realidad económica tras haber perdido gran parte de sus propiedades en Roncesvalles.

Aunque Ibagué no estaba tan directamente afectada por la violencia como Roncesvalles, la familia Bonilla Guzmán seguía sintiendo el impacto de los años de conflicto. La figura del padre, que viajaba entre Ibagué y el pueblo, simbolizaba la persistencia de la conexión con la tierra y la lucha por recuperar lo perdido, aunque nunca pudieron volver a lo que alguna vez fue suyo. La educación que Carlos recibió en este contexto, tanto formal como informal, estuvo profundamente marcada por la idea de que la violencia y la pérdida eran inevitables en un país tan dividido.

A lo largo de los años, Carlos fue reflexionando sobre su infancia y el periodo de la Violencia. A medida que creció, comenzó a cuestionar las creencias que le fueron inculcadas, especialmente la justificación de la violencia

política. Reconoció que la violencia no había sido más que el resultado de un fanatismo ciego y un adoctrinamiento que, en su momento, no le permitió ver el sufrimiento humano que se escondía detrás de las luchas ideológicas. A medida que las tensiones políticas se relajaron en Colombia, Carlos dejó de identificarse tan fervientemente con el conservadurismo, buscando en su vejez una vida tranquila y alejada del conflicto.

La historia de Carlos Ernesto Bonilla Guzmán es un testimonio de cómo la violencia moldeó no solo sus años formativos, sino también su visión del mundo. La educación que recibió, tanto en la escuela como en su hogar, estaba impregnada de ideología, enseñándole a ver la política no solo como una cuestión de ideas, sino como una cuestión de vida o muerte. Al final, la violencia fue un elemento central en su desarrollo, un "maestro" que le enseñó lecciones sobre la vida, la muerte, el poder y la fragilidad de la paz.

10.3. Entrevista a Mercedes Cruz Lozano

Mercedes Cruz Lozano nació en 1944 en la vereda San Juan Bajo, Rovira, Tolima. Aunque era muy pequeña cuando ocurrió el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán en 1948, la violencia que estalló en su región marcó profundamente su infancia y la de su familia. Aunque su hogar estaba relativamente escondido, los efectos de la violencia comenzaron a sentirse cuando los conservadores empezaron a atacar a los liberales en su zona, lo que llevó a su familia a vivir con el temor constante de ser víctimas de esta confrontación política.

En su vereda, la vida cotidiana giraba en torno a la agricultura, pero las tensiones políticas interrumpieron el ritmo normal de la comunidad. La escuela,

ubicada en San Juan Alto, fue cerrada debido a la violencia, ya que los profesores temían por su seguridad y los padres decidieron no enviar a sus hijos por miedo a que fueran secuestrados por grupos comunistas. Mercedes, que tenía solo 7 años, nunca pudo asistir a la escuela por este motivo, y perdió la oportunidad de una educación formal en sus primeros años.

La violencia también obligó a su familia a tomar decisiones difíciles. A medida que los grupos armados exigían más remesas de comida y otros recursos, su padre decidió que debían abandonar su finca. El miedo a que los niños fueran raptados para unirse a los grupos comunistas fue determinante en esta decisión. La familia se desplazó a una finca cerca de Ibagué, donde vivieron temporalmente, pero las dificultades económicas y la inestabilidad emocional llevaron a que su padre los abandonara para formar una nueva familia.

El abandono del padre dejó una huella profunda en Mercedes, quien recuerda que, aunque su madre los protegió y cuidó, la violencia familiar y social que los rodeaba hizo que su niñez fuera una etapa marcada por el miedo y el encierro. Al trasladarse a vivir con sus abuelos en Espinal, Mercedes y sus hermanos vivieron encerrados la mayor parte del tiempo, sin la posibilidad de asistir a la escuela ni jugar con otros niños. Para ella, este encierro fue una forma de protección, pero también una pérdida de su infancia.

A lo largo de su niñez, Mercedes vivió en un ambiente de tensión constante. Aunque su familia no fue víctima directa de la violencia, la necesidad de sobrevivir en un entorno hostil fue una lección constante. En Espinal, su abuelo, un liberal, tenía que ofrecer animales y alimentos a los conservadores para evitar represalias. La ideología política dictaba no solo el acceso a

recursos, sino también la seguridad de las personas, lo que hacía que la violencia se manifestara en actos cotidianos de sumisión y negociación.

A pesar de las dificultades, Mercedes encontró pequeños momentos de alegría en medio de la violencia. Uno de los recuerdos más preciados de su niñez es la escucha de radionovelas, especialmente "Kaliman". Estas radionovelas le ofrecían una fuga temporal de la realidad, permitiéndole soñar con héroes que combatían el mal, una metáfora que resonaba profundamente con la violencia que veía a su alrededor. Kaliman, con su lucha contra los villanos, se convirtió en una figura simbólica de la resistencia contra el caos que ella deseaba en su propia vida.

A medida que crecía, la violencia siguió presente en su entorno, pero de manera indirecta. Aunque en Espinal no presenciaron muertes ni masacres como en otras regiones, el miedo seguía siendo una constante. La familia de Mercedes permaneció protegida en gran parte por la cautela de su madre y la habilidad de su abuelo para negociar con ambos bandos. Sin embargo, el aislamiento y el desplazamiento los afectaron profundamente, y para Mercedes, esto significó perder la oportunidad de una vida normal, de asistir a la escuela y de socializar con otros niños.

Cuando finalmente se establecieron en Ibagué, Mercedes, que ya era una adolescente, se encontró demasiado grande para integrarse a la escuela. La timidez y el miedo, fruto de años de aislamiento, la hicieron retraída y poco dispuesta a interactuar con personas desconocidas. En lugar de asistir a la escuela, se dedicó a ayudar a su madre con la venta de productos en la plaza, aprendiendo a contar el dinero de manera práctica, sin saber leer ni escribir.

Con el tiempo, Mercedes se alejó de la política que había sido tan central en su familia. Aunque su madre le inculcó una fuerte identidad liberal, especialmente en torno a figuras como Alberto Santofimio Botero, con los años, Mercedes fue perdiendo interés en la política, marcada por el desencanto de ver cómo su vida había sido moldeada por la violencia y la división política. La ideología, que antes había sido un eje central en la vida de su familia, pasó a ser algo secundario para ella.

La historia de Mercedes Cruz Lozano es un testimonio de cómo la violencia en Colombia no solo afectó a aquellos que estuvieron en el frente de batalla, sino también a quienes vivieron al margen, tratando de sobrevivir. La educación interrumpida, la pérdida de su infancia y el desplazamiento forzado fueron algunos de los legados que dejó este conflicto en su vida. Al final, la violencia fue para ella una experiencia formativa, que le enseñó sobre el miedo, la pérdida y la resiliencia, pero que también le arrebató muchas oportunidades que nunca pudo recuperar.

A partir de las entrevistas anteriores, es posible considerar que la infancia de los niños en el sur del Tolima, según los relatos, estuvo profundamente marcada por la violencia política que azotó la región. En lugar de recibir una educación convencional, los niños crecieron en un entorno donde la supervivencia y la afiliación política determinaron gran parte de su desarrollo. La escuela, en muchos casos, dejó de ser un lugar de aprendizaje académico para convertirse en un espacio de inseguridad y miedo, constantemente amenazada por la presencia de grupos armados o por las tensiones entre liberales y conservadores.

Para estos niños, la asistencia a la escuela estaba condicionada por la situación política. A menudo, se les restringía ir a clases debido al riesgo de ser

reclutados por los grupos armados que se formaban en la región. Las familias tomaban decisiones difíciles sobre si era más seguro dejar a sus hijos en casa o enviarlos a estudiar, lo que significaba que muchos de estos niños no recibieron una educación continua. La violencia, por lo tanto, no solo interrumpió sus estudios, sino que también moldeó la manera en que percibían el mundo, enseñándoles a desconfiar de las figuras de autoridad y a temer por su seguridad.

La escuela, en sí misma, se vio transformada por la violencia. Los profesores que intentaban continuar con las lecciones se encontraban con la dificultad de enseñar en un entorno de inseguridad y tensión constante. Los alumnos eran castigados con frecuencia, no solo por mal comportamiento, sino también por retrasos o fallos que a menudo eran resultado de la situación externa, como la dificultad para llegar a la escuela o la necesidad de esconderse durante los enfrentamientos.

Las niñas, en particular, enfrentaron aún más restricciones. Mientras que los niños, en muchos casos, eran preparados para asumir roles más activos en la protección del hogar o para ayudar en los campos, las niñas eran vistas como especialmente vulnerables a la violencia. Muchas de ellas fueron privadas de la oportunidad de asistir a la escuela, ya que sus padres temían por su seguridad, optando por mantenerlas en casa para protegerlas de los peligros externos, incluidos los secuestros y las violaciones.

La filiación política también jugó un papel clave en la educación de los niños. Las familias que se identificaban con el liberalismo o el conservadurismo inculcaban en sus hijos la importancia de la lealtad a su partido, lo que se traducía en una enseñanza paralela a la educación formal. Los niños aprendían a ver a los miembros del partido opuesto como enemigos, y a menudo se les

decía que la violencia contra ellos estaba justificada. En este sentido, la ideología política se convirtió en una forma de pedagogía en sí misma, moldeando las creencias y los valores de los niños desde una edad temprana.

Para muchos niños, la violencia no solo interrumpió sus estudios, sino que también les enseñó lecciones de vida muy diferentes a las que se imparten en las aulas. A menudo, aprendieron a vivir con miedo, a identificar posibles amenazas y a obedecer reglas que aseguraran su supervivencia. Estas lecciones, aunque no estaban en los libros de texto, se convirtieron en un componente central de su educación, enseñándoles a adaptarse a un entorno hostil y a tomar decisiones que a menudo implicaban grandes sacrificios personales y familiares.

A pesar de los esfuerzos por continuar con la educación formal, muchas escuelas en la región cerraron debido a la violencia. En algunos casos, las profesoras y profesores no podían llegar a sus puestos de trabajo debido al riesgo de ser atacados o secuestrados, lo que dejó a los niños sin opciones de educación. El cierre de las escuelas fue otro recordatorio de que la violencia estaba infiltrada en todos los aspectos de sus vidas, y que incluso los espacios destinados al aprendizaje no eran inmunes a sus efectos destructivos.

El aislamiento también fue una lección impuesta por la violencia. Los niños aprendieron a vivir en constante encierro, ocultos de los peligros externos. Muchos de ellos recuerdan haber pasado largas horas en casa, sin poder jugar o interactuar con otros niños, lo que afectó profundamente su desarrollo social. Para algunos, este encierro se convirtió en una forma de vida, un aspecto más de la violencia que limitaba su mundo y sus oportunidades de crecimiento personal.

En medio de este panorama de violencia y miedo, los niños también encontraban pequeños escapes. Las radionovelas, por ejemplo, se convirtieron en una fuente de entretenimiento y fantasía, permitiendo a los niños soñar con héroes que combatían el mal, un reflejo de los propios deseos de escapar de la realidad que los rodeaba. Estos momentos de fantasía fueron algunos de los pocos instantes de normalidad en una infancia marcada por la violencia.

La violencia no solo alteró la educación formal de estos niños, sino que se convirtió en un elemento formativo central en sus vidas. Les enseñó lecciones sobre el miedo, la lealtad política, la supervivencia y la desconfianza. Aunque muchos de ellos lograron sobrevivir a la violencia, las cicatrices que dejó en su educación y desarrollo personal persistieron durante años, moldeando su visión del mundo y su relación con los demás.

10.4. Entrevista a Rosa Mary Gutiérrez

La historia de Rosa Mary Gutiérrez y su familia está marcada por la violencia política que dividió a Colombia durante la época de la Violencia. Nacida en un contexto de tensiones sectarias entre liberales y conservadores, Rosa Mary vivió desde temprana edad los efectos devastadores de este conflicto. Su familia, compuesta por miembros de filiaciones políticas contrarias, se convirtió en un objetivo de persecución. Esta mezcla de linajes ideológicos no solo fracturó a la familia, sino que también creó un ambiente donde la violencia se convirtió en un centro formativo que definiría sus vidas.

Los orígenes de su madre, hija de un matrimonio mixto entre un liberal y una conservadora, ya representaban un conflicto. La madre de Rosa Mary fue perseguida desde joven por su familia conservadora, quienes no aceptaban la

unión con un hombre de filiación liberal. Este rechazo familiar se intensificó después del Bogotazo, cuando las tensiones políticas escalaron y cualquier relación con el "enemigo" se convirtió en un motivo de venganza. El odio que su familia materna sentía hacia los liberales, incluso siendo de su misma sangre, revela cómo la violencia se imponía por encima de los lazos familiares.

La violencia no se limitó a lo simbólico, sino que se manifestó de manera brutal. Cuando Rosa Mary era apenas un bebé, su madre y ella fueron víctimas de un ataque en su hogar, que culminó con el incendio de su casa. Este intento de asesinato, impulsado por el rencor político, muestra cómo la violencia se infiltró en todos los aspectos de la vida cotidiana. La quema de su hogar no fue solo un acto de destrucción material, sino también un ataque directo contra la identidad política de la familia, donde las represalias por pertenecer a un partido se mezclaban con el deseo de venganza familiar.

El ataque dejó a Rosa Mary gravemente herida, con quemaduras en su estómago, y a su madre con lesiones en los brazos y el rostro. Estas heridas, lejos de ser solo físicas, reflejan las cicatrices que la violencia política deja en las personas. La pedagogía de la violencia, en este caso, no se aprendió en las aulas, sino a través del sufrimiento corporal y emocional que moldeó la vida de Rosa Mary desde su infancia. Cada cicatriz física era también una lección sobre el costo de la división política en Colombia.

La familia de Rosa Mary, al vivir en una zona rural aislada, no tenía acceso a hospitales ni a atención médica formal. Los vecinos, como era común en esas zonas, recurrieron a una curandera para sanar las heridas de Rosa Mary y su madre. Este proceso de sanación, realizado con hojas de plátano y panela, refleja cómo las comunidades rurales se organizaban para sobrevivir en medio de la violencia. Las curaciones tradicionales no solo ofrecían alivio físico,

sino que también representaban una forma de resistencia frente a la falta de acceso a servicios básicos debido al conflicto.

La experiencia de Rosa Mary con la violencia fue también una lección sobre la solidaridad y el cuidado comunitario. A pesar de las tensiones políticas, los vecinos se unieron para salvar la vida de la niña y su madre. En medio de un ambiente donde el sectarismo era la norma, estas acciones solidarias demuestran cómo las redes de apoyo local podían contrarrestar, al menos temporalmente, los efectos destructivos de la violencia. Este tipo de educación no formal fue crucial en la formación de Rosa Mary, enseñándole sobre la capacidad de las personas para cuidarse unas a otras a pesar de las divisiones.

A lo largo de su vida, Rosa Mary aprendió que la violencia no solo se manifestaba en forma de agresiones físicas, sino también en las divisiones sociales y familiares que la alimentaban. Las tensiones entre liberales y conservadores, que afectaban a su familia desde generaciones anteriores, no solo destruyeron su hogar, sino que condicionaron la forma en que ella se relacionaba con el mundo. La pedagogía de la violencia, en este sentido, le enseñó a desconfiar de las personas fuera de su círculo más cercano y a vivir siempre con el temor de ser atacada nuevamente.

De otra parte, la historia de Rosa Mary destaca la fragilidad de los lazos familiares en medio de la violencia. Su propia familia materna, impulsada por el odio político, estuvo dispuesta a matarlas a ella y a su madre, lo que demuestra hasta qué punto la violencia había corrompido las relaciones personales. Para Rosa Mary, esta experiencia fue una lección amarga sobre cómo la violencia podía deshumanizar a las personas, haciéndolas capaces de cometer atrocidades incluso contra sus propios familiares.

A medida que Rosa Mary creció, su vida continuó marcada por los recuerdos de este ataque y por las secuelas físicas y emocionales que dejó en su familia. La violencia fue el eje central que moldeó su visión del mundo y su relación con la política. A través de sus cicatrices y las historias que le contaban sus familiares, Rosa Mary entendió que la violencia no solo era una realidad inevitable en su vida, sino también una fuente constante de lecciones sobre el poder, el miedo y la resistencia.

La vida de Rosa Mary Gutiérrez es un testimonio de cómo la violencia política puede convertirse en un eje formativo en la vida de una persona. Desde sus primeros años, la violencia le enseñó lecciones sobre el dolor, la supervivencia y la capacidad de recuperación de las comunidades. Su historia refleja cómo la violencia no solo destruye hogares, sino que también moldea las trayectorias de vida de aquellos que la sufren, convirtiéndose en una especie de escuela paralela que imparte lecciones dolorosas y duraderas.

10.5. Entrevista a Teófilo Rojas, Alias "Chispas"

Teófilo Rojas, mejor conocido como "Chispas" (Prado, 2010), creció en una época y lugar donde la violencia política se entrelazaba con las dinámicas cotidianas de las comunidades rurales. En su juventud, la violencia era omnipresente, moldeando no solo la vida económica y social de las personas, sino también su educación informal. El entorno rural del sur del Tolima, donde Rojas vivió, estaba marcado por los conflictos entre liberales y conservadores, lo que lo llevó a adoptar un rol central como figura de resistencia dentro de su comunidad.

Desde joven, Teófilo fue testigo de cómo la violencia moldeaba la vida en su vereda, un lugar donde los conflictos políticos y las luchas armadas dictaban las normas de comportamiento. La violencia no solo afectaba las estructuras sociales, sino que también se convertía en una especie de escuela paralela, donde los jóvenes, como Rojas, aprendían lecciones sobre la lucha, la lealtad y la supervivencia. Este ambiente fue crucial para su formación como líder guerrillero, ya que la violencia se convirtió en el centro pedagógico de su experiencia vital.

Para Rojas, la violencia no era solo una forma de vida, sino también una herramienta de resistencia política. Desde temprana edad, absorbió la idea de que la lucha armada era una forma legítima de combatir las injusticias que su comunidad sufría. El adoctrinamiento y la formación militar que recibió no provinieron de instituciones educativas formales, sino de la dinámica misma de la guerra y de la transmisión intergeneracional de experiencias sobre el conflicto armado.

La figura de "Chispas" emergió en un contexto donde la educación formal fue suplantada por las lecciones de la violencia. A medida que la guerra se intensificaba, el liderazgo de Rojas se consolidaba en la región. Su capacidad para organizar y dirigir a las personas, a menudo aprendida de manera empírica en medio del conflicto, fue clave para su crecimiento como líder. La violencia no solo interrumpió su educación académica, sino que le ofreció una formación alternativa en la que la estrategia, el coraje y la astucia eran habilidades esenciales.

El bandolerismo, del cual Teófilo Rojas fue parte, no solo fue una respuesta violenta a la situación política, sino también un espacio donde las personas como él aprendían a resistir la opresión de su tiempo. Los valores de

justicia, aunque distorsionados por la constante exposición al conflicto, se interiorizaron en Rojas y su grupo. El campo de batalla se convirtió en una especie de "escuela" donde la pedagogía de la violencia era una constante y necesaria herramienta para sobrevivir y luchar.

Las experiencias de Teófilo Rojas también reflejan cómo la violencia formó una identidad colectiva en los jóvenes de la época. Al no tener acceso a instituciones educativas formales, los jóvenes campesinos como él desarrollaron un entendimiento del mundo a través de la participación directa en la guerra. La violencia, en este sentido, se convirtió en una forma de transmisión de conocimientos y valores que, aunque destructiva, les proporcionaba una identidad dentro de la comunidad.

En muchos aspectos, la violencia que rodeaba a Teófilo Rojas también funcionaba como un mecanismo de control social. Las habilidades que adquirió durante su tiempo como guerrillero, tales como el manejo de armas y la planificación de emboscadas, no eran solo actos de resistencia, sino también formas de consolidar el poder dentro de su comunidad. La violencia, entonces, actuaba como una forma de pedagogía autoritaria, donde el poder y el control se aprendían y ejercían a través del conflicto.

A lo largo de su vida, Rojas fue testigo de cómo la violencia se institucionalizaba en la región. La guerra no solo transformó las dinámicas sociales y políticas, sino que también se convirtió en una estructura paralela a las instituciones estatales, proporcionando a jóvenes como él una alternativa a la educación y las oportunidades laborales convencionales. La violencia, en este sentido, no solo fue una respuesta a las injusticias, sino también una fuente de sustento y formación profesional.

La educación que Teófilo Rojas recibió de la violencia fue, en muchos aspectos, trágica. Si bien le otorgó habilidades y conocimientos que lo llevaron a convertirse en un líder respetado y temido, también lo atrapó en un ciclo perpetuo de conflicto. A medida que se hacía mayor, la violencia que lo formó como individuo también lo limitó, dejándole pocas opciones para salir de ese entorno. Al igual que muchos otros que vivieron y aprendieron en la guerra, Rojas quedó marcado para siempre por las lecciones que la violencia le enseñó.

La vida de Teófilo Rojas, alias "Chispas", es un testimonio de cómo la violencia puede convertirse en un eje central de formación pedagógica. Su experiencia demuestra que, en contextos de conflicto prolongado, la educación formal puede ser reemplazada por la necesidad de aprender a sobrevivir y a luchar. La violencia, aunque destructiva, también puede ser una fuente de conocimiento y formación que moldea no solo a los individuos, sino también a las comunidades enteras que viven bajo su sombra.

10.6. Expedientes judiciales

Una de las fuentes primarias que sustentan también esta investigación, la constituye la consulta de expedientes judiciales, tomados de los juzgados de la ciudad de Ibagué, y en los que se relatan hechos y acontecimientos relacionados, de forma directa, con los hechos de violencia acaecidos durante el periodo de estudio y perpetrados con motivo u ocasión del conflicto armado padecido en el departamento de Tolima durante esa época.

Los testimonios y declaraciones presentados en los expedientes judiciales revelan una realidad cruda sobre cómo la violencia política de la

Violencia en Colombia penetró hasta los rincones más íntimos de la vida cotidiana, afectando a personas comunes y corrientes de manera brutal. Estos casos muestran que, para muchos, la violencia no fue solo un hecho aislado, sino una constante que definía el entorno en el que vivían, especialmente en zonas rurales como Ortega y Rovira, Tolima.

Un ejemplo de esta brutalidad es la declaración de Trinidad Alvino Ortiz, quien, tras ser abandonada por su esposo, se vio obligada a trabajar en una finca para mantener a sus cuatro hijos. Durante su estancia en la finca, fue secuestrada junto a otras mujeres por un grupo armado, quienes les exigieron trabajar para ellos bajo la amenaza de muerte. Este episodio refleja cómo la violencia no solo afectaba a hombres en la guerra política, sino también a mujeres, quienes se vieron forzadas a asumir roles de servidumbre y a adoptar niños huérfanos de la guerra, transformando su cotidianidad en un acto de supervivencia continua (Archivo Judicial del Tolima, 1951).

La pedagogía de la violencia aquí se articula en la forma en que las mujeres y niños eran subyugados por las reglas de los grupos armados, convirtiéndose en peones dentro del conflicto. El hecho de que estas mujeres, al estar solas y sin un marido, fueran asignadas a otros hombres dentro de la organización es un ejemplo claro de cómo la violencia también funcionaba como un sistema de control social y cultural. No solo se les negaba su autonomía, sino que eran obligadas a integrarse en una estructura que dictaba su comportamiento y su futuro.

Otro expediente judicial relata el caso de Carlos Horacio Aguedo y otros dos jóvenes, acusados de haber incursionado en una vivienda en la vereda Hato Viejo, Rovira, y de haber masacrado a tres mujeres y dos niños pequeños. La sevicia con la que perpetraron estos crímenes refleja el ciclo interminable de

venganza que caracterizaba a la época de la Violencia, donde las atrocidades cometidas por un bando eran justificadas por los daños infligidos en el otro. En este caso, la motivación de los asesinos fue la represalia por crímenes similares cometidos contra sus familias por ser liberales (Archivo Judicial del Tolima, 1951).

Este ciclo de retaliación, donde el odio se transmitía de generación en generación, constituye una forma de pedagogía destructiva, donde la violencia no solo se perpetuaba, sino que también se aprendía y se legitimaba. Los perpetradores de estos actos justificaban su brutalidad aludiendo a la justicia y la reparación por los crímenes de los conservadores, mostrando cómo la violencia se interiorizaba como una respuesta válida para resolver conflictos. Esta pedagogía de la violencia enseñaba a los jóvenes que el dolor personal y la pérdida solo podían ser "sanados" a través de la venganza.

Otro expediente destaca la crueldad extrema que acompañaba los crímenes en esa época, como el hallazgo de dos niñas pequeñas asesinadas y descuartizadas en una maleta en la vereda El Corazón, Rovira. La brutalidad de este crimen, cometido por grupos conocidos como "pájaros", muestra cómo la violencia se dirigía no solo a los adultos, sino también a los niños, quienes se convertían en víctimas de un conflicto que no entendían. La pedagogía de la violencia, en este sentido, también moldeaba a las comunidades al deshumanizar a sus integrantes y al convertir la muerte en un espectáculo de horror y castigo (Archivo Judicial del Tolima, 1951).

Estos expedientes judiciales también revelan cómo la violencia impuso el silencio en muchas comunidades. Los crímenes brutales rara vez contaban con testigos dispuestos a declarar, ya que el miedo a las represalias era tan fuerte que los vecinos preferían no hablar. Este silencio, impuesto por la violencia,

enseñó a las personas a callar, a ignorar las atrocidades que veían y a aceptar el terror como parte de la vida diaria. El miedo se convirtió en otra forma de control, una lección no verbalizada pero profundamente interiorizada por aquellos que vivían en medio del conflicto.

En el contexto de estos crímenes, la violencia no solo destruyó vidas, sino que también transformó las relaciones humanas. Las comunidades, divididas por filiaciones políticas, se veían incapaces de unirse en la solidaridad, y el sectarismo se profundizaba a medida que los actos de violencia crecían en brutalidad. La pedagogía de la violencia enseñaba a los individuos a desconfiar de sus vecinos, a identificarlos como enemigos potenciales si pertenecían al bando opuesto, y a justificar actos de crueldad en nombre de una causa política que, muchas veces, ni siquiera comprendían en su totalidad.

A lo largo de estos expedientes, se puede observar que la violencia no solo afectaba a los directamente involucrados en los enfrentamientos políticos, sino que también impactaba profundamente a las mujeres y los niños, quienes se convertían en víctimas colaterales. La vida diaria, incluso en los espacios más íntimos como el hogar, se veía interrumpida por el miedo, el dolor y la muerte. Las lecciones aprendidas en este contexto de conflicto estaban impregnadas de sufrimiento, y la única forma de sobrevivir era adaptarse a las nuevas reglas impuestas por la violencia.

Los expedientes judiciales aquí expuestos y analizados revelan cómo la violencia se convirtió en un eje central en la formación de aquellos que la vivieron de manera directa o indirecta. No solo alteró sus vidas, sino que también les enseñó a navegar en un mundo donde el poder, la venganza y el miedo eran las normas. Esta pedagogía de la violencia dejó cicatrices profundas en las comunidades afectadas, cicatrices que no solo hablan de las

vidas que se perdieron, sino también de las formas en que la violencia fue interiorizada y transmitida a las futuras generaciones.

10.7. Entrevistas a menores involucrados en el conflicto

La violencia política en Colombia durante la época de esta investigación no solo impactó la vida de los adultos, sino que también transformó profundamente la infancia de aquellos que crecieron en medio de estos conflictos. Los niños en el centro y sur del Tolima fueron testigos directos de un entorno de guerra donde la violencia no solo los rodeaba, sino que se convirtió en un aspecto esencial de su formación. La educación formal y las actividades lúdicas típicas de la infancia fueron reemplazadas por la supervivencia, el adoctrinamiento y la participación directa en la guerra.

La participación de los niños en el conflicto a veces activa y otras veces como víctimas, marcó la forma en que fueron educados en esta etapa crucial de sus vidas. Muchos de estos niños, como se relata en las entrevistas y testimonios, heredaban la lealtad política de sus padres. Los símbolos del liberalismo o del conservadurismo no eran solo ideas abstractas, sino identificaciones concretas que los niños debían defender. Aprendían a asociar colores con ideologías y a identificar a los enemigos según la filiación política de su familia.

Las herramientas de la violencia, como las armas y el lenguaje de confrontación, se convirtieron en parte del aprendizaje cotidiano. Las viejas armas de la Guerra de los Mil Días fueron desenterradas y puestas en manos de los niños, quienes eran entrenados para utilizarlas. Al igual que aprendían a recolectar café o a cuidar el ganado, también adquirían destrezas en el manejo

de machetes y fusiles, con la expectativa de que algún día participarían en la lucha armada para defender su familia y su vereda.

En comunidades como la de El Davis, los niños recibían entrenamiento militar desde edades tan tempranas como los seis años. En el Batallón Sucre, los niños aprendían tácticas de combate, defensa personal y conocimiento del terreno. Estos jóvenes eran preparados no solo para participar activamente en la guerra, sino también para asumir roles de liderazgo dentro de las estructuras guerrilleras a medida que crecían. A través de esta instrucción, la violencia se convirtió en una forma de pedagogía que reemplazaba la educación formal (Aprile, 1991).

... Yo entré en el año de 1948, ¡después de que mataron a mi hermano ... eso es verraco!, jeso no es para cualquiera! Porque la consigna de los guerreros era hacerse a las armas a sangre y fuego. Eran grupos andariegos, uno salía de un sitio y se iba para otro, se reunían entre 15 y 20 hombres y el comandante, y así se fue creciendo hasta que llegaron a haber ejércitos de 200 hombres y más que se enfrentaban con las mismas armas que le quitaban a la policía y al ejército". En la guerrilla, yo veía pasar por ahí, muchachos de 10, 12 años que ya tenían su escopeta. Había de todo, gente madura, gente joven y muchos muchachos de 10 años que se tenían que terciar un Grass o un Mauser... (Aprile, 1991).

Más allá del aprendizaje militar, los niños también recibían lecciones sobre el contexto político en el que vivían. Se les explicaba quiénes eran sus enemigos y por qué luchaban, y se les preparaba moralmente para enfrentar las dificultades del conflicto. Las escuelas improvisadas en estos campamentos guerrilleros les enseñaban no solo a leer y escribir, sino también a asumir la violencia como una parte inherente de su identidad y responsabilidad política.

Imagen 21. Niño asesinado por bandoleros en el cajón, corregimiento de Anime en el municipio de Cajamarca, 1964.



Fuente: (Prado), 2010)

Imagen 22. Menores reclutados.



Fuente: (Guzmán, 1968).

Imagen 23. Menores en las filas



Fuente: (Prado, 2010)

Las niñas, por su parte, vivían una realidad especialmente cruda. Aunque algunas también eran entrenadas en tácticas de defensa, muchas fueron víctimas directas de la violencia sexual, utilizadas por los combatientes como concubinas y asesinadas después de que los soldados saciaban sus deseos. Este tratamiento deshumanizante reflejaba cómo la violencia también educaba a los niños sobre los roles de género impuestos en un contexto de guerra.

La violencia también se extendía a los más pequeños, quienes, aunque no participaban directamente en el combate, aprendían a sobrevivir en medio de las hostilidades. Desde bebés, los niños se acostumbraban a guardar silencio cuando los enemigos pasaban cerca, mostrando un entendimiento innato de las dinámicas del conflicto. Incluso en momentos de calma, la guerra permanecía presente en sus juegos, donde imitaban los combates utilizando palos de guadua como armas (Aprile, 1991).

En los campamentos guerrilleros, la mortalidad infantil era alta debido a las enfermedades y la falta de recursos. La vida en el monte, marcada por la escasez de alimentos y medicinas, hacía que la supervivencia fuera un desafío constante. Las madres y los niños aprendían a depender de las plantas

medicinales y de remedios improvisados para tratar las fiebres y enfermedades, demostrando cómo el conflicto también enseñaba lecciones de autocuidado y resistencia frente a las dificultades.

Los niños no solo heredaban las armas y las herramientas de guerra, sino también los odios y las venganzas de sus mayores. En muchas ocasiones, cuando no se podía vengar directamente a un enemigo, los niños y las mujeres se convertían en blancos de represalias. La violencia, entonces, se transmitía como una herencia familiar, donde las generaciones jóvenes asumían los rencores y las luchas de sus padres y abuelos.

... Me acuerdo de que, a nosotros, desde esa época, nos tocó empezar a dormir en el monte. Pues ya no había la tranquilidad como para quedarse de noche en las casas. Es que no se sabía a qué hora de la noche iban a llegar, a sacar al dueño de la casa. Los hijos grandes los ponían presos y al otro día aparecían en los caminos, muertos... Es que no se contentaban con atropellos y robos, sino que cometían violaciones. Violaban a las hijas de los campesinos, a las mujeres indefensas, cometían toda clase de arbitrariedades. (Aprile, 1991).

La violencia política en el Tolima formó a una generación de niños que aprendieron a vivir y a luchar desde una edad temprana. La educación formal, las actividades lúdicas y la inocencia fueron reemplazadas por una realidad marcada por el conflicto, donde la guerra se convirtió en la principal fuente de aprendizaje. Estos niños crecieron sabiendo que su identidad, seguridad y futuro dependían de su capacidad para adaptarse a las dinámicas violentas que definían su entorno.

Las entrevistas a Damaris Lozano Culma, Carlos Ernesto Bonilla Guzmán, Mercedes Cruz Lozano, Rosa Mary Gutiérrez y los testimonios sobre figuras como Teófilo Rojas, alias "Chispas", junto con los expedientes judiciales

y testimonios de menores participantes en la guerra, permiten comprender cómo la violencia política en Colombia durante el periodo conocido como la Violencia afectó profundamente a las vidas de quienes la vivieron. Estas experiencias reflejan cómo la violencia no solo destruyó vidas y hogares, sino que también se convirtió en una forma paralela de educación, una pedagogía impuesta por el conflicto que moldeó tanto la visión del mundo como el comportamiento de los individuos.

A lo largo de los testimonios, queda claro que la violencia penetró todos los aspectos de la vida cotidiana, condicionando el acceso a la educación formal y alterando las estructuras familiares. En muchos casos, la escuela fue desplazada por la necesidad de sobrevivir, y las lecciones que estos niños y jóvenes aprendieron no provinieron de los libros, sino de las experiencias de miedo, desplazamiento y enfrentamiento. La violencia, en este sentido, fue una escuela paralela que les enseñó a adaptarse a un entorno hostil y a tomar decisiones difíciles desde edades tempranas.

En varios de los testimonios, como los de Damaris Lozano y Mercedes Cruz, la educación fue interrumpida o directamente negada por la inseguridad reinante en las zonas rurales. En lugar de aprender en las aulas, estos niños fueron educados en casa o en la comunidad, donde las habilidades de supervivencia y el miedo a los grupos armados formaban parte de su día a día. En otros casos, como el de Carlos Ernesto Bonilla, la escuela continuó bajo un clima de tensión, donde la filiación política determinaba el trato que recibían los estudiantes y profesores, mostrando cómo la violencia impregnaba incluso los espacios educativos.

La violencia también desempeñó un papel en la construcción de identidades políticas desde la niñez. Los testimonios revelan cómo los niños y

jóvenes fueron adoctrinados en las creencias de sus padres y comunidades, aprendiendo a ver a los miembros del partido opositor como enemigos y justificando los actos violentos contra ellos. En estos contextos, la política no era solo una ideología, sino una cuestión de vida o muerte que definía la manera en que los individuos interactuaban con su entorno y comprendían el conflicto.

Las mujeres, como se observa en los testimonios de Mercedes Cruz y Rosa Mary Gutiérrez, enfrentaron una doble carga: además de las restricciones impuestas por la violencia, también debían lidiar con las limitaciones que la sociedad de la época imponía sobre su género. Muchas fueron excluidas de la educación formal y quedaron confinadas al espacio doméstico, donde la violencia seguía presente de manera indirecta a través del miedo y el control familiar. Estos testimonios subrayan cómo la violencia afectó de manera diferenciada a las mujeres, quienes además de sobrevivir al conflicto, debían resistir las normas patriarcales de la sociedad.

La figura de Teófilo Rojas, alias "Chispas", ofrece una perspectiva diferente sobre la violencia como un eje formativo. Su experiencia como líder guerrillero ilustra cómo la violencia no solo destruye, sino que también puede crear estructuras de poder y organización en medio del caos. Rojas, como muchos otros jóvenes en esa época, aprendió a liderar y a organizar a su comunidad a través de la violencia, convirtiéndola en una herramienta tanto de resistencia como de control. Su vida demuestra cómo, en contextos de conflicto prolongado, la violencia puede convertirse en una fuente de formación y liderazgo.

A lo largo de las entrevistas, se observa un patrón común: la violencia no solo causó destrucción, sino que también obligó a las personas a adaptarse y

encontrar formas de sobrevivir y resistir. La solidaridad comunitaria, como se ve en los casos de Rosa Mary y Damaris, fue fundamental para enfrentar los efectos del conflicto. Las comunidades rurales, aunque profundamente afectadas por la violencia, lograron organizarse y protegerse mutuamente, enseñando a las nuevas generaciones sobre la importancia de la cooperación y el apoyo mutuo en tiempos de crisis.

Por tanto, las entrevistas ofrecen un valioso testimonio de cómo la violencia en Colombia durante la Violencia se convirtió en una experiencia formativa central para muchos de los sobrevivientes. Las lecciones que estos individuos aprendieron no provinieron de las aulas, sino de la necesidad de adaptarse a un entorno marcado por la inseguridad, la división política y la guerra. La violencia, en muchos casos, fue la única pedagogía disponible, enseñando no solo sobre el conflicto, sino también sobre la resistencia, la supervivencia y la importancia de la comunidad.

10.8. Relación entre el conflicto, la violencia y la guerra como un espacio de pedagogía y formación educativa

Los testimonios recopilados durante las entrevistas revelan que, en el contexto de la Violencia en el Tolima, el conflicto armado se convirtió en un espacio de pedagogía no convencional. Lejos de las aulas y los libros, la guerra transmitía lecciones que moldeaban la identidad de los individuos y su forma de ver el mundo. En un entorno donde las instituciones educativas se veían afectadas o suprimidas por la violencia, los niños y jóvenes se veían obligados a aprender de manera informal en medio del conflicto, asimilando desde muy temprana edad las dinámicas de poder, supervivencia y resistencia.

El aprendizaje de la violencia y su normalización eran evidentes en los relatos de los entrevistados. En muchos casos, como en los testimonios de Carlos Ernesto Bonilla y los niños del sur del Tolima, los jóvenes aprendían a usar armas y a seguir tácticas de guerra casi al mismo tiempo que adquirían habilidades prácticas como la agricultura o el trabajo doméstico. El conocimiento sobre la guerra no era una opción, sino una necesidad impuesta por las circunstancias, donde la capacidad para sobrevivir y defenderse era una lección que se aprendía en el campo de batalla y no en la escuela.

Las entrevistas también muestran cómo la violencia impregnó las relaciones sociales y la vida cotidiana. En las comunidades rurales del Tolima, la guerra enseñaba a los niños a identificar aliados y enemigos, basándose en la filiación política o las historias de venganza heredadas. Los colores del liberalismo y del conservadurismo, los símbolos y las canciones, se convirtieron en elementos pedagógicos que dividían a las personas y enseñaban a los más jóvenes a tomar partido desde edades muy tempranas, formándolos en un ambiente de odio y desconfianza.

El adoctrinamiento en la lucha armada no se limitaba a los varones. Testimonios como el de Mercedes Cruz Lozano muestran que las niñas también recibían lecciones sobre cómo sobrevivir en un entorno hostil. Aunque en muchos casos eran confinadas al hogar, las niñas aprendían desde pequeñas a reconocer los peligros del conflicto y a seguir las reglas de silencio y sumisión para evitar ser detectadas por grupos armados. La violencia, por lo tanto, formaba parte de la educación familiar, enseñando a las niñas a ser invisibles en un espacio dominado por la guerra.

El conflicto también se convirtió en un espacio de aprendizaje para aquellos que lideraban la resistencia. Figuras como Teófilo Rojas, alias

"Chispas", emergen en las entrevistas como líderes formados en la práctica directa de la guerra. Rojas no solo aprendió a combatir, sino también a organizar y dirigir a su grupo en tácticas de guerrilla, habilidades que no se enseñaban en la escuela, sino que se adquirían en el campo de batalla. En este sentido, la violencia no solo era una fuerza destructiva, sino también una escuela donde se formaban líderes y se aprendían lecciones de estrategia y autoridad.

En muchos de los testimonios, la pedagogía de la violencia se manifestaba en la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre el conflicto. Los padres, abuelos y demás adultos no solo contaban historias sobre la Violencia a sus hijos, sino que también les enseñaban a lidiar con sus efectos. Les enseñaban a esconderse, a identificar cuándo era seguro moverse por el campo o cuándo era necesario ocultar su afiliación política para evitar represalias. Este conocimiento práctico, aunque no formalizado, constituía una forma de educación orientada a la supervivencia.

Las consecuencias de esta educación en la guerra fueron profundas y perdurables. Para los entrevistados, las lecciones aprendidas en el contexto del conflicto no se olvidaron con el fin de la Violencia. Por el contrario, estas enseñanzas dejaron cicatrices emocionales y psicológicas que persistieron en la forma en que veían el mundo y en sus interacciones sociales. La guerra les había enseñado a vivir con miedo, a desconfiar de los demás y a aceptar la violencia como parte de la realidad cotidiana, configurando una mentalidad que perduró incluso en tiempos de relativa paz.

La guerra también afectó la percepción de la educación formal en las comunidades rurales. Para muchos, como Damaris Lozano, la escuela se veía como un lujo o una pérdida de tiempo en comparación con las lecciones de vida

que se aprendían en casa o en el campo. La violencia había interrumpido tanto la educación formal que los padres consideraban que aprender a sobrevivir y a trabajar en la tierra era más importante que aprender a leer y escribir. De este modo, la violencia no solo transformaba los contenidos pedagógicos, sino también la prioridad que se le daba a la educación formal.

La pedagogía del conflicto también afectó la vida emocional y psicológica de los niños y jóvenes. Testimonios como el de Rosa Mary Gutiérrez revelan cómo el miedo y el trauma se convertían en parte de la educación no formal que recibían los menores. La violencia que sufrían o presenciaban no solo dejaba heridas físicas, sino que también les enseñaba a lidiar con el dolor y la pérdida desde una edad muy temprana, preparándolos para una vida marcada por la incertidumbre y el sufrimiento.

Por tanto, las entrevistas muestran que la guerra y la violencia actuaron como un espacio educativo paralelo en la vida de las comunidades tolimenses durante la Violencia. Este conflicto no solo destruyó estructuras y relaciones sociales, sino que también impartió lecciones prácticas y emocionales que formaron a toda una generación. La pedagogía de la guerra, aunque devastadora, se convirtió en la única forma de educación disponible para muchos, moldeando no solo su capacidad para sobrevivir, sino también su visión del mundo y sus valores.

Las experiencias narradas en este capítulo revelan cómo la violencia, más allá de su impacto destructivo, actuó como una pedagogía paralela que influyó profundamente en las vidas de quienes la vivieron. Tanto en las dinámicas familiares como en los espacios educativos, el conflicto transformó las relaciones y los aprendizajes, enseñando lecciones de supervivencia, resistencia y adaptación en medio de la adversidad extrema. A pesar de las divisiones provocadas por el sectarismo y las tensiones políticas, las

comunidades afectadas demostraron una notable resiliencia, creando redes de apoyo y estrategias para subsistir.

Estos testimonios no solo evidencian la capacidad humana para sobreponerse a situaciones de violencia, sino también las cicatrices emocionales, sociales y educativas que dejó este periodo en la historia. Resaltan la necesidad de abordar estos legados desde una pedagogía crítica, comprometida con la construcción de una memoria histórica que permita reflexionar sobre el pasado y avanzar hacia la reconciliación y la paz duradera.

Conclusiones

Durante el periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima, los procesos educativos y pedagógicos sufrieron transformaciones profundas a causa del conflicto armado. Las escuelas, concebidas como espacios de formación y aprendizaje integral, se vieron profundamente afectadas por la inseguridad, el miedo y la instrumentalización política. En muchas comunidades, la educación formal fue interrumpida o desplazada, y los contenidos pedagógicos comenzaron a responder a las demandas inmediatas del conflicto, priorizando el adoctrinamiento político y la enseñanza de estrategias de supervivencia. De este modo, las instituciones educativas dejaron de ser espacios seguros, convirtiéndose en un reflejo de las tensiones sociopolíticas que atravesaban las zonas rurales.

En este contexto, la educación formal estuvo condicionada por la afiliación política de las familias y comunidades. Las divisiones entre liberales y conservadores no solo fragmentaban a las poblaciones, sino que también influían directamente en el acceso y el contenido educativo. Desde temprana edad, los niños eran expuestos a colores y símbolos partidistas, aprendiendo a asociarlos con identidades políticas que veían a los miembros del partido contrario como enemigos. Este adoctrinamiento no solo impregnaba las escuelas, sino también la vida familiar, estableciendo una pedagogía de la violencia que inculcaba valores de lealtad política y desconfianza.

De forma paralela, surgió una educación informal centrada en la supervivencia. Los niños adquirirían habilidades prácticas como el reconocimiento de peligros, el ocultamiento y la obediencia a normas impuestas por grupos armados. En algunos casos, los menores fueron obligados a participar directamente en el conflicto, aprendiendo el uso de armas y tácticas

de combate, lo que desplazó completamente la educación académica tradicional. Estas experiencias moldearon sus perspectivas sobre el mundo y su rol dentro de él, dejando profundas marcas en su formación personal y colectiva.

Por otra parte, la violencia transformó las dinámicas familiares y la educación de género. Las niñas, consideradas más vulnerables, eran frecuentemente apartadas de las escuelas para protegerlas, mientras que los niños asumían roles más activos en las labores del hogar y en la defensa familiar. Esto reforzó las desigualdades de género, limitando las oportunidades educativas de las niñas, cuyo aprendizaje se restringía a habilidades prácticas y de supervivencia, alejándolas de una educación integral y crítica.

A pesar de estas condiciones adversas, las comunidades rurales demostraron una notable resiliencia. Las familias desarrollaron estrategias de apoyo mutuo, transmitiendo valores de solidaridad y cooperación que fueron esenciales para enfrentar los efectos del conflicto y avanzar hacia la reconstrucción social. Sin embargo, las profundas cicatrices educativas y emocionales que dejó este periodo subrayan la importancia de abordar la memoria histórica mediante enfoques pedagógicos que promuevan la reconciliación, la paz y el reconocimiento de las diversas experiencias vividas durante ese tiempo.

Respecto a la metodología empleada para esta investigación, es posible concluir que el método cualitativo e histórico-interpretativo empleado en esta investigación resultó particularmente adecuado para explorar los procesos educativos y pedagógicos durante el periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima. Este enfoque permitió capturar la profundidad y complejidad de las transformaciones educativas en un contexto marcado por el conflicto armado. Al

combinar el análisis de fuentes primarias, como expedientes judiciales y entrevistas, con una exhaustiva revisión de la literatura académica, el estudio logró reconstruir una narrativa integral que conecta la educación con la violencia y la construcción de identidades políticas y sociales.

Así mismo, la inclusión de entrevistas y testimonios orales fue un componente clave, aportando una perspectiva íntima y personal sobre las vivencias de las comunidades afectadas. Estos relatos complementaron los registros históricos, ofreciendo una visión rica y diversa de las estrategias de adaptación y resiliencia desarrolladas por las familias y comunidades rurales. No obstante, este enfoque también presentó desafíos, como la necesidad de interpretar narrativas subjetivas que podían estar influenciadas por el tiempo transcurrido o por las emociones asociadas a los recuerdos.

Sin embargo, entre las principales limitaciones metodológicas, destaca la fragmentación y pérdida de registros históricos, especialmente en las zonas rurales, donde los archivos escolares y administrativos eran precarios o inexistentes debido a la violencia y la falta de recursos. Esto obligó a depender en gran medida de los testimonios orales, lo cual, aunque enriquecedor, planteó el reto de mantener un análisis equilibrado y contextualizado. Adicionalmente, la dificultad para acceder a algunas comunidades o actores específicos ya sea por barreras logísticas o por el tiempo transcurrido desde los eventos, limitó la diversidad de datos recopilados.

Otra limitación significativa fue la ausencia de formación en pedagogías críticas entre los educadores de la época, lo que afectó la manera en que se documentaron y entendieron las dinámicas educativas. Este vacío dificultó la sistematización de los procesos educativos en su momento, complicando su análisis retrospectivo. Asimismo, las políticas educativas de mediados del siglo

XX, centradas en el adoctrinamiento político y la homogeneización cultural, restringieron la diversidad de perspectivas pedagógicas disponibles para las comunidades rurales.

A pesar de estos desafíos, el método empleado permitió una comprensión amplia y contextualizada de los procesos educativos durante este periodo histórico. Su pertinencia radica en la capacidad de rescatar y articular las voces de los protagonistas del conflicto, contribuyendo no solo al entendimiento académico, sino también a la memoria histórica y a la reflexión crítica sobre los legados de la Violencia en la educación rural en Colombia. Este análisis enfatiza la necesidad de continuar investigando desde enfoques interdisciplinarios, que fortalezcan la comprensión de cómo las experiencias del pasado educativo pueden informar el presente y contribuir a la construcción de un futuro más equitativo y pacífico.

En cuanto a las teorías que fundamentaron esta investigación, estas brindaron una base sólida para analizar los procesos educativos y pedagógicos durante el periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima, articulando conceptos clave sobre la relación entre educación, conflicto y memoria histórica. Al incorporar enfoques como la pedagogía crítica y la memoria histórica, se pudo explorar tanto las transformaciones en los sistemas educativos formales como las dinámicas informales de aprendizaje que surgieron en contextos marcados por la violencia. Este enfoque enriqueció la comprensión del rol desempeñado por las escuelas, las familias y las comunidades en la formación de la niñez durante este periodo.

Por otra parte, el marco teórico destacó la educación como un espacio dual, capaz de perpetuar tensiones sociales y al mismo tiempo actuar como un motor de transformación social. Herramientas analíticas como la pedagogía de

la violencia, el adoctrinamiento político y la resiliencia educativa resultaron fundamentales para identificar cómo las dinámicas del conflicto moldearon las experiencias infantiles y sus trayectorias educativas. Además, el enfoque interseccional permitió analizar de manera diferenciada las experiencias de niños, poniendo de relieve cómo las dinámicas de género influyeron en su acceso y participación en los espacios educativos.

Uno de los aportes más significativos del marco teórico fue la integración de la memoria histórica como herramienta pedagógica central. Este enfoque resaltó cómo la educación puede contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la promoción de una cultura de paz, ofreciendo propuestas educativas que trascienden el análisis histórico y generan impacto en el presente. La conexión entre el pasado y el presente educativo subrayó la importancia de incorporar el estudio de la Violencia como un eje fundamental para formar ciudadanos críticos y comprometidos con la construcción de una sociedad más equitativa.

No obstante, el marco teórico también evidenció ciertas limitaciones inherentes al estudio de procesos históricos complejos. La fragmentación de registros históricos y la escasa documentación sistemática de las prácticas educativas en zonas rurales durante este periodo restringieron el alcance del análisis. Asimismo, la predominancia de narrativas adultocéntricas en las fuentes disponibles dificultó la captación plena de las perspectivas y voces de la niñez, lo que sugiere la necesidad de enfoques más inclusivos en futuras investigaciones.

Por tanto, puede considerarse que el marco teórico empleado permitió estructurar y profundizar esta investigación, articulando conceptos clave sobre educación, violencia y memoria histórica en un contexto específico. Este enfoque no solo facilitó una mejor comprensión del impacto del conflicto armado

en la educación rural del Tolima, sino que también planteó líneas de acción para futuras investigaciones y estrategias pedagógicas que promuevan la reconciliación y la construcción de paz en Colombia.

Al abordar los hallazgos de esta investigación, este estudio reveló que, durante el periodo de la Violencia en el centro y sur del Tolima, los procesos educativos y pedagógicos fueron profundamente alterados por el conflicto armado. Las escuelas, tradicionalmente concebidas como espacios de aprendizaje y formación cívica, se convirtieron en escenarios permeados por las tensiones políticas y sociales de la época. La afiliación política de las familias no solo determinó el acceso a la educación, sino también la experiencia de los estudiantes dentro de las aulas, donde el adoctrinamiento político se mezcló con las dinámicas pedagógicas. En muchos casos, los docentes y los contenidos curriculares replicaban las divisiones ideológicas entre liberales y conservadores, contribuyendo a la reproducción de patrones de exclusión y confrontación.

Otro hallazgo clave fue el impacto de la violencia en la educación informal y en la vida cotidiana de la niñez. En medio del conflicto, la supervivencia se convirtió en una forma de aprendizaje que desplazó la educación formal en muchas comunidades rurales. Los niños adquirieron habilidades prácticas para enfrentar los riesgos del entorno, como identificar peligros, seguir reglas impuestas por grupos armados y adaptarse a las dinámicas de desplazamiento forzado. Estas experiencias configuraron una pedagogía paralela, en la que la violencia no solo interrumpió los procesos educativos tradicionales, sino que también moldeó la percepción del mundo y las relaciones sociales de las generaciones jóvenes.

De esta forma, se evidenció la resiliencia de las comunidades rurales frente a las adversidades del conflicto. A pesar de las interrupciones y limitaciones educativas, las familias y comunidades desarrollaron estrategias de adaptación que incluyeron la transmisión de valores de solidaridad, cooperación y resistencia. Estos hallazgos subrayan la importancia de la educación no formal como un medio para preservar el tejido social y proporcionar herramientas de supervivencia en contextos de violencia. Asimismo, resaltan la necesidad de fortalecer políticas educativas que integren enfoques críticos y reconozcan las particularidades culturales e históricas de estas regiones para contribuir a la construcción de paz y memoria histórica en Colombia.

Aporte a la línea OGEC

Esta investigación se alinea de manera significativa con los principios y objetivos de la línea OGEC al explorar la relación entre educación, conflicto y transformación social en un contexto histórico específico como la Violencia en Colombia. La investigación aborda problemáticas centrales de la línea, como la gestión educativa en entornos adversos y la necesidad de una pedagogía crítica para reconstruir el tejido social, contribuyendo al núcleo problémico de la gestión educativa y la producción de conocimiento en contextos de crisis.

Uno de los aportes clave de este trabajo a la línea OGEC es su énfasis en la memoria histórica y su integración como herramienta pedagógica. Este enfoque contribuye al objetivo de la línea de fortalecer la educación como un espacio para la construcción de sociedades más justas y democráticas, particularmente en comunidades rurales afectadas por el conflicto armado. Además, resalta cómo las prácticas educativas pueden ser diseñadas para fomentar una cultura de paz y reconciliación, en sintonía con el objetivo de la línea de promover modelos de gestión educativa que generen impacto social.

Por tanto, el trabajo demuestra la pertinencia de articular estrategias educativas con enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios, un eje central de la línea OGEC. Al utilizar metodologías cualitativas y análisis histórico, este estudio enriquece las discusiones sobre cómo la educación puede adaptarse a contextos de vulnerabilidad, aportando conocimiento relevante para la formulación de políticas educativas y la gestión de procesos pedagógicos en escenarios de postconflicto. Este enfoque reafirma el compromiso de la línea OGEC con la producción de conocimiento contextualizado y transformador.

Referencias

Acevedo, F., Bello, M., Cepeda, B., Guzmán, W., Mendoza, J., Mora, N., & Téllez, M. (2022). *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Somos Editores.

Alape, A. (1989). *Las vidas de Pedro Antonio Marín. Manuel Marulanda Vélez. Tirofijo*. Editorial Planeta.

Álvarez, G. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Editorial Jotamar.

Aponte González, A. F. (2019). Grupos armados y construcción de orden social en la esquina sur del Tolima, 1948-2016. Cinep/Programa por la Paz. <https://n9.cl/5ejfh>

Archila, M. (1996). *Pasado y presente de las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia.

Aristizábal Salazar, M. N., & Galeano Marín, M. E. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios de Derecho*, 65(145), 161-187. <https://n9.cl/850ly>

Arroyo, R., Hurtado, D., Aguirre, C., & Fadul, C. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz-territorio y paz-desarrollo: Una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones (IAD). *Hojas y Hablas*, 13, 85-96. <https://n9.cl/1ovn0>

Avella, E. (2011). Desplazamiento y subjetivación: El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato (cómo la guerra educa). [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://n9.cl/2lbwc7>

Baquero, J., Quiroga, E., & Pachón, G. (2022). Configuración territorial y territorialidades en disputa en dos subregiones del sur del Tolima (Colombia). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 42(1), 1-20.
<https://n9.cl/s0maa>

Barrera, S., & Aldana, C. (2016). Infancia en el conflicto armado: un asunto de memoria. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://n9.cl/m9c54> Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI Editores.

Calderón, S. (2013). ¿Tóxicas o innovadoras?: Las representaciones de la Nación en los manuales escolares de historia de Colombia (1984-1986).
<https://n9.cl/6flt3>

Cárdenas-Romero, J. F. (2017). Educación para la paz: De la Constitución de 1991 a la Cátedra de la Paz. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, 11(1), 103-127.
<https://novumjus.ucatolica.edu.co/article/view/1429>

Caudana, C. (1999). La construcción del relato como objeto de la historia.
<https://n9.cl/71856v>

Centro de Memoria Histórica. (2018). Una guerra sin edad: Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano. <https://n9.cl/24edr>

Chaves, P., Aarts, N., & van Bommel, S. (2020). Self-organization for everyday peacebuilding: The Guardia Indígena from Northern Cauca, Colombia.
<https://n9.cl/i4dagz> Chomsky, N. (2012). *La (des)educación*. Austral.

Comisión de la Verdad. (2018, noviembre 28). Ceremonia de inicio.
<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/la-comision-inicia-su-mandato-con-el-primer-encuentro-por-la-verdad>

Crescentino, D. S., & Vitón, G. (2021). Historia del tiempo presente: la triple frontera entre pasado, presente y futuro. Un análisis desde la historia oral

y los marcos normativos. *História da Historiografia*, 13(33), 273–308.

<https://doi.org/10.15848/hh.v13i33.1529>

Delgado, G., Lip, C., & Martínez, E. (2021). Aprendizaje intergeneracional de la violencia familiar: experiencias de vida. <https://n9.cl/kbcv7>

Devia, C. (2015). Orinoquia colombiana: La influencia del agronegocio y la actividad petrolera: Territorialidades en disputa. <https://n9.cl/om2vs>

Dueñas, C. (2016). Reminiscencias de la violencia: El caso del sur del Tolima. <https://n9.cl/655k4>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, H. (2017). *Violencia, música y fiesta en el Tolima, Colombia*. <https://n9.cl/asebq>

Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2007). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 135–160. <https://www.scielo.br/j/cp/a/6P8KBwVtW9zbBjWqhtb7FMG/?lang=pt>

García, D. (2020). Hacia una hermenéutica de la paz: Algunas aproximaciones desde la tradición filosófica aristotélica, ciceroniana y erasmiana. <https://n9.cl/u6yo4>

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una conversación con Paulo Freire*. Barcelona: Paidós.

Gómez, E. (2021). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: Análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali - Colombia. <https://n9.cl/y924w>
González, M. I. C. (2014). La violencia contada a los escolares: Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48.

González Bustelo, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Consejo Noruego para Refugiados (NRC) y Norwegian Peacebuilding Resource

Centre (NOREF). https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/NOREF_El_verdadero_fin_del_conflicto_armado_2016_Es.pdf

Graffe, G., & Orrego, G. (2013). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, 27(62), 91-113. <https://n9.cl/gx3na>

Guzmán, G. (1968). *La violencia en Colombia: Parte descriptiva*. Ediciones Progreso.

Ibáñez, V. (2004). La sociedad ante la guerra. [Documento de trabajo]. <https://n9.cl/9u4ue>

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI Editores.

Lara, P., & Antúnez, Á. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 45–62. Universidad de Los Andes. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003>

Loaiza Cordero, M. I. (2012). De los movimientos de autodefensa campesina a la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el período de 1946 a 1966. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. <https://n9.cl/61dts>

Marín, J. J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: Estudios sobre las comisiones de investigación (1958-2011)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Martínez, M. (2020). Memoria histórica en las aulas: ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia? [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. <https://n9.cl/sm10kp>

Melo, J. (1996). *Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas*. <https://n9.cl/n4cyw>

Meza Ávila, I. S. (2017). La enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula: Análisis de caso, grado undécimo. Pasantías pedagógicas, Institución Educativa Madre Laura (2016) [Trabajo de grado, Universidad de Cartagena]. Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Historia.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstreams/977e321e-97b1-481f-952c-9740baf2695/download>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías No. 7.

Moreno, A. (2008). Campesinos en el sur del Tolima: Estudio de caso 1960-1965. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://n9.cl/9iyds>

Nizet, J., & Rigaux, N. (2008). La sociología de Erving Goffman. Ediciones La Découverte. <https://n9.cl/kk7gu>

Ospina, J. (2016). El derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: De las manifestaciones e impactos de la violencia a la construcción de la paz. UNIVERSITAS. Revista de Filosofía, Derecho y Política, (24), 209-242.
<https://n9.cl/k29dul>

Pachón, X. (2016). En busca de los niños combatientes en la época de La Violencia en Colombia. [Documento de trabajo]. <https://n9.cl/4jd1n>

Pagés, J. (2007). Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (52), 29-39.

Paiva, D. (2021). El derecho a la educación y los conflictos armados: Cuando la violencia opaca la esperanza y el desarrollo. IUS ET VERITAS, 32(63), 215-232. <https://n9.cl/gq14x>

Parada, G. (2020). Percepción y realidad de la criminalidad en el Tolima durante la República Liberal. *Historia y Espacio*, 16(55), 89-115.
<https://n9.cl/am2r8>

- Peña Galbán, L. Y., Espíndola Artola, A., & Cardoso Hernández, J. (2007). La guerra como desastre: Sus consecuencias psicológicas. *Humanidades Médicas*, 7(3). <https://n9.cl/9jw6k>
- Porcelli, E. (2004). Niñez en conflictos armados: La educación no formal, una alternativa para la paz. Ponencia presentada en el II Congreso en Relaciones Internacionales del Instituto de Relaciones Internacionales (IRI), Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://n9.cl/l3lo>
- Prado, D. (2010). *Bandoleros: Imágenes y crónicas*. Ibagué: León Gráfica.
- Raffestin, C. (2012). Space, territory, and territoriality. *Environment and Planning D: Society and Space*, 30(1), 121-141. <https://n9.cl/tngtv>
- Ramírez, L. (2004). Representación de las guerrillas en la fotografía de prensa: De las guerrillas liberales a las guerrillas comunistas. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://n9.cl/2nirha>
- Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. [Documento de trabajo]. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Ramos Pérez, J. C. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: Prácticas docentes y conocimiento escolar. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>
- Rodríguez Muñoz, C. A. (2021). Fundamentos epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas en el contexto educativo colombiano (1978–2019) [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Educación. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79746/Tesis%20completa%2c%20versi%c3%b3n%20final%204.0.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Romero, F. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188. <https://n9.cl/l9szm>

Sánchez, A. (2017). Entre el control de la criminalidad y el debido proceso: Una historia del proceso penal colombiano. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez, G., & Meertens, D. (2006). *Bandoleros, gamonales y campesinos*. Punto de lectura.

Sánchez, S. (2010). *Mariano Ospina Pérez: Biografía*. <https://n9.cl/rohw4>

Sánchez, G., & Meertens, D. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos: El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Ancora Editores.

Sierra Rangel, C. (2016). Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes [Trabajo de grado de maestría, Universidad del Rosario]. Escuela de Ciencias Humanas, Maestría en Estudios Sociales. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/aff2f78e-e93a-4a37-8283-94678b41ea12/content>

Silva, O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. <https://n9.cl/0i5pg>

Silva, O. (2017). Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber–poder en Colombia (1976–1994). [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://n9.cl/6106t>

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. <https://n9.cl/g6zss>

Torres, C. A. (2011). La educación en tiempos de globalización: Pedagogía crítica y resistencia cultural. Siglo XXI Editores.

Tovar, B. (1994). *La historia al final del milenio*. Universidad Nacional de Colombia.

Tovar, C., & Vélez, I. (2017). ¿Qué pedagogías para el postconflicto? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. <https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/4696>

Universidad del Norte. (2023, mayo 5). Un análisis de la violencia a mediados del siglo XX desde los números. Grupo Prensa Universidad del Norte. <https://lc.cx/fWYJvr>

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

Valencia Gutiérrez, A. (2012). Memoria y violencia: A los cincuenta años de *La violencia en Colombia* de Monseñor Guzmán et al. *Sociedad y Economía*, (23), 59-84.

Vasco, C., Obregón, D., & Orozco, L. (1993). *Historia social de la ciencia en Colombia*.

Anexo 1

ENTREVISTA A DAMARIS LOZANO CULMA

Día entrevista 29 de junio 2023

Lugar: Chaparral Tolima

* ¿Cuándo y dónde nació?

En el Limón vereda la Florida del municipio de chaparral en 12 de mayo de 1938

* ¿Qué se cultivaban en su vereda?

De todo: café, árboles frutales como naranjas, mangos, guayabas, plátanos, bananos, todo lo de huerta casera como lechuga, tomate, hierbas medicinales, repollo, entre otras. Pero la casa de nosotros o de mi familia era una parcela muy pequeña éramos muy pobres. Nuestra casa estaba escondida casi en un barranco. Teníamos una huerta casera muy pequeña y gallinas, mi papá y hermanos les trabajaban a los vecinos cuando había cosecha, o lavando marraneras y ordeñando esto si era con frecuencia

¿Cuántos integrantes fueron en su familia?

Papá, mamá, dos hijos y dos hijas.

* Sus hermanos eran mayores?

El mayor me lleva 5 años, luego mi hermana que me llevaba 4 años y ya falleció luego sigo yo que tengo 84 años y mi hermano menor que yo 3 años.

* ¿A qué edad asistió a la escuela y cuantos años de escolaridad tiene?

A los 9 años. Mi papá no quería ponerme a la escuela por ser mujer, pero, mi mamá dijo que quería que aprendiera a leer y escribir, aunque sea a

una de nosotras y decidieron que yo fuera porque necesitaban a mi hermana que era 4 años mayor que yo para que ayudara a ser de comer, y la necesitaban para otros oficios. Ella hasta el día de la muerte me guardó rencor porque me escogieron a mí en lugar de ella para ir a la escuela. Asistí 2 años y medio, pero de ellos contabilizando lo interrumpido y sumando como 13 meses nada más, por el orden público de la Violencia y había días que no íbamos por el peligro y había semanas que no pasaba nada en la vereda y asistíamos sin problemas.

*¿Teniendo su hermana 13 años nunca asistió a la escuela no sabía leer ni escribir?

No. Nunca la pusieron. Mi papá no veía la importancia de que una mujer fuera a la escuela, decía que no lo necesitaba, con que aprendiera bien los oficios caseros y consiguiera un marido trabajador con esto era suficiente.

*¿Usted estuvo en la escuela cuando empezó la época de la Violencia como fue esto en su vereda y como afectó a la escuela?

La afectó mucho porque dependiendo de que viniera la policía o gente extraña asistíamos. La policía era la mala porque se llevaban a veces a la gente con engaños o en contra de su voluntad y no volvían decían que la mataban en Rioblanco o aquí en Chaparral, lo cierto es que no regresaban. Cuando no venía la policía asistíamos, pero con miedo. Antes de la Violencia todo era tranquilo y no pasaba nada, casi nadie visitaba la vereda es decir no llegaba ningún extraño. Yo alcance a estar 6 meses casi 7 así sin problemas, pero después que mataron a Gaitán todo cambio, aunque no tanto como en chaparral y Rioblanco, pero si había peligro.

*¿Qué filiación política tenían los habitantes de su vereda?

La vereda era liberal, no había conservadores.

*¿Usted se daba cuenta que los policías eran malos o alguien se lo contaba?

En la casa, oía esto y los vecinos y en la escuela le contaban a la profesora que los policías eran malos y que tuviera cuidado, nosotras alcanzábamos a oír.

*¿Como manifestaban el liberalismo sus padres, usted sabía que era ser liberal en su niñez?

Mi papá nos decía que el liberalismo era lo mejor y que por esto la sangre era roja, y la sangre era vida. Mi papá y mi mamá se vestían de rojo los domingos y nos colocaban a nosotros algo rojo para serles fiel al liberalismo. Nos decían que liberalismo venía de libertad.

*Ustedes eran creyentes en la religión católica o de que religión era?

Si éramos católicos y se hacían misas cada 15 días en la escuela. Venía un sacerdote y cuando este no podía venir mandaba un sacristán y hacía oraciones o el rosario y recibía las ofrendas en dinero o animales que la gente le daba cuando no tenían dinero.

*Cuando comenzó la Violencia siguieron normalmente las misas cada 15 días o fueron interrumpidas?

No volvió el sacerdote porque la vereda era liberal y corría peligro no de nosotros sino por venir a esta vereda liberal, según mi papá lo habían amenazado.

*Pero conoció la ideología o que defendía el liberalismo?

NO. Solo sabía que defendía la libertad, además los comunistas de Rioblanco se oponían a la iglesia y había que cuidarse de ellos porque se llevaban los niños y jóvenes

*¿Como era la escuela? ¿quedaba lejos de donde vivía?

Quedaba como a 45 minutos a pie de donde vivíamos, es decir de la casa de nosotros. La escuela era una enramada debajo de unos árboles, cerca de la casa donde la profesora vivía que era de una familia que la dejaba quedar allí. Cuando llovía con viento nos mojábamos y entrábamos a la casa que quedaba cerca. Pero cuando no llovía esta era la escuela. Los asientos eran ladrillos y

le poníamos tablas para sentarnos allí. Teníamos tablas para colocárnosla en las piernas y poner así los cuadernos. La profesora si tenía una mesa y una silla o butaca de guadua.

*¿Si le gustaba asistir a la escuela? ¿Qué asignaturas le enseñaban?

Si. Era un descanso asistir porque descansaba de los oficios de la casa. Además, me encontraba con otras niñas y podíamos jugar. Asistíamos día de por medio los martes, jueves y sábados. Los demás días, lunes, miércoles y viernes asistían los niños.

Nos enseñaban sumas, restas, ejemplos de comprar y cuanto nos deberían devolver en la tienda del pueblo, vender cosas para restarlas, tablas de multiplicar y división que casi no aprendí. Pero si bien sumar.

*¿pero ustedes iban al pueblo a comprar?

No. Eran ejemplos solo para la escuela las compras las realizaba mi papá, cuando iba al pueblo los sábados o domingos él decía que esto era de los hombres y no de mujeres, ya que los hombres eran los que manejaban el dinero o la plata.

*¿Que les enseñaban en la escuela?

A leer y escribir y nos ponían a transcribir cuentos como la pobre viejecita, Simón el bobito, como también poesías canciones de la iglesia para

cuando fuéramos a misa que la hacían cada 15 días en la enramada de la escuela los domingos. También ciencias sobre animales de la naturaleza, y plantas, urbanidad de Carreño y costura.

*¿Qué clase de costura les ponían?

A remendar ropa, bordar en tela.

*Usted le gustaba la clase de costura?

Si porque mientras lo hacíamos hablábamos y la profesora nos contaba historias y nos reíamos. Las estudiantes más grandes también contaban historias ya que había estudiantes de 13 años, 15 años y otras también pequeñas habían de todos los grados de primero a cuarto. Las grandes nos revisaban las tareas a las de primero ya que ellas sabían más. Había una que no sabía, pero si nos enseñaba a bordar. En total cuando estude había 13 niñas, pero algunas fallaban a veces.

*La profesora era buena en la enseñanza y en el trato con los estudiantes?

Si era buena sobre todo contando historias y en lectura de poesía y cuando escribíamos los cuentos o las poesías. Esto me gustaba, pero se me dificultaba las restas, más que las sumas.

*¿Recibían castigos?

Si nos castigaba con reglazos en las manos y nos hacía parar al frente con los brazos arriba cuando llegábamos tarde, no llevábamos tareas o nos portábamos mal. Por lo demás era buena, era joven como de 28 años y sin hijos llevaba como 3 años en este lugar y viajaba a Espinal donde vivía su familia. Esto lo hacía en vacaciones o a veces cada mes por 3 días.

*tenían uniforme o como iban vestidos a la escuela?

No había uniforme, íbamos con la ropa que nos poníamos todos los días. Los zapatos los guardábamos para ir a misa o al pueblo y a la escuela íbamos

descalzos. Todos estábamos acostumbrados a andar descalzos y casi no me amañaba con zapatos.

*¿No se contaban los pies por andar descalzos?

No había vidrios como ahora. Nos amañábamos más descalzos, todos íbamos así. La profesora si usaba chancletas.

*¿que utilizaban para escribir, tenían cuadernos?

Lápiz, borrador y le sacábamos punta con un cuchillo de la profesora. En la enramada había un tablero de madera y tizas blancas. El tablero había que limpiarlo con un trapo y agua cuando no borraba bien. Si teníamos cuadernos de hojas que lo compraban en el pueblo. La profesora tenía cartillas y cuentos que nos lo prestaban para mirar los dibujos de los cuentos.

*¿A qué horas entraban y salían de estudiar?

Llegábamos a las 7 y 30 y salíamos a las 3 de la tarde y llevábamos comidas y frutas para comer en el recreo y almuerzo. El almuerzo lo llevábamos en un canastico y en hojas de plátano.

La profesora nos revisaba la cabeza para que no tuviéramos piojos, las orejas, las uñas recortadas y si llegábamos sucias nos castigaba con los castigos que ya dije.

*¿Quiénes hacían el aseo de la escuela?

Entre todos barríamos la escuela de las hojas porque no había piso y juntábamos tierra para echarle al hoyo o hueco que había detrás de árboles cuando se hacía del cuerpo. El hueco lo hacían los niños más grandes o algunos padres cuando se llenaba.

*¿No era peligroso este hueco para que alguien se cayera por accidente, no olía a feo?

Nunca supe que alguien se callera en él. Además, no era tan profundo, cuando olía a feo se tapaba completamente y se abría otro. En todas las casas de la vereda había hoyos para ir al baño

*¿De dónde sacaban agua?

La traían de mangueras de la quebrada chiras. No quedaba tan lejos de la escuela.

*No era peligroso ir a la escuela por la Violencia de la época? ¿Como la vivieron en la escuela? ¿Que decía la profesora sobre esos sucesos?

Cuando se veía pasar policías o gente extraña no íbamos a la escuela por seguridad y nadie salía y si preguntaban algo no sabíamos nada.

*¿pero no raptaban niños, niñas o jóvenes?

En el tiempo que viví allí no nos pasó nada, pero por precaución nos escondíamos porque decían que a los niños y jóvenes se los llevaban los comunistas para Rioblanco. Nos escondíamos en el rastrojo. Nos decían que los comunistas que eran liberales convertidos nos podían raptar para llevarnos al Davis.

*¿usted sabe para que querían jóvenes en el Davis?

Que para hacer un pueblo grande con muchos habitantes y hacer la revolución contra el gobierno.

*¿La profesora no hablaba sobre la Violencia, que decía ella sobre los peligros?

sí también nos hablaba de los malos que eran los comunistas, pero que también debíamos tener cuidado con los policías porque habían violado a muchas mujeres, esto lo hablaba sobre todo en clases de costura.

*nunca llegaron a la escuela mientras estaban en clase?

Cuando entraban a la vereda no íbamos a la escuela. Mi papá decía que si llegaban a la casa había que darles algo de comer o una gallina para que no nos hicieran daño, la casa de nosotros era escondida y pequeña no era finca entonces llegaban era donde había más animales y cultivos

*¿Pero nunca llegaron a la escuela mientras estudiaban?

Un solo día vimos gente extraña, pero pasaron directamente a la casa que quedaba cerca donde vivía la profesora y nos dejaron tranquilas, aunque la profesora se asustó

*¿Sus hermanos iban a la escuela?

Si ellos iban los días que no íbamos las niñas.

*¿Les daban las mismas materias o asignaturas?

Toda menos costura, ya que esto era solo para las mujeres, a los hombres les reforzaban más matemáticas porque ellos debían saber sobre la economía del hogar, es decir comprar cosas, hacer mercado, comprar animales. Pagar pasajes en cambio las mujeres no hacían esto en esta época.

*¿O sea usted tiene buenos recuerdos de la escuela a pesar de los castigos y de los peligros por la violencia?

Si porque a pesar de que la profesora a veces era brava y castigaba esto no era frecuente. Los papás apoyaban los castigos porque siempre creían que los merecíamos y era para ser mejores personas. Si la profesora contaba algo más encima nos daban duro en la casa.

*¿Qué jugaban en el recreo o que hacían?

Juegos de perseguirnos, de escondernos y de encontrarnos, hablábamos y esto era lo mejor de la escuela. Nos hacían olvidar de la casa y del oficio que debíamos hacer en la casa que era muy duro.

*¿cómo era el trato de sus padres y hermanos, qué oficio hacían en la casa?

Mi papá quería más a los hombres y se los llevaba a las galleras y pueblo, en cambio a las mujeres solo a misa y a mí a la escuela, mi hermana y yo sentíamos que mi papá quería más a mis hermanos que a nosotras ya que para él ser hombre era tener menos riesgos y las mujeres solo éramos para tener marido e hijos y mis hermanos le ayudaba en los trabajos y ganaban dinero. Nos trataba con indiferencia y nunca nos sacaba a pasear al pueblo. Recuerdo solo haber ido desde que vivíamos en la Florida una sola vez a Chaparral, ya que solo bajábamos al limón.

Los hombres trabajaban en las fincas de los vecinos con mi papá y las mujeres teníamos huertas de plantas medicinales, lechuga y cuidábamos las gallinas. Le ayudábamos a mi mamá en la comida y lavar la ropa

*Pero por qué duro tan poco en la escuela?

Porque la Violencia se agravo y empezaron a llegar papeles donde nos advertían que debíamos dejar las casas y fincas o si no, nos mataban, aunque en la vereda no hubo muertos en las otras veredas si y mi papá prefirió que nos fuéramos y nos radicamos en Ortega donde mis abuelos maternos pero la casa se perdió por que no volvimos por allá.

*¿Pero para ustedes no fue tan dura o trágica la Violencia?

Mi mamá y papá decían que sí, pero mientras estuviera con ellos yo no sentía tanto miedo, ellos nos protegieron. Yo escuchaba cosas aterradoras en otros sitios, pero nunca lo viví de forma directa, solo fuimos desplazados, pero sin tanto traumatismo. Mi papá estaba enseñado a jornalear en el campo y en Ortega le tocaba emplearse en el campo,

*¿Qué contaban las otras personas sobre la Violencia que recuerda de esto?

Qué había masacres sobre todo por parte de los conservadores que llegaban vestidos de policías y de que los comunistas cuando se formó el Davis robaban mucho en las casas, pero gracias a Dios nosotros ya no estábamos en la vereda, que violaban mujeres y mataban a los maridos y que raptaban los

hijos. en ortega duramos 14 meses porque la Violencia llegó al campo y mi papá no conseguía trabajo.

*Cómo fue la partida de la vereda hacía Ortega, llevaron todo el trasteo?

Con mucha nostalgia porque de tener el ranchito de nosotros nos tocó arrimarnos donde mi abuela. Matamos las gallinas y nos llevamos como 4 ponedoras y un gallo. Llegamos a incomodar ya que donde mi abuela había muchas peleas porque estábamos muy amontonados en esa casa, mi papá se tenía que ir al campo a emplearse en las fincas, pero allí también había Violencia y mi papá sufría mucho pensando en mis hermanos ya que les podía pasar algo. Debido a que no podía aportar para la comida y era un infierno de convivencia donde mi abuela, mi papá decidió partir hacía Ibagué ya que varios conocidos se habían desplazado para allí.

*Donde vivieron en Ibagué? Llegamos donde unos compadres es decir donde el padrino de mis hermanos, nos ubicamos en un barrio llamado Combeima cerca al rio de este nombre. Mi papá construyó una casa de tejas y no tenía trabajó, pero mi mamá criaba gallinas y teníamos que dormir con ellas para evitar que las robaran, mi papá le tocó sacar piedra de éste rio o gravilla para construcción, pero se emborrachaba mucho y sufrimos mucho también en Ibagué.

*¿En Ibagué no asistió a la escuela?

No, porque no había dinero y debíamos cuidar las gallinas para venderlas, mis hermanos también ayudaban a sacar piedra del rio y otras veces trabajaban en chircales haciendo ladrillos cerca al batallón.

*¿En Ibagué no se sintió tanto la Violencia?

No. Se sufría era por falta de comida y trabajo. No supe más sobre la Violencia en el limón ni en la vereda donde viví en la niñez.

*¿cómo fue a parar o a vivir de nuevo a Chaparral o sur del Tolima?

Porque mi papá se contactó con vecinos de la vereda y ellos invadieron casas cerca al río donde nosotros vivíamos, me ennovie con un paisano y en 1972 no fuimos para Chaparral donde unos familiares de mi esposo a trabajar como jornalero. La Violencia ya había acabado, al menos ya no mataban tanto. Desde este tiempo más de 50 años estamos en esta tierra.

¿En la Violencia no perdió familiares de forma trágica?

No afortunadamente, aunque el desplazamiento primero a Ortega y luego a Ibagué fue muy duro. Ya la vida no era igual. Fuimos desplazados por la Violencia y perdimos el rancho donde pasé mi niñez.

Anexo 2

ENTREVISTA A CARLOS ERNESTO BONILLA GUZMÁN

Día 09 de diciembre 2023 en Ibagué

*¿Qué edad tiene y que edad tenía en 1948 cuando se inició la Violencia en el Tolima, ¿Dónde vivía?

R/vivía en Roncesvalles Tolima cuando mataron a Gaitán tenía 10 años y nací en 1938. Actualmente tengo 75 años

*¿Cómo fueron los sucesos por la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en su pueblo?

Mi familia era conservadora y a partir de este suceso del 9 de abril de 1948 en las cantinas se peleaban por ser liberal o conservador, al siguiente día de la muerte de Gaitán debieron cerrar varios tomaderos de trago por altercados, yo acompañaba a veces a varios empleados de mi papá a recoger

agua masa o sobras para los marranos de varios restaurantes y por esto me di cuenta. Pero la policía calmó todo arrestando a varias personas.

* ¿ese día solo hubo revueltas o siguieron las peleas?

R/ este fue el inicio y cada vez era más peligroso estar en la calle, aparecían muertos sin saber quién los asesinaba, decían que por ser liberales.

* ¿Usted asistía a la escuela?

R/ si en el pueblo, estaba haciendo segundo de primaria y asistía en las tardes así que en la mañana recogía la comida para los marranos.

*Roncesvalles que filiación política tenía.?

Ambas filiaciones políticas, estaban repartidos, antes de 1948 se convivía, pero después de este año se declararon la guerra y los liberales eran perseguidos. Mi familia era conservadora por esto los policías nos dejaban tranquilos.

*Pero en la escuela se estudiaba normal? ¿No había peligro para los niños?

R/ Con cierta normalidad. En la mañana asistían las niñas y en la tarde los niños. En algunas oportunidades dejamos de asistir por orden público, pero como éramos conservadores nos protegían. Los niños de familia liberal si se salieron de estudiar y les tocó huir unos se cambiaron de lugar por voluntad y miedo y otros por amenazas.

* ¿Usted terminó la escuela?

Hice hasta 4 y me dediqué a trabajar con ganado y ordeñando ya que no fui tan bueno para el estudio.

*Qué aprendió en la escuela?

R/ a escribir, sumar, multiplicar, dividir, catecismo, a mis hermanas que eran dos además de lo que me ensañaban a mí también les enseñaban a tejer y remendar ropa.

*Los profesores no sentían temor por la Violencia?

A los profesores liberales los sacaron corriendo y solo quedaron los de filiación conservadora. En la escuela del pueblo no hubo espacio para los liberales.

*¿Los profesores les hablaban de política?

R/Algunas veces y al empezar hacíamos una oración al partido conservador.

*¿recuerdo la oración?

R/Decía más o menos así:

-padre nuestro, padre celestial

Te pedimos por nuestros hermanos cristianos

que están en el camino del bien,

ellos están en el lado correcto

ya que veneran el azul del cielo

el manto azul de la virgen maría,

donde hay un azul este Cristo presente

y reina la verdad, la justicia y la bondad.

El azul es el cielo, el mar, la vida y la pureza,

El azul es cristiano y Dios nos protege

Por ser sus siervos y estar en el camino del bien.

Mantén alejada a la gente que venera

las ideas del diablo. Amen

Nos explicaban que el diablo siempre se vestía de rojo y el fuego que quema y hace daño es rojo y que a pesar de que la sangre era roja estaba en las venas que eran azules y esto ya las hacía benditas.

Que le temiéramos a los liberales porque ellos no eran creyentes y por esto eran malos y que eran los que ocasionaban las matanzas y todo el orden público.

*Usted creía en esto ciegamente?

R/cuando uno está pequeño es fácil de convencer y como mi papá lo reiteraba se creía ciegamente, ya cuando se está grande es que se reflexiona y se deja de creer en muchas cosas.

*¿Qué pensaba cuando veía gente asesinada y decían que eran liberales y se lo merecían?

R/ Por ser liberales pensaba que se buscaron la muerte, daba un poquito de impresión ver gente tirada en la calle asesinada, pero si era liberal nos decían a los niños que era mejor acabar con esa plaga. Yo alguna vez pregunte porque antes de los enfrentamientos si se convivían en paz con los liberales y después no y mi mamá me explicaba que se generó una epidemia que no atacaba el cuerpo sino la mente y corrompió las personas y por eso eran tan malas y se buscaban su muerte. Que se curaban de esta enfermedad vistiendo de azul como la virgen y el cielo así Dios las empezaba a curar y siendo conservadoras porque era la ideología de Dios. Esto de niño se lo inculcaban tanto que lo creíamos ciegamente por esto ver muertos liberales era como ver muerta una res.

*Su familia nunca sufrió por esta Violencia?

R/ pues los policías le pedían animales a mi papá para alimentar el ejercito que venía a ayudar a desterrar y perseguir a los liberales, decían que para limpiar el pueblo. Siempre mi papá les ayudo

Escuchaba a mi papá decir que estaba quedando en la ruina por dar tanta remesa pero que esto era por culpa de los liberales por tener estas ideas y ser asesinos.

*¿Pero nunca les ocurrió nada? ¿Estuvieron protegidos?

R/ la policía se movía mucho y un día le robaron y le quemaron a mi papá un potrero lechero le advirtieron que si seguía ayudando a los chulos o pájaros se moría.

*Y que hicieron entonces?

Mi papá nos envió para Ibagué a mi mamá y a mis tres hermanas y a mi hermanito que estaba pequeño y aún no caminaba, Ya en Ibagué no estaba tan peligroso pero nos aburríamos porque estábamos enseñados al pueblo, mi papá venía cada 15 días.

*¿Y donde vivían?

R/ En la casa de mis abuelos que vivían aquí en el barrio Belén. Mis hermanas estudiaban en la escuela Diego Fallan y yo no quise estudiar más porque le decía a mi papá que lo mío era el ganado.

Mis hermanas estudiaron después en el centro en un colegio llamado la presentación y se convirtieron en profesoras y ya están pensionadas.

*¿Y cómo le fue a su papá en Roncesvalles en el resto de periodo de la Violencia?

Se alternó entre el pueblo e Ibagué cuando estaba en Ibagué se quedaba un mayordomo en las fincas, pero si perdió muchas propiedades que teníamos ya que mi abuelo era muy pudiente. Esa guerra nos hizo irnos del pueblo ya que mi mamá le rogaba a mi papá que se viniera y dejara todo encomendado, pero no era lo mismo se perdieron muchas propiedades. A mi papá lo protegía la policía y por esto nunca le pasó nada.

Mi mamá era costurera y nunca volvió al pueblo. Mi papá estuvo de aquí para allá, pero fue más lo que perdió por culpa de la Violencia que lo que trabajaba, pero el campo era lo de él.

*¿Pero nunca le mataron familiares?

Directos no, pero si se veían compadres de mi papá en emboscadas o ellos matando liberales o comunistas pero mi papá nunca le pasó nada fuera de robos y quemas de potreros.

*¿Si no estudio a que se dedicó?

R/ a administrar un supermercado pequeño se vendía leche, queso, kumis ya que se traía bastante leche del pueblo y a eso me dedique toda la vida y críe a mis hijos a qui en Ibagué. Mi papá murió hace 23 años en el año 2000 pero por su edad salió de las tierras del pueblo y nos dedicamos al negocio de tiendas.

*¿Es usted todavía conservador?

Ya he dejado un poco esto porque han surgido nuevos partidos y ya el orden público y las ideologías han cambiado. Con la edad ya quiero es vivir tranquilo sin pensar en esto.

*¿qué opina ahora después de tantos años de esta Violencia de los hechos ocurridos en ese periodo?

R/ ya con la edad reflexiono veo que las muertes fueron injustas ya que no había respeto por la política, había fanatismo y nos lavaban el cerebro, pero hoy se ve respeto y ya no se matan por estas cosas.

Anexo 3

ENTREVISTA A MERCEDES CRUZ LOZANO

Entrevista realizada el 10 de diciembre 2023

*¿Cuándo y dónde nació?

R/ Vereda san Juan Bajo- Rovira Tolima 20 de julio de 1944

*¿Cuántos integrantes eran en su familia?

R/ éramos 5 integrantes: Papá. Mamá, mi hermana mayor luego mi hermano y luego yo que soy la menor.

*¿Cómo recuerda los sucesos de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán en 1948 en su vereda?

R/ No recuerdo nada porque estaba muy pequeña, pero mi mamá nos contaba a mis hermanos y a mí que en la vereda este suceso no se vivió como en el pueblo de Rovira o en San Juan Alto ya que nuestra casa estaba muy escondida. En otras veredas, hubo disturbios y los conservadores empezaron a atacar a los liberales ya que en Rovira había veredas de ambas filiaciones políticas.

*¿Qué cultivaban en la vereda y donde está ubicada esta vereda?

R/ sobre todo café, árboles frutales, plátano, banano y una huerta de lechuga, arveja, frijol, calabaza, hierbas medicinales entre otras plantas. La vereda está ubicada entre el cruce de la vereda la Libertad y la vereda calabozo en la vía que conduce a Rio Manso. La finca quedaba en un voladero es decir en una hondonada y había que subir mucha montaña para llegar a la carretera es decir a San Juan Alto allí si había carretera que iba a Riomanso subiendo o hacia el pueblo bajando.

* ¿En esta vereda había escuela? ¿Ustedes estudiaban?

Si había escuela pero en San Juan Alto que quedaba a orilla de la carretera, aún está allí. Mi hermana asistió, pero cuando aprendió a leer y escribir no volvió porque era peligroso y se llevaban los niños grandecitos para un comando que estaban formando los comunistas. A mí me iban a poner a los 7 años es decir en 1951 pero por el peligro de la Violencia fue mejor que no asistiera además la escuela se cerró porque no había profesora, ya que ninguna profesora o profesor llegaba por miedo.

*¿Usted conoció como era la escuela, cuantos salones había, cuantos profesores, que grados?

R/Si quedaba a bordo de carretera vía Riomanso, era un solo salón para todos los cursos, con butacos y mesitas de madera. Estos los tenían que llevar los padres al matricular los niños en la escuela y si los retiraban se los llevaban si querían porque eran de su propiedad. Había un cuartico de baño con inodoro de hoyo tapado con una cortina. Había una sola profesora, un día asistían los niños y otros días las niñas. Mi hermano asistía en días diferentes a mi hermana, yo no alcancé a ir porque era muy pequeña y después por el orden público. Solo fui cuando matricularon a mis hermanos y por esto la conocí y no sé cuántos grados había.

*¿En la vereda había médico, algún puesto de salud por si alguien se enfermaba?

R/ Había un médico tradicional y de rezos y atendía partos si se necesitaban, pero no era estudiado, pero todos lo respetaban, él nos recibió a mi hermano y a mi cuando nacimos.

*¿Cómo fueron los sucesos cuando llegó la Violencia a su vereda?

R/ Oíamos que había muchos muertos porque los conservadores peleaban con los liberales, pero al comienzo a nuestra familia no le pasó nada, ya que cuando venían a la finca mi papá les daba gallinas u algunos alimentos para que no nos hicieran nada y no contáramos nada. Nosotros nunca sabíamos nada de ninguno de los dos bandos, aunque mi papá era liberal.

Después de unos 10 meses cuando iba a cumplir 7 años en 1951 tuvimos que salir de éste sitio porque cerca de dos veredas estaban formando una concentración comunista y pedían mucha remesa y no nos alcanzaba ni para nosotros comer, además nos decían que si no teníamos que darles debíamos formar parte de ellos y mi papá y mamá no querían esto ya que ellos eran liberales y no estaban de acuerdo con los comunistas. Mi papá decidió que nos debíamos ir, también porque mi hermana ya estaba grande tenía 11 años y mi hermano 9 y les daba miedo que nos raptaran para esta organización. Mi mamá no se separaba de nosotras las mujeres por peligro de violaciones, entonces dejamos todo y llegamos a una finca cerca a Ibagué en un sitio llamado el Totumo, Aquí también había peligro, pero no tanto como en Rovira. Aquí duramos 1 año pero mi papá empezó a tomar mucho los sábados y se consiguió otra mujer y la embarazó y se fue a vivir con ella, y aunque nos ayudaba no era lo mismo entonces mi mamá nos llevó con ella a vivir donde sus papás a Espinal y aunque allí también había actos violentos no aguantábamos hambre, nos veíamos con mi papá y nos ayudaba con algo de dinero pero mi mamá no lo veía porque le decía que lo perdonaba pero si dejaba a la otra mujer y nunca la dejó es decir prefirió su nueva esposa con sus hijos nuevos y no nosotros.

*¿Qué actos violentos había en Espinal?

R/ también enfrentamientos entre liberales y conservadores.

*¿pero que filiación política predominaba en Espinal?

Era mayoritariamente liberales, pero también conservadores que apoyaron esos policías que mi abuelo decía que eran pájaros, yo pensé en ese momento que como podían volar nos perseguían donde fuéramos.

*¿pero siendo liberales nunca les hicieron nada a ustedes ni a sus abuelos?

R/ no, pero mi abuelo perdió muchos animales y alimentos ya que tenía que regalarles a los pájaros para que creyeran que éramos conservadores y

solo trabajaba para ellos y para comer nosotros. Mi mamá no nos dejaba salir para protegernos. Escuchábamos comentarios de muertos y de masacres por política y porque les encontraban armas y se enfrentaban, pero a nosotros no nos pasó nada.

*¿No asistieron a la escuela en Espinal?

No. Mi mamá fue muy protectora y decía que primero estaba la vida y que después se podía aprender además que las mujeres no necesitábamos mucho estudio y mi hermano que si lo necesitaba para no dejarse robar en su trabajo podía aprender después. Mi mamá no nos dejaba ni jugar con otros niños fue como estar en una cárcel encerrados todo el tiempo y escondidos. Nosotras estábamos ya acostumbradas a este encierro y solo escuchábamos radionovelas en la radio de mi abuelo esto lo hacíamos con mi mamá y era una diversión para nosotras esta era una de las pocas diversiones que recuerdo.

* Recuerda alguna radio novela en especial?

R/ si kaliman que era un príncipe y su amigo solin que era un niño. Kaliman fue un superhéroe que combatía a los malos. Era tan real la radionovela que esperábamos la hora 3 de la tarde para escucharla. Yo le decía a mi abuelo que por que Kaliman no combatía a los pájaros y el se reía.

*¿Había electricidad en la finca de su abuelo?

Si, pero fallaba mucho la finca era muy cerca al pueblo, pero se iba mucho la luz, la novela la escuchábamos en radio de pilas y cuando se agotaban las pilas se quitaban las pilas a las linternas, pero mi abuelo se enojaba porque decía que era muy importante tener pilas para las linternas por si había peligro en las noches. Pero casi nunca no la perdíamos era de lunes a sábado ya que el domingo solo transmitían música y oraciones.

*¿Qué se cultivaba en la finca?

R/ sobre todo maíz, algo de caña de azúcar y se hacía panela y había árboles frutales como limón y aguacate y criábamos animales como marranos y

gallinas y de eso vivíamos no había mucha producción, pero se sobre vivía con esto.

*¿Entonces pese a la Violencia tan cruda en el Tolima a ustedes les fue bien porque no murió ninguno de su familia por actos violentos?

R/ si en cuestión de muertes si corrimos con suerte, pero tuvimos que abandonar la finca en San Juan Bajo que era de nosotros por culpa de estos sucesos y llegamos al Totumo a trabajarle a otras personas solo por la comida y dormida, luego de que mi papá nos dejara, irnos donde mis abuelos y no pudimos asistir a la escuela, es decir perdí mi niñez escondida, no tuve la oportunidad de asistir a una escuela y estar con otros niños de mi edad sólo con mis hermanos. A pesar de que mi mamá nos protegió con este encierro hoy lo veo como una pérdida de mi niñez, aunque en ese momento no era tan frustrante ya que siempre permanecimos escondidos y no conocíamos ni la ciudad, nos daba miedo hablarle a gente desconocida.

*¿Durante todo el resto de periodo de la Violencia vivieron allí en Espinal? Ya que usted creció durante todo este periodo.

R/Vivimos hasta 1958 año en que murió mi abuela, un año antes había muerto mi abuelo y mi tío quedo al mando de todo, pero al morir mi abuela mi mamá peleó con mi tío por la propiedad y esta se vendió barato y le dio la parte a mi mamá con esto nos vinimos a vivir a Ibagué, en el barrio Gaitán con un solar. Mis hermanos consiguieron esposo y esposa y vivían cerca de nosotros con sus hijos en cambio yo nunca me casé me quedé cuidando a mi mamá que murió hace 16 años es decir en el 2007.

La Violencia hizo que perdiera la oportunidad de ir a la escuela de salir. Cuando llegamos a Ibagué me daba miedo salir y hablar con las personas era muy retraída y ya era muy grande tenía 14 años y no quise ir a la escuela porque me tocaba con niños pequeños, me quedé con mi mamá criando gallinas y vendiéndolas y revendiendo plátanos y varias cosas que comprábamos en la plaza para ganar algo.

*¿Pero si no sabía leer ni escribir como hacia para vender y contar el dinero?

Aprendí a conocerlo y a contarlo y a devolver bien el cambio, lo aprendí de repetir y ver a mi mamá.

*¿En Ibagué también encontraron Violencia y muertos por esta causa?

R/ No. Pero encontramos muchas personas desplazadas que venían de diferentes municipios y con historias tristes de asesinatos de familiares, el sector donde llegamos le dicen sector las Viudas porque llegaban viudas víctimas de la Violencia.

*¿Y su papá lo volvió a ver?

Después de dejar a mi mamá se devolvió para una finca antes de llegar a Rovira con la nueva esposa y sus hijos y ya poco nos visitaba porque sabía que mis abuelos no nos dejaban aguantar hambre y se desentendió de nosotros, ya murió también de muerte natural.

*¿Usted en la actualidad es liberal? ¿sigue con la ideología de su familia?

R/ por mucho tiempo lo fui y mi mamá me inculcó el amor por Alberto Santofimio Botero liberal Tolimense, iba a los discursos que daba en el parque Murillo Toro de Ibagué, pero ya no, con tantos partidos que nacieron ya he dejado de lado esta política. Vivo con mi hermana y mis sobrinos ayudándola a ella.