

**EL CINE, HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA**

AUTORES

ERICK MAURICIO BAHAMÓN ÁVILA 2013160006

CAMILO ÁNDRES CASTRO GONZÁLEZ 2013160019

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales

Tutor:

Mg. Jhon Alexander Castro

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL


FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES


LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

BOGOTÁ D.C., 2019.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 12 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|--|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia |
| Autor(es) | Bahamón Ávila, Erick Mauricio Castro González, Camilo Andrés |
| Director | Castro, John Alexander |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 89 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | ENSEÑANZA DE LA HISTORIA; CINE: HERRAMIENTA DIDÁCTICA; CINE: AGENTE DE LA HISTORIA; APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO; LA VIOLENCIA. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Trabajo de grado que propone el uso del cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Se abordó el tema del periodo histórico de “La Violencia”, dado que marca el devenir histórico del país hasta la actualidad. Para el abordaje el estudio de esta problemática, el cine puede ser un recurso didáctico en la consecución de pensamiento crítico para la enseñanza del periodo comprendido entre 1947-1958 de una forma didáctica e interactiva conjugando el uso de la imagen y el discurso que invite a los estudiantes a pensar históricamente coadyuvando a la construcción de conceptos históricos, logrando un aprendizaje significativo, promoviendo una</p> |

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 12 | |

conciencia democrática, cívica y crítica a través del trabajo de las unidades realizadas que toman la potencialidad significativa del filme.

3. Fuentes

Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México D.F., México: Grijalbo.

Cantor, R. V. (2015). Ingerencia de los Estados Unidos, Contrainsurgenci y Terrorismo de Estado. En I. d. victimas. Bogota: Informe de comisión Historica del conflicto y sus victimas .


Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (Junio de 2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, I(39), 13-23. Recuperado el 17 de Mayo de 2018, de Propuesta educativa:

<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>.

Castellanos Barón, D. A. (2016). *Las representaciones cinematográficas de la violencia política en Colombia 1940-1965, la didáctica del cine en la enseñanza de la historia*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://catalogo.pedagogica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=198642>

Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Co>

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 12 | |

[misi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf](#)

Constitución Colombia. (04 de Julio de 1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 09 de Septiembre de 2017, de <http://www.constitucioncolombia.com/>:
<http://www.constitucioncolombia.com/>


Corbin, A. S. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. . Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamenta al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2* , 44.

de Zúbiria Samper, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Espacio crítico.

Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y subversión. En C. d. Víctimas. bogotá: Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas.

Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá D.C.: Espacio crítico.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 4 de 12 | |

Fazio, H. (1998). la historia del tiempo presente.: *Historia Crítica*, 50.

Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona, España: Ariel. S.A.

Ferro, M. (2003). Diez lecciones sobre la historia del siglo XX. En M. Ferro, *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX* (pág. 136). México: Siglo veintiuno editores.


Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid, España: Akal.

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2019, de ersillas: <https://www.ersilias.com/wp-content/uploads/2018/11/Violencia-guerra-y-su-impacto-Johan-Galtung.pdf>

García Medina, R., & Parra Ortiz, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid, España: Los libros de la catarata.

GMH., G. d. ((2013)). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Gobernación de Arauca, C. (20 de 3 de 2010). *pagina oficial gobernación de Arauca*. Recuperado el 21 de octubre de 2015, de Municipios, Tame: <http://www.arauca.gov.co/municipios/tame#.VigPE34rLIU>

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 5 de 12 | |

Grupo de Memoria Historica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.


Herrán, M. T., Barbero, J. M., & Zambrano, M. F. (1999). *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Huergo, J. A., & Fernández, M. B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Jesús, G. C., Jorge, O., & Sebastián, M. (Enero-Abril de 2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, VI(11), 05-27. Recuperado el 22 de Febrero de 2018, de https://www.um.es/dicso/es/wp-content/uploads/Pensar_hist%C3%B3ricamente1.pdf

Martínez de Correa, H. (2004). Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases. En M. de Zubiría Samper, *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (págs. 141-181). Bogotá D.C., Colombia: Fundación internacional de pedagogía conceptual Alberto Merani.

Mejía Botero, L., & Mejía Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 6 de 12 | |

educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, VIII(2)*, 413-436. doi:10.15332/25005421

Mercader Martínez, Y. (Enero-Abril de 2012). *El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación*. Recuperado el 24 de Marzo de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34023237007>


Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío!* Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En C. H. Víctimas. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.

Ojeda, E. O. (2000). *Informe nacional sobre la gestión del agua en Colombia*. Bogotá.

Pecaut, D. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. En c. h. víctimas. Bogotá: comisión histórica del conflicto y sus víctimas.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Profesores</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 7 de 12 | |

Peres, R. L. (2016). *Repensando la investigación en ciencias sociales Guía de trabajos de grado para comunicadores sociales*. La paz: Plural Editores.


Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*(9), 8-18.

Programa de las naciones unidas para el desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida*. Informe nacional de desarrollo humano para Colombia, Programa de las naciones unidas para el desarrollo, Bogotá. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia_2003_sp.pdf

Quintero Castro, C. M. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/517?show=full>

Rodríguez Garrido, E., & Larios de Rodríguez, B. (2011). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.

Sánchez Gómez, G. (Enero de 1982). El gaitanismo y la insurrección del 9 de abril en Provincia. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*(10), 191-229. Recuperado el 04 de Septiembre de 2018.

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 8 de 12 | |

Sánchez, G., & Meertens, D. (1983). *Bandoleros, Gamonales y campesinos: El caso de la violencia en Colombia* (2010 ed.). (E. Hernández Hernández, Ed.) Bogotá, Colombia: El Áncora. Obtenido de [http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/G. SANCHEZ y TEN](http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/G._SANCHEZ_y_TEN)

Semana, R. (12 de diciembre de 1988). *Revista Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/nacion/articulo/el-general-el-condor/11075-3>

Tiempo, E. (08 de julio de 1955). *El Tiempo*. Obtenido de https://www.elcolombiano.com/historico/los_secretos_del_rey_de_los_pajaros_de_la_violencia-DCEC_255006


TIEMPO, R. E. (13 de junio de 2003). *EL TIEMPO*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1023025>

Filmes referenciados

Norden, F. (Dirección). (1983). *Cóndores no entierran todos los días* [Película]. Colombia: Procinor Ltda.

4. Contenidos

Los contenidos del trabajo se fundamentan en cuatro aspectos preponderantes: El primero sitúa los referentes de la teoría del aprendizaje significativo de De Zubiría. Para esto se realizó un estado

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 9 de 12 | |


del arte en cuanto a la forma de abordar los contenidos y el cómo secuenciar una clase dentro del paradigma enunciado.

El segundo aspecto se centró en la contextualización histórica de La Violencia, desde sus causas, sucesos y consecuencias. Para esto se realizó un estudio sobre la génesis de la violencia, injerencia en la realización y consecución de país como unidad territorial y nacional, exponiendo las condiciones que han permitido la perpetuación del estado de zozobra en cuanto a seguridad y tranquilidad civil. Posterior a esto se analizó las consecuencias que ha acarreado dicho fenómeno para nuestra vida en común en la actualidad.

El tercer acápite condensa los usos y relaciones que establece el cine con el campo educativo y con la Historia, con el fin de dar un piso teórico a la utilización del recurso del cine para la enseñanza. En especial por la consideración de la conjugación de imagen y narrativa en la elaboración de constructos cognitivos duraderos y significantes en los estudiantes.

El cuarto y último acápite reúne luego de la puesta en práctica de la unidad didáctica a lo largo de las sesiones, el análisis de los datos e información obtenidos fueron analizados para evidenciar la construcción de pensamiento, su evolución y estadio final, con el fin de poder jerarquizar las respuestas que manejan los estudiantes en la construcción y posterior elaboración de un mentefacto que reúne las causalidades y aspectos más generales del periodo de la Violencia.

5. Metodología

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 10 de 12 | |

La metodología es de carácter cualitativo, documental y hermenéutica. La primera parte consistió en la recopilación información para la construcción de conocimientos en torno al aprendizaje significativo, enseñanza de la historia, usos del cine, relación de este con la educación, análisis e interpretación de datos.


Luego del proceso de decodificación se procedió a construcción de una contextualización histórica que diera cuenta del periodo de la Violencia. Posteriormente se establecieron los criterios de trabajo en torno al recurso didáctico del cine, para continuar con la elaboración de las unidades didácticas para trabajar a lo largo de las sesiones.

Finalmente se hace el análisis de datos y de información usando la técnica de decodificación abierta y axial, permitiéndonos establecer categorías que contienen los procesos realizados por los estudiantes para la consecución en producción de sentido significativo de los tres ejes axiales que fungieron de ideas anclaje, bipartidismo, exclusión política y violencia.

6. Conclusiones

En el marco de actividades de aprendizaje por parte del maestro, cualquier intervención didáctica debe iniciar de un ejercicio reflexivo que enrute fines y objetivos claros en torno a la enseñanza de la historia. El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia busca el desarrollar en los estudiantes el pensar históricamente, facultando el análisis de los hechos históricos y sus repercusiones en la actualidad para la construcción de conceptos que sean estables, permutables y de realización propia, es decir que en un ejercicio deliberativo autónomo sea el estudiante quien integra significaciones y conceptualizaciones de realización propia a su vida diaria.

El contenido y la duración de la proyección son factores por considerar en relación con la edad y nivel cognitivo de los estudiantes, ya que en la construcción de narrativa se hacen uso de microhistorias que pueden confundir a los espectadores; las temáticas plasmadas resultan

| | | |
|---|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 11 de 12 | |

chocantes o inapropiadas; el tiempo de la clase no alcanza; resumiendo, que un conjunto de anomalías no programables resulte en la no consecución de los objetivos propuestos.

El cine al ser medio y no fin hace necesario por parte del maestro de un trabajo que clarifique los fines de la enseñanza de la historia y el pensar histórico en los estudiantes. Se entiende este último como el progreso intelectual en la apropiación de herramientas cognitivas para la comprensión de los influjos económicos y políticos para las condiciones de vida de grupos poblacionales diversos en una sociedad sujeta a discursos hegemónicos que atisban objetivos subyacentes en la decantación del tropo histórico como medio de conservación de privilegios de clase. Como herramienta, la consecución de la enseñanza no recae en el filme, en ningún momento se debe tomar a este como fuente única para enseñanza. La película no reemplaza el rol docente ya que, sin una dirección hacia objetivos educativos, la actividad se decanta en ocio o en la nulidad de comprender las imágenes observadas

De lo anterior podemos concluir que del ejercicio realizado en la institución las villas del municipio do Soacha con estudiantes del grado 10-5, el objetivo diseñado en la unidad didáctica diseñada fue satisfactorio, los estudiantes se presentaron receptivos a las actividades y a una forma didáctica de aprender a pensar históricamente haciendo uso de la teoría del aprendizaje significativo. Es de importancia mencionar que, para futuros casos, el presente trabajo puede realizarse con múltiples temas, al mismo tiempo puede ser puesto en marcha en variados grupos poblacionales, y no tiene por qué limitarse un único modelo de enseñanza en específico, el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia tiene numerosos campos de acción.

| | |
|-----------------------|---|
| Elaborado por: | Bahamón Ávila, Erick Mauricio Castro González, Camilo Andrés |
|-----------------------|---|



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Formación de Profesores

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 12 de 12

Revisado por:

Castro, Jhon Alexander

Fecha de elaboración del
Resumen:

13

03

2020

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 1 |
| Planteamiento del problema | 6 |
| Pregunta problema | 10 |
| Justificación | 10 |
| Objetivos | 13 |
| Objetivo general | 13 |
| Objetivos específicos | 13 |
| Antecedentes investigativos | 14 |
| Capítulo 1 | 16 |
| Referentes iniciales | 16 |
| 1.1 Aprendizaje significativo | 17 |
| 1.2 Secuencia de una clase | 19 |
| 1.3 Historia del tiempo presente | 21 |
| Capítulo 2 | 28 |
| 2.1 La Violencia (1946-1958) | 28 |
| 2.1.1 Los inicios de La Violencia | 30 |
| 2.1.2 Violencia política. El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán | 36 |
| 2.1.3 Los Pájaros. | 41 |
| 2.2 Referentes Conceptuales | 46 |
| 2.2.1 La violencia como periodo histórico | 46 |
| 2.2.2 Tipología de la violencia | 48 |
| 2.2.3 Exclusión política | 48 |
| 2.2.4 Bipartidismo | 50 |
| Capítulo 3 | 52 |

| | |
|---|----|
| 3.1 Historia y Cine | 52 |
| 3.2 El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia..... | 53 |
| 3.2.1 El cine como documento para la investigación. | 59 |
| 3.2.2 El cine como medio de enseñanza. | 59 |
| Capítulo 4:..... | 60 |
| 4.1 Diseño metodológico de la investigación | 60 |
| 4.2 Contextualización del colegio | 63 |
| 4.3 Diseño de la unidad didáctica..... | 63 |
| 4.4 Recolección de la información..... | 65 |
| 4.4.1 Taller de conocimientos previos..... | 65 |
| 4.4.2 Notas periodísticas..... | 66 |
| 4.4.3 Preguntas abiertas..... | 67 |
| 4.4.4 Mentefacto (enlace entre conocimientos previos y conceptos históricos)..... | 68 |
| 4.4.5 Película, Herramienta audiovisual..... | 69 |
| 4.4.6 Taller conceptos históricos. | 71 |
| 4.5 Análisis de la información | 72 |
| 4.5.1 Codificación abierta de la información..... | 73 |
| 4.5.1.1 Taller conocimientos previos. | 73 |
| 4.5.1.2 Taller conceptos históricos..... | 74 |
| 4.5.2 Codificación axial de la información | 76 |
| 4.5.2.1 Taller de conocimientos previos..... | 77 |
| 4.5.2.2 Taller de conocimientos históricos. | 78 |
| 4.5.3 Proceso de escritura | 79 |
| 4.5.3.1 Taller de conocimientos previos..... | 79 |
| 4.5.3.2 Taller de conocimientos históricos. | 82 |
| 4.6 Comparación entre talleres | 87 |

| | |
|---------------------------|----|
| Bibliografía | 90 |
|---------------------------|----|

Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 01 Ruta didáctica | 68 |
| Tabla 02 Ficha filmográfica | 74 |
| Tabla 03 Categorías abiertas taller de conocimientos previos..... | 78 |
| Tabla 04 Categorías abiertas taller de conocimientos históricos | 79 |
| Tabla 05 Categorías axiales taller de conocimientos previos | 81 |
| Tabla 06 Categorías axiales taller de conocimientos históricos | 83 |
| Tabla 07 Codificación abierta taller de conocimientos previos | 85 |
| Tabla 08 Codificación abierta taller de conocimientos históricos | 88 |
| Tabla 09 Codificación axial taller de conocimientos históricos | 90 |
| Tabla 10 Comparación entre talleres | 93 |

Imágenes

| | |
|---|----|
| Imagen 01 Triangulo de la violencia..... | 51 |
| Imagen 02 Cuestionario conocimientos previos | 71 |
| Imagen 03 Mentefacto | 72 |
| Imagen 04 Cuestionario conocimientos históricos | 76 |

Esquemas

| | |
|---|----|
| Esquema 01 Codificación axial taller de conocimientos previos | 86 |
| Esquema 02 Ejes axiales | 91 |

Introducción

El desarrollo de esta iniciativa tiene como propósito, contribuir a la enseñanza de la historia, utilizando como medio pedagógico el cine, para la formación de pensamiento histórico en los estudiantes, acerca del tema del conflicto armado en Colombia, hecho que constituye una apuesta para la enseñanza de la historia. El arte cinematográfico, como evidencia Marc Ferro, se privilegia como fuente auxiliar y didáctica de la historia; hace juego de una narrativa que conjuga sentimientos y emociones multimediados que permiten llevar a cabo la apropiación de elementos reflexivos que cuestan alcanzar por formas de transmisión tradicional, gracias a su sentido transdisciplinar, complementa e integra el conocimiento frente a la enseñanza de la historia en un marco formal de contenidos desde cuatro niveles: (Ferro, 1995)

1. Agente de la historia por la capacidad de reafirmar ideas e intereses.
2. Modos de actuación que dotan de eficacia y operatividad a las reafirmaciones.
3. Utilización de modos y prácticas específicos frente a la producción de tejido e integrantes de lo social.
4. El planteamiento de lectura de lo que es comprendido históricamente.

El cine, con su narrativa ficcional permite diversas interpretaciones y juicios por las posibles temáticas, perspectivas y maneras en que presenta ciertos contenidos desde el punto de vista cinematográfico. La representación de la historia en el cine puede presentarse en un primer momento como problemática, ya que el cine en un principio sirvió como medio legitimador de diversas posturas políticas y formas de actuar de los gobiernos, por ello es importante resaltar lo que Marc Ferro expone al respecto:

(...) la relación entre el cine y la historia presenta el problema de la función que realiza el cine en la historia, su relación con las sociedades que lo producen y lo consumen, y el proceso social de creación de las obras, del cine como fuente de la historia. En otras palabras, al ser agente y producto de la historia, las películas y el mundo del cine

mantienen una relación compleja con el público, el dinero y el estado, lo cual constituye uno de los ejes de su historia” (Ferro, 2003).

El cine en la educación puede verse como un revelador social, las producciones cinematográficas pueden convertirse en un medio de visualización, denuncia, sensibilización o de reflexión, en donde a partir del contexto en el que se expone, puede transmitir diferentes mensajes y significados de lo que el cineasta y sus productores quisieron evidenciar.

El carácter interpretativo se privilegia en esta investigación, ya que, en un ámbito educativo, llevar una misma situación a ser vista desde diferentes perspectivas, conllevaría a la dislocación del método tradicional de enseñanza; para ello consideramos pertinente el desarrollo de temáticas o hechos históricos que se acerquen y entren en contacto con la realidad cotidiana de los estudiantes. Se busca brindar las herramientas conceptuales necesarias para interpretar la propia realidad a través de la visualización del pasado por medio de materiales cinematográficos, para ello se tendrá como punto central de este trabajo, responder a la siguiente pregunta: ¿cómo contribuir a diseño de una estrategia de enseñanza de la historia que tome como referente didáctico al cine?

Al no existir una explicación mono causal de las razones del conflicto colombiano, es posible a través de materiales cinematográficos que demuestren una postura sobre hechos y procesos históricos, reflexionar y luego de un ejercicio de trasposición didáctica, profundizar la forma de cómo enseñar los posibles contenidos históricos, reconociendo cómo los estudiantes se apropian de estos y al mismo tiempo, brindar una serie de posibilidades de reflexión, teniendo en cuenta los actores, responsabilidades y consecuencias sociales que se encuentran implicados.

Consideramos que nuevas formas de exponer el pasado en las aulas de clase como lo es el cine, es un trabajo que en su desarrollo fomenta un pensamiento crítico donde el estudiante puede reflexionar, reconstruir el pasado a partir de diversas miradas sobre acontecimientos históricos, identificar y relacionar tanto rupturas como continuidades en los acontecimientos estudiados. Esto significaría la elaboración conceptual de un presente relacionado con un pasado, en formas propias de interpretar los procesos que han acontecido en el conflicto

armado colombiano, teniendo en cuenta sus actores e implicaciones en la sociedad colombiana.

Atendiendo al campo de estudio curricular aportado por Tyler (García Medina & Parra Ortiz, 2010), en el que como *instrumento del cambio social*, la escuela resulta un fenómeno social de espacio formativo que aborda e investiga los problemas que acontecen en el orden social local, nacional o internacional, buscando una posible solución para su superación; la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, interpretados y contextualizados en el país por De Zubiria (Martínez de Correa, 2004), sirvieron de referente para la identificación de sus principios y construcción de unidades didácticas en torno a *organizadores previos* que tomen al cine como *subsumidor* para potenciar el pensamiento histórico de los estudiantes, luego de su *asimilación* e integración al *producto de aprendizaje*.

Psicológicamente cognitivista, la teoría visualiza al aprendizaje desde una posición constructivista, es el sujeto quien interactúa con los estímulos de su entorno construyendo su conocimiento mediante la mediación con estos como organismo inteligente que es. La enseñanza, resulta entonces en una actividad compleja, cambiante, arrojada a la incertidumbre, en que se comparte y colabora en la reelaboración del conocimiento y reconstrucción de la cultura que cuenta con un alto componente ético al poner en práctica procesos que promueven ideales y valores sociales. (García Medina & Parra Ortiz, 2010).

El currículo se ve alentado por un ejercicio deliberativo por lo que no puede ser escindido de la teoría y práctica por las profundas implicaciones sociopolíticas que genera en el salón de clases, resultando en una construcción abierta y flexible que le permite adaptarse a contextos específicos. Su constitución parte de elementos en que los *objetivos* atraviesan y se enlazan con el resto de los componentes, las *actividades* son diversas, contextualizadas, amplias constructivas, reflexivas y apoyadas en experiencias y concepciones previas de los estudiantes. Los *contenidos* son “problemas a ser resueltos, esquemas a integrar, e hipótesis a comprobar” (García Medina & Parra Ortiz, 2010). Por último, la *evaluación*, se centra en el proceso del estudiante más no en el resultado, escudriñando en los obstáculos que se pudieron presentar para superarlos.

De otra parte, la investigación documental es el diseño metodológico escogido para el desarrollo de la presente investigación, ha permitido identificar los principios teóricos que

sustentan al aprendizaje significativo y el cómo diseñar unidades didácticas en el área de ciencias sociales, orientadas a lograr los propósitos sugeridos. A su vez, el elaborar el *contenido disciplinar* de las mismas, luego de la lectura y posterior recopilación de bibliografía y elementos que abordan el conflicto del periodo colombiano de la violencia, circunscrito al departamento del Valle del Cauca, entre los años 1948 y 1957.

Con el fin de lograr hacer un análisis multidimensional de las causalidades del conflicto colombiano, este trabajo se realiza a partir de un enfoque de la historia del presente; la caracterización historiográfica que se pretende realizar, posibilita la construcción, identificación y análisis de continuidades y rupturas a lo largo de la historia del conflicto, asunto que se pondrá en evidenciará en el desarrollo de este trabajo.

Para dar cuenta de lo anterior, se ha estructurado la presentación en los siguientes capítulos: el primero, denominado “Aprendizaje significativo”, entendido como el estudio de las formas de aprendizaje del ser humano mediadas por el conocimiento, el lenguaje y el entorno, entre otros aspectos. La incorporación de estos preceptos teóricos y pedagógicos, posibilita el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como referentes teóricos los aportes dados por Piaget, al privilegiar el desarrollo humano articulado a los procesos lógicos de razonamiento que los aprendientes logren alcanzar, a partir de un ambiente que posibilite el desarrollo de las estructuras mentales.

Otro de los aportes teóricos en estos procesos de enseñanza-aprendizaje es el realizado por De Brunner, quien privilegia las preconcepciones que tienen los estudiantes acerca de algunos hechos históricos, políticos y sociológicos, lo que contribuye de paso a abandonar la concepción de que el estudiante es una especie de *tábula rasa* que fija ciertos conceptos, gracias a la labor del docente. Estas nuevas interpretaciones permiten construir significados que le permiten interactuar frente al mundo; así, la interacción entre el discente y el entorno social, permite articular procesos históricos, políticos, sociológicos y éticos, propios de su entorno a su experiencia vivencial de manera significativa.

El segundo capítulo, “La violencia”, hace una breve exégesis de la violencia en Colombia, haciendo énfasis en sus actores, generación del conflicto y la trascendencia que este ha tenido en el desarrollo de la personalidad histórica de Colombia, situación que permite comprender las características del periodo de la violencia, sus principales actores y su trascendencia en el

Valle del Cauca entre 1948 y 1957. Este apartado permite reflexionar y reconocer las categorías de análisis que posibilitan el uso, relevancia y posibilidades del cine en el espacio social de la escuela, como espacio de recreación y análisis de esta época que marcó a generaciones posteriores.

El tercer capítulo, denominado “Historia y cine”, enfatiza la manera cómo los recursos fílmicos pueden ser un instrumento de comprensión histórica. La apropiación y comprensión de estos aspectos, permite la creación de propuestas radicales para la generación y trasmisión del conocimiento. Este ejercicio pedagógico posibilita la integración de estudiantes en torno a situaciones particulares, a partir del desarrollo de nuevas tecnologías como el cine.

El cuarto y último capítulo, intitulado “Metodología de la unidad didáctica”, hace referencia al desarrollo de esta iniciativa llevada a cabo en la sede principal institución municipal las Villas de Soacha con estudiantes de grado décimo jornada mañana.

Planteamiento del problema

La enseñanza de la historia ha priorizado en mantener los hechos políticos, militares y diplomáticos como los fenómenos de mayor interés para las sociedades, de ahí que se plantee que las narrativas que sostienen dichos tropos reivindiquen los hechos históricos concatenados a los personajes más representativos y acontecimientos históricos exaltados hasta ocupar un lugar de hitos fundacionales, esto en virtud de que la historia desde su incursión en el ámbito escolar ha servido de factor legitimador en la construcción de los estados nacionales.

Inmerso en un sistema, la educación ha sido instrumento de legitimación y consolidación de los estados nación; en este sentido, los contenidos, los propósitos, al igual que las instituciones escolares se han encaminado a la construcción de una ciudadanía y a un sentido nacional de cohesión social. En esta dirección, la enseñanza de la historia en nuestro país ha asumido características particulares como las denomina Carretero: “La enseñanza escolar de la historia ha considerado las características y funciones de las raíces intelectuales del romanticismo y de la ilustración (...) es decir, los primeros serían objetivos “románticos” y los segundos “ilustrados” (Carretero, et al, 2013)

Los objetivos del movimiento romántico conllevan un ejercicio tradicional de enseñanza de la historia, en la perpetuación de mitificaciones que niegan la comprensión de procesos, resaltando una historia de “bronce” como la predominante en el ámbito escolar contemporáneo, consecuencia evidente al verse los procesos históricos reducidos al simple relato de acciones “heroicas”, que al decir de Carretero:

“(...) se manifiestan a través de tres cuestiones centrales: la evaluación positiva del pasado del propio grupo social, y del presente de ese grupo, tanto en el ámbito local como nacional; la evaluación positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales. Como es sabido, este objetivo identitario general fue el único que tuvo la historia escolar en la Escuela desde su misma creación, entre los siglos XVIII y XIX”. (Carretero, et al, 2013)

Por otro lado, los objetivos ilustrados conllevan un ejercicio crítico que proyecta formar ciudadanos reflexivos en capacidad de dar cuenta sobre los procesos históricos que han acontecido desde que ocurrieron hasta el día de hoy. A propósito, Carretero afirma que los objetivos ilustrados se entienden como “Entender el pasado de una manera compleja; distinguir los diferentes períodos históricos y comprender la multicausalidad histórica; relacionar el pasado con el presente y el futuro; y acercarse a la metodología utilizada por los historiadores”. (Carretero, et al, 2013)

En este sentido, la integración en la formación de los estudiantes de un pensamiento histórico les permite no sólo poner en relación los hechos del pasado, sino que estos cuenten tanto en su recorrido académico como a lo largo de su vida con las herramientas y saberes culturales necesarios para comprender las condiciones y contexto inmediato, el poder problematizarlo y modificarlo desde las condiciones en las que se encuentran reinventando la realidad. Para Prats, se basa en la capacidad de análisis que puede desarrollar el estudiante con los procesos que abarcan la construcción de su presente construyendo narrativas que contienen los procesos:

“(…) parece conveniente que los ciudadanos de todos los países tengan la oportunidad de conocer las relaciones históricas continuas entre los ámbitos locales, nacionales, regionales y del conjunto de la comunidad integrada por pueblos y gentes con pasados comunes, tanto en sus procesos de convergencia como en sus conflictos internos y externos. Por ello, es loable la idea que arranca a principios de la década de los noventa de promover programas e iniciativas que fomenten la investigación de la historia con una visión amplia y ajena al excesivo localismo.” (Prats, 2010)

Las narrativas se constituyen como componente clave para el estudio de la composición del pensamiento histórico en la escuela, clasificándose en narrativas individuales o narrativas nacionales, las cuales poseen diferentes características a la hora de construir un pensamiento histórico. Carretero define que “lo central en estas narrativas individuales es la biografía de los personajes históricos relevantes, en comparación con las narrativas centradas en entidades abstractas, como por ejemplo las naciones”. Lo anterior consolida el enfoque memorístico y prioriza la enseñanza de una historia desde arriba que fomenta la dignificación de personajes

nacionales como agente de la historia por encima de las bases sociales en el desarrollo de procesos y acontecimientos históricos, como lo pone de presente el autor en mención: “Las narrativas nacionales que se reproducen en el salón de clase rara vez explican los conflictos entre interpretaciones, la mayoría reproduce la versión oficial de la historia nacional casi sin matices”. (Carretero, et al, 2013)

Como estructura conceptual compleja sustentada en la temporalidad, la razón de ser del pensamiento histórico requiere “pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad para ir construyendo una conciencia histórica que relacione el pasado con el presente y se dirija al futuro” (Mejía Botero & Mejía Mejía, 2015). Esto es esencial para el conocimiento, comprensión y explicación de las distintas sociedades a través del tiempo. Simultaneidad, sucesión, periodización, entre otros conceptos, son elementos constitutivos del tiempo histórico que permiten una complejización al apoyarse en la multicausalidad, permitiendo que las formaciones de las narrativas históricas tengan una explicación lo más cercana a la realidad.

Asimismo, el pensamiento crítico no puede ser escindido del pensamiento histórico, el primero, puede ser comprendido como una habilidad que debe ser enseñada siempre y cuando en el salón de clases se faciliten múltiples herramientas intelectuales que permitan conocer, interpretar y reinventar la realidad con la que se interactúa, resultando importante en la enseñanza para desarrollo del pensamiento como fundamento del hacerse humano siendo humano entre otros humanos (Mejía Botero & Mejía Mejía, 2015).

Si bien la historia del conflicto armado colombiano ha empezado a tomar distancia, la enseñanza ha mantenido un tono oficialista, una historia contada desde arriba, primando la historia de los personajes más destacados y dando la espalda a comunidades participes a lo largo de procesos históricos en nuestro país. La abnegación por un enfoque historicista o romántico representa para el país un anquilosamiento en el desarrollo académico al no reconocer que el proceso educativo no enseña contenidos que permitan asumir una postura que trascienda la mera visibilización del conflicto armado y las dinámicas que lo han hecho posible, dicha historia no permite la crítica y reflexión sobre procesos sociales, económicos e históricos que han llevado a la conformación de nuestro país hasta nuestros días.

El sistema educativo colombiano, presenta contenidos que no llegan a desconocer la presencia de coyunturas y contextos puntuales, como por ejemplo el fenómeno de la violencia bipartidista, surgimiento de las guerrillas, paramilitarismo, crímenes contra la población civil, los cuales se tratan en la escuela de manera somera; estos no son contenidos desarrollados a profundidad en ella, ya que en la práctica estos contenidos se quedan en la mera descripción de los hechos, no se llega a una propuesta pedagógica que permita el reconocimiento e interpretación de la responsabilidad de los actores del conflicto armado, así como la implicación del Estado, trabajo ausente en muchos salones por las implicaciones políticas que conlleva, o si lo es trabajado en muchos espacios no es profundizado de forma estructural, razón que dificulta aún más el trabajo histórico.

Lo anterior se puede relacionar con los lineamientos curriculares expuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y que estos plantean los contenidos que deben ser trabajados en el aula de clase, sin limitarse al sesgo de un único modelo pedagógico teniendo como posibilidad la libertad de cátedra para el desarrollo de las temáticas expuestas a los alumnos.

Ahora bien, podemos evidenciar una crisis de legitimidad de la enseñanza de la historia, no por las limitaciones en los contenidos que propone el ministerio de educación, si no dirigimos esta hipótesis al cumplimiento priorizado de los estándares básicos de calidad, ya que estos no fomentan la consolidación de un pensamiento histórico, sino como su nombre lo indica, plantean el logro de unos mínimos estándares de conocimientos apropiados dirigidos a la aprobación de pruebas estandarizadas mundiales, en las cuales se incluye Colombia, respondiendo a lógicas globales de educación, economía y mercado.

Pregunta problema

Una vez contextualizado el asunto a desarrollar, la pregunta problema que orientará el desarrollo de desarrollo de la presente investigación consiste en lo siguiente: ¿Cómo diseñar unidades didácticas de enseñanza de la historia que tomen de referente didáctico al cine enmarcado en estrategias pedagógicas del aprendizaje significativo?

Justificación

El presente documento relievaa la importancia del aprendizaje de la historia a partir del cine como herramienta pedagógica que ayuda a entender procesos por los que ha atravesado la historia de Colombia, centrandosus preocupaciones en las décadas conflictivas de 1948 a 1957. La importancia de este abordaje se legitima en el hecho de que buena parte de los estudiantes que cursan los programas de enseñanza básica y media, tienen dificultades en ubicar períodos históricos de gran trascendencia para la historia de Colombia, como la violencia por la que ha travesado la historia del país. Sumado a lo anterior, las técnicas memorísticas de fechas, datos y situaciones, poco contribuyen a entender procesos históricos, como si poco o nada tuvieran que ver con las bases sociales que en últimas son protagonistas de la historia.

Podría decirse que en esto radica la importancia de este estudio, en cuanto contribuye a esclarecer estos procesos históricos, utilizando para ello una herramienta pedagógica como el cine, pues como se consagra posteriormente en los antecedentes investigativos, pocos son los trabajos enfocados en esta problemática, lo que de por sí contribuye un aporte a la elaboración del estado del arte en Colombia. Además de lo anterior, es novedoso por los argumentos anteriormente expuestos, además de tener viabilidad en el ejercicio pedagógico, donde el docente debe asumir un rol protagónico e innovador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los aspectos a destacar es la relevancia social, esto es, ¿en qué medida los destinatarios de estas prácticas se benefician?, ¿cuál es el alcance social que tiene el

desarrollo de esta iniciativa? Los psicólogos y pedagogos coinciden en afirmar que el elemento visual es una herramienta de gran valía, no tanto para justificar argumentos sino como instrumento pedagógico para fijar conceptos. En esta medida, la enseñanza de la historia a través del cine debiera ser una constante a implementar en las aulas de clase, con el propósito de acercar a los jóvenes y despertar ciertos temas de interés, así como fomentar la participación, la interacción y el sentido crítico de los aprehendientes.

La enseñanza tradicional de la historia en el ámbito de académico, descuida el análisis causal al simplificar los acontecimientos de modo tal que la enseñanza resulta ser una sucesión ininterrumpida de hechos, fechas y personajes en el que el pensamiento tanto histórico como crítico no se desarrolla, “propiciando un enajenamiento de las condiciones del contexto mediato e inmediato y por lo tanto una incapacidad para comprender dichas problemáticas y transformarlas”. (Mejía Botero & Mejía Mejía, 2015)

Ante esta vicisitud, el pensamiento histórico toma relevancia al ofrecer la oportunidad de construir interpretaciones dinámicas del pasado conjugando en la enseñanza de la historia elementos interpretativos, comprensivos y analíticos en los que se interpela el presente y se promueve el pensamiento crítico al hacer partícipes a los estudiantes en la elaboración de la narrativa histórica, pues son estos quienes dan protagonismo al sujeto histórico. Dicha elaboración se fundamenta en analizar e interpretar por parte del historiador los datos del pasado proveniente de las distintas fuentes, tanto primarias como secundarias que alimentan la génesis de narrativas del presente desde la óptica de quien las consulta, al ser este quien las selecciona y contrasta, gracias a una metodología coherente la información obtenida.

En esta medida, cobra además vigencia y actualidad el desarrollo de esta iniciativa, en cuanto suscita el interés de los aprehendientes por acontecimientos que han sido una constante en la historia del país, como lo ha sido en efecto el factor violencia. Los jóvenes no se sienten identificados ni atraídos por problemáticas que distan muchas veces de otras épocas generacionales, como si estos hechos nada tuviesen que ver con un presente histórico. En síntesis, este es el valor agregado que se privilegia en el desarrollo del presente documento.

Para llevar a feliz término esta iniciativa, se ha delimitado esta investigación en dos órdenes: el regional y el cronológico; el primero se circunscribe a la región del Valle del Cauca, por

ser una de las zonas donde la violencia tuvo mayor arraigo a partir de las contiendas bipartidistas. El segundo momento se circunscribe a los años de 1948, fecha en la que se inició este infausto suceso, desencadenado a partir de la muerte del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, hecho que tuvo una influencia notoria en otras regiones del país, situaciones que no se contemplan en esta investigación. El punto de cierre lo constituye el año de 1957, cuando se logra una relativa pacificación del país, año que coincide con la dejación del cargo de la presidencia por parte de general Gustavo Rojas Pinilla. Posteriormente se inicia la reconstrucción del país con un monto de secuelas de años anteriores, hechos que han tenido una influencia notoria en nuestro presente que nos corresponde vivir ante la historia.

Objetivos

Objetivo general

Identificar aspectos relevantes del aprendizaje significativo para la estructuración de programaciones de aula enfocadas en la enseñanza de categorías y conceptos que integrando el recurso didáctico de las representaciones cinematográficas en ambientes educativos contribuyan al aprendizaje y enseñanza de la historia.

Objetivos específicos

- Identificar los recursos y las estrategias que pueden usarse para la enseñanza de la historia a través de la teoría del aprendizaje significativo.
- Comprender las características del periodo de la violencia, sus principales actores y su trascendencia en el Valle del Cauca, entre 1948 y 1957.
- Diseñar una unidad didáctica para la enseñanza de la historia en la cual se use el cine como material de formación.
- Implementar la herramienta didáctica del cine para la enseñanza de la historia

Antecedentes investigativos

El siguiente acápite recopila la información relacionada a la resolución del problema de diseñar unidades didácticas que promuevan la movilización cognitiva en los estudiantes para el desarrollo del pensamiento histórico. Los antecedentes presentes nos permitieron partir de indicios teóricos para la comprensión del problema indagado y su importancia en el campo educativo. A continuación destacamos los siguientes aportes literarios investigativos para la consecución de los objetivos específicos planteados.

“*Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*” de Herrán, Barbero y Zambrano (1999), investigación que aborda la compleja relación entre comunicación y educación; inicia el libro con la visión y cambios acontecidos en torno a la comunicación que se maneja en la escuela. Sustentándose en 20 experiencias en la ciudad de Bogotá que integrando a los PEI de cada institución los más media logra dibujar un marco general de las posibilidades reales de construir una sociedad en que la interacción entre sociedad, conocimiento, técnica y sus avances permitan las posibilidades de la “sociedad del conocimiento”. Comunicación en este contexto debe ser entendido como los medios de comunicación, bien sean informativos o de entretenimiento (periódicos, radio, televisión, internet, etc.) que interactuando con los miembros de la sociedad a un nivel individual o colectivo repercute en la conformación de sus subjetividades.

En la monografía “Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo” de Quintero (2013), se investiga el caso del colegio Nuestra señora de la merced de la Unión Antioquia con estudiantes de grado 9°. En el desarrollo de las clases de ciencias sociales, la autora noto una serie de situaciones consideradas problemáticas de índole actitudinal, comportamental, cognitivo y/o expresivo en muchos de los estudiantes, así mismo revela algunos intrínsecos de la labor, en especial, anquilosamiento de contenidos y practicas por parte de un grueso de la planta docente. Reconociendo la visión de relación activa y recíproca entre estudiante, maestro y escuela que aporta el paradigma del constructivismo, se permite recurrir al aprendizaje significativo categorizando algunos principios a tener en cuenta en la creación de estrategias

metodológicas para la superación de los predicamentos anteriormente enunciados, potenciando la valoración y significación tanto de las experiencias y aprendizajes previos como de los contenidos propios y transversales de las ciencias sociales.

Castellanos (2016) en “Las representaciones cinematográficas de la violencia política en Colombia 1940-1965, la didáctica del cine en la enseñanza de la historia” propone que el binomio cine-texto logra vincular desde el paradigma del aprendizaje significativo, los aprendizajes previos con documentos y fuentes históricas dotando de un contexto a los sucesos, fenómenos y hechos estudiados. Su aporte hace hincapié a su vez en la producción de cine en Colombia, el cual como objeto y producto de la historia cuenta con procesos de legitimación o tergiversación de discursos, permitiendo que la propia narrativa sea objeto de estudio en el área de ciencias sociales. Por este motivo aclara en su escrito que el maestro debe seleccionar y establecer criterios de visualización del filme para que no resulte en actividad lúdica sino en recurso didáctico en la escuela por lo que propone un método estructurado para la utilización de estos en la clase.

Capítulo 1

Referentes iniciales

La didáctica, ocupa un lugar central en el marco disciplinar de las ciencias de la educación, conformando una relación dialógica transversal por los distintos enfoques que articulan el campo pedagógico elaborando una realidad social multidimensional (García y Parra 2010). Se define entonces la didáctica como “ciencia de la educación de carácter teórico-práctica, que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, y cuya finalidad es la formación integral del alumno por medio de la interiorización de la cultura” (citado por García y Parra. 2010 p. 13). Se reconoce entonces el valor de la didáctica en la construcción de las estrategias didácticas en cuanto aporta dentro del salón de clases una finalidad a ser alcanzada tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Para este trabajo, se clarifica la enseñanza desde la perspectiva orientada hacia la producción de cambios conceptuales, en que el aprendizaje resulta en un proceso de transformación más que en una suma de conocimientos, promoviendo a un maestro que pone en práctica la movilización cognitiva y actuante del estudiante en pensamiento, actitud y comportamiento al proponer actividades que permiten contrastar los discursos científicos con sus narrativas propias de vida Pérez Gómez (citado por García y Parra 2010 pp. 15).

El fin es que el maestro logre aprovechar tanto la potencialidad que ofrecen las experiencias previas al ser reconstruidas en un marco científico explicativo como a la creación de espacios de conocimiento compartido en el que significantes referenciales comunes obtenidos por el aporte de instrumentos conceptuales existan en un contexto deliberativo-participativo abierto a cada uno de los miembros de la clase Edwar y Mercer (citado por García y Parra, 2010 pp. 16).

Ahora bien, el aprendizaje es una acción escolar desarrollada en el campo del pensamiento y la conducta. De la Torre (1992 y 1995 citado por García y Parra, 2010 pp. 17) aborda al aprendizaje desde un punto de vista didáctico al considerar que la dimensión cognoscitiva (saber), efectiva o de acción (saber hacer) y afectiva (ser) deben estar integradas en toda

propuesta formativa, estimulando el debate en torno al propio concepto de la enseñanza; en este caso, enfocado hacia la creación y apropiación de estrategias propias del estudiante de adquisición, evaluación y consolidación con ayuda del profesor de la nueva información que adquiere sin caer en procesos meramente acumulativos y sumativos. El diseño de estrategias didácticas se diferencia entonces entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza son los diseños que realiza el profesor para ayudar al estudiante a cumplir las metas que ha trazado en la construcción de su conocimiento, *las estrategias de aprendizaje* son las actividades realizadas por el estudiante de forma autónoma en las que pone en ejercicio su propio sistema cognitivo, organizando, elaborando, interpretando y/o reinterpretando lo contenido en el material de enseñanza, potenciando por su gusto por aprender (Quintero, 2013 pp. 24). Esta concepción logra establecer el paradigma de la escuela como espacio de creación de estrategias para aprender a aprender.

La relación entre la enseñanza y el aprendizaje enunciada se sustenta en un enfoque constructivista, específicamente en el aprendizaje significativo que es el resultante de “la vinculación de nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del sujeto que aprende” (García y Parra, 2010 pp. 19). Para lograr este objetivo, hay tener en cuenta dos condiciones. El contenido por aprender debe ser potencialmente significativo, integrando significación lógica (coherencia entre la estructura del contenido) y psicológica (comprensible desde la estructura cognitiva que posee el estudiante). La segunda es la motivación y disposición favorable del estudiante hacia el aprendizaje con el fin de ser capaz de realizar el esfuerzo que supone relacionar los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas.

1.1 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo desarrollado por David Ausubel, en colaboración con Joseph Novak Helen Hanesian y Bob Gowin es una respuesta a las consideraciones en torno al estudio de como aprende el ser humano en relación con que enseñar para lograr el aprendizaje. Procesos independientes que interactúan en un continuo para desentrañar la realidad impactando la estructura cognitiva de los estudiantes mediante la exposición verbal

desarrollando operaciones de inclusión, consistentes en la interacción de conceptos secundarios y las proposiciones resultantes el relacionarse con conceptos y proposiciones propias de su estructura cognoscitiva, jerarquizando según el grado de generalidad de los contenidos. (Martínez de Correa, 2004, pág. 154)

La jerarquización necesita diferenciar los conocimientos *supraordinados* de los *subordinados* en un marco disciplinar concreto, trastocando los conocimientos previos al ser estos modificados, exigiendo que otros se subordinen o supraordinen a estos en el marco de una estructura previa, diferenciándose por su especificidad. Lo que en consecuencia las producciones cognitivas de tercer orden resultantes a su vez serán modificadas. De esta forma las redes conceptuales y proposicionales se estructuran constituyendo en cuerpos organizados de conocimiento disciplinar (Martínez de Correa, 2004, pág. 155). El propósito entonces del aprendizaje significativo consiste en:

“enseñar a realizar operaciones más específicas de inclusión de conceptos y de proposiciones en los más generales, teniendo en cuenta los principios de «diferenciación progresiva» (separación secuenciada de los conceptos específicos) y «reconciliación integradora» (interrelación con los más generales), dentro de los diferentes campos disciplinares”. (Martínez de Correa, 2004, pág. 155).

Para dicho propósito el rol, tanto del profesor como del estudiante son inscritos en la didáctica. El profesor, cuenta con un rol directivo al ser este quien mediante la selección de los conceptos y proposiciones (instrumentos cognitivos) a ser enseñados y el material de enseñanza que vuelve particular las temáticas más generales (organizadores previos); constituyendo en las estrategias metodológicas con que realiza su labor pedagógica. (Martínez de Correa, 2004, pág. 155)

Como demuestra el párrafo anterior el profesor ejerce una función particularmente directiva y cognitiva al conjugar cualidades y representaciones “de conceptos específicos que pueden incorporarse en otros nuevos de mayor generalidad o de conceptos generales que pueden incluir a otros más específicos adquiridos en la clase: subordinación, supraordinación, respectivamente.” (Martínez de Correa, 2004, pág. 156). Esto con el fin que los estudiantes puedan desarrollar sistematizaciones de nuevas ideas cognitivas al ser dirigidos sus esfuerzos. Lo anterior conjuga actitudes académicas y éticas en su práctica,

desglosadas en cuanto a la coherencia, lógica y científicidad tanto del conocimiento como de su exposición, el tener en cuenta consideraciones de las posibles variables en el aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel individual como grupal y una actitud motivadora y deliberativa en torno a la discusión académica.

El estudiante cuenta con un rol receptivo-participativo al incorporar intencionalmente conceptualizaciones científicas a su estructura cognitiva. La comprensión dirigida permite que el interés no se difumine, sino que resulte en una experiencia potencial de aprendizaje sin el abandono de experiencias significativas en la escuela por descubrimiento. Estas incorporadas a la planeación agregan la potencialidad del propio estudiante sin que este dedique excesivo tiempo a la búsqueda e interiorización de contenidos, categorías y métodos científicos propios de las áreas, función que en esta pedagogía depende del profesor a cargo, puesto que este al diseñar material didáctico selecciona lo impartido en clase, organizando el tiempo (Martínez de Correa, 2004).

En el aprendizaje significativo el estudiante establece redes cognitivas potentes, al dar cuenta de abstracciones complejas necesarias para lograr la diferenciación de conceptos y proposiciones por la integración de los contenidos científicos abordados por el profesor. Reconoce el proceso de su estructura mediante la comprensión al utilizar sus propias palabras, evidenciando contenidos de enseñanza.

1.2 Secuencia de una clase

La planeación de una clase por parte del profesor parte de un currículo con contenidos psicológicos y epistemológicos establecidos de manera oficial que reconocen dimensiones humanas en torno de cómo y que se debe aprender, a su vez que en su cercanía a los estudiantes por el proceso de enseñanza y aprendizaje, le brindan la oportunidad de reconocer particularidades inherentes, tanto grupales como individuales (Mercader Martínez, 2012).

En las particularidades individuales para (Martínez de Correa, 2004), se conjugan la idiosincrasia, el entorno, la cultura y la motivación, condiciones que resultan indispensables para el desarrollo de actitudes de aprendizaje significativas frente a un material

potencialmente significativo estructurando bases cognitivas y psicológicas sólidas que permiten la operatividad en una situación dada y extrapolable a la vida práctica dotando al estudiante de instrumentos del conocimiento coadyuvantes del aprendizaje con una retención sistemática de los mismo con el fin que realicen el máximo de transferencias y conjugaciones posibles con redes de conceptos que le sean propios.

Si bien fue mencionada, la motivación tiene un papel importante en el aprendizaje significativo. Extrínsecamente se refleja en el trabajo adecuado por el profesor en torno a la significación del material con contenido cognitivo. Intrínsecamente en el estudiante al momento en que establece una relación entre el material elaborado y su estructura cognitiva previa.

La relación sustancial entre la estructura cognitiva previa y la enseñanza de una red conceptual confluyen para el desarrollo de una sesión de clases en el aprendizaje significativo. Es la esencia del enfoque didáctico escogido. Previa organización del profesor, este solo enseña conceptos y proposiciones disciplinares que los estudiantes relacionan intencional y sustancialmente, no arbitraria ni literalmente, con las ideas anclajes de su estructura cognitiva (Mercader Martínez, 2012, pág. 167).

Los organizadores previos, puentes entre el contenido estructural cognitivo y nuevas redes conceptuales a ser enseñadas con preponderancia de las condiciones lógicas y psicológicas preparan al estudiante con enlaces menos complejos y más pertinentes con las ideas anclaje, para que luego estos realicen operaciones subsumidoras, supraordenadoras o combinatorias, de materiales más específicos. El material debe ser potencialmente significativo, no ya significativo o sobraría evidentemente la enseñanza pues esta se apoya precisamente en la significación (Mercader Martínez, 2012):

“Conceptos relevantes de una disciplina relacionados en proposiciones que explican fenómenos, definen características, clasifican especies, deducen resultados y establecen otras relaciones en una secuencia lógica que sirve para continuar avanzando en un campo de conocimiento determinado” (pág. 168) establecen la organización sistemática de una red conceptual sustentada en las elecciones del maestro del contenido conceptual que va a ser enseñado.

El anterior *andamiaje ideacional* solo es posible para Mercader si los conceptos y proposiciones seleccionados logran anclar en algún segmento de la estructura cognitiva de los estudiantes, quienes de forma progresiva subsumen y diferencian conceptos. Sin claridad ni permanencia conceptual en cada etapa del proceso resulta improductivo pasar a la siguiente pues no habrá comprensión ni asimilación (Mercader Martínez, 2012, pág. 168).

La evaluación, permite comprobar el nivel de logro de acuerdo con la secuenciación seguida, el cómo se enseñó y los recursos utilizados. El objetivo del aprendizaje significativo es la reestructuración cognitiva al contrastar conceptos básicos de la ciencia con conceptos naturales adquiridos en la vida. En este orden la evaluación debe dar constancia del nivel de integración de los conceptos científicos en la nueva estructura cognitiva de los estudiantes. Para medir el nivel de integración se toma de referente la formulación de preguntas que permitan evidenciar en el estudiante transferencias conceptuales y proposicionales en relación con el contenido previamente enseñado. (Martínez de Correa, 2004).

1.3 Historia del tiempo presente

El conocimiento es un proceso en constante construcción que no se queda en las ciencias de carácter positivo, sino que, estos desarrollos se presentan en otras esferas de las ciencias, en particular en las ciencias sociales en el siglo XX. Así mismo, con el desarrollo de la sociedad las ciencias sociales van evolucionando, las técnicas, las herramientas y el mismo análisis de la sociedad nos ha permitido alcanzar niveles de especialización y comprensión que no existían en otros tiempos.

En particular, la construcción de la historia es un proceso constante debido al paso del tiempo, acompañado de su proceso de interpretación que legitima esa historia, generalmente contada por los vencedores oscureciendo el papel que han desempeñado los vencidos en el mundo.

Desde el siglo XIX la disciplina académica de la historia ha cambiado, la óptica de ese momento se centraba en legitimar los imperialismos de Europa alrededor del mundo. La valoración positiva de esa historia de conquistas y dominios plantea una clara posición imperialista, eurocéntrica y xenófoba. Esta posición en la academia europea y norteamericana pretendía legitimar el dominio de países Europeos y de la emergente potencia norteamericana en otros lugares del mundo donde eran estados coloniales. Así las subjetividades nacionales se imponen frente a los desarrollos históricos de los pueblos dominados.

La necesaria transformación de las ciencias sociales se fue fraguando asimismo las sociedades iban cambiando con el paso del tiempo, es allí donde Hugo Fazio (1998) plantea que:

“(...) la historia del tiempo presente es también la resultante de profundas transformaciones que están alterando los patrones sobre los cuales se cimienta la sociedad actual. En este plano se pueden distinguir dos tipos de transformaciones. De una parte, las sociedades modernas son colectividades industrializadas, urbanas, ilustradas y letradas que exigen de los científicos sociales y también de los historiadores respuestas rápidas a sus múltiples preocupaciones que no se asocian con el pasado, sino con el presente más inmediato”(pág.50).

Es característica de la sociedad Moderna la rapidez, lo inmediato, el desembarazo del pasado y el inmediato futuro.

El componente de universalidad en la Modernidad hace que los acumulados de conocimiento de otros pueblos y naciones sean borrados, despreciados y desconocidos, estos están faltos de la razón moderna, del método científico occidental, de su esencia estrictamente universal, pero a su vez niega de facto las alteraciones, fenómenos y circunstancias humanas que rodean a la historia. A su vez para Fazio (1998) :

“La sociedad moderna se distingue de la tradicional precisamente por el hecho de que con la urbanización, la masificación de la educación y el amplio desarrollo de los medios de comunicación hace que el acontecimiento sea conocido por un número muy amplio de personas. "Esta vasta democratización de la historia, que le otorga su especificidad al presente, posee su lógica y sus leyes: una de ellas —la única que yo

quisiera destacar- es que la actualidad, esta circulación generalizada de la percepción histórica, culmina en un fenómeno nuevo: el acontecimiento" (pág.52).

Una historia conectada a los acontecimientos políticos, militares y culturales, una historia de memorización de fechas y acontecimientos pero que carecía de un análisis desde una perspectiva objetiva de la comprensión de los hechos y acontecimientos históricos. Para Fazio (1998):

“se explica porque hasta hace no mucho nos enfrentábamos a un mundo que se estructuraba en torno al tiempo de la política, lo que implicaba constantes referencias al pasado para el manejo del presente y mantenía el objetivo de proyección hacia el futuro. Con los cambios económicos, tecnológicos y comunicacionales de las últimas décadas se ha comenzado a producir una gran transformación cultural que ha desplazado el tiempo de la política como vector estructurante por el tiempo de la economía y, sobre todo, del mercado, el cual a partir de la velocidad del consumo, de la producción y los beneficios desvincula el presente del pasado, transforma todo en presente e involucra los anhelos futuros en la inmediatez” (pág.51).

Asistimos al mundo globalizado, interconectado gerenciado por la economía del capitalismo moderno en donde juega un papel muy importante el factor tiempo, la necesidad de conocer lo que pasa en otro lugar se puede saber de inmediato.

La lectura de los acontecimientos llamada historia, vive una evolución con el nuevo siglo, para Hugo Fazio (1998):

“La historiografía del siglo XX, en su afán por tomar distancia de las maneras más tradicionales de hacer y escribir la historia, que centraban la atención en los acontecimientos de naturaleza política, diplomática o militar, se propuso afirmar nuevas direcciones en el estudio de la disciplina (economía, sociedad, cultura, mentalidades, etc.), lo que la condujo a una operación histórica que le restaba importancia al acontecimiento mientras le asignaba un alto valor a los procesos, las estructuras y a las relaciones entre las diferentes instancias de la sociedad en una perspectiva global. Con ello, la historia política quedó asociada al acontecimiento y a

las formas tradicionales de escritura de la historia, razón por la cual quedó relegada a un segundo plano en los intereses e intenciones de los historiadores”(pág.49).

Se produce un cambio en el interés del historiador, se coloca acento al acontecimiento, no al proceso.

La historia trabaja con los acontecimientos que se van dando con el paso del tiempo, así Fazio (1998) En este sentido su enfoque se orienta registrar los acontecimientos contemporáneos en donde sostiene que: "no es solamente un campo nuevo de investigación que se añade a los otros períodos ya existentes debido al irremediable avance del tiempo, sino que es un nuevo enfoque del pasado que sirve al conjunto de historiadores", (pág.47).

La historia del tiempo presente para Fazio (1998):

“representa una preocupación histórica nueva, que, por sus problemas y temáticas, induce a repensar la escritura histórica, inclusive la que está dedicada a períodos anteriores, pero no se explica el proceder que la particulariza, a no ser el enunciar la posibilidad de trabajar sobre temas nuevos, como, por ejemplo, la memoria”(pág.48).

En consecuencia se deben recoger todos aquellos elementos que antes no se consideraban del campo específico de la historia sino de disciplinas como la sociología o el estudio de la cultura. Así los campos en las ciencias sociales se cruzan y se enriquecen logrando un diálogo entre pares que posibilitan el entendimiento de fenómenos que son relevantes contemporáneamente.

Un aspecto que resalta Fazio (1998) es aquel referido a “En esta nueva actitud tuvo una gran importancia el relativismo subjetivo por el cual se ha inclinado la historiografía contemporánea, es decir, se supera el ideal de la historiografía tradicional de que los documentos debían hablar por sí solos para "dar cuenta de lo que realmente pasó" (pág.49). Una historia diferente, una historia que evoluciona hacia un enriquecimiento que permite una lectura más objetiva de los acontecimientos.

Durante el siglo XX la sociedad humana ha dado pasos hacia la globalización en todos los sentidos, en la cultura, en la economía y la política, Hugo Fazio (1998) interpreta así esta lectura contemporánea:

“Por todo el mundo, las sociedades políticas parecen estar confrontadas a los mismos problemas, a los mismos desafíos, incluso en la manera de enunciarlos. "Se habla hoy de la crisis del Estado, de la privatización del sector público, de la transparencia de la administración, de la valorización del capital humano, sin hacer mención a temas más políticos como el tránsito al mercado o a la democracia. De aquí se desprende el sentimiento de vivir una temporalidad única" (pág.50).

Es en este momento histórico que se puede hablar de un mundo globalizado, antes las historias de Asia, América, África, Europa seguían su propio curso, que aunque hubiese alguna comunicación esta no afectaba como ahora la balanza global.

Cambios acerca de la realidad social que nos afecta se perciben en la cotidianidad, en lo instantáneo, en la inmediatez, en lo contemporáneo siendo así que la historia del tiempo presente es para los estudiosos del tema como Fazio (1998):

“una necesidad social que nos debe permitir entender las fuerzas profundas que están definiendo nuestro abigarrado presente” y continua, “el surgimiento de la historia del tiempo presente es el resultado de la confluencia de dos tipos de factores: de una parte, la universalización de los procesos de globalización y la erosión de los referentes de la época de la guerra fría y, de la otra, un sentimiento de vivir en un mundo caracterizado por la urgencia. En este sentido, la historia del tiempo presente es el estudio histórico de nuestra inmediatez, es decir, de la década de los años noventa, decenio en el cual ha alcanzado su máxima expresión la desvinculación entre presente y pasado” (pág.51).

A partir de la década de los noventa el fenómeno de la globalización se hizo verdaderamente planetario, en esencia el factor económico fue el impulsor de este proceso aupado en avances tecnológicos como la internet en donde ingresamos en un tiempo mundial según Zaki Laidi (1998), citado en Fazio (1998); para quién “el tiempo mundial, entendido como la convergencia de las tendencias globalizadoras con la pérdida de los referentes del mundo de la guerra fría fue el resultado de un "acontecimiento monstruo" : la caída del muro de Berlín”, recogido por (pág.52). Este hecho histórico marca un antes y después al acabar la Guerra Fría. Ya no se habla de un mundo bipolar sino de uno unipolar, globalizado, al respecto Fazio (1998) afirma que:

“la caída del muro de Berlín, como acontecimiento que separa el antes del después, encierra una simbología de los profundos cambios que se han operado en el mundo que hace estallar una nueva realidad mundial que no sólo pone fin a una etapa de la modernidad y cierra una página de la historia universal sino que refracta en nuestro presente un conjunto de tendencias o procesos de larga data, que, en sus aspectos más generales, definen la dinámica del mundo actual. El año 1989 es una fecha clave porque la acumulación de hechos y situaciones precipitan el tiempo y definen el tiempo presente” (pág.52) .

Hablamos de un tiempo histórico de carácter mundial que se basa en la inmediatez.

En este mismo sentido Laidi (1998) citado en Fazio (1998) comenta que: “En tanto que momento histórico, el tiempo mundial busca naturalmente desvincularse del pasado, realizar una ruptura con él a través del discurso de adaptación a la globalización”, y agrega que “la singularidad del tiempo presente es que esta ruptura con el pasado no trae consigo ninguna idea de futuro. La fortaleza de la urgencia en nuestra sociedad refleja esta sobrecarga del presente ante el cual expresamos nuestras expectativas y que nos conduce a exigir del presente lo que antes se esperaba del futuro” (pág.50).

Se basa la lectura de la historia en el acontecimiento entendiendo que se trata, en palabras de Fazio (1998), en “Un acontecimiento no sólo es el producto de determinados condicionantes históricos, que lo modelan y definen, sino que también es productor de sentido y de estructuras” (pág.52). Un hecho económico, o un hecho cotidiano relacionado a un personaje famoso de la actualidad puede generar reacciones y consecuencias alrededor del mundo, Fazio (1998) determina que “El acontecimiento nos refracta una coyuntura y un proceso y, al mismo tiempo, puede dar origen a una nueva coyuntura y acelerar, desviar o desacelerar un proceso” (pág.52).

Asimismo el historiador Ferdinand Braudel (1996) recogido por Fazio (1998) afirma que “el gran legado que nos deja este historiador francés es haber sugerido que cada una de estas temporalidades -larga, mediana y corta duración correspondía a niveles diferenciados de análisis: larga duración = estructuras o procesos; mediana duración = coyunturas (situación que resulta de un encuentro de circunstancias y que se considera como el punto de inicio de una evolución o una acción) y corta duración = acontecimientos, se movían en niveles de

análisis interaccionados, los cuales, en su conjunto, se convertían en factores explicativos del transcurrir de la historia” (pág.53). Estos tres elementos según Braudel nos brindan una posibilidad de comprender mejor la historia siguiendo un método de tiempos largos, medianos y cortos periodos de duración.

Lo inmediato, el acontecimiento, están dentro de un continuum histórico que tiene sus raíces en el pasado y que generan eventos en el presente. Lo inmediato se inscribe dentro del plazo de tiempo corto pero se encuentra enmarcado en un tiempo más largo lo cual es el proceso histórico en sí mismo.

Los procesos de cambio en Europa impactaron al mundo, el fin del mundo bipolar puso en escena un proceso de tiempo largo en términos históricos que es el capitalismo el cual es ahora global. Con la caída del Muro de Berlín algunos países transitaron más fácilmente hacia economías de mercado, mientras otros países se le dificultó más entrar en este proceso de tiempo largo, al respecto Fazio (1998) nos ofrece una vez más una claridad:

“no se podía realizar en términos de ruptura, ni de transformación, ni de revolución sino que debía interpretarse como una transición porque esta noción hace referencia al hecho de que la construcción de la nueva sociedad no se produce en el vacío, sino que viene moldeada por la experiencia histórica de estos países, por el legado institucional, económico, social, político y cultural” (pág.56).

La historia está acompañada de una compleja maraña de circunstancias y eventos que están enmarcados por los desarrollos de la sociedad humana, igualmente se puede leer esta complejidad a través de distintos prismas que hoy nos ofrecen las ciencias sociales.

Capítulo 2

2.1 La Violencia (1946-1958).

En la historia de Colombia existe un periodo conocido específicamente como La Violencia, marcado por una agudización de las manifestaciones de la guerra generada por la disputa del poder entre las oligarquías Liberal y Conservadora.

Las estimaciones del inicio de La Violencia varía según los estudiosos, para este caso se ha tomado una periodicidad entre 1946 a 1958 que se destaca por la virulencia del conflicto. Las manifestaciones de profunda violencia en el país empiezan desde 1946 cuando el gobierno Conservador caracteriza de comunistas a los liberales, demonizando a sus contrarios políticos y desatando la violencia física contra ellos, sus semovientes y propiedades.

Todo comienza desde el siglo XIX donde se presentan las primeras manifestaciones de lo que vendría a ser la guerra fratricida que se desataría en el posterior siglo XX, en Gonzalo Sánchez (1983) rastrea los orígenes del conflicto de manera tal que la:

“Guerra civil y pobreza parecen haber sido durante el siglo XIX dos variables dominantes de la dinámica interna de la sociedad colombiana. Sin embargo, después de cada una de las tantas guerras que hubo en el siglo XIX, lo que paradójicamente se ha afirmado es la continuidad de las estructuras de dominación y la delimitación clara de ciertas identidades básicas entre las dos colectividades políticas tradicionales: los partidos Liberal y Conservador. La impresión que dejan esas guerras es la inquietante irracionalidad que ha llevado a caracterizar estas dos grandes fuerzas políticas, más que como partidos, como subculturas de la vida cotidiana. Para los campesinos, incluso la movilización armada en apoyo de uno de los dos partidos, ha presentado una forma característica de incorporación masiva a la vida política nacional” (pág.29).

Son los partidos políticos de derecha quienes se empeñan en llevar a la población a un conflicto primero político, después armado. Para las clases dirigentes el mapa del país se recompone según los resultados de las distintas guerras civiles que enmarcaron la historia.

El trasfondo de la confrontación armada es la acumulación originaria de capital por parte la élite dirigente. Para Jairo Estrada Álvarez, (2015) se puede leer un esbozo muy realista del contexto histórico de la época:

“Además del antagonismo y de las conflictividades constituidas durante este periodo, muchas de las cuales alcanzarán su madurez en las décadas posteriores, para efectos del entendimiento del conflicto social y armado y sus orígenes se hace imperioso tener en cuenta la naturaleza violenta del proceso de acumulación. Esa violencia, que parece responder a determinaciones subjetivas de individuos o colectividades políticas, pues así se manifiesta, es inherente al sistema, lo constituye y organiza, y se convierte en factor no solo necesario sino indispensable de su reproducción. Ella misma genera las respuestas de las clases subalternas, las cuales pueden adquirir también forma violenta. La violencia contra el campesinado en este periodo provocó la contestación armada en la forma de autodefensa y de guerrilla campesina” (pág.274).

Las consecuencias de las cruentas guerras civiles de los siglos XIX y XX son el despojo, el desarraigo y el desplazamiento humano hacia la frontera agrícola, expandiéndose más los latifundios de terratenientes y ganaderos, de igual forma el desplazamiento forzado humano serviría para obtener un ejército laboral de reserva que permitiría el desarrollo de una industrialización incipiente.

La Violencia en Colombia desde 1946 a 1958, es un periodo muy agudo del conflicto político social y armado, dicho espacio de tiempo contiene el desarrollo de las contradicciones sociales, económicas y políticas de nuestra sociedad. A partir de 1946 la Violencia se recrudece, en 1948 con el asesinato de Gaitán marca un hito en donde el Estado se convierte en una máquina de guerra contra sus ciudadanos.

Para el Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia del PNUD, 2003:

“El fin de la violencia partidista se produce en tres fases. Primero, la amnistía de Rojas Pinilla (1953) que desmovilizó la guerrilla del llano. Luego, el Frente Nacional (pactado en 1957) que establece la paridad entre los partidos, con lo cual se desmovilizan las restantes guerrillas liberales y las bandas conservadoras (“pájaros”). Después vienen los años de transición hacia una violencia “social” y de descomposición hacia el bandolerismo, que se prolongará hasta mediados del gobierno de Valencia (1962-1966)” (Programa de las naciones unidas para el desarrollo, 2003, pág. 26).

De este periodo conocido como La Violencia se desprende la realidad de nuestro país.

2.1.1 Los inicios de La Violencia

Durante las décadas de los años veinte y treinta se fueron cristalizando las condiciones objetivas y subjetivas para el periodo de desangre que habría de sufrir el país. Una de ellas, según Sergio De Zubiría (2015), se basa en la conformación del estado colombiano en donde:

“para la construcción del orden político institucional, la élite dirigente y sus intelectuales orgánicos importan un modelo sobreimpuesto de estado europeo y norteamericano independiente centralizado, formalmente basado en la soberanía y la democracia representativa; el carácter sobreimpuesto del modelo hace que los principios y formas de unidad nacional, la soberanía y centralización estatales, la democracia representativa y la participación popular tengan vigencia limitada o ficticia.”(pág.190).

La exclusión política de la que eran víctima la mayoría de la población se podía encontrar en las mujeres, los partidos contrarios ideológicamente al partido Conservador y al partido Liberal, el movimiento indígena, las ligas campesinas y otras minorías, son claves para comprender el conflicto subsecuente. La representación política en el aparato legislativo y gubernamental era de dominio del bipartidismo, no cabían aquí otras manifestaciones del espectro político del país.

Al entrar Colombia al siglo XX se enfrenta a nuevos retos frente a la modernización política, económica y social que se vivía en América del Norte y Europa. Para entrar al concierto de las naciones modernas el país tenía que cambiar las anticuadas tradiciones políticas y culturales para adecuarlas por las nuevas formas de organización y explotación económica.

El contexto internacional define la orientación ideológica del país frente a las ideas de ultraderecha que regían en ese entonces. La Guerra Civil Española, el surgimiento del fascismo en Italia y el Nazismo se convierten en un referente para las élites de Colombia, al respecto Alfredo Molano (2015) se refiere a este contexto de manera que:

“En los años treinta, como se ha dicho, el país entró –con timidez, es cierto- en el convulsionado mundo moderno que se movía entre las dos grandes guerras europeas. España y Alemania inspiraron a los dos partidos. Laureano, Álzate Avendaño y los Leopardos se asumieron como legítimos representantes del fascismo español y del nazismo alemán; los liberales tomaron de la constitución española de 1931 la figura de la función social de la propiedad. Colombia no solo miraba la estrella polar sino giraba ya alrededor de Washington, pese a la caída del precio del café durante los años de la depresión, la economía se estabilizó, lo que sostuvo el conflicto por las tierras baldías y al mismo tiempo impulsó la lenta ampliación del mercado interno” (pág.507).

La clase gobernante siempre ha sido reaccionaria ante los cambios como se demostró con las continuas guerras civiles del siglo XIX, pero a partir del siglo XX estas élites estaban seducidas por la idea de orden social y apuntalaban su poder con medidas represivas.

Entre los detonantes del conflicto es de destacar el análisis de Darío Fajardo (2015) en el cual se centra en la cuestión agraria como:

“el factor desencadenante” del conflicto social y armado del país, plantea que existían desde las primeras décadas del siglo xx una variedad de tensiones en el agro, potencialmente explosivas: una excesiva concentración de la propiedad rural, un hondo desorden en las formas de apropiación de tierras baldías, una débil legitimidad

de los títulos de propiedad y la persistencia de formas de autoridad arcaicas en el seno de la propiedad sin ningún apego a las normas laborales” (pág.30).

En efecto, la cuestión de la tenencia de la tierra es una de las causas más sentidas por parte de la población campesina que era la población mayoritaria en esa época. El factor de la tenencia de la tierra va a enfrentar a los campesinos, agregados, y aparceros contra los terratenientes generando una confrontación aún mayor cuando se sumen los contingentes de obreros petroleros y fabriles a la lucha por la democratización del trabajo y la propiedad.

Las luchas agrarias de los años 30 del siglo XX fueron una iniciación para lo que habría de venir en el futuro teniendo en cuenta que “Los sindicatos y ligas campesinas que desde los años 20 venían actuando en regiones de Cundinamarca y Tolima se acercan al Partido Comunista (creado en 1930) y se radicalizaban en algunos sitios.” (Programa de las naciones unidas para el desarrollo, 2003, pág. 28). En este sentido las luchas agrarias se presentaban con más fuerza en Sumapaz (Cundinamarca), Tolima y Boyacá.

Durante el periodo Liberal de la década de los años 30 del siglo XX, la política de gobierno había girado a atender el tema de la tenencia de la tierra, en consecuencia, se implementó una especie de reforma agraria que afectaba los intereses de latifundistas y ganaderos. En este sentido Alfredo Molano (2015) lo explica en de la siguiente forma:

“La Ley 200 de 1936 trató de resolver los conflictos agrarios en vista de que la reacción terrateniente amenazaba con agravarse. El “objetivo supremo de las parcelaciones es evitar conmociones violentas”, justificó Alfredo García Cadena, gerente del Banco Agrícola Hipotecario. La función social de la propiedad, pieza maestra de la reforma, entró a la Constitución de la mano de la prosperidad cafetera. Pretendía hacer “imposible todo abuso” del derecho de propiedad. El liberalismo lo entendió como un programa de parcelación de tierras ociosas sin golpear el régimen hacendatario. En realidad, la reforma permitía al latifundio retener mano de obra dispuesta al trabajo asalariado y por eso las parcelas distribuidas eran pequeñas. El gobierno pagaba las tierras a los terratenientes y las vendía a los campesinos para asegurar la propiedad y la oferta de trabajo” (pág.504).

Así se legalizaban propiedades de los grandes terratenientes y conjuraban el peligro de los reclamos de los campesinos sin tierra además de convertir en asalariados a los campesinos. En este contexto económico político Fajardo afirma que:

“El comienzo del declive modernizador, marcado por la expedición de la Ley 200 de 1936, inició la prolongada etapa de “restauración” prolongada hasta el presente. Machado señala cómo, “la ley había conducido a una evicción de millares de aparceros que salieron de las haciendas, en especial cafeteras, para no seguir reconociéndoles las mejoras, proceso este que buscaba también convertirlos en asalariados” (Programa de las naciones unidas para el desarrollo, 2003, pág. 344).

En pocas palabras la reacción más radical de las derechas del país garantiza su aspiración de seguir controlando la tenencia de la tierra mediante la misma reforma agraria que decía habría de democratizar el acceso a la propiedad rural a la vasta población campesina sin recursos.

Por otro lado en el informe Basta Yá!, del Centro Nacional de Memoria Histórica, encontramos que:

“Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, los partidos políticos tradicionales recurrieron a la violencia para dirimir las disputas por el poder y, en particular, para lograr el dominio del aparato estatal, a tal punto que este accionar puede considerarse una constante histórica de varias décadas. En efecto, la pugnacidad política y las acciones violentas entre los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, alcanzaron su nivel más crítico en el periodo conocido como La Violencia, que comprende desde 1946 hasta 1948” (GMH., (2013), pág. 112).

Las diferencias entre Rojos y Azules son las creadoras de las fracturas que marcan la historia del país, la pugnacidad virulenta entre “Godos” y “Collarejos” o “Cachiporros” denominaciones que se le dieron a los pertenecientes a las dos colectividades políticas habría de cobrarse un alto número de víctimas.

El contexto de la década de los 40 del siglo XX se caracteriza por la creciente Violencia interpartidista en donde:

“un clima de aguda confrontación político-ideológica, se conjugó con la persistencia de un Estado débil y con unas instituciones militares muy precarias, que no habían podido alcanzar del todo una real autonomía frente a las pugnas partidistas y que no estaban en capacidad de garantizar un verdadero control del territorio y ni siquiera el monopolio de la violencia legítima. A esto se añade la alta politización partidista de la Policía Nacional, que reflejaba y reproducía en su interior las pugnas sectarias de los dos partidos tradicionales” (Comisión histórica del conflicto y sus víctimas, 2015, pág. 30).

En tales circunstancias se movía el mundo político de ese entonces, la radicalización de la pugnacidad entre Liberales y Conservadores se elevaba y las cotas de violencia alcanzaban niveles muy altos de sectarismo e intolerancia política.

Los Liberales pierden el poder en 1946 empezando un proceso de reacción e intolerancia política encabezado por los Conservadores en el poder, Molano (2015) nos ofrece unas pinceladas de claridad frente a la situación del país en cuanto que:

“Con la caída de López, oscuras fuerzas partidistas comenzaron a fraguar la violencia que estalló durante la Restauración Conservadora (1946-1953). López fue sitiado por fuerzas conservadoras políticas y económicas. Los terratenientes se envalentonaron con la ampliación del período de gracia autorizada por la Ley 100 de 1944. Los empresarios golpearon los retozos intervencionistas y López debilitó su alianza con el sindicalismo. El Liberalismo se volvió a dividir con las acusaciones que encabezaba Laureano de corrupción del gobierno. Fueron los días de las denuncias sobre la corrupción del “hijo del ejecutivo”, de las que Gaitán no fue ajeno. El golpe de Pasto le demostró a López que las FF.MM. no escapaban a los enfrentamientos políticos, y finalmente renunció a la Presidencia para dar paso a Alberto Lleras, su fiel escudero, quién rompió definitivamente con la Central de Trabajadores de Colombia (CTC) y oxigenó la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC), manejada por Jesuitas. A las elecciones de 1946 se postularon Turbay, liberal moderado, y Gaitán, que había sido alcalde de Bogotá con López, ministro de Educación de Santos y ministro de trabajo en la segunda administración de López”, (pág.507).

Las condiciones se estaban ya consolidando para el posterior enfrentamiento de dimensiones más amplias en toda la nación. Igualmente Molano (2015) nos ofrece otros datos acerca de la situación de ese entonces:

“Cuando López se presentó como sucesor de Santos, El Liberal tituló: “El hijo de Laureano Gómez ofrece dar muerte al candidato Liberal”. La acción “intrépida” tomaba fuerza en un grupo de treinta jóvenes conservadores organizados como falange que prometían, según Álvaro Gómez Hurtado, cumplir las órdenes de su padre aún a costa de su vida. El artículo de El Liberal decía: “ Se recuerda que el señor Laureano Gómez en el Senado anunció que el conservatismo optaría por la guerra civil o por el atentado personal” en caso de que López fuera elegido. La doctrina del atentado personal y de la legítima defensa que promulgó Laureano fue la matriz de la política conservadora durante la Restauración Conservadora (1946-1953). Quién resultó asesinado no fue López sin Gaitán, que sin duda habría derrotado a Ospina o a cualquier conservador. Los conservadores llevaron a la práctica las intenciones que Gómez atribuía al liberalismo. Apartar a los liberales de las urnas por medio del terror” (pág.506).

Con detentar el poder los Conservadores pusieron toda su atención a destruir al opositor político alegando legítima defensa, esa fue la idea con la que se legalizaba un genocidio cometido contra los líderes y la base del partido Liberal, líderes sociales y Comunistas.

Durante los gobiernos conservadores se habían agudizado los enfrentamientos, pero es durante el último gobierno de la década de 1940, nuevamente Molano (2015) nos plantea que:

“el gobierno Ospina emprendió la conservatización de las FF.MM. y de Policía para imponer su propio orden social. Los liberales propusieron que la Policía quedara bajo jurisdicción del congreso, donde eran mayoría, para detener la escalada de sangre. Fue cuando el “cojo” Montalvo, ministro de justicia, dijo que el gobierno se defendería “a sangre y fuego” contra la propuesta liberal de cambiar la potestad de mando sobre la Policía Nacional del Ejecutivo a favor del legislativo. Una confesión. Para fines de 1947, cerca de 14.000 colombianos habían muerto. De ahí en adelante el número de muertos por violencia política crecería en forma terrorífica: en 1948, 44.000; en 1949,

19.000; en 1950, 50.000; en 1952, 13.000; y en 1953, 9.000 (Oquist, 1978:332)” (pág.509).

Para estos mismos efectos el Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia (2003), nos relata que “La Violencia fue una disputa burocrática y también ideológica por el control del estado entre los dos partidos mayoritarios -cuyo clímax siguió al asesinato del líder de la oposición-, su escenario principal fue la capital de la República y su eventual solución sería un pacto entre los dos partidos. b. Pero esa violencia “política” se nutrió, se superpuso y exacerbó la violencia “social” que bullía en el mundo campesino. Los conflictos agrarios alimentaron el estallido de 1948, los aparatos políticos luego se usaron para llevar la “guerra” a las áreas rurales, y la mezcla entre lealtad partidista y conflicto agrario sirvió para escalar la violencia y al mismo tiempo alejarla de las grandes ciudades. Y Así, mientras las luchas sociales tomaban el camino de la violencia, la política se estaba retirando del conflicto. El levantamiento o, mejor, el desorden urbano fue contenido pocos días después del “Bogotazo”, las primeras guerrillas rurales fueron más defensivas que ofensivas, y la dirigencia liberal rápidamente se distanció de “sus” propias tropas. Esta temprana bifurcación del conflicto –el “partidista” y el “social”- explica por qué el Frente Nacional, que fue su solución política, no fue bastante para extinguir la lucha armada en el campo. Y es en la periferia campesina donde la lucha armada va a reinventarse como vehículo de la revolución socialista” (pág.28).

2.1.2 Violencia política. El asesinato de Jorge Eliecer Gaitán.

Para el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe Basta Yá!, “La Violencia se expresó, entre otras formas, en la ola represiva contra los movimientos agrarios, obreros y populares urbanos aglutinados en torno a los ideales del gaitanismo, y alcanzó su máximo nivel de radicalización política tras el asesinato del líder Liberal Jorge Eliecer Gaitán, el 9 de abril de 1948, suceso que desató protestas populares y fue conocido como El Bogotazo” (GMH. (2013). Este asesinato es consecuencia del miedo que inspiraba el inmolado líder Liberal a la burguesía, este hecho desató la ola de violencia contra los Liberales, líderes sociales, el movimiento obrero y los Comunistas.

El poder hegemónico de la burguesía en Colombia en la década de los cuarenta se encuentra enfrentado entre el partido Liberal y el partido Conservador así que “Aunque la violencia liberal-conservadora fue promovida por la dirigencia de ambos partidos, el enfrentamiento político se vio especialmente atizado por el sectarismo manifiesto del dirigente Laureano Gómez, presidente de la República entre 1950 y 1953. A partir de entonces, el conflicto político se tradujo en una abierta confrontación armada”, (Grupo de Memoria Historica, 2013, pág. 112). Este sectarismo de orden político y hasta religioso fue lo que llevó al asesinato de Gaitán y a generalizar la Violencia en casi toda la nación.

Según el Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2003, “El asesinato de Gaitán (9 de abril de 1948) produce un estallido en Bogotá y otras ciudades, que no derroca al gobierno pero desencadena la violencia campesina en dos “márgenes cercanos”: en los llanos orientales, donde la guerrilla es más disciplinadamente Liberal, y en zonas de minifundio andino y, en particular, cafetero.”(pág.24). Allí donde existían bases políticas consolidadas por parte de los Liberales eran atacadas a sangre y fuego por parte de unidades del Ejército, la Policía y paramilitares.

Para Alfredo Molano (2015) “con el asesinato de Gaitán no solo se detenía su carrera hacia el poder, sino que, usando la reacción de los liberales, disponían los directorios conservadores de un argumento expedito para reprimir toda protesta como un atentado contra el orden. Se quería llevar al liberalismo a las armas para, como sucedió a partir de 1948, derrotarlos con las armas oficiales. Un genocidio que nunca ha sido reconocido.” (pág.509).

En este sentido se colige en el informe Basta Yá!, “La confrontación política bipartidista se radicalizó y se degradó a tal punto que las agrupaciones armadas cometieron masacres, actos violentos con sevicia, crímenes sexuales, despojo de bienes y otros hechos violentos con los cuales “castigaban” al adversario. Rituales macabros, como el descuartizamiento de hombres vivos, las exhibiciones de cabezas cortadas y la dispersión de partes de cuerpos por los caminos rurales, que aún perviven en la memoria de la población colombiana, le imprimieron su sello distintivo a ese periodo al que, como ya se mencionó, se suele llamar con la expresión genérica “La Violencia”, lo que pareciera expresar la naturalización de este tipo de fenómenos en la historia política nacional” (Grupo de Memoria Historica, 2013, pág. 112). El terrorismo de estado se expande como medio de castigo ejemplarizante contra todo

acto contra el régimen establecido por los Conservadores, entre más truculentas sean las acciones más impacto genera el mensaje de los vencedores entre la horrorizada población.

La disputa por el control político del estado se traduce en la eliminación sistemática del contrario durante la última parte de la década de los años cuarenta, según Molano (2015):

“En este ambiente, el triunfo del Partido Conservador en 1946 despertó de nuevo el sectarismo ciego en muchas zonas rurales. Entre 1946 y 1948 ya se contabilizaban millares de víctimas. Pero fue tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán que la violencia se desbordó y las instituciones estatales sufrieron lo que Paul Oquist denominó un “colapso parcial del estado”. Desde entonces, la muerte de Gaitán ha sido percibida en el imaginario colectivo nacional como un parteaguas radical, un antes y un después” (pág.30).

Desde 1946 se habían presentados hechos de sectarismo político que habían dejado ya un reguero de muertos entre ambos bandos, pero es a partir del asesinato de Gaitán que se produce esa razzia contra la población que pertenecía al partido Liberal, al movimiento sindical y hacia las organizaciones campesinas e indígenas que reclamaban sus derechos. En este sentido observa Molano (2015) que:

“El asesinato de Gaitán fue el hecho cumbre de una estrategia para obstruirle la Presidencia de la República, dentro de otra –paralela- encaminada a inhibir a los liberales en las urnas. Desde los años veinte un sector del conservatismo estaba decidido a mantener el triunfo obtenido en la Guerra de los Mil Días apelando a todas las formas de lucha: ideológica, electoral o armada. La Iglesia y poderosos grupos financieros y empresariales, sobretodo petroleros, fueron sus aliados incondicionales. La policía conservatizada, las guardias civiles armadas y tendencias partidistas dentro del Ejército fueron instrumentos de la violencia con que el Partido Conservador cercó al Liberal. Detrás estaba el botín burocrático como verdadera presa del pugnaz cálculo político. EE.UU. apoyó a los conservadores, pero le incomodaban las simpatías de Laureano con el fascismo y el nazismo. Acusaba a Gaitán de ser un comunista enmascarado” (pág.509).

Dentro de este escenario queda clara la posición de la ultraderecha en exterminar a las amenazas de sus privilegios y por lo tanto se toma la decisión de eliminar a Gaitán embarcando al país en una marea de sangre con consentimiento del gobierno de los Estados Unidos. Al respecto Daniel Pecaute, (2015):

“El cierre del Congreso en 1949 y, poco después, la decisión del Partido Liberal de no participar en las elecciones presidenciales, dejando el campo libre a Laureano Gómez, representan los hitos de esta deriva. El proceso de este último se puede considerar sin lugar a duda en la categoría de los proyectos autoritarios. Con la asimilación de liberalismo y comunismo y con la aspiración de devolver a la iglesia su función de garante del orden social, busca implantar un sistema corporativo. Este propósito rápidamente pierde fuerza: en ningún momento logra consolidar su propia autoridad sobre el Partido Conservador, que se encuentra atravesado por múltiples divisiones y, menos aún, reforzar la autoridad del estado central sobre los diversos poderes de facto. La mejor ilustración de esto es la semiprivatización de la Policía en beneficio de activistas conservadores, los famosos “chulavitas”. Esto no significa ciertamente que el gobierno no se involucre en las prácticas de violencia, directamente o por intermedio de los gobernadores y de los alcaldes; pero es un hecho de que las dinámicas de violencia escapan de sus manos en gran medida. Ante esto, las guerrillas liberales y comunistas ganan cada vez más fuerza y comienzan a inquietar más y más a las propias élites liberales, hasta el punto que las abandonan a su suerte” (pág.509).

Lo anterior evidencia que la espiral de violencia desatada por los Conservadores no tenía control, ya que, si bien existía un poder central, la privatización de la Policía por parte de gobernadores y alcaldes ponía de suyo elementos armados con los cuales podían ir a por un blanco político o económico según fueran las circunstancias, alejándose toda posibilidad real de control con lo cual la degradación y ampliación de la violencia se expande a otras regiones. Las acciones violentas que se desencadenaron en Bogotá con la muerte del caudillo se extendieron por el país, Molano lo expone así:

“En ciudades como Barranquilla, Cartagena, Sincelejo, El Carmen, Magangué, Corozal, Buenaventura, y Medellín los acontecimientos fueron casi tan violentos como en la capital, con saqueos, tomas de emisoras y periódicos, quemas de casas de

conservadores, iglesias y colegios católicos. En algunas, los conservadores se armaron”, igualmente registra que “Especial atención merecen los hechos en Barrancabermeja –ciudad que Gaitán visitaba con frecuencia y donde tenía muchos seguidores-, por ser centro petrolero donde el sindicato tenía un poder particular. La Unión Sindical Obrera (USO) declaró un paro general revolucionario que se conoce como la Comuna de Barranca en alusión a la comuna de País de 1870. El movimiento insurreccional tenía una historia de luchas sindicales desde 1927, pero la más trascendental había sido hacía solo dos meses, cuando el sindicato obligó al gobierno a cumplir el contrato de concesión con la Tropical a vencerse en 1951. Así nació Ecopetrol como empresa del Estado. El triunfo fortaleció al sindicato, cuyo prestigio era notable. Gaitán estuvo muy vinculado al movimiento. El 10 de abril el pueblo se concentró frente a la alcaldía y nombró a Rafael Rangel en reemplazo del mandatario conservador, conformó una Junta Revolucionaria y creó brigadas obreras a las que la Policía entregó armas” (pág.510).

No solo fue la capital Bogotá, en la que se afectó el orden público, sino que las alteraciones se registraron en otras ciudades y municipios importantes, pasando de allí al campo y desatando la rebeldía contra el gobierno conservador en áreas de especial significancia estratégica, económica y política. El desplazamiento y el despojo se hace general y provocan una oleada masiva hacia las ciudades y propicia la migración hacia áreas de frontera agrícola ampliándola.

Este periodo de agudización de las contradicciones políticas y sociales caracterizado por la guerra sectaria interpartidista se decanta en una contra-reforma agraria que benefició a las élites “En cuanto al abandono o despojo de tierras, Oquist calculó que los propietarios de tierras perdieron 393.648 parcelas y que los departamentos más afectados fueron Valle del Cauca, Tolima, Cundinamarca, Norte de Santander Y Antigua Caldas” (GMH., (2013), pág. 115).

Esta situación de guerra civil no declarada podemos leerla en cuanto a la militarización del país y la ola de violencia subsiguiente en la cual Molano (2015) nos ofrece nuevamente algunas apreciaciones:

“La Violencia en los campos se generalizó. A fines de 1946, en virtud del estado de sitio, 202 militares –algunos policías- habían sido nombrados alcaldes (Ramsey, 1981:118). Los comandantes de las brigadas de Cali, Tunja y Bucaramanga recibieron órdenes de no interferir en las acciones de grupos conservadores armados bajo el mando de gobernadores. Fue muy común que los militares se negaran a tomar decisiones relativas a crímenes cometidos por conservadores contra liberales” (pág.508).

Para concluir queremos compartir la perspectiva de Gonzalo Sánchez ya que es de destacar que el autor toma el concepto de terrorismo para explicar el periodo de la Violencia:

“El factor dominante de los dos primeros gobiernos de la Violencia (1946-53) fue, pues el terrorismo oficial. Este se traduce a nivel urbano en el silenciamiento de la clase obrera, lo cual permite al capital usufructuar sin contradictores la bonanza económica y la acumulación de la postguerra. Luego ese terrorismo se generaliza a nivel rural como cruzada antiliberal y anticomunista tendiente a extirpar las aspiraciones democráticas del campesinado, y a anular el espacio conquistado por los campesinos frente al poder terrateniente. El silenciamiento de la clase obrera ya se había logrado prácticamente desde 1948, y la cruzada antiliberal y anticomunista se convertiría en la bandera conservadora a partir de 1949. Para llevarla a cabo, la acción del estado a través de sus aparatos represivos –como la tenebrosa policía “chulavita” procedente de una región boyacense- es, no suplantada sino complementada con la acción de organizaciones paramilitares, como los “pájaros” en Valle y Caldas, los “aplanchadores” en Antioquia y los “penca ancha” en las sabanas de Sucre, cuyas víctimas habrían de contarse por centenares de miles de muertos” (pág.38).

2.1.3 Los Pájaros.

Como hemos visto con anterioridad las FF.MM. y el cuerpo de Policía Nacional estaban permeados por el directorio del partido conservador en el gobierno además de ser

profundamente reaccionario en su visión política, actuando en consecuencia para lograr la eliminación del contrario en este caso los sindicalistas, comunistas y los Liberales.

Los gobiernos conservadores de Laureano Gómez y Mariano Ospina promovieron los actos de violencia llevados a cabo contra la población, no solo fueron las fuerzas armadas sino también grupos de paramilitares conocidos como Chulavitas y pájaros. Los Chulavitas o “Chulos de Uvita” proceden de Boyacá, son huestes conservadoras que tuvieron un papel muy importante en el momento del “Bogotazo” y llegaron a conocerse con ese nombre en otras regiones del país como en el Tolima, Caldas y Santander.

En otras regiones como en el Valle del Cauca, a los paramilitares se les conocía con el nombre de “pájaros”, eran los mismos sicarios y conformaban bandas bien organizadas encargadas de sembrar el terror en regiones enteras del departamento con plena impunidad por parte de las autoridades civiles y militares.

El caso particular del fenómeno violento en el Valle del Cauca se debe a sus orígenes históricos ya que fue una región colonizada desde varias direcciones en el cual Molano (2015) nos describe así el proceso:

“La colonización antioqueña tuvo una etapa tardía que se podría llamar quindiana y se desarrolló sobre el lomo occidental de la Cordillera Central, al sur de Armenia, y sobre el lomo oriental de la Occidental. La primera oleada se debió desprender de las últimas guerras civiles y de la expansión de la industria azucarera, que ocupó tierras campesinas en las zonas planas y fértiles del Valle del Cauca. De modo que en los años veinte y treinta se encontraron dos puntas de colonización en la misma zona: la que venía del norte, quindiana, y la que se originó en el sur, vallecaucana. Tuluá y Buga fueron los epicentros comerciales y políticos de estas colonizaciones. Una tercera apunta, más débil, llegó del sur del Tolima, a través del páramo de Las Hermosas, desde Chaparral. Nudo de colonizaciones, conflictos agrarios y luchas políticas que tuvo una enorme influencia en la Violencia. Como toda colonización campesina, la primera fase de ocupación supuso la tumba y la quema de la selva para “civilizarla” con cultivos de pancoger. Aquí también el auge del café fue el resorte de la colonización campesina y al mismo tiempo la causa de los conflictos que generó. A diferencia de otras zonas como el Tequendama, en Cundinamarca los colonos no

tuvieron que enfrentarse, en principio, con concesiones ni grandes haciendas. Pero con el alza de precio del grano se valorizaron las mejoras y los negociantes de tierras hicieron su agosto. Se desplazaba a los fundadores y se concentraba la tierra” (pág.510).

El conflicto por la tierra sería el desencadenante de la aguda violencia en el departamento ya que allí convergían los intereses de terratenientes, industriales y ganaderos en su afán por expandir los cultivos industriales como la caña de azúcar en la parte plana del Valle y la franja cafetera muy rentables debido a los precios el grano en el mercado internacional.

Queda clara la participación entre los militares comprometidos con el partido Conservador y las huestes paramilitares de pájaros orientadas por el directorio conservador. La mano derecha de la operación de represión contra los Liberales fue León María Lozano, un antiguo vendedor de quesos convertido ahora en la cabeza del grupo paramilitar más temible del suroccidente colombiano. Sánchez (1983) describe a los paramilitares del Valle o los llamados “Pájaros”, los cuales:

“eran, a su vez, verdaderos “salariados del delito”, ejecutores de la violencia planificada desde las oficinas, los cargos públicos, los directorios políticos. Era la característica modalidad de violencia en el departamento del Valle, que en esos años ya se encontraba a un nivel de desarrollo de la agricultura y de urbanización mucha más avanzado que el de cualquiera de los demás departamentos (...) La formación de organismos represivos privados en las grandes haciendas y plantaciones había sido una vieja tradición de los terratenientes del Valle, lo cual, junto al carácter partidista peculiar de la policía departamental, ayudaba a completar el contexto dentro del cual fueron contratados los servicios de hombres como León María Lozano, alias “El Cóndor”, o “Pájaro Verde”, quién operaba bajo el mando del primero pero en realidad ya pertenecía a una segunda generación de “pájaros” formada precisamente en las filas de la policía” (pág.160).

Gonzalo Sánchez (1983) retrata la situación del Valle de Cauca como el centro de terror, la cruenta violencia bipartidista llegó a expresiones inimaginables, donde todos los aspectos de la sociedad se vieron afectados:

“Con estos protagonistas visibles, la historia de los enfrentamientos en el Valle tomó un rumbo algo diferente al de otras zonas. Las bandas de pájaros constituían, pues, en esencia, asociaciones de criminales paramilitares que operaban bajo el triple estímulo “del sectarismo, del dinero y de la impunidad”. El simple esquema jerárquico de su organización era más transparente que el de los bandoleros, y su forma de actuar podía ser más abierta y desafiante porque contaba con el apoyo manifiesto del poder institucional (administrativo, judicial, carcelario, servicios secretos, etc.) y obtenía la complicidad de la comunidad más por intimidación que por simpatía” (pág.160).

Así esta estructura criminal protege los intereses de los Conservadores exterminando y expulsando a los contrarios políticos de la región. Las practicas más usadas son el asesinato de personas que tenían algún tipo de liderazgo o representatividad dentro de la colectividad política del partido Liberal, de igual forma se atacaban territorios con presencia predominantemente Liberal con la táctica de la masacre. Generalmente se producía algún tipo de aviso que le daba tiempo a las personas a escapar, pero otras veces el homicidio, la masacre, el despojo y la barbarie eran los argumentos que hablaban.

Esta represión era sistematizada y orientada desde el directorio Conservador del Valle en la ciudad de Cali, pero la parte operativa del plan de exterminio se desarrollaba en Tulúa como centro y base de los “pájaros” en el cual el “Cóndor” era el jefe indiscutido. La banda de paramilitares operaba con la anuencia de las autoridades que hacían caso omiso de las fechorías de los “pájaros”, todo lo contrario, se beneficiaban del mutuo contubernio en el despojo a propiedades, cosechas y semovientes de Liberales.

A pesar de que al “Cóndor” se lo responsabiliza de la muerte de más 4000 mil personas su poder de constreñir a jueces, fiscales y testigos lo pusieron fuera de las rejas, se registra en el periódico El Colombiano de la ciudad de Cali una reseña acerca del “Cóndor” en la que “los tulueños saben que esta es la tierra del “Rey de los Pájaros” al que se le responsabiliza de alrededor de 4.000 asesinatos, ocurridos entre 1948 y 1956. Por esos hechos violentos nunca fue condenado. “Los procesos penales que se le abrieron —cuatro por lo menos— no llegaron a ser juicio porque su poder de intimidación lo impidió”, dice Alberto Donadío en el libro “El jefe supremo”, asimismo que el Cóndor “comandó la masacre de Ceilán el 21 de octubre de 1949: 150 personas fueron asesinadas a machetazos, sus casas

incendiadas y los cuerpos tirados a las quebradas. Que fue el responsable de la muerte de ocho notables políticos liberales que escribieron una carta que publicó El Tiempo el 8 de julio de 1955 en la que denunciaron la persecución a los campesinos” (Tiempo, 1955).

Pero el “Cóndor”, rey de los pájaros, no podría haber burlado a la justicia si no tuviera padrinos políticos muy influyentes. Desde los sucesos del 1948, la relevancia de su actuación lo acercó aún más al poder que detentaba el partido Conservador junto al recién nombrado comandante del destacamento militar de Cali el entonces coronel Gustavo Rojas Pinilla.

Antes de que fuera dictador, Rojas Pinilla tenía una relación cercana con el jefe de los pájaros así lo registra la Revista Semana: “Rojas y Lozano se conocían desde comienzos de 1948, cuando el primero comandó en Cali la Tercera Brigada, lo reconoció el propio Rojas cuando afirmó que El Cóndor ayudó al Ejército de la Tercera Brigada sostener el gobierno legítimo del doctor Mariano Ospina Pérez” (Semana, 1988). Es así como el jefe de la temida banda de pájaros del Valle era intocable, era protegido por el Ejército y la Policía que además le suministraban pertrechos e información de inteligencia. El poder de amedrentamiento y la protección de las autoridades militares y políticas permitieron que las actuaciones de El Cóndor tuvieran plena impunidad.

Finalmente el Cóndor se convirtió en un personaje molesto hasta para sus propios jefes que le pusieron al margen cuando los tiempos políticos fueron cambiando con el entendimiento de los jefes de las dos colectividades cuando se firma el acuerdo de Benidorm, España para crear el Frente Nacional por lo cual la guerra fratricida entre Liberales y Conservadores mengua, continuar con el desangre no es conveniente y por ello jefes como Lozano son llamados a retiro.

El Cóndor se traslada hacia la ciudad de Pereira lejos de su esquema de seguridad y del control total que poseía en Tuluá, creyéndose invulnerable y que no habría castigo para su quehacer vivió tranquilo hasta que el 10 de octubre de 1956 cuando un sicario lo ultimó con disparos de arma de fuego poniendo fin al largo reinado de terror que sembró en el departamento del Valle y otras regiones a donde llegaron sus tentáculos.

La violencia desatada en el departamento del Valle del Cauca ejemplificó la estrategia del partido Conservador para mantenerse en el poder, controlar las zonas de los liberales por

medio del terror y generar una contrarreforma agraria en donde el despojo de propiedades, semovientes, cosechas y bienes se convirtió en norma de ahí en adelante, además de provocar un desplazamiento masivo hacia las ciudades que permitiría la concentración de capitales por parte de la burguesía urbana.

2.2 Referentes Conceptuales

2.2.1 La violencia como periodo histórico

La historia de Colombia se encuentra dominada por la dinámica de continuas guerras civiles desde que el país se convirtió en república. La violencia política ha sido un factor crónico que se destaca a lo largo de la corta vida republicana de la nación. Desde el siglo XIX esta violencia se ha enraizado profundamente en la cotidianidad de la sociedad colombiana en la disputa por el poder del estado entre los dos partidos tradicionales, el partido Liberal y el partido Conservador.

La periodización del fenómeno de La Violencia varía según los autores, para este trabajo se tomó un lapso de tiempo comprendido entre 1948 y 1957, tiempo en donde se manifiestan de manera aguda las contradicciones que lleva inserta nuestra sociedad. Teniendo en cuenta el trabajo de Gónzalo Sánchez (1983) plantea que:

“Guerra civil y pobreza parecen haber sido durante el siglo XIX dos variables de la dinámica interna de la sociedad colombiana. Sin embargo, después de cada una de las tantas guerras que hubo en el siglo XIX, lo que paradójicamente se ha afirmado es la continuidad de las estructuras de dominación y la delimitación clara de ciertas identidades básicas entre las dos colectividades políticas tradicionales: los partidos Liberal y Conservador.”(pág.29).

En este contexto y a lo largo del tiempo se desarrolla una guerra civil aún sin terminar que vive Colombia. Por supuesto no solo es el poder político sino la riqueza material la que está en juego, siendo Colombia un país totalmente agrario a principios del siglo XX, la tierra se convierte en un factor muy importante en el surgimiento del conflicto en el país.

Alfredo Molano (2015) en nos ofrece desde su perspectiva algunos esclarecedores elementos acerca del tema en cuanto Asimismo Molano nos ofrece otras claridades frente a lo político y al desarrollo del conflicto en tanto que:

“El Liberalismo trató de ganarse la fuerza pública para imponer en algunas regiones su mayoría electoral o para defenderla. Los Conservadores no estaban dispuestos a perder en las urnas lo que habían ganado con las armas en la Guerra de los Mil días. Usaron ambos recursos y añadieron un tercero muy poderoso: la iglesia católica. El Liberalismo apeló a encabezar luchas agrarias como apoyo político. El Partido Comunista tomó el mismo camino. De tal suerte que armas, presupuesto nacional, ideología tierra, es decir, todas las formas de lucha, se convirtieron desde 1925 en la mezcla siniestra que explotó en la Violencia de los años cuarenta y cincuenta. Gaitán representó las aspiraciones populares y Laureano Gómez las del establecimiento. El choque era inevitable entre esas fuerzas.”, (pág.497).

Los primeros sectores de la población en recibir la represión fuera Liberal o Conservadora en el poder fueron las huestes del Partido Comunista, así lo recoge Renán Vega Cantor (2015):

“La persecución de los sectores populares, amparada en el anticomunismo, continúa durante los primeros años de la República Liberal (1930-1946), como se ejemplifica con la masacre de 18 comuneros indígenas en Coyaima durante la celebración del Primero de Mayo en 1931, mientras miembros del partido Liberal le prenden fuego a algunas casas del pueblo e inculpan de ese hecho a los comunistas” (pág.642).

Ya en la década de los cuarenta Gaitán recogía vastos sectores populares convirtiéndose en un formidable rival para las élites quienes veían el programa del gaitanismo como revolucionario y que atentaba contra sus intereses de clase, así lo plantea Sánchez (1983):

“En su perfil general, el movimiento gaitanista representaba un esfuerzo de aglutinamiento de las fuerzas populares bajo la conducción de una capa predominantemente pequeño-burguesa y en torno a un programa ciertamente no capitalista, pero si decididamente democrático. Como tal se erigía, de hecho, en la opción más avanzada del momento, ya que quienes hubieran estado llamados a ir más

lejos –los comunistas- se hallaban aun completamente atados al proyecto de López Pumarejo.”, (pág.32).

A partir de allí el cierre de toda representación política que no fuera Liberal o Conservadora no cabría en el pacto de Benidorm conocido como Frente Nacional.

2.2.2 Tipología de la violencia

Para la explicación de la tipología de la violencia en conflictos sociales se toma como referente el concepto del *triángulo de la violencia* (Galtung, 2004). Existe una violencia directa y visible, palpable en el comportamiento y responde directamente a las actuaciones y acciones individuales o colectivas en lo físico o lo verbal. Bajo esta, subyacen dos violencias de una naturaleza invisible.



Imagen 01. Triángulo de la violencia. Tomado de (Galtung, 2004)

2.2.3 Exclusión política

Para el Centro Nacional de Memoria Histórica en su informe Basta Yá! uno de los factores del conflicto en el país ha sido que:

“En efecto, la pugnacidad política y las acciones violentas entre los partidos tradicionales, Liberal y Conservador, alcanzaron su nivel más crítico en el periodo conocido como La Violencia, que comprende desde 1946 hasta 1958. Aunque la violencia liberal-conservadora fue promovida por la dirigencia de ambos partidos, el

enfrentamiento político se vio especialmente atizado por el sectarismo manifiesto del dirigente conservador Laureano Gómez, presidente de la república entre 1950 y 1953. A partir de entonces, el conflicto político se tradujo en una abierta confrontación armada” (Grupo de Memoria Historica, 2013, pág. 112).

En este mismo sentido apunta Sánchez (1983) en cuanto que “Todo intento de organización autónoma del movimiento popular, y sobre todo de la clase obrera, sería proscrito de la escena política con el uso de numerosas medidas represivas tales como la anulación de la protesta urbana, los despidos masivos y la destrucción de las más activas agremiaciones sindicales.”(pág.32).

Para el Centro Nacional de Memoria Histórica en su publicación Basta Yá! esta exclusión política se vió reforzada por “El hecho de que los miembros de del aparato burocrático estatal, del sistema de justicia y de las Fuerzas Armadas estuvieran afiliados a uno de los dos partidos tradicionales-aunque la constitución ordenaba que los uniformados debían ser apolíticos- fue uno de los generadores de altos niveles de violencia.” (Grupo de Memoria Historica, 2013, pág. 112).

Así las élites tenían completo control sobre el estado para favorecer la acumulación capitalista, dejando sin espacio político a las expresiones populares que podían hacerles oposición, teniendo en cuenta que la iglesia también formó parte de la escalada de violencia.

La reacción conservadora en el periodo del presidente Ospina desata La Violencia a través de la “Unión Nacional”, un llamamiento a defender sus intereses de clase que fue acogido por Conservadores y Liberales que veían en las ligas campesinas y los sindicatos de obreros un peligro inminente a sus privilegios.

El asesinato de Gaitán agudizó la confrontación ya que Gaitán recogía mucho del sentir popular, muchos de sus anhelos en particular las enormes masas campesinas que ansiaban la tierra, al respecto Darío Fajardo (2015) expresa que:

“Asesinado Gaitán, el conflicto se extendió por buena parte del país central a través de distintas etapas en las cuales fueron fluyendo los factores acumulados referidos a la problemática agraria y la representación política, así como también nuevos componentes, incluyendo los de orden internacional. En adelante Colombia, en

particular sus áreas rurales, sería arrasada por la masificación del terror a manos en particular de la policía, el Ejército y bandas coordinadas por estas fuerzas, avanzando en la construcción del que Vilma Franco denomina “orden contrainsurgente” (pág.345).

2.2.4 Bipartidismo

Durante la década de los años 40 del siglo XX se había acentuado la pugna por el poder entre los partidos tradicionales ello se expresó con el fenómeno violento en casi todo el territorio nacional. El cierre violento a la participación política entre el Partido Conservador y Liberal también se amplió a otras manifestaciones del espectro político del país como el Partido Comunista que ya venía sufriendo la persecución.

En tal sentido anota Sergio De Zubiría (2015), la pugna por el poder por parte de las elites, no los divide cuando sus intereses se ven en peligro sino que cierran filas para defenderlos. El carácter reaccionario de las élites colombianas le han colocado como la defensora de los privilegios de clase con espíritu contrainsurgente:

“La conversión del Estado en un “bloque de poder contrainsurgente” y la desilusión con las posibilidades reformistas se van a acompañar de un cierre gradual del universo político. Esta contracción de lo político tiene múltiples manifestaciones, pero podemos destacar las siguientes: utilización permanente del estado de sitio, con sus consecuencias devastadoras para la vida democrática; concentración del poder político para el lucro capitalista, imposición del bipartidismo y de la violencia sectaria, instauración definitiva de la violencia como representación de lo político incremento del autoritarismo social, degradación de los fundamentos morales de la acción política; crisis de legitimidad del sistema político y electoral, y deslegitimación de la justicia y las fuerzas armadas, entre otras manifestaciones” (pág.199).

Aquí están las raíces de un sistema político cerrado, exclusivo para las élites liberales y conservadoras lo que motivará el accionar de amplios grupos sociales de ahí en adelante.

El periodo posterior al asesinato de Gaitán recrudece la pugna política entre Conservadores y Liberales siendo para Fajardo (2015) que “Para 1949 la confrontación entre los dos partidos llegó a su punto crítico con el retiro de las elecciones por parte del Partido Liberal, hecho que expresó la lógica hegemónica y excluyente de los dos partidos frente al control de un Estado crecientemente intervencionista.” (pág.345).

A partir de allí ya no hay tregua, los Liberales se arman en autodefensa así como los comunistas, nacen las guerrillas en distintas zonas del país como el Valle, Tolima, Santander y los Llanos Orientales. En este sentido el informe Basta Yá aporta lo siguiente:

“La violencia se expresó, entre otras formas, en la ola represiva contra los movimientos agrarios, obreros y populares urbanos aglutinados en torno a los ideales del gaitanismo y alcanzó su máximo nivel de radicalización política tras el asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, el 9 de abril de 1948, suceso que desató protestas populares y fue conocido como El Bogotazo.(...) Dentro de los partidos políticos se constituyeron agrupaciones armadas con diferentes niveles de organización: de un lado la policía *chulavita* y *Los pájaros* (asesinos a sueldo), al servicio del Gobierno Conservador; del otro, las guerrillas liberales y las autodefensas comunistas.” (Grupo de Memoria Historica, 2013, pág. 112).

Para Alfredo Molano (2015) en Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia “Los dos partidos sabían que el apoyo de las armas era decisivo para afrontar o para hacer la violencia y hasta veían a los militares como posibles árbitros en el conflicto, lo que se hizo realidad cuando las guerrillas representaron un peligro inminente para el sistema. Laureano propuso una junta militar para pacificar el país y López no fue ajeno a la iniciativa” (pág.519). Efectivamente los militares tomaron el poder en 1953 por parte de Rojas Pinilla, mientras las bases Liberales y Conservadores seguían matándose enmarcados en una guerra contrainsurgente.

Finalmente las dirigencias de las dos colectividades se ponen de acuerdo en Benidorm, España, creando el Frente Nacional para repartirse el poder político en el Estado garantizando así los intereses de las élites.

Capítulo 3

3.1 Historia y Cine

Desde la proyección de los hermanos Lumiere hasta la actualidad, el filme se ha permitido evolucionar tanto en géneros como movimientos artísticos, logrando transitar de atracción de feria hasta objeto y arma de lucha (Canclini, 1977).

Como producto inmerso en la sociedad que combina letra e imagen se ha hecho un espacio legítimo; desde el uso pedagógico antes que artístico dado por la URSS se comprendió la importancia de los medios, al contar estos con una función social que abarca más que la mera transmisión o entretenimiento (Ferro, 2008). Es un poderoso producto para la transmisión de ideas, que, como obra narrativa, con un contenido estético se ve sometido a relaciones materiales en cuanto a que debe ser producido, distribuido y vendido, sean bien del circuito comercial, académico, privado u oficial. De forma explícita o implícita, acompañado de un registro sonoro y visual transmite al espectador un mensaje, una intencionalidad. Esta experiencia, sumada a un estudio crítico de la documentación a la que se tenga alcance, no solo permite entender los sucesos o hechos sino las implicaciones de estos en el presente logrando una experiencia pedagógica potencialmente significativa mediante el recurso cinematográfico.

Dicha experiencia pedagógica es solo un recurso que acompaña las sesiones de clase, no es el fin mismo, puesto que la retroalimentación y el espacio de debate, además de la preparación del profesor para el manejo del contenido temático y conceptual del film le permiten crear desde su propia práctica, espacios en que sus estrategias didácticas se alimenten de la multiplicidad de medios existentes que le permitan desarrollar una lectura en los estudiantes que supere de la decodificación del signo, en el apartado de cine como medio de enseñanza se tratara con mayor detalle los aportes que brinda el cine al acto educativo.

El filme, estructurado en una narrativa que hace uso de la sucesión de imágenes, elabora fuentes que directa o indirectamente dan cuenta, de relatos, interpretaciones, explicaciones e imaginarios reales o ficticios de una época determinada. En su montaje, toma

recursos de los medios técnicos, de producción y actuación disponibles, resultando en sí mismo como fuente histórica al ser documento tanto del pasado como del presente ya que “sin importar del tipo de filme que sea, abre una vía real hacia zonas sociopsicológicas e históricas nunca abordadas por el análisis de los documentos” (Ferro, 1995, pp. 9).

El cine, producto cultural con objetivos cinematográficos hacen necesario para su consecución conocer la relación del uso de dialéctica- realidad-imagen tanto en el montaje como en las necesidades del público por parte de los implicados en la realización. A su vez, hay que reconocer que como producto elaborado en una sociedad se debe dar cuenta de los múltiples niveles de intervención cultural que se tiene en la realización de cualquier filme, necesitando de un soporte cognoscitivo por parte del espectador para dar sentido al mensaje que se busca transmitir superando los aspectos meramente ideológicos (Canclini, 1977, pág. 252)

3.2 El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia.

El cine, como otras tantas herramientas surgidas en el siglo XX, forma parte de los medios comunicativos y de entretenimiento que, conjugando la representación visual, la escritura y el sonido han permitido la evolución y divulgación de información que permite el análisis e interpretación de los datos, sucesos, conceptos, categorías, entre otros, que son elegidos para ser mostrados. Mercader (2012, p. 48) expresa frente a los medios que estos canalizan valores, estilos de vida, información, acción política y educativa, estableciendo perspectivas y enfoques sobre lo informando, impactando en la realidad.

Sin embargo como se indicó, el contenido a ser mostrado y estudiado es minuciosamente seleccionado, dicha elección es tomada por dirigentes que utilizando sus medios y formas de poder dan un uso según intereses ideológicos a lo que se expone para funcionalizarlo a su servicio, lo que a su vez y de modo arbitrario les permite adjudicarse de una legítima constituida por ser emisario-productor único, sirva de ejemplo las obras que hablan en nombre de una nación, un grupo social o que buscan crear una conciencia general frente a un tópico concreto (Ferro, 1980 pp. 12).

El encuentro de distintos conglomerados sociales se fundamenta en posiciones políticas, morales, culturales, económicas que le otorgan una historia al producto cinematográfico, esta Historia, para Ferro (1980 pp. 15) conjuga relaciones de jerarquía, ego, estatus; se regula el acceso a la fama y el dinero mediante el cumplimiento de reglas. Guerra de guerrillas, en que los miembros que trabajan para hacer películas se ven sometidos a condiciones de mercantilización, peor si es por enarbolar banderas o manifiestos idealistas o románticos. Termina su exposición con el contraste entre el esplendor y la oscura miseria de los artífices de las obras cinematográficas

Esto determina que distintos tipos de narrativas sean usadas, las cuales se supeditan “a la sociedad que produce el filme, a la sociedad que lo recibe” (Ferro, 1980 pp. 14). La censura y autocensura son formas de entrada que delatan el uso y practica dado a la película; quien habla, de que se habla, quien termina las oraciones, duración, transición y montaje de las escenas, banda sonora. La realización y rodaje de un filme, como todo producto de realización humana, se encuentra atravesado por luchas, conflictos, rivalidades entre distintas partes y miembros del tejido social.

Las tecnologías de la información en la década de los 80 del siglo pasado dieron cabida a nuevos modelos de desarrollo, suponiendo la generación del Informacionalismo (Mercader 2012, p. 48), consistente en que la fuente de productividad radica en la tecnología para generar conocimiento resultado del procesado de información y la comunicación de símbolos. Este paradigma para la autora permea las relaciones y estructuras sociales, involucrando el poder y la experiencia, facultando una urgencia por entender el proceso transmisor del cine en su integración a las nuevas tecnologías, proporcionando una base material social. La información es entonces convertida en un proceso de producción lógico y organizado relacionado con la tecnología de realización, trasmisión o visualización, en el que la presencia del cine ha logrado mayores cuotas de presencia y diversificación de las opciones de reproducción.

Si bien se ha enunciado la lectura histórica de la película, el eje central que compete a este trabajo de didáctica es el de la lectura cinematográfica de la historia (Ferro, 2003), puesto que exige al interesado en acercarse a la historia el problema de su propia lectura del pasado. La imagen es entonces, un manifiesto de la cultura de una sociedad por el grado de

no solo su recepción, ya que si bien como se afirmó en el título anterior, el cine resulta en un fenómeno de masas en sitios de difícil acceso, sino por la interpretación de las alegorías e hitos que son representados en los montajes al contener distintos y variables grados de impacto en el espectador. No resultan las mismas interpretaciones estéticas de ver la muerte para un espectador criado en el campo a uno de la ciudad, bien sea esta de animales o personas, ya que según el grado de naturalización varían los sentires al visualizar un filme por la cercanía o lejanía de la muerte, bien sea por formas de vida, subsistencia, seguridad, entre otras.

Es en esta interpretación que consideramos que el cine apoya el trabajo didáctico de las unidades al permitirnos acompañar al estudiante en la construcción de su conocimiento mediante el recurso del filme. Las películas rodadas a lo largo de la historia presentan cambios que ha tenido diversos estamentos sociales como la familia y sus roles, la industria, los intereses de lo que debe o no ser filmado entre muchos y múltiples factores que son una oportunidad y alimentan el desarrollo de construcciones cognitivas en los espacios y metodologías en torno tanto a la enseñanza como al aprendizaje en espacios propicios que permita la conformación de proyectos de vida en relación a la temporalidad contextual existente. En palabras de Mercader:

“El análisis de las películas no sólo permite conocer una obra concreta, sino que ofrece la posibilidad de racionalizar la información que se maneja en el relato, estableciendo correlaciones sociales para la comprensión de la vida cotidiana, y con ello se amplían las capacidades intelectuales, por lo que cada película puede apoyar cualquier objetivo que se proponga” (Mercader, 2012, p. 50)

Además, el cine como producto en razón a una función ideológica, integra política y entretenimiento; en la actualidad, la cotidianeidad ha permitido que la técnica, los recursos de grabación y proyección se encuentren en múltiples espacios, con fácil acceso y a costos variados (celulares, internet, stream, entre otros). Como medio, no resulta extraño para el estudiante dada la familiaridad de la imagen en movimiento desde la mitad del siglo XX. Sumando lo anterior, si el proceso pedagógico se ve acompañado por parte de un profesor que cuenta con una serie de conocimientos cognitivos, específicos de un área o campo, estéticos, éticos, técnicos, entre otros que le permitan educar el ojo para hacer lecturas de

trasfondo, intencionalidad, texto y subtexto al film, resultara en un recurso que facilita la comprensión del pasado para su interpretación en el presente y su transformación, gracias a la capacidad de representación que logra la producción cinematográfica.

La interpretación que se ha enunciado radica en la ausencia de un discurso único. El cine pone en manifiesto mediante la imagen una realidad, la cual da un testimonio de no correspondencia entre lo expuesto y lo afirmado por dirigentes, a los esquemas teóricos, a los análisis de la oposición, a las conclusiones de los historiadores (Ferro, 1980 pp. 26). Es entonces que la falacia al surgir en el acto de aprendizaje desdibuja la relación entre teoría y realidad mediante el análisis consiente de los tropos que se sostienen a nivel social y los que son mostrados en la pantalla.

El acto de aprendizaje se dinamiza al capacitar al estudiante en la interpretación de imágenes como recurso alternativo para resolver un problema de orden cultural o investigativo, que ajustado al currículo resulta en documento que manifiesta cuestiones sociales relevantes agenciando un cambio social. La escuela, como espacio de enseñanza y aprendizaje brinda la oportunidad de crear canales académicos que permitan la interpretación y significación de lo visualizado con el fin de generar códigos propios. Frente a esto Mercader (2012, p. 51) señala:

“La academia debe reflexionar acerca de la experiencia del mirar, de ser espectadores, y a la vez aprender de los jóvenes mediáticos y no tanto de enseñar a ver. Es decir, el docente se ve ante un compromiso impostergable: repensar la enseñanza. Recuperarla en dos sentidos: como práctica humana o actividad intencional que compromete moralmente a quien la realiza o tiene iniciativas con respecto a ella, y como práctica social que sólo puede ser comprendida en el marco del funcionamiento de la estructura social de la que forma parte; es urgente integrar a los alumnos y a los docentes en el cine pero teniendo en cuenta a las nuevas tecnologías como tema relevante, eliminando la estigmatización de las mismas como fuente de evasión y diversión”

La historia confiere sus propios métodos para el estudio del cine. Acosta (2018) indaga en experiencias configuradas en torno al análisis del contenido formal y no formal del cine en la configuración de propuestas investigativas con los resultados arrojados que se lograron

obtener tras su visualización. Identifica al cine como objeto cultural que logra romper concepciones y paradigmas de los científicos sociales tomando distintos autores que centraron su trabajo académico en torno a la relación de cine e historia. A continuación se enuncian algunos de los aportes más importantes desarrollado por los investigadores en el campo para el autor:

- Las películas nacionales, más que otro arte, explicitan las mentalidades y características ideológicas de una época.
- Vinculan las posturas ideológicas y escenarios políticos mediante la problematización del lenguaje cinematográfico y perspectivas estéticas plasmadas
- La elaboración de los filmes y las temáticas plasmadas responden a condiciones sociales percibidas que permiten el estudio de realidades históricas por fijación de referentes
- Caracterización de las formas de circulación de las manifestaciones cinematográficas en las sociedades por la indagación del campo social de apropiación y producción.
- Medio de catarsis en que las sociedades reflejan las interpretaciones que poseen de sí mismas
- Como expresión artística, se apoya en narrativa ficcional para reflejar “hechos reales” que permiten interpretar un pasado por la conjunción de imagen, sonido y texto.

El filme resulta documento histórico, sin embargo, según qué tipo de producción sea, puede impactar de forma positiva o negativa en el ámbito educativo. Una temática demasiado cruda para la edad, manejos técnicos que solo resultan de interés en ámbitos académicos o para un público específico, falta de precisión histórica o de rigurosidad argumental, duración, entre varios puntos más, deben ser tomados en cuenta para la proyección con fines pedagógicos.

Es por esto por lo que la intencionalidad y claridad debe ser el preámbulo de la proyección. Como todo diseño didáctico, debe contar con un arduo trabajo por parte del profesor para lograr el mayor impacto. Conocer el grado, edad y estado de madurez al que va dirigida, la información implícita y explícita que puede ser obtenida, preguntas que puedan

generarse, si es una producción documental o comercial, es decir, la mayor cantidad de recursos que contenga en sí el filme para generar condiciones que le permitan al estudiante comprender y desarrollar su propio proceso de aprendizaje.

No significa que en la proyección repose la práctica y ejercicio del profesor, este recurso es solo una herramienta que acompaña en la conformación de conocimientos significativos, coherentes y pertinentes para los estudiantes, es él que “selecciona los instrumentos cognitivos que va a enseñar y los organizadores previos que constituyen su principal estrategia metodológica” (Martínez, 2004 pp. 155), siendo los instrumentos cognitivos nociones, conceptos y preposiciones. Los organizadores previos, son material de enseñanza relacionado a estructuras o generalidades relacionadas con el nuevo aprendizaje a ser aprendido.

La visualización del filme es un insumo que acompaña a los contenidos y temas que permiten una modificabilidad cognitiva, sirviendo de puente para lograr la supraordinación y subordinación de conceptos puesto que muy someramente una producción abarca la complejidad del acontecer histórico. Dichos contenidos y temas se fundamentan en documentos, reseñas, poemas, cuentos, es decir, “que aquello que no ha sucedido, las creencias, las intenciones, lo imaginario del hombre, tiene tanto valor de Historia como la misma Historia” (Ferro, 1980 pp. 26), logrando que la clase y el quehacer mismo se vuelva un precursor comprensivo de lo que significa el discurso histórico, es decir que la actividad lúdica, recreativa y formativa del film no se anteponga o que en este repose el ejercicio del profesor.

Espejo de una realidad que refleja una ideología, el cine, permite a su vez el análisis de aquellos tropos que se han habituado en el sistema de referencia tanto moral como estético, dotando de simbolismos en la producción de significado de los códigos y reglas que se fundamentan y afianzan en los medios (Herrán, Barrero y Zambrano, 1999 pp. 23). Ejemplo de esto es la forma en que el cine más cercano a los circuitos comerciales tradicionales y oficiales representan la beligerancia y actuación de frentes armados legales o ilegales según su afinidad política. Héroes, antagonistas, villanos, personajes secundarios, son figurados para afianzar imaginarios, y siendo la educación ante todo un acto comunicativo entre los distintos miembros y estamentos de la sociedad en el que confluyen intereses tanto personales

como colectivos, esta debe brindar la oportunidad a sus miembros de construirse y desarrollarse, disfrutando de su propio proceso en preparación para la vida.

La promoción e implementación de nuevas formas metodológicas de investigación en torno al cine, en un sistema de redes de intercambio dinámicas entre el cine, la tecnología y la educación. La apropiación y comprensión de estos aspectos permite la creación de propuestas radicales para la generación y trasmisión del conocimiento. A continuación, se enuncian dos perspectivas educativas en las que el cine es la herramienta metodológica escogida; el cine como documento para la investigación y como medio de enseñanza. Mercader (2012, p. 49).

3.2.1 El cine como documento para la investigación.

Resulta en la visualización del cine bajo metodologías que conjugan en su base las capacidades analíticas, interpretativas e intereses propios del investigador que sirven para promover y expandir una discusión teórica y estética de temáticas en torno a lo plasmado en el filme, así como la evaluación del sistema de la industria e intereses tanto de carácter público como de carácter privados (Mercader Martínez, 2012, pág. 49).

3.2.2 El cine como medio de enseñanza.

El cine, al ser expresión artística que conjuga imagen y texto origina una narrativa que cuenta con contenidos que ofrece la posibilidad de racionalizarse, resultando en una experiencia pedagógica potencialmente significativa en la escuela. Mercader (2012) establece algunas razones que hacen necesaria la didáctica del cine.

Como manifestación humana de expresión artística de consumo masificado que plasma realidad en lo capturado por el objetivo de la cámara, es una oportunidad de estudiar las temáticas históricas y sociales contenidas, que dependiente del capital cultural del espectador permite establecer posturas críticas y activas frente al filme visualizado.

Capítulo 4:

4.1 Diseño metodológico de la investigación

A continuación se muestra el uso de la codificación abierta y codificación axial, herramientas de la investigación cualitativa en el diseño metodológico de dispositivos pedagógicos que permitan identificar los principios teóricos que subyacen en los conocimientos previos de los estudiantes, potenciando así la enseñanza y el aprendizaje: para Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002):

“Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo.”(pág.20).

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y así poder responderlas. Ya que los estudios cualitativos deben desarrollarse a partir de los datos obtenidos en el proceso investigativo, debe tenerse en cuenta el procedimiento de codificación, con el fin de identificar y relacionar categorías con sus subcategorías y las condiciones que de allí se deriven:

“Básicamente, existen tres componentes principales en la investigación cualitativa. Primero, están los *datos*, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. Segundo, están los *procedimientos*, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: *conceptualizar y reducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y *relacionarlos*, por medio

de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar *codificar*” (Corbin, 2002, pág. 21).

El proceso de recopilación de datos y posterior análisis para la comprensión de categorías conceptuales, que en nuestro caso atañe al desarrollo del fenómeno histórico de la Violencia lo podemos relacionar estrechamente con la *teoría fundamentada* propuesta por Corbin y Strauss que la definen a modo de “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí”. (Corbin, 2002, pág. 21).

El análisis resulta de la interacción entre el investigador y los datos obtenidos de los estudiantes. Es tarea del investigador identificar las relaciones entre las categorías y las subcategorías, así como las dimensiones que hacen parte de estas, tales como condiciones, consecuencias e interacciones que surjan como necesarias para la comprensión de un fenómeno.

Para el desarrollo de las categorías de análisis de los datos obtenidos la principal herramienta a utilizar en este trabajo será la codificación axial, definida como:

“el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas. Tal como se planteó antes, una categoría representa un *fenómeno*, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” .y agregan que “...Una *subcategoría* también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo” (Corbin, 2002, pág. 136).

Entonces entendemos que la codificación axial es el procedimiento de análisis de los datos obtenidos de los conocimientos previos de los estudiantes, en relación con las nociones que tengan sobre el periodo histórico de La Violencia abarcado desde el 9 de abril del 1948 hasta 1957, herramienta con que se identifican las propiedades y dimensiones de dicha categoría.

El procedimiento de la codificación de la información conlleva una codificación abierta, la cual se identifican a partir de las respuestas de los estudiantes las condiciones y consecuencias que llevan a la construcción cognitiva de categorías:

“Hay unas *condiciones*, una manera conceptual de agrupar las respuestas a las preguntas de por qué, dónde, cuándo y cómo. Estas formas juntas componen la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos. Hay unas *acciones/interacciones*, que son las respuestas estratégicas o rutinarias dadas por los individuos o grupos a los asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo estas condiciones. Las acciones/interacciones están representadas por las preguntas de quién y cómo. *Hay consecuencias*, que son el resultado de las acciones e interacciones. Las consecuencias están representadas por preguntas relativas a qué sucede como resultado de estas acciones/interacciones o por qué los grupos no responden a situaciones por medio de acciones/interacciones, lo que constituye un hallazgo importante por sí mismo” (Corbin, 2002, pág. 140).

Es muy importante tener en cuenta que la construcción de categorías es un proceso adrede al desarrollo de la investigación, por lo tanto el investigador dialogiza con las categorías abiertas que son propuestas por los estudiantes para poder hacer una construcción de categorías más elaboradas a partir del objetivo de la investigación, en un proceso que llamaremos categorías axiales, para Rafael Loayza y Guadalupe Peres (2016):

“El proceso de codificación implica tres pasos fundamentales. El primero, conocido como codificación abierta, implica desglosar los datos en categorías y subcategorías. Luego, la codificación axial que implica el uso de “paradigmas de código”, que involucran reflexiones sobre las posibles condiciones de causalidad y las posibles consecuencias del fenómeno analizado. Luego, se selecciona una categoría central y se construye una descripción profunda acerca de ella” (pág.93).

En consecuencia la clasificación de los datos en **categorías** que también pueden entenderse como el **fenómeno** o fenómenos sociales específicos a trabajar, es decir el concepto general del cual deriva la propuesta de enseñanza; las **subcategorías** podemos entenderlas como las diversas **dimensiones** que acompañan la categoría superior y que estrechamente contienen relaciones entre sí. Las **condiciones** podemos entenderlas como las **acciones-interacciones** y **consecuencias** que conllevan a la formación de las subcategorías. Al respecto Rafael Loayza y Guadalupe Peres (2016) afirman que:

“Este proceso no es neutral, está íntimamente relacionado con los propósitos que guían a la investigación. Luego habrá que hacer conexiones entre las categorías. El propósito es descubrir regularidades, variaciones y singularidades en los datos y, a partir de ello, construir teorías”. (pág.93).

4.2 Contextualización del colegio

La implementación de la unidad didáctica se realizó en la principal de las 6 sedes que conforman la institución educativa distrital de Las Villas. Se ubica en la comuna 6 (El porvenir), área urbana del municipio de Soacha. Presta sus servicios educativos en calendario A en las jornadas mañana, tarde, nocturna y fin de semana para los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media y ciclo adultos.

La unidad didáctica de La Violencia, dividida en tres sesiones fue diseñada para los 42 estudiantes del grado 1005 de la jornada de la mañana, en edades comprendidas de los 14 a 17 años. La implementación de las mismas conto con el acompañamiento del profesor Luis, que brindo el espacio de la clase de Economía Política, sirviendo este de en el direccionamiento del grupo.

4.3 Diseño de la unidad didáctica

La presente unidad “La Violencia 1948-1957” se diseñó bajo el enfoque didáctico del aprendizaje significativo y toma en cuentas las sugerencias curriculares del Ministerio de

Educación Nacional para el grado 10°. El periodo histórico de La Violencia, es el tema macro que se aborda en tres ejes conceptuales: bipartidismo, exclusión política y violencia.

La contextualización histórica presente en el trabajo de grado, las noticias trabajadas y visualización del film se encaminan a que el estudiante integre y asimile los conceptos históricos presentados a su estructura cognoscente promoviendo el que se piense sujeto histórico a partir de la primera sesión.

Para la consecución de lo anterior, se busca identificar el orden político del país, los roles y actuaciones de los agentes inmersos en La Violencia; asimismo se pretende que los estudiantes sean capaces de describir, analizar y manifestar los sucesos y características del periodo histórico, culminando con algunas formas que se dio y en que se dio por finalizada dicha etapa de la historia colombiana.

| Ruta didáctica “La Violencia. 1948-1957” | | | | | | |
|---|----------|----------------------------|---|---|---|---|
| Grado:10 | | Curso: 05 | | | Fecha:28/03/19 | |
| Día | Salón | Propósitos por desarrollar | Desarrollo procedimental | Materiales | Evaluación | |
| S E S I Ó N 1 | 14/03/19 | 1005 | Reconocer el periodo histórico de La Violencia. Contrastar el suceso de la muerte de Gaitán en principales regiones del país. Identificar los actores civiles y armados inmersos en La Violencia. | Formación de grupos de trabajo para la selección de noticias. Lectura y discusión intergrupal de una noticia del mes de abril de 1948 de distintas zonas del país. Exposición por grupos de lo informado en la noticia. Resolución de taller de conceptos previos de violencia, bipartidismo y exclusión política. | Tablero. Noticias del mes de abril de 1948. Taller. | El estudiante realiza diferenciaciones entre la violencia como fenómeno social y La Violencia como periodo histórico. El estudiante evidencia el impacto del magnicidio de Gaitán en varias regiones del país. |
| | 28/03/19 | Sala de proyección | Caracterizar los roles de los agentes civiles, políticos y | Proyección de “Cóndores no entierran todos los días” | Pc. Videobeam | El estudiante desarrolla el taller haciendo uso de la |

| | | | | | | |
|--------------------|----------|------|--|--|---|--|
| ÓN 2 | | | <p>militares representados en la película “Cóndores no entierran todos los días”</p> <p>Discriminar del film las acciones en que se reflejen los tres ejes temáticos estudiados.</p> | <p>Desarrollo de preguntas inductoras durante la visualización del filme.</p> | <p>Taller de preguntas de inducción</p> | <p>información obtenida del film y sus experiencias previas en relación a La Violencia.</p> |
| SE I ÓN 3 | 04/04/19 | 1005 | <p>Definir los conceptos de exclusión política, violencia y bipartidismo.</p> <p>Identificar las características de los tres ejes temáticos en el periodo de La Violencia</p> <p>Contrastar las características evidenciadas de La Violencia con la actualidad nacional.</p> | <p>Cine foro del filme “Cóndores no entierran todos los días”</p> <p>Desarrollo del taller de conceptualización histórica de los tres ejes temáticos.</p> <p>Elaboración de mentefactos sobre los conceptos de exclusión política, bipartidismo y violencia.</p> | <p>Tablero Marcadores Taller de conocimientos históricos.</p> | <p>El estudiante desarrolla y fundamenta sus respuestas con base a la información trabajada en clase.</p> <p>El estudiante sintetiza en un mentefacto los ejes temáticos vistos en las sesiones.</p> |

Tabla 01- Ruta didáctica

4.4 Recolección de la información

4.4.1 Taller de conocimientos previos.

Se utilizó un taller con preguntas abiertas que buscaban conocer la opinión, los conocimientos y saberes previos de los participantes acerca de los conceptos históricos relacionados con el periodo de “La Violencia”. Esto con el objetivo de establecer un punto de partida desde las nociones individuales que siguiendo la línea del aprendizaje significativo nos permitan vincular los saberes propios con nuevos conceptos históricos.

El taller consta de dos fases: un primer informe documental de noticias tomadas del 9 de abril de 1948 (El Bogotazo) relacionadas con el periodo de “La Violencia” que hacen énfasis en los sucesos ocurridos en provincias lejanas de Bogotá como repercusiones del asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. Los participantes tienen estas notas periodísticas como apoyo para ubicarse en un periodo específico con un contexto preciso.

Tras la lectura por parte de los participantes se dispone una serie de preguntas abiertas relacionadas con los saberes previos que se buscan lleguen a ser potencialmente significativos mediante la transcripción a papel de las nociones respecto a los conceptos trabajados y puesta en común para el desarrollo de un trabajo colaborativo con retroalimentación transversal por parte del profesor.

4.4.2 Notas periodísticas.

Las lecturas fueron seleccionadas según la clasificación de las categorías. La literatura respecto al campo pedagógico e histórico fue amplia, en relación con el cine, si bien existen extensa documentación en relación se encontró pocos referentes que relacionaran al cine con la educación o la historia.

Por lo tanto, se decidió utilizar noticias tomadas de archivos periodísticos del mes de abril de 1947 como punto de partida para empezar a construir una contextualización histórica partiendo de la información y datos de las noticias; importancia y actuación de los agentes involucrados, conceptos y categorías manejados en la nota. Lo anterior con el fin de movilizar al estudiante a la elaboración de referentes conceptuales que le permitan comprender el periodo histórico estudiado.

Estas notas periodísticas son de medios colombianos como El Tiempo y El Espectador que reportaron acerca de diferentes sucesos en zonas alejadas de la capital permitiendo evidenciar el impacto del evento “Bogotazo” en todo el territorio nacional. Resulto interesante constatar que si bien se indago en las hemerotecas de la Universidad Nacional y de la Biblioteca Luis Angel Arango por noticias de periódicos regionales, no se localizaron tirajes de los meses de Abril, Mayo y en algunos casos hasta Junio del respectivo año, nos

atrevernos a hipotetizar que se debió a la censura de la época, el clima social en que se encontraba Colombia luego del asesinato de Gaitán o por la pérdida de la maquinaria e insumos por saqueos e incendios para el tiraje de la prensa. Las noticias seleccionadas son del periódico El Espectador y tal como se aprecia fechadas al 15 de Abril, 5 días después del 09 de abril y único medio en que localizamos noticias de zonas diferentes a Bogotá.

- Desde el sábado en Cali hay completa normalidad (El Espectador, abril 15 de 1948)
- La situación de hoy en Medellín y en occidente (El Espectador, abril 15 de 1948)
- La situación de hoy en el departamento de Caldas (El Espectador, abril 15 de 1948)

4.4.3 Preguntas abiertas.

Este tipo de preguntas nos permite abordar la respuesta de los estudiantes manifestando los conocimientos, opiniones o saberes en “frio” puesto que se busca una argumentación que dé cuenta sobre su sentir y pensar basado en experiencias con los conceptos trabajados.

Este tipo de preguntas nos permite tener una perspectiva mucho más clara acerca de los refuerzos conceptuales o teóricos que permitieran dar claridad acerca de conceptos relevantes entorno al periodo de “La Violencia”.

Características de las preguntas:


Estas preguntas se realizaron a todos los estudiantes participantes, siendo todas las preguntas iguales para cada individuo.

- Estas preguntas refieren a sus opiniones, conocimiento y saberes previos, dando relevancia a su propio saber.
- Buscan tratar conceptos históricos relacionados al periodo de “La Violencia”

Las preguntas formuladas en el taller de conocimientos previos fueron las siguientes:

1. En sus palabras ¿qué es un partido político?
2. Para usted ¿qué es el Bipartidismo?

3. ¿Qué cree usted que es la Violencia?


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

El siguiente taller-cuestionario tiene como objetivo evidenciar la estructura existente en torno a los siguientes conceptos:

Cuestionario

En sus palabras ¿qué es un partido político?

Para usted, ¿qué es el bipartidismo?

¿Qué cree usted que es la violencia?

Imagen 02 –(cuestionario conocimientos previos)

4.4.4 Mentefacto (enlace entre conocimientos previos y conceptos históricos)

El mentefacto permite explicar y periodizar de manera dinámica y participativa el orden en una secuencia de hechos históricos que abarcan periodos que anteceden al de “La Violencia”, los que se comprenden en este periodo y los posteriores. Así mismo como se establece un orden, se establece una relación con los factores políticos y sociales que formaron parte del periodo, factores que se ven evidenciados alrededor de conceptos claves que permiten entender la naturaleza y características del periodo histórico ya comentado.

El mentefacto creado en la sesión de clase fue construido de manera conjunta de la siguiente forma:

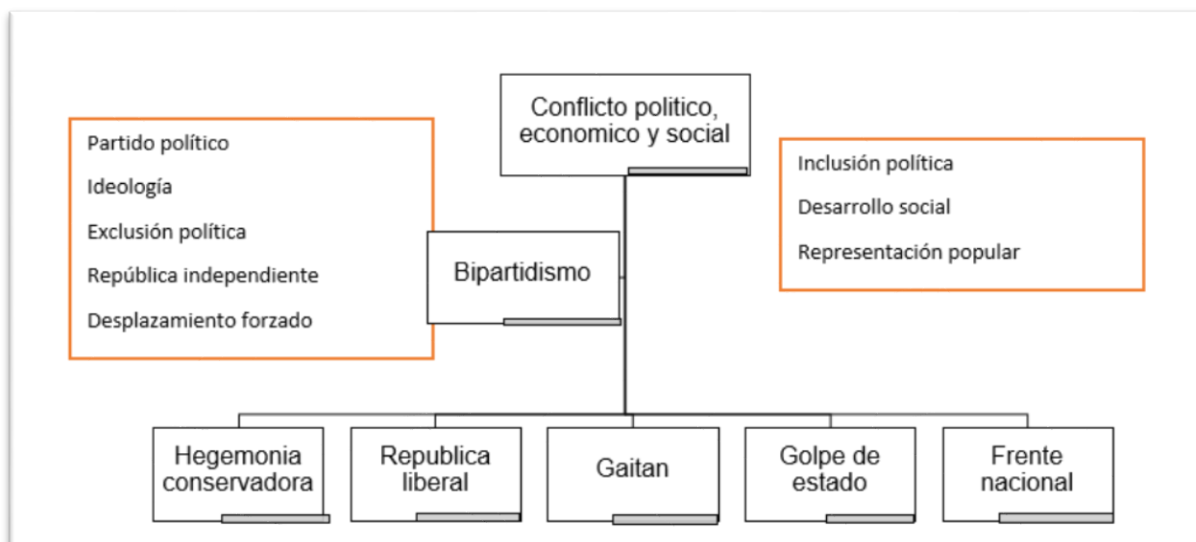


Imagen 03 –(mentefacto)

- Conocimientos previos sobre periodo “La Violencia”
- Conocimientos sobre “El Bogotazo”
- Conocimientos, opiniones y saberes sobre los actores de aquel conflicto

4.4.5 Película, Herramienta audiovisual.

Se realiza la proyección del filme colombiano “Cóndores no entierran todos los días” dirigida por Francisco Norden y basada en la novela homónima de Gustavo Álvarez Gardeazábal, relatando los episodios de la violencia en Colombia durante los años cincuenta manos de los pájaros siendo León María Lozano, alias "El Cóndor", el vehículo para la narrativa.

Esta permite evidenciar una de las principales discusiones acerca de la relación con el campo de la historia. El cine de forma explícita o implícita, acompañado de un registro sonoro y visual transmite al espectador un mensaje, una intencionalidad. Esta experiencia, sumada a un estudio crítico de la documentación a la que se tenga alcance, no solo permite entender los sucesos o hechos sino las implicaciones de estos en el presente logrando una experiencia pedagógica potencialmente significativa mediante el recurso cinematográfico.

Comunicación e imagen al ser reunidas resultan en una experiencia significativa, eje transversal en el diseño de la unidad didáctica del presente trabajo. La indagación resulta pertinente a su vez al clarificar que como producto social se ve sometido a intereses del mercado, por lo que no solo la guía sino también la selección de contenido, temática, simbolismos y lenguajes de los filmes es necesaria por parte del profesor para facilitar la comprensión, adquisición o afianzamiento de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes ya sea en espacios formales o no.

Tras la visualización del filme los estudiantes se disponen a dar su opinión alrededor de temáticas que plantea el filme y que se ven reflejadas tanto en los conocimientos previos como en el mentefacto de enlace de conocimientos, lo que nos permite dejar como última medida una nueva indagación acerca de los mismos saberes, esperando encontrar avances entorno a la claridad de los conceptos por parte de los participantes.

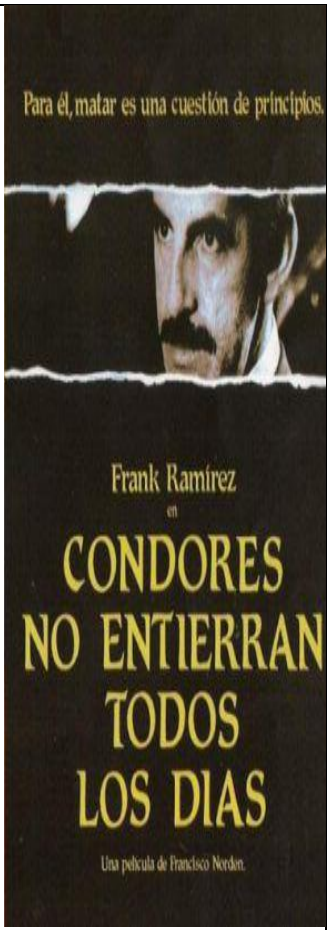
| | | |
|--|-----------|--|
|  | Titulo | Cóndores no entierran todos los días. |
| | Director | Francisco Norden. |
| | Basada en | Cóndores no entierran todos los días de Gustavo Álvarez Gardeazábal. |
| | Genero | Ficción/drama. |
| | Duración | 90 minutos. |
| | Año | 1984. |
| | Elenco | Víctor Hugo Morant, Vicky Hernández, Frank Ramírez, Isabela Corona, Antonio Aparicio. |
| | País | Colombia. |
| | Idioma | Español. |
| | Sinopsis | La violencia en el Valle del Cauca en la década del 50 se ve reflejada en esta película mediante la narración de la biografía de León María Lozano "El Cóndor". Muestra hasta el punto la militancia política se puede llevar en su accionar para la concreción de sus principios. |

Tabla 02 – Ficha filmográfica cóndores no entierran todos los días

4.4.6 Taller conceptos históricos.

Este último taller se realiza con la intención de evidenciar si lo trabajado en las sesiones ha llegado a ser potencialmente significativo para los estudiantes, estableciéndose el nuevo conocimiento en las redes conceptuales y aptitudinales propias del estudiante gracias a las actividades y ejercicios académicos propuestos en la clase; en otras palabras que los conceptos trabajados durante las sesiones de clase, la proyección del filme y el espacio compartido de opiniones y saberes le permitan comprender al estudiante el periodo histórico de la violencia, entendiendo el entrecruzamiento de diversos actores e interés sociales.

Estas preguntas presentadas a los participantes durante el cuestionario de conocimientos históricos nos permiten encontrar mayores claridades en la construcción de respuestas que evidencian como se parte de los saberes previos para establecer metodologías e integrar por medio de herramientas pedagógicas y didácticas estos saberes a conocimientos específicos de periodización históricos y los conceptos ligados.

De esta forma los estudiantes pueden replantear su opinión con los conocimientos adquiridos y ponerlos en discusión con sus compañeros para despejar dudas estableciendo puntos de encuentro de ciertos rasgos generales que conforman este periodo histórico y sus conceptos o actores vinculados, permitiéndonos evidenciar el progreso de manera paulatina al exponer los datos y hechos de manera ordenada.

Las preguntas formuladas a los estudiantes en este taller deben estar estrechamente relacionadas con los ejes temáticos de la unidad didáctica diseñada, de exclusión política, violencia y bipartidismo. Tales preguntas son:

1. A su consideración, para la construcción de país y vida en común ¿qué acarrea la falta de participación de segmentos poblacionales en la toma de decisiones políticas?
2. ¿Qué es La Violencia?
3. ¿Qué características presento el bipartidismo en Colombia?

El siguiente taller plantea una serie de preguntas que buscan que el estudiante afiance la información de las sesiones anteriores y evalúe su avance en la formulación de respuestas:

Taller #2

A su consideración, para la construcción de país y vida en común ¿qué acarrea la falta de participación de segmentos poblacionales en la toma de decisiones políticas?

hace que la mayoría de decisiones se tomen únicamente entre quienes conocen, casi siempre, políticos elegidos. Por eso siempre se terminan haciendo las leyes para quienes más intereses tienen.

La existencia de múltiples partidos y facciones en los mismos fortalece o debilita el ejercicio democrático. Justifique su respuesta.

Se supone que debe enriquecer la participación democrática. Puesto que habría más diversidad de pensamientos, Sin embargo, lo que resulta pasados es que se enfrentan facciones entre sí, así como los problemas entre partidos políticos que puede llegar a unidividez.

Imagen 04 –(cuestionario conocimientos históricos)

4.5 Análisis de la información

Tras obtener la información de cada una de las herramientas de recolección (cuestionario conocimientos previos y cuestionario conceptos históricos) nos encontramos ante la necesidad de organizarla de forma coherente que nos permita dar cuenta de la relación entre las opiniones de los participantes y los conceptos planteados con el objetivo de comprender en un primer momento los actores que componen dicho periodo.

La organización de los datos se hace por medio de la codificación de la información, que fundamenta y permite la creación de categorías de análisis que nos permitan identificar y clasificar minuciosamente en grado de relevancia las respuestas contenidas por los instrumentos de recolección de información.

4.5.1 Codificación abierta de la información.

Dicho análisis se hará por medio de una **codificación abierta** que es el análisis del texto por medio de palabras o párrafos creando categorías a partir del texto escrito por los estudiantes y derivados de las preguntas, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002):

“Durante la codificación abierta, se identifican múltiples categorías. Algunas pertenecerán a un fenómeno; otras, (que más tarde se volverán subcategorías) se referirán a las condiciones, acciones/ interacciones o consecuencias. Los nombres conceptuales reales que se adjudican a las categorías no necesariamente señalarán si una categoría denota una condición, una acción/interacción, o una consecuencia. El analista tiene que hacer tal distinción. Además, cualquier categoría o subcategoría va a tener su propio conjunto de propiedades y los calificativos de su dimensión” (pág141).

La codificación abierta es el proceso de desglosar el texto escrito por los estudiantes, con la intención de identificar frases clave para poder incluir los datos en diferentes categorías o subcategorías según corresponda.

4.5.1.1 Taller conocimientos previos.

Este taller se realiza con los estudiantes buscando establecer cuáles son las opiniones, saberes o conocimientos previos a la implementación de la unidad metodológica y en torno al tema específico de “La Violencia” durante las sesiones en clase de Economía Política del colegio.

La tarea del profesor en esta sesión estuvo centrada en el desarrollo de evidenciar los estadios cognoscitivos de los participantes con el fin de dar una introducción al estudiante a

los conceptos de exclusión política, bipartidismo y violencia. Las preguntas se plantean de manera abierta; se busca indagar por todos los saberes que relaciona el estudiante con los conceptos presentados y la forma en que para construir conocimiento se interrelaciona con otros y lectura de las consideraciones que determinan su contexto.

De las respuestas de los participantes obtuvimos categorías abiertas por cada una de las preguntas, expresadas así:

| Categorías Abiertas | |
|-----------------------------|--|
| Pregunta | Categorías |
| ¿Partido político? ¿qué es? | Grupo de individuos Cargos de representación gubernamental Organización para gobernanza Toma de poder Participación democrática Participación ciudadana |
| ¿Bipartidismo? ¿qué es? | Gobierno compartido Conflicto político Unión para gobernanza Acuerdos políticos |
| ¿La violencia? ¿qué es? | Rasgo físico y psicológico sujeto a emociones Maltrato físico, psicológico y social Conflicto Periodo histórico |

Tabla 03 – Categorías abiertas taller de conocimientos previos

4.5.1.2 Taller conceptos históricos.

Se realiza este taller posterior a la visualización del film y ejecución de la primera parte del cine foro: la recolección de impresiones y datos de la película con el objetivo de visualizar y comparar si efectivamente se presentaron avances significativos en la comprensión o entendimiento de la estructura de los conceptos relevantes en el periodo de “La Violencia”, o si por el contrario no se identifica ningún avance en el desarrollo y comprensión de estos conceptos (exclusión política, bipartidismo y violencia).

Ambos talleres (conocimientos previos, conceptos históricos) guardan estrecha relación ya que las preguntas hechas en ambos si bien no son las mismas nos permitirá realizar una comparación por medio de las categorías abiertas para poder plantear como incidió la unidad metodológica en el aprendizaje de los estudiantes y permitirá hacer una análisis más detallado de la construcción cognitiva de los conceptos trabajados, pudiendo observar así los resultados de este trabajo.

De las respuestas de los participantes obtuvimos categorías abiertas por cada una de las preguntas, expresadas así:

| Categorías abiertas | |
|--|---|
| Pregunta | Categorías |
| A su consideración, para la construcción de país y vida en común ¿qué acarrea la falta de participación de segmentos poblacionales en la toma de decisiones políticas? | Grupo de ciudadanos Representación democrática Acciones ciudadanas Representación congreso/gobierno Representantes ante proyectos nacionales y locales Unión de ciudadanos para toma de decisiones Exclusión política |
| ¿Qué características presento el bipartidismo en Colombia? | Gobierno compartido Diferentes ideales Unión para gobernanza Acuerdos políticos Rotatividad del poder |

| | |
|-----------------------|---|
| ¿Qué es La Violencia? | Periodo histórico Violencia política Desapariciones Desplazamiento forzado |
|-----------------------|---|

Tabla 04 – Categorías abiertas taller de conceptos históricos

4.5.2 Codificación axial de la información

El proceso de categorización de la información resulta a partir de la organización de los datos que nos arrojan las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el taller de conocimientos previos e históricos y subsiguiente asignación en categorías abiertas que relaciona los contenidos vistos en clase. Posteriormente como se evidencio, se realizó un ejercicio de decodificación y categorización de la información obtenida de los instrumentos de recolección de información.

Finalizada la codificación abierta haremos uso de la codificación axial que permite generar relaciones causales entre una o más categorías, de acuerdo con Ruben Cuñat (2007) “la codificación axial es el proceso de relacionar códigos unos con otros (...) más que una mirada a una clase de relaciones se enfatiza en las relaciones causales”. (pág.7).

Realizando esta tarea estamos partiendo de la codificación abierta a la codificación axial creando vínculos entre categorías “el investigador desarrolla una categoría que especifica las condiciones que llevan a obtenerla, el contexto en el cual se incrusta, y las estrategias de acción/interacción por las cuales se maneja” (Cuñat, 2007, pág. 8)

Entendemos entonces que la codificación axial es la jerarquización de categorías, así como la identificación de subcategorías que explicarían las causalidades, consecuencias y acciones que llevan a la construcción de conceptos históricos en nuestro caso específico, ya que el investigador intencionalmente lleva las categorías al marco de análisis pertinente para la investigación, la construcción de categorías son derivadas de los estudiantes pero sintetizadas por el investigador.

4.5.2.1 Taller de conocimientos previos.

A continuación se desarrolla la codificación axial del taller de conocimientos previos. Al jerarquizar la información, se facilita la clasificación en categorías o fenómenos del interés del investigador de los datos recolectados que reflejen el concepto general a trabajar, que en el caso de este trabajo de grado es el abordaje del periodo histórico de La Violencia

Las subcategorías o dimensiones son las características principales que hacen parte de las categorías generales, están permiten una mayor comprensión del concepto general, y pueden estar relacionadas o hacer parte de varias categorías en simultaneo.

Las condiciones, acciones /interacciones y consecuencias, son las causalidades que pueden llevar a la construcción de determinadas subcategorías, estas condiciones se relacionan directamente entre la construcción de subcategorías que finalmente derivaran en la construcción de categorías generales. A continuación se evidencian las categorías axiales derivadas del desarrollo del taller de conocimientos previos:

| Categorías axiales | | |
|--|---|---|
| Taller de conocimientos previos | | |
| Categorías | Subcategorías | Condiciones, acciones, interacciones |
| La Violencia como periodo histórico | Exclusión política Bipartidismo violencia | Grupo de individuos Cargos de representación gubernamental Gobierno compartido Periodo histórico Maltrato físico, psicológico y social Conflicto Desapariciones |

| | | |
|--|--|----------|
| | | Masacres |
|--|--|----------|

Tabla 05 – Categorías axiales taller de conceptos previos

4.5.2.2 Taller de conocimientos históricos.

El taller de conocimientos históricos, diseñado para resultar potencialmente significativo ordenando información de modo no arbitrario y sustancial permite la elaboración del taller histórico, cuyas respuestas se esperan se encuentren en un estadio superior del desarrollo intelectual al plantearse los tres ejes temáticos con una resolución que opere de la proposición a la preestructura formal.

Se evidenció que las respuestas de los estudiantes son más elaboradas y apuntan a la comprensión de la categoría principal de la Violencia como periodo histórico lo que resulta satisfactorio para el desarrollo final de este ejercicio de investigación. A continuación se evidencian las categorías axiales derivadas del desarrollo del taller de conocimientos históricos:

| Categorías axiales | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Taller de conceptos históricos | | |
| Categorías | Subcategorías | Condiciones, acciones, interacciones |
| La Violencia como periodo histórico | Exclusión política Bipartidismo violencia | Representación democrática Acciones ciudadanas Representación congreso/gobierno Unión para gobernanza Acuerdos políticos Rotatividad del poder Masacres Desapariciones Pájaros Chulavitas Bandoleros |

| | | |
|--|--|---|
| | | El Bogotazo Jorge Eliecer Gaitán Violencia como periodo histórico del conflicto armado colombiano. |
|--|--|---|

Tabla 06 – Categorías axiales taller de conceptos históricos

4.5.3 Proceso de escritura

Para culminar el instrumento de análisis se crea un texto donde se relaciona la información codificada a partir de las categorías y su relación por medio de la codificación axial, adicional se relacionan con los referentes teóricos con el que se cuenta frente a la indagación del contexto y se exponen las conclusiones que operan en estructuras proposicionales, conceptuales y precategoriales.

El objetivo de este apartado es desarrollar el análisis de los datos obtenidos en los diferentes instrumentos de recolección vistos anteriormente, para ello a continuación el análisis de los resultados obtenidos se llevará a cabo en dos instancias: 1) el análisis de los datos obtenidos en el taller de conocimientos previos. 2) el análisis de los datos obtenidos en el taller de conocimientos históricos. 3) por último se hace una comparación entre la información de los dos talleres con el fin de hacer una comparativa entre estos para así poder evidenciar los resultados en la construcción cognitiva del concepto de la Violencia como periodo histórico de nuestro país, el cual abarcamos en este ejercicio desde el 09 de abril de 1948 hasta 1957.

4.5.3.1 Taller de conocimientos previos.

1. En el desarrollo del proceso de codificación abierta nos encontramos con los datos en bruto aportados por los estudiantes, consistentes en las estructuras previas con que desarrollaron el temario presentado en la primera y segunda sesión para lograr el aprendizaje significativo del fenómeno de La Violencia.

Se evidencia como una generalidad en las respuestas de los estudiantes un desconocimiento de los conceptos a trabajar en clase (exclusión política, bipartidismo y violencia), encontrándose en un nivel operativo nocional. No obstante, se identifican unas **condiciones**, que están conformadas por las **causalidades, acciones/interacciones** así como **consecuencias** que se relacionan directamente con la categoría principal a trabajar (la Violencia).

A continuación se hace una jerarquización entre las oraciones y palabras más relevantes en las respuestas encontradas por los estudiantes, dicha jerarquización va desde lo general a lo específico, es decir, que para llegar a la **categoría** de la Violencia como periodo histórico debemos identificar primero sus **condiciones** y **subcategorías, dimensiones que luego harán parte de la categoría general.**

| Pregunta | Condiciones |
|---------------------------|---|
| Partido político ¿qué es? | Grupo de individuos Cargos de representación gubernamental Toma de poder Participación ciudadana |
| Bipartidismo ¿qué es? | Gobierno compartido Acuerdos políticos Unión para gobernanza |
| La Violencia ¿qué es?: | Rasgo físico y psicológico sujeto a emociones Maltrato físico, psicológico y social Conflicto |

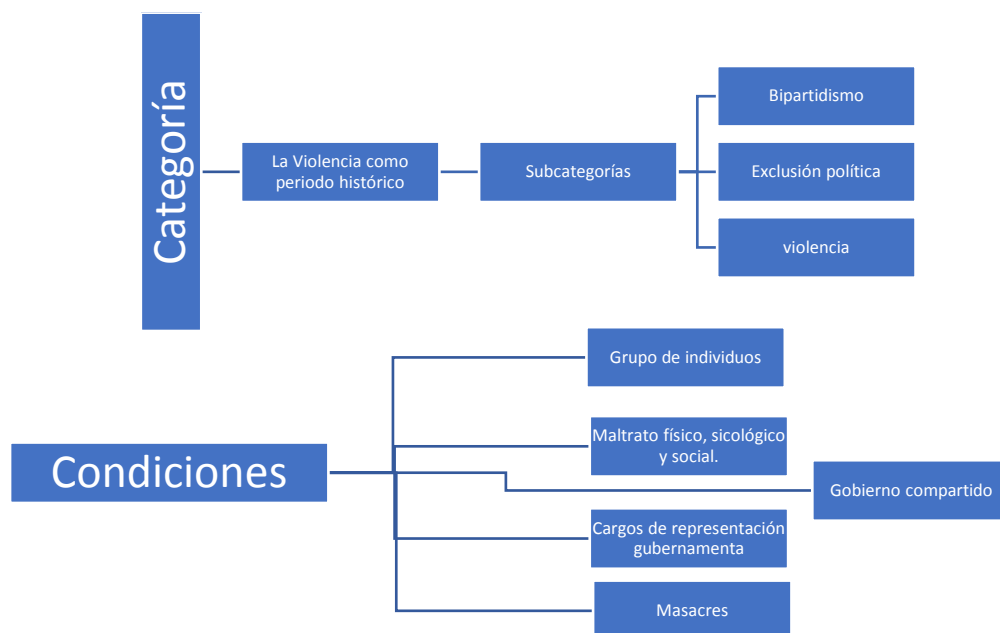
Tabla 07 – codificación abierta taller conocimientos previos

De lo anterior podemos resaltar que las respuestas dadas por los estudiantes son cortas y como es de esperar carecen de unas sólidas bases conceptuales históricas de igual manera también es importante destacar como una generalidad las condiciones mencionadas por los

estudiantes en torno a sus nociones de lo que es preguntado, se evidencia que si describen consecuencias, causalidades y acciones. A partir de estas **nociones** podemos como investigadores proponer unas **subcategorías** que son las **dimensiones** que luego harán parte de la **categoría** general.

2. En el desarrollo del proceso de codificación axial la relación del investigador con los datos obtenidos no es neutral o arbitraria de ninguna manera, ya que es el propio investigador el que hace un refuerzo conceptual añadiendo y relacionando las subcategorías a las condiciones, con el fin que en los espacios de aprendizaje exista una construcción de conocimiento conceptual significativo; a este proceso se le denomina como clasificación teórica, la cual “hace referencia a la clasificación de memos. El proceso comienza juntando de nuevo los datos fragmentados, y consiste en la clasificación de memos generados en un esquema teórico para la preparación de la etapa de escritura **dichos memos pueden ser definidos como unidades temáticas** que buscan abarcar en un solo concepto la relación que puede existir entre las categorías axiales” (Cuñat, 2007, pág. 11).

Las categorías, subcategorías y principales condiciones que pudimos resaltar de los datos más relevantes en la codificación abierta descritas por los estudiantes, fueron las siguientes:



Esquema 01 – codificación axial taller conocimientos previos

Es de importancia en el análisis de codificación abierta y en el proceso de la codificación axial el reducir las **condiciones** que se puedan presentar, con el fin de poder llevar un carga conceptual más compleja a partir de la categorización propuesta por el investigador, es decir, dar prioridad y jerarquizar las **dimensiones** o **subcategorías** que van a hacer relación directa con la **categorías**. Esto permite ir de un espectro general de las **condiciones** a uno mucho más específico de las **categorías**.

4.5.3.2 Taller de conocimientos históricos.

1. A diferencia del taller anterior de conocimientos previos, en este taller se espera el registro de la significatividad lógica. A lo largo de las sesiones posteriores se ha trabajado tanto con el material potencialmente significativo como el mejoramiento aptitudinal de los estudiantes en la labor escolar. Las preguntas pese a hacer relación a los mismos conceptos presentados en el taller inductivo (Bipartidismo, exclusión política y violencia) de la primera sesión se busca que en este la movilidad cognitiva opere en instrumentos de conocimiento proposicional a precategorial.

A continuación analizaremos los datos obtenidos de las respuestas de los estudiantes, con el fin de analizar el avance conceptual de los estudiantes, para ello identificamos nuevamente las **condiciones** que se puedan presentar para la posterior relación y desarrollo de subcategorías:

| Pregunta | Condiciones |
|--|--|
| A su consideración, para la construcción de país y vida en común ¿Qué acarrea la falta de participación de segmentos poblacionales en la toma de decisiones políticas? | Grupo de ciudadanos. Representación democrática. Acciones ciudadanas. Representación congreso/gobierno. |

| | |
|--|---|
| | <p>Representantes ante proyectos nacionales y locales.</p> <p>Unión de ciudadanos para toma de decisiones.</p> <p>Exclusión política.</p> |
| ¿Qué características presento el bipartidismo en Colombia? | <p>Gobierno compartido.</p> <p>Diferentes ideales.</p> <p>Unión para gobernanza.</p> <p>Acuerdos políticos.</p> <p>Rotatividad del poder.</p> <p>Liberales.</p> <p>Conservadores.</p> |
| ¿Qué es La Violencia? | <p>Masacres.</p> <p>Pájaros.</p> <p>El bogotazo.</p> <p>Desapariciones.</p> <p>Periodo histórico.</p> <p>Bandoleros.</p> <p>Jorge Eliecer Gaitán.</p> |

Tabla 08 – codificación abierta taller conocimientos históricos

De la codificación abierta del taller de conocimientos históricos podemos destacar una tendencia a **condiciones** en las respuestas de los estudiantes, esto se debe a la que ha recibido una mayor carga conceptual abstraída del profesor y los materiales que este dispuso en el salón de clases; a su vez, en la manipulación de los ejes temáticos trabajados para abordar La Violencia relacionaron mucho más fácil y rápido las **condiciones y características** que explican los contenidos históricos del periodo histórico. La subcategoría **bipartidismo** se aborda a partir de los actos de agentes civiles, militares y políticos en el marco del conflicto armado, alcanzando el objetivo de la unidad didáctica, la construcción significativa de

postulados conceptuales tomando como referencia al cine en la elaboración de un discurso historio explicativo.

Se evidencia que los estudiantes apropian más los conceptos trabajados en clase a su cotidianeidad, además es claro que relacionan mucho más fácil y rápido las **condiciones** que hacen parte en la construcción de una **categoría**, en este caso la Violencia como periodo histórico.

A partir de los datos proporcionados por el estudiante a continuación procederemos a ejecutar la jerarquización de estos, construyendo **subcategorías** derivadas que puedan relacionarse con la categoría. Por ejemplo es importante resaltar que en la denominación de las **condiciones** se incluyan ahora actores que hicieron parte del conflicto armado, tales como los **conservadores y liberales**, los dos principales actores políticos en relación con la subcategoría de **bipartidismo**, se evidencia así un mayor acercamiento entre el estudiante y el objetivo último de la unidad didáctica diseñada.

2. La categorización axial permite entablar jerarquías y relaciones más elaboradas que puedan llevarnos a la construcción de subcategorías y al posterior desarrollo cognitivo de una categoría, a continuación se presenta le jerarquización hecha a razón del análisis de los datos dados por los estudiantes.

| | | | | |
|------------------|--------------------------|--|--------------------|--|
| Categoría | La Violencia como | Subcategorías | Condiciones | Representación democrática. |
| | | Bipartidismo Exclusión política | | Violencia como periodo histórico. Acciones ciudadanas. Jorge Eliecer Gaitán. Representación. congreso/gobierno. Bandoleros. Acuerdos políticos. Los Pájaros. |

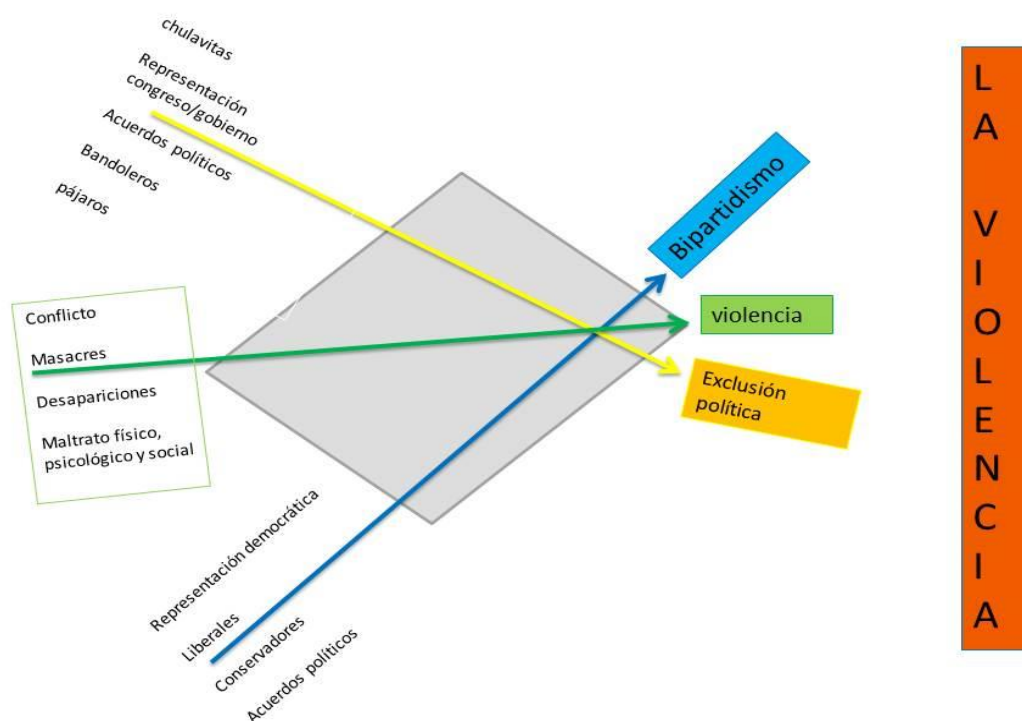
| | | | | |
|--|--|------------------|--|---|
| | | Violencia | | El Bogotazo. Conservadores. Chulavitas. Liberales. |
|--|--|------------------|--|---|

Tabla 09 – codificación axial taller conocimientos históricos

Las condiciones se agrupan y podemos entonces relacionarlas con las subcategorías (bipartidismo, violencia y exclusión política), dando así forma a la categoría de la Violencia como categoría general. Es importante resaltar que la mayor cantidad de condiciones que exaltan los estudiantes, es factor de que ha hecho una abstracción conceptual de lo que significó el periodo de la Violencia en nuestro país, generando así un aprendizaje significativo para el contexto cotidiano del estudiante.

Se puede observar que los personajes implicados en el conflicto armado colombiano son identificados con mayor facilidad al relacionar las condiciones con las categorías para poder llegar a la explicación de un fenómeno social.

El siguiente diagrama hace alusión a las **condiciones** más comunes encontradas, en donde al ser tan repetitivas en las respuestas de los estudiantes en ambos talleres realizados, nos permitió establecer relaciones directas entre las **subcategorías** y los **condiciones**, pudiendo llegar así a la formación de la **categoría** general que es la Violencia como periodo histórico. Se reconocen entonces así para el desarrollo de nuestro ejercicio que los ejes axiales son las **subcategorías** o **dimensiones axiales** las que permiten hacer una fácil relación entre las **condiciones** y la **categoría principal**.



Esquema 02 – ejes axiales

La grafica establece una relación no secuencial entre la categoría seleccionada y los componentes de la misma, compartiendo diferentes momentos de interrelación y conformación, siendo estas un proceso de construcción continuo durante el desarrollo de la investigación.

La **categoría** seleccionada es La Violencia, estableciéndole como fenómeno centrado en un periodo histórico específico. Las subcategorías surgen como una herramienta para el proceso de investigación puesto que busca acercarse paulatinamente a la explicación del fenómeno. Las subcategorías son bipartidismo, violencia y exclusión política. Las condiciones, establecidas a partir del conocimiento expresado por los estudiantes, permiten conocer nociones vinculadas a sus saberes previos y conocimientos adquiridos, permitiendo focalizar las acciones o interacciones hacia la deducción de conceptos más complejos relacionados con el fenómeno central.

Teniendo en cuenta estos resultados podemos entonces reconocer **los ejes axiales** de los cuales se llevó a cabo este análisis, los cuales son los conceptos de **Exclusión Política**, **Bipartidismo** y la **violencia**, ya que las relaciones que se construyen desde las **condiciones** o características generales van a desembocar en la **categoría** específica de la **Violencia** como periodo histórico del conflicto armado colombiano

Como podemos ver, las categorías axiales da el mismo nombre del concepto trabajado a las unidades temáticas no solo porque las categorías axiales y las categorías abiertas nos llevan a concluir esto, sino más bien por clasificar la información recolectada y dirigir la información a flujos de salida que favorezcan las ideas concebidas por los propios estudiantes de una forma relacionable y no arbitraria.

4.6 Comparación entre talleres

Es propósito de este ejercicio hacer una comparación entre los dos talleres aquí trabajados con el fin de poder evidenciar una movilidad cognitiva entre los conocimientos previos de los estudiantes y cómo estos pudieron relacionar las **condiciones** a las **categorías**.

| Comparación Entre Talleres | |
|--|----------------------------------|
| Conocimientos Previos | Conceptos Históricos |
| Condiciones, Acciones, Interacciones, Consecuencias | |
| Grupo de individuos | Representación democrática |
| Cargos de representación gubernamental | Acciones ciudadanas |
| Gobierno compartido | Representación congreso/gobierno |
| Combinación de gobierno | Unión para gobernanza |
| Periodo histórico | Acuerdos políticos |
| Maltrato físico, psicológico y social | Rotatividad del poder |
| Conflicto | Masacres |
| Desapariciones | Desapariciones |
| Masacres | Pájaros |

| | |
|--|----------------------|
| | Chulavitas |
| | Bandoleros |
| | El Bogotazo |
| | Jorge Eliecer Gaitán |

Tabla 10 – comparación entre taller de conocimientos previos y conocimientos históricos

De la anterior tabla podemos identificar las condiciones más relevantes relacionadas por los estudiantes, estas se centran en el conjunto de opinión y conocimiento acerca de las subcategorías planteadas. Se entiende la importancia, ahora, de la utilización de las herramientas metodológicas para generar posibilidades de aprendizaje que den cuenta, durante el proceso, de avances presentados en la comprensión por parte de los estudiantes.

Es así como la comprensión de las condiciones o acciones/interacciones nos permite abordar la construcción de relaciones entre las mismas, así como la interrelación que se precisa con las subcategorías, esto en búsqueda de la comprensión del fenómeno en cuestión.

Atendiendo la comparación de conocimientos expresados por parte de los estudiantes en los momentos de la toma de sus impresiones, podemos evidenciar el avance en la estructuración de conceptos relevantes relacionados con la comprensión de las sub categorías planteadas.

Esto evidencia que los estudiantes si lograron la movilidad cognitiva desde el campo de las **nociones** a la elaboración de una **categoría**, es decir al campo conceptual, los estudiantes entendieron la categoría de la Violencia.

5. Consideraciones finales

En el marco de actividades de aprendizaje por parte del maestro, cualquier intervención didáctica debe iniciar de un ejercicio reflexivo que enrrute fines y objetivos claros en torno a la enseñanza de la historia. El cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia busca el desarrollar en los estudiantes el pensar históricamente, facultando el análisis

de los hechos históricos y sus repercusiones en la actualidad para la construcción de conceptos que sean estables, permutables y de realización propia, es decir que en un ejercicio deliberativo autónomo sea el estudiante quien integra significaciones y conceptualizaciones de realización propia a su vida diaria.

El contenido y la duración de la proyección son factores por considerar en relación con la edad y nivel cognitivo de los estudiantes, ya que en la construcción de narrativa se hacen uso de microhistorias que pueden confundir a los espectadores; las temáticas plasmadas resultan chocantes o inapropiadas; el tiempo de la clase no alcanza; resumiendo, que un conjunto de anomalías no programables resulte en la no consecución de los objetivos propuestos.

El cine al ser medio y no fin hace necesario por parte del maestro de un trabajo que clarifique los fines de la enseñanza de la historia y el pensar histórico en los estudiantes. Se entiende este último como el progreso intelectual en la apropiación de herramientas cognitivas para la comprensión de los influjos económicos y políticos para las condiciones de vida de grupos poblacionales diversos en una sociedad sujeta a discursos hegemónicos que atisban objetivos subyacentes en la decantación del tropo histórico como medio de conservación de privilegios de clase. Como herramienta, la consecución de la enseñanza no recae en el film, en ningún momento se debe tomar a este como fuente única para enseñanza. La película no reemplaza el rol docente ya que sin una dirección hacia objetivos educativos, la actividad se decanta en ocio o en la nulidad de comprender las imágenes observadas

De lo anterior podemos concluir que del ejercicio realizado en la institución las villas del municipio de Soacha con estudiantes del grado 10-5, el objetivo diseñado en la unidad didáctica diseñada fue satisfactorio, los estudiantes se presentaron receptivos a las actividades y a una forma didáctica de aprender a pensar históricamente haciendo uso de la teoría del aprendizaje significativo. Es de importancia mencionar que para futuros casos, el presente trabajo puede realizarse con múltiples temas, al mismo tiempo puede ser puesto en marcha en variados grupos poblacionales, y no tiene por qué limitarse un único modelo de enseñanza en específico, el cine como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia tiene numerosos campos de acción.

Bibliografía

- Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México D.F., México: Grijalbo.
- Cantor, R. V. (2015). Ingerencia de los Estados Unidos, Contrainsurgenci y Terrorismo de Estado. En I. d. víctimas. Bogotá: Informe de comisión Historica del conflicto y sus víctimas .
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (Junio de 2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa, I(39)*, 13-23. Recuperado el 17 de Mayo de 2018, de Propuesta educativa: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>
- Castellanos Barón, D. A. (2016). *Las representaciones cinematográficas de la violencia política en Colombia 1940-1965, la didáctica del cine en la enseñanza de la historia*. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://catalogo.pedagogica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=198642>
- Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%20C%20Febrero%20de%202015.pdf
- Constitución Colombia. (04 de Julio de 1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado el 09 de Septiembre de 2017, de <http://www.constitucioncolombia.com/>: <http://www.constitucioncolombia.com/>
- Corbin, A. S. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. . Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamenta al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM, Vol. 2 , 44*.
- de Zubiría Samper, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá: Espacio crítico.

- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y subversión. En C. d. Víctimas. bogotá: Comisión de Historia del Conflicto y sus Víctimas.
- Fajardo, D. (2015). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. Bogotá D.C.: Espacio crítico.
- Fazio, H. (1998). la historia del tiempo presente:. *Historia Crítica*, 50.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona, España: Ariel. S.A.
- Ferro, M. (2003). Diez lecciones sobre la historia del siglo XX. En M. Ferro, *Diez lecciones sobre la historia del siglo XX* (pág. 136). México: Siglo veintiuno editores.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. Madrid, España: Akal.
- Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2019, de ersillas: <https://www.ersillas.com/wp-content/uploads/2018/11/Violencia-guerra-y-su-impacto-Johan-Galtung.pdf>
- García Medina, R., & Parra Ortiz, J. M. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid, España: Los libros de la catarata.
- GMH., G. d. ((2013)). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Gobernación de Arauca, C. (20 de 3 de 2010). *pagina oficial gobernación de Arauca*. Recuperado el 21 de octubre de 2015, de Municipios, Tame: <http://www.arauca.gov.co/municipios/tame#.VigPE34rLIU>
- Grupo de Memoria Historica. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Herrán, M. T., Barbero, J. M., & Zambrano, M. F. (1999). *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, J. A., & Fernández, M. B. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jesús, G. C., Jorge, O., & Sebastián, M. (Enero-Abril de 2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, VI(11), 05-27. Recuperado el 22 de Febrero de 2018, de https://www.um.es/dicso/es/wp-content/uploads/Pensar_hist%C3%B3ricamente1.pdf
- Martínez de Correa, H. (2004). Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases. En M. de Zubiría Samper, *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas* (págs. 141-181). Bogotá D.C., Colombia: Fundación internacional de pedagogía conceptual Alberto Merani.
- Mejía Botero, L., & Mejía Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, VIII(2), 413-436. doi:10.15332/25005421
- Mercader Martínez, Y. (Enero-Abril de 2012). *El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación*. Recuperado el 24 de Marzo de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34023237007>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias: ¡el desafío!* Bogotá D.C., Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). En C. H. Víctimas. Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Molano, A. (2015). *FRAGMENTOS DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO (1920-2010)*. Bogotá: Espacio Critico.
- Ojeda, E. O. (2000). *INFORME NACIONAL SOBRE LA GESTION DEL AGUA EN COLOMBIA*. Bogotá.
- Pecaut, D. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en colombia. En c. h. víctimas. Bogota: comision historica del conflicto y sus victimas.

Peres, R. L. (2016). *Repensando la investigación en ciencias sociales Guía de trabajos de grado para comunicadores sociales*. La paz: Plural Editores.

Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*(9), 8-18.

Programa de las naciones unidas para el desarrollo. (2003). *El conflicto, callejón con salida*.

Informe nacional de desarrollo humano para Colombia, Programa de las naciones unidas para el desarrollo, Bogotá. Obtenido de

http://hdr.undp.org/sites/default/files/colombia_2003_sp.pdf

Quintero Castro, C. M. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo*. Bogotá, Colombia. Obtenido de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/517?show=full>

Rodríguez Garrido, E., & Larios de Rodríguez, B. (2011). *Teorías del aprendizaje. Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá D.C., Colombia: Magisterio.

Sánchez Gómez, G. (Enero de 1982). El gaitanismo y la insurrección del 9 de abril en Provincia.

Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura(10), 191-229. Recuperado el 04 de Septiembre de 2018

Sánchez, G., & Meertens, D. (1983). *Bandoleros, Gamonales y campesinos: El caso de la violencia en Colombia* (2010 ed.). (E. Hernández Hernández, Ed.) Bogotá, Colombia: El Áncora.

Obtenido de

http://iepri.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/iepri_content/publicaciones/G._SANCHEZ_y_D._MEERTENS_Bandoleros__gamonales_y_campesinos.pdf

Semana, R. (12 de diciembre de 1988). *Revista Semana*. Obtenido de

<https://www.semana.com/nacion/articulo/el-general-el-condor/11075-3>

Tiempo, E. (08 de julio de 1955). *El Tiempo*. Obtenido de

https://www.elcolombiano.com/historico/los_secretos_del_rey_de_los_pajaros_de_la_violencia-DCEC_255006

TIEMPO, R. E. (13 de junio de 2003). *EL TIEMPO*. Obtenido de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1023025>

Anexo ruta didáctica.

| Ruta didáctica “La Violencia. 1948-1957” | | | | | | |
|--|----------|----------------------------|---|---|---|--|
| Grado:10 | | Curso: 05 | | | Fecha:28/03/19 | |
| Día | Salón | Propósitos por desarrollar | Desarrollo procedimental | Materiales | Evaluación | |
| S E S I Ó N 1 | 14/03/19 | 1005 | <p>Reconocer el periodo histórico de La Violencia.</p> <p>Contrastar el suceso de la muerte de Gaitán en principales regiones del país.</p> <p>Identificar los actores civiles y armados inmersos en La Violencia.</p> | <p>Formación de grupos de trabajo para la selección de noticias.</p> <p>Lectura y discusión intergrupala de una noticia del mes de abril de 1948 de distintas zonas del país.</p> <p>Exposición por grupos de lo informado en la noticia.</p> <p>Resolución de taller de conceptos previos de violencia, bipartidismo y exclusión política.</p> | <p>Tablero.</p> <p>Noticias del mes de abril de 1948.</p> <p>Taller.</p> | <p>El estudiante realiza diferenciaciones entre la violencia como fenómeno social y La Violencia como periodo histórico.</p> <p>El estudiante evidencia el impacto del magnicidio de Gaitán en varias regiones del país.</p> |
| S E S I Ó N 2 | 28/03/19 | Sala de proyección | <p>Caracterizar los roles de los agentes civiles, políticos y militares representados en la película “Cóndores no entierran todos los días”</p> <p>Discriminar del film las acciones en que se reflejen los tres ejes temáticos estudiados.</p> | <p>Proyección de “Cóndores no entierran todos los días”</p> <p>Desarrollo de preguntas inductoras durante la visualización del filme.</p> | <p>Pc.</p> <p>Videobeam</p> <p>Taller de preguntas de inducción</p> | <p>El estudiante desarrolla el taller haciendo uso de la información obtenida del film y sus experiencias previas en relación a La Violencia.</p> |
| S E S I Ó N 3 | 04/04/19 | 1005 | <p>Definir los conceptos de exclusión política, violencia y bipartidismo.</p> | <p>Cine foro del filme “Cóndores no entierran todos los días”</p> <p>Desarrollo del taller de conceptualización</p> | <p>Tablero</p> <p>Marcadores</p> <p>Taller de conocimientos históricos.</p> | <p>El estudiante desarrolla y fundamenta sus respuestas con base a la información trabajada en clase.</p> |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|
| | | | <p>Identificar las características de los tres ejes temáticos en el periodo de La Violencia</p> <p>Contrastar las características evidenciadas de La Violencia con la actualidad nacional.</p> | <p>histórica de los tres ejes temáticos.</p> <p>Elaboración de un mentefacto sobre los conceptos de exclusión política, bipartidismo y violencia.</p> | | <p>El estudiante sintetiza en un mentefacto los ejes temáticos vistos en las sesiones.</p> |
|--|--|--|--|---|--|--|