

**EL HUMOR SATÍRICO DE JAIME GARZÓN:
RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN GRADO
9**

**FABIAN ANDRÉS GARZÓN SÁNCHEZ
CÓDIGO: 2006260026**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES

**MAGÍSTER
JOHN ALEXANDER CASTRO LOZANO
TUTOR**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
BOGOTÁ, 2021**

CONTENIDO

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. CIENCIAS SOCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	9
1.1 LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIOGRAFÍA COLOMBIANA	9
1.2 IDENTIDAD NACIONAL, PEDAGOGÍA Y PODER	13
1.3 ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INTEGRADA A LAS CIENCIAS SOCIALES: SABERES, DISCIPLINAS, HEGEMONÍAS	14
1.4 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: NUEVAS MIRADAS	15
1.4.1 De la enseñanza memorística a la Memoria Histórica	16
1.4.2 La didáctica	17
1.4.3 Sobre las disciplinas y saberes	18
1.5 DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE Y LA MEMORIA	19
1.6 EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	21
1.7 A MANERA DE SÍNTESIS	21
CAPÍTULO 2. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	23
2.1 TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA-CULTURAL DE VIGOTSKY	23
2.1.1 Pensamiento y Lenguaje	24
2.1.2 Relación de los procesos mentales y el desarrollo con la ZDP	25
2.1.3 Desarrollo y Aprendizaje	26
2.2 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA	27
2.2.1 Paradigma Constructivista	28
2.2.2 Paradigma Crítico Social	30
2.3 LINEAMIENTOS PARA LA DIDÁCTICA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO ...31	
2.4 COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA	32
CAPÍTULO 3. LA SÁTIRA POLÍTICA DE JAIME GARZÓN: FUENTE HISTÓRICA Y DIDÁCTICA.....	34
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO FINALES SIGLO XX	34
3.1.1 La violencia, una característica de la historia colombiana	35
3.1.1.1 Guerrillas	36
3.1.1.2 Paramilitares	38

3.1.1.3 Narcotráfico	40
3.1.2 Situación socio-política	41
3.2 EL HUMOR SATÍRICO DE JAIME GARZÓN Y SU CONTEXTO	45
3.2.1 Hay que gozar la vida, ahorita el mundo se acaba.....	45
3.2.2 Humor que hace pensar a la Sociedad.....	48
3.2.2.1 Zoociedad.....	48
3.2.2.2 ¡Quac! El Noticero	52
3.2.2.3 Heriberto de La Calle	55
3.3. EL TRABAJO DE GARZÓN COMO LEGADO Y FUENTE HISTÓRICA	61
3.4 HUMOR POLÍTICO Y EDUCACIÓN. CONSTRUIR CONCIENCIA HISTÓRICA	65
CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL HUMOR SATÍRICO DE JAIME GARZÓN	68
4.1 PLANEACIÓN DE CONTENIDOS.....	68
4.2 GUÍAS PEDAGÓGICAS.....	71
4.2.1 Síntesis de las Sesiones.....	71
4.2.2 Guía Pedagógica Uno	74
4.2.3 Guía Pedagógica Dos	81
4.2.4 Guía Pedagógica Tres	86
CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	93
ANEXOS.....	99
Anexo 1. Propuesta de programación en la asignatura de Historia de Colombia para el Grado Noveno de Básica Secundaria.	100
Anexo 2. Propuesta de Planeación Núcleos Temáticos	102
Anexo 3. Guía Pedagógica 3. Enlaces a reportes informativos.....	104

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Perfiles y Contexto Histórico de los Personajes de Jaime Garzón.....	58
Tabla 2. Plan de estudio sobre la violencia y la política en el contexto colombiano, 1990-1999. Asignatura Historia de Colombia, Grado Noveno.....	69

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Diagrama resumen del paradigma constructivista.....	29
Ilustración 2. Parodia de invitación a la paz. Programa Zoociedad.....	51

RESUMEN

El presente trabajo toma la sátira política producida por Jaime Garzón en los programas *Zoociedad*, *¡Quac! El Noticero* y el personaje de *Heriberto de la Calle* para mostrar la posibilidad de usarlos como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia de la década del 90 del siglo XX, principalmente en grado 9. Para ello se hace primero un balance bibliográfico sobre la producción relacionada con las ciencias sociales y la enseñanza de la historia; se continúa con la presentación de la corriente constructivista y cómo se podría usar en la enseñanza de la historia; luego se muestra el trabajo de Jaime Garzón como posible fuente histórica y didáctica para finalizar proponiendo un modelo de clase práctico en el que se pone en ejercicio el modelo presentado.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias sociales, historia, didáctica, Jaime Garzón, sátira política.

ABSTRACT

The present work takes the political satire produced by Jaime Garzón in the programs *Zoociedad*, *¡Quac! El Noticero* and the character of *Heriberto de la Calle* to show the possibility of using it as a didactic tool for teaching the history of the 90s of the 20th century, mainly in grade 9. For this, a bibliographical balance is first made on the production related to the social sciences and the teaching of history; it continues with the presentation of the constructivist current and how it could be used in the teaching of history; then the work of Jaime Garzón is shown as a possible historical and didactic source to end by proposing a practical class model in which the presented model is put into practice.

Keywords: teaching of social sciences, history, didactics, Jaime Garzón, political satire.

INTRODUCCIÓN

Entre los debates en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia, se mira con preocupación el abandono del programa de historia en el currículo escolar, en virtud de diversos aspectos. Uno de ellos es el relacionado con los cambios generados a partir de la normatividad educativa producidos a finales del siglo XX, desde la expedición del Decreto 1002 en 1984 que dispuso la integración de la enseñanza de la historia al área de las ciencias sociales hasta la expedición de los lineamientos curriculares en 2002 y los estándares básicos de competencias en 2004; documentos éstos que a la postre terminaron por descuidar el proceso para enseñar y aprender la historia.

Como resultado de los debates se concluye que la historia anecdótica y tradicional permanece en las aulas, lo que obliga a pensar en las estrategias utilizadas para su enseñanza, que incluso llega hasta las fuentes utilizadas como los textos escolares cuando se afirma que pueden llegar a tener sesgos ideológicos en sus diseños.

Los anteriores aspectos resaltan la importancia de revisar los currículos y los métodos de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia; en este sentido, los cuestionamientos llevan a considerar los contenidos y métodos más adecuados para enseñarla. Surge entonces la preocupación central por hacer de la historia un saber escolar en donde el conocimiento histórico sea una intención.

El presente trabajo obedece a las inquietudes que han surgido respecto a la didáctica de la enseñanza de la historia, mostrándola como una disciplina que trasciende el saber científico de la historia para convertirse en un saber escolarizado en la enseñanza aprendizaje. Proceso en el cual los alumnos adquieren un conocimiento histórico y a la vez se forman en habilidades para desarrollar conciencia crítica y pensamiento histórico. Se asume lo anterior al considerar que la práctica pedagógica en la enseñanza de la historia debe estructurar una intencionalidad que brinde al estudiante una vinculación amena a dicho proceso y contribuya en la formación de conciencia histórica, con pensamiento histórico, crítico y reflexivo frente a la historia y a la realidad que percibe en el contexto en que se desenvuelve.

En consecuencia, se considera que utilizar el humor político de Jaime Garzón como fuente histórica y recurso didáctico, es una estrategia favorable a los propósitos de comprensión analítica y crítica de los procesos históricos, sociales y políticos acaecidos en la década de los noventa en el contexto colombiano, que los estudiantes deben reconocer para la comprensión actual de la realidad en el país.

Veintidós años después de su violenta muerte, no solo recordamos el personaje que fue Jaime Garzón, sino la historia en el momento y época que vivió, para rescatarla como fuente histórica y para vincularla a la pedagogía, según se describe en el capítulo 4, tal como él mismo en sus momentos lo pregonó:

“A mí me gustaría que lo que yo digo ahora valga no solo para hoy, sino que valga para mañana, para un año, dos años, cinco años, diez años; no repetirlo, sino que lo que yo he dicho hoy valga para muchos años. Paul McCartney dijo

alguna vez “juro que no morí”. A mí me gustaría no morir, no morir en la historia, pero creo que es un reto muy grande y además muy ambicioso.” (Protagonista NTC, 2021).

A partir de los cuestionamientos en torno a la enseñanza de la historia y su didáctica, se plantea entonces el interrogante en este caso:

¿Cómo puede contribuir la producción humorística de Jaime Garzón, a través de su sátira, para la enseñanza de la historia de la última década siglo XX, en estudiantes de noveno grado de la básica secundaria?

Las preguntas que orientan este trabajo son:

- ¿Qué han dicho los estudios e investigaciones respecto de la historia y su enseñanza en el contexto colombiano?
- ¿Cuál es y cómo actúa la teoría pedagógica que incentiva el pensamiento histórico?
- ¿Cómo se sustenta el humor político de Jaime Garzón en la práctica pedagógica de la enseñanza aprendizaje de la historia, en la última década del siglo XX en Colombia?

OBJETIVO GENERAL

Utilizar la producción humorística y satírica de Jaime Garzón como herramienta didáctica que contribuye en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia de la última década del siglo XX, en estudiantes del grado noveno de básica secundaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Elaborar una revisión de la bibliografía producida en relación a la historia y su enseñanza en el contexto colombiano.
2. Relacionar el constructivismo como corriente pedagógica y recurso didáctico que favorecen las metodologías y los enfoques significativos de la enseñanza de la historia.
3. Sustentar el discurso presente en la sátira política de Jaime Garzón como fuente histórica para la enseñanza de la historia sociopolítica de la década de los noventa.

Así, se considera que el presente trabajo se inscribe en los intentos por aportar una intencionalidad a la enseñanza de la historia en el aula escolar de la básica secundaria, que haga oposición a los métodos de la enseñanza tradicional, memorística y repetitiva en los que se recae al enseñar historia, alejando a los estudiantes de su interés por aprenderla.

Se pretende, a su vez, exponer concretamente el legado obtenido del asesinado humorista político Jaime Garzón, utilizándolo como medio para una propuesta didáctica que contribuye a la comprensión, aprehensión y discernimiento del pasado reciente en estudiantes de noveno grado de la básica secundaria.

Partiendo de la idea de que la enseñanza de la historia no está dejando los efectos esperados en la formación de estudiantes por considerarla de bajo interés e importancia, la presente propuesta sustenta la forma didáctica como el alumno de noveno grado puede llegar a captar el interés y consecuentemente se forme en capacidades y habilidades para la comprensión crítica del pasado que le ayuda a entender y emitir los juicios sobre el presente.

Lo anterior se logra mediante el estudio y el análisis de la producción satírica y burlona que dejó el humorista inmolado por los hechos de violencia acaecidos en el marco del conflicto armado en el país y que marcó una historia socio política en las últimas décadas del siglo XX, susceptible de ser interiorizada por los estudiantes en este ciclo de la enseñanza aprendizaje de la historia.

Para este efecto, el presente trabajo se desglosa en tres grandes partes o capítulos los que, a su vez, en su integridad, respaldan la idea central, así:

En un primer capítulo se condensa la revisión bibliográfica realizada con el objeto de conocer la trayectoria que ha tenido la enseñanza de las ciencias sociales en el país, lo cual da luces para comprender el estado actual de la enseñanza de la historia, interrogantes, falencias, didáctica y retos frente a su enseñanza en el contexto colombiano.

En el segundo capítulo, se relaciona el constructivismo como corriente pedagógica y recurso didáctico que favorece las metodologías y los enfoques significativos en la enseñanza de la historia como disciplina de las ciencias sociales. Contiene en consecuencia el bagaje teórico conceptual que orienta las teorías y postulados de Lev Vigotsky, las cuales apoyan la propuesta central en este trabajo de utilizar el humor político como recurso didáctico para enseñar historia.

El tercer y último capítulo desarrolla la idea central en la que se plantea la sátira política de Jaime Garzón, como fuente histórica y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del contexto político social del período 1990-1999 en Colombia. En consecuencia, examina la trayectoria del humorista en su oficio y lo que significó en la representación de los personajes que interpretó; ubica el contexto sociopolítico de dicho periodo en el que se desplegó el trabajo de Garzón y además bosqueja una planeación curricular que plasma la intención de enseñar historia desde el humor político de Jaime Garzón.

CAPÍTULO 1. CIENCIAS SOCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La historia de Colombia y su enseñanza se caracterizó por el tono épico en la descripción y narración de las grandes batallas de independencia, los principales protagonistas de las mismas mostrados como héroes, la centralidad e importancia de las fechas dignas de ser narradas y tenidas en cuenta dentro de la historia nacional.

El presente capítulo hace un registro de la revisión bibliográfica producida en torno a dicha historia de Colombia y su enseñanza como disciplina integrada a las ciencias sociales.

En esta tarea se obtiene, en una primera parte, un balance sobre la educación en la historiografía colombiana que da cuenta de sus tendencias, desde el punto de vista del conocimiento histórico y su enseñanza, lo que da pie para revisar el surgimiento de la pedagogía en relación con la identidad nacional y el poder en la primera mitad del siglo XX y, finalizando en esta primera parte, con los conflictos generados en la enseñanza de la historia como disciplina integrada a las ciencias sociales.

La segunda parte centra la mirada en la didáctica de la historia, revisando su reivindicación como saber histórico y su trascender de enseñanza memorística a enseñanza de la memoria histórica y del pensamiento histórico, lo que lleva a revisar planteamientos acerca de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, pasando por los estudios sobre el debate de las disciplinas científicas y los saberes escolares. Por último, se introduce el tema de historia reciente como una categoría que está presente en los actuales debates sobre la enseñanza de la historia que incide en la formación del pensamiento histórico de los estudiantes.

El objetivo de este recorrido es saber y entender cómo ha sido la trayectoria que ha tenido la enseñanza de la historia en el país para identificar su naturaleza y los términos que la adhieren al sistema educativo colombiano, en relación con la enseñanza que el país necesita.

1.1 LA EDUCACIÓN EN LA HISTORIOGRAFÍA COLOMBIANA

La que hoy se conoce como Historia Tradicional —una forma aceptada de ver, entender, producir, aceptar y enseñar la historia— se vio en cierto momento amenazada por la aparición de nuevas miradas y puntos de análisis, usos de fuentes y demás procesos técnicos, científicos y metodológicos relacionados con el quehacer histórico. Veremos el sentido de dicho debate, la manera en que se dio y sus consecuencias.

“Destruir la conciencia patria, menoscabar el orgullo nacional, vulnerar el sentido de nacionalidad, despersonalizar culturalmente a las nuevas juventudes y crearle al país una imagen cargada de odios desde sus orígenes” (Universidad Nacional de Colombia, 1989, pág. 76). Tal es el reclamo hecho en un comunicado de la Academia Colombiana de Historia —firmado por su presidente Germán Arciniegas—, el cual surgía como respuesta a los nuevos textos de historia de

Colombia que ahondaban en el análisis de otro tipo de sujetos y protagonistas, de enfoques y análisis sobre el pasado del país. Así, se daba continuidad al debate entre la llamada Historia tradicional y la Nueva historia, debate que giraba en torno a los enfoques y temas de investigación y referentes teóricos adoptados por los historiadores.

En este debate, la enseñanza de la historia es foco de interés dado el carácter educador, considerando su aporte a la construcción de nación. La historia y su enseñanza habían adquirido un tono oficial desde la fundación de la Academia Colombiana de Historia (ACH) en 1902, fundación que buscaba ir cerrando las peleas, rencillas, enfrentamientos y guerras que caracterizaron el siglo XIX. La creación de la ACH propendía por crear un pasado común, tal vez civilizado, que escarbara en las raíces de la identidad nacional y ayudara a construir una senda de progreso. Así, la ACH se constituyó en una especie de guardiana suprema de la historia nacional. Dicha historia nacional se caracterizaba por la exaltación de los héroes patrios, por la narración épica de las batallas de independencia y por identificar el alma de la nación con una clara herencia española cuyos ideales civilizatorios se debían resaltar, transmitir y enseñar. Esta corriente se conoció como *Historia Académica* y fue evidentemente predominante hasta mediados del siglo XX.

Así es como la historia tradicional avalada en la oficialidad de ACH, es la *Historia Académica* a impartir como enseñanza en la escuela. De ahí que el reclamo anteriormente mencionado, se hacía contra la corriente conocida como la *Nueva Historia*, conformada por un grupo de nuevos historiadores que impulsaron novedosas líneas temáticas en su trabajo historiográfico como la historia económica, la historia social, la historia de las mentalidades e incluso otras disciplinas que se vinculan para revisar y analizar el pasado mediante métodos investigativos bajo el influjo de nuevas teorías para interpretar la historia. Historiadores de la *Nueva Historia*, docentes e investigadores universitarios, “defienden la aproximación económica en la reconstrucción histórica” (Universidad Nacional de Colombia, 1989, pág. 76), lo cual demuestra la necesidad de abordar el estudio de la historia desde miradas distintas del héroe y la batalla y proclaman “el principio inalienable de la libertad de investigación, que le permite al historiador elegir las teorías y métodos que estime más apropiados para su labor científica” (Universidad Nacional de Colombia, 1989, pág. 76).

Dicha discusión se había alimentado por las exigencias previas de profesionalización de la labor del historiador, profesionalización que busca, en últimas, establecer criterios científicos para el ejercicio y la práctica investigativa en la historia. Lo que debería ser históricamente significativo, se definió por criterios extracientíficos, morales y nacionalistas, para denotar las manifestaciones en un marco de actividades militares, dejando en menor grado, las manifestaciones de orden “civilista”, en épocas graves de conflictos políticos (Melo, 1968).

“Es difícil identificar los factores que han promovido la aparición de una historiografía con nuevos métodos y nuevos intereses. Al nivel más superficial, deben subrayarse algunos hechos, como la creciente importancia de los estudios históricos en las universidades; la difusión de

categorías de origen marxista; los aportes de estudiosos extranjeros poseedores de una preparación metodológica, o por lo menos técnica, más rigurosa que la habitual en el país; la exigencia, por parte de diversos sectores de la cultura y la sociedad colombianas, de una reinterpretación del pasado nacional en términos más acordes con la visión que tienen de sí mismos (...), etc.” (Melo, 1968, pág. 25).

La *Historia Académica* y su tendencia a la heroicidad nada aportan a las necesidades de entendimiento del país; por lo tanto, la *Nueva Historia* exige de los historiadores “una contribución seria a uno de los elementos decisivos de la cultura de una nación: una conciencia histórica crítica.” (Melo, 1968, pág. 41).

Frente al debate acerca de la utilización del saber histórico, y atendiendo la discusión planteada por Arciniegas desde la ACH, Germán Colmenares (1989) invita a exorcizar el pasado en la construcción histórica que legitima la autoridad, la oligarquía y el nacionalismo, para enfatizar en la construcción de una historia que investiga el cambio social y su naturaleza. Así, plantea ese cambio como un desafío, tanto en las instituciones establecidas (Ministerio de Educación¹ y Academia de Historia), como en los patrones mentales del mismo cambio social, al igual que por parte de algunas disciplinas académicas como la economía y sociología, abordándose la respuesta a problemas como la tenencia de la tierra, evolución del trabajo, etc., cuyas respuestas, en la naturaleza del saber histórico de entonces, era inhibitorio debido a: a) los textos escolares, de tendencia canónica que reflejaban retraso en el estado de las investigaciones y del saber histórico, pues estaban destinadas a la enseñanza de la historia patria; b) algunas cuestiones mal planteadas en el saber histórico, tienden a crear apología a la minimización o no importancia de la cultura indígena y a la exaltación del poder español; c) la deformación o falsedad de la historia: los manuales dedicados a la enseñanza de la historia carecen de apoyo en la investigación histórica y por tanto reproducen el carácter canónico, patriótico, heroico de la historia, a falta de análisis, rigurosidad científica y tratamiento metodológico adecuado (Colmenares, 1989). En últimas, “varias generaciones de colombianos no tuvieron otro horizonte histórico que esta narrativa lineal, en la que los gobernantes se sucedían unos a otros como un emblema de la legitimidad en la sucesión del poder.” (Colmenares, 1989, pág. 78).

Ratificando la importancia de los cambios planteados en la construcción del saber histórico y su producción, Colmenares señala que la investigación histórica, es decir, la producción del historiador profesional orientada por y hacia sus afanes o deseos propios de conocimiento y explicación del pasado, se afianza cuando se producen nuevos estudios que, por ejemplo, le dan importancia al indio y su realidad histórica y se comienza a dar un acercamiento a los desafíos que representa el uso de otras disciplinas como la demografía y la economía, por ejemplo, y el producto de dichas investigaciones y acercamientos se empieza a ver reflejado en los manuales dedicados a la enseñanza. Son, pues, los primeros intentos por introducir en las

¹ El primer nombre que tuvo fue el de Secretaría de Instrucción Pública, creada por la Ley 10 de 1880, reemplazando así el Ministerio de Gobierno que atendía los asuntos educativos antes de 1880. En 1923 cambia el nombre por el de Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas y desde el 1 de enero de 1928 se le identifica como Ministerio de Educación Nacional por la Ley 56 de 10 de noviembre de 1927.

aulas escolares una discusión viva, no apoyada en la autoridad de textos con patrones cronológicos, lo cual, para este momento, generaba inconformismo en la oficialidad que representaba la Academia Colombiana de Historia.

La discusión anterior motivó una abundante producción historiográfica en los campos de la historia social, económica, cultural, política, de la educación, etc. Si, independientemente del tipo de estudio o análisis llevado a cabo por la producción historiográfica, muchos o algunos de sus resultados iban a ser expuestos en manuales de algún tipo, entonces la misma historiografía debía ocuparse también de analizar críticamente dichos manuales.

En este aspecto, la historiografía de la educación aborda el estudio de los manuales escolares en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI. Sin embargo, en la mayoría de tales estudios no hay una profundización de la categoría *Manual Escolar* propiamente dicho. Al mismo tiempo, se aludía indistintamente como *textos escolares* o *libros de texto*, sin ninguna clase de delimitación o especificación conceptual. Gabriel David Samacá Alonso (2011) contrasta la revisión crítica de bibliografía especializada con manuales escolares, particularmente de la enseñanza de la historia, empleados en la educación básica secundaria en la década de los noventa. Reflexiona, entonces, acerca de su definición como posibilidad para trabajar la historia de la educación, especialmente la enseñanza de la historia. Como se ve, la discusión por la ampliación de métodos, fuentes y enfoques analíticos se iban adentrando cada vez más en los diversos componentes de lo educativo.

Samacá (2011) abre la definición de manual escolar a partir de su uso en el ámbito escolar; parte del campo educativo como el escenario en el que se desarrolla, para el que se elabora y en el que se consume (Samacá Alonso, 2011). Se evidencia así la injerencia del poder político en la selección de los contenidos que interviene directa o indirectamente en los componentes principales del manual escolar como los contenidos, los valores que propende y el trabajo pedagógico.

De esta manera el manual escolar sugiere un elemento clave de la enseñanza escolar como producto cultural complejo. Como herramienta pedagógica supone la relación con el currículo, pero además es fuente histórica en la que se puede examinar “los proyectos y métodos pedagógicos que la sociedad ha considerado pertinentes para moldear a las nuevas generaciones” (Samacá Alonso, 2011, pág. 8); es también una mercancía que depende entre otras cosas de su producción, comercialización, distribución y consumo; es también un vector o medio de comunicación que difunde sistemas de valores e ideologías; es fuente para indagar la ideología de los grupos sociales, por tanto es portador de ciertos valores culturales de una época. Para el caso de la historia cultural, se considera como un vector cultural que lo hace “transmitir ciertos valores y socializar a las y los jóvenes un proyecto de sociedad democrático liberal.” (Samacá Alonso, 2011, pág. 23). Se ve entonces que la llamada *batalla de los manuales* no es una discusión que busque simplemente llevar la contraria o sembrar caprichosamente conceptos o visiones arbitrarias de la historia. Es, si se quiere, una postura epistemológica respecto de qué sujetos muestra (o no) la historia, cómo los muestra y con qué fines. La llamada batalla de los manuales es una discusión respecto de qué tipo de país se muestra o, también, respecto de cómo mostrar aquello que no se ha visto suficientemente.

Hasta aquí hemos visto cómo desde los cambios dados en la disciplina científica del saber histórico, que enfrentaron la historia tradicional con la nueva historia, se generaron otras miradas hacia los campos de la historia social que se ven reflejados en la enseñanza y llega a los manuales o textos escolares que, sin embargo, deben ser vistos desde la óptica de los sujetos que muestra o no la historia.

En el siguiente aparte se revisa cómo desde los intentos nacionalistas el poder actuó en función de estos intereses y generó un modo de ser a la pedagogía, como una forma de gobierno donde la educación y la historia patria son fundamentales.

1.2 IDENTIDAD NACIONAL, PEDAGOGÍA Y PODER

La primera mitad del siglo XX vivió el interés por la definición y consolidación de la identidad nacional. Veremos primero cómo esa identidad se expresó como pedagogía en tanto había un país por conocer, aprender y enseñar (Álvarez Gallego, 2013). Luego, dicha manera pedagógica de entender la identidad nacional se tradujo en una manera de enseñar la historia que no estuvo exenta de debates y formas de ver la identidad nacional y la manera de enseñarla (Ghotme, 2013).

La pedagogía aparece como herramienta principal y fundamental para entender y explicar el país. La necesidad de conocer el país, después de casi un siglo de guerras y enfrentamientos, encuentra tres vías fundamentales para lograr que los habitantes del país generen y reconozcan elementos de identidad nacional: el tiempo, la sangre y el suelo (Álvarez Gallego, 2013). Esos tres elementos remiten a tres maneras que se van a emplear durante el proceso de entender, conocer y explicar el país y la nación: historia, geografía y una cierta remisión al pueblo que se mezclarán para ayudar a entender el sentido de nación, proceso que, dice Álvarez, tuvo a la pedagogía como principal manera de entender y explicar cada hallazgo. La pedagogía se asume como forma de gobierno desbordando así la mera acción de la escuela y constituyendo un Estado docente en un “momento en que se consolidó el control estatal sobre la escuela y se adoptó un conjunto de programas que buscaban alfabetizar la población para ganar la cohesión social alrededor de los ideales nacionalistas” (Álvarez Gallego, pág. 14).

Así, sostiene Álvarez, con la nación como pedagogía, es decir, la forma que encontraron las instancias de poder para transmitir cierto sentido de nación en la población, se expresó de forma pedagógica dada la necesidad de encontrar una identidad si es que se quería romper con lo observado en el siglo XIX, fundamentalmente guerras, salvajismo, primitivismo y barbarie. El siglo XX, en cambio, dado el abre bocas de la separación de Panamá, obliga a verse distinto para no repetir ciclos y encontrar un sentido de nación. Entonces, cualquier descubrimiento o punto nuevo o posible de análisis contó con la pedagogía como instrumento para ayudar a entender y explicar la nación. Así, el Estado forja una alianza con el pueblo en defensa de la nación.

Entendido el país que se debe conocer y enseñar para ayudar a forjar la identidad nacional, hay un periodo de reformas que irá aproximadamente hasta 1930 donde

el principal objetivo es hacer más fuerte y poderosa la educación, así como el acto mismo de educar. En esencia, se entiende que formar una conciencia nacional requiere algo más que escolarizar. Entonces, identificados ciertos elementos de identidad nacional, se promueven reformas que ayuden a promover, entender y reforzar desde la educación misma dichos elementos. Pero dicha acción desborda los escenarios meramente educativos y no es al niño exclusivamente a quien se pretende educar para promover y reforzar ese nacionalismo, sino que también los adultos y mayores se ven involucrados para moldear el alma nacional.

Para ayudar a resaltar la importancia de la educación, los balances generalmente mostraban la baja escolaridad y la amplia deserción como uno de los factores que impedían el desarrollo moral y económico del país. Y, obviamente, las soluciones posibles respecto del modelo de desarrollo requerido por el país no fueron únicas y en el terreno educativo o pedagógico tuvo dos épocas claras: el de la pedagogía instruccionalista entre 1903 y 1927 y el de la pedagogía nacionalista entre 1927 y 1962 (Ghotme, 2013).

Para los instruccionalistas la educación era un problema de capacitación para el trabajo. La definición curricular fue siempre problemática, más si tenemos en cuenta la proclividad de la élite a entender el trabajo como algo propio de clases bajas, como algo casi indigno. De ahí la preferencia por carreras de trabajo, digamos, más intelectual como derecho, teología y temas económicos o de finanzas. Aun así, la historia se debía aprender para ayudar a encontrar un pasado común, una identidad y reforzarla por el bien grande y noble de la patria.

La pedagogía nacionalista, por su parte, rechazó la idea de la presencia de profesores o asesores extranjeros en el proceso de formulación de políticas educativas o en la enseñanza misma. Si los problemas eran nacionales y evidentemente derivados de las confrontaciones nacionales (Guerra de los mil días, Bogotazo, etc.) entonces la solución saldría de las entrañas mismas de la nación. La educación y el entendimiento de la historia patria ayudarían fuertemente en ese proceso, que bien podría ayudar a crear un proceso de identidad y reconciliación. La enseñanza de la historia, entonces, se termina encargando en sus fines, objetos, medios y demás a la Academia Colombiana de Historia, lo que permite hablar sin dudas de la existencia plena de una historia nacional oficial.

Se contempla así una mirada a un momento en la historia colombiana donde se abre paso al campo disciplinar de las ciencias sociales y se pone en relación los saberes escolares con la sociedad y con las formas de ejercicio del poder.

1.3 ENSEÑANZA DE LA HISTORIA INTEGRADA A LAS CIENCIAS SOCIALES: SABERES, DISCIPLINAS, HEGEMONÍAS

Bajo la pedagogía nacionalista, son claros los ideales de historia patria que se enseñaron a través de la historia. Por tanto, las relaciones de poder vislumbradas en la pedagogía y descritas en el apartado anterior, han sido objeto de conflictos

entre diferentes actores que, a la luz de las últimas décadas, dan lugar a transformaciones en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia.

En dichas transformaciones, se vislumbra un conflicto entre intelectuales, académicos y Estado, para dejar ver cómo un campo de conocimiento propio puede ser disputado en su hegemonía por distintas lógicas de saber y de poder, reflejando tensiones en donde los historiadores tienen mucho que ver. (Arias Gómez, 2015, pág. 135).

En este sentido, otra lógica de saber y de poder es analizada en la relación pedagogía-ciencia-saberes, desde el proceso de configuración del campo de las disciplinas y saberes escolares en Colombia. Así lo hace Ríos (2015), quien plantea el campo de disciplinas y saberes escolares que tienen como objeto de estudio los contenidos de enseñanza, campo que se ocupa de analizar y reflexionar sobre cómo circula y se apropian en la escuela la enseñanza de las ciencias y los saberes.

Las disciplinas en la escuela están subordinadas a saberes e intereses locales que la escuela selecciona, crea y considera pertinentes para su enseñanza como lo es el caso de las “ciencias sociales” que funcionan en la escuela y no provienen de unas disciplinas universales previamente establecidas. “Las disciplinas y saberes escolares ya no se rigen por la legitimidad epistemológica dada por la disciplina científica en que se origina, su legitimidad social y cultural es dada por la práctica misma de enseñanza, la cual tiene una naturaleza y caracterización muy distinta a la elaborada por las didácticas disciplinares” (Ríos Beltrán, 2015, pág. 10).

Desde mediados del siglo XIX hasta las últimas décadas del XX se ve la confrontación entre instituciones del Estado (MEN), la iglesia, intelectuales, académicos, historiadores, partidos políticos y hasta la prensa escrita por influir su pensamiento en la escuela (Arias Gómez, 2015).

En las últimas décadas, las reglamentaciones del servicio público de educación en el país (Ley 115/94), los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN 2002), los Estándares de Ciencias Sociales (MEN 2004), entre otros acontecimientos, suscitan el debate en torno a reconsiderar el carácter disciplinar de la historia en la enseñanza escolar y su reivindicación como asignatura independiente. Este clamor es reclamado por los historiadores, quienes abogan por el posicionamiento de su saber en el campo escolar.

Lo anterior, unido al hecho de distinguir las prácticas científicas de las prácticas de enseñanza, es decir, entre el maestro y el científico respecto de la materia de estudio, como formas de apropiación de los saberes en la escuela, son circunstancias que siguen la tensión sobre la pertinencia de la disciplina histórica en la escuela.

1.4 DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: NUEVAS MIRADAS

La enseñanza de la historia y su reivindicación como saber histórico en el marco de las ciencias sociales ha mostrado un largo camino, complejo y lleno de disputas. La presente sección muestra un balance de los temas actuales de debate.

1.4.1 De la enseñanza memorística a la Memoria Histórica

La Ley 1874 de diciembre de 2017 implementa la cátedra de historia obligatoria en el currículo para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media, consolida en parte los resultados de las investigaciones recientes en torno a la enseñanza de la historia que marcan la tendencia hacia la necesidad de trascender los métodos y prácticas persistentes en las aulas escolares, de carácter tradicionalista, hacia un cambio que fomente el pensamiento histórico y crítico para la formación de ciudadanos críticos y conscientes de su realidad histórica.

Con ocasión de dicha Ley, Guerrero y Acuña recopilan las reflexiones de historiadores, académicos y educadores interesados en la enseñanza de la historia en Colombia (Guerrero Barón & Acuña Rodríguez, 2020) donde se plasman algunas reflexiones concluyentes en cuanto que reúne tendencias acerca del tema.

Se habla de la necesidad de retomar el conocimiento de la historia para la comprensión de la sociedad del presente. Son comunes las deliberaciones que concuerdan en señalar que la normatividad implementada para integrar la enseñanza de la historia a las demás ciencias sociales ocasionó la disolución de su importancia como saber riguroso en la formación de los jóvenes para la comprensión del pasado.

Para Acuña R., dicha integración dada desde la década de los ochenta, generó olvido social y “amnesia”, falta de reconocimiento de los procesos sociales, dualidad temporal, falta de percepciones sobre cambios y permanencias en la sociedad, y en algunas ocasiones “analfabetismo histórico y cultural” (Acuña Rodríguez, 2020). Ante el momento coyuntural del país, frente al conflicto y el postconflicto, se invita a generar en estudiantes conciencia histórica, desde el aula.

Sin embargo, hay investigaciones que señalan “contrasentidos” ante el cuestionado fracaso integracionista de las ciencias sociales, pues se dice que en la práctica hay evidencias que demuestran lo contrario. Con base en los análisis de los textos escolares de principios de siglo XXI, Aguilera Morales (2017) y Quintero Ramírez (2018) sostienen que no es cierto que haya desaparecido del todo la enseñanza de la historia, pues la disciplina se mantuvo, pese a la etiqueta integracionista, pues el análisis de “los textos editados en el presente siglo siguen dando vigencia a la idea de que se ha mantenido la enseñanza de la historia y la geografía, con algo de economía y cívica” (Aguilera Morales, 2017, pág. 18).

En investigaciones que analizan la enseñanza de la historia como campo, se muestran escepticismos ante los resultados de la enseñanza en la escuela al concluir que, saliendo de su etapa formativa, este campo muestra una tendencia a multiplicar la investigación ya que plantea interrogantes que contribuirían, además de consolidarlo, a indagar si los conocimientos históricos producidos por estudiantes, en la escuela, producen como efecto un sujeto histórico (Quintero Ramírez, 2018).

Jorge Orlando Melo (2020) reconoce la crisis en la enseñanza de la historia que se viene dando. En la primera década del siglo, el ambiente público del país “estuvo marcado por las quejas del abandono de la enseñanza de la historia, sobre todo desde el punto de vista de la nostalgia por la enseñanza tradicional de la historia heroica y la memoria de eventos y personajes, a la que se fueron sumando algunos historiadores profesionales, inquietos por la ausencia de un curso propiamente de historia” (Melo, 2020). El autor se manifiesta con ocasión de la Ley 1870 de 2017 que obliga a incluir la cátedra de historia en el currículo de ciencias sociales, Ley que cuestiona y cataloga de deficiente por cuanto se centra en repetir normatividad anterior (Decreto 1984 y Ley 115 de 1994) a la que se le atribuye la desaparición de la historia.

Es común ver entonces investigaciones que concuerdan en señalar que la enseñanza de las ciencias sociales en general y de la historia en particular, está siendo afectada por las políticas públicas, continúa siendo “tradicionalista acudiendo a la memoria, los contenidos cronológicos y un desencuentro entre la historia nacional y la historia tanto latinoamericana como mundial. Se continúa favoreciendo la exaltación de personajes, de fechas, de lugares y de acontecimientos sin mayor estudio y evidencia del proceso histórico del cual hacen parte” (Monroy Hernández, 2020, pág. 190). Contrario a esto, se habla de la formación de estudiantes con manejo de conceptos históricos que les permita tener la posibilidad de asumir una posición crítica y convertir el aula en un escenario de construcción del pensamiento histórico.

En el marco anterior, las investigaciones sobre la enseñanza de la historia incluyen necesariamente el estudio de la *didáctica* de las ciencias sociales, evidenciando un panorama que habla de la didáctica como un campo de investigación emergente y que responde a los debates sobre el territorio de las *disciplinas* y las didácticas específicas. Así mismo, se abre en las investigaciones de la enseñanza de la historia un tema recurrente como el de la enseñanza de la *historia reciente* el cual involucra el tema de la *memoria*.

1.4.2 La didáctica

Se considera a la didáctica de las ciencias sociales como campo en el que se la define desde sus apuestas epistemológicas y en alusión a los conceptos que estructuran las ciencias sociales. Como dice Aguilera, “el campo de la didáctica de las ciencias sociales se constituye de referentes epistemológicos que, a su vez, son reconceptualizados en el proceso de enseñanza de las disciplinas sociales, de conceptos que en términos didácticos definen el abordaje metodológico de estas y del conocimiento sobre los sujetos del aprendizaje de las ciencias sociales” (Aguilera Morales, 2017, pág. 9).

En torno al tema, hay estudios que concuerdan en afirmar que la investigación es una herramienta clave en la enseñanza-aprendizaje de la historia en la práctica educativa de las aulas, para “lograr un verdadero acercamiento a los problemas

sociales más sentidos en los contextos analizados por los estudiantes” (Perafán Cabrera, 2013); se adjudica por tanto un papel significativo al docente y su contribución para que el estudiante adquiera las bases teóricas que favorecen la comprensión de la historia. La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia involucra un proceso reflexivo en donde el educando se cuestione frente a los problemas del ser humano en un tiempo y un espacio específicos. Esto implica un trabajo de motivación del estudiante para que pueda aprender a pensar históricamente.

En los diagnósticos acerca de la didáctica se señala que ésta es uno de los asuntos que más recobra importancia en la enseñanza de la historia, “por cuanto, se constituye en uno de los saberes básicos de un docente y sin embargo, el enfoque se ubica más en lo disciplinar, en los conocimientos específicos del área, dejando de lado el cómo enseñar historia, las estrategias pedagógicas y metodológicas que deben mediar entre el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Monroy Hernández, 2020, pág. 16). Por lo mismo, las reflexiones analizan el aporte del profesional docente en relación con su papel de formador y la pedagogía que aplica para involucrar a los estudiantes en el proceso pedagógico.

1.4.3 Sobre las disciplinas y saberes

Al respecto los estudios han mostrado el debate frente al tema disciplinar en el que se imparte la enseñanza de la historia y que ha generado controversia entre la formación del profesional docente y la enseñanza que imparte en el aula. Así entonces, en esta sección se visibilizan posturas que señalan la separación entre la historia como saber científico y la historia que se enseña en las aulas, lo que hace llamar la atención respecto del profesional historiador y el profesional que se prepara para enseñar la historia.

Aguilera (2017), menciona la distancia abismal entre lo que producen las disciplinas científicas y lo que se enseña, es decir, la historia que produce el historiador y la historia que se enseña, pues no todo lo que producen estas disciplinas es objeto de enseñanza, ya que el filtro final lo realizan los docentes de acuerdo con sus posturas epistémicas.

Alrededor de la categoría conciencia histórica, Pantoja (2017), señala la necesidad que tienen los programas de formación de maestros de relacionar los saberes propios del campo de conocimiento, con las intencionalidades formativas que conllevarán sus procesos como profesionales de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto colombiano.

Igualmente, el cuestionamiento sobre la brecha existente entre lo que aprende el docente en formación y lo que visualiza y aplica en sus prácticas, habla de las múltiples divergencias y disputas entre la formación disciplinar y pedagógica. De ahí que se plantea la Didáctica de la Historia como puente de encuentro en donde el “saber sabio de la historia” se transpone al “saber enseñado”; aprender para

enseñar Historia es ahora una de las posturas que requiere de formación para “convertir el *saber sabio* de la Historia en un *saber enseñado y enseñable*” (Pantoja Suárez, 2017, pág. 9).

A decir Aguilera (2017) esto es lo que llama un contrasentido entre las disciplinas escolares o las disciplinas sociales, que tiene que ver “con la idea de que existe una distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas científicas y lo que se enseña, es decir entre la historia del historiador y la historia que se enseña” (Aguilera Morales, 2017, pág. 5).

En este debate, Saldarriaga (2020), al analizar la historia de las disciplinas escolares, hace la distinción entre las disciplinas o saberes escolares referidos al conjunto de conocimientos seleccionados y organizados para la enseñanza, en oposición a las disciplinas científicas y académicas “puras” o “referentes”, aludiendo así a la dicotomía entre “saber referente” o “ciencia mayor” y “saber escolar” o “escolarizado”.

Así, el concepto de “transposición didáctica”, es aludido en las investigaciones que refieren a esta dicotomía, cuya noción, según el autor, “puede usarse, bien para tratar a las disciplinas escolares como un subproducto de las ciencias, o bien como instrumento de comprensión de la productividad propia del saber pedagógico” (Saldarriaga Vélez, 2020, pág. 80).

1.5 DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE Y LA MEMORIA

Se vincula a continuación el tema de la Historia Reciente, como una categoría que alude a su pertinencia en la enseñanza de la historia, dada la coyuntura actual en el país marcada por los conflictos que deben ser gestionados en el aula escolar.

La categoría *historia reciente* es incorporada en medio de los debates sobre el impacto de la enseñanza de la historia, que impide en los estudiantes lograr una mejor comprensión del pasado desde el presente y que cuestionan el por qué o para qué de la enseñanza de la historia.

La categoría se aplica como una opción para trascender las formas de enseñanza de la historia con miras a lograr incidir en la formación de *pensamiento histórico* y despertar en los estudiantes *conciencia histórica* alrededor de la comprensión del pasado, lo cual se incentiva en la coyuntura actual que atraviesa el país con ocasión del postconflicto y los acuerdos de paz.

Por tanto, *memoria* y *memoria colectiva*, son categorías inherentes que forman parte de las reflexiones en torno a la enseñanza de la *historia reciente*. En este marco, los estudios en general abogan por la inclusión de la *historia reciente* en el currículo al no ser una prioridad en la educación escolar por responder más a la normatividad vigente.

El concepto *historia reciente* está delimitado completamente por un carácter traumático del pasado (Domínguez Acevedo, 2015); referirse al *pasado reciente* es

referirse a una serie de hechos y actuaciones que “están atravesadas por problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como colectivo)” (Domínguez Acevedo, 2015, pág. 60), lo cual va ligado a una temporalidad. Se alude también a la categoría de *presente histórico*, como el primer intervalo temporal donde puede practicarse la historia del tiempo presente.

En otros estudios se reconoce que la enseñanza de los *pasados en conflicto* no se alejan de los debates y análisis de las *memorias en conflicto*, la *conciencia histórica*, los *hechos históricos* y las *investigaciones de la memoria*, los cuales se viven de manera latente en la escuela. A partir del análisis de los textos escolares, se concluye que pese a la magnitud e intensidad del conflicto, el sistema educativo apenas lo vislumbra desde la normatividad educativa que es incipiente y reduce el tema a sucesos aislados, dejando en los textos escolares el privilegio de difundir ciertas miradas del conflicto. De ahí se cuestiona, entre otros interrogantes, qué pasado sobre el conflicto armado es enseñado desde los textos escolares y qué proyecto a futuro desean construir (Escobar Rincón, 2017).

Otros planteamientos señalan la dificultad de hallar la historia al interior del currículo “por cuanto los acontecimientos y su comprensión no logran asirse a las prácticas sociales, ni logran desarrollar el entendimiento de las prácticas sociales, propios de la reflexión histórica” (González Cruz, 2020, pág. 159). Se propone entonces la incorporación de una cátedra de historia, independiente de las ciencias sociales, haciendo necesario vincularla a la enseñanza de la *historia reciente* y “tomando como recurso la historia oral, la memoria y la memoria histórica (subjetividad y derechos humanos) como una posibilidad real de la enseñanza crítica. Situación necesaria para poder comprender y resistir el incremento de la guerra y del conflicto armado, y lograr acercar otras explicaciones y concepciones diferentes de las verdades oficiales, desde una perspectiva de paz y convivencia”. (González Cruz, 2020, pág. 160)

De otro lado, también se advierte sobre una “encrucijada” existente entre la línea de trabajo de la enseñanza de la *historia reciente* y los trabajos de la *memoria*. Luego de revisar las herramientas desde las cuales se aborda el concepto de la *memoria* y desde éstas el abordaje del papel político de la memoria en torno a la lucha por la verdad, la no repetición, la reparación y reconocimiento de las víctimas de hechos atroces, se “confrontan las historias y memorias oficiales en aras de reivindicar las memorias de las víctimas” (Aguilera Morales, 2017, pág. 24). Un abordaje así “permite reflexionar sobre las memorias y los sujetos de un pasado más lejano, sus luchas por el reconocimiento que van más allá de la historia reciente, solo por citar un ejemplo” (Aguilera Morales, 2017, pág. 25). Se plantea cómo desde los trabajos de la memoria en el campo pedagógico se articula la memoria larga y la memoria presente. Advierte que debemos ser cuidadosos en estas disputas por la memoria, “pues cada *memoria* privilegia unos sujetos y hechos, es decir el ejercicio de la memoria selecciona sus propios olvidos” (Aguilera Morales, 2017, pág. 25).

1.6 EXPERIENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Las investigaciones consultadas resaltan experiencias que dejan ver los intentos por llevar a la práctica pedagógica el rescate de la memoria colectiva, la producción de conocimiento histórico desde la mirada crítica o para provocar, también, apropiaciones de la historia desde lo local en los estudiantes.

Así, por ejemplo, Bermúdez Barrera (2012) compara la enseñanza impartida en las instituciones educativas públicas con la de otros espacios alternativos a través del rescate de la *memoria colectiva*. Se compara con la manera como se enseña la historia en otros espacios de formación en donde se entiende la reconstrucción de la *memoria colectiva* como ejercicio de desnaturalización de algunos acontecimientos históricos, dándole entonces el reconocimiento debido al papel de los sectores y clases populares.

Se describen también experiencias bajo el interés por hacer llegar a las aulas de clase el conocimiento histórico especializado aplicando métodos propios. Acevedo Tarazona (2012) expone una propuesta para renovar la enseñanza de la historia desde la mirada crítica que se exige en la historiografía universitaria, así como desde la historia oral como recurso para transformar la relación entre la creación de conocimiento histórico y su enseñanza en las aulas.

También se registran intentos como el de Monroy Hernández (2020) de apropiación de lo local como estrategia para la enseñanza de la historia. Esta experiencia se opone a metodologías tradicionales destacando el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje en las aulas. La autora apropia los conceptos de *Memoria Histórica*, *Memoria Individual*, *Memoria Colectiva* y la técnica de la *tradición oral*, para llevar al aula una experiencia significativa de la enseñanza de la historia local en educación básica secundaria.

En dicho sentido Acuña Rodríguez plantea fortalecer las actividades de investigación e interacción con el medio centrandolas en torno a historia de vida, la historia oral, la historia local vinculándolas a los planes de estudio como “estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento histórico del entorno” (Acuña Rodríguez, 2020, pág. 63).

En cualquier caso, hoy día la enseñanza de la historia plantea el reto de asumir su integración a las ciencias sociales sin descuidar el carácter formador de pensamiento histórico atribuible a su enseñanza. La conciencia histórica debe prevalecer entre los objetivos de esta enseñanza, lo cual implica contemplar la formación y la idoneidad del maestro, quien tiene la misión de adjudicar una intencionalidad significativa a la historia y su enseñanza como disciplina integradora de las ciencias sociales.

1.7 A MANERA DE SÍNTESIS

En el presente capítulo se mostró cómo el devenir histórico ha hecho que la enseñanza de la historia sea sopesada bajo los intereses del poder que la legitima,

dándole carácter dependiente y vía a una forma tradicional de enseñarla en oposición a su carácter emancipador, que la libera y le da autonomía para impactar en la educación de manera positiva.

A través de los estudios en el tema, se revisó la forma como esto sucede al considerar el saber científico de la historia y el saber escolar, forma que invita a pensar la didáctica de su enseñanza como un campo de saber en el que el docente profesional se debe movilizar, para hacer de la historia una enseñanza significativa en la formación de conciencia histórica en los estudiantes y en oposición a la enseñanza memorística de hechos y acontecimientos. Por último, se cierra el capítulo con el propósito de llamar la atención sobre la historia reciente como una categoría presente en los objetivos curriculares que pretenden, a nivel nacional, sensibilizar, de manera crítica en las aulas, la historia reciente del país.

Dado lo anterior, la práctica pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales, ha de fortalecerse en el sentido de priorizar métodos impregnados de intención y significado, dirigido no tanto a transmitir e informar la historia, sino a su comprensión y aprehensión, como un conocimiento capaz de influir en el pensamiento y en la acción de los educandos.

Según esta revisión bibliográfica, la enseñanza de la historia integrada a las ciencias sociales debe cumplir un papel transformador en los educandos. Esto significa que el docente de historia y ciencias sociales hoy día se encuentra abocado a ser el profesional que no solo conoce la historia en su saber especializado y su carácter disciplinar, sino que se ve abocado a otro saber, el de cómo enseñarla, lo cual implica enfocarse profesionalmente en su didáctica.

En dicho reto, la enseñanza de la historia incluye un proceso reflexivo que obliga a estudiantes a cuestionar la realidad, a cuestionar los problemas de los seres humanos, en tiempos y espacios específicos, tales como el sistema imperante, el poder, la clase política, los fenómenos sociales, etc.; familiarizar a los estudiantes con el dominio de estos temas, diferenciados en el tiempo, es habilitarlos para el pensamiento histórico, para el cambio y la transformación de la sociedad, siendo así que con ello se vería cumplida la misión de la historia y su enseñanza.

CAPÍTULO 2. EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A partir de los debates acerca de la enseñanza de la historia en el país se conoce que el cómo enseñarla es uno de los asuntos en cuestión ya que, al decir de los investigadores, no se observa el interés de los estudiantes, principalmente en básica secundaria, por adquirir el conocimiento ni el significado que se pretende inculcar en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia.

Es por esto que la intencionalidad que se imprima a la enseñanza de la historia adquiere cada vez más importancia, en la medida que dicha intencionalidad distancie o acerque al estudiante del mero sentido memorístico tradicional que ha caracterizado dicha enseñanza y que lo convierte en sujeto pasivo frente al conocimiento de la historia.

En el presente capítulo se relaciona el constructivismo como corriente pedagógica y recurso didáctico que favorece las metodologías y los enfoques significativos en la enseñanza de la historia como disciplina de las ciencias sociales. Esto en la medida en que adoptarlo en la práctica pedagógica contribuye a la creación del perfil esperado en la formación del alumno, de manera crítica y con pensamiento histórico.

Inicialmente se especifica la teoría socio histórica de Vigotsky cuyos postulados teóricos sobre el pensamiento humano explican, desde el punto de vista psicológico, lo que ocurre en la mente humana al recibir los estímulos del lenguaje y su incidencia en el desarrollo del individuo.

De otro lado, se observa la corriente pedagógica que ha dado origen a tendencias en la práctica educativa pero que aun así son poco exploradas en la enseñanza de la historia, para finalmente abordar las habilidades y aprendizajes que se esperan de su enseñanza.

2.1 TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA-CULTURAL DE VIGOTSKY

León Semiónovich Vigotsky (1934-1986), en su teoría socio histórico-cultural explica el pensamiento humano en formas nuevas, examinando el papel que el lenguaje desempeña en la conducta humana a través de la interacción social. El lenguaje y la comunicación son herramientas clave en la actividad constructiva de los individuos y por ende, en el desarrollo del pensamiento; cuanto más limitada sea la interacción social de los individuos, más reducida será su capacidad de conocimiento. La teoría socio cultural de Vigotsky soporta la premisa de que el estudiante en formación está en capacidad de construir y re-construir su pensamiento en relación con los sucesos históricos del pasado, para comprender el presente; en esto es crucial la interacción que tenga con su entorno, donde encuentra las herramientas culturales con las que aprende e interioriza los procesos cognitivos; tales herramientas son medios que le ayudan a potenciar la actividad mental.

Con fuerte influencia del materialismo histórico y la dialéctica, Vigotsky desarrolló la psicología social al considerar el ser humano como construcción histórica. Según este planteamiento, la actividad mental de los seres humanos está mediada por la cultura, puesto que en ésta el ser humano desarrolla unas acciones que no se pueden disociar de los medios que utiliza para realizarlas; tales medios son las herramientas y los signos producto de la historia cultural que aprendemos a utilizar en el contexto de las prácticas sociales en que nos formamos. Son los medios que provee la cultura, creaciones humanas en el devenir histórico que permiten operar transformaciones en el ambiente físico y social (Rodríguez Arocho, 1999). Es decir, las herramientas de que se dispone condicionan el alcance y los límites de nuestra actividad constructiva y, en consecuencia, nuestro pensamiento. Vigostky concluye entonces que el conocimiento tiene origen social y sus manifestaciones emergen de condiciones histórico-culturales específicas.

De acuerdo con lo anterior, el abordaje de lo histórico y social en la escuela debería estimular capacidades en el alumno como la interpretación, el razonamiento, el juicio crítico y la reflexión para aprehender y formar una visión comprensiva del mundo. Todo ello como producto de la estimulación mental y el pensamiento, logrados a partir del lenguaje y los signos utilizados en las interacciones verbales de la práctica pedagógica.

Vigotsky otorgó importancia a la comprensión del lenguaje como una herramienta que posibilita el pensamiento en tanto función superior generadora de acciones.

“Un postulado central en la teoría de Vygotski es que el manejo de los artefactos culturales, herramientas y símbolos, se aprende en sociedad. Este aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación. Por medio de las interacciones verbales espontáneas en la crianza nos apropiamos de los conceptos cotidianos. Por medio de las interacciones verbales estructuradas en el contexto escolar nos apropiamos de los conceptos científicos. En ambos casos, la apropiación de las herramientas culturales ocurre por vía de la comunicación.” (Rodríguez Arocho, 1999, pág. 485).

Comprender el proceso de configuración del lenguaje y pensamiento en el individuo es importante para comprender entonces cómo el estudiante interioriza y/o aprehende para sí un conocimiento, a partir de los procesos mentales que realiza, los que a la larga, en el caso de la enseñanza de la historia, confluyen en el pensamiento histórico.

2.1.1 Pensamiento y Lenguaje

En el desarrollo de la teoría sociocultural de Vigotsky, el lenguaje cobra sentido a la hora de moldear la conducta humana, pues según sus observaciones, éste varía a lo largo de la vida dependiendo del contexto social, lo cual a su vez nos va haciendo cambiar.

Este lenguaje se relaciona con el pensamiento, el cual tiene un proceso complejo en su configuración, que va del aspecto sonoro al semántico. Su configuración inicia en las etapas tempranas de la niñez, justo en ese primer momento cuando surge con la palabra como plano más externo y culmina definitivamente en su formulación verbal, convertido en pensamiento, lo que ocurre en el plano más interno; esta transición es importante y forma parte de la transformación de la palabra en pensamiento.

En dicha transformación están las interrelaciones humanas como herramientas culturales cruciales donde se aprenden e interiorizan los procesos cognitivos en el individuo. Dicho de otro modo, es en este proceso donde el individuo adquiere su forma de pensar y forja su personalidad.

En “Pensamiento y Lenguaje”, Vigotsky confronta su tesis sobre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento con la de autores como Piaget y Stern. Sustenta que la comunicación, como función primaria de las palabras dada en el contacto social, tanto en niños como en adultos, es el lenguaje social. Destaca entre sus conclusiones que el nexo que une el lenguaje social y el “lenguaje interno”, es una fase que Vigotsky llama el lenguaje egocéntrico, etapa de desarrollo que precede al lenguaje interior y que cumple una función intelectual; el habla egocéntrica desaparece en la edad escolar cuando empieza a desarrollarse la interiorizada. Por tanto, se adjudica significativa importancia al lenguaje egocéntrico como característica inherente al desarrollo intelectual del niño y sus procesos mentales.

2.1.2 Relación de los procesos mentales y el desarrollo con la ZDP

El origen social de los procesos mentales es interpretado con los postulados de Vigotsky sobre el desarrollo humano cuando considera que tales procesos se desarrollan primero en un plano compartido de socialización y luego son interiorizados. El lenguaje es entonces una herramienta de la mente; el funcionamiento mental inferior es independiente del contexto cultural en que se desarrolla, mientras que la función mental superior, que a su vez depende de la inferior, es determinada por factores sociales y culturales.

“Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural.” (Vielma Vielma & Salas, 2000, pág. 32). Se relaciona así el desarrollo con el origen social de los procesos mentales, postulando que el desarrollo es un proceso social que comienza con el nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en el espacio cultural.

En este marco, Vigotsky desarrolla el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado” la cual representa un constructo hipotético que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr

independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de conceptos (Vielma Vielma & Salas, 2000).

Así, el concepto de ZDP conduce a pensar el nivel potencial inherente en los estudiantes en su proceso de desarrollo, el cual es susceptible de explorar en las prácticas pedagógicas de manera significativa a través de mediadores efectivos representados en las estrategias didácticas utilizadas. Esto se explica en la relación establecida entre el Desarrollo y el Aprendizaje aportada por Vigotsky en sus teorías sobre desarrollo humano.

2.1.3 Desarrollo y Aprendizaje

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es aplicado en las teorías sobre el aprendizaje que buscan el desarrollo intelectual y significativo en los individuos.

Para Vigotsky, el aprendizaje precede al desarrollo y a éste último lo divide entre efectivo y potencial. El nivel de desarrollo efectivo se da cuando el sujeto logra hacer lo que sabe de manera autónoma sin ayuda de terceras personas o mediadores proporcionados externamente; este nivel representa los mediadores ya internalizados por el individuo. Sin embargo, el nivel de desarrollo potencial está constituido por lo que el sujeto es capaz de hacer con la ayuda de otros o de instrumentos mediadores proporcionados externamente, es decir, lo que se trata en este caso es de determinar los mediadores que el sujeto puede usar externamente pero que aún no han sido interiorizados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial de un individuo, está marcada entonces por la zona de desarrollo potencial lograda en ese individuo, frente a una tarea o dominio concreto (Severo, 2012).

Lo anterior es un fundamento de la teoría de aprendizaje de Vigotsky quien considera que los procesos de instrucción o facilitación externa de mediadores para su internalización, son muy importantes en el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.

En este sentido, Vigotsky aporta pautas teóricas sobre pedagogía y el proceso de enseñanza–aprendizaje contenidas en las corrientes pedagógicas, al considerar que “el buen aprendizaje” es sólo aquél que precede al desarrollo y permite su producción.

“El término *"obuchenie"* utilizado por Vygotsky significa "enseñanza-aprendizaje", es decir, aprendizaje en situaciones de enseñanza. De esto se deriva una de las "recomendaciones" pedagógicas de Vygotsky, en tanto el buen aprendizaje (o buena enseñanza) debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con

otro. De allí que la enseñanza debería ir "a la cabeza" de los procesos de desarrollo." (Carino, 2018).

El anterior sustento afirma que para que el aprendizaje de la historia supere las orientaciones dirigidas a "formar ciudadanos", lo cual deviene en una enseñanza tradicional y memorística, el proceso pedagógico deberá centrar esfuerzos para intervenir sobre los niveles superiores de las zonas de desarrollo de sus alumnos, con el fin de impactar con la enseñanza en la construcción de identidad, conciencia y pensamiento de sus educandos. Aquí el método y la estrategia didáctica adquieren relevancia, no por la obviedad de su naturaleza en el proceso pedagógico, sino por la importancia que el docente le adjudique en su labor investigativa profesional.

Desde esta perspectiva, el *constructivismo* como corriente pedagógica aporta los instrumentos teóricos y conceptuales favorables a la intencionalidad de la enseñanza de la historia que busca generar en el aula de clase un alumno más participativo, reflexivo, crítico y analítico, que asume con significado el conocimiento de la historia; dar significado a ese conocimiento es adquirir conciencia histórica.

2.2 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA

Así como existen múltiples teorías para explicar la forma en que el ser humano aprende y aplica lo aprendido para la transformación de su entorno, así mismo existen varios *paradigmas de aprendizaje* explicados como esquemas de interpretación básicos que comprometen supuestos teóricos generales, leyes, métodos y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos. (Trujillo, 2017). De este modo, la comunidad educativa interpreta y adopta paradigmas educativos que abarcan marcos teóricos referenciales, teoría-práctica y práctica educativa y además orientan, entre otros, los fundamentos pedagógicos del accionar educativo.

En la variedad de estos modelos de aprendizaje se encuentra el *paradigma constructivista* bajo el cual se inscribe la intencionalidad de la enseñanza de la historia que pretendemos, donde el aprendizaje no es un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso dinámico donde el estudiante "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola a la realidad.

Dado lo anterior, en el presente trabajo tendremos en cuenta el *paradigma educativo constructivista* y el *paradigma crítico social*, tendencias de esta corriente pedagógica que acoge los postulados y teorías de aprendizaje socio-histórico de Vigotsky, según el cual el aprendizaje tiene que ver con las "experiencias previas que favorecen el desarrollo, la generación de zonas de desarrollo próximo, la elaboración de procesos de reestructuración de representaciones y la programación de situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumno." (Trujillo, 2017, pág. 27).

2.2.1 Paradigma Constructivista

La corriente constructivista se propone el desarrollo del pensamiento, de los valores, de la capacidad de aprender a aprender; busca la construcción de conceptos, de valores y de procedimientos; se utilizan metodologías para reconstruir los conceptos previos de los estudiantes, por lo general son métodos de aprender a pensar y a resolver problemas. (Posada, S. F., pág. 4).

Como corriente pedagógica el constructivismo es una vía de aprendizaje para despertar conciencia histórica:

“Se entiende por conciencia histórica a una suma de operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan la experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos de forma tal que puedan orientar intencionalmente su vida práctica en el tiempo” (Carnevale, pág. 5).

El constructivismo social que aporta Vigotsky en esta corriente, dice que el aprendizaje sólo es significativo en un contexto social y que el origen de todo conocimiento no es la mente humana sino una sociedad, dentro de una cultura, dentro de una época histórica. Según esto, el aprender historia, implica de tajo situar al alumno en un contexto social determinado, en una época determinada y desde ahí explorar las posibilidades de aprehensión que el alumno tiene desde la función natural de su cerebro. Sin embargo, en el constructivismo social el lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje pues sin ella no se logra la construcción del pensamiento en el individuo, ya que el proceso se logra cuando piensa, comunica lo que ha pensado, lo confronta y de ahí construye. Para efectos de nuestro trabajo, es en este tipo de dinámicas que se debe enseñar historia, por tanto es estratégico pensar el tipo de comunicación requerida para activar el pensamiento y la conciencia en los estudiantes de historia.

El constructivismo se generó de varias teorías, la mayoría de ellas asociadas a la psicología cognitiva. De ahí surgen varias propuestas las cuales son desarrolladas a partir de las explicaciones acerca del funcionamiento de la mente humana, teniendo como principales exponentes las teorías de Jean Piaget y Lev Vigotsky.

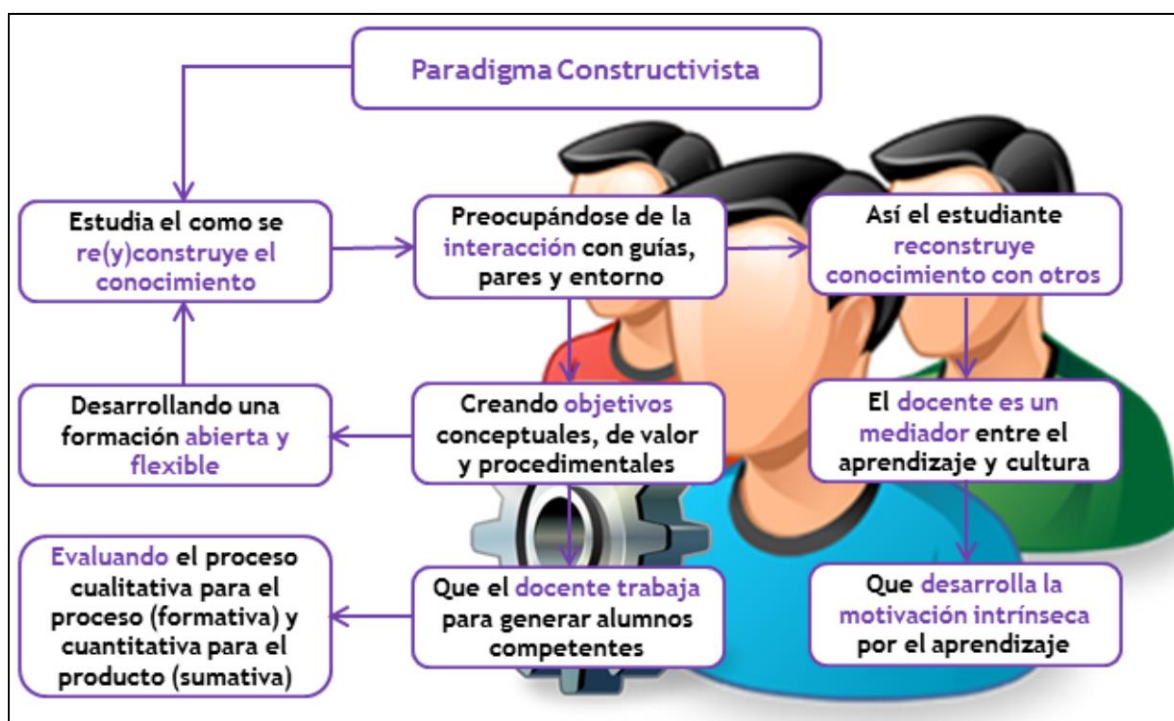
En el constructivismo de Piaget, el conocimiento se construye por descubrimiento y éste se produce a través de la acción. No es sólo un activismo reducido a lo físico sino también a la acción mental y define unas etapas y períodos de desarrollo. Por su parte, el constructivismo socio cultural, basado en las ideas de Vigotsky, afirma que el aprendizaje es una construcción cultural donde lo social y la actividad de las personas es algo muy importante en el aprendizaje. (Posada, S. F.).

En general, según la lectura de Trujillo (2017) el paradigma constructivista sostiene como idea central que “el individuo, en su dimensión cognitiva, social y afectiva, no es un simple producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.”

“El constructivismo tiene importantes implicaciones para la enseñanza y el diseño curricular. La principal es involucrar al estudiante de manera activa en su aprendizaje y proporcionarle experiencias que desafíen su pensamiento y lo obliguen a reorganizar sus creencias. También respalda la enseñanza reflexiva y resalta la utilidad del aprendizaje en equipos, así como la colaboración entre pares; con estudiantes actuando como modelos y observadores entre sí, se experimenta una mayor autoeficacia en el aprendizaje.” (Trujillo, pág. 84).

El siguiente diagrama resume el paradigma constructivista aplicado al proceso educativo de la enseñanza–aprendizaje.

Ilustración 1. Diagrama resumen del paradigma constructivista



Fuente: Trujillo, Luis M. 2017. Teorías pedagógicas contemporáneas. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá D.C. p.83

En el paradigma constructivista el individuo, en su dimensión cognitiva, es una idea central; siguiendo a Vigotsky, la adquisición del conocimiento inicia en el intercambio social y en esa adquisición de conocimiento es la conciencia quien juega un rol fundamental, lo cual forma parte de los fundamentos que sostiene el constructivismo socio-cultural, que en relación con la escuela, busca que lo que allí aprenda el individuo, sea relevante para su cultura y su vida cotidiana.

En dicho marco, nuevas tendencias pedagógicas buscan el desarrollo del pensamiento crítico para interpretar la realidad social y cultural, tendencia que llama a pedagogías críticas o nuevos paradigmas como el crítico social.

2.2.2 Paradigma Crítico Social

Bajo el precepto de que cada día las dinámicas sociales y las dinámicas de pensamiento se aceleran, en contraposición a la enseñanza memorística se habla ahora en este ámbito de construcciones mentales, tanto internas como externas. Por tanto “se busca una educación que privilegie el pensamiento crítico, la agudeza perceptiva, el control emotivo, el cuestionamiento analítico, el manejo de la información, entre otras cualidades.” (Trujillo, pág. 86).

Este paradigma trata que los estudiantes comprendan mejor la realidad, no la acepten sino que la transformen. “Considera a la escuela como una esfera pública democrática donde los estudiantes aprenden a debatir sus diferentes puntos de vista, a reflexionar críticamente sobre el mundo en que viven y aprenden el compromiso cívico.” (Posada, pág. 6). Por esto destaca contenidos relacionados con la construcción de valores, los problemas sociales y culturales y sus análisis críticos, comprender las transformaciones del mundo actual, sin descartar el estudio de las disciplinas científicas.

Como antecedente de esta corriente se destaca la Escuela de Frankfurt, que desarrolló el concepto de teoría crítica, inspirada en las ideas marxistas, cuyo objetivo fundamental era la emancipación del ser humano, y cuyo principal problema consiste en la incapacidad de los hombres de asumir su historia para poder comprender el sentido de los hechos reales.

Dentro de este modelo de paradigma crítico social, hay tendencias que asumen el quehacer político como un elemento constitutivo de la educación; tal es el caso de la corriente llamada pedagogía de la liberación o pedagogía crítica, donde su exponente, en América Latina, Paulo Freire, “propuso un cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo en el que viven para propiciar la elaboración de normas de convivencia” (Colegiado nacional de desarrollo educativo, pág. 65). Para este autor, la educación debe ser emancipadora no sólo desde el punto de vista intelectual sino fundamentalmente desde lo político y social, lo que quiere decir que el maestro debería estudiar la forma idónea de ayudar a sus alumnos a reflexionar, convirtiendo las actividades en aprendizaje al promover el análisis crítico, la indagación y defensa de sus convicciones y ayudarle a estructurar sus argumentos.

En la teoría crítica no se trata sólo de manifestar desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas sino de descifrar los procesos históricos que distorsionan los significativos que yacen en la mente subjetiva.

Se concluye hasta aquí que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, como disciplina de las ciencias sociales, el constructivismo es la vía para intencionar una enseñanza más dinámica y significativa. Se ha observado cómo bajo los postulados del constructivismo social, el estudiante puede ser involucrado de manera activa en su aprendizaje haciéndole frente a su experiencia, a su relación con el mundo, con su entorno, transformar su pensamiento y promover, bajo los postulados del paradigma crítico social, un estudiante que se forma para comprender la realidad nacional (pasado-presente), interesarse y participar con conciencia crítica en sociedad, conforme lo sugiere el lineamiento oficial².

2.3 LINEAMIENTOS PARA LA DIDÁCTICA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Construir conocimiento histórico en el aula escolar, es decir, producir un aprendizaje significativo de la historia, implica considerar metodologías de enseñanza y los materiales curriculares para enseñar conjuntamente el binomio contenidos-habilidades.

Como lo dice Díaz Barriga (1998), el abordaje didáctico de la historia en el bachillerato tiene que ver con las llamadas didácticas específicas y con el desarrollo de habilidades de dominio, ya que la historia es el estudio del pasado y supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, económico o político.

Bajo este referente, consideramos entonces que el abordaje de la historia social del país debería conllevar al alumno a adquirir un conjunto de habilidades cognitivas específicas de dominio, como por ejemplo, el perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, el razonamiento y juicio crítico del pasado y su relación con el presente, que en suma, serían capacidades para construir su conocimiento histórico.

Para el constructivismo, el perfeccionamiento de las capacidades de aprendizaje significativo, el razonamiento y juicio crítico en el alumno, son habilidades en las que debería contribuir el abordaje de las ciencias histórico-sociales en la escuela para la formación de una visión comprensiva del mundo (Díaz Barriga, 1998).

Siguiendo a este autor, la enseñanza de la historia en el bachillerato debe contener un núcleo básico de habilidades cognitivas en su aprendizaje, entre ellas, la noción de tiempo histórico y el pensamiento crítico. La comprensión del tiempo histórico involucra nociones como cambio, continuidad y duración de los hechos o acciones bajo estudio. “El pensamiento crítico involucra el reconocimiento de supuestos y valores, la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado.” Implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de indagar y razonar, pero a la vez requiere “la disposición a considerar los problemas de manera perceptiva y reflexiva.” (Díaz Barriga, pág. 23).

² Ministerio de Educación Nacional. Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales.

Así, en el caso nuestro, uno de los aprendizajes que debería dejar la enseñanza de la historia reciente del país, desde la relación contenidos-habilidades, sería comprender los fenómenos sociales acaecidos durante la última década del siglo XX entendiendo la naturaleza social e individual de los seres humanos y su papel en la sociedad. De otro lado, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de la fuente de información empleada y la comprensión del quehacer del historiador.

En relación con el manejo de las fuentes históricas, éstas deberán permitir que el estudiante de bachillerato logre aprendizajes como:

“a) Conocimiento de la gran variedad de tipos de fuentes: escritas, iconográficas, gráficas, tablas de datos estadísticos, objetos materiales de todo tipo, etcétera. b) Adquirir experiencia en la "lectura" de las mismas, desarrollar sobre todo la capacidad de *razonamiento inferencial* del alumno. c) Desarrollar su capacidad para el análisis y evaluación crítica de las fuentes. El alumno tiene que aprender a distinguir lo que son datos de información mínimamente objetiva, de lo que son opiniones, juicios de valor, prejuicios, asunciones infundadas, etcétera. d) Desarrollar su capacidad para elaborar síntesis interpretativas sobre la cuestión o cuestiones investigadas, recogiendo ponderadamente la información obtenida a partir de las fuentes”. (Díaz Barriga, pág. 8).

2.4 COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

De otro lado es necesario contemplar la construcción de significado en la enseñanza de la historia alrededor del lenguaje y la comunicación producida en la interrelación que se genera al interior del aula escolar, como comunidad educativa.

Porlan (Porlán, 2002) citando a Edwards y Mercer (1987) dice que “el conocimiento escolar es un conocimiento compartido que tiene su base en el flujo de comunicación generado en el aula” (Edwards y Mercer, 1987, citado por Porlán, 2002).

La interacción producida al interior del aula escolar conforma todo un sistema de comunicación en la medida en que allí converge todo tipo de información con emisores, receptores, canales de información por donde circulan mensajes, sonidos que utilizan códigos con variados programas de expresión, lo que en suma constituye la comunicación de significados a la que se añade la generada por los alumnos, profesores y demás comunidad. Todas estas variables conforman la calidad de la comunicación emitida en un aula específica la cual le proporciona identidad.

Sin embargo, es el profesor, desde su situación de poder, quien institucionaliza, regula y gobierna el flujo de la comunicación, pero no siempre es así; dado que la enseñanza está dirigida a provocar aprendizajes, entonces una gran parte de los mensajes emitidos y de los códigos utilizados por el profesor, tienen el fin de

provocar de alguna manera el desarrollo cognitivo de los alumnos. “Desde este punto de vista la comunicación es una negociación de significados a través de la cual se construye el conocimiento compartido en el aula” (Porlán, 2002, pág. 100).

Se ratifican así los postulados del constructivismo social, vistos desde la dinámica del aula escolar. No obstante, el autor en consulta previene las salvedades sobre las cuales es posible construir el conocimiento a partir de los aprendizajes que el alumno capta en su interrelación con este medio.

La construcción de dicho conocimiento compartido está condicionado, entre otros factores, por: a) el grado de adecuación entre los mensajes didácticos puestos en juego por el profesor y los esquemas de conocimiento de los alumnos; b) las características físicas y organizativas del contexto: material didáctico, mobiliario, espacio, horario, etc. No obstante,

“*La motivación* es el elemento energético que hace funcionar el proceso de construcción de significados. Cuando hay interés y una adecuada relación entre los esquemas previos de los alumnos y la nueva información, el conocimiento se construye de forma significativa incorporándose a la memoria semántica. Cuando esto no ocurre, cuando la motivación desaparece o/y la nueva información (los mensajes) utilizan códigos indescifrables, ésta queda almacenada, de manera instrumental, en la *memoria episódica*.” (Porlán, 2002)

Los anteriores elementos son referentes para indicar que en la intención que se imprima para enfocar un conocimiento significativo de la historia, se ha de contemplar dejar de lado las prácticas pedagógicas que estructuran una relación de poder entre profesor y alumno, para dar paso a una estructura relativamente compartida, flexibilizando el poder y generando interés.

La estructura de poder compartida es la que permite la negociación entre alumnos y profesor, conectan los intereses de los estudiantes y tienen potencialidad para el aprendizaje. Una estructura de poder así, incrementa las posibilidades para el aprendizaje de habilidades de creación conceptual y de crítica reflexiva.

CAPÍTULO 3. LA SÁTIRA POLÍTICA DE JAIME GARZÓN: FUENTE HISTÓRICA Y DIDÁCTICA

En el presente capítulo se tiene por objeto sustentar la sátira política producida por Jaime Garzón y mostrarla como fuente histórica para comprender el contexto social y político predominante en la década de los noventa. Se busca, a través de la figura de Garzón, motivar el interés por el examen crítico del pasado en los estudiantes del grado noveno de la enseñanza básica secundaria.

Inicialmente se traza un bosquejo del contexto histórico-político en el cual se desarrolló el trabajo de Garzón, que a su vez constituye el momento histórico que se propone enseñar en estudiantes de noveno grado. Enseguida se realiza un perfil de Jaime Garzón, buscando mostrar su identidad como humorista y sátiro político, además de mostrar el pensamiento que reflejó en su trabajo, en relación con la educación y la enseñanza de la historia. Por último, se esquematiza una propuesta didáctica mediante la cual se plantea la inclusión de su trabajo como herramienta estratégica didáctica para la enseñanza-aprendizaje del contexto socio político de finales del siglo XX en Colombia.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO FINALES SIGLO XX

Más allá de los debates teóricos y metodológicos, temas, tendencias, escuelas, alineamientos y demás, la historia de Colombia se ha contado, como es de suponer, en estricto sentido cronológico.

Cierta forma canónica realiza una gran división: antes y después de la Independencia. Antes de la Independencia encontramos historiografía sobre el periodo colonial aunque no quedan por fuera temas como el poblamiento del actual territorio colombiano, la conquista y primeros habitantes. Después de la Independencia la historiografía ha tenido dos periodos de estudio principalmente: los correspondientes a los siglos XIX y XX. Sobre el siglo XIX, después del periodo de independencia entre 1810 y 1819, la historiografía muestra el periodo de la República apenas consolidada la Independencia, la Nueva Granada, la república federal y la república conservadora con la que se hará entrada al siglo XX. Ya en el siglo XX, empezando con la separación de Panamá se da un inicio decisivo en la historiografía con la República liberal, continuando con el periodo de La Violencia y el Frente Nacional. Después del Frente Nacional viene un periodo de reacomodo democrático, crecimiento y procesos de paz con las guerrillas, auge del narcotráfico y paramilitarismo. Una bibliografía general y de síntesis sobre estos periodos aproximados con justificaciones sobre la selección de los mismos se puede ver en Tirado Mejía, Álvaro (ed.). *Nueva historia de Colombia*, 9 vol. Bogotá, Planeta, 1998; Bushnell, David, *Colombia, una nación a pesar de sí misma; de los tiempos precolombinos a nuestros días*. Bogotá, Planeta, 1996; Palacios, Marco, *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia, 1875-1994*. Bogotá, Norma, 2003 y Melo, Jorge Orlando, *Historia mínima de Colombia*. Madrid, Turner Publicaciones, 2017. El presente trabajo está dedicado a la última década del siglo XX, usando para ello la

figura de Jaime Garzón Forero (1960-1999) y mostrar cómo puede ser usado para enseñar la historia de dicha década.

3.1.1 La violencia, una característica de la historia colombiana

La última década del siglo XX arrancaba con la esperanzadora y prometedora idea de superar una escalada generalizada de la violencia practicada principalmente, o al menos así se veía, por el narcotráfico.

A lo largo de todo 1989 se registraban frecuentemente noticias de homicidios, asesinatos, masacres y atentados. En enero, “para empezar”, se registraba la masacre de La Rochela en Simacota, Santander, donde 12 miembros de una comisión judicial fueron asesinados por paramilitares. Pero fueron el asesinato del candidato presidencial por el partido liberal Luis Carlos Galán el 18 de agosto en Soacha; el atentado al edificio de El Espectador en Bogotá, destruido por la explosión de 100 kilos de dinamita el 2 de septiembre; la explosión en pleno vuelo del avión de Avianca en el que se suponía viajaba César Gaviria, nuevo candidato liberal a la presidencia y donde murieron 107 personas y el atentado al edificio del DAS en Bogotá buscando asesinar a su director, los que marcaron notoriamente la escalada de violencia de ese año, que además dejaba víctimas notables del ejército, la justicia y la política, así como decenas de víctimas en atentados dirigidos contra la población en general. No por nada se ha señalado 1989 como uno de los años más violentos de nuestra historia reciente (Semana, 2019), (Quintero Cerón, 2019), (Miranda, 2019).

Si bien no es fácil señalar una causa o un grupo de causas que ayuden a comprender los altos niveles de violencia que usualmente ha vivido la sociedad colombiana, las ciencias sociales nos brindan un conjunto de descripciones que han ayudado a ubicar tres grandes factores que ayudan a explicar y entender los niveles de violencia vividos en ese año, fruto de factores heredados y que aún hoy no desaparecen del todo. Tales factores se hicieron notar, cada uno a su manera, en la última década del siglo XX: grupos guerrilleros, grupos paramilitares y narcotráfico. Si bien no son los únicos factores generadores de violencia, éstos tuvieron su gestación al menos, durante el Frente Nacional⁴, un período de la historia nacional en el que los dos principales partidos del país, liberal y conservador, decidieron alternar el poder como medida para conjurar la crisis generalizada de violencia bipartidista vivida en el país y que se conoce en el país con el nombre propio de La Violencia. Palacios (2003) menciona de manera esquemática cuatro facetas de la Violencia: una primera de sectarismo tradicional entre 1945 y 1949; la segunda entre el 49 y el cierre del gobierno militar en 1953; la tercera del periodo de los pájaros de 1954 a 1958 y la última de carácter residual que “de la caída de Rojas a 1964, presenta un cuadro de descomposición,

⁴ Identificar las fuentes originales u originarias de la violencia en Colombia es una tarea tan sorprendente en tanto son tan variadas las fuentes y, al parecer, las justificaciones, que faltaría plantear una especie de Big Bang de la violencia colombiana para encontrar la chispa inicial.

gamonalismo armado e intentos de reinserción de las bandas a la vida civil.” (Palacios, 2003, pág. 191). Así,

“El FN fue una tentativa institucional concebida y encauzada por el liderazgo político, las élites empresariales y la jerarquía católica, para superar pausadamente el autoritarismo y la violencia política del período anterior. Aclimatar una cultura cívica y pacífica; pluralista y participativa, exigía abandonar los estilos de confrontación, y dedicarse a la restauración de las instituciones representativas y de una administración pública moderna. Para acercar el Estado al ciudadano deberían reconstruir el aparato judicial y policivo y cumplir las promesas: libertades sindicales, reforma agraria y ampliación de las coberturas educativas y de vivienda urbana.” (Palacios, 2003, pág. 239).

Durante el Frente Nacional las guerrillas liberales se consolidaron y conformaron ya oficialmente en 1964 durante el gobierno de Guillermo León Valencia (1962-1966), segundo presidente del FN; el futuro paramilitarismo tuvo al menos su primer antecedente legal con el decreto 3398 de 1965 y la ley 48 de 1965 que organizaba la defensa nacional abriendo la puerta para la conformación de grupos civiles armados por el Ejército (Melo, 2021); y durante la década del 60 se va consolidando el cultivo inicial de marihuana que posteriormente dará lugar a la llamada *bonanza marimbera* entre 1975 y 1985 en los departamentos de la costa caribe colombiana, primeros focos de tráfico sustancias ilícitas. Finalizado entonces el FN (1974) las guerrillas se habían consolidado y el paramilitarismo y el narcotráfico hacían sus primeros asomos en la sociedad colombiana.

Entonces, desde el fin del Frente Nacional en 1974 hasta 1990, las guerrillas ampliaron y consolidaron su pie de fuerza así como su influencia y control territorial; los paramilitares hacían lo propio estableciendo, además, contactos políticos en diversas instancias del Estado y el narcotráfico alcanzó tal nivel de organización y prosperidad que los carteles de la droga colombianos, principalmente el Cartel de Medellín y su máximo líder, Pablo Escobar, siguen siendo una de las maneras como nos identifican a los colombianos en el mundo. Haremos ahora un breve recorrido por la trayectoria histórica de cada uno de estos factores y mostraremos cómo actuaron y se comportaron en la década de nuestro interés.

3.1.1.1 Guerrillas

Las guerrillas colombianas tienen sus orígenes fuertemente arraigados en las reclamaciones por el derecho a la tierra. Esto es pertinente recordarlo siempre que sea necesario porque nos recuerda que la solución es y siempre ha sido política, y un país en el que la política se hace principalmente para exhibir sus formas solo muestra que los partidos, más que representar o buscar una solución, han sido copartícipes del colapso del Estado. Los gobiernos, los partidos y la ciudadanía misma han sido inferiores e indiferentes frente al reto de construir sociedad; una visión que privilegia el interés particular sobre el bienestar colectivo, permiten que los errores que han consumido históricamente al país se repitan cíclicamente. No por nada empiezan a surgir voces que llaman la atención sobre los obstáculos de

todo tipo que se le han puesto al acuerdo de paz firmado con las FARC en 2016 y que podrían llevar al traste con dicho proceso si no se cumple correctamente su implementación, lo que nos llevaría a un nuevo ciclo de guerra (Gutiérrez Sanín, 2020).

Las guerrillas campesinas de autodefensa adquirirían un carácter comunista después del influjo que ejerció sobre ellas el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 y el consecuente aire de cambio esperanzador y posible que recorrió a toda Latinoamérica. Cuba entrenó, apoyó y colaboró con casi todos los movimientos guerrilleros que aparecieron por entonces en el continente (Villamizar, 2020)⁵. Dichas guerrillas campesinas actuaban en zonas como Sumapaz, Planadas, Riochiquito, Marquetalia, Vichada y Guayabero, las llamadas Repúblicas Independientes, donde los campesinos se habían organizado bajo la forma de movimientos agrarios con el fin de asegurarse tierra y trabajo para la comunidad, defendiéndose de ataques del ejército y la policía que siempre vieron en ellas un enemigo latente dada la influencia comunista y en el contexto general más amplio de la Guerra Fría.

La Operación Soberanía se lanzó contra dichas zonas independientes con el fin de recuperar el control de las mismas por parte del ejército. Pese a la desproporción de hombres entre ejército y campesinos, a la artillería disponible y usada por unos y otros, al ejército le fue imposible recuperar el control en dichas zonas. La más famosa y célebre, casi mítica, es Marquetalia. El factor diferenciador fue el del conocimiento completo de la zona por parte de los guerrilleros. En su documento fundacional, las FARC reafirman su carácter de guerrilla campesina y agraria al especificar los puntos de su lucha: reforma agraria revolucionaria, tierra para quien la trabaja, créditos y asistencia técnica, educación y salud en el campo, precios básicos para los productos agropecuarios, protección y respeto a las comunidades indígenas.

Por su parte, el ELN reclamaba un programa agrario que le brindara tierra para trabajar al campesino, plan de vivienda, reforma urbana, sistema popular de acceso al crédito, plan nacional de salud pública, plan vial, reforma educativa y libertad de pensamiento y cultos. El ELN tiene cierto carácter urbano ya que sus fundadores, estudiantes e intelectuales, tuvieron, evidentemente, formación en ciudades y con la idea de estudiar la Revolución Cubana y regresaron decididos a fundar una guerrilla. En uno y otro caso, se puede decir que los programas esgrimidos eran básicamente, liberales.

La guerrilla fue creciendo militar y políticamente, consolidando bases sociales en la población campesina y pactando apoyos políticos y estableciendo contactos internacionales y aun así, “el auge de la guerrilla nunca puso en cuestión la supervivencia del régimen” (Melo, 2017, pág. 246). El mismo Melo explica que la combinación de todas las formas de lucha, es decir, las formas legales de ejercicio político a través de la política con el Partido Comunista y la lucha armada las limitaban y no les permitieron hacerse de un mayor apoyo popular. Pero, insiste,

⁵ La mayor parte de esta sección está basada en dicho trabajo de Darío Villamizar. Cuando sea necesario se especificará la página o el uso de una fuente distinta.

“¿qué explica entonces la supervivencia y la expansión de la guerrilla a partir de 1964 hasta el final del siglo?” (Melo, 2017, pág. 246).

Un factor pudo ser el de la experiencia en luchas rurales de las guerrillas, no solo desde lo que implicaba militarmente, sino, fundamentalmente, lo que se iba aprendiendo y actuando políticamente:

“esto daba a sus líderes una experiencia con el medio y la población rural que faltó en otros lugares y que les permitía obtener el apoyo, voluntario o forzado, o al menos la tolerancia, de las poblaciones campesinas. Fuera de esto, actuaban en zonas con condiciones geográficas y sociales que les ofrecían protección: montañosas o selváticas, sin vías de comunicación para vehículos motorizados, con caminos desconocidos, en los que el ejército era poco eficaz.” (Melo, 2017, pág. 247).

Luego, en los años 80 y 90, con el auge del narcotráfico, se sumaron amplias zonas de cultivo de coca que tuvieron a los campesinos como principales trabajadores de los mismos para su cultivo y recolección, que constituyó una amplia base social de la guerrilla que brindó protección a los campesinos.

También, la pérdida de legitimidad del Estado respecto del uso de su fuerza ejercido a partir del Estatuto de Seguridad de Turbay: “uno de los factores que más explica el crecimiento guerrillero entre 1982 y 1998 fue la torpe represión oficial, que convirtió a los soldados en enemigos de los campesinos y llevó a éstos a dar su apoyo, en caso de duda, a los “muchachos” de la guerrilla, vistos por gran parte de la opinión pública como víctimas de una represión despiadada” (Melo, 2017, pág. 260).

Con en el gobierno de Betancur se inician procesos de paz con las guerrillas, que si bien tienen diversos efectos de legitimación, mayores escenarios de “empoderamiento” pero ninguna conclusión efectiva medible en desmovilización, si abre el camino de entendimiento y comprensión en la sociedad colombiana respecto de que el camino de superación del enfrentamiento con las guerrillas es el del diálogo. Así fue como finalmente se llegó a la desmovilización de la guerrilla urbana del M-19 durante el gobierno de Virgilio Barco, permitiéndole a dicha guerrilla, ya desmovilizada, participar en política electoral.

3.1.1.2 Paramilitares

“La acción del ejército estuvo enmarcada en una tradición de desconfianza civil hacia los militares” (Melo, 2017, pág. 260). Empezamos esta sección con esta cita porque la historia del paramilitarismo en Colombia ayuda fuertemente a reforzar dicha desconfianza. Originado, según sus mentores, como una respuesta a los excesos de la guerrilla, el paramilitarismo ha privilegiado como método de lucha, las masacres, asesinatos selectivos y desplazamientos de población civil, acusada de ser simpatizantes o colaboradores de las guerrillas.

El paramilitarismo surge, entonces, como una respuesta de protección de algunos sectores principalmente ganaderos frente a la situación de desprotección que sentían por parte del Estado ante el actuar extorsivo de las guerrillas. “Comenzaron a organizarse en el Magdalena Medio hacia 1978-1979 como respuesta a los ataques de la guerrilla a terratenientes y políticos locales. Eran grupos armados financiados por propietarios, entrenados por militares retirados y que usaron, como las guerrillas comunistas, el nombre de “autodefensas campesinas”” (Melo, 2017, pág. 232). Luego, el narcotráfico brindó mayor músculo financiero y amplio apoyo dada su experiencia en el manejo de grupos armados para proteger sus cultivos.

Las negociaciones entre guerrillas y gobierno a partir de 1982 y la decisión de las FARC de participar políticamente en la vida nacional a través de un partido político propio, la Unión Patriótica (UP), despertaron el rencor y animadversión anticomunista entre sectores del ejército y de civiles que fueron encontrando maneras de trabajar mancomunadamente. En las elecciones de 1986, Jaime Pardo Leal obtuvo algo menos del 5% de los votos “la mayor votación en la historia para un candidato comunista: la UP logró elegir 2 senadores de 116, y aunque en ningún municipio obtuvo mayoría, logró ser la primera fuerza en una docena de pequeñas localidades, sobre todo en zonas de colonización y cultivo de coca” (Melo, 2017, pág. 263). Esto no iba a ser permitido por los enemigos declarados de toda intención política con tinte comunista y si bien los resultados electorales obtenidos por la UP eran marginales,

“en algunas regiones la perspectiva de un alcalde vinculado a la guerrilla parecía intolerable a sus enemigos. Los paramilitares, con apoyo más decidido de los mandos locales del ejército, que temían que los guerrilleros terminaran en las alcaldías, emprendieron una campaña coordinada, activa al menos hasta 1991, para destruir las redes políticas de la UP: sus candidatos, organizadores y alcaldes fueron sistemáticamente asesinados en las zonas donde podían llegar a tener poder local y el excandidato Jaime Pardo fue asesinado en 1987 por órdenes de Gonzalo Rodríguez Gacha (Melo, 2017, pág. 263).”

El exterminio de la UP representó una clara muestra de lo que significa buscar que las voces críticas del sistema político sean escuchadas y la tolerancia que se tiene a las mismas. A pesar de algunos esfuerzos de los gobiernos de Betancur y de Barco para detener la expansión del paramilitarismo, entre 1986 y 1990 habían alcanzado su expansión desde el Magdalena Medio hasta regiones como los llanos orientales y el Urabá.

En resumen, los grupos paramilitares aparecen como grupos que desconocen las leyes del Estado si es que éstas no les brindan la protección que debería, razón por la cual se adjudican el derecho de actuar por su propia cuenta para defenderse, para “autodefenderse”. “Si la guerrilla podía secuestrar, extorsionar y matar, y el Estado no podía impedirlo, era lícito que los particulares se organizaran para defenderse: eran víctimas que se veían obligadas, en un estado de necesidad, a

armarse” (Melo, 2021, pág. 190). El accionar paramilitar cada vez se fue sofisticando más en la medida en que mostraban resultados de protección a empresarios, ganaderos y políticos. Éstos últimos fueron encontrando la manera de apoyar el paramilitarismo ayudando así en su expansión, influencia y, ya a partir de 2002 con Álvaro Uribe, una cierta institucionalización que no solo cohesionó sectores productivos y políticos del país, sino que legitimo su actuar y su pensar en grandes sectores de la población civil del país.

3.1.1.3 Narcotráfico

“El narcotráfico ofreció oportunidades de dinero fácil y eso transformó radicalmente la cultura de los medios urbanos, en los que se admira la riqueza sin preguntar por su origen, sea el narcotráfico, la especulación o el engaño masivo e ingenioso de los ahorradores” (Melo, 2021, pág. 249). La frase inicial de este apartado tiene una mezcla de introducción y extrañamiento juicio moral pero se eligió porque sintetiza, aparentemente, toda una atmósfera de “triumfo y éxito”, la idea de “ser alguien en la vida”, que atraviesa a muy buena parte de la sociedad colombiana actualmente.

Del consumo marginal de droga durante la primera mitad del siglo XX a la prohibición total del cultivo de marihuana en 1941 y del de coca en 1947 hay mucho de simple respuesta obediente a los dictados estadounidenses para buscar mermar un poco sus consumos internos (Melo, 2021), (Sáenz Rovner, 2007). Hacia 1960 la marihuana se cultivaba en toda la costa atlántica, se conseguía para consumo en barrios bajos mientras iba ganando espacio en sectores juveniles de clases medias. Luego la demanda estadounidense creó la oportunidad, entre 1968 y 1978, para que en Santa Marta y la Guajira los contrabandistas tradicionales de cigarrillos se convirtieran en exportadores tradicionales de marihuana (Sáenz Rovner, 2007).

La marihuana dio a los traficantes un buen conocimiento de los mercados de Estados Unidos, y pronto grupos de Medellín y Cali actuaron como intermediarios entre la producción de la hoja de coca en Ecuador y Bolivia y los mercados del norte. A mediados de los setenta ya se había formado una especie de cartel de Cali, dirigido por José Santacruz y los hermanos Rodríguez Orejuela. Figuraban como empresarios legítimos, con droguerías y otras empresas, dedicados a apoyar el deporte, aunque todos sabían de dónde venía su riqueza. En Medellín, Pablo Escobar y los hermanos Ochoa comenzaban a enviar modestos cargamentos, mientras en Pereira, Carlos Lehder estableció una red que pasaba por las Antillas (Sáenz Rovner, 2011). Para 1978, en menos de una década, los grupos de Cali y Medellín, que se apoyaban en un ambiente local permisivo y en la experiencia del contrabando, ya eran los principales proveedores de cocaína de Estados Unidos, poder obtenido por los colombianos gracias al control de las rutas pues la distribución a los consumidores la compartían con estadounidenses, mexicanos y en menor medida cubanos⁶; la producción se hacía en países suramericanos,

⁶ Hoy día tampoco es claro quién tiene el poder y control de la distribución de drogas en Estados Unidos. Diversas notas de prensa muestran detenciones de afroamericanos y latinos detenidos como *dealers*, pero no se conoce ni se habla de grandes capos norteamericanos que tengan el control efectivo de la distribución.

aunque en Colombia se realizara el procesamiento de la pasta base para convertirla en cocaína.

El aumento del control de la frontera con Perú y Ecuador desde finales de los setenta convirtió la siembra local de la hoja de coca en una alternativa rentable en selvas del sur y del oriente del país, donde los colonos buscaban nuevas oportunidades de trabajo y el escaso control militar facilitaba su establecimiento.

“La riqueza y el poder de los narcotraficantes se advirtieron entre 1976 y 1982” (Melo, 2021, pág. 250). Sus consumos y costumbres ostentosas crearon una nueva estética que se impuso lentamente. Finalmente, el dinero les daba el poder suficiente para poder enfrentar a la justicia y a la policía y, más adelante, al Estado mismo. Cuando no pudieron corromper, amenazar y asesinar no significó el menor problema en tanto se mostraban como los Robin Hood que socorrían a las clases menos favorecidas donde el Estado las descuidaba o directamente las abandonaba.

“La respuesta de los gobiernos fue tranquila o débil. Ni el gobierno de Pastrana (Borrero) ni el de López parecen haber juzgado muy peligroso el auge del narcotráfico, de modo que no se combatió más allá del funcionamiento rutinario, poco eficaz, de la justicia y la policía. En el siguiente gobierno, el de Turbay, crecieron los signos de la corrupción creada por las inmensas fortunas de algunos traficantes.” (Melo, 2021, pág. 250).

Si bien en su momento se tenían indicios de la relación directa y estrecha del narcotráfico financiando y apoyando candidatos locales y regionales a diversas instancias de poder, fue con el “escándalo” del Proceso 8000 –pasando, obviamente, por el desafío que hiciera el Cartel de Medellín al declarar la guerra contra el Estado– que se borró toda duda sobre la capacidad y el nivel de penetración e influencia que alcanzó el narcotráfico definitivamente en todas las instancias del poder político en el país.

Esquematisados someramente estos tres principales o, al menos, más notorios factores productores o generadores de la violencia, pasaremos a ver ahora cómo actuaron y se entremezclaron en los años 90.

3.1.2 Situación socio-política

El inicio de los años 90 está marcado por un hecho fundamental: la Asamblea Nacional Constituyente. Como ya se dijo antes, el inicio de esta última década marcaba una esperanza que implicaba superar los horrores del terrorismo ejercido por el narcotráfico y la Constituyente condensaba o cifraba dicha esperanza.

“Siguiendo las oleadas de una opinión pública agobiada por la violencia y la corrupción, los Constituyentes decidieron formular preceptos constitucionales para que líderes honestos y competentes pudieran

gobernar el Estado, asegurar la paz, liquidar la impunidad y ensanchar los ámbitos de la democracia. Sin mayor discernimiento se dijo que en Colombia “estaba superada la democracia representativa”. Llegaba la democracia representativa.” (Palacios, 2003, pág. 333).

En ese sentido, Palacios afirma que más importante que la Constitución misma fue el proceso que la convocó.

La oleada de violencia resumía la crisis y por lo mismo algunos ministros del gobierno de Virgilio Barco –entre ellos César Gaviria, quien resultara elegido presidente–, propusieron la idea de convocar un referendo para elegir una asamblea que reformara la constitución, reforma varias veces pedida pero nunca atendida por la clase política. La inconstitucionalidad de dicho mecanismo fue superado con declaratorias de estados de sitios y artilugios jurídicos conforme la idea de convocatoria fue ganando adeptos en sectores universitarios y de ahí, siendo ya una idea popular y cifrada la esperanza de cambio en la misma, ganó apoyo de sectores empresariales y políticos que no se mostraron muy entusiasmados al principio. “La atmósfera estaba impregnada del espíritu de una juvenil clase media que se declaraba frustrada por el sistema político.” (Palacios, 2003, pág. 333).

La Constituyente fue elegida con una tasa de participación del 26% pero se eludió el hecho resaltando “la participación de sectores sociales hasta entonces relegados y suplantados por el monopolio de representación asumido por la clase política bipartidista: indígenas, sindicalistas, guerrilleros y voceros de nuevos movimientos sociales y religiosos.” (Palacios, 2003, pág. 334). La recién desmovilizada guerrilla del M-19 obtuvo un total de 27% de participación en la asamblea electa, el Movimiento de Salvación Nacional (MSN) liderado por Álvaro Gómez Hurtado el 15%, marcando una mayoría independiente que al menos marcó diferencia frente al tradicional dominio bipartidista en asuntos de semejante importancia. El auge mediático ayudó a darle un mayor aire de transparencia, discusión e independencia a la carta.

En lugar de modificar la constitución, la Asamblea expidió una nueva. En resumen, la carta del 91 reconoce derechos específicos, introduce herramientas para la defensa del medio ambiente, facilita el proceso de divorcio, establece el derecho de tutela, reconoce los derechos de los niños como prevalecientes sobre los derechos de los demás⁷ y da sustento a la autonomía fiscal de los municipios abriendo un amplio margen de descentralización, es importante resaltar que si bien

“las unidades territoriales sujetas a mayor control del Estado central ganaron autonomía convirtiéndose en departamentos, la precaria soberanía en vastas zonas de la geografía nacional, coloca la descentralización y el nuevo municipalismo en el cruce de nuevas turbulencias. La presencia guerrillera militar y paramilitar, el atraso administrativo de los niveles locales, que resalta ante la afluencia de

⁷ Palacios hace la siguiente observación: “Los derechos de la infancia, tal como los define la moralidad media de nuestros tiempos, no están al alcance de la mayoría de los niños colombianos, asediados por la pobreza de sus familias.” (Palacios, 2003, pág. 337).

nuevos recursos fiscales y el dominio de la vieja cultura clientelar, parecen prevalecer sobre la letra de la ley.” (Palacios, 2003, pág. 337).

Muchos de esos actores violentos, unos consolidados y otros en ascenso, tendrían inevitablemente choques y enfrentamientos por el control y el dominio territorial, así como el administrativo.

El inicio del gobierno de César Gaviria estuvo entonces impregnado de este aire de renovación que imprimió la constitución. Además, la política de sometimiento a la justicia y la garantía de no extradición estipulada en la carta política, viejo anhelo de los narcotraficantes y por el cual enfrentaron el Estado elevando los niveles de violencia vividos en el país, trajo la entrega de los mismos con el respectivo decrecimiento de la escalada violenta. Dicha entrega fueron mostradas como un factor de tranquilidad para la inversión extranjera y así pudo Gaviria promover fácilmente su llamada apertura económica, caracterizada por olas de privatización, descentralización fiscal y liberalización económica.

Frente al narcotráfico, éste pasó a ser considerado un problema internacional y ya no solo un problema interno del país; hablar de países productores y países consumidores distribuye mejor las cargas de responsabilidad, independientemente de cómo asuma cada quién tal responsabilidad. Entonces, si bien el narcotráfico es un problema internacional, el *narcoterrorismo* es una consecuencia violenta producida por el accionar de narcocontratistas al interior de los países (Palacios, 2003). Para decirlo claramente, el narcotráfico genera *narcoterrorismo* al interior de países como Colombia mientras que en países como Estados Unidos no se manifiesta de esa manera. La entrega y posterior muerte de Pablo Escobar “marcó, eso sí, el final de una peculiar forma de combinar política, drogas y terror” (Palacios, 2003, pág. 343) que se había instalado lentamente en la sociedad consolidando una característica común hoy día y que bien se podría resumir en la palabra “corrupción”.

La clase política y la clase *delincuencial* del país aprendieron algo de esos años y es que pueden excluir la variable *terror* de su ecuación para obtener mejores resultados en tanto se quitan reflectores de encima, operan con más tranquilidad y, al imbricarse cada vez más con la clase política del país obtienen un doble beneficio: acceso a instancias de poder para beneficiarse de ellos en cuanto les sea necesario y, por lo mismo, máximos niveles de “ocultamiento” y reducción del riesgo de dilaciones. Es un pacto de complicidad.

Tal vez dicho pacto pudo quedar desbaratado en cuanto se supo de la financiación de la financiación del cartel de Cali a la campaña de Ernesto Samper, quien resultara electo para ocupar la presidencia en el periodo 1994-1998. El “escándalo”, porque en este país, paradójicamente, se acostumbra referirse por la forma menos escandalosa a los hechos de corrupción, provocó una grave crisis de legitimidad durante el gobierno de Samper, fuerte injerencia del gobierno norteamericano y un descrédito internacional del país (Melo, 2017). Si bien el llamado Proceso 8000 juzgó y condenó algunas personas como el ministro del interior Fernando Botero Zea y el gerente de la campaña, Santiago Medina, por la recepción de dineros del cartel, el presidente Samper fue absuelto por el congreso, su juez natural. Incluso

hoy Samper repite lo mismo que dice desde entonces como una letanía: “fue a mis espaldas”.

La crisis de legitimidad bajó un poco en cuanto el industrial Julio Mario Santodomingo, el hombre más rico del país en la época, empezó a brindarle su apoyo al presidente y de ahí el favor que empezó a mostrar la prensa, aunque realmente dicho apoyo, y el del mismo Santodomingo, pudo estar más relacionado con la adjudicación de nuevas emisoras y canales privados. Por lo demás, en términos económicos el país no mostró mayores sobresaltos salvo por la crisis inmobiliaria causada por la escasa demanda que redujo los precios de la vivienda nueva, pero los altos intereses crediticios causaron que los créditos superaran el valor real de la vivienda.

Samper, en el clima adverso que le creó el 8000 prefirió no hacer mayores negociaciones con las guerrillas. Ante un gobierno considerado débil, la guerrilla “abandonó la táctica de ataque y retirada para reemplazarla por la llamada “guerra de posiciones”. Las negociaciones con las FARC, suspendidas en 1993, no se reanudaron durante el mandato de Samper, aunque éste parecía dispuesto a aceptar condiciones de la guerrilla, como negociar en medio de la guerra, sin cese al fuego, dentro del país y con un área amplia en la cual el ejército no actuaría” (Melo, 2017, pág. 273).

Mientras tanto, el crecimiento paramilitar se fue registrando a través de masacres en regiones como las del Magdalena Medio, Urabá, Córdoba y Norte de Santander. A su vez guerrilla reforzada financieramente por el crecimiento de los cultivos de coca atacaba con decisión y fuerza al ejército y la policía. “La captura de centenares de soldados y policías planteó como eje de la estrategia política de las FARC (...) el “intercambio humanitario” de estos rehenes con los guerrilleros presos en las cárceles oficiales” (Melo, 2017, pág. 273). La fatiga de la población frente a los hechos de la guerra y la esperanza de una negociación verdaderamente exitosa llevaron a la población a votar por Andrés Pastrana en 1998, quien finalmente pudo salir elegido presidente.

En la presidencia de Pastrana dos cosas fueron claras: el proceso de negociación, a la postre suspendido por el doble juego de las mismas FARC de mantener negociaciones mientras utilizaban la zona desmilitarizada otorgada por Pastrana para esconder rehenes civiles y militares y como retaguardia estratégica, y el crecimiento y consolidación de los grupos paramilitares que no solo fueron encontrando más apoyo en empresarios del sector ganadero y del banano en la costa norte colombiana sino también en la misma población. Tal poder de estrategia alcanzó los paramilitares, que en 1997 crearon las AUC, Autodefensas Unidas de Colombia, para atacar las zonas donde la guerrilla contaba con base social. Dicho poder definitivamente se incrementó con el reconocimiento e institucionalización de los “mal llamados paramilitares” que les ofreció Álvaro Uribe Vélez, ganador de las elecciones de 2002 y que supo legitimar por diversos medios la ideología y el accionar paramilitar.

3.2 EL HUMOR SATÍRICO DE JAIME GARZÓN Y SU CONTEXTO

Si se tiene la posibilidad de elegir, siempre es mejor elegir que el burlado sea otro y no uno mismo. Jaime Garzón supo hacer lo primero con la particularidad de burlarse también de él mismo cada que pudo o fue necesario. El otro del que se burló, y principalmente, fue del poder, pero no del poder en abstracto, sino directa y abiertamente de quiénes lo encarnaban y representaban en la Colombia de los años 90. Presidentes, políticos de todo tipo, empresarios, industriales, pero también los poderosos de la orilla de la ilegalidad, la delincuencia y el llamado “bajo mundo” fueron su blanco predilecto, su blanco legítimo. Le puso el cascabel al gato. De paso, nos enseñó –o al menos intentó que nos diéramos cuenta– que el poder nos debe más de lo que nos exige y por eso mismo podemos –y debemos– interpelarlo, contradecirlo, desnudarlo, mostrar cómo el poder se burla de nosotros.

La nota introductoria a la conferencia impartida por Jaime Garzón en la Universidad de Caldas lo presenta como “abogado, pedagogo y pacifista colombiano” (Universidad de Caldas, 1996)⁸. Dicha presentación como pedagogo es la que se quiere resaltar en este trabajo, no solo mostrando lo que de pedagógico tuvo para la época, sino también lo que de pedagógico es posible rescatar también hoy día para enseñar la realidad del país. Esa pedagogía tuvo como principal herramienta y vehículo: el humor.

3.2.1 Hay que gozar la vida, ahorita el mundo se acaba

“Por qué se toman la vida tan en serio, ¿no se dan cuenta de que todo es un juego?” solía decir Jaime Garzón. Las frases que encabezan esta sección son versos de la canción con la que despidieron a *Heriberto de la Calle* al final de su entrevista en el programa *Yo, José Gabriel* en diciembre de 1998 (2020)⁹. Dichos versos resultaron premonitorios y pareciera que coinciden también con la frase que solía decir Garzón: “Por qué se toman la vida tan en serio...”

Jaime Hernando Garzón Forero nació en Bogotá el 24 de octubre de 1960. Fue un *rockstar* a su manera, indisciplinado desde pequeño pero analítico, preguntón y perspicaz. Estudió en varios colegios, hizo parte fugazmente de la guerrilla del ELN, estudió derecho del que solo se graduó póstumamente, fue alcalde menor de Sumapaz, trabajó en la presidencia de César Gaviria y a su vez empezó a trabajar en televisión en el programa *Zoociedad* y nunca dejó de aparecer en televisión hasta que fue asesinado el 13 de agosto de 1999. Lo importante es que “este eterno

⁸ Esta conferencia es la misma impartida por Jaime Garzón en la Universidad Autónoma de Occidente de la ciudad de Cali al año siguiente y que es la que se ha hecho más célebre y famosa en internet. En esencia es la misma y se puede decir que hacía parte de la concreción de cierta idea o visión política del país desarrollada por Jaime Garzón.

⁹ La fecha entre paréntesis refiere el año en el que fue publicado el video en YouTube y la referencia da cuenta de dónde se toma el video; antes se especifica la fecha original en la que fue emitido o grabado el programa mencionado, si es que se conoce. Esto se hace cuando no haya sido posible encontrar el video publicado por las páginas oficiales de los programas que originalmente grabaron y/o emitieron el video.

estudiante de derecho, ciencias políticas y física, se inventó una forma nueva de opinar en Colombia”, como dice el narrador de una entrevista realizada a Garzón en 1991 (Protagonista NTC, 2021). Cosa difícil de lograr en un país tan poco dado a aceptar la crítica, si bien es cierto que “siempre se ha permitido a los ingenios cierta libertad para burlarse impunemente de las cosas humanas”. (Rotterdam, pág. 92).

Que Garzón cuestionara el poder y sus excesos le permitió a la sociedad colombiana entender lo que realmente sucedía en el país, fundamentalmente porque dichos cuestionamientos terminaban adquiriendo la forma de la burla. El contexto sociopolítico de la época, marcado por la corrupción, la impunidad y los abusos del poder proporcionaron material más que suficiente para que las cosas fueran dichas con humor. Y fue con humor básicamente porque “existe *algo* que se supone que el humor percibe. Ese algo es, justamente, el fenómeno de lo cómico (y) desde sus expresiones más simples hasta las más complejas, lo cómico se experimenta como una *incongruencia*.” (Berger, pág. 11). Ese algo, esa incongruencia, fue la que Jaime Garzón hizo evidente ayudándose de un gran aparato histriónico dotado de imitaciones, caracterizaciones y ademanes. Y, recordemos, si bien pudo dirigir dicho histrionismo a cualquiera, decidió dirigirlo a los poderosos de todo tipo porque, después de todo, “la risa debe responder a ciertas exigencias de la vida común, y debe tener, pues, un significado social.” (Bergson, pág. 66).

Así, los personajes interpretados por Garzón estaban relacionados con la realidad socio-política de los años noventa. Los temas y personajes de discusión política que mostraba Garzón en esos años se especificarán con algo más de detalle más adelante; por lo pronto basta decir que supo mostrar y desnudar la incongruencia que encarnaban, tal y como se dijo anteriormente.

Para eso se valió del humor, una característica humana presente en todas las sociedades y por lo tanto no hay cosa humana exenta de humor (Bergson, 2004) y, dentro de las posibilidades del humor, la sátira fue la primordial.

“Dicho a grandes rasgos, la sátira es el uso deliberado de lo cómico con fines agresivos. Bajo esta definición amplia, la sátira está presente en casi todas las formas de expresión cómica. (...) [Así, es posible] definir la sátira de manera un poco más restringida, como el uso de lo cómico en un ataque que forma parte de *un programa* del que la esgrime. Dicho de otro modo, en la sátira, la intención agresiva se convierte en motivo central de la expresión cómica. Todos los elementos de lo cómico se funden entonces, en cierto modo, para constituir un arma. (...) Lo más frecuente es que el ataque se dirija contra ciertas instituciones y sus representantes, particularmente de carácter político o religioso. También puede dirigirse contra grupos sociales enteros y sus culturas; contra la burguesía y sus costumbres, por ejemplo. Su tono emocional es típicamente malicioso, aunque el motivo del ataque sea algún principio elevado.” (Berger, pág. 255).

La larga cita se justifica no solo por la definición misma sino, también, por la manera en la que se ve en ella el uso que de la sátira terminó haciendo Garzón en tanto no

atacaba por atacar, sino, como leímos arriba, el ataque formaba parte de un programa, en este caso político, que es lo que a la larga finalmente se planteó Garzón. Ese programa implica, desde la posición del humorista dedicado a la sátira, tener un alto grado de independencia y ejercerlo plenamente.

En el prólogo a “5 en humor” (Ronderos, 2007), Antonio Caballero señala la importancia de la independencia en y para quien quiere hacer humor, más si ese humor tiene la intención de ser crítico. “No hay humor posible sin independencia y es por eso que el humor oficial no existe.” Y señala enseguida, justificándolos y explicándolos, que

“de esa necesidad de independencia les viene a los humoristas su (relativo) retraimiento social. Su timidez a veces rayana en la misantropía. Los humoristas son hombres solos, aislados por su propia posición de acidez crítica frente a la sociedad en la que viven. Una posición crítica que los hace incomprendidos a veces, incluso, odiados o temidos. Su oficio es transgresor, irrespetuoso, irreverente: no es de rebaño.” (Ronderos, pág. 14).

Y ser independiente implica decir la verdad. “El humorista no puede mentir por la razón elemental de que la mentira no produce risa” (Ronderos, pág. 15), explica Caballero. Y la verdad cuesta en países como Colombia. “Al humor no le basta con ser independiente, crítico y valiente: tiene que ser también, y en primer lugar, veraz. No hay humor mentiroso. Cuando fue asesinado Jaime Garzón no se dijo que habían matado a un cómico, sino que habían matado ‘a uno que decía la verdad’” (Ronderos, pág. 14), termina Caballero.

Todo esto sobre la independencia y el programa propio es relevante si se tiene en cuenta que Garzón trabajó en su momento para el gobierno de César Gaviria, a través del Plan Nacional de Rehabilitación –PNR–, y al mismo tiempo iniciaba su aparición en la televisión nacional a través del programa *Zoociedad*. No temió ni le importó llegar a criticar, pues, a sus mismos jefes.

Viendo el desenlace que tuvo la vida de Garzón no sobra recordar que generalmente no es muy buena la reacción de las víctimas de las sátiras. Esto se debe evidentemente a las herramientas y elementos de los que se vale la sátira para convertir en debilidad lo que se muestra como puntos fuertes de su adversario o su objetivo y explotarlos. Dentro de algunos de sus elementos tenemos que se vale de la fantasía (a menudo grotesca, caso que vimos primordialmente con el desdentado *Heriberto de la Calle*), define y defiende una posición basada en unas normas morales (algo claro en la etapa de conferencista que desempeñó Garzón en universidades) y tiene un claro objeto de ataque (la clase política y dirigente del país) (Bergson, 2004).

La sátira cala hondo en la sociedad que la ve y escucha. Logra señalar tan claramente los objetivos a los que dirige su ataque que aún hoy los identificamos y “trasplantamos”. “Si bien la sátira está condicionada temporalmente, ésta trasciende en sus mejores manifestaciones su objeto inmediato de ataque y transmite un sentimiento de liberación que rebasa el momento histórico concreto” (Berger, pág.

257). Esto porque el trabajo de Garzón hoy todavía se ve, se analiza y se extraña. Esto por la sensación de que a pesar de que todo está señalado, nada cambia, todo sigue igual. De ahí los puentes que se pueden establecer entre el trabajo de Garzón en los 90 y lo que de ahí podemos tomar para explicar o entender el presente.

En el trabajo de Garzón nos podemos reconocer todos. No solo nosotros, digamos, como víctimas de una clase indolente y decididamente corrupta, sino también como una clase misma a la que le da igual saber que ya se ha desnudado al rey. Los llamados al cambio, la reflexión y el empoderamiento que realizó en su momento Jaime Garzón muestran “la grandeza y el poder casi profético que puede alcanzar la sátira cuando la inspira una pasión moral” (Berger, pág. 278). Grandeza y poder que hemos dejado escapar o, mejor, simplemente tenemos ahí, esperando que otro se encargue porque, parafraseando a Garzón, hacerlo haría que se modifique mi manera cómoda de estar.

Por eso el trabajo de Garzón nos tocó y nos toca a todos, porque una vez atacado el poder volvió la mirada hacia nosotros, sus víctimas, para decir que de nosotros también depende, que de nosotros también es buena parte de la culpa.

“Cuando la sátira no omite ninguna clase ni estado, no puede decirse que vaya contra ningún individuo, sino contra todos. Por lo tanto, si alguien se siente herido y grita, o es que su conciencia lo acusa, o teme ser reconocido por culpable.” (Rotterdam, págs. 92-93). Con su sátira, Jaime Garzón atacó el estatuto moral de la sociedad en su conjunto. Nos desenmascaró a todos y por eso, con amor, agradecimiento y tristeza, tuvo su adiós de carnaval.

3.2.2 Humor que hace pensar a la Sociedad

Tal como lo transmitió Garzón en su producción, el trasfondo de su obra estaba atravesada por el pensamiento y la posición que tenía frente a lo que acontecía en su momento en el país. El retrato de la realidad reflejado por su estilo, marcaba claramente una voz crítica de protesta frente a la crisis social atravesada por la violencia, la corrupción, el narcotráfico, la crisis institucional, el abuso de poder, el fenómeno de las guerrillas y el paramilitarismo, característicos de la última década del siglo XX.

¿Qué transmitía Jaime Garzón en los programas televisivos que desarrolló? Se señalan a continuación algunos ejemplos tomados del repertorio humorístico dejado en sus tres programas: *Zoociedad*, *¡Quac! El Noticero* y el lustrabotas *Heriberto de la Calle*. Se puede decir, también, que para Garzón mismo, cada programa funcionó a la manera de las narraciones: introducción (*Zoociedad*), nudo (*¡Quac! El Noticero*) y desenlace (*Heriberto de la Calle*).

3.2.2.1 Zoociedad

“Los hechos, lechos, personas y personajes que parecen en este programa no tienen nada que ver con la realidad. Por el contrario, la realidad tiene que ver con ellos. Cualquier parecido con la realidad no es ni pura coincidencia, ni un error de inconsistencia. Este programa trabajará en beneficio de los principios y de los fines también.” Con esta leyenda iniciaba *Zoociedad*.

Transmitido entre los años 1990 y 1993¹⁰, *Zoociedad* tenía la intención de parodiar la sociedad colombiana, vista como un zoológico, donde cada quien actuaba como un animal. Hacia especial énfasis en la clase política y dirigente, la cual era representada como un grupo sin normas ni leyes éticas o morales que controlaran sus impulsos o ambiciones personales. Una “*Zoociedad*” versus la otra *Sociedad*, que denuncia en tono de burla a una clase dirigente sin capacidades para gobernar y dirigir a la sociedad colombiana.

Inició en 1990, año coyuntural para el país. Para el momento del inicio de emisión del programa el país respiraba un nuevo y esperanzador aire de cambio inspirado por la elección de un nuevo presidente, el trámite de una nueva constitución política y la idea de que la trágica oleada de violencia dejada por el narcoterrorismo eran definitivamente cosa del pasado. Cientos de civiles habían sido asesinados, así como policías, funcionarios públicos y militares, además de tres candidatos presidenciales de izquierda que habían entrado en la disputa electoral por las vías democráticas. Bajo el gobierno de Cesar Gaviria se realizó la entrega del narcotraficante Pablo Escobar como medida de rendición ante la justicia colombiana para responder por los crímenes cometidos hasta ese momento. Sin embargo lo que se intentaba aplacar, se agravó. Escobar seguía en sus negocios desde la cárcel y luego escapó, generando con ello un recrudecimiento de violencia en el territorio nacional. En este contexto se hace y se emite *Zoociedad*.

El libro de Germán Izquierdo, *Jaime Garzón, el genial impertinente* (2009), narra en detalle la vida del humorista, especialmente durante los años de fama que hicieron evidente el estilo, el pensamiento y la posición crítica de Garzón frente a la coyuntura social y política del momento.

Era evidente, por ejemplo, que ante la burocracia, los excesos del gobierno y la clase política siempre estuvo al frente con sus apuntes, trastocando el orden conocido para señalar con ello una denuncia a dicho orden, lo que incluso hacía durante otras actividades en las que se involucró como funcionario público:

“En una ocasión llegó con un papel en la mano y le dijo a Margarita: “Mire aquí llegó una carta, archivémosla por U, la U de urgente”. Ese apunte resulta ser toda una desnaturalización, a través del humor, de una función principal de la burocracia: acumular folios, almacenar papeles y más papeles que van a permanecer para siempre inertes”. (Izquierdo, 2009, pág. 24)

Entrevistado por Izquierdo, Eduardo Arias, libretista y amigo personal de Garzón, hace un rápido resumen del optimismo que se vivía al inicio de los 90 (Izquierdo,

¹⁰ La primera emisión fue el 31 de octubre de 1990 y la última el 26 de abril de 1993.

2009). Recuerda a *Zoociedad* como el reflejo de una época eufórica y optimista sin magnicidios; con Carlos Vives triunfando en España; se esperaba el Oscar por *La estrategia del caracol*; íbamos a ser campeones del mundial de fútbol; “Bogotá era la chimba” y con la caída del muro de Berlín el capitalismo ahora sí iba a ser para todos y bondadoso con la humanidad. Con Cesar Gaviria en la presidencia, el programa reflejaba eso que pasaba en Colombia y en la Colombia paralela, por decirlo de algún modo: la que entró a oscuras a la economía global; la que tuvo que vivir a oscuras por “el apagón” ocurrido entre marzo de 1992 y abril de 1993 debido a los malos manejos del sector energético y las sequías del fenómeno climático del Niño; el racionamiento de luz con todas sus consecuencias en la economía. Colombia era el país más violento del mundo: masacre de campesinos en el Urabá, la guerrilla volaba oleoductos, el narcotráfico seguía su marcha y Pablo Escobar sembraba el pánico colocando bombas en sectores transitados por la gente.

Los personajes interpretados por Garzón en *Zoociedad* representaban una parodia política y social cuyos principales temas eran la situación de seguridad o inseguridad, la guerra contra el narcotráfico, las reformas constitucionales de 1991, el terror que ocasionaban los carteles como el de Medellín en cabeza de Pablo Escobar.

De Ronderos (2007) veremos dos ejemplos de lo que empezó a ser tenido como crítica o burla del acontecer nacional:

“Émerson conversando con el presidente Gaviria [en realidad, fingiendo ser el interlocutor de éste en una charla telefónica que el primer mandatario había tenido con el jugador Faustino Asprilla después de la famosa goleada 5 a 0 de la Selección Colombia a la Selección Argentina]:

Presidente Gaviria: —Muy contentos con tus éxitos.

Émerson: —Gracias, Presidente. Nosotros también.

—Aquí tuvimos la oportunidad de ver el...

—¿El último programa? ¿El de la muerte de la violencia?

—Y este país está muy orgulloso de ti.

—Yo también, Presidente. A pesar de la inflación, la recesión, la inseguridad, los apagones, los senadores, la guerra total, la guerrilla, yo también estoy orgulloso. (Ronderos, pág. 316).

Yamid Amat: —Presidente, responda claramente: ¿hasta cuándo va a haber racionamiento de energía en Colombia?

—A ver, Yamid, a ver. Cierto que ciertamente una de las cosas que me impresiona de tu labor periodística es ese tipo de preguntas tan elaboradas, tan sencillas, tan precisas, tan pen...sadas, que ni siquiera el mismo Max Henríquez [el experto meteorólogo de la tv] podría responder. Sin embargo, contando con los elementos que nos han dado la Constitución nacional, la Procuraduría tan eficaz, la Defensoría, el Celador del Tesoro, el Veedor, estamos seguros de que la respuesta conjunta del gobierno a tu pregunta es: ¿jmm?

Y alza los hombros y levanta las manos en señal de no tener ni idea.”
(Ronderos, pág. 317)

Zoociedad, dedicó todo un episodio a enterrar simbólicamente a la violencia (Figura 1), luego de que dos bombas explotaran simultáneamente en Bogotá el 15 de febrero de 1993. Garzón y su compañera, representando a los personajes Pili y Louis, recrearon el velorio en donde con música conmovedora de fondo y varios afiches, se plasmaba el sentir y la denuncia que producía, no sólo en los ciudadanos, sino también en los humoristas, los hechos acontecidos.

Esta parodia es claro ejemplo de la impotencia, la irritación, la incertidumbre que se vivía en esos momentos de inseguridad y muertes violentas, violación clara de los derechos, además de un llamamiento a la razón y juicio dirigido al sistema imperante, al ciudadano común y también a los autores de los crímenes.

Ilustración 2. Parodia de invitación a la paz. Programa Zoociedad



Fuente: Tomado del Libro 5 en Humor de Germán Izquierdo.

El humor puesto en escena le brindó la oportunidad de poderse dirigir a los violentos en los siguientes términos, cargados de completa seriedad; se trata de un personaje de monje:

“Hermanos: Quienes hablan con el lenguaje de la violencia no son quienes sufren la violencia, como la de hoy; quienes hablan con el lenguaje del odio, no son quienes padecen el odio, como el de hoy; quienes hablan con el lenguaje de la muerte no son quienes padecen la muerte, como la de hoy. Hermanos, démosle la espalda a quienes hablan con el lenguaje del odio, la intransigencia y la muerte. Hermanos,

démosle una última oportunidad a la paz. ¿De qué te sirvió iluminar barrios enteros, si ahora siembras el terror en los hogares más humildes?” (Izquierdo, pág. 35).

Había en el trasfondo de la sátira de Jaime Garzón un sentimiento de apropiación y pertenencia hacia la nación que lo acompañó durante el ejercicio de su actividad humorística, alimentado y fortalecido por su experiencia como funcionario público al servicio de la Alcaldía de Sumapaz, en primera instancia, y luego en el Palacio de Nariño como asistente del Plan Nacional de Rehabilitación -PNR- en el gobierno de Cesar Gaviria, gobierno que también criticó y del cual se burló con su humor: “En medio de su humor cáustico e irreverente, de su manía de burlarse de todas las personas e instituciones, Jaime sentía una enorme responsabilidad política”, dice César Gaviria en entrevista a la Revista Cromos citada por Ronderos (Ronderos, 2007, pág. 325).

3.2.2.2 ¡Quac! El Noticero

¡Quac! El Noticero empezó sus emisiones en febrero de 1995 y estuvo al aire hasta 1997. El año anterior a su inicio hubo dos hechos que llamaron la atención del país. De un lado, las elecciones presidenciales entre el candidato conservador Andrés Pastrana y el liberal Ernesto Samper; por otro lado, la participación de Colombia en el campeonato mundial de fútbol en Estados Unidos del cual salió rápidamente eliminado. El candidato liberal ganó la presidencia en junio de 1994 por una estrecha diferencia luego de una reñida votación que utilizó por primera vez la segunda vuelta para definir el presidente. Días después, primero de julio, el futbolista Andrés Escobar, quien fuera el autor de un autogol durante el campeonato mundial de fútbol, fue asesinado. Es como si todas las alegrías o esperanzas del país fueran pasajeras hasta que resultan teñidas por la tragedia.

En este panorama en el que no se dejaba de sentir que la violencia persistía pese a la caída de personajes reconocidos por sus prácticas bélicas (Pablo Escobar había caído abatido en diciembre del año anterior y el Cartel de Medellín estaba prácticamente desmantelado), se desató el escándalo conocido como Proceso 8000. Se acusaba al presidente electo de haber vinculado dineros del narcotráfico a su campaña de elección. El escándalo fue propiciado por su oponente Andrés Pastrana y fue ampliamente difundido por el mundo y el país se perfiló como un territorio mafioso, tanto así que el exdirector de la Administración para el Control de Drogas –DEA– en Colombia, Joseph Toft empezó a hablar de una “narcodemocracia” para referirse a la política colombiana. El Proceso 8000 es la carta de presentación y el motivo por el que más se recuerda el gobierno de Samper hoy día. (Izquierdo, pág. 56)

El anterior cuadro con todos sus detalles en el acontecer diario fue la sustancia que nutrió en sus inicios la emisión del programa *¡Quac! El Noticero*. Cargado de humor político y sátira, criticaba estos acontecimientos con la intención de provocar en sus seguidores la reflexión sobre los asuntos que conciernen a la comunidad, trastocando con esto las modalidades y la solemnidad de los programas periodísticos mediante la parodia hecha al conocido noticiero QAP.

“*Quac* puso el dedo en la llaga vehemente y con él, todos los sábados en la noche los colombianos se podían reír de sus propias desgracias. Era como un calmante para sobrellevar la abrumadora realidad del país: crisis institucional, corrupción en el Congreso, abuso de poder de altos mandos militares, y la guerrilla cada vez más fuerte. Lo de siempre, pero peor”. (Izquierdo, pág. 58)

Detrás de *¡Quac! El Noticero*, existía un equipo de periodistas y libretistas que dirigían el programa, siendo Jaime Garzón la figura central dado su protagonismo en la representación de las figuras políticas que parodió con sus personajes e interpretaciones. Con su humor puso en evidencia los actos de corrupción, violencia e impunidad que afrontaba el país.

Néstor Elí era el personaje que representaba al portero del *Edificio Colombia*¹¹, que simbolizaba el lugar donde se toman las decisiones y se dirige el país: el Palacio de Nariño. El papel de *Néstor Elí* como portero del edificio, quien junto con *Dioselina Tibaná*, la encargada de los servicios generales del edificio, le permitía tener una relación directa y constante con los poderosos del *Edificio Colombia*. La magia de *¡Quac!* permitía que estos dos personajes, que cualquiera podría identificar perfectamente en la vida cotidiana, contaran a manera de parodia todos los pormenores de rencillas, chismes, afectos, peleas y demás relaciones que se pueden presentar en cualquier edificio o conjunto de apartamentos. Permitía, entonces, sentir que de verdad se estaba cerca del poder para criticarlo con razón y hechos, no como un simple chisme o especulación aunque así se viera algunas veces.

El Proceso 8000 y la injerencia –cabe ver si *a causa de* o *reforzada por* dicho proceso– que el gobierno estadounidense mostró sobre el gobierno y la política exterior del país y le permitió calificarlo de narcodemocracia, fueron el telón de fondo que tuvo *¡Quac! El Noticero*, para convertir el programa en un escenario para criticar las relaciones internacionales del país, la doble moral de los gringos y la reverencia rendida a ellos.

El sentir general se resume en el siguiente fragmento de *Néstor Elí*. Sus intervenciones tenían siempre el siguiente ambiente general: aparecía el portero arreglando, acomodando o limpiando algo, según la situación. En medio de esa actividad sonaba el teléfono, *Néstor Elí* contestaba y ahí empezaba una conversación cargada de “vainazos”, comentarios críticos y dichos populares, realizados con la simplicidad de quien sabe o conoce y dice las cosas sin rodeos. La situación, entonces de lo que significó y generó el Proceso 8000 la expresa así *Néstor Elí*:

“Timbra el teléfono.

¹¹ La fuerte injerencia norteamericana en el gobierno de Samper hizo que muchas veces, según el nivel de tal injerencia, también se le dijera Edificio Colonia, lo que muestra la adaptación y caricaturización constante de la realidad nacional en el programa.

—¡Todo yo, todo yo!... ¿Cuál escándalo? ¿No ve que estoy es trapeando? ¿No ve que me dijeron desde allá que hay que ayudar para lavar la imagen de Colombia? ¡Yo no sabía que lavar la imagen era trapearle el mugre! ¿Ah? No, lo que pasa es que...

Se sienta sobre el escritorio, dispuesto a charlar largo, y mira a los lados para asegurarse de que nadie escucha.

—Lo que pasa es que los del cuarto, los del quinto y los del sexto piso están agarrados con los del penjáus. Los del cuarto, los que tienen el aviso en la puerta... ¡Ésos!, los del cartel, dizque mandaron un billete al man del penjáus. Entonces los del quinto se enteraron y dijeron: «¡Huuy! Cómo así que quién le está pagando el arriendo al del penjáus, que quién lo sostiene », y entonces la señora dea... la deadentro, eso... Ella levantó el teléfono y oyó la charla y grabó unos casetes y entonces el niño Andrés los oyó y le contó a todo el mundo y entonces están agarrados.” (Ronderos, pág. 333).

El discurso político presente en las acciones, tanto del Estado como de los movimientos u organizaciones en construcción, fue desnudado burlescamente en la sátira de Garzón, revelando verdades ocultas que transgredían el statu quo. Verdades que tácitamente se veían pero que nadie se atrevía a decir. Como ejemplo está la nota donde hace mofa de los militares y los asocia con el denominado grupo de las autodefensas, otro actor fundamental en la violencia sangrienta característica del país.

Aparece el vocero del “Quemando Central”, personificado por Garzón, hablando con el entonces gobernador de Antioquia, Álvaro Uribe Vélez, personificado por Diego León Hoyos.

- “El alto Quemando Central informa de que todo civil tenga derecho a la autodefensa en la seguridad local no es de uso privativo de su persona, ¡Arrr!
- ¿Privativo? ¡Negativo! Con la violencia legítima del Estado yo pretendo legitimar mi política violenta para todos.
- Para convivir, ¡jarr!
- Y armar a las abuelitas en las juntas de seguridad local. Así atajamos, con un estado de guerra, el proyecto de paz del Estado.
- Afirmativo, cabo suelto. Posible de una vez usted haga reformar la carta para que podamos sufragar. De suyo, tendrá todos los votos de las botas amarradas, ¡jarr!
- ¡De primera!, Un partido como paramilitar en él. Entre más actores armados, más duro el drama y más taquilla para mí.” (Izquierdo, pág. 64).

El sentimiento crítico de Garzón, llamaba también la atención sobre la desidia de los colombianos ante sus propias desgracias. Hizo burla de esta circunstancia en sus charlas. En la mencionada conferencia impartida en la Corporación Universitaria de Occidente en Cali, en donde a propósito de un chiste sobre que a las mujeres les encantan los hombres mentirosos, la risa del auditorio causó el siguiente comentario de Garzón: “eso es lo que yo hago en televisión, le cuento al país sus propias desgracias, el país [aplaude] jajajajajaja” (hacia el ademán de aplaudir y reía)... “y uno: “vea los están explotando”, jajajajajaja; “¿dónde está el producto interno bruto?”, jajajajajaja.” (Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, 1997).

Lo que hizo con esto fue parodiar a la gente riéndose de sus chistes –los de Garzón– a costa de sus propias desgracias. Con el humor político y la sátira, expresaba su sentir político para transformar, pues aunque sus programas tenían buena sintonía, al igual que cualquier programa de opinión, sus mensajes sólo llegaban “a una élite que sabía gozar los sofisticados chistes políticos” (Ronderos, pág. 319), por eso trataba de llegar a toda la gente, haciendo calar mejor sus ideas, especialmente en el público juvenil: “Es lo que yo hago en televisión: le cuento al país sus propias verdades, y el país muerto de la risa. No se han dado cuenta de que el Presidente nunca se dirige al país, se digiere al país”, remata Garzón para cerrar el comentario. (Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, 1997).

¡Quac! El Noticero fue un programa incómodo y molesto para los poderosos ya que no se plegó al poder, actuó y habló con total independencia y sin plegarse a nada ni nadie. En ese actuar, para completar, no solo creó audiencia sino que además la formó en cierto sentido político, al menos para entender y comprender que al poderoso se le puede criticar y hacer ver sus errores y desaciertos sin necesidad de pertenecer a una especie de clase previa y especialmente preparada para ello, representada tal vez en periodistas y comentaristas calificados. Desnudó el poder y lo mostró desnudo.

3.2.2.3 Heriberto de La Calle

Heriberto de la Calle fue y es el personaje por el que más se recuerda a Jaime Garzón en la sociedad colombiana. Lo interpretó entre 1997 y 1999, es decir, poco después de finalizado *¡Quac!* hasta su asesinato. En la memoria de quienes lo vieron en su apogeo, quedó la imagen de un lustrador atrevido, grosero en sus expresiones, sin muelas, que entrevistaba a los protagonistas que resaltaban en la política y otras áreas de poder en el país. El imprudente lustrabotas tuvo en su banquillo a políticos, candidatos presidenciales, artistas, modelos e inclusive, guerrilleros. A todos ellos los trató de manera desparpajada para decirles a la cara la verdad de lo que ellos eran o decían en sus discursos; algunas veces les hacía sonrojar. Izquierdo (2009), lo describe así:

“Heriberto era un personaje bogotanísimo. Lleno de ingenio. Conjugaba el humor chabacán del maestro de obra, el humor de tono clasista de la burocracia y el humor negro de ambos. Logró combinar lo popular con lo sofisticado. Era todo en uno: chismoso, irónico, montador, descreído, vivo, frentero. Contrario a lo que ocurre con muchos humoristas colombianos, que

dirigen sus chistes sólo a determinados sectores de la población, Heriberto se debía a toda la sociedad: obreros, empleadas del servicio, políticos, empresarios, jóvenes, adultos: todos se reían por igual con sus entrevistas”. (Izquierdo, pág. 78).

Para las elecciones presidenciales del año 1998 los tres candidatos en contienda estuvieron entre sus entrevistados: Andrés Pastrana, Horacio Serpa y Noemí Sanín. A todos ellos los cuestionó poniendo en duda la transparencia de sus discursos. A Sanín, después de una larga parrafada sobre componendas políticas, méritos e independencia le preguntó sin más: “¿a usted no le aburre repetir toda esa güevonada todos los días?” (YouTube, 2018). Si en *Zoociedad* y *¡Quac!* hablaba de los políticos y sus actuaciones, con *Heriberto de la Calle* Garzón le habló directamente a los políticos, cara a cara, y los cuestionó sin piedad. Le mostró el rey desnudo a una sociedad que apenas sabía que algo ocurría con ese rey sin saber muy bien qué era.

A Horacio Serpa, ministro y fuerte y fiel escudero de Samper durante su gobierno, le sacó a relucir su cercanía en el siguiente diálogo:

“-Yo vi por la televisora la güevonada suya con el mariquita éste, con don Bayly (se refiere al periodista peruano Jaime Bayly). Le fue bien.

- Buenísimo. Me tocó hacerle una rectificación porque andaba diciendo que yo era el candidato del gobierno, ¿cómo le parece?

- Sí, qué tal. Y usted rectificó y dijo: no, yo no soy el candidato del gobierno, soy el candidato de Samper, que es otra cosa. Y dijeron que si subía el niño Andrés había conciertos de rock. Y que si subía usted, había concierto para delinquir.” (Izquierdo, pág. 78).

Durante la época los grupos los grupos armados ilegales incrementaron su expansión por el territorio colombiano. Puntualmente, instó a Pastrana a estar pendiente del avance de los paramilitares, después de haber lanzado el “varillazo” del fraude en las elecciones de 1970 donde Misael Pastrana, padre del candidato Andrés, resultó ganador sobre Gustavo Rojas Pinilla¹²:

- “¿Y a usted no le da miedo que le hagan la que su papá le hizo a Rojas?
- (Tímido) ¿Ah...? No...
- ¿Sabe qué otra güevonada, doctor Pastrana? Cuando se siente allá, póngale cuidado es a los paramilitares. Esos manes... ¿Cómo es esa güevonada que

¹² Sobre esta lustrada hay un hecho que llama la atención y es la reacción del público. Normalmente los “varillazos” de Heriberto eran respondidos con risas, ya fueran tímidas o estentóreas. En este caso ante los “varillazos” sobre el robo de las elecciones del que se benefició el padre del candidato y sobre el comentario sobre los paramilitares no hubo risa del público. Dicha lustrada se pudo ver en <https://www.youtube.com/watch?v=aQV7qo98odM>, a partir del minuto 7:55.

pasa el ejército, pasa la policía y al ratico, ¡tran!, rocían catorce? ¿Cómo es eso, cierto? A uno le queda como una güevonadita por dentro.

- Como raro, ¿no?
- Yo que le ayudo –le dice Heriberto como si estuviera haciéndole un favor-. Después no diga nada cuando le den en la jeta.” (Izquierdo, pág. 80).

Andrés Pastrana fue presidente. Llegó al poder en 1998, hablando sobre el proceso de paz; intentó diálogos con la guerrilla a la que le concedió zonas despejadas de militares. En este marco *Heriberto de la Calle* logra entrevistar al guerrillero alias “El cura Camilo”, aprovechando la situación para sondear el pensamiento de la guerrilla frente a la propuesta de paz del gobierno:

- ¿Y dónde están esos soldaditos que se llevaron?

El guerrillero abre los ojos, trastabilla, casi tiene que pasar saliva e, intentando parecer natural, dice:

- Están bien. Comen maíz, comen arepa, comen carne, comen frijol, arveja. Estudian, leen, hablan con nosotros. Están contentos. (Izquierdo, pág. 80).

Con el personaje de *Heriberto*, Jaime Garzón se fortaleció para llegar a todo el público en su audaz manera de increpar a la clase política y enfrentarlos con la realidad que se veía tras bambalinas, pero que nunca se decía de forma directa. Les dijo “no les creemos y están descubiertos”. Por esto, con *Heriberto de la Calle*, Garzón encontró la excusa perfecta para generar opinión y reflexión, sacando a la luz no sólo sus criterios sino también el de muchos colombianos: seres suspicaces, desconfiados, ingenuos, timoratos en unos casos o seguidores, reverentes y fanáticos en otros. Elementos éstos que engrosan las particulares formas democráticas que imperan en el país y que, a la postre, configuran las bases en el disminuido ejercicio de la democracia participativa.

El siguiente cuadro presenta un resumen esquemático sobre los perfiles de los principales personajes que Jaime Garzón interpretó en los programas de televisión y el contexto socio político nacional en los que se desempeñan. Con esto se quiere visibilizar y rescatar el trabajo de carácter creativo y crítico del humorista, en el contexto histórico de los años 90, aludiendo en cada uno de ellos a la categoría o concepto histórico a extraer, para aplicarlo en la enseñanza de la historia.

Tabla 1. Perfiles y Contexto Histórico de los Personajes de Jaime Garzón¹³

PROGRAMA: ZOOCIEDAD (1990-1993)			
PERSONAJE	PERFIL	CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL	
		SITUACIÓN	CATEGORÍA
Emerson de Francisco	Presentador de noticias. Era, directamente, una burla a todos los presentadores de noticieros de televisión de la época. La solemnidad que mostraba era una caricatura de la exhibida por presentadores conocidos. “Con el patrocinio de ‘la pinta es lo de menos’, presentamos la siguiente sección”, decía mientras hacía cara de galán ante la cámara el mismo presentador de Francisco.	Gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994), liberal. El narcotráfico, poder, violencia y amenaza del cartel de Medellín era un constante temor en la sociedad. Quiso el cartel influir en las decisiones políticas del país mediante el miedo y el terror. Baste recordar que el año de 1989 es recordado como uno de los más violentos de la historia del narcotráfico. Se redacta la nueva Constitución Política de Colombia con la participación del M-19 que participó de la Asamblea Nacional Constituyente después de haber firmado la paz con el gobierno anterior. La economía nacional vive un proceso de apertura. “Apagón” energético. El gobierno de Gaviria representó en cierto modo una esperanza de modernización y cambio.	Democracia. Constituyente. Constitución. Proceso de paz.
PROGRAMA: ¡QUAC! EL NOTICERO (1995-1997)			
PERSONAJE	PERFIL	CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL	
		SITUACIÓN	CATEGORÍAS

¹³ Cada personaje que interpretó Jaime Garzón era a su vez una caricatura y crítica hacia el mismo personaje interpretado. Así Dioselina Tibaná y Néstor Elí iban haciendo críticas de y desde la imagen misma que a manera de cliché podemos tener de una cocinera y un portero/celador. Sin embargo, es en el personaje de John Lenin donde más fácilmente se ven críticas al cliché mismo del estudiante de universidad pública mamerto; una especie de “cambia tu discurso porque es repetitivo y no te toman en serio por tus consignas absurdas y descabelladas”. Ejemplos: “¡no más crema dental!”, “contra Disneylandia, ¡que viva tranquilidad!”, “contra el sueño americano, ¡que viva el realismo mágico!”, “no más desodorante, ¡que viva el olor de la guayaba!”, “no más chicle ¡liberación y habas!”.

Néstor Elí	Portero y celador del Edificio Colombia. Dicharachero, enterado de todos los pormenores de la vida de los habitantes del edificio (Presidente de la República, ministros, políticos y, en general, cualquier personaje que por motivos de coyuntura nacional estuvieran teniendo algún protagonismo mediático) y, por lo mismo, analítico y sin ninguna clase de pudor o vergüenza a la hora de decir, comentar o emitir juicios sobre sus actuaciones y las repercusiones de dichas actuaciones en la vida política del país.	<p>¡Quac! El Noticero coincidió con el escándalo de corrupción del conocido Proceso 8000, nombre que tuvo el expediente donde se investigaba, entre otros, al entonces presidente Ernesto Samper Pizano (1994-1998) por la financiación que de su campaña hizo el cartel de Cali. De ahí tuvo ¡Quac! mucha tela y material para poder decirle al país lo que acontecía en materia política, todo desde el humor y la sátira.</p> <p>Si bien no eran temas nuevos en la vida nacional, ¡Quac! ayudó a visibilizarlos aún más y a dejar en claro los temas que no se querían ver o tocar con claridad en el plano político y mediático: infiltración del narcotráfico en las altas esferas del poder y la política, corrupción, ascenso del paramilitarismo, auge y consolidación guerrillera, procesos de paz, intervención estadounidense directa en los problemas y temas de soberanía nacional, entre otros.</p> <p>Todos los personajes interpretados por Garzón en esta época daban cuenta, según su perfil, intensidad y estilo, de todos estos temas. El principal aporte, tal vez, fue el de permitir la masificación de la crítica de la realidad política del país gracias al poder de la televisión como medio de comunicación de masas. Se podría decir que ¡Quac! hizo que la sociedad de la época se diera cuenta definitivamente de los problemas de los que</p>	<p>Democracia. Soberanía. Política. Narcotráfico. Paramilitarismo. Guerrillas. Procesos de paz. Violencia.</p>
Dioselina Tibaná	Cocinera de la Casa de Nariño. Campesina tolimense que va contando los pormenores e intimidades de la Casa de Nariño mientras va describiendo las recetas que, según pedido de sus patrones o por iniciativa propia, va necesitando la situación anímica que se vive en palacio. Extrovertida, sin filtros a la hora de hablar, sus descripciones de las recetas hacen una descripción de la situación que por el momento atraviesa el país.		
John Lenin	Estudiante de universidad pública. Siempre arengando a sus interlocutores, los “compañeros”, para que abrieran los ojos y notaran y se opusieran a los afanes intervencionistas de los Estados Unidos en el país.		
Godofredo Cínico Caspa	Abogado comentarista del acontecer nacional. Recalcitrante, fascista y		

	<p>conservador hasta la médula, es constante defensor del statu quo; muestra el país como una clase de orden natural e invariable y por lo mismo regido por una clase de ortodoxia que sirve y mantiene ese orden. Por lo tanto, cualquier intento de reforma o cambio será visto como antinatural y por lo mismo criticado con indignación. Cualquier cosa que ayude a mantenerlo será bien vista o justificada, independiente de sus implicaciones o consecuencias morales o éticas.</p>	<p>antes apenas se sospechaba que ocurrían o de los que no se hablaba por miedo.</p>	
PERSONAJE: HERIBERTO DE LA CALLE (1997-1999)			
PERFIL		CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL	
		SITUACIÓN	CATEGORÍAS
Heriberto De la Calle	<p>Lustrabotas y entrevistador. Sarcástico, irónico, lenguaraz, “repentista”, perspicaz, no tenía reparos en señalar incongruencias, mentiras evidentes o insinuadas en sus entrevistados. Criticó directamente y a la cara a políticos, empresarios y personajes de la farándula televisiva de la época. No tuvo reparos en decirles si eran mentirosos, pantalleros o, como solía decir, “un huesazo”. La popular frase colombiana, “no deja títere con cabeza” se podría aplicar perfectamente a este personaje que para señalar tanto lo bueno como lo malo de cada uno de sus entrevistados supo tener el tino y tacto necesarios para hacerlo sin ninguna clase de sonrojo.</p>	<p>Gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002). Proceso de paz con la guerrilla de las Farc que implicó una desmilitarización de la zona del Caguán, en Caquetá, conocida como zona de distensión; recomposición de las relaciones con Estados Unidos. Plan Colombia. Mayor expansión y dominio paramilitar.</p> <p>Heriberto de la Calle habló de estos y otros temas con cada personaje que entrevistó y lustró.</p>	<p>Democracia. Corrupción. Narcotráfico. Proceso de paz. Guerrillas. Paramilitarismo.</p>

3.3. EL TRABAJO DE GARZÓN COMO LEGADO Y FUENTE HISTÓRICA

Se ha dicho hasta aquí que Jaime Garzón, además de ser un humorista con calidad histriónica que hizo reír a los colombianos, pretendió también instar a la reflexión, la opinión, a que la gente se “pellizcara” frente a la realidad visible pero oculta en la apariencia externa de las situaciones políticas y sociales vividas en la última década del siglo XX en el país.

Así, Garzón nos muestra en su quehacer cómo el humorista político debe cumplir con ciertas características. “Lo que hace valioso a un humorista político es, precisamente, que ofrece un punto de vista, una mirada particular de la realidad, que sienta una posición.” (Arias, S. F.). De ahí que Garzón propagó un humor muy serio, tanto así, que puede trascender como legado para construir historia y como fuente para ver la historia.

Como se ha dicho antes, el humor político y la sátira política, son dos géneros del humor que se caracterizan por utilizar un código serio, para referirse a asuntos serios; se refieren críticamente a las relaciones de poder político de un determinado momento histórico, mediante la burla, la chanza, el ataque que fustiga los vicios o defectos de la humanidad, en este caso la clase política dirigente.

De acuerdo con esto, el trabajo realizado por Jaime Garzón, quien utilizó la sátira para fustigar el poder, es una producción que resulta posible equiparar como fuente de estudio para la historia, pues dicha producción constituye un cuerpo de textos y datos documentales de gran importancia para poder acceder a las percepciones sobre procesos concretos del pasado en Colombia, concretamente en la década de los noventa.

Estudios como el de Sosa Vota (2020) han mostrado que el humorista político ejerce una función de cronista de la época. La autora lo concluye al analizar las caricaturas de la prensa periódica satírica de finales del siglo XIX en Bogotá, comprobando que éstas permiten conocer el desarrollo de los acontecimientos desde la indeterminación o la incertidumbre y sin conocer el final del proceso, porque apuntan a los temores y las expectativas del cotidiano de las sociedades en las que se enmarcaban; es por esto que se convierten en una herramienta para acceder a los procesos históricos, sociales, políticos y culturales (Sosa Vota, 2020). Podemos decir que algo similar ocurre un siglo después, finalizando el siglo XX, ya no con la técnica litográfica predominante en el siglo XIX para hacer humor político, sino con el audiovisual que facilita la televisión como recurso.

De la variada producción que desarrolló Jaime Garzón, se podrían destacar numerosos ejemplos que dan cuenta del imaginario político y social percibido en su momento, al igual que de sus protagonistas y de las situaciones en las que se enmarcaban; todo eso desde el enfoque ideológico que Jaime Garzón y su equipo imprimían en su oficio.

Anteriormente se mencionaron algunos ejemplos en los cuales se intenta plasmar cuál era el pensamiento del humorista Garzón y el marco situacional en el que se daba la parodia o sátira política desarrollada en sus programas. Se describen a

continuación los ejemplos en los que consideramos que el humor político de Garzón está dando cuenta de un imaginario político existente en el momento, desde los hechos que para el momento eran inciertos pero que con el tiempo devinieron en las formas que el imaginario percibió.

- 1) En la entrevista que *Heriberto de la Calle* hace al candidato presidencial Andrés Pastrana, le advierte: “Sabe que otra güevonada doctor Pastrana? Cuando se siente allá, póngale cuidado es a los paramilitares. Esos manes. ¿Cómo es esa güevonada que pasa el ejército, pasa la policía y al ratico, ¡tran!, rocían catorce? ¿Cómo es eso. A uno le queda como una güevonadita por dentro”. El candidato le contesta: “Como raro, ¿no?”

Con esto el humorista está hablándole al candidato presidencial, posible dirigente del país, sobre los rumores que vinculaban a las fuerzas militares y a la policía, es decir, el Estado, con los grupos criminales al margen de la Ley. Un hecho que el Estado no reconocía oficialmente. Cuando llegó al poder el presidente Pastrana, el paramilitarismo aún continuaba masacrando y al finalizar su mandato, estaba expandido y había cooptado y transformado la política en el país: “Los paramilitares se lanzaron a cooptar la representación política local y regional. Buscaban en realidad intervenir el Estado central para asumir las riendas del poder nacional, o como lo consignaron en el Pacto de Ralito con congresistas y funcionarios públicos: “Refundar la Patria”. (GMH, pág. 160).

- 2) *Godofredo Cínico Caspa*, personaje del elenco de *¡Quac! El Noticero*, era el abogado ultraderechista, acérrimo defensor del *statu quo*, ególatra, defensor de las instituciones tradicionales y adulador de políticos. Para él la estructura social de Colombia estaba dividida entre la “gente de bien” y la clase trabajadora. Defendía enfáticamente al entonces gobernador de Antioquia, Álvaro Uribe Vélez.

“Qué orgullo patrio sentí al ver la revista *Semana*, que trae en la tapa al pacifista y cooperativo, dignísimo gobernador de Antioquia, doctor Álvaro Uribe Vélez, un hombre de mano firme y pulso armado, líder que impulsa con su aplomado cooperativismo, pacíficas autodefensas. (...) Él vislumbra todo este gran país como una zona de orden público total; es decir, como un solo Convivir, caray. Donde la gente de bien, por fin, podamos disfrutar de la renta en paz, como debe ser. ¡Y será él quien por fin traiga a los redentores soldados norteamericanos, quienes humanizarán el conflicto y harán de Uribe Vélez el dictador que este país necesita! ¡Buenas Noches!” (Izquierdo, pág. 65).

Quizá por primera vez en la televisión sale un personaje a manifestar abiertamente el pensamiento de la derecha. Este mensaje muestra la percepción, aún existente, y tal vez, más fuertemente establecida o arraigada, de ciertos sectores que ven en la democracia un sentimiento nacionalista retrógrado y contrario a cualquier reforma de tipo progresista y liberal, dentro del marco de la democracia participativa. Llama también la atención sobre cómo el pueblo asume los discursos sin comprender lo

que los medios transmiten, influyendo en la opinión de los colombianos y además, “deja ver contenidos que inciden en la agudización del conflicto al asimilar lenguajes que incitan al odio u otras formas de negación que justifican todo tipo de delitos, mitigando los intentos de paz”. (Espinosa Toro, 2021).

- 3) Sale Garzón en el programa *Zoociedad*, imitando a un seminarista cubierto completamente con túnica, en una sección que se llama “La última palabra”.

“Amadísimos hermanos: la luz divina también exige sacrificio. La abstención de la pasión, nos exige cambiar la carne por el pez, el sirio por el bombillo, la veladora por el reverbero, y el ventilador por el ramo del domingo de ramos. El señor en su infinita sabiduría sabrá castigar en su día del juicio final, a aquellos que durante veinte años se han robado la plata de las electrificadoras para llevarlas a sus apartamentos de Londres, Nueva York, Roma ...”¹⁴

Con este mensaje se plasma la percepción de lo que significó el histórico “apagón” que Colombia vivió en el año 1992 durante el gobierno de César Gaviria. Las implicaciones de una crisis energética que llevaron a tomar medidas drásticas como los cortes programados de luz y el cambio de horario, donde la vida diaria de los colombianos se alteró hasta el punto de perder una hora ya que el huso horario se igualó al de Venezuela. Esto conllevó a alterar la cotidianidad, trabajar menos en la noche, usar menos electricidad para obtener un menor uso y desgaste de las hidroeléctricas cuyos embalses registraban mínimos históricos. En la parodia se denuncia este hecho y se acusa la falta de competencias para sortear los riesgos mientras que los recursos se van a los bolsillos de los dirigentes; situación que hoy día es motivo de interés para que la historia no se repita.

- 4) En el programa *Zoociedad* se incluye la sección “Lo mismo que antes”. Los creadores presentan imágenes de video editadas de una entrevista real que un periodista le hizo al político –senador liberal–, el cual habla en el marco del proceso de la Asamblea Nacional Constituyente de 1991. Mientras el político habla con voz en off, se van mostrando imágenes de los parlamentarios hablando, riéndose y en actitudes de inconformidad, mostrando todo lo opuesto a lo que se escucha que habla el político:

“A mí me parece que lo esencial es que el partido liberal se proponga unos objetivos en relación con la Constituyente y el estudio a fondo de los temas que la Constituyente propone. Por consiguiente la unión liberal es necesaria para la Constituyente. No puede continuar el partido liberal dividido si lo que quiere es actuar como supremo legislador. La cosa es muy seria, la Constitución Nacional, no se puede tomar a la ligera, es

¹⁴ Video: Jaime Garzón - Zoociedad 2 de 2, En; https://www.youtube.com/watch?v=DeESM072dUI&list=RDHGgd_sCNPXY&index=2

necesario que todas las corrientes liberales estén compenetradas en este sentimiento de responsabilidad hacia el país. A mí me parece que va a haber mayoría liberal, pero eso no es lo esencial. Me parece que sobre los temas que se van a discutir en la Constituyente no se van a dividir los partidos.” (CaTiLo80, 2018).

El programa le está diciendo al país cómo el partido liberal, mismo que está en la presidencia con César Gaviria, actúa “lo mismo que antes”, es decir, el apunte burlesco se mofa del discurso de unidad de partido, mostrando debilidades de cohesión política, un reflejo de la crisis de legitimidad del sistema político y de sus partidos tradicionales, en la coyuntura de una nueva constitución donde la esperanza de paz es uno de los elementos que persigue.

Se dijo, según el estudio de Sosa Vota (2020), que la sátira política se convierte en una herramienta para acceder a los procesos históricos, sociales, políticos y culturales en un momento determinado. Los anteriores ejemplos intentan entonces evidenciar toda una condensación de críticas y opiniones que interpretan la realidad de aquellos momentos coyunturales de la historia colombiana. Se trata del gran aporte que dejó el humorista recordado, dicho a manera de reconocimiento por sus coequiperos: “lo que dejó Garzón fue la risa y el humor como elementos de diversión, de identidad, de reconocimiento cultural de una nación (...) y también como elemento pedagógico y didáctico en el conocimiento de una cultura política en el país” (LAUD ESTÉREO, 2019). Y la independencia, sin ella no es posible hacer humor, mucho menos humor político: “el humor político ejercido con independencia y no para darle gusto a los jefes superiores o al presidente, se convierte en documento invaluable, no sólo para entender el presente sino también para indagar en el pasado.” (Arias, pág. 111).

Como fuente histórica, la producción del humorista Garzón se convierte en una historia oral que aporta al crecimiento de los niveles de conciencia y de una realidad que puede ser modificada:

“Las contribuciones de la Historia Oral no se limitan al plano metodológico, teniendo en cuenta la larga tradición de preponderancia de la fuente escrita como única realmente “objetiva”. En tanto contribuye a la toma de conciencia, alimenta el surgimiento de nuevos puntos de vista, nuevos debates y, en consecuencia, la posibilidad de un enriquecimiento mucho mayor del conocimiento histórico”. (Pozzi, 2012).

Como fuente oral, el trabajo de Jaime Garzón es un documento valioso en tanto da cuenta del imaginario particular del panorama político percibido en los 90 y que coincide con los actuales, motivo por el cual conforma una fuente primaria para ver la historia. Por supuesto que se requiere de cierto nivel de información para interpretar lo que él quería decir; pero es eso precisamente lo que se quiere rescatar aquí.

Izquierdo (2009) y Ronderos (2007), coinciden al decir que los programas de Garzón poco a poco fueron calando en la teleaudiencia. El público sentía más reales y

cercanos a los personajes de ficción que los verdaderos mostrados por los mismos noticieros “serios”, porque su honestidad creaba un vínculo estrecho con los televidentes. *¡Quac!*, por ejemplo, dejó de ser un programa de humor para convertirse en un generador de opinión, abriendo debates sobre temas como la agonía del pacto social, la reforma constitucional, la descertificación de Colombia, etc. El interés público por la política estaba en su máxima expresión. Esto infiere cómo el programa despertó la curiosidad por sus contenidos en un público cuya mayoría sabía de qué hablaba pero que otra gran parte desconocía y por ende obligó a indagar más en los asuntos del país; es decir, movilizó la conciencia de los ciudadanos y los interesó en las prácticas políticas. “Este espíritu humorístico cimienta a *¡Quac! El Noticero* como modelo de expresión satírica que promovió en el ciudadano-espectador el mantenerse informado sobre los acontecimientos de la vida nacional, como un ejercicio de construcción de una cultura política informada”. (Trujillo Rojas, pág. 34).

En los últimos años de su vida Garzón estuvo dedicado a fomentar su pensamiento e idea de país en los jóvenes, generando conciencia crítica sobre la participación de ellos en la democracia, en las necesarias reformas constitucionales, defendiendo por ejemplo la tutela como mecanismo dispuesto en la nueva constitución para garantizar los derechos humanos, etc.

Se puede decir entonces que el humor político y satírico de Jaime Garzón despertó en su época conciencia crítica para entender los procesos acaecidos, generando con ello opinión y cuestionamiento en la gente adulta e inquietud, pensamiento crítico y conciencia histórica en los jóvenes, “Aunque muchos me dicen que me repito, creo que hago un trabajo diferente. En *Zoociedad* hacia imitaciones; en *¡Quac!* hago caracterizaciones. Yo no soy el que me repito. Es la historia patria la que no cambia” (Redacción, 1999).

3.4 HUMOR POLÍTICO Y EDUCACIÓN. CONSTRUIR CONCIENCIA HISTÓRICA

Según los lineamientos curriculares en ciencias sociales, el sentido de la educación básica y media en el país es el de que “las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce” y “que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, pág. 13). Esto quiere decir que en la enseñanza de las ciencias sociales recae el ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que se desarrollan; formar ciudadanos que participen activamente en su sociedad, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país y en el mundo.

Este lineamiento se refuerza más recientemente con el Decreto 1874 del 27 de diciembre de 2017, que el Congreso de la República dictó para obligar la enseñanza de la Historia de Colombia como disciplina integrada a las Ciencias Sociales. Se trata de un intento por “rescatar” la enseñanza de la historia de la cual se reclama su importancia en la enseñanza básica y que está siendo relegada. El objeto de esta

enseñanza, según el decreto, se alinea con el carácter crítico formador que se intenta enfatizar en el presente trabajo, pues dispone en sus objetivos –el Decreto–, “contribuir a la formación de una identidad nacional, desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, pág. 13). Así se le da fuerza a la educación básica y media, poniendo en ésta última, según el artículo 5° de dicho Decreto, el “énfasis en las memorias de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera”.

Independientemente de la forma como el gobierno piense la importancia de la enseñanza de la historia en las aulas, relacionando el pasado con el presente, lo cierto es que la comprensión de los procesos históricos y sociales del país es una tarea de la enseñanza de historia que no está logrando sus efectos, toda vez que la enseñanza de esta disciplina sigue siendo de carácter tradicionalista, que acude a la memoria más no a la reflexión y la crítica, favorece la exaltación de fechas, personajes, lugares y no se preocupa del proceso histórico del cual hacen parte los alumnos.

Ante dicha perspectiva, sumada a la de formación de ciudadanos críticos comprometidos con la realidad social, se dice ahora que enseñar historia es entonces promover una conciencia histórica que facilite en los alumnos el verse a sí mismos como parte de un proceso histórico más amplio, diferente del biológico, que se extiende junto a la experiencia de otras generaciones que participaron en el proceso. Por consiguiente, se asume entre las finalidades de la enseñanza de la historia, la formación de la conciencia histórica, que implica enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, a contemplar el presente como parte de un proceso más allá de sus propias existencias y su formación como ciudadanos críticos y comprometidos con el presente y es ahí donde el pasado reciente cobra mucha importancia. (Carnevale, 2017).

Garzón nos remite entonces al pasado reciente de la historia colombiana para comprender los procesos sociales y políticos acontecidos en la década de los noventa. Trabajar esta fuente con los estudiantes podría contribuir a la construcción de la conciencia histórica que ellos tengan sobre ese período, procesen dicha parte del pasado, se elaboren nuevas preguntas y, desde su perspectiva, construyan y reconstruyan su mirada sobre ese período y así reelaboren conciencia histórica. En este ejercicio de reelaboración es donde se desarrolla la reflexión, el análisis y se ejercita el pensamiento crítico.

“Diferente a la memoria, que es algo natural y permanente en el ser humano, la conciencia histórica en cambio es el producto de una elaboración, de una construcción que recibe la influencia de ideas o situaciones del pasado que se mantienen vigentes en el presente” (Carnevale, pág. 18). Aludir a la conciencia

histórica que promovía Jaime Garzón en ese momento histórico del país, es una estrategia pedagógica que utiliza el humor hecho crítica como referente para despertar inquietud, reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes, a partir de los cuestionamientos e interrogantes que plantean las denuncias implícitas en la sátira y el humor político del humorista.

Construir la propia identidad es una de las funciones principales de la conciencia histórica (Carnevale, 2017). En los análisis que rescatan el discurso de Jaime Garzón como una contribución en la construcción de un mejor país, inclusive para los actuales momentos en la etapa del postconflicto, el reconocimiento y construcción de una identidad, al igual que la reconciliación y convivencia ciudadana, son elementos implícitos en dicho discurso. (Espinosa Toro, 2021).

Se entiende entonces que el humor mostrado por Garzón, es una fuente prolífica para utilizar como pretexto en la enseñanza-aprendizaje de la historia como disciplina de las ciencias sociales, aquella que busca generar la conciencia crítica de la historia en los estudiantes, la formación de ciudadanos y la convivencia en democracia.

El humor de Garzón se convierte así en un recurso didáctico para motivar el interés en la historia; brinda elementos para la comprensión de situaciones, haciendo eco en ciertos temas específicos y su devenir a través del tiempo, siendo así que esa historia de los acontecimientos en el período 1990–2000, pueda servir como herramienta de análisis para comprender el presente.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA DESDE EL HUMOR SATÍRICO DE JAIME GARZÓN

En el capítulo 2 se sostiene que el constructivismo es la vía para darle intención a una enseñanza más dinámica y significativa de la historia en el aula escolar y que para producir un aprendizaje significativo de la historia el alumno debería dominar, entre otras, ciertas habilidades como el razonamiento y juicio crítico del pasado y su relación con el presente, lo que en suma le ayudará a construir su conocimiento histórico.

Así, en este capítulo se propone una estrategia didáctica a partir de algo que no se puede sustraer a los seres humanos como la jocosidad, el chiste y la risa que provoca el humor; en este caso, el humor satírico e intencionado de Jaime Garzón, para provocar en los alumnos la adquisición de significados frente a los contenidos históricos expuestos por el humorista en su época y de esta forma permitir en los estudiantes un ejercicio de habilidades cognitivas de análisis, inferencia, juicios valorativos y de interpretación del conocimiento histórico.

Por lo tanto, en esta propuesta se ejemplifica cómo llevar a la práctica pedagógica el contenido histórico inmerso en el trabajo del humorista. En este marco, se parte del diseño de una planeación curricular que organiza los temas a impartir de acuerdo con los contenidos que el sistema educativo colombiano sugiere para el grado noveno de la básica secundaria. De esta manera, en una primera parte se esquematiza una planeación de contenidos a desarrollar en el mediano plazo – Tabla 2- para estudiar la violencia política en el contexto colombiano 1990-1992, en la asignatura de historia, que luego se desglosa en una programación curricular – Anexo1- y un plan de estudios por unidades temáticas –Anexo2-, para finalmente plantear las propuestas didácticas, materializadas en unas guías pedagógicas, las que serán aplicadas en la práctica pedagógica del aula de clase.

4.1 PLANEACIÓN DE CONTENIDOS

En la Tabla 2 se propone una estructura curricular de contenidos, orientada a promover en los estudiantes el análisis de la sociedad colombiana del período comprendido entre 1990 y 1999, como un ejercicio de práctica en la creación de capacidades para adquirir el pensamiento histórico y criterio propio sobre los problemas sociales de la actualidad.

A partir de la comprensión, análisis, reflexión y valoración de los hechos que el humorista narra en su trabajo durante el período, se propone utilizarlo como fuente para construir y explicar con los estudiantes el contexto histórico de los hechos, dando paso a la enseñanza de conceptos históricos que se supone deben ser captados en el noveno grado de enseñanza de las ciencias sociales.

Tabla 2. Plan de estudio sobre la violencia y la política en el contexto colombiano, 1990-1999. Asignatura Historia de Colombia, Grado Noveno.

TEMAS REFLEJADOS POR EL HUMORISTA JAIME GARZÓN EN LOS HECHOS PERCIBIDOS AÑOS 90	CATEGORÍAS CONCEPTOS CLAVE	NÚCLEOS TEMÁTICOS	RELACIÓN PASADO – PRESENTE (CAMBIO Y PERMANENCIA)
Guerrilla	Conflicto Armado Paz	1. Violencia	Rasgos que caracterizan a la sociedad colombiana en el post-conflicto.
Paramilitarismo			
Narcotráfico			
Séptima Papeleta	Participación Política Democracia Convivencia	2. Ciudadanía	
Proceso de la Constituyente			
Constitución 1991			
Proceso 8000	Poder Político Gobierno Corrupción	3. Política	
Descertificación de Colombia			
El “apagón”			
Presidente Ernesto Samper			
Presidente César Gaviria			
Presidente Andrés Pastrana			

Tiempo Histórico 1990 - 1999



2021

En este esquema se visualiza en primer lugar una selección de temas a manejar con los estudiantes, los cuales se encuentran en el trasfondo de la actividad humorística de Garzón durante la realización de las parodias, personajes y representaciones llevadas a cabo en sus principales programas, *Zoociedad*, *¡Quac! El Noticero* y como el lustrabotas *Heriberto de la Calle*. Los temas seleccionados surgen como punto de partida para involucrar a los estudiantes en el estudio de los conceptos históricos o las categorías de enseñanza que se pretende impartir. Es así, por ejemplo, que los temas del humorista relativos al paramilitarismo, el narcotráfico y la guerrilla, darían pie para tratar con los estudiantes los conceptos de violencia, conflicto armado y paz, necesarios, aunque no únicos, para comprender en general la categoría de violencia en el contexto colombiano, la que conformaría una primera unidad didáctica o núcleo temático.

El cuadro propone una secuencia de tres núcleos temáticos: violencia, ciudadanía y política. Lo construido, analizado y consolidado en cada uno de estos núcleos, vendría a conformar la sumatoria de los rasgos característicos de la sociedad colombiana en el tiempo histórico, 1990-1999. No obstante, el carácter secuencial propuesto en estos núcleos temáticos, los aspectos concluyentes y consolidados en cada uno de ellos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, son parte de un todo, interdependiente e interrelacionado, que busca su relación, desde el punto de vista del cambio o permanencia, con la sociedad colombiana actual, 2022; proceso

pedagógico éste último, que no está contemplado en la presente propuesta y que formaría parte de otra planeación curricular.

Desarrollar una planeación en este sentido, es considerar la intencionalidad aplicada a la enseñanza de la historia; un diseño pensado en una lógica de contenidos y de habilidades cognitivas o destrezas, que lleve a formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad, dando paso a la enseñanza de conceptos históricos, a la construcción y explicación del contexto histórico de los hechos y a orientar el sentido del tiempo: “Comprender la historia significa establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en un mismo tiempo como de unos hechos con otros a lo largo del tiempo” (Díaz Barriga, pág. 4).

Se habla de combinar los contenidos con habilidades cognitivas, esto es pensar la enseñanza de la historia como oportunidad para desarrollar y perfeccionar capacidades en los alumnos como la interpretación, el análisis, la inferencia, el juicio evaluativo, para lo cual se plantea entonces una distribución de conceptos, extraídos de los contenidos a estudiar, sobre los cuales se pretende trabajar la historia como un proceso activo de descubrimiento e indagación, donde los estudiantes ejerciten sus capacidades para clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etc.

Sin desconocer que historia y memoria no son lo mismo pero que “mantienen una relación de complementariedad en la que ninguna puede prescindir de la otra, más aún si se trata de temas vinculados con el pasado reciente que aún no ha sido cerrado” (Carnevale, pág. 5), la memoria es de carácter subjetivo, no está cerrada y está sujeta a permanentes transformaciones y reinterpretaciones; por esto, “de todas formas la memoria de los hechos pasados es un estímulo para el pensamiento histórico, al que reta a construir su comprensión, contextualización, interpretación y, como consecuencia, explicación” (Secretaría de Educación Pública, pág. 21).

Esta propuesta busca ayudar al desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos, lo que significa profundizar en las problemáticas y los cuestionamientos de los hechos y las tensiones que se ven en la década de los 90 en Colombia, bajo la mirada del humorista, de tal manera que conduzca a los estudiantes a reflexionar, a un modo de razonar tales hechos, superando los contenidos cronológicos de acontecimientos sin análisis ni contexto, sino haciendo uso solo de la memoria.

El plan general de contenidos propuesto en la Tabla 2, es desglosado en una programación de contenidos y núcleos temáticos, los cuales han sido inspirados en el texto, “Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en la Educación Básica” (Secretaría de Educación Pública, 2011), al considerar la planeación como una herramienta permanente y crucial en la labor del docente.

Es así como en el Anexo 1: “*Propuesta de programación en la asignatura de Historia de Colombia para el Grado Noveno de Básica Secundaria*”, se especifican los propósitos generales por cada uno de los núcleos temáticos y sus contenidos, además de los aprendizajes esperados en cada núcleo de los cuales se proyecta un aprendizaje cognitivo referido al “saber” que el estudiante debe adquirir y un aprendizaje en habilidades de dominio, referidas al “saber hacer”, conforme a su estado de desarrollo, de acuerdo con los postulados del constructivismo expuestos

en Capítulo II. Así mismo, de manera general clarifica la propuesta didáctica a utilizar que se viene proponiendo a lo largo del presente trabajo.

El objetivo de la programación descrita en el Anexo 1 es el de visibilizar y organizar los contenidos en una forma lógica y con sentido, de tal manera que la enseñanza de la historia no dé lugar a la improvisación o a la enseñanza memorística tradicional. Por supuesto tendrá que estar en línea con el proyecto educativo institucional, pero tiene un carácter flexible que da libertad al docente en el diseño de las unidades didácticas que secuencien el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia de Colombia.

En la presente propuesta, se ha denominado núcleos temáticos al conjunto de contenidos seleccionados y que se les ha dado un propósito en la programación, lo que es llamado también unidades didácticas. Teniendo en cuenta que el presente trabajo de grado no contempló una práctica pedagógica debido a las condiciones coyunturales de pandemia, se propone en consecuencia esta planeación curricular por núcleos temáticos, Anexo 2, la cual dispone por cada núcleo: los aprendizajes esperados que se evaluarán, las estrategias de aprendizaje, el tiempo requerido y los recursos didácticos, en el marco de la propuesta de programación, contemplada en el Anexo 1.

Se espera que la planeación dada, condense la manera como en la práctica pedagógica se puede llevar a cabo un ejercicio constructivo de enseñanza y aprendizaje de la historia de Colombia de los años 90, a través del análisis y reflexiones que dejó la sátira política del humorista Jaime Garzón.

4.2 GUÍAS PEDAGÓGICAS

Continuando con la secuencia de planeación que se viene exponiendo, en la siguiente parte se proponen tres guías para las sesiones de clase, que bajan a la práctica pedagógica la propuesta de planeación de Núcleos Temáticos, plasmada en el Anexo 2, correspondiente al tema: La Violencia de años 90.

La idea en estas tres sesiones no es profundizar en detalle el fenómeno de la violencia en Colombia en este período histórico, sino hacer un barrido sustancial del fenómeno y sus actores, para comprenderlos y ubicarlos en el contexto sociopolítico del período, marcado por una violencia desbordada, tomando como pretexto al humorista político y su obra.

4.2.1 Síntesis de las Sesiones

A continuación se presenta un esquema de tres sesiones de clase que se proponen, las que posteriormente se detallan en *guías pedagógicas*.

TEMA UNIDAD DIDÁCTICA: VIOLENCIA EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS 90 DEL SIGLO XX EN COLOMBIA

CONTENIDO: Guerrillas, Narcotráfico y Paramilitarismo.

PROPÓSITO: Promover la indagación y la reflexión acerca de las características de la violencia mantenida durante la década de los 90 en Colombia.

METODOLOGÍA: Los estudiantes se enfrentan a las problemáticas y reflexiones ocultas en la sátira política que Jaime Garzón delató haciendo alusión a la guerrilla, el narcotráfico y el paramilitarismo. Cada sesión se realiza en tres momentos, los cuales a su vez tienen un propósito dirigido a desarrollar el objetivo central en cada sesión.

Tabla 3. RESÚMEN GUIONES PEDAGÓGICOS - TRES SESIONES

SESIÓN	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA
UNO	LOS ACTORES ARMADOS EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA.	Identificar los actores armados causantes de la violencia en la década de los noventa en Colombia.	<p>Momento Inicial: Presentación fragmentos de videos del humorista Garzón, alusivos a tema guerrilla, narcotráfico y paramilitares, con la intención de conocer el pensamiento político del humorista e introducir la temática de la sesión.</p> <p>Momento Central: Trabajo en grupos para estudiar y reflexionar en forma más detallada los videos presentados.</p> <p>Momento de Cierre: Momento para sintetizar las conclusiones de la sesión, enfocadas a: escudriñar el papel del humorista como denunciante de la realidad; identificar el narcotráfico, la guerrilla y el paramilitarismo como principales grupos armado causantes de la violencia y, el papel del Estado como garante de la seguridad y la integridad de los ciudadanos.</p>
DOS	LOS TERRITORIOS Y EL CONFLICTO DE LOS ACTORES ARMADOS, DÉCADA DE LOS NOVENTA.	Abordar los territorios de ocupación de los grupos armados, sus proyecciones políticas y la crisis del Estado.	<p>Momento Inicial: Introducción al tema con la presentación videos del humorista Garzón, alusivos al negocio ilícito de la droga penetrando el poder del Estado; a la guerrilla y el paramilitarismo expandiéndose en los territorios y a la posición de gobierno y militares al respecto.</p> <p>Momento Central: Ejercicio en grupos de localización mapa territorial de los actores armados, para detectar panorama colombiano en relación al conflicto armado interno.</p> <p>Momento de Cierre: Momento para sintetizar las conclusiones de la sesión, enfocadas a: comprender el proceso 8000 entre los rasgos que señalan corrupción y crisis de legitimidad del Estado; la expansión de los grupos armados y sus intereses territoriales y el papel de las fuerzas militares.</p>

SESIÓN	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA
TRES	MODALIDADES DE LA VIOLENCIA, EFECTOS Y POLÍTICAS DE PAZ.	Reflexionar sobre las modalidades y el impacto de la violencia utilizada en la década de los noventa	<p>Momento Inicial: Introducción al tema con la presentación videos del humorista Garzón, alusivos al pensamiento del humorista frente a la paz y para cuestionar las formas de violencia utilizada por los grupos armados y sus impactos en la sociedad.</p> <p>Momento Central: Ejercicio en grupos para analizar reportes sobre hechos violentos ocurridos en la década de los noventa en Colombia.</p> <p>Momento de Cierre: Momento para recapitular conclusiones extraídas de las tres sesiones, sobre las comprensiones de la violencia y el conflicto armado en la década de los noventa, identificar responsabilidades y en ese marco cuestionar el presente.</p>

4.2.2 Guía Pedagógica Uno

TEMA: LOS ACTORES ARMADOS EN LA DÉCADA DEL NOVENTA DEL SIGLO XX.

OBJETIVO: Identificar los actores armados causantes de la violencia en la década de los noventa en Colombia.

TIEMPO: Una sesión de clase.

METODOLOGÍA: Es una sesión de tipo constructivista, enfocada a promover actitudes críticas y reflexivas en los estudiantes, estimulando el pensamiento crítico, la agudeza perceptiva, el cuestionamiento analítico y el manejo de la información. Para esto se situará a los estudiantes en el contexto social colombiano, 1990 – 1999 y desde allí se explorarán las posibilidades de aprehensión que tienen los alumnos acerca de los grupos armados y demás actores involucrados en la violencia vivida en este periodo de la historia.

La sesión está dividida en tres momentos: El **Momento Inicial** sirve de introducción al tema y es útil para familiarizar a los estudiantes con el tipo de fuente a utilizar: el humor político de Jaime Garzón. Como su nombre lo indica, el **Momento Central** es donde se desarrolla la actividad central de experimentación en el manejo de la fuente, en la cual los alumnos exploran sus capacidades para interpretar, reflexionar y construir sus análisis críticos. En el **Momento de Cierre** los estudiantes comunican y expresan las construcciones del momento central y se elaboran o reelaboran conclusiones que van afianzando el conocimiento sobre el tema estudiado. Además de resaltar las conclusiones de la sesión de clase, en el momento de cierre profesor y alumnos acuerdan compromisos para ahondar la temática, los que servirán como insumo para las siguientes sesiones.

Durante todos los momentos de la sesión el docente estará en interacción con los alumnos, guiando, facilitando y complementando la aprehensión del tema en estudio.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO A CONSIDERAR:

Como contexto básico, el periodo conocido ampliamente como La violencia; causas y consecuencias del Frente Nacional; situación socio-política desde el final del Frente Nacional hasta inicios de los años 90; consolidación y auge guerrillero, inicios del narcotráfico y orígenes del paramilitarismo.

MOMENTO INICIAL:

Tiene la intención de contextualizar a los estudiantes el trabajo de Jaime Garzón: Su perfil, forma de pensar, las denuncias en el trasfondo de su sátira, su muerte en el marco de la violencia. El objetivo es familiarizar a los estudiantes en el humor de

Jaime Garzón, habituarlos en su estilo y convertirlo en pretexto para adentrar a los alumnos en el conocimiento las temáticas a estudiar.

Se presenta a los alumnos el video “Jaime Garzón: El Gran Colombiano”, extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=Ydi4RRjbkvU>. Se trata de un documental editado que recoge diversos fragmentos de video e imágenes de Jaime Garzón en entrevistas y recortes de sus programas y personajes.

A manera de introducción de la clase, se deja correr el video hasta los primeros nueve minutos (9:28) en los cuales se ve: un fragmento de entrevista realizada al humorista en 1993, en donde habla sobre “un silencioso pacto entre el Estado tradicional y la guerrilla”; a Garzón parodiando a una señora que denuncia vía telefónica mirando desde la ventana movimientos extraños de hombres malos de la droga y a Garzón parodiando un agente quien recibe la llamada y no la atiende por estar revisando entre directorios telefónicos el apellido Rodríguez; a los presentadores del programa Zoociedad parodiando a algunos presidentes; al presidente Gaviria bailando y un anuncio que dice “cómo duele crecer”; imágenes de actriz en una playa mezcladas con imágenes del presidente en un helicóptero y el título “playa infernal”; finalizando con una parodia que remeda una conversación telefónica entre Garzón y presidente Gaviria quien conversa con el futbolista Faustino Asprilla.

A continuación el profesor lanza una serie de preguntas orientadoras para suscitar con los alumnos una conversación sobre la comprensión de lo observado; captar hasta qué punto conocen al humorista y complementar con el profesor el conocimiento de este personaje.

¿Quién era Jaime Garzón?, ¿A qué se dedicaba?, ¿Cómo murió? ¿En qué año?

¿Cuáles fueron sus programas? ¿A quién estaban dirigidos? ¿Qué quería decir en sus programas?

El conversatorio entre profesor y estudiantes debe conducir a la reflexión de cómo el humorista Garzón podría considerarse como fuente oral de la historia, toda vez que mediante su sátira llegó a cuestionar el poder y sus excesos reflejando con ello una realidad que abiertamente no se decía pero que permanecía inmersa en la sociedad de la época, en un contexto socio político marcado por la corrupción, la presencia de grupos armados, la violencia, la impunidad.

MOMENTO CENTRAL

¿Qué refieren los apuntes expresados en el video?

Los estudiantes pasan a revisar de manera más detallada, las manifestaciones expresadas en el video y que hacen referencia a las guerrillas, el narcotráfico y los paramilitares.

Divididos en tres subgrupos y con la transcripción textual correspondiente, se realiza un ejercicio de reflexión y análisis sobre el contenido de los temas que se expresan en el video, donde los estudiantes, en un primer grupo, analizan el contenido del fragmento que habla sobre el “silencioso pacto entre el Estado tradicional y la guerrilla” (0:34), en otro lado se revisa y reflexiona sobre la parodia que simula a una señora haciendo una denuncia desde la ventana y un agente que no la atiende (2:17); en otro grupo se analizará la parodia que simula conversación telefónica entre Garzón y presidente Gaviria a propósito de la conversación real efectuada por el presidente con Faustino Asprilla, luego del 5-0 en partido Colombia vs Argentina (8:22).

Además del texto correspondiente a la transcripción, cada subgrupo recibirá una serie de interrogantes, insumo que orientarán el análisis y las conclusiones en cada tema. Como resultado del ejercicio en este momento, cada subgrupo consolida sus apreciaciones, las cuales serán socializadas al grupo en pleno en el momento de cierre de la sesión.

Grupo Uno:

Transcripción del video donde Jaime Garzón habla en una entrevista. Año 1993.



“...que entre el Estado tradicional y la delincuencia hay un silencioso pacto, un pacto en que se manifiesta en que la guerrilla no combate en día de elecciones, pues... ¿no le parece sospechoso que la guerrilla siempre haga cese al fuego el día de elecciones, que es la legitimación de sus enemigos? Pues se presentan casos de que en el municipio de Tutuquedidi en los San José del Guainía, donde no hay nadie, pues llegó un guerrillero borracho y quemó la urna, había siete votos por la UP y nueve por el partido conservador, no más, entonces, la policía, yo creo, y las instancias militaristas que creen que la solución de esto es un problema sencillo, es decir, que hay buenos y hay malos, no que hay una mezcla maliciosa del bien y el

mal ahí, creen que la solución es armada, entonces se arman, uno: y dos, los paramilitares son mecanismos de colonización tal como lo hizo esa burguesía naciente terrateniente del 47 al 53 que limpió el Magdalena a bala y plomo, lo que se llamó la época de La Violencia. Lo mismo hicieron ahora. Rodríguez Gacha colonizó el Magdalena Medio; a bala y plomo limpió los frentes de las FARC que había ahí, matando la gente y (sic) hizo una pequeña reforma agraria que fue darle escuela a la gente y darle centro de salud y creó un cordón de seguridad en el cual él se movilizaba hasta que salió y lo mataron. Pero eso es lo que tienen y en eso ha usado a los paramilitares. Ahora la pregunta es: ¿quién nos va a matar? [Risas] ¿Los guerrilleros, los paramilitares, los narcos o los políticos, o como siempre, los tres? ¿No?... Oiga, a Galán no se sabe quién lo mató, ¿no? ¿Quién sabe...?”

Preguntas orientadoras que los estudiantes analizarán, luego de ver el fragmento con el apoyo del texto transcrito:

¿Es parodia, chiste, sátira o pensamiento real del humorista?

¿Qué es lo que dice y a qué época se refiere?, ¿De quién o quiénes está hablando?, ¿Cuál es el argumento principal?

Según lo expresado por Garzón, ¿qué es lo que el humorista pensaba del gobierno y los grupos armados en este momento histórico? ¿Cuál es su criterio al respecto? ¿Por qué?

La intención en este grupo es llamar la atención acerca de lo que el humorista pensaba sobre la guerrilla y los paramilitares; promover reflexiones en torno al tema y comprender el trasfondo político reflejado en el pensamiento del humorista, el cual transmitió en su sátira para denunciar las realidades.

Grupo Dos:

Anciana llamando para denunciar algo. <https://www.youtube.com/watch?v=W-o912PboQI> Jaime Garzón - Quac - La ciudadanía y el Bloque de Búsqueda.



-“¡Ay! Ya llegaron esos hombres malos de la droga, ay llegaron, [toma el teléfono y marca] ¿Cómo es? 9 800... [mira por la ventana] Ay mire, como siempre a esta hora. ¿A ver? [Contesta el Agente] Bloque, sí permítame un momento ya le tomo la información. [Tira el teléfono] Otra vez la viejita esa. [Sigue revisando directorios] No mi coronel, si ya acabé; mire, ya revisé el de Antioquia, el del Magdalena, el de Córdoba, el de Pereira-Dos Quebradas, el de Manizales, el de Norte de Santander, el del Meta, el del Huila, el del Valle, el de Sucre, el de Amazonas, Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Putumayo, Vaupés, Vichada intermedias, el del Cauca y el de Caquetá y ahí no aparece esos señores Rodríguez; yo creo que esos señores no existen, eso debe ser un invento de la Migil. No señor, sólo me falta revisar este, el directorio liberal conservador; con seguridad ahí sí los voy a encontrar porque es que entre tanto bandido [busca y señala con el dedo] Rodríguez, Rodríguez, Rodríguez. [Anciana mirando por la ventana continúa en espera] ¿A ver? Si mi capitán, es que llevo 25 minutos esperando... no, no, para denunciar a los hombres malos de la droga... sí, aquí están, ay sumercé se están yendo, sí, sí, se están subiendo en los carros... no, no, no, solitos no, andan con un poco de políticos; ay es que como los políticos son como Pilatos, unos los niegan y otros se lavan las manos. Ay pero mi capitán, mire si llegan rápido, entienden qué es lo que pasa en este país; sí, que todos están enmangualados... ay no ya se fueron. Bueno sí, yo espero, la otra semana lo vuelvo a llamar; bueno muy amable [cuelga el teléfono y canta] “Ay qué pena me dio cuando los Rodríguez se fueron...”

Preguntas orientadoras que los estudiantes analizarán, luego de ver el fragmento con el apoyo del texto transcrito:

¿Qué está expresando el humorista en esta parodia?

¿Quiénes son los actores o protagonistas a los que representa en esta parodia?

Según esta parodia, ¿Cuál es la denuncia que se hace? ¿A qué momento de la historia Colombiana se refiere?

¿Cuál es la reflexión de la situación que se presenta en esta parodia, en relación con las instituciones de Estado y con el narcotráfico?

La intención en este grupo es buscar reflexiones sobre la permisibilidad del Estado con el narcotráfico y sobre la capacidad y el nivel de penetración e influencia que alcanzó en todas las instancias del poder político en el país.

Grupo Tres

Emerson conversando telefónicamente con el presidente Gaviria.



Émerson: ¿Aló?

Presidente Gaviria: “¿Alo, Faustino?”

É.: “No no, Émerson de Francisco”.

P. G.: “¿Cómo estás hombre?”

É.: “¿Bien presidente, muy bien. ¿Y usted?”

P. G.: “Muy contentos por tus éxitos”.

É.: “Gracias presidente, nosotros también”.

P. G.: “Aquí tuvimos la oportunidad de ver el...”

É.: “¿El último programa? ¿El de la muerte de la violencia?”

P. G.: “Y este país está muy orgulloso de ti”.

É.: “Yo también, Presidente. A pesar de la inflación, la recesión, la inseguridad, el apagón, la corrupción, los senadores, el narcotráfico, la guerra total, la guerrilla, yo también estoy muy orgulloso, señor presidente”.

P. G.: “Bueno pues estamos muy contentos todos acá en Colombia, toda la fanaticada está siguiendo con mucha emoción tus éxitos y todos estamos muy confiados en que vas a continuar los...”

É.: “Los programas, sí Presidente, diciendo una que otra verdad.”

P. G.: “No de eso no nos cabe duda y nos has hecho quedar supremamente bien, has hecho quedar muy en alto el nombre de Colombia. Te quiero pasar al Ministro de Comunicaciones...”

É.: “No, no, no, no, nooo Presidente, dígame más bien que yo lo vuelvo a llamar”.

P. G.: “Qué estés muy bien y saludos a todos los tuyos”.

É.: “Gracias Presidente, lo mismo, saludo a Ana Milena y los niños. Un abrazo señor Presidente.”

Preguntas orientadoras que los estudiantes analizarán, luego de ver el fragmento con el apoyo del texto transcrito:

¿Qué está expresando el humorista en esta parodia?

¿Quiénes son los actores a los que representa en esta parodia?

Según esta parodia, ¿Cuál es la denuncia que se hace? ¿A qué momento de la historia Colombiana se refiere?

¿Cuál es la reflexión de la situación que se presenta en esta parodia, frente al momento actual?

La intención en este grupo es llamar la atención en torno a las situaciones paralelas que se dan en la realidad colombiana: el desconcierto social que se esconde detrás de la aparente tranquilidad y satisfacción que hacen ver los gobernantes a sus gobernados.

MOMENTO DE CIERRE

Tiene como finalidad presentar las reflexiones extraídas en cada uno de los subgrupos las cuales constituyen el insumo para concluir la temática de la sesión. Además se definirán los temas a consultar por parte de los estudiantes para profundizar la temática y dar continuidad a la próxima sesión.

Énfasis de las Conclusiones:

- El papel desempeñado por el humorista Jaime Garzón como denunciante del orden establecido.
- Identificación del narcotráfico, la guerrilla y el paramilitarismo como grupos armados, principales causantes de la violencia y la desestabilización social en los años noventa.
- Las percepciones frente a la administración transparente del Estado y su papel en la seguridad, vida e integridad de los ciudadanos.

Consulta para profundizar:

- (Grupo 1) Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos armados de la guerrilla en Colombia.
- (Grupo 2) Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos armados paramilitares en Colombia.
- (Grupo 3) Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos (armados) del narcotráfico en Colombia.

4.2.3 Guía Pedagógica Dos

TEMA: LOS TERRITORIOS Y EL CONFLICTO DE LOS ACTORES ARMADOS, DÉCADA DE LOS NOVENTA DEL SIGLO XX.

OBJETIVO: Abordar los territorios de ocupación de los grupos armados, sus proyecciones políticas y la crisis del Estado.

TIEMPO: Una sesión de clase.

METODOLOGÍA: Es una sesión de tipo constructivista, enfocada a promover actitudes críticas y reflexivas en los estudiantes, estimulando el pensamiento crítico, la agudeza perceptiva, el cuestionamiento analítico y el manejo de la información. Para esto se situará a los estudiantes en el contexto social colombiano, 1990 – 1999 y desde allí se explorarán las posibilidades de aprehensión que tienen los alumnos acerca de los grupos armados y demás actores involucrados en la violencia vivida en este periodo de la historia.

La sesión está dividida en tres momentos: El **Momento Inicial** sirve de introducción al tema y es útil para familiarizar a los estudiantes con el tipo de fuente a utilizar: el humor político de Jaime Garzón. Como su nombre lo indica, el **Momento Central** es donde se desarrolla la actividad central de experimentación en el manejo de la fuente, en la cual los alumnos exploran sus capacidades para interpretar, reflexionar y construir sus análisis críticos. En el **Momento de Cierre** los estudiantes comunican y expresan las construcciones del momento central y se elaboran o reelaboran conclusiones que van afianzando el conocimiento sobre el tema estudiado. Además de resaltar las conclusiones de la sesión de clase, en el momento de cierre profesor y alumnos acuerdan compromisos para ahondar la temática, los que servirán como insumo para las siguientes sesiones.

Durante todos los momentos de la sesión el docente estará en interacción con los alumnos, guiando, facilitando y complementando la aprehensión del tema en estudio.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO A CONSIDERAR:

Expansión territorial, proyección política y crecimiento militar de las guerrillas; surgimiento, consolidación y expansión del paramilitarismo; irrupción del narcotráfico; papel, por acción u omisión, del Estado en dichos procesos.

MOMENTO INICIAL:

Al igual que en la sesión uno, el momento inicial de la sesión dos tiene como propósito continuar la observación del humorista Garzón como fuente de información y pretexto para introducir la reflexión en torno a la temática de la sesión.

Se proyecta el video, “Jaime Garzón: El Gran Colombiano”, extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=Ydi4RRjbkvU> del cual se presentan los siguientes fragmentos: 1) Entrevista real hecha al humorista Garzón, (minuto 13:59) quien habla sobre los narcotraficantes a quienes denomina “lumpenburguesía” y explica cómo se han venido incrustando en el esquema social; 2) escena del programa *¡Quac! El Noticero* (minuto 25:33), en donde aparece Jaime Garzón en el personaje de portero del Edificio Colombia, Néstor Elí, parodiando el escándalo del proceso 8000; 3) en otro video, extraído de https://www.youtube.com/watch?v=w_5UwUyDQus&list=RDpPdJY1Z2AgY&start_radio=1&rv=pPdJY1Z2AgY “Quac El Noticero Capítulo 111”, se presenta el fragmento (8:35) que hace parodia de un periodista llamado “William Garra” entrevistando sobre el tema de la paz a un guerrillero y un paramilitar que se encuentran frente a frente y separados por un riachuelo y el periodista en medio de los dos; 4) por último, se proyecta la parodia de una charla entre Monseñor Pedro Rubiano y el General del “Quemando Central”, hablando igualmente sobre el proceso de paz (10:35).

Transcripción fragmentos de los videos:

- 1) De una entrevista al humorista Jaime Garzón. Duración: 1’93”

“En Colombia yo sé que el pueblo recobra la calamidad (sic) del poder si se organiza, si se organiza en términos civiles. Los narcotraficantes son una lumpenburguesía que se ha venido incrustando en el esquema social que tenemos. Traducción. Cuando los feudales tenían el poder de las tierras en Europa, ese pedazo nos tocó copiarlo de Europa, se desarrolló a lo largo de Europa una cosa que Carlos Marx llamó los burgos, que fueron pequeñas instancias de producción en serie que se llamaron los burgos y ahí se creó una nueva clase social que se llamó la burguesía, que trabajaba en finanzas, o sea prestaba plata a los señores feudales, pero también hacía producción de cosas. Esa clase social empezó a coger tan fuerte capacidad que se fue metiendo en el orden social hasta acabar con la burguesía, con los ricos de ese tiempo que se llamaban feudales, se llamó la burguesía nueva. Yo creo que este proceso es igual. Este es un proceso en el que los narcotraficantes con un negocio ilícito, en el cual la mayoría de este país está untado, en este país el que no tiene untado los bolsillos tiene untada la nariz, pero en ese negocio, hay mucha gente que se está incrustando en instancias muy graves, cada vez uno nota que la corrupción es más alta, que a veces se dice, no pero es que la policía es una instancia muy seria, el general Medina Sánchez aparece acusado de enriquecimiento ilícito; no que el Congreso de la República es una instancia sana y seria, el congresista fulano de tal, su campaña fue mantenida

con dineros calientes; pero es que al tipo nadie lo encuentra, el fiscal dice que el bloque de búsqueda es cobarde, es intimidado y es sobornado, entonces han tenido cada vez más poder, más poder y van a terminar instaurando en diez o quince años, un régimen de ellos, es decir, en quince años los Rodríguez Gacha serán Rodríguez “Guchi” y quedan exactamente incrustados en el poder [se ríe]”.

2) Del programa Cuac El Noticero. Escena del portero Néstor Elí, sobre el escándalo proceso 8000. Duracion: 2’98”

[Aparece Néstor Elí limpiando el piso y contesta el teléfono] “Buenas noches Edificio Colombia, le habla Néstor Elí? ¿Cuál escándalo? No, si no ve que estoy es trapeando; no ve que dijeron que había que ayudar a lavarle la imagen a Colombia. Pero yo no sabía que lavarle la imagen era trapearle el mugre. ¿Cómo?, noo ningún escánd... ¡ah noo! [Se sienta en el escritorio, baja la voz y habla a manera de chisme] lo que pasa es que [mira a lado y lado] lo que pasa es que usted no se ha enterado que los del cuarto, los del quinto y los del sexto están agarrados con los del ‘penjaus’? ¡Sí, sí! Lo que pasó fue que los del cuarto, los que tienen el aviso en la puerta... eso los del cartel, los que le mandaron un billete al man del ‘penjaus’, entonces los del quinto se enteraron y dijeron uy, que cómo así, que quién es el que le está pagando el arriendo al del ‘penjaus’, que quién es el que lo sostiene allá o qué; y entonces la señora Dea, la de adentro, eso, la de adentro, ella levantó el teléfono y oyó la charla y grabó unos casetes y entonces el niño Andrés los oyó ¡y le contó a todo el mundo! ¡Claro, sí! Y entonces están todos agarrados, que no que fue que le prestó fue una camiseta y que él no se puso esa camiseta y entonces el doctor Rodrigo Marín, ese, el que era godó sí, es que los godos si no la hacen a la entrada la hacen a la salida y entonces el doctor Rodrigo Marín dijo, uy, que no, que como así, que ese escándalo, que él no se iba a aguantar que se la montaran al man del ‘penjaus’, que ese man era conocido de hace tiempos y entonces hizo un comunicado y lo rodó por todos los apartamentos del edificio y todos lo firmaron y lo mandaron a la administración, sí, y entonces dijeron ya, que el billete que... [suena el timbre e interrumpe] uy, después le cuento, no hermano es que me toca colgarle, sí ta güeno, ¿no? uy eso está más caliente, es que me necesitan en la puerta, sí, taluego hermano [cuelga] Uy esto está mas... Llegaron los manes del noticero, [abre la puerta] Quiubo hermano, ¿cómo dice? No hoy tengo un comunicado de la administración; no, no puedo hablarle más hermano, es que solo tengo un comunicado de la administración, dijo que solo leyera esto: Comunicado número 001001 dirigido ante la opinión pública. Dice, ante la patraña de la familia esa rechazamos todo lo que diga la prensa, si no es revisado semana a semana, rechazamos que vayan al exterior a contar que aquí hay narcos y respaldamos al man ese que vive en el ‘penjaus’. Firma mi sargento Garzón, perdón, el Consejo de Ministros. ¿Cómo dice? ¿Los diez mil millones? Yo no sé hermano qué hicieron ese billete, no ve que vea, arriba está lleno de goteras, allí se inunda, el caño está tapado, allá la gente de la frontera no tiene ni qué comer y yo no sé qué hicieron ese billete. ¿Como? ¿Lo de los nar...? [mira hacia atrás] No que pena, yo no puedo

hacer ningún pronunciamento, ese es el único comunicado el cual hay para ustedes los periodistas. ¿Cómo dice? Con mucho gusto sí se le colabora, que esté muy bien [cierra la puerta]. Uy, yo creo que ese man se comió el cañazo, porque esto está bien enredado, no ve que ni el fiscal ha podido atar cabos.

- 3) Quac-El Noticero: Entrevista simultánea a un paramilitar y a un guerrillero.
Duración: 2´

[Los presentadores del noticero, María Leona Santodomingo y Jaime Garzón, anuncian un reporte]: “Y en otro lugar de la agreste geografía política nacional el intrépido ‘William Garra’ y su depuente sobre las aguas turbulentas. [Aparece un paisaje real y en escena Jaime Garzón interpretando al periodista William Garra, ubicado sobre un riachuelo en medio de dos personajes que emulan a un paramilitar y a un guerrillero, distanciados uno del otro por medio de la quebrada]. Gracias Yamic, en efecto, me encuentro en la frontera caliente, a la izquierda, la República Independiente de Quiebrapatas y a la derecha, el narcoparateritorio libre de guerrilleros. [Se dirige a la izquierda] Eh, señor alzado, ¿si ponen una mesa aquí usted se sentaría a hablar con el para? [Contesta el guerrillero] Dijimos que sólo hablaríamos con los jefes regulares de ellos, es decir, nuestro objetivo militar, esa es nuestra única defensa en la negociación. [Periodista se devuelve y cruza al otro lado, mientras al fondo se escuchan disparos] ¿Y usted se sentaría con el enemigo a la mesa? [responde el paramilitar apuntando con un arma que el periodista trata de evadir] Todo lo que sea *para* negociar da billete, a nosotros nos pagan los dueños de las vacas, esos manes [apunta al otro lado] le hacen celaduría a los dueños de la coca. Vea, señor periodista, la paz se hace si se negocian pasta y pasto. [Periodista responde cruzando al otro lado] Gracias señor. ¿Y usted conviviría con el enemigo con tal de no dialogar a tiros? [Responde guerrillero]: Para nada, hay que despejar la mesa, la meseta, el altiplano y el páramo para colocar allí el almanaque Bristol que es mejor que la agenda de paz porque nos indica cómo está la marea. [Periodista cruza al otro lado; paramilitar responde]. No, lo que hay que hacer es un plebiscito entre las vacas para que confirmen la legitimidad de quienes las autodefendemos. [Periodista responde]. Gracias señor. [Regresa al centro y finaliza el reporte mientras suenan disparos]: William Garra, ¡*Quac!* El principio de la paz o el diálogo boletiado. [Presentadora comenta]: Deberían irse de vacaciones con todo y su guerra; [Garzón responde]: Ay si, que cambien plomo por bronceado y dejen de asolarnos.”

- 4) Quac El Noticero. Charla entre militar y el clero sobre tema de la paz.
Duración: 1´82”

[Presentadora María Leona Santodomingo anuncia reporte]. “¡Atención! En el ‘Quemando Central’, Monseñor Rebaño le está dando hostias al general a ver si comulga con la paz. [En escena Jaime Garzón personificando al General y también al Monseñor, sentados frente a frente alrededor de una mesa servida de galletas que ellos comen] [Habla el General del Quemando Central, mientras se muestra la

mesa servida]: “Se le informa al vicario castrense de que, acatamos órdenes superiores del Comandante Jesús de Nazareth pero rechazamos que sus superiores se metan en asuntos privativos de guerra.” [Monseñor responde]: Por encima de tu pagano sol, el señor Samper dijo, te sentarás a la mesa con el guerrillo y con tu hermano *para* que vuele la paloma en medio de la plomera. [General]: Hicimos votos de obediencia de vida terrenal pero el cielo opera a la FAC. [Monseñor]: ¿Aceptas, oh soldado de Cristo, el mundano diálogo por la paz? [General]: Negativo y positivo; mejor el fuero militar que el juicio final y por inteligencia hemos sido enterados de que el autodenominado evangelio indultará a más de un bandolero. [Monseñor]: El que esté libre de fusil que tire la primera bala. [General]: Un consejo verbal de guerra ¡desaloje! el territorio del perímetro de este reino y ocúpese más bien de sus tropas celestiales. [Monseñor]: Pon la otra mejilla. [General]: Que Echeverri Mejía se encargue de este operativo. Podéis ir en ¡¡jarr!! [Monseñor]: Oh pecador, yo te perdono a discreción, Fin. [Presentadora María Leona]: Y Bedoya propuso activar unas milicias nacionales; [Garzón contesta]: Claro, para que crezca la empresa más grande de Colombia; [Presentadora]: ¿El ejército? [Garzón]: No, la guerra. [Presentadora]: Ahh ya.

A continuación el profesor invita a comentar los videos para lo cual expone las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿En qué consiste la comparación que hace Jaime Garzón sobre lo que él llama “lumpenburguesía” narcotraficante? ¿Qué reflexión sale al respecto?
- ¿A qué hace referencia la parodia del portero Néstor Elí?
- En la parodia del periodista, ¿cuáles son las posiciones de los dos bandos armados frente al proceso de paz?
- ¿Cuáles son las instituciones que se representan en la última parodia? ¿Cuál es el mensaje que se extrae de esta sátira?

Este conversatorio entre profesor y estudiantes girará en torno a resaltar el negocio ilícito de la droga penetrando el poder del Estado y, a la guerrilla y el paramilitarismo expandiéndose en los territorios por lo que es necesario no perder de vista las medidas y la posición de gobierno y militares al respecto.

La participación de los estudiantes, complementada con el conocimiento histórico del profesor, conformará el contexto inicial en esta sesión, la cual se ampliará en el segundo momento, descrito a continuación, donde además los estudiantes utilizarán los resultados de la consulta de profundización dejada en la Sesión Uno.

MOMENTO CENTRAL

Organizados en los mismos grupos que trabajaron la *Consulta para profundizar*, acordada en la Sesión Uno, los estudiantes plasmarán los resultados de dicha consulta en un mapa de Colombia, de formato grande y ubicado en lugar visible para todo el grupo.

- Grupo 1: Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos armados de la guerrilla en Colombia.
- Grupo 2: Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos armados paramilitares en Colombia.
- Grupo 3: Al año 1996, en qué territorios estaban, qué perseguían y quiénes eran los grupos armados del narcotráfico en Colombia.

En desarrollo de este ejercicio cada subgrupo de estudiantes explica, según resultados de su consulta (tarea), cuáles eran las diferentes organizaciones de cada uno de los grupos armados, sus pretensiones y los territorios de ocupación y expansión.

Finalizado el ejercicio se obtendrá como resultado un mapa geopolítico colombiano que señala con diferente color, los territorios de ocupación que dominaban la guerrilla, los paramilitares y el narcotráfico, hacia la primera mitad de la década 1990-1999 en Colombia.

La intención en este momento de la sesión es visibilizar y analizar el panorama colombiano predominante hacia la mitad de la década en relación al conflicto armado interno y que los estudiantes descubran y asocien las dinámicas en las que se generaba la violencia producida, en las que se incluyen las fuerzas militares. Durante todo el ejercicio, el profesor estará apoyando y complementando la argumentación.

MOMENTO DE CIERRE

Para terminar, el profesor retoma las conclusiones arrojadas en el momento inicial y central de la sesión, instando a los estudiantes a dilucidar los siguientes aspectos generales:

- El proceso 8000 como un rasgo característico en los noventa que señaló corrupción y crisis de legitimidad del Estado por la penetración de dineros del narcotráfico.
- El grado de expansión de los grupos guerrilleros y los enfrentamientos con los paramilitares por intereses territoriales.
- El papel de las fuerzas militares y gobierno en relación con los grupos alzados en armas.

4.2.4 Guía Pedagógica Tres

TEMA: MODALIDADES DE LA VIOLENCIA, EFECTOS Y POLÍTICAS DE PAZ.

OBJETIVO: Reflexionar sobre las modalidades y el impacto de la violencia en la década de los noventa

TIEMPO: Una sesión de clase.

METODOLOGÍA: Es una sesión de tipo constructivista, enfocada a promover actitudes críticas y reflexivas en los estudiantes, estimulando el pensamiento crítico, la agudeza perceptiva, el cuestionamiento analítico y el manejo de la información. Para esto se situará a los estudiantes en el contexto social colombiano, 1900 – 1999 y desde allí se explorarán las posibilidades de aprehensión que tienen los alumnos acerca de los grupos armados, las modalidades de violencia y su impacto en la sociedad, además de las estrategias de acción por parte del gobierno para frenarla.

La sesión está dividida en tres momentos: El **Momento Inicial** en el que a manera de introducción, se contextualiza a los estudiantes el tema a tratar, a partir de la interpretación de la sátira política de Jaime Garzón. El **Momento Central** es donde se concentra la actividad principal de la sesión, en la cual los alumnos exploran sus capacidades para interpretar, reflexionar y construir sus análisis críticos frente al tema a tratar. En el **Momento de Cierre** los estudiantes comunican y expresan las construcciones del momento central y se elaboran o re-elaboran conclusiones que van afianzando el conocimiento sobre el tema estudiado. Además de resaltar las conclusiones de la sesión de clase, en el momento de cierre profesor y alumnos acuerdan compromisos para ahondar la temática, los que servirán como insumo para las siguientes sesiones.

Durante todos los momentos de la sesión el docente estará en interacción con los alumnos, guiando, facilitando y complementando la aprehensión del tema en estudio.

CONOCIMIENTO HISTÓRICO A CONSIDERAR:

Modalidades y tipos de violencia ejercidas por los diversos actores violentos del largo conflicto armado colombiano.

MOMENTO INICIAL:

En continuidad al hilo conductor que se viene tratando desde las sesiones uno y dos, esta sesión tres inicia con la proyección de los siguientes videos relacionados con el humorista Jaime Garzón y su sátira política, la cual se ofrecerá como pretexto para contextualizar el tema: ¿Cuáles eran las maneras de la violencia ejercida por los grupos armados y qué tipo de consecuencias hubo en la población? ¿De qué forma reaccionó el Estado ante dicha violencia?

Se da inicio a la sesión con la proyección de los siguientes videos del humorista, que hacen relación a su pensamiento sobre la violencia y las formas en que fue ejercida durante la época en que vivió. Los videos a proyectar son: 1) Entrevista real hecha al humorista por periodista extranjero, el día antes de su muerte, la cual se extracta de <https://youtu.be/u784ygHyQdk> “Última entrevista Jaime Garzón 12 de agosto de 1999. Primera Parte”; 2) fragmento del programa *¡Quac! El Noticero* sobre una escena de un campesino que habla del desplazamiento por guerrilla y

paramilitares, extractado de <https://www.youtube.com/watch?v=VmKDIqH5Vr4> “Los desplazados en Colombia por Jaime Garzón” (0:00); 3) entrevista que hace Jaime Garzón en su personaje de *Heriberto “El Lustrabotas”*, a “Cura Camilo” el Guerrillero, jefe del frente de seguridad en el Caguán, 1998, en <https://www.youtube.com/watch?v=Ydi4RRjbkvU> “Jaime Garzón: El gran colombiano (1:13:56); 4) *Heriberto “El Lustrabotas”* entrevista al periodista Alfredo Molano amenazado por los paramilitares, en: <https://www.youtube.com/watch?v=TO4o8yzCA2E> “Jaime Garzón” (1:42:41).

A continuación el profesor invita a comentar los videos observados para lo cual expone las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuál es el mensaje que Jaime Garzón transmite al periodista que lo entrevistó?
- ¿Qué es lo que denuncia y a quiénes culpa, el campesino que se desplaza con carretilla?
- Según las respuestas del “*Cura Camilo*”, ¿cuál es la condición en la que se encuentran los soldados por los que pregunta *Heriberto* al guerrillero? ¿Qué opinan de las respuestas dadas por el “*Cura Camilo*” a *Heriberto “El Lustrabotas”*?
- ¿Cuál es la situación que afronta el periodista Molano, entrevistado por *Heriberto* en el último video?

El conversatorio generado a partir de las preguntas, deberá poner en contexto el desplazamiento, los secuestros y las amenazas, entre las formas de violencia que los grupos armados practicaron en la década de los noventa, dejando ver además el tema de las negociaciones y el proceso de paz como una de las salidas al conflicto armado y la violencia que en la época vivió el país.

La participación de los estudiantes, complementada con el conocimiento histórico del profesor, conformará el contexto inicial en esta sesión, la cual se ampliará en el segundo momento, descrito a continuación, donde además los estudiantes utilizarán los resultados de la consulta de profundización dejada en la Sesión Dos.

MOMENTO CENTRAL:

Para este momento el profesor ha preparado un material consistente en reportes impresos relacionados con información de hechos violentos ocurridos en años noventa en Colombia, perpetrados por los actores del conflicto armado en Colombia, incluida la fuerza pública (Ver Anexo 3: Guía Pedagógica 3. Enlaces a reportes informativos).

Divididos en tres subgrupos, los estudiantes realizarán un ejercicio de lectura y análisis de dichos reportes, con el fin de provocar reflexiones frente a las

características y magnitud de la violencia ejercida, sus actores y el impacto en la sociedad.

En consecuencia cada grupo recibirá tres lecturas cortas de las cuales analizan:

- a. Cuál es el hecho violento y el modo utilizado
- b. Año y territorio donde se cometió el hecho
- c. Condición social de la víctima o víctimas (campesino, profesional, ama de casa, etc.)
- d. Quiénes son los responsables
- e. Cuál fue el impacto o efecto que provocó el hecho violento en la(s) víctima(s), en la comunidad o en la sociedad.

Las siguientes son las lecturas que se distribuirán:

Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra el Estado Colombiano extractado de: ¡Basta Ya! Colombia, Memorias de Guerra y Dignidad. Informe Grupo de Memoria Histórica.

1. Caso: Mapiripán vs. Colombia. Pág. 408
2. Caso: Gutiérrez Soler vs. Colombia. Pág. 411
3. Caso: Manuel Cepeda vs. Colombia. Pág. 415
4. Caso: Valle Jaramillo vs. Colombia. Pág. 417

Informes y notas en internet:

5. Tres secuestros con los que Pablo Escobar sembró el terror, 1990
6. Masacre de Barrancabermeja, Mayo de 1998.
7. El atentado al oleoducto de Machuca, 1998
8. La muerte de Jaime Garzón, 1999
9. Pavarandó, El Refugio. 1997

Una vez analizado el material, los estudiantes reunidos en plenaria expondrán los resultados del análisis y plasmarán los aspectos a destacar por cada grupo, en una matriz ubicada a la vista de todos en tablero, así:

Caso	Modalidad	Territorio/Año	Víctimas	Responsables	Efectos
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Caso	Modalidad	Territorio/Año	Víctimas	Responsables	Efectos
9					

Finalizado el ejercicio del Momento Central en esta Sesión, el profesor induce a los estudiantes a concluir las modalidades de violencia utilizada por los tres grupos armados que marcaron la violencia en los años noventa: paramilitarismo, guerrilla y narcotráfico, dejando ver la participación de las fuerzas militares. Al mismo tiempo el profesor llamará a la reflexión sobre los efectos que dejó en la población cada una de estas modalidades y al juicio que esto genera en los estudiantes.

MOMENTO DE CIERRE

En este momento el profesor invita a los estudiantes a recordar la forma como han comprendido el conflicto; cuestionar sus responsables desde lo político y desde lo social, teniendo en cuenta el llamamiento a pensar la sociedad que hizo Jaime Garzón con su sátira y que le causó la muerte. Contrastar el contexto de los años noventa con la realidad actual, en el marco del conflicto armado y de la violencia, es un asunto que los estudiantes se deben cuestionar.

Consolidadas las tres sesiones, se espera que éstas lleven a los estudiantes a pensar que “la violencia no es simplemente la suma de hechos, víctimas o actores armados sino el producto de acciones intencionales que se inscriben mayoritariamente en estrategias políticas y militares y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales” (GMH, 2013, pág. 31).

Las anteriores sesiones didácticas ilustran la forma como se puede llevar a la práctica la enseñanza de la historia a partir del humor político del Jaime Garzón, visto como fuente histórica y como pretexto para interesar a los estudiantes en el estudio de la historia de la violencia y el conflicto armado en el país.

CONCLUSIONES

Enseñar historia hoy día es un reto que confronta al maestro con el saber propio de la historia como disciplina científica y el saber escolarizado de la historia, donde hace gala de su idoneidad para hacer de la historia un saber enseñable. Esto si se tiene en cuenta que están de por medio las intencionalidades formativas inherentes al proceso de la enseñanza de las ciencias sociales, donde lograr incidir en la formación de pensamiento histórico se convierte en uno de los principales desafíos para despertar en estudiantes conciencia histórica.

La formación de una conciencia histórica involucra en su didáctica un proceso reflexivo en donde el estudiante se cuestione frente a los problemas del ser humano en un tiempo y un espacio específicos. En esta intención, la memoria de los hechos pasados se convierte en un estímulo para el pensamiento histórico, pues reta a los estudiantes a construir su comprensión, contextualización, interpretación y como consecuencia, explicación.

Bajo este marco, los postulados del constructivismo social se hacen evidentes en el aula escolar, cuando el conocimiento histórico se construye a partir de los aprendizajes que el alumno capta en su interacción con el medio que le proporcione el profesor; en este sentido, es clave que dicho medio lleve a fomentar en los alumnos su capacidad crítica y reflexiva, habilidades que desarrolla frente a la fuente de información que se utiliza en la formación.

Se afirma aquí que la sátira política del humorista Jaime Garzón es un recurso que resulta posible equiparar como fuente de estudio para la enseñanza de la historia; pues su producción histriónica constituye un cuerpo de textos y datos documentales de gran importancia para poder acceder a las percepciones sobre procesos concretos del pasado en Colombia, específicamente en la década de los noventa. Aludir a la conciencia histórica que promovía Jaime Garzón en el período 1990-1999 del país, es una estrategia pedagógica que utiliza el humor hecho crítica como referente para despertar inquietud, reflexión y pensamiento crítico en los estudiantes, a partir de los cuestionamientos e interrogantes que plantean las denuncias implícitas en la sátira y el humor político del humorista.

Lo anterior implica para el docente el estudio, el análisis y la preparación de la fuente como recurso didáctico, comprenderla en su dimensión y aplicarla en una rigurosa planificación pedagógica como posibilidad para enseñar, en este caso, el contexto sociopolítico del finales del siglo XX, caracterizado por la violencia desmesurada protagonizada por los actores del conflicto armado, para generar en los estudiantes, interrogantes que conducen a la reflexión, el análisis, la comprensión y el interés del fenómeno de la violencia en ese período histórico y su relación con el presente.

Jaime Garzón, junto con sus personajes, cuestiona el poder, el tradicionalismo de las élites que ocupan y se delegan o heredan el poder de cargos gubernamentales para su beneficio. Eso en la Colombia de los años 90 del siglo XX, situación que fácilmente se puede ver cómo continúa hoy día. El cuestionamiento y la constante invitación que hizo a conocer e interesarnos por las razones de la violencia cruda que se vivió en los 90 son razones que le brindan actualidad e interés a los personajes de Garzón y su sátira en tanto que no cambian o lo hacen muy poco.

Si bien el presente trabajo no tuvo oportunidad de realizar un trabajo de campo en el aula que permitiera contrastar ideas y mejorar propuestas que corroboren, modifiquen o nieguen supuestos de partida para el análisis, dada su realización durante un tiempo de confinamiento y aforos estrictos impuestos por la pandemia, se considera que las nuevas generaciones de estudiantes no son muy susceptibles de interesarse por la violencia actual o pasada más allá del “amarillismo” o mercantilización mediática de dicha violencia o sus figuras (por ejemplo, el Pablo Escobar de series en plataformas de streaming y recorridos turísticos) sin captar, tal vez, el trasfondo social que encierran dichos “amarillismos” y proyectarlos o relacionarlos con lo que ocurre actualmente con el proceso de paz, por ejemplo.

En el trabajo se muestra cómo la sátira de Jaime Garzón sobre la forma de gobernar, las decisiones propias de cada gobierno, etc., es una forma de entrar a analizar las situaciones porque usa como llave el humor. Si bien el humor y la sátira de Garzón posiblemente no sean entendidos o tenidos por llamativos o definitivamente chistosos por los alumnos y las generaciones de hoy, la propuesta busca resaltar la fuente y mostrar cómo se trabajaría con ella y escudriñar la historia, más allá de enseñar o explicar la importancia o influencia que pudiera tener Garzón en su propio tiempo. Se quiere hacer llamativo el acercamiento al estudio de la historia y se pretende usar para ellos el humor y la sátira de Garzón.

El trabajo privilegia o pone de relieve la violencia del periodo, pero así mismo se puede entrever y utilizar la figura y el trabajo de Garzón para estudiar temas como la corrupción política de las élites y de la sociedad misma, las respuestas institucionales o ciudadanas a la misma, el proceso de la constituyente, reflexiones sobre la ética nacional, etc.

El proceso de realización del trabajo llevó a encontrar fuentes que trabajan a Garzón, el humor, la crítica política y social y temas relacionados con su trabajo y denuncias, pero realizados fundamentalmente desde el área del periodismo, el análisis de los procesos comunicativos y sus medios, comunicación de masas y demás, evidenciando el escaso o casi nulo abordaje desde el campo de la educación y la enseñanza. Hecho que sobresale si tenemos en cuenta que, por ejemplo, la historia política y social cuenta con estudios que han promovido su enseñanza desde la caricatura, tira cómica, cine, literatura, etc., pero no se ve que haya trabajos que lo analicen desde el humor, el chiste, la sátira y toda la crítica que desde allí se puede generar. Es este, pues, un campo de estudio que tiene mucho por brindar.

BIBLIOGRAFÍA

- 90, H. d. (5 de Febrero de 2018). *YouTube*. Obtenido de Off Topic Chanel: <https://www.youtube.com/watch?v=aQV7qo98odM>
- Acevedo Tarazona, Á. (2012). Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: acercamiento a dos experiencias recientes. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 15(15), 9-26. Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/760>
- Acuña Rodríguez, O. Y. (2020). La Historia en la escuela: Dinámicas, retos y procesos. En J. Guerrero Barón, & O. Y. Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 47-66). Tunja: Editorial UPTC.
- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contraentidos y posibilidades. *Folios*(46), 15-27. doi:<https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez Gallego, A. (2013). La nación como pedagogía y la pedagogía como nación. En A. Álvarez Gallero, *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas* (págs. 13-34). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.
- Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*(52), 134-164. doi:<https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, E. (2008). El muy serio arte del humor. *Revista de Estudios Sociales*(30), 110-113. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/815/81503006.pdf>
- Berger, P. (1999). *Risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.
- Bergson, H. (2004). *La risa*. México D. F.: Porrúa.
- Bermúdez Barrera, G. (2012). De la historia escolar tradicional a la historia de la reconstrucción de la memoria colectiva. En V. Autores, *Historias que hacen historia* (págs. 87-97). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/763>
- Carino, B. L. (2018). *J. Piaget y L. Vygotsky: Análisis de teorías y sus implicancias en el campo pedagógico*. Trabajo Monográfico, Universidad Nacional de Luján, Luján. Obtenido de <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/523>

- Carnevale, S. (2017). Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento., (pág. 15). México. Obtenido de <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/13287/historiografia-memoria-conciencia-historica-y-ensenanza-de-la-historia-un-vinculo-situacional-y-relacional-en-permanente-movimiento>
- CaTiLo80. (7 de Diciembre de 2018). *Zoociedad - Episodio: Carro viejo (1991)*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=VF95lsz-fL0>
- Colegiado nacional de desarrollo educativo, c. y. (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas*. México: SNTE. Obtenido de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/una-mirada-a-las-teorias-y-corrientes-pedagogicas>
- Colmenares, G. (1989). La batalla de los manuales. *Revista de la Universidad Nacional*(20), 77-80. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12013>
- Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. (14 de Febrero de 1997). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=uj4C4pHOLWY>
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*(82). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208204>
- Domínguez Acevedo, J. D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*(20), 57-72. doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.11.20.2015.57-72>
- Escobar Rincón, L. d. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 1010-1026. Obtenido de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7834>
- Espinosa Toro, J. M. (2021). *Análisis del discurso de Jaime Garzón: una propuesta para la mitigación de los discursos de odio (Tesis de maestría)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26139>
- Ghotme, R. (enero-junio de 2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia de Colombia, 1910-1962. *Revista científica "General José María Córdova"*, 11(11), 273-289.
- GMH. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

- González Cruz, J. M. (2020). La enseñanza de la Historia hoy. Retos y posibilidades para la Colombia del "Pos-Acuerdo". En J. Guerrero Barón, & O. Y. Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 159-186). Tunja: Editorial UPTC.
- Guerrero Barón, J., & Acuña Rodríguez, O. Y. (2020). *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre enseñanza de la Historia en Colombia*. Tunja: Editorial UPTC.
- Gutiérrez Sanín, F. (2020). *¿Un nuevo ciclo de la guerra en Colombia?* Bogotá: Debate.
- Izquierdo, G. (2009). *Jaime Garzón el genial impertinente*. Bogotá: Planeta.
- LAUD ESTÉREO. (15 de Agosto de 2019). *Antonio Morales habla de su gran amigo Jaime Garzón - LAUD 90.4 FM ESTÉREO [Archivo de video]*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=V2UzR4aJ8C0>
- Melo, J. O. (1968). Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes. *Revista de la Universidad Nacional*(2), 15-41.
- Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Madrid: Turner.
- Melo, J. O. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual. En J. Guerrero Barón, & O. Y. Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 20-45). Tunja: Editorial UPTC.
- Melo, J. O. (2021). *Colombia: las razones de la guerra*. Bogotá: Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (S. F.). *Serie Lineamientos Curriculares, Ciencias Sociales*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf
- Miranda, B. (2 de Abril de 2019). *1989: por qué hace 30 años Colombia vivió el peor año de su historia reciente*. Obtenido de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-47742991>
- Monroy Hernández, C. L. (2020). La enseñanza de la historia en educación básica y media: su aproximación a la historia local. En J. Guerrero Barón, & O. Y. Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia* (págs. 187-204). Tunja: Editorial UPTC.
- Palacios, M. (2003). *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875 - 1994*. Bogotá: Norma.

- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*(53), 59-71. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 149-160. doi:<https://doi.org/10.21500/22563202.2343>
- Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela. La construcción del conocimiento didáctico: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Madrid: Díada Editora.
- Posada, J. (S. F.). *Las corrientes pedagógicas como referentes para orientar la práctica pedagógica*. Bogotá.
- Pozzi, P. (2012). Esencia y práctica de la historia oral. *Revista Tempo e Argumento*, 4(1), 61-70.
- Protagonista NTC. (23 de Febrero de 2021). *YouTube*. Obtenido de Canal de Denis Danis: <https://www.youtube.com/watch?v=rA7FkjQbSSQ>
- Quintero Cerón, R. (11 de Febrero de 2019). *1989: El año en que los narcos nos desangraron*. Obtenido de El Tiempo: <https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/ataques-y-ataentados-del-narcotrafico-en-colombia-en-1989-324084>
- Quintero Ramírez, F. (2018). *Campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, 2000-2017*. Bogotá: Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9897>
- Redacción. (19 de Agosto de 1999). Así lo vimos. *EL TIEMPO*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-941548>
- Ríos Beltrán, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*(42), 9-20. doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.42pys9.20>
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vigotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Ronderos, M. T. (2007). *5 en humor*. Bogotá: Aguilar.
- Ronderos, M. T. (2007). *5 en humor*. Bogotá: Aguilar.
- Rotterdam, E. d. (1975). *Elogio de la Locura*. Barcelona: Bruguera.

- Sáenz Rovner, E. (2007). La "prehistoria" de la marihuana en Colombia: consumo y cultivos entre los años 30 y 60. *Cuadernos de Economía*, XXVI(47), 205-222.
- Sáenz Rovner, E. (2011). Entre Carlos Lehder y los vaqueros de la cocaína. La consolidación de las redes de narcotraficantes colombianos en Miami en los años 70. *Cuadernos de Economía*, 30(54), 106-126.
- Saldarriaga Vélez, O. (2020). La Historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros, hablamos de lo mismo? En J. Guerrero Barón, & O. Y. Acuña Rodríguez, *La Historia vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia* (págs. 79-86). Tunja: Editorial UPTC.
- Samacá Alonso, G. D. (2011). Los manuales escolares como posibilidad investigativa para la historia de la educación: elementos para una definición. *Revista Historia de la Educación Lationamericana*(16), 199-224.
doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.1588>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. (G. L. Galicia, Ed.) México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 23 de 12 de 2021, de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=102:ensenanza-y-aprendizaje-de-la-historia-en-la-educacion-basica&catid=31&Itemid=104
- Semana, R. (4 de Febrero de 2019). 1989: por qué hace 30 años Colombia vivió el peor año de su historia reciente. *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/1989-por-que-hace-30-anos-colombia-vivio-el-peor-ano-de-su-historia-reciente/607817/>
- Severo, A. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Tacuarembó: Instituto de Formación Docente de Tacuarembó. Obtenido de https://www.academia.edu/3863397/TEOR%C3%8DAS_DEL_APRENDIZAJE_Materia_Psicolog%C3%ADa_de_la_Educaci%C3%B3n
- Sosa Vota, M. S. (2020). La prensa satírica bogotana en contexto sudamericano a finales del siglo XIX. *Ciencias Sociales y Educación.*, 9(18), 23-55.
- Trujillo Rojas, V. V. (2019). *Humor político en "¡Quac! El Noticero" [Tesis de pregrado]*. Bogotá: Universidad de la Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1111&context=filosofia_letras
- Trujillo, L. M. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. En L. M. Trujillo, *Teorías pedagógicas contemporáneas* (pág. 150). Bogotá: Fondo Editorial Areandino.

- Universidad de Caldas. (1996). *Canal UCaldas*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=H5R9dy8Xfzc>
- Universidad Nacional de Colombia. (1989). Historia tradicional vs Nueva historia. *Revista de la Universidad Nacional*(20), 76. Obtenido de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/revistaun/article/view/12012>
- Vielma Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>
- Villamizar, D. (2020). *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Bogotá: Debate.
- Yo, José Gabriel. Canal RCN. (16 de Mayo de 2020). *David Jimenes*. Obtenido de Canal de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=MO8M0wauzns>

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta de programación en la asignatura de Historia de Colombia para el Grado Noveno de Básica Secundaria.

PROGRAMA: LA VIOLENCIA Y LA POLÍTICA EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

OBJETIVO: Proponer el análisis crítico en la identificación y caracterización de los actores, tanto individuales como colectivos, que intervinieron en el contexto sociopolítico de los años 90 en Colombia.

TIEMPO PROYECTADO: Dos sesiones por unidad para un período de cinco semanas escolar.

NÚCLEOS TEMÁTICOS	PROPÓSITO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES	PROPUESTA DIDÁCTICA
1. LA VIOLENCIA DE LOS AÑOS 90	Promover la indagación y la reflexión acerca de las características de la violencia mantenida durante la década de los 90 en Colombia.	<p>La Violencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La guerrilla • El narcotráfico • El paramilitarismo 	<p>Cognitivo: Comprende las modalidades y dimensiones del conflicto armado, en la Colombia de los años 90, identificando los motivos, los actores y las transformaciones.</p> <p>Habilidades: Clarifica el significado y los conceptos en las ideas expresadas por el humorista Garzón, con relación al conflicto armado y a la paz.</p>	Trabajar el humor político de Jaime Garzón como fuente histórica primaria, vinculando los contenidos desglosados de este programa general, en relación con las temáticas implícitas que se
2. CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA	Problematizar y analizar críticamente el proceso de surgimiento de la Constitución 1991.	<p>Ciudadanía, Participación y Organización Política</p> <ul style="list-style-type: none"> • Séptima papeleta • Proceso Constituyente • Constitución 1991 	<p>Cognitivo: Comprende y describe los efectos del mecanismo de participación política en el surgimiento de la Constitución de 1991.</p> <p>Habilidades Analiza los efectos en el control del poder político en términos de la democracia participativa.</p>	

NÚCLEOS TEMÁTICOS	PROPÓSITO	CONTENIDOS	APRENDIZAJES	PROPUESTA DIDÁCTICA
3. ESTADO Y GOBIERNO	<p>Analizar la gobernabilidad del Estado en el ejercicio del poder político legítimo, con los protagonistas de la política. ¿Gobierno? o ¿Desgobierno?.</p>	<p>Estado y Gobierno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso 8000 • Descertificación de Colombia • El “Apagón” • Presidente Ernesto Samper • Presidente Cesar Gaviria • Presidente Andrés Pastrana 	<p>Cognitivo: Comprende el concepto de gobernabilidad y lo aplica en el análisis del funcionamiento de un gobierno.</p> <p>Habilidades: Distingue, describe y argumenta formas legítimas e ilegítimas que plantean conflictos de poder.</p>	<p>encuentran expuestas en el material audiovisual y gráfico, disponible en la producción del humorista.</p>

Anexo 2. Propuesta de Planeación Núcleos Temáticos

NÚCLEO TEMÁTICO 1: La Violencia de los años 90.					
PROPÓSITO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO	TIEMPO SUGERIDO	RECURSO A UTILIZAR
Promover la indagación y la reflexión acerca de las características de la violencia mantenida durante la década de los 90 en Colombia.	Guerrilla Narcotráfico Paramilitarismo	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el origen de cada uno de estos grupos armados. • Identifica los actores y territorios de acción de cada uno de estos grupos armados. • Distingue y diferencia las modalidades de violencia de cada uno de estos grupos armados. • Argumenta y emite concepto propio sobre los efectos de las modalidades de violencia. 	Identificación y planteamiento de problemas: Los estudiantes se enfrentan a las problemáticas ocultas en la sátira política que Jaime Garzón delató haciendo alusión a la guerrilla, el narcotráfico y el paramilitarismo.	Dos sesiones.	Videos e Ilustraciones: Foros de observación, discusión, análisis y reflexión a partir de preguntas orientadoras sobre alusiones hechas a la violencia, en los siguientes Personajes: “Emerson de Francisco” de Zoociedad; “Néstor Elí” de Quac. “Heriberto de la Calle”.
NUCLEO TEMÁTICO 2: Ciudadanía, Participación y Organización Política					
PROPÓSITO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO	TIEMPO SUGERIDO	RECURSO A UTILIZAR
Problematicar y analizar críticamente el proceso de surgimiento de la Constitución 1991.	<ul style="list-style-type: none"> • Séptima papeleta • Proceso Constituyente • Constitución 1991 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y explica el mecanismo de participación utilizado en la Constitución 1991. • Interpreta y emite concepto sobre la 	Detección, reflexión y planteamiento de problemas: Estudio y análisis de los fragmentos referidos al tema de la Constituyente, en	Dos sesiones	Audiovisual: Mesa redonda para la observación, interpretación, análisis y reflexión a partir de preguntas orientadoras sobre el

		ciudadanía y democracia participativa. <ul style="list-style-type: none"> • Identifica debilidades y potencialidades del proceso constituyente en el marco de la democracia participativa. 	el programa "Zoociedad".		programa "Zoociedad" y conferencias de Jaime Garzón.
NUCLEO TEMÁTICO 3: Estado y Gobierno					
PROPÓSITO	CONTENIDO	APRENDIZAJES ESPERADOS	ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO	TIEMPO SUGERIDO	RECURSO A UTILIZAR
Analizar la gobernabilidad del Estado Colombiano, período 1990-1999, en el ejercicio del poder político legítimo, con los protagonistas de la política. ¿Gobierno? o ¿Desgobierno?.	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso 8000 • Descertificación de Colombia • El "Apagón" • Presidente Ernesto Samper • Presidente Cesar Gaviria • Presidente Andrés Pastrana 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el concepto de gobernabilidad y su relación con la eficacia y la legitimidad. • Identifica los atributos y contradicciones de los gobiernos. • Comprende el concepto de poder y reconoce las particularidades del poder político. • Argumenta de manera crítica el fenómeno de la corrupción en el contexto político social en la década de los 90. 	Identificación y planteamiento de problemas: Estudio y análisis de los fragmentos referidos al contenido, implícitos en la sátira de Garzón en los programas "Zoociedad", "Quac El Noticero" y en el personaje del Lustrabotas.	Dos sesiones	Audiovisual: Trabajo grupal para la observación, interpretación, análisis y reflexión a partir de preguntas orientadoras sobre las conferencias de Jaime Garzón y los programas: "Zoociedad", "Quac El Noticero" y el personaje "Heriberto de la Calle".

Anexo 3. Guía Pedagógica 3. Enlaces a reportes informativos.

Material para desarrollar ejercicio en el Momento Central de la Sesión Tres.

Sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos contra el Estado Colombiano, en: GMH. (2013). <i>¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.</i> Bogotá: Imprenta Nacional.		
#	DESCRIPCIÓN	PÁG / LINK
1	Caso: Mapiripán vs. Colombia, 1997	408
2	Caso: Gutiérrez Soler vs. Colombia, 1994	411
3	Caso: Manuel Cepeda vs. Colombia, 1994	415
4	Caso: Valle Jaramillo vs. Colombia, 1998	417
Informes y notas en internet:		
5	Tres secuestros con los que Pablo Escobar sembró el terror. 1990-1991	https://www.eltiempo.com/justicia/conflicto-y-narcotrafico/3-secuestros-que-ordeno-narcotraficante-pablo-escobar-en-su-reino-de-miedo-591666
6	Masacre de Barrancabermeja, Mayo de 1998	https://rutasdelconflicto.com/masacres/barrancabermeja-mayo-1998#:~:text=El%2016%20de%20mayo%20de,semanas%20y%20desaparecieron%20sus%20cuerpos
7	El atentado al oleoducto de Machuca, 1998	https://bomberos.mininterior.gov.co/sala-de-prensa/noticias/el-atentado-al-oleoducto-de-machuca-acabo-con-la-vida-de-mis-tres-hijos-maria-c-mosquera
8	La muerte de Jaime Garzón, 1999	https://www.efemeridespedrobeltran.com/es/eventos/agosto/garzon.-hoy-13-de-agosto-de-1999-muere-jaime-garzon-abogado-y-humorista-satirico-colombiano
9	Pavarandó, El Refugio. 1997	https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-710784