

**De Las Balas a La Novela: La Conservatización En El Valle Del Cauca Enseñada Desde
Una Perspectiva Histórico-Literaria.**

**Presentado por:
Diego Fernando Barragán Camargo**

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Bogotá D.C.
2024**

**De Las Balas a La Novela: La Conservatización En El Valle Del Cauca Enseñada Desde
Una Perspectiva Histórico-Literaria.**

Diego Fernando Barragán Camargo

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar por el título de:
Licenciado en Ciencias Sociales.**

**Tutor:
Juan Manuel Martínez Fonseca
Doctor en Historia**

Línea o grupo de investigación: Enseñanza de la Historia

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Bogotá D.C.
2024**

A Dios, la vida, mi familia y amigos. Sin su presencia la existencia y experiencia de este ser no sería la misma, han dejado una marca indeleble en mi constitución como persona y ser humano.

*Una mención especial al profesor y tutor de la tesis, Juan Manuel Martínez Fonseca, por la paciencia, los consejos, las reflexiones y la disposición de enseñanza para un futuro colega;
algo testarudo y displicente.*

Finalmente, un agradecimiento y profundo respeto a los profesores con quienes curse el plan de estudios y a los compañeros de clases. En conjunto, siempre, me incentivaron a no dar los conocimientos por sentados, me llevaron a escucharlos con atención e interrogarme sobre nuestro quehacer como docentes. Sin olvidar que, a pesar de la incompatibilidad en las perspectivas, su presencia era completamente necesaria para avivar en el espíritu: lo crítico, lo escéptico, lo utópico e incluso la profunda creencia de lograr una transformación en nuestra sociedad.

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	6
INTRODUCCIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
OBJETIVOS	15
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	15
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	15
BALANCE BIBLIOGRÁFICO.....	16
<i>LA VIOLENCIA</i>	16
<i>VIOLENCIA POLÍTICA EN EL VALLE</i>	19
<i>LA REPRESENTACIÓN DE LA VIOLENCIA DEL VALLE DEL CAUCA EN LA LITERATURA</i>	21
MARCO TEÓRICO	24
METODOLOGÍA	27
CAPÍTULO 1 VIOLENCIA, CONSERVATIZACIÓN Y LITERATURA	28
<i>EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA EN COLOMBIA</i>	28
<i>LA CONSERVATIZACIÓN DEL VALLE DEL CAUCA Y EL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA</i>	45
<i>LAS NOVELAS Y LA CONSERVATIZACIÓN DEL VALLE: MORAL, VENGANZA Y MUTISMO</i>	64
CAPÍTULO 2 EL ABP Y LA ENSEÑANZA DE LA CONSERVATIZACIÓN EN EL VALLE DEL CAUCA	74
<i>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</i>	74
<i>Criterios del enfoque.</i>	76
<i>¿Por Qué Usar el ABP Para Enseñar la Conservatización del Valle del Cauca?</i>	84
<i>PLANEACIÓN GENERAL</i>	88
CAPÍTULO 3 EL CURSO 801 DE LA ESNALCO Y EL ABP UNA EXPERIENCIA DIGNA DE SISTEMATIZAR	100
<i>LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS</i>	100
<i>Origen del Concepto.</i>	100
<i>Criterios Para Elaborar Sistematizaciones.</i>	104
<i>Concepto de Sistematización de Experiencias Para Este Proyecto Pedagógico.</i>	109
<i>CARACTERIZACIÓN DEL COLEGIO ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO</i>	112
<i>SISTEMATIZACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS</i>	115
<i>Primera sesión: El Acercamiento.</i>	119
Descripción general de la planeación y la ejecución del trabajo.....	119
Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.....	121
Disposición de los estudiantes en la clase.	123
Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.....	126
<i>Segunda y Tercera Sesión: La Contextualización y El Reajuste de la Dinámica.</i>	126
Descripción general de la planeación y la ejecución del trabajo.....	127
Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.....	130
Disposición de los estudiantes en la clase.	133
Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.....	135
<i>Cuarta, Quinta y Sexta Sesión: De los Errores se Aprende y la Motivación Cambia.</i>	135

Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo	136
Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.....	139
Disposición de los estudiantes en la clase.....	141
Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.....	144
<i>Séptima, Octava y Novena Sesión: Semana de Receso las Dos Caras de la Moneda.....</i>	<i>145</i>
Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.....	146
Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.....	149
Disposición de los estudiantes en la clase.....	153
Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.....	154
<i>Décima Sesión: ¡Adiós a la Práctica...!</i>	<i>154</i>
Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.....	155
Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.....	156
Disposición de los estudiantes en la clase.....	158
Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.....	159
<i>Las Sesiones de José Martín: Entre la Exclusión y la Inclusión.....</i>	<i>160</i>
¿Qué se planeó para él?.....	160
Desempeño y disposición de José durante la práctica pedagógica.....	161
¿Qué le quedó debiendo la práctica a José Martín?.....	162
¿Pudo la relación histórico-literaria dejar una enseñanza al joven?.....	162
<i>Calificación y Evaluación de la Práctica Pedagógica Por Parte de los Estudiantes.....</i>	<i>163</i>
CONCLUSIONES.....	166
<i>ACADÉMICAS: LA CONSERVATIZACIÓN, EL FENÓMENO DE VIOLENCIA Y LAS NOVELAS.....</i>	<i>166</i>
<i>PEDAGÓGICAS: LA ADAPTACIÓN DEL ABP Y LA SISTEMATIZACIÓN DEL CURSO 801.....</i>	<i>171</i>
REFERENCIAS.....	177
BIBLIOGRAFÍA.....	184
ANEXOS.....	188
<i>Guía Número Uno o Taller de Hegemonía y Guía Número dos o Taller de Mapas.....</i>	<i>188</i>
<i>Guía Número Tres o Taller de Deshumanización.....</i>	<i>190</i>
<i>Respuestas de los Estudiantes Sobre la Práctica Pedagógica.....</i>	<i>192</i>

Índice de Figuras y Tablas

Figura 1. Imagen - <i>Corte de oreja, corte de corbata, corte franela y decapitación.</i>	41
Figura 2. Imagen - <i>Corte de mica, castración, sacar feto y destripamiento.</i>	42
Figura 3. Imagen - <i>Corte de pechos y corte de florero.</i>	42
Figura 4. Imagen - <i>Sistema campesino de clasificación corporal.</i>	43
Figura 5. Mapa - <i>Baldíos por municipios 1901-1931.</i>	49
Figura 6. Mapa - <i>Haciendas por regiones 1928-1936.</i>	50
Figura 7. Mapa - <i>Conflicto por tierras baldías 1918-1931.</i>	51
Figura 8. Mapa - <i>Zonas de producción en Colombia.</i>	52
Figura 9. Mapa - <i>Conflictos agrarios en el Valle del Cauca.</i>	60
Figura 10. Mapa - <i>Colonización tardía del Valle del Cauca.</i>	61
Figura 11. Mapa - <i>Actuaciones de los "pájaros" en el Valle del Cauca.</i>	62
Figura 12. Mapa - <i>Cuadrillas del Valle del Cauca a finales de los cincuenta.</i>	63
Figura 13. Foto - <i>Gustavo Rojas Pinilla y "El Cóndor".</i>	70
Figura 14. Diapositiva (con fuentes primarias) - <i>Titulares del 22 al 31 de octubre de 1949.</i>	70
Figura 15. Mapa - <i>Recorrido de los protagonistas por el Valle.</i>	73
Figura 16. Diapositiva - <i>Rol del profesor en el ABP.</i>	79
Figura 17. Diapositiva - <i>Rol de los alumnos en el ABP.</i>	81
Figura 18. Diapositivas - <i>Etapas del ABP.</i>	82
Figura 19. Imagen - <i>Preguntas con base a los postulados del ABP.</i>	85
Figura 20. Imagen - <i>Adaptación del ABP para el curso 801.</i>	87
Figura 21. Imagen - <i>Ubicación del Colegio Escuela Nacional de Comercio.</i>	114
Figura 22. Imagen - <i>Relación historia y literatura.</i>	120
Figura 23. Foto - <i>Nociones de conceptos y convección.</i>	121
Figura 24. Foto - <i>Salón.</i>	123
Figura 25. Fotos - <i>Actividad dados.</i>	128
Figura 26. Imagen - <i>Línea de tiempo y características de cada hegemonía.</i>	129
Figura 27. Foto - <i>Salón.</i>	130
Figura 28. Imagen - <i>Concepto de hegemonía de Williams.</i>	132
Figura 29. Imagen - <i>Información novelas y mapas conflicto agrario.</i>	137
Figura 30. Imagen - <i>Conservativización</i>	138
Figura 31. Foto - <i>Visita coordinador.</i>	138
Figura 32. Foto - <i>Apunte estudiante.</i>	139
Figura 33. Foto - <i>Practicante explicando la conservativización a través de un mapa.</i>	140
Figura 34. Imagen - <i>Respuesta guía dos grupos uno, cuatro y siete.</i>	142
Figura 35. Diapositiva - <i>Conservativización graficada en mapa.</i>	147
Figura 36. Diapositivas y Fotos - <i>Características de la Violencia y apuntes.</i>	147
Figura 37. Foto - <i>División de la hacienda.</i>	148
Figura 38. Imagen - <i>Siluetas humanización y deshumanización de los grupos de trabajo.</i>	151

Figura 39. Imagen – <i>Resumen del conflicto agrario en el Valle del Cauca</i>	156
Figura 40. Fotos – <i>Apuntes y mapas</i>	157
Figura 41. Foto – <i>Última explicación del practicante</i>	159
Tabla 1. <i>Temas y objetivos por sesión</i>	89
Tabla 2. <i>Unidad didáctica primera sesión</i>	90
Tabla 3. <i>Unidad didáctica segunda sesión</i>	91
Tabla 4. <i>Unidad didáctica tercera sesión</i>	92
Tabla 5. <i>Unidad didáctica cuarta sesión</i>	93
Tabla 6. <i>Unidad didáctica quinta sesión</i>	94
Tabla 7. <i>Unidad didáctica sexta sesión</i>	95
Tabla 8. <i>Unidad didáctica séptima sesión</i>	96
Tabla 9. <i>Unidad didáctica octava sesión</i>	97
Tabla 10. <i>Unidad didáctica novena sesión</i>	98
Tabla 11. <i>Unidad didáctica décima sesión</i>	99
Tabla 12. <i>Los cinco momentos de la sistematización de experiencias (parte uno)</i>	107
Tabla 13. <i>Los cinco momentos de la sistematización de experiencias (parte dos)</i>	108
Tabla 14. <i>Delimitación espacio-temporal, tiempo por sesiones y tiempo total</i>	117
Tabla 15. <i>Nombres y apellidos ficticios de los estudiantes del curso 801</i>	118
Tabla 16. <i>Respuesta taller de nociones retroalimentación y análisis</i>	125
Tabla 17. <i>Respuesta guía uno retroalimentación y análisis</i>	134
Tabla 18. <i>Fragmentos para relacionar con la conservatización, ejercicio lunes 2 de octubre</i>	144
Tabla 19. <i>Respuestas guía tres, retroalimentación y análisis</i>	152
Tabla 20. <i>Repuesta taller la Cerca y análisis</i>	157
Tabla 21. <i>Labor del practicante</i>	164
Tabla 22. <i>Percepción estudiantes</i>	165
Tabla 23. <i>Proceso de aprendizaje</i>	165

Introducción

Este trabajo de grado titulado *De las balas a la novela: la conservatización en el Valle del Cauca enseñada desde una perspectiva histórico-literaria*, se encuentra configurado por un proyecto pedagógico y la escritura de algunos capítulos. De tal manera, el proyecto se conforma por las secciones del planteamiento problema, los objetivos, el balance bibliográfico, el marco teórico y la metodología. Mientras, los capítulos son cuatro en total, pero uno de ellos corresponde a las conclusiones. Por lo tanto, hay una correlación indivisible entre las partes mencionadas, sin embargo, para facilidad de los lectores se puede abordar el texto como secciones independientes. Para lograr lo anterior, aquí se expondrá de forma sintética cada una de las piezas que compone la tesis.

Con base en la última idea, el planteamiento del problema contextualiza la conservatización del Valle del Cauca, relaciona al lector con los protagonistas de las novelas a trabajar, explica las motivaciones para entablar la relación disciplinar (entre historia y literatura) y deja planteada las interrogantes a resolver por este proyecto pedagógico. En respuesta a esas incógnitas, se da paso al establecimiento del objetivo general y los objetivos específicos, siendo estos últimos, la guía de referencia para desarrollar la escritura de cada capítulo; más adelante, se resumirá cada uno. Cabe agregar, la construcción de los capítulos va a depender de lo leído por el tesista, por este motivo, hay un apartado titulado balance bibliográfico, en el cual, se exponen de manera general los libros, capítulos y artículos consultados para escribir el capítulo número uno. Claramente, la idea anterior aplica para los capítulos dos y tres, aunque, en menor medida por sus temáticas específicas; enfoque pedagógico y sistematización de experiencias.

Posteriormente, se encuentra el marco teórico donde se expresa con exactitud los fundamentos conceptuales encargados de sostener el presente trabajo de grado. Es necesario advertir, la mención de conceptos específicos de este apartado es general y adquiere un mayor peso argumentativo cuando se complementa con otros factores o conceptos en el desarrollo de cada uno de los capítulos. Hecha la aclaración anterior, solo resta el apartado de la metodología, el cual consiste en, hacer una descripción sobre cómo fueron elaborados los capítulos de la presente tesis. Así pues, se da por finalizada la parte correspondiente al proyecto pedagógico, no sin antes recalcar su importancia para poder desarrollar la escritura del capítulo uno, dos y tres.

Después de las consideraciones anteriores, la tesis le va a permitir al estimado lector adentrarse en cuatro capítulos, cuya finalidad respectiva es, reconstruir un acontecimiento histórico, establecer los parámetros pedagógicos para enseñarlo, analizar cómo la experiencia pedagógica transforma el proceso de enseñanza-aprendizaje y corroborar tanto los aciertos como las dificultades presentes allí. En otras palabras, el capítulo uno reconstruye el fenómeno de la Violencia en Colombia, toma de referente la conservatización del Valle del Cauca y estructura un análisis del mismo, a partir de los protagonistas de tres novelas¹. Lo dicho antes, establece la relación disciplinar entre historia y literatura. De este modo, se dan los primeros pasos para sostener la idea pensada en el proyecto pedagógico.

En ese orden y dirección, el capítulo dos va encaminado a explicar y justificar el uso del enfoque pedagógico; en este caso, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Por otro lado, se presenta la adaptación del enfoque (ABP) para enseñar la conservatización del Valle del Cauca,

¹ Viento Seco de Daniel Caicedo, Cóndores no entierran todos los días de Gustavo Álvarez Gardeazábal y Noche de pájaros de Arturo Alape.

priorizando, la relación histórico-literaria desde el rol docente. Igualmente, este capítulo contiene la planeación general de las clases dictadas entre el 28 de agosto y el 9 de noviembre de 2023 al curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio (ESNALCO). Cabe advertir, por la forma en la cual se estipularon las unidades didácticas para la planeación de clases, estas pueden relacionarse con un parámetro de la sistematización de experiencias.

Significa entonces, desde la última sección del capítulo dos el lector empieza a relacionarse con la sistematización. De modo que, el capítulo tres hará énfasis en el concepto de *Sistematización de Experiencias* y con base en él se estipulan unos criterios para analizar la práctica pedagógica llevada a cabo con el curso 801 de la ESNALCO. Este capítulo, cuenta como la enseñanza de la conservatización del Valle se fue transformando gracias a vivencia de la práctica pedagógica. También, hay un pequeño apartado dedicado a examinar cómo los estudiantes evaluaron y calificaron el proceso de enseñanza del practicante.

Finalmente, el capítulo cuatro está dedicado a las conclusiones, las cuales fueron divididas en académicas y pedagógicas. De esa manera, el tesista pudo mantener el orden en su escrito, asegurar la independencia de la reconstrucción histórica, enfatizar el reflejo de la conservatización en cada novela, examinar la adaptación del ABP para la enseñanza de la historia y sopesar cómo la realidad del colegio genera cambios al momento de enseñar la temática. Como consecuencia de esto, la sección mostrará los aciertos, las dificultades y las oportunidades de mejora de los dos apartados.

Planteamiento del Problema

La conservatización del Valle del Cauca a finales de 1940 fue una realidad innegable que recorrió las tierras del departamento, no obstante, el tiempo y unas figuras rutilantes denominados “pájaros” intentaron ocultar las huellas de sus actos “a machete y a balazos”². Aunque, para hacer honor a la verdad no solamente se trata de un ataque unidireccional, las agresiones bipartidistas se pueden datar desde el siglo XIX, sin embargo, la degradación y la barbarie en la confrontación se dio con la aparición de los primeros “pájaros”. ¿Se pueden considerar a los “pájaros” las figuras principales de la conservatización del Valle del Cauca? Sí y no, ya que tienen un papel fundamental en el proceso, pero, no son los únicos actores que intervienen en él. Detrás de las aves de la muerte se encuentra el partido conservador y sus dirigentes, quienes mueven los hilos de la marioneta a su antojo, en efecto, la idea de conservatizar al Valle del Cauca es de Nicolás Borrero Olano, quien ostentará el puesto de gobernador durante ocho meses³. Es evidente, la relación dirigente-“pájaros” como génesis de la conservatización del Valle, empero, la forma en la cual se concretó ese proyecto se ha disipado con el paso de los años.

Por lo tanto, un recurso fundamental para vislumbrar, comprender y enseñar las maneras en las cuales se gestó el designio del partido conservador es la literatura. Para precisar, las novelas *Viento Seco*, *Cóndores no Entierran Todos los Días* y *Noche de Pájaros* describen desde tres focos la conservatización del Valle del Cauca y sus protagonistas son una representación del

² Frase de la canción Coplas de mi País interpretada por Piero.

³ Del 8 de octubre de 1949 al 12 de mayo de 1950.

suceso histórico. De modo que, Antonio Gallardo⁴ encierra el sufrimiento de los pobladores afines al partido liberal, su persecución y búsqueda de justicia lo lleva a hacer uso de las armas como medio de defensa y venganza. En el polo contrario, se encuentra León María Lozano⁵ ferviente conservador encargado de conservatizar el norte del Valle; con el transcurrir de las décadas sus hazañas se mitificaron, aunque, su figura se ha intentado desligar del partido conservador. Por último, hay un protagonista sin nombre, a quien se le puede llamar Silente⁶, alude a los ciudadanos que viendo lo sucedido con sus coterráneos se pasmaron e incluso cayeron en una profunda zozobra; no se les puede catalogar de indiferentes.

Significa entonces, los protagonistas de las novelas son fichas de ajedrez dentro de un tablero llamado conservatización del Valle, sin embargo, por si solos no dilucidan la realidad. En otras palabras, la literatura necesita ser complementada y nada mejor para hacerlo que la historia. Un referente para lo anterior, es el libro *Ciudad y Literatura*; sus autores resaltan el potencial de enseñanza presente en relacionar dos disciplinas: en su caso la geografía y la literatura. En ese sentido, se puede construir la relación historia-literatura para dar a conocer a nuestras nuevas generaciones el fenómeno de la Violencia. Específicamente, lo ocurrido en el Valle del Cauca entre 1946 y 1955, periodo en el cual se da su conservatización, simultáneamente a la de otras zonas del país.

⁴ Es el protagonista de la novela *Viento Seco* de Andrés Caicedo. Representa a un gamonal liberal de Ceilán desplazado por la incursión de los “pájaros” en el territorio, acontecimiento que marca el inicio de su tragedia.

⁵ Protagonista de la novela *Cóndores no Entierran Todos los Días* de Gustavo Álvarez Gardeazábal. Fue líder de los “pájaros” en la realidad y la ficción, su zona de influencia abarca el norte del Valle con epicentro en Tuluá.

⁶ El protagonista de la novela *Noche de Pájaros* de Arturo Alape . No tiene nombre y su principal característica es el silencio, motivo por el cual se le puede denominar así.

Cabe agregar, la relación historia-literatura no es ajena al autor de este trabajo de grado, ya que, eligió la línea de historia para desarrollar el proyecto pedagógico y en su tiempo libre se dedica a leer obras literarias. En ese propósito, su interés por la historia le ha permitido entablar y relacionar los conceptos, contextos y procesos para dar una explicación histórica de forma rigurosa. Además, su acercamiento a las narrativas literarias lo han llevado a cuestionar, indagar e imaginar escenarios ajenos a su realidad; permitiéndole, encontrar allí una fascinación y motivación que nutre su espíritu. Por esta razón, el tesista ve viable para su propuesta y práctica pedagógica conjugar lo histórico y lo literario. Como consecuencia de lo anterior, relacionar el proceso histórico de la conservatización del Valle del Cauca con los protagonistas de las novelas va a permitir a los estudiantes identificar, clasificar y diferenciar las posturas ideológicas de ese momento histórico.

A continuación, se darán dos ejemplos de la idea antes expuesta. Primero, en el Quijote de la Mancha de Miguel Cervantes se narra el proceso de conversión de los musulmanes al cristianismo por medio de un personaje llamado Cide Hamete Benengeli, quien, expresa una benevolencia y caridad desbordada por la iglesia y la realeza española al dejarlo convertir en cristiano. Sin embargo, los hechos históricos dictan que hubo fuertes confrontaciones entre cristianos y musulmanes desde el inicio de la *Reconquista* (711-1492), aunque, no es descabellado pensar en una conversión voluntaria, lo completamente seguro fue el uso de la violencia y las torturas para realizarlas. Segundo, en el libro *Goriot, El Padre* de Honoré de Balzac; Goriot encarna a aquellos hombres enriquecidos por el fruto del trabajo, la revolución francesa y el auge de Napoleón, no obstante, su propia vejez y el resurgimiento de dinámicas aristocráticas marcan un declive económico del cual solo lo libraría la muerte. Balzac no lo dice, pero la sociedad parisina descrita en su libro responde al periodo histórico conocido como el de

la *restauración francesa*, momento donde la Casa Borbón retomó el control sobre el trono de Francia, ese acontecimiento se caracterizó por los altos grados de corrupción y el abandono de los valores revolucionarios.

Con base en los ejemplos anteriores, se da cuenta de cómo la explicación histórica de un contexto se puede circunscribir en el desarrollo de un personaje y viceversa, sin lugar a dudas, hay un excelente campo de acción y un gran potencial para ser usado de forma pedagógica. En efecto, la correspondencia entre historia y literatura siempre ha estado latente, no obstante, el uso de su interacción para la enseñanza parece ser muy poco aprovechada. De la misma manera, es imposible no encontrar una obra literaria que no represente un contexto histórico, puede no hacerlo explícito, pero, al leerlo de forma concienzuda, dará pistas de su origen. Por lo tanto, con una correcta delimitación temporal, un conjunto de conceptos, un proceso definido, una selección de narraciones y representaciones se puede poner en marcha un proyecto pedagógico. ¿A caso no es posible enseñar el fenómeno de la Violencia en Colombia de otra forma? ¿Por qué no usar la literatura como medio para explicar la conservatización del Valle del Cauca? ¿Valdría la pena proponer un proyecto pedagógico entablando una relación histórico-literaria?

Dadas las condiciones que anteceden, la primera pregunta, identificable por la viñeta de flecha, está relacionada con el objetivo general del Proyecto Pedagógico y las tres posteriores conciernen a los objetivos específicos, el número que los precede corresponde a su respectivo capítulo. Realizada la anterior aclaración, el presente trabajo de grado pretende resolver los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo la correlación historia-literatura permite elaborar una propuesta pedagógica para dar cuenta de la conservatización del Valle del Cauca durante la Violencia en

Colombia de los años cincuenta con los estudiantes del curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio?

1. ¿Qué relación hay entre el fenómeno de la Violencia, la conservatización del Valle y los protagonistas de las novelas?
2. ¿Puede el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fomentar el conocimiento histórico-literario sobre la conservatización del Valle?
3. ¿La propuesta pedagógica fue fructífera para el practicante y los estudiantes del curso 801 en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Objetivos

Objetivo General

Interpretar y explicar la conservatización en el Valle del Cauca desde la relación historia-literatura al curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio.

Objetivos específicos

1. Relacionar el fenómeno de la Violencia y la conservatización del Valle con Antonio Gallardo, León María Lozano y Silente.
2. Construir una propuesta pedagógica desde el ABP para la enseñanza de la conservatización del Valle.
3. Sistematizar la práctica pedagógica realizada en el curso 801 del colegio Escuela Nacional de Comercio.

Balance Bibliográfico

La Violencia

Para el apartado correspondiente a la Violencia en Colombia en la década de los cincuenta los capítulos y artículos trabajados son los siguientes:

En el libro *La Violencia en Colombia Tomo I* de Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna escrito en 1962 (2005), debe resaltarse por haber sido el primer estudio profundo sobre el fenómeno de la Violencia en Colombia. En él los autores desvirtúan la premisa de ver a la Violencia como un fenómeno originado por una única causa, de modo que, plantean su multicausalidad e incluso lo ven como la problemática más peligrosa para la nacionalidad del país. Asimismo, los autores esbozan a la Violencia como el acontecimiento más determinante en la transformación de la sociedad colombiana, en otras palabras, ninguna generación posterior a 1949 podrá olvidar las consecuencias del fenómeno.

En el ensayo *Los estudios sobre la Violencia: balance y perspectivas* de Gonzalo Sánchez que se encuentra en el libro *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* de 1986 compilado por Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda. El autor define a Colombia como un país de guerras endémicas, donde plantea la distinción de tres etapas la Guerra Civil, la Violencia y la enmarcada por las disputas del poder mundial que tiene su gestación en la segunda etapa. De modo que, define la segunda etapa de la guerra por su carácter anárquico, potencialmente desestabilizador y perturbador sobre la sociedad porque la conducción militar y la dirección ideológica recayeron sobre los campesinos. Asimismo, afirma la década de los cuarenta del siglo XX en Colombia se caracteriza por la crisis permanente, el poder de los partidos tradicionales se ve amenazada por la proliferación de nuevos partidos políticos y el surgimiento de movimientos

campesinos u obreros. Incluso, el surgimiento de una figura como la de Jorge Eliecer Gaitán y su magnicidio configuró el mayor peligro para la historia de la República.

En el capítulo titulado *Algunas consideraciones sobre la violencia 1948-1953* del libro *Orden y Violencia: Colombia 1930-1953* de Daniel Pécaut escrito en 1992 (2012) el autor afirma que la Violencia en Colombia no se presentó después del 9 de abril de 1948, sino que, se venía presentando desde unos años antes en los departamentos de Santander, Norte de Santander y Boyacá, sin embargo, explica como para 1949 se intensifica el fenómeno. Incluso, hace énfasis en el uso del término “La Violencia” porque según su análisis bajo su manto se esconde la sistematicidad presente en los enfrentamientos avivados por una élite político-económica, el término es tan general que invisibiliza su responsabilidad como incitadores y perpetuadores de los actos de barbarie cometidos por las masas populares, del mismo modo, fomenta la idea de ser una dinámica únicamente llevada a cabo por ellas.

En el libro *Dos ensayos especulativos sobre la Violencia en Colombia* de Malcolm Deas escrito en 1995 el autor propone analizar la violencia desde una óptica política, la cual de alguna manera lo lleva a expresar que Colombia no es un país tan violento como se cree e incluso esta tiene un carácter democrático porque golpea a todos los sectores por igual. En otras palabras, la violencia política en Colombia ha permitido una mayor movilidad social en comparación a otros países donde se presentan casos similares. La anterior idea, la sostiene debido a ver en los primeros líderes guerrilleros una muerte donde están rodeados por su familia y la vejez es su común denominador.

En el libro *Violencia, conflicto y política en Colombia* de Paul Oquist escrito en 1978 el autor plantea la idea de un derrumbe parcial del Estado debido a la lucha hegemónica entre el partido

liberal y conservador por ostentar el poder, la cual inicia en 1946 y finaliza en 1949, donde los factores determinantes son el retiro del partido liberal de la Unión Nacional en 1947, el aumento de la Violencia, el asesinato de Gaitán y la insurrección popular masiva en 1948, hasta el fortalecimiento del partido liberal en el congreso en 1949 pensando en las elecciones presidenciales de 1950-1954 que definirían su regreso al poder o la consolidación de la hegemonía conservadora. En resumen, las luchas antes descritas representaron una reducción real del Estado colombiano, sumado al enfrentamiento oligárquico de los dirigentes de los partidos por ver la mejor forma para generar un crecimiento económico desde dos formas diferentes de producción.

En el ensayo *“La Violencia” y los negocios Quindío años 50 y 60* de Carlos Miguel Ortiz Sarmiento que se encuentra en el libro *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* de 1986 compilado por Gonzalo Sánchez y Ricardo Peñaranda. El autor expresa la relación violencia-economía y violencia-negocios como una forma regional de dar respuesta a las necesidades locales, donde los grupos guerrilleros o cuadrilleros veían en su actuar una forma para mantener la idiosincrasia del lugar en el cual se establecían. En ese sentido, Ortiz manifiesta haber llegado a conclusiones equivocadas cuando partió de la premisa la Violencia en Colombia fue un proceso de desarrollo capitalista; la idea anterior implicaba una generalización en el territorio nacional. No obstante, el autor expresa con vehemencia “las consecuencias económicas de la violencia son distintas en los Llanos, el Tolima, el centro del Valle, Quindío y Norte del Valle” (Ortíz, 1986, p.268). De modo que, hace énfasis en la relación violencia negocios pero no necesariamente en función de una forma de trabajo en lógica capitalista general en todo el territorio nacional.

Violencia política en el valle

El apartado de la Violencia política en el Valle del Cauca será abordado por los libros y artículos siguientes:

El libro *Matones y cuadrilleros. Origen de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* de 1991 escrito por Darío Betancourt Echeverry y Martha Luz García Bustos, plantean un análisis del surgimiento de los “pájaros” como el medio para aniquilar al otro, sin embargo, esa figura implica una degradación del conflicto. En otras palabras, la aparición de los “pájaros” en el occidente colombiano muestra un avance en la barbarie y conservatización del territorio, ya que quienes deciden hacerles frente, actúan motivados por su sed de venganza y sus posibilidades de formar una guerrilla como en otras regiones del país (ejemplo los Llanos o el Quindío) son prácticamente nulas. Igualmente, el pájaro sienta un paradigma en la sociedad colombiana, no solamente marca la década de los 40’s a los 60’s, sino que su figura puede verse reflejada en los sicarios de los carteles de la droga. Los autores exponen cómo la ley es impuesta y ejercida por los “pájaros”, quienes responden a las directrices del partido conservador, son el brazo armado del Estado y quienes le permitirán consolidar al Valle como la región con mayor desarrollo agrícola del país.

El libro *El poder y la sangre: las historias de Trujillo (Valle)* escrito por Adolfo León Atehortúa Cruz en 1995, el planteamiento central del autor es ver como Trujillo representa a Colombia en la época de la Violencia. Con relación a esa idea, el libro explica la conformación y transformación de Trujillo de depender de otros municipios a convertirse en uno, cuál fue su crecimiento poblacional y las primeras formas de organización territorial, en esa medida se da la aparición de caciques políticos y como bajo su respectivos liderazgos el pueblo se forja liberal o

conservador hasta llegar al punto de conservatizarse por completo. Por lo tanto, el autor explica por medio de los testimonios de los habitantes del municipio, cómo ellos y sus familias vivieron procesos políticos, económicos y sociales previos a la Violencia, incluso, su asimilación del fenómeno y las transformaciones traídas consigo. Para Atehortúa, Trujillo encierra en pequeña escala las mismas problemáticas del departamento del Valle del Cauca.

En el libro *Urbanización y Violencia en el Valle del Cauca* de Jacques Aprile-Gnisset en seudónimo de Urbano Campo de 2017 la premisa es hacerle seguimiento a la transformación de Colombia desde 1940 siendo un país netamente agrario a vivir una transformación de forma urbanizada para 1964. El autor, expone a grandes rasgos como la región del Valle encierra la transformación sufrida, pero, bajo la cual se esconde el fenómeno de la Violencia y debido a la cual se pudo consolidar el proceso de urbanización. De la misma manera, hace énfasis en la influencia de las políticas norteamericanas en función de invertir en la región latinoamericana para evitar el avance del comunismo. Con las ideas anteriores, se puede entender como Campo desarrolla una relación de escala local y global donde Tuluá, Sevilla y Caidedonia serán el reflejo de la consolidación de la idea norteamericana del progreso en Colombia.

El capítulo 1 parte 4 titulada *Los mediadores y la violencia, 1946-1970 (apropiación bipartidista de la mediación)* del libro *Mediadores, rebuscadores, traquetos y narcos* escrito por Darío Betancourt en 1998 se expone de forma resumida la conformación de las “empresas” encargadas de la conservatización del Valle. En ese sentido, se nombra de quién fue la idea de conformar los denominados “pájaros” y bajo el ala de quién se moverían por las esferas de los poderes locales, el nombre a voces será el de Nicolás Borrero Olano. Del mismo modo, describe con ejemplos cómo se transforma la votación desde 1946 a 1949 donde hay un auge en las urnas del partido conservador desde la cordillera hasta el plano y cómo sus directrices serán

reproducidas por las estructuras sociales desde la ciudad a lo rural. Asimismo, justifica cómo el ejército perdió su “neutralidad” para comenzar a actuar como una fuerza del Estado que pacificaba veredas, corregimientos, municipios y ciudades; siendo Gustavo Rojas Pinilla el precursor de este accionar en nombre del gobierno de Mariano Ospina Pérez.

La representación de la Violencia del Valle del Cauca en la Literatura

Esta sección correspondiente a la literatura de la Violencia en el Valle del Cauca, las novelas trabajadas, ordenadas de forma cronológica por su escritura, serán las siguientes.

La titulada *Viento Seco* de Daniel Caicedo Gutiérrez escrita en 1953, es considerada una de las primeras obras literarias encargada de tratar el tema de la Violencia en el Valle del Cauca, incluso, su autor le da un tono beligerante y contestatario; poco común en los escritos de ese momento. Esta novela describe la masacre de Ceilán, el ataque a la Casa Liberal de Cali de 1949 y la conversión de los liberales en bandoleros antes de la conformación oficial de las guerrillas liberales. De modo que, la novela narra el desplazamiento sufrido por una familia liberal de Ceilán a Santiago de Cali, la pareja de esposos conformada por Antonio Gallardo y Marcela vio cómo su hacienda era incendiada mientras los padres del protagonista mueren incinerados junto a sus nietos mayores. En principio, los esposos rescataron a la menor de sus hijas, pero, camino a Andalucía, la deben enterrar por la gravedad de sus heridas, así que optan por empezar su travesía a la capital del departamento. Una vez en Cali, van a la casa Liberal para encontrar algo de paz, no obstante, el lugar es atacado por parte de la gendarmería y un grupo de desconocidos.

En este punto, Antonio Gallardo es capturado, golpeado, recibe tiros en sus genitales y posteriormente es arrojado al río Cauca al ser dado por muerto. Sin embargo, la diosa fortuna tiene para él otros planes y es rescatado por un pescador, quien lo cura y le da posada mientras se

recupera. De modo que, cuando Antonio recupera su salud va en busca de su esposa Marcela a Cali para descubrir que se ha quedado sin familia. Por lo tanto, la situación lejos de tornarse triste se vuelve la oportunidad para jurar venganza, motivo por el cual, se dirige a Ansermanuevo para integrar una cuadrilla encargada de matar “pájaros”. A la vez que, el protagonista ve la cuadrilla como un primer paso, puesto que, frente a la tumba de su esposa prometió dirigirse a los Llanos para hacer parte de la guerrilla; siendo el único objetivo quebrantado.

En la novela *Cóndores no entierran todos los días* escrita por Gustavo Álvarez Gardeazábal, en 1971 la realidad y la narración literaria se funden en una sola para relatar la vida de León María Lozano, un niño enfermizo, flemático y temeroso. Aunque, las dos primeras características las mantendrá, la última la transformará para dar paso a un hombre dispuesto a esparcir el terror al norte del Valle del Cauca desde su natal Tuluá. En ese sentido, León María en su juventud se dedicó a ser un mandadero, motivo por el cual fue adquiriendo reconocimiento entre sus vecinos dada su amabilidad y disposición de servicio. Su labor le permitió conocer a la lideresa liberal Gertrudis Potes quien sería su principal protectora y gracias a la cual lograría obtener la administración de un puesto de quesos.

Transcurrido un tiempo, el protagonista de la novela, sin saber con exactitud sus razones, se inscribe en el partido conservador, acto que es tomado por sus coterráneos como insignificante y carente de prejuicio. Lo anterior, siguió así hasta el 9 de abril de 1948 tras el magnicidio de Gaitán en Bogotá, hecho que hizo estremecer a Colombia y movilizó a una turba de liberales en Tuluá a quemar el colegio salesiano. No obstante, León María Lozano junto a su cuñado y dos hombres más le hacen frente a la turba liberal y en un acto de heroísmo lanzan un taco de dinamita que dispersa a la muchedumbre. De ese modo surge la figura del Cóndor, razón por la cual Tuluá y el norte del Valle no volverán a ser los mismos. Las consecuencias de lo antes

mencionado no serán visibles para los habitantes del territorio, porque así sus calles y ríos se tiñan de sangre, la figura del “héroe” conservador los sumirá en una gran ceguera.

En la novela *Noche de Pájaros* de Arturo Alape escrita en 1984 se narra el suceso del ataque a la Casa Liberal de Cali del 22 de octubre de 1949, desde la perspectiva de un sujeto ajeno a los perpetradores y los masacrados. El protagonista de la novela se encuentra en su oficina adelantando un papeleo, sin saber que esa acción le cambiaría la vida para siempre. De manera que, la narración no indica una hora exacta, solamente describe cómo mientras adelantaba su labor, el protagonista escucha ráfagas, disparos, fuertes golpes de timón y gritos. Ante esa situación, el hombre por curiosidad se asoma a la ventana y lo que presencia le trastorna la psique. Dicho en otras palabras, el acto de barbarie sume al protagonista en una espiral de miedos, inseguridades, zozobra y una sensación de perpetua persecución. A partir de ese momento, el protagonista de la novela perderá la noción del tiempo, recordará situaciones de su infancia, vagará por la oscuridad de la noche en busca de refugio, desconocerá a su amada esposa y creará firmemente en el asecho de los pájaros de la muerte.

Marco Teórico

En este apartado dará cuenta de los conceptos presentes para sustentar este trabajo de grado. De forma que, los conceptos aparecen organizados alfabéticamente y con una definición general en función de la tesis.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Se debe entender como una didáctica funcional enfocada en desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias por medio de su interacción con problemas. Aquí, será adaptado al rol del docente con la finalidad de ponerse en práctica con el curso 801 de la ESNALCO y en función de relacionar lo histórico con lo literario. Por ese motivo, encontrará una mayor explicación en el capítulo número dos.

Conflicto Agrario: Este concepto es supremamente complejo de abordar, por ese motivo, si se quiere una explicación amplia, se recomienda leer *Historia de la Cuestión Agraria en Colombia* de Orlando Fals Borda y *Las Luchas Agrarias en Colombia* de Pierre Gilhodes. Hecha esta aclaración, el conflicto agrario en el Valle se debe entender como la lucha entre colonos, terratenientes, hacendados y gamonales desde finales del decimonónico. Dicha lucha, tendrá dos fechas claves en el siglo XX: una es el ascenso al poder del Partido Liberal en 1930 y la otra es el resquebrajamiento del segundo gobierno de López Pumarejo. Por lo tanto, estará atravesado por la Ley 200 de 1936 y la Ley 100 de 1944; la primera avala la titulación de tierra a favor de los colonos si demuestran haber trabajado en ella durante diez años y la segunda le permite a los terratenientes expulsar a los colonos de sus tierras y recuperar su título de propiedad sobre la tierra. Así que, el capítulo uno contextualiza la dinámica y da mayor información al respecto.

Conservatización: La conservatización del Valle se debe entender como un proceso inherente al fenómeno de la Violencia en Colombia, con la salvedad de, iniciar en 1946 con el

despojos de tierra a colonos liberales y gaitanistas de la región cordillerana de ese departamento. Asimismo, se intensifica el proceso posterior al 9 de abril de 1948, principalmente, en octubre del 1949 cuando municipios y corregimientos liberales son atacados por bandas de “pájaros”, en el fondo, este accionar buscaba posicionar al Partido Conservador como el partido político con mayor cantidad de votantes del territorio. De tal forma que, el proceso se explica en el capítulo uno, así como, su carácter moral aunque para esa explicación se usará el personaje de León María Lozano “El Cóndor”. Sin olvidar, el concepto también se verá a través de Antonio Gallardo y Silente, quienes cargan el peso de ese acontecimiento, solamente que desde lo literario.

Pájaros: Los “pájaros” son el medio para concretar la conservatización en el Valle del Cauca, sin embargo, su origen está ligado a dos dirigentes conservadores de ese departamento, ellos son el gobernador Borrero Olano y el senador Navia Varón. Dichos caballeros, se encargaron de organizar, armar y consolidar grupos de civiles afines al conservadurismo con la finalidad de expulsar liberales, gaitanistas y comunistas de pueblos, corregimientos y veredas del Valle. En consecuencia, la “pajaramenta” se convirtió en el ala armada del Partido Conservador y se encargó de hacer cumplir las directrices del partido a punta de pistola y machete; cabe advertir, por la temática de la tesis, solo se les dará la explicación con referencia al Valle, aunque su actuación se dio en siete zonas más. Valdría la pena aclarar, Eric Hobsbawm sostiene que los pájaros tienen un carácter exógeno al lugar donde hacen sus incursiones, es decir, no son oriundos de los territorios en los cuales comenten sus atrocidades; por ello, las pueden cometer y allí radica su diferencia con los cuadrilleros devenidos en bandidos una década después.

Sistematización de experiencias: Es un concepto desde el cual se dan a conocer las prácticas y vivencias de personas, agrupaciones u organizaciones sociales; cuya finalidad es generar una

transformación social. Dicho concepto, tiene su origen en América Latina debido a la necesidad de realizar una interpretación propia de su realidad, en ese sentido, se ha convertido en una metodología teórico-práctica. Asimismo, es un referente de análisis propio de las comunidades u organizaciones opuesto a los paradigmas gubernamentales. Cabe advertir que en el capítulo número tres el concepto se aborda de forma más completa y lo expuesto aquí cobrará mayor sentido.

Metodología

Para realizar el capítulo uno de esta tesis se hizo uso la historia cualitativa y consistió en la revisión de fuentes secundarias, por medio de las cuales, se intentó reconstruir de forma general el contexto histórico del fenómeno de la Violencia y la conservatización en el Valle del Cauca. En tal sentido, una vez realizado el proceso de contextualización de ambos acontecimientos se realizó una búsqueda de fuentes primarias. Dichas fuentes, estuvieron limitadas a octubre de 1949, momento donde, se da con mayor intensidad el proceso de conservatización del Valle. Posterior a ello, el primer capítulo cierra con un análisis de cómo los protagonistas principales de las tres novelas reflejan en sí la conservatización.

Para el capítulo dos y tres de la presente tesis la metodología utilizada fue, a nivel general, la misma. Esta fue así, una vez establecido el enfoque pedagógico y el concepto de sistematización a trabajar se estipularon sus respectivos orígenes, sus criterios particulares y la adaptación de cada uno para este trabajo. Sin embargo, la diferencia radica en la extensión del capítulo y la finalidad de cada uno. Lo que quiere decir que, la adaptación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) estuvo en función del rol del maestro y la planeación de las sesiones de clase.

Mientras, el concepto de *Sistematización de Experiencias* ha sido usado por el tesista para dar cuenta de su labor pedagógica. Cabe advertir, existe una relación entre los cuatro capítulos, sin embargo, parecerá más latente entre los capítulos dos y tres debido al seguimiento de las clases. Finalmente, la construcción del capítulo cuatro radica en ver los aciertos, falencias y posibilidades luego de la elaboración del presente trabajo de grado.

Capítulo 1 Violencia, Conservatización y Literatura

El presente capítulo corresponde al sustento teórico de la tesis, aquí se dará cuenta de, qué fue el fenómeno de la Violencia en Colombia, cómo se periodizó, cuáles conceptos históricos lo componen y por qué es inherente a la conservatización del Valle del Cauca. Con dicha reconstrucción, se establecerán los procesos económicos, políticos y sociales determinantes para la década de los años cincuenta en Colombia. Lo anterior, se realizará por medio del uso de fuentes primarias y secundarias. Significa entonces, al haber delimitado el panorama histórico será posible realizar el análisis de cómo las novelas reflejan la conservatización del Valle. De modo que, se entabla la relación histórico-literaria para interpretar, comprender, explicar y enseñar, por medio de los protagonistas de la novela, los hechos y acontecimientos que configuraron la realidad de la sociedad colombiana de los años cincuenta.

El Fenómeno De La Violencia En Colombia

La Violencia en Colombia fue un enfrentamiento entre adeptos del Partido Conservador y el Partido Liberal iniciada en la década del cuarenta y finalizada a inicios de la del sesenta, no cabe duda, dicha afirmación se ha repetido hasta la saciedad. No obstante, esa idea empequeñece el panorama del fenómeno, además de, limitar sus causas y consecuencias a un acontecimiento político; sin olvidar que, fomenta la creencia de su extensión por todo el territorio nacional. En otras palabras, la confrontación bipartidista oculta e invisibiliza procesos económicos, políticos y sociales latentes dentro del periodo conocido como la Violencia; este se dio, en unas regiones específicas del país. Se comprende que, a la hora de enseñar el tema se haga uso del lenguaje denotativo, motivo por el cual, se circunscribe ese fenómeno a una refriega bipartidista llevada a cabo en todos los lugares de la geografía colombiana.

Como resultado de lo anterior, surgen unos interrogantes particulares distribuidos de la siguiente manera:

1. ¿El fenómeno de la Violencia en Colombia fue únicamente una confrontación bipartidista? ¿Esa conflagración se dio en todo el territorio nacional?
2. ¿La Violencia de los años cincuenta configuró y transformó la realidad de Colombia? ¿Qué regiones del país se vieron más afectadas por el fenómeno de la Violencia?
3. ¿Cuáles procesos económicos, políticos y sociales tuvieron influencia en el fenómeno de la Violencia?
4. ¿Qué fue el fenómeno de la Violencia? ¿Cómo se periodiza? ¿Cuáles conceptos sustentan teóricamente aquel fenómeno?

Con base en las preguntas del ítem número uno es posible responder: el fenómeno de la Violencia se puede explicar cómo una confrontación bipartidista, donde la sociedad colombiana se dividió en el bando de los “buenos” contra los “malos”. Así pues, se instituye un maniqueísmo en las formas de interpretación dada por los intelectuales de los partidos políticos presentes en el conflicto. Por ejemplo, dependiendo la versión a defender por sus convicciones y escala de valores dirán frases como “*los conservadores nos masacraron*” o viceversa “*los liberales nos atacaron primero*”. De modo que, las posturas por varios años para explicar las razones y motivaciones del conflicto fueron dadas por el espectro político al cual se pertenecía. Además, se caracterizaba por caer en una victimización para no asumir una responsabilidad en los actos de descarnada violencia.

La idea antes expuesta, fue muy potente para explicar el proceso de violencia en la sociedad colombiana que vivió esa realidad, pero, con el paso de los años, las investigaciones en torno al

fenómeno la hicieron perder validez. En ese sentido, no se trató de desvirtuar lo vivido por la sociedad colombiana de los cincuenta, por el contrario, se dio una visión global del conflicto. Con lo anterior, se presentó una ruptura del maniqueísmo partidista y se les delegó la misma responsabilidad tanto a liberales como a conservadores. Al respecto, Guzmán, Fals y Umaña (1962) afirman “Es excepcional el colombiano que no haga una condenación de la violencia como algo demoníaco; el papel de aquellos grupos que han aprovechado egoístamente de la violencia tiene para él, por lo mismo, visos negativos y monstruosos” (p.413).

Del mismo modo, los resultados de la investigación del fenómeno arrojaron una adaptación contextual de la violencia, en otras palabras, el fenómeno de la Violencia de la década de los cincuenta según la zona del país en que se vivió con mayor o menor intensidad dependió de sus características regionales. Por lo tanto, no es posible hablar de la Violencia en regiones como Nariño o Atlántico, aunque, en lo referente al Valle, Caldas, Quindío, Boyacá, Santander, Tolima, Llanos y Antioquia sí es posible. Significa entonces, la composición social de esas regiones vivió el ascenso de algunos sectores de su sociedad y experimentó el fortalecimiento o desarrollo de su economía. Al respecto, Guzmán *et al.* (1962) afirma:

En estas repúblicas no se ha creado una conciencia local de nación, antes subsiste la de pertenecer a una entidad mayor que es, Colombia; pero no reconocen al Estado colombiano, divorciándolo de su idea simbólica de “patria”. Lo real para ellas es la “patria chica”, el terruño o la propiedad de los padres y abuelos que hay que defender a todo trance (p.412).

Esto quiere decir que, los pobladores de regiones como el Valle, Antioquia, Boyacá, Santander, Caldas, Quindío, Llanos y Tolima; asocian su región como la patria a defender y a

pesar de reconocer su pertenencia a Colombia lo desconocen como el Estado. Por tal motivo, cuando se dio el fenómeno de la Violencia su forma para explicarlo fue relacionarlo con algo monstruoso y hasta demoniaco. A tal punto que, la otra forma para definirlo fue el maniqueísmo (buenos vs malos o conservadores vs liberales) dependiendo el espectro político al cual se pertenecía. Vale la pena recalcar, el crecimiento o desarrollo económico de dichas regiones se dio durante la Violencia y hubo un ascenso social.

La respuesta al ítem uno es, a primera vista la confrontación sí parece ser únicamente bipartidista, aunque, ningún partido asume su responsabilidad en ella. Esto no quiere decir que, la confrontación se haya dado en todo el territorio colombiano, de hecho, se dio en ocho zonas (Tolima, Boyacá, Caldas, Quindío, Antioquia, Llanos, Santander y Valle). Sin embargo, el fenómeno se define como algo ajeno, lejano al constructo social y cultural de cada región. Por supuesto, omitiendo la participación propia en el conflicto y expresando una flagrante victimización. Seguramente, la fachada del conflicto bipartidista evita ahondar en el crecimiento económico de cada una de las regiones y del beneficio obtenido por el mismo.

El resumen anterior, ajusta una pieza del ítem número dos, puesto que expone las regiones afectadas por el fenómeno de la Violencia. Asimismo, brinda luces sobre su incógnita principal, la cual dice, *¿La Violencia de los años cincuenta configuró y transformó la realidad de Colombia?* En efecto sí lo hizo porque se convirtió, para una parte de la población, en una forma de ascenso social. De igual manera, le permitió a las élites locales adquirir mayor independencia y poder respecto a la centralidad de su correspondiente partido político, el cual usaron para realizar una transformación económica. Por lo tanto,

las hipótesis convergen casi siempre hacia dos elementos: el primero, la dislocación del poder del Estado como culminación de una trayectoria de crisis política ocasionada por la indefinición de los mecanismos de la hegemonía, lo que expresaría no solo en las rivalidades por el poder sino en la disociación entre el campo social y el campo político y el segundo, por los traumatismos sociales y políticos inherentes a una penetración rápida del capitalismo en la agricultura y a la consolidación de las relaciones de producción capitalista en el campo (Bejarano, 1983, p.286).

Según se ha citado, el primer factor se fundamenta en una crisis política donde el Estado se resquebraja por las rivalidades internas presentes en cada hegemonía (Conservadora 1886-1930 y Liberal 1930-1946); entre las que se destacan, los intereses diferenciados de las élites, los partidarios de extracción popular y las dirigencias regionales. Sumado a lo anterior, el segundo factor es llevar a cabo un desarrollo capitalista en el país, donde, las relaciones de producción agrícola serán las primeras en cambiar. Vale la pena aclarar, no en todas las zonas del país en las cuales se dio el fenómeno de la Violencia hay un interés por cambiar la producción agrícola ni consolidar el modo de producción capitalista. En otras palabras, la idea de consolidar o no el desarrollo capitalista en el Tolima, Quindío, Caldas, Antioquia, Boyacá, Santander, Llanos y Valle va a depender, a rajatabla, de los intereses de su élite local.

No obstante, desde el gobierno nacional sí existió una predisposición para fomentar el desarrollo capitalista en Colombia. Ilustra esa idea, las directrices de los gobiernos de Alberto Lleras Camargo (delegado) y Mariano Ospina Pérez promoviendo políticas fundamentadas en exigencias del gobierno estadounidense. Lo anterior, se genera con la finalidad de hacerle frente al comunismo. Dicho de otro modo, a nivel global se empieza a dar la Guerra Fría y la sociedad colombiana no estará exenta de sus consecuencias (Aprile-Gnisset, 2017).

Así pues, la respuesta a la pregunta del ítem número dos no solamente remite a la transformación de la realidad colombiana de los años cincuenta, sino que, la enmarca en un panorama geopolítico global, desde el cual, hubo repercusiones en el ámbito local. De acuerdo a esto, el ascenso social, el aumento en el poder de las élites locales, la descentralización del poder, el crecimiento económico regional y la misma Violencia son consecuencias de políticas internas en función de intereses macroeconómicos. Resulta oportuno decir que, la influencia estadounidense en Colombia no se remite a la segunda mitad de la década de los cuarenta, pero, sí se acentúa con mayor intensidad por su enfrentamiento con la Unión Soviética. Ese enfrentamiento, parece ajeno a la realidad de la población colombiana, pero, durante el fenómeno de la Violencia cobrará bastante relevancia; incluso, los grupos armados de conservadores alegaran defender la patria del comunismo.

Hasta aquí, se ha dado respuesta a dos de los ítems, compuestos por cuatro preguntas. La única pregunta que compone al tercero dice lo siguiente *¿Cuáles procesos económicos, políticos y sociales tuvieron influencia en el fenómeno de la Violencia?* Al respecto, se puede responder con la idea de Bejarano (1983) sobre la rápida penetración del capitalismo en la agricultura y su consolidación en las relaciones de producción en el campo. En otras palabras, durante las décadas del treinta y cuarenta las relaciones de producción agrícola colombiana sufrieron una transformación capitalista, ese hecho, germinó en la hegemonía liberal.

Ahora bien, ¿podía el Estado colombiano de mediados del cuarenta cambiar el modo de producción con una hegemonía liberal en decadencia? Dicha incógnita, tiene por respuesta un rotundo **NO**, tampoco podía llevar a cabo el cambio de modelo económico el entrante gobierno conservador de Ospina Pérez. Debido a que, el gobierno de turno ejercía e imponía su poder por medio del Estado, para lograr lo antes mencionado, en el caso de Colombia la dirigencia central

de los partidos políticos debía compartir los mismos fines e intereses de las élites regionales. Esta descripción, fue una constante de su historia como república, aunque, para mediados del siglo XX las élites locales habían adquirido mayor independencia y control sobre sí mismas, así pues, si las directrices del partido iban contra sus intereses particulares tenían la potestad de no acatarlas.

De modo que, el tránsito económico implicaba la unidad entre las élites copartidarias para poder ostentar y ejercer el poder estatal; en contraposición a eso, el contexto de finales de la década del cuarenta daba muestra de unas élites totalmente divididas y por lo tanto un poder estatal debilitado. Vale la pena destacar que, el ejercicio de poder de un Estado se ve reflejado en dos factores fundamentales, los cuales son, la estabilidad económica y la consolidación de los intereses propios de las élites dirigentes. El primero, trae beneficios para todos los sectores de la sociedad y el segundo le permite a los gobernantes tener control sobre la población, conservar su cargo y ejercer el poder. En ese sentido, los periodos de guerras civiles del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX no implicaron un problema para el Estado colombiano, porque, uno o los dos factores antes mencionados se mantenían en pie.

Hecha la aclaración anterior, sobre cómo se ejerce el poder del Estado se hace latente la debilidad de los partidos para ejercerlo y según Oquist (1978), eso se debía a,

(...) una división en la clase dirigente de Colombia tuvo lugar como resultado de una política partidista no pluralista y hegemónica, bajo circunstancias en las cuales, ningún lado admitía la exclusión del poder del Estado. El resultado de esto fue el derrumbamiento parcial del Estado en una sociedad con numerosos conflictos sociales latentes. La contracción, ineficacia, y en algunos casos ausencia del poder Estatal,

condicionaron la agudización de estos conflictos y frecuentemente a su violenta expresión (p.52).

Según la cita, a nivel general se corrobora la falta de cohesión de la élite y por lo tanto su imposibilidad para ejercer el poder. Asimismo, la rápida consolidación de las relaciones de producción capitalista en la agricultura demandaba una toma de decisiones políticas, pero, con cada élite dividida la adaptación a esas nuevas dinámicas económicas se hizo imposible. En consecuencia, hubo un derrumbe parcial del Estado ya que cada partido político creía poder imponerse sobre el otro sin contar con la unidad de su propia élite. Sin olvidar que, en la sociedad colombiana de los años cuarenta crecía cada vez más el descontento social, fruto de la falta de identificación con los grupos dominantes.

Esta última idea, tiene como figura referente a Jorge Eliecer Gaitán, quien calaba hondo por la cercanía, la forma de plantear una política acorde a las exigencias del pueblo y encarnar los intereses de la clase popular (Sánchez, 1986). Del mismo modo, Gaitán prestaba atención a los problemas latentes de la sociedad, cosa que, las élites no hacían por mantener la puja por el poder. Un claro ejemplo de lo anterior es, la gran brecha de desigualdad entre lo rural y lo urbano, siendo este segundo el lugar donde se observaba el progreso y el primero un sitio anquilosado en las tradiciones. Al punto que, durante el fenómeno de la Violencia, ese arraigo tradicional va caracterizar al campo por el sadismo, la brutalidad, la sed de sangre y el deseo de venganza.

Con base en las consideraciones que preceden, se ha dado respuesta al ítem número tres y sin duda alguna se abrió el panorama a las preguntas sobre el fenómeno de la Violencia. En resumen, el proceso económico presente en la Violencia será el desarrollo capitalista, siempre y

cuando, la élite de la región se vea beneficiada por el mismo o este le permita llevar a cabo sus intereses particulares. En el ámbito político, se dan las siguientes situaciones: el derrumbe parcial del Estado, la caída de la hegemonía liberal, el intento del partido conservador por imponerse nuevamente como hegemonía, la consolidación de Gaitán como figura política de las clases populares y la puja por el poder de las élites de cada partido. Finalmente, en lo social se encuentran: el descontento de las clases populares con sus dirigentes políticos, la inestabilidad económica que aumenta la brecha de desigualdad entre las clases sociales, así como, el incremento de la pobreza en las zonas rurales.

Los antecedentes que preceden, configuran y determinan al fenómeno de la Violencia, pero, no responden a la pregunta principal del ítem número cuatro. La cuál dice, *¿Qué fue el fenómeno de la Violencia?* Con base en ella, Guzmán *et al.* (2005) sentencia

En efecto, la nación carece de la noción exacta de lo que fue la violencia, ni la ha sopesado en toda su brutalidad aberrante, ni tiene indicios de su efecto disolvente sobre las estructuras, ni de su etiología, ni de su incidencia en la dinámica social, ni de su significado como fenómeno y mucho menos de su trascendencia en la psicología del conglomerado campesino; ni de las tensiones que creó; ni de la crisis moral que presupone, ni del enjuiciamiento que implicaba a los dirigentes de todo orden, ni del llamado que formula a la permanente, eficaz y serena meditación del problema que plantea (p.37).

Según la cita previa, es imposible tener una noción exacta del fenómeno de la violencia. Es decir, hay un conjunto de acontecimientos relacionados al fenómeno, pero, no se pueden dimensionar con exactitud si fueron producto o causa del mismo. Asimismo, lo sucedido durante

la Violencia plantea un problema de dimensiones colosales que la mejor manera de abordarlo es diseccionarlo por partes. De ese modo, se puede llegar a dar cuenta de qué fue la Violencia en Colombia o por lo menos definirla por la suma de sus partes.

En ese sentido, cobran mayor relevancia las otras dos preguntas del ítem número cuatro, que dicen, *¿Cómo se periodiza? ¿Cuáles conceptos sustentan teóricamente aquel fenómeno?* Los interrogantes anteriores, sirven para dar luces sobre lo sentenciado por Guzmán Campos *et al* y brindan una división para analizar al fenómeno. Así pues, Jesús Antonio Bejarano (1983) plantea la siguiente periodización

1946-1949: En esta primera fase la Violencia es fundamentalmente urbana y puede caracterizarse como una ofensiva sistemática de las clases dominantes contra los sectores populares urbanos (sindicatos y demás organizaciones) y en el caso de las zonas rurales, se concentró en aquellas regiones más afectadas por la violencia partidista de los años treinta (p.290).

1949-1953: la violencia se extiende a las zonas rurales, donde los partidos se hallan mejor incrustados. La lucha partidista se escinde en guerrillas liberales mientras el conservatismo homogeniza políticamente el aparato represivo para enfrentarse a la oposición. La crisis política partidista deviene entonces en una dislocación entre el aparato de Estado y el poder del Estado (en el sentido de Pécaut,), alcanzándose no solo la ola máxima de violencia y un verdadero levantamiento contra el gobierno conservador, sino a abrir el paso a la "revancha terrateniente", ya que la disolución del Estado lo hace permisible (p.291).

1953-1957: La segunda ola de violencia bajo la dictadura militar se dará en un contexto político diferente. La dictadura restauró parcialmente el equilibrio entre los partidos y entre la clase dominante y la mayor parte de los sectores populares e igualmente, a través de la amnistía, se logró una casi total desmovilización de los campesinos en armas. Sin embargo, la propia dinámica de la dictadura condujo a una ruptura del equilibrio alcanzado. El creciente aislamiento del gobierno no pudo ser compensado con los esfuerzos de crearse una base de apoyo en la clase media, y se dio paso entonces a una ola represiva a través de operaciones militares contra los campesinos organizados en los focos liberales y comunistas del Tolima, Sumapaz y los Llanos (p.292).

1957-1964: La caída de la dictadura y la identificación de los sectores populares carentes de dirección con el bloque bipartidista, señala la declinación de intensidad de la violencia. Esta fase, que Ramsey (1974) denomina como de "bandolerismo endémico" o de violencia institucionalizada (Ramsey, 1981) y considerada a menudo como un episodio menor, en realidad comporta las dos tendencias señaladas atrás: el "bandolerismo endémico" que no es más que el remanente de la violencia partidista que por su dinámica desborda el cauce político, y la lucha social en el campo, más restringida pero enmarcada en un claro proyecto político, escisión que el gobierno quiso identificar (y enfrentar del mismo modo) utilizando una figura retórica que luego se volverá convencional: "guerrillero" era aquel que deponía las armas, "bandolero" el que las conservaba (véase Ramsey, 1981, pág. 219). Sin embargo, el hecho, de que para 1960 quedaran 43 cuadrillas no comunistas con 471 miembros y 15 cuadrillas comunistas con 912 miembros armados y que el ejército, haya tenido

que desplazar 1/4 de sus hombres a las zonas rurales (Ramsey, 1981), indica con exactitud la naturaleza de la lucha (p.293).

Ya estipulada la periodización de la Violencia, se hace menester explicar un concepto presente en ellos, el cual es, la tanatología. En primera instancia, fueron las fuerzas del Estado (miembros del ejército o la policía), los “pájaros” y las cuadrillas (liberales y conservadoras), quienes la ejercieron. Dichos actores, lo llevaron a cabo durante las masacres, adonde, el sadismo y la venganza solía ser el sello característico. La idea anterior, fue transversal a las ocho zonas del país donde se dio el fenómeno de la Violencia, Guzmán *et al* (1962) lo ejemplifican así,

Las fuerzas oficiales emplean el proyectil o el yatagán; el chusmero el machete; el “pájaro” el revolver; muy pocas veces el cuchillo. Los del ejército, la seguridad y la policía torturan con golpes, hambre, calabozo, posiciones forzadas sobre pedruscos o bloques de hielo, descargas eléctricas en los genitales y en la lengua por el sistema del “teléfono”, utilizando aparatos técnicos de suplicio. El policía “aplancha”, descuartiza, decapita, cuelga las víctimas para hacerlas “cantar” (p.226).

De modo que, para poder ejercer la tanatología fue necesario hacer uso de las fuerzas del Estado y su ejercicio sobre las formas de violencia empezó a degradarse en la medida en que fuera realizado por el eslabón más bajo de la cadena de mando. En otras palabras, cuando la tanatología fue realizada por el soldado raso no hubo ningún tipo de contemplación por la víctima. Asimismo, cuando las cuadrillas de conservadores o liberales fueron adquiriendo poder en un territorio, sus víctimas quedaron en manos de los miembros más jóvenes o recién ingresados al grupo, de tal forma que, la sevicia se convirtió en común denominador de sus masacres. Como consecuencia de ello, hay tres formas generales de denominar los actos de

barbarie '*picar para tamal*', '*bocachicar*' y '*no dejar ni semilla*', cada uno de los cuales, implica un nivel de horror mayor (Uribe, 1990).

Con base en la idea anterior, María Victoria Uribe plantea una estructura ritual en las masacres compuestas por tres fases *preliminar*, *liminar* y *postliminar*. Por lo tanto, la *fase preliminar* se puede entender como la identificación de las víctimas y el seguimiento de sus hábitos cotidianos; incluso, pudo haber un aviso previo para abandonar el territorio. Luego, la *fase liminar* implica llevar a cabo los actos de violencia y la masacre, son la señal de alarma, para quienes pertenecen al mismo partido político de las víctimas. Finalmente, la *fase postliminar* representa el saqueo por parte del victimario de las cosas de valor de sus víctimas o la denominada repartición del botín; así como, la llegada de los primeros testigos no presenciales de la masacre y quienes dan cuenta de la atrocidad cometida. Uribe (1990) define las masacres como,

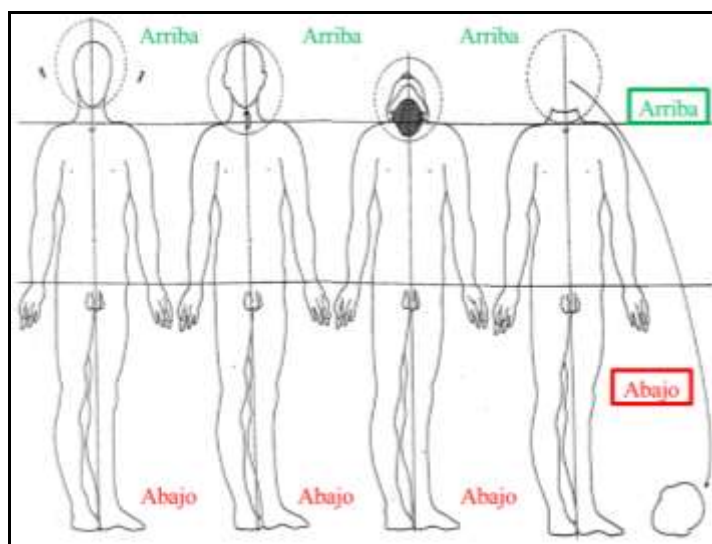
(...) la muerte colectiva de hombres, mujeres y niños, provocada por una cuadrilla de individuos y caracterizada por una determinada secuencia de acciones. Las víctimas son de 4 en adelante y su escogencia está orientada por motivos políticos, por venganzas familiares y, en algunos casos, por el simple azar. Los victimarios son un grupo de personas relacionados entre sí, ya sea por lazos de sangre, por parentesco adquirido o por filiación política y su número es de 3 en adelante; en ocasiones estos individuos pertenecen a las fuerzas del Estado; cuando esto sucede, llevan a cabo las masacres al margen de su filiación institucional (p.162).

Es evidente entonces, la relación entre las fases preliminar, liminar y postliminar con las masacres, pero, falta exponer la correspondencia entre tanatología y fase liminar. De manera que,

la tanatología es la disciplina encargada tanto del fenómeno como los rituales de la muerte y se relaciona con la fase liminar porque allí los victimarios hacen con los cuerpos de sus víctimas lo que desean. Como resultado de lo anterior, el cuerpo del enemigo es torturado, usado como trofeo e incluso antes de ser asesinado se le muestra a la víctima el padecimiento de sus seres queridos.

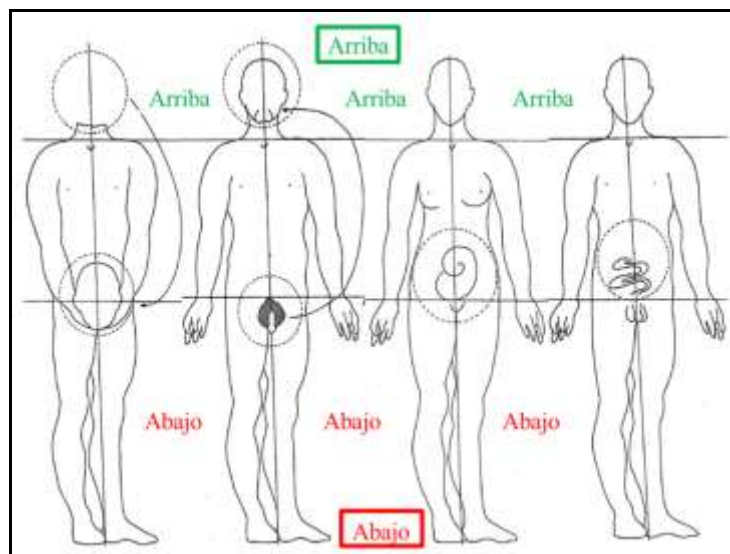
Ilustra la idea que precede, tener a un hombre atado y frente a él su esposa e hijas son violadas; de estar embarazadas, su feto será desprendido del útero y arrojado por el aire. En el caso contrario, el padre era mutilado frente a sus hijos antes de ser asesinados. A continuación, las **Figuras 1, 2 y 3** detallan los tipos de cortes más comunes en las masacres.

Figura 1. Imagen – *Corte de oreja, corte de corbata, corte franela y decapitación.*



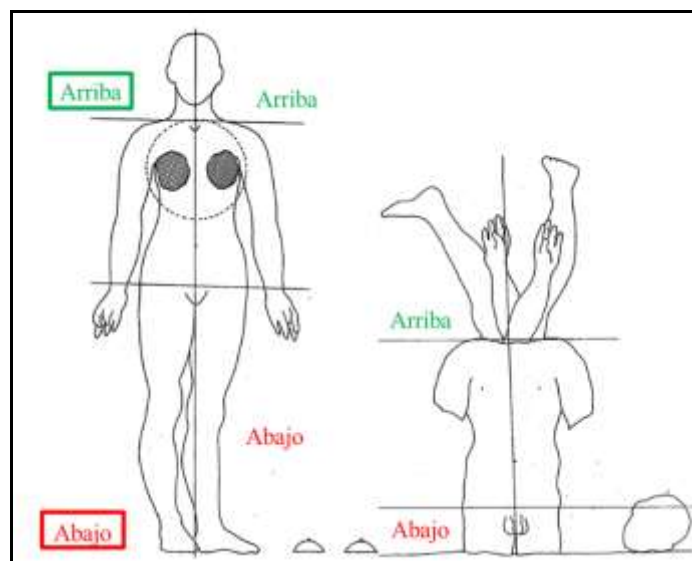
Nota: Tomado de *Las mutilaciones: una ruptura real y simbólica del cuerpo. Matar, Rematar y Contramatar* (página 177, 178, 179 y 180) por M.V. Uribe, 1990, Controversia y CINEP.

Figura 2. Imagen – *Corte de mica, castración, sacar feto y destripamiento.*



Nota: Tomado de *Las mutilaciones: una ruptura real y simbólica del cuerpo. Matar, Rematar y Contramatar* (página 181, 182, 183 y 184) por M.V. Uribe, 1990, Controversia y CINEP.

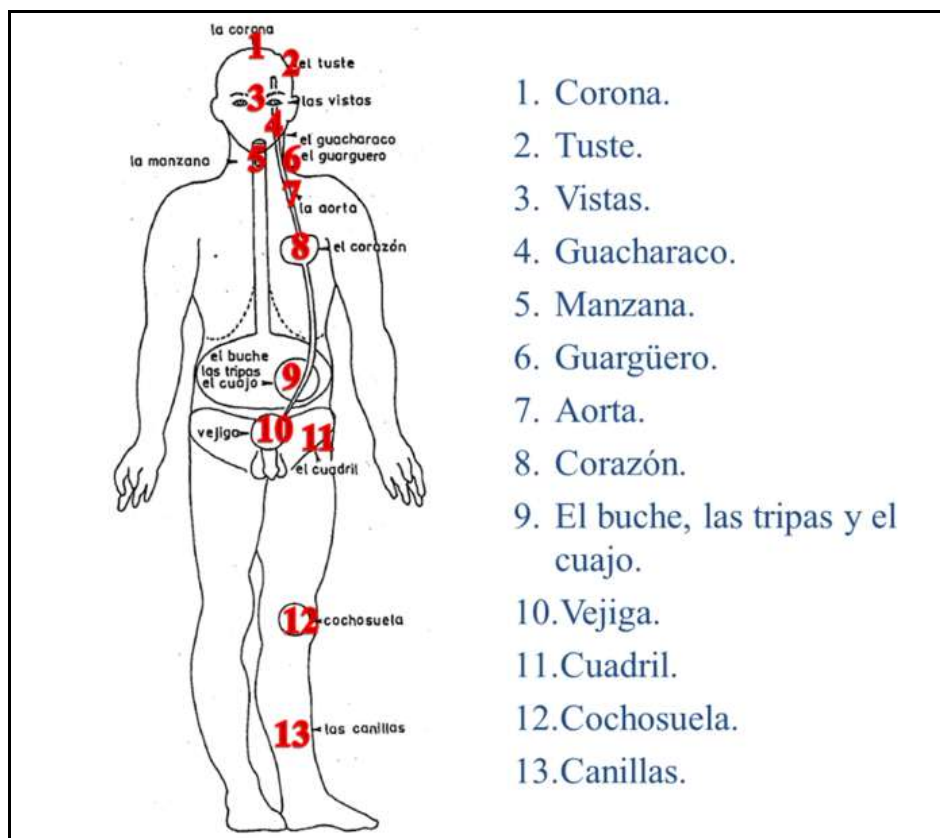
Figura 3. Imagen – *Corte de pechos y corte de florero.*



Nota: Tomado de *Las mutilaciones: una ruptura real y simbólica del cuerpo. Matar, Rematar y Contramatar* (página 185 y 186) por M.V. Uribe, 1990, Controversia y CINEP.

Con relación a las imágenes anteriores, la **Figura 4** muestra como el cuerpo de las víctimas era identificado con partes del animal, esa relación, permitía deshumanizarles. Se puede deducir que, la única forma de poder llevar a cabo los cortes de las **Figuras 1-3** se debía a no ver a las víctimas como personas. Igualmente, la asociación realizada por los campesinos y su cuerpo con la de los animales les permitió a los actores y grupos enfrentados durante el fenómeno de la Violencia cometer actos de mayor sevicia.

Figura 4. Imagen – *Sistema campesino de clasificación corporal.*



Nota: Tomado de Sistema Campesino de Clasificación Corporal. *Matar, Rematar y Contramatar* (página 172) por M.V. Uribe, 1990, Controversia y CINEP.

Dadas las condiciones previas, entre los estudios realizados para calcular la mortalidad dejada por el fenómeno de la Violencia se calcula un global de 180.000 muertos desde 1949 y 1958, si se incluye hasta 1962, fecha para la cual se escribe el libro de Fals Borda, Guzmán Campos y Umaña Luna, la cifra aumenta a 200.000, sin embargo, los mismos autores afirman

No hay acuerdo en cuanto a las pérdidas humanas causadas por la violencia en los años comprendidos entre 1949 y 1958, y la razón es obvia: las circunstancias creadas por el conflicto impidieron llevar un control estadístico de las incidencias, aunque en determinado municipios (Génova, Líbano) algunos vecinos por propia iniciativa, tuvieron el cuidado de realizar anotaciones detalladas de los muertos, heridos y exiliados en su comunidad (Guzmán *et al.*, 1962, p.287).

Según la cita, las cifras de vidas pérdidas por la Violencia pueden ser inciertas por la falta de control al respecto y el aproximado puede deberse a aquellos lugares donde la población decidió llevar el conteo de sus muertos. De ese mismo modo, la Violencia como se dijo antes tuvo un tinte de desconocimiento y acontecimiento monstruoso, seguramente, no fue un fenómeno fácil de asimilar para quienes la vivieron en carne propia; en su gran mayoría la población rural. A la vez que, terminó siendo un hecho benefactor para una parte de la sociedad, donde, el incremento de la riqueza fue un factor determinante para las élites locales y el ascenso social un factor de crecimiento económico; presente en la consolidación de la clase media. Con la idea anterior, se da cierre a la mirada general sobre el fenómeno de la Violencia en Colombia y en el siguiente apartado se dará cuenta de su relación con el proceso de conservatización en el Valle del Cauca.

La Conservatización Del Valle Del Cauca y El Fenómeno De La Violencia

Hablar de la Violencia de los años cincuenta en el Valle implica inherentemente mencionar a los “pájaros”, sin embargo, antes de su aparición es menester devolverse en el tiempo veinte años. De manera que, la violencia de 1930 y la de 1950 están íntimamente ligadas, no solamente porque ambas se enmarcan en la transición de la hegemonía conservadora a la liberal y viceversa, puesto que, los territorios del Valle en conflicto son la región cordillerana. Además, el conflicto por la tierra entre colonos, terratenientes y gamonales se puede datar de inicios del siglo XX. En ese sentido, la década del treinta marca un antes y un después debido a las relaciones sociales, ya que, el ascenso del partido liberal con Olaya Herrera a la cabeza mostró una renovación de las fuerzas políticas que se fortalecerían en la primera administración de López Pumarejo.

Retomando la idea, el partido Liberal para las elecciones de 1930 consiguió los votos aglutinados de una parte de la "burguesía", sectores sindicales, campesinos y colonos que veían la posibilidad de hacer crecer la economía y beneficiarse en el proceso. Aunque, fue precisamente esa idea de crecimiento la causante de despertar en la dirigencia conservadora y de la iglesia una alerta para proteger sus valiosas propiedades a cualquier costo. Cabe aclarar, las votaciones en el Valle a diferencia de otros departamentos siempre respondieron a la idea de venderse al mejor postor (fuera del Partido Conservador o Liberal), se podría decir que, quien diera mayores garantías a los colonos para abrir brecha y cultivar la tierra se hacía con sus votos para las elecciones. Con base en la idea anterior, Betancourt y García (1991) aseguran que

En otras regiones, como en el Valle, hubo lucha por la tierra, pero más individual y mediada por la acción de los gamonales y caciques liberales que respaldaban a los

colonos a cambio de votos. (...) la acción socialista, comunista, gaitanista y otros sectores progresistas del liberalismo se concentró mucho más en los habitantes de las ciudades y en los jornaleros agrícolas del plan, dejando el campo libre a los partidos tradicionales para manipular electoralmente los conflictos de la cordillera; prueba de ello fue la casi nula reivindicación (colectiva y armada) por la tierra en estas regiones durante los treinta y cincuenta (p.24).

Por lo tanto, se puede entender porque el conflicto del Valle tuvo sus mayores repercusiones en la población rural y no en las ciudades. En consecuencia, Cali se convierte en epicentro de los primeros desplazamientos de los campesinos y colonos despojados de sus tierras durante las décadas del treinta y el cincuenta. No obstante, la ola de desplazados de la década de los 50's estuvo marcada por las atrocidades, las masacres y las desapariciones. Cabe aclarar, ni siquiera así Cali estuvo exenta de hechos de violencia, ya que, el 22 de octubre de 1949 se da el ataque a la casa liberal siendo uno de los pocos actos donde la violencia toca sus puertas.

Del mismo modo, la transformación del Valle se debe a un proceso de fragmentación de las grandes haciendas siendo la década de los 20's y 30's la de mayor fuerza. Como consecuencia de lo anterior, el desmantelamiento de las haciendas trae consigo una serie de litigios jurídicos, donde, los avivatos son los únicos ganadores mientras los colonos y propietarios serán estafados. Ejemplifica lo anterior, la fundación de pueblos encabezada por Leocadio Salazar, puesto que, hizo uso de triquiñuelas como falsificar promesas de compra o poderes para establecer demandas; sin olvidar, la invitación y posterior visita de los gobernantes de turno a los nuevos asentamientos para asegurarle a sus habitantes un “futuro próspero”.

Asimismo, cuando los vientos políticos cambian Salazar, un gran visionario, tan astuto como sagaz, no desaprovecha los beneficios y continúa con su negocio, convirtiéndose en un mediador entre los colonos desesperados por vender y los ricos ansiosos por comprar tierras productivas a bajo costo. Reforzando la idea antes expuesta, Jacques Aprile-Gnisset (2017) en narración de Urbano Campo asevera

1. Las luchas materiales entre varios sectores sociales inestables y en vía de sedimentación, se nutren del alcoholismo, del machismo, y de la prostitución, de la degradación física y mental, pero también se apoyan sobre la ignorancia, las supersticiones y el fanatismo religioso (p.58).
2. En la fase siguiente producen unos residuos sociales y un lumpen-campesinado en el cual un cura o un cacique político local no tendrán dificultad para reclutar la mano de obra barata y dócil de los sicarios, matones y ejecutores de la violencia (p.58).

Con base en estos dos planteamientos, queda establecido un accionar determinante para la Violencia de la década de los cincuenta en el Valle del Cauca. Ilustra ambos propósitos, Leocadio Salazar promotor de dismantelar las haciendas ubicadas al nororiente del Valle, con el fin de fundar corregimientos. Dicha tarea, se sustentó en inconsistencias jurídicas, el engaño o amenaza de los propietarios y la conformación de empresas ficticias. Por lo anterior, el exsenador Salazar adquirió un gran poder y aplicó a la perfección lo descrito por Urbano Campo; convirtiéndose en un personaje digno de admiración y terror.

En ese mismo orden y dirección, para 1949 empieza a prosperar la conservatización del Valle como una “empresa” con jerarquías, a la cabeza están los planificadores quienes desde la ciudad y los directorios conservadores pagan las matanzas de los pueblos, veredas o corregimientos;

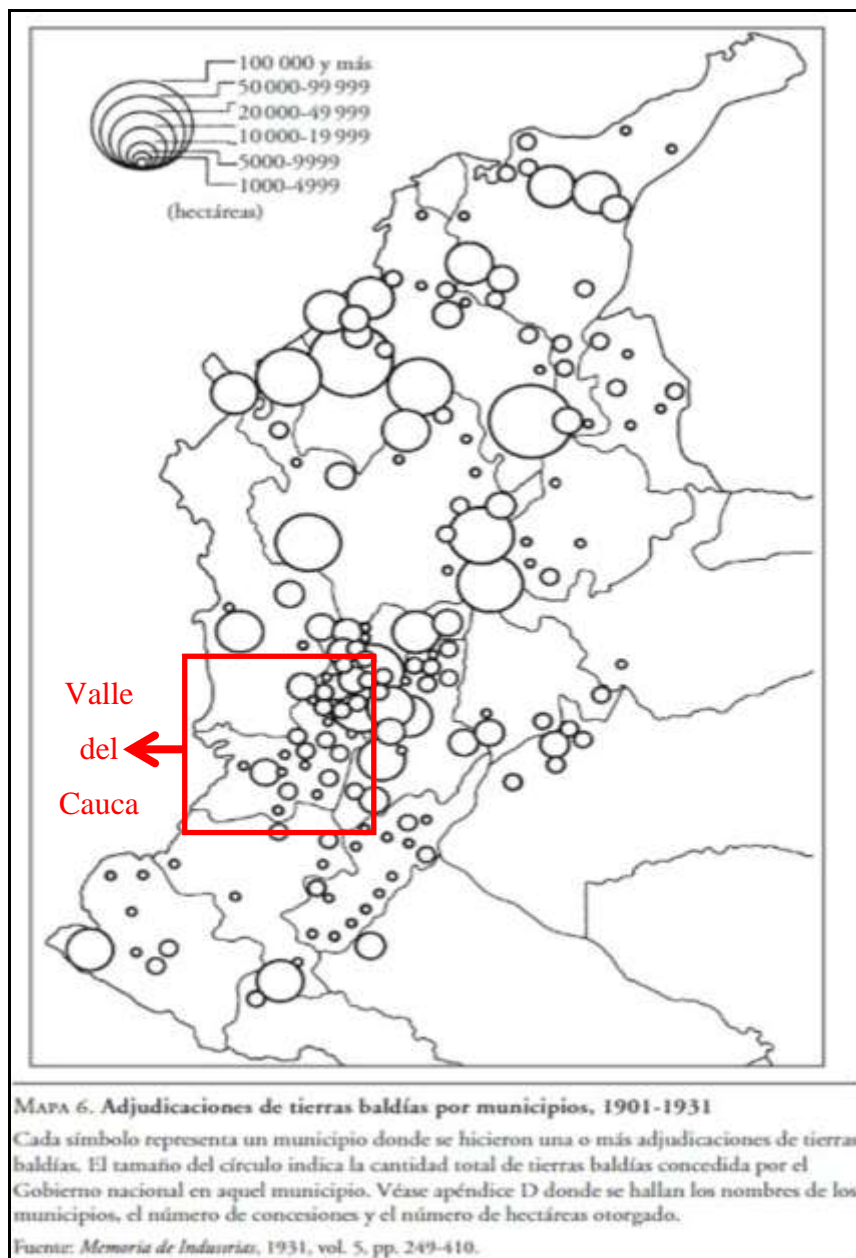
ejemplifican esto, Nicolás Borrero Olano y Hernando Navia Varón. En segundo lugar, los intermediarios quienes llevaban a cabo la contratación de los “pájaros” e impartían las órdenes de los directorios; son un modelo de ello, León María Lozano y José Ríos. Finalmente, los lugartenientes o ejecutores de los intermediarios, denominados “pájaros” que seleccionaban y aniquilaban a las víctimas; sus arquetipos son, Lamparilla, Vampiro, La Hiena, Pájaro Azul y El Loco Ateortúa. De lo anterior, Betancourt (1998) afirma

Al lado de las bandas de “pájaros”, el gobernador Borrero Olano había conseguido la “neutralidad” del Ejército en las zonas de conflicto, pues allí donde el poder privado imperaba con sus propios medios, éste era innecesario. La neutralidad del Ejército era el resultado de la manipulación ejercida por terratenientes y hacendados preocupados por conseguir mediante la violencia la “devolución” de las tierras que ya eran prósperas en manos de los colonos (p.89).

So pretexto, el autor da luces sobre dos mediadores más presentes en la violencia del Valle: el ejército y los terratenientes; actuando los primeros bajo las órdenes de los hacendados en detrimento de los colonos. Vale la pena recordar, los asentamientos de colonos dados en la década del treinta y la legislación que los cobijaba habían cambiado, se pasa de la Ley 100 de 1936 a la Ley 200 de 1944 donde se ampliaba el tiempo diez años más para la recuperación de la tierra por parte de los terratenientes. Así pues, Betancourt expone una de las formas como los propietarios recuperaron su poder sobre las tierras, es decir, haciendo uso de los “pájaros”.

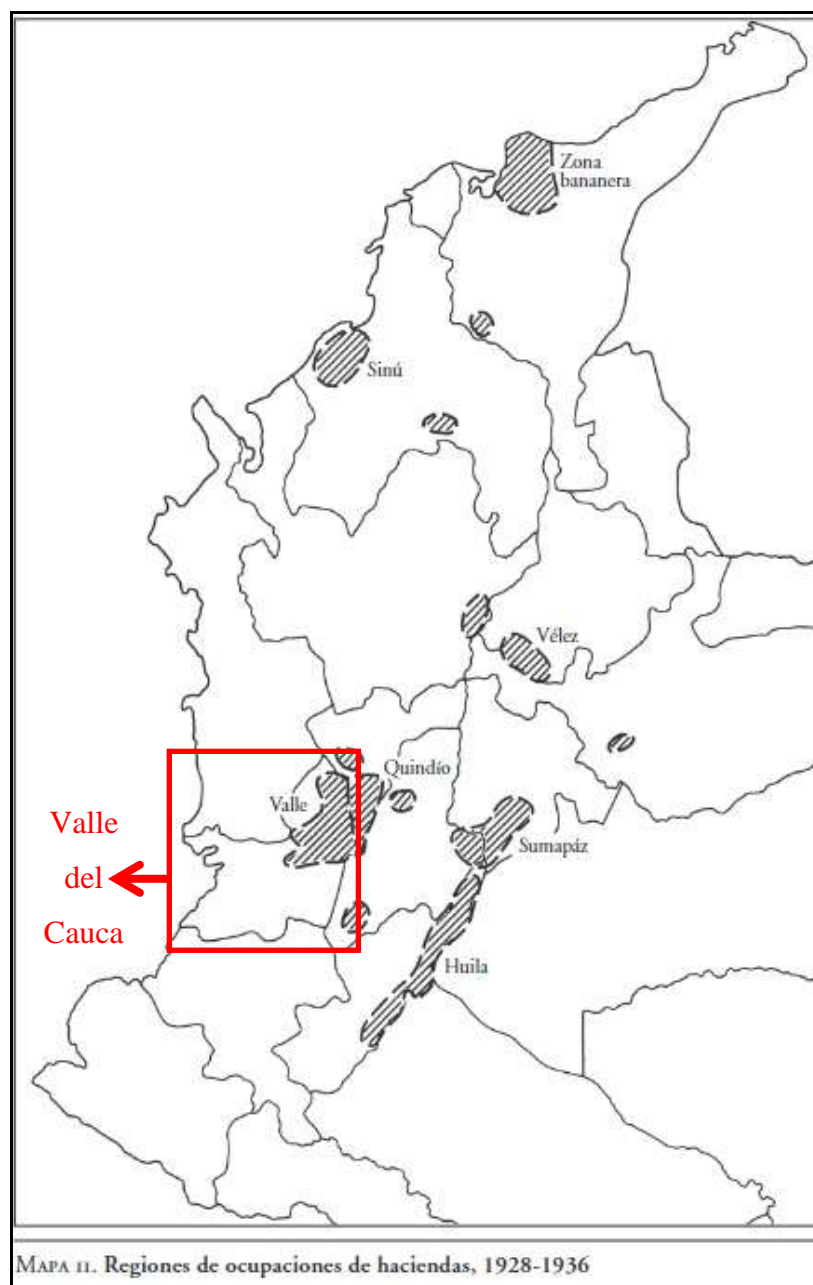
Para ilustrar lo antes expuesto, los mapas de las **Figuras 5, 6, 7 y 8** muestran los problemas sociales presentes a inicios del siglo XX en Colombia. Allí, se podrá observar el departamento del Valle y bosquejar porque el proceso de conservatización adquirió tanta fuerza.

Figura 5. Mapa – *Baldíos por municipios 1901-1931.*



Nota: el mapa anterior muestra las hectáreas de baldíos repartidos a los municipios durante los primeros treinta años del Siglo XX en Colombia. Tomado de *Adjudicación tierras baldías en Colombia 1901-1931. Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950* (página 77) por C. LeGrand, 2016, Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y CINEP.

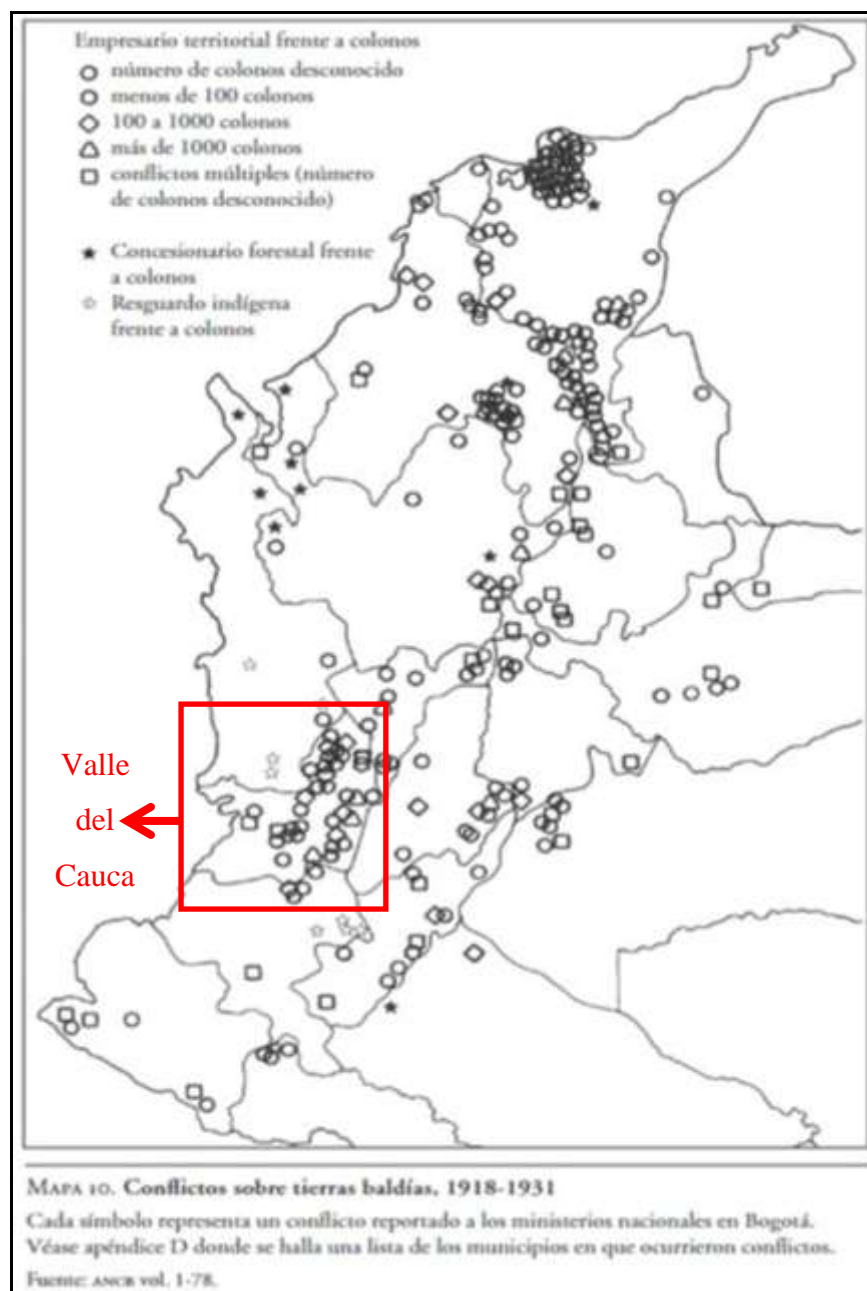
Figura 6. Mapa – *Haciendas por regiones 1928-1936.*



Nota: Este mapa resalta los lugares donde hay problemas relacionados con la división de la Hacienda.

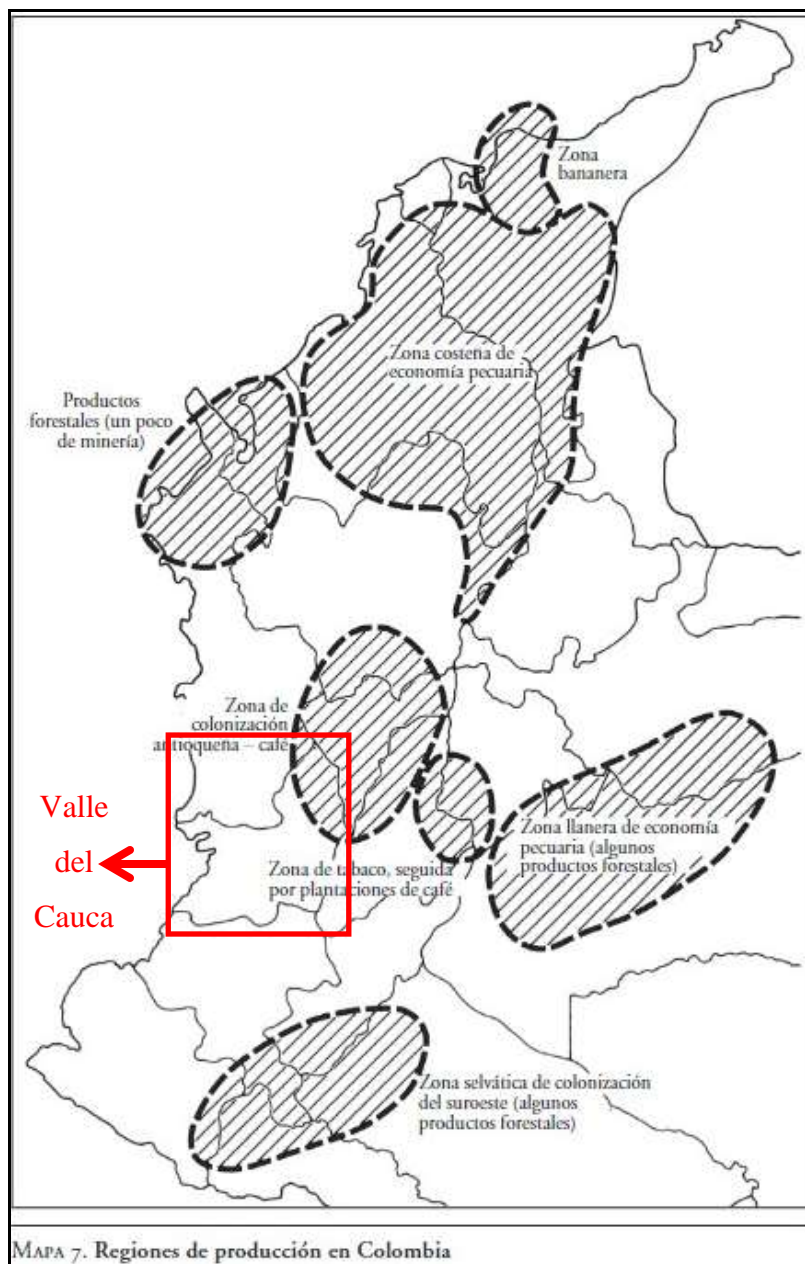
Tomado de Regiones de ocupación de haciendas, 1928-1936. *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950* (página 172) por C. LeGrand, 2016, Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y CINEP.

Figura 7. Mapa – *Conflicto por tierras baldías 1918-1931.*



Nota: El presente mapa da cuenta de los conflictos por los baldíos en el territorio colombiano durante la década de los años veinte. Tomado de Conflictos sobre tierras baldías, 1918-1931. *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950* (página 145) por C. LeGrand, 2016, Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y CINEP.

Figura 8. Mapa – Zonas de producción en Colombia.



Nota: Aquí el mapa, resalta las zonas de producción más importantes de Colombia durante finales del siglo XIX e inicios del XX. Tomado de Regiones de producción en Colombia. *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950* (página 78) por C. LeGrand, 2016, Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y CINEP.

Sumado a la información de los mapas, para mediados de la década de los años cincuenta a nivel global, el proceso económico y social es la fortificación del capitalismo en oposición al comunismo. De tal manera que, las políticas de Estados Unidos consisten en establecer fuertes relaciones con los países de América Latina, con la finalidad de evitar una propagación comunista en su patio trasero. En tal sentido, los gobernantes de Colombia no eran ajenos a recibir la ayuda para luego desplegar políticas en beneficio de la potencia norteamericana; nueva impulsora del capitalismo. Ilustra esto, presidentes como Lleras Camargo y Ospina Pérez, quienes estrecharon lazos con los Estados Unidos por medio de políticas que impulsaban el capitalismo en Colombia.

Cabe aclarar que Colombia nunca fue ajena a la idea de perseguir al comunismo, hecho que se puede datar de finales del decimonónico. Por eso cuando triunfó la revolución de octubre de 1918, los miedos en el país hacia los comunistas se intensificaron y todo aquel que luchara por reivindicaciones sociales o territoriales fue tachado inmediatamente de ello. De modo que, la idea promulgada por la nación estadounidense de acabar con el comunismo fue muy bien recibida por adeptos del Partido Conservador; a nivel global empezaría la denominada Guerra Fría. Por lo tanto, ese suceso tiene su claro reflejo en el Valle del Cauca durante el fenómeno de la Violencia y el proceso de conservatización.

Precisando de una vez, durante la década de los 30's y 40's los líderes del Partido Conservador hicieron campañas anti-comunistas por medio de sus periódicos. Lo anterior, no pasaba de ser un ataque mediático y discursivo. Sin embargo, cuando se desataron las oleadas de violencia en el Valle en 1946 la semilla de los periódicos ya estaba plantada. Es decir, para una parte de la población vallecaucana tanto liberales como gaitanistas estaban ligados al comunismo. Refuerza la idea anterior, Darío Betancourt (1998) al aseverar

Las acciones violentas de los “pájaros”, matanzas, despojos de tierra, incendios, etc., obedecían a las órdenes de las élites y políticos regionales, terratenientes y hacendados y los directorios conservadores: conservatizar a sangre y fuego la región. La conservatización violenta se efectuó sobre aquellas poblaciones cordilleranas de mayorías gaitanistas o sobre aquellas que por pequeñas cifras liberales superaban la votación conservadora (p.87).

En resumen, los factores del fenómeno de la Violencia en Valle del Cauca son: la aplicación de la ley 100 de 1944; el profundo miedo al comunismo de la población incentivado por la propaganda mediática del Partido Conservador y la Iglesia; la aparición de mediadores encargados de aprovechar los vacíos legales para la titulación de tierras (que tienen su origen en el desmantelamiento de la hacienda y los litigios de baldíos). Sin olvidar, la aplicación de políticas en favor de desarrollar capitalismo en Colombia, siendo, el Valle el lugar indicado para hacerlo (ya que su población sufría de constantes desplazamientos internos); y el incipiente proceso de conservatización que logra consolidarse con la Violencia.

De lo anterior se puede deducir que, el proceso de conservatización del Valle está íntimamente ligado al fenómeno de la Violencia. No obstante, su periodización se da entre 1946 y 1955, siendo su etapa más sangrienta la de mayo de 1949 a 1953. En ese sentido, la conservatización, no solamente, se trató de una confrontación bipartidista, sino que, implicó un desarrollo capitalista desigual y un conflicto agrario latente. Lo anterior quiere decir que, hay dos conflictos presentes en el Valle del Cauca: uno el conflicto agrario y otro el conflicto político, ambos, a travesados por la idea de desarrollar capitalismo. Con base en la idea anterior, Betancourt y García (1991) explican porqué hubo una sobre posición del conflicto político al agrario

(...) el campo, tradicional bastión conservador, había sido trabajado electoralmente por el reformismo liberal que controlaba la clase obrera y las ciudades; los conservadores en el poder centraron su política en cuatro puntos: 1) manipulación de los cargos públicos (hasta ese momento en mano de los liberales) con miras a reforzar sus posiciones electorales; 2) fraude electoral y nombramiento de alcaldes militares; 3) desarme del campesinado y la población en general; 4) presión armada sobre sectores rurales en donde el liberalismo había manipulado el conflicto agrario desde los años treinta, o en donde podía incrementarse el electorado conservador mediante la presión de sectores liberales (p.64).

Según la cita, luego del triunfo conservador en las elecciones presidenciales de 1946, la política llevada a cabo por el Partido Conservador en el Valle radicó en afianzar nuevamente su poder en las administraciones y municipios del departamento. Esa estrategia política que, a partir de 1949 vino acompañada del accionar de los “pájaros” oculto al conflicto agrario. De hecho, lo invisibiliza porque con los conservadores en el poder se consolidó la *revancha terrateniente* cobijada por la Ley 100 de 1944. La cual, derogó la Ley de 200 de 1936 encargada de otorgar el título de propiedad a los colonos que hubieran trabajado y habitado la tierra por diez años.

Por lo tanto, la conservatización del Valle del Cauca y el fenómeno de la Violencia dieron fin al conflicto agrario, pero, no solucionaron la problemática. De hecho, les permitió a los terratenientes apoderarse de mayor cantidad de tierras y en algunos casos dio el ascenso social a mediadores y “pájaros”. Sumado a lo anterior, hay dos conceptos presentes en la conservatización, los cuales, no permitieron a los colonos y campesinos del Valle oponerse al despojo de sus tierras. Dichos conceptos, son la privatización de la seguridad y el control

territorial, los cuales, se dan de manera simultánea en este caso específico. De manera que, la privatización de la seguridad, según Francisco Gutiérrez Sanín (2014) es

(...) el Ejército era usado en grandes operaciones (...) aparece mucho menos en las pequeñas operaciones, en las que la presencia más o menos generalizada de “elementos inseguros” y la desconexión con directorios conservadores y los curas se podían convertir en obstáculos serios para la acción de los soldados. Allí, en cambio, campeaban las policías. Estas – sobre todo las locales- estuvieron involucradas en literalmente miles de ataques individuales contra la población civil. Pero también encabezaron ofensivas masivas. En este terreno, casi siempre actuaron en íntima coordinación con actores de la sociedad civil y con burócratas civiles (p.235-236).

Según el autor, en general el ejército y la policía, en menor medida, representan al Estado, por tal motivo, si atacan a la población civil en favor de otro actor social se presenta una privatización de la seguridad. Asimismo se debe entender que, en los territorios donde el Estado colombiano no tiene fuerza pública pueden surgir mercenarios para llevar a cabo sus funciones; durante las primeras dos décadas del siglo XX las policías subnacionales hacían esa tarea. De lo anterior se puede deducir, la conformación de las bandas de “pájaros” en el Valle se convierte en una forma de privatizar la seguridad y esa empresa era tan sanguinaria como efectiva, dado que los colonos no se atreverían a reclamar por el despojo sufrido. Vale la pena aclarar, en la conservatización hubo un trabajo conjunto entre “pájaros”, ejército y policía.

Ilustra lo dicho antes, lo sucedido en Cali durante el 9 de abril de 1948 cuando tras el magnicidio de Jorge Eliecer Gaitán la tercera brigada comandada por Gustavo Rojas Pinilla aniquiló a la muchedumbre enardecida por la muerte del líder político. De lo antes mencionado,

no se puede asegurar la presencia de los “pájaros” en ese momento y lugar, pero, hay certeza del accionar del ejército en contra de la masa liberal y gaitanista. Asimismo, se debe entender el actuar de la tropa no como un hecho aislado o una reacción circunstancial, sino, como una orden a ejecutar porque así lo exigía su comandante. En ese orden y dirección, Rojas Pinilla era plenamente consciente del acto ordenado a sus hombres, ya que, buscaba acabar con la insurrección. Sustenta lo dicho hasta aquí, Betancourt (1987) cuando asegura que

La represión a la revuelta fue encabezada por Rojas Pinilla, quien daba los primeros pasos que lo convertirían en consentido del gobierno conservador y en protector y amigo de los Pájaros, grupos de sicarios que actuaron posteriormente bajo el mando de León María Lozano "El Cóndor" (9). Rojas quedó de hecho con el poder civil y militar ante la actitud del asustado gobernador Oscar Colmenares (...). Allí, en el Batallón Pichincha, junto con el gobernador se encontraron dirigentes de los dos partidos y numerosos ciudadanos de la sociedad caleña que aún no veían claramente las actuaciones y alcances de la Junta Revolucionaria, pues en ella se encontraban dirigentes liberales y funcionarios públicos (...). Rojas, según sus propias declaraciones, organizó la defensa de la ciudad con 90 soldados antiguos y 450 reclutas, a quienes se les enseñó a disparar en los enfrentamientos mismos (p.282).

Con base en la cita anterior, se corrobora el actuar beligerante del ejército contra la población no conservadora y explica por qué en los siguientes años los “pájaros” pudieron actuar a lo largo y ancho del Valle. En efecto, la privatización de la seguridad terminó por conservatizar al departamento, además de, convertirse en una campaña del Estado y la élite vallecaucana. Significa entonces que, cuando los “pájaros” lograban desplazar a los colonos (liberales o gaitanistas) de sus tierras, estas quedan a disposición de los intereses de terratenientes,

gamonales y hacendados; quienes, disponían de ellas como mejor les parecía. Debido a ello, se da un control territorial y sucedía lo que Kalyvas (2010) define como

Dado que la propensión a la defección es (...) endógena al nivel de control, el control total vuelve superflua la violencia: la mayoría de la gente no está dispuesta y (...) es incapaz de desertar porque su acceso al actor rival es restringido. El control le dota a la amenaza de violencia de tanta credibilidad que prácticamente suprime su expresión. Prevalece el miedo (p.310).

La cita que precede debe entenderse así, para obtener el control de un territorio es necesario hacer uso de la violencia y mientras los grupos enfrentados no eliminan al contendiente esta se prolongará en el tiempo; sin olvidar, el miedo perdura en la población mientras no cesen los actos violentos. Dicho de otra forma, a mayor escala de violencia menor oposición del enemigo, de modo que, al este ser eliminado, la violencia tiende a disminuir y el miedo paulatinamente va desapareciendo de la población. Por lo tanto, el control territorial va a depender del uso de la violencia, el impacto generado por el miedo y el acoplamiento de la población al grupo que ostente el poder. Lo anterior significa, si el grupo invasor no disminuye el uso de la violencia la población, tarde o temprano, perderá el miedo y optará por enfrentarlos.

Tomando como referencia la última idea, en el contexto de la conservatización del Valle se puede ver como los “pájaros” por medio de la violencia logran imponerse y controlar el territorio. No obstante, el poder del miedo habría sido inútil si allí no se da un crecimiento económico, en dicho propósito, aparecieron los políticos visionarios y los empresarios; quienes, vieron en la región un lugar propicio para el progreso. Ahora bien, el desplazamiento de los colonos expropiados les implica ir a municipios cercanos o en su defecto dirigirse a las grandes

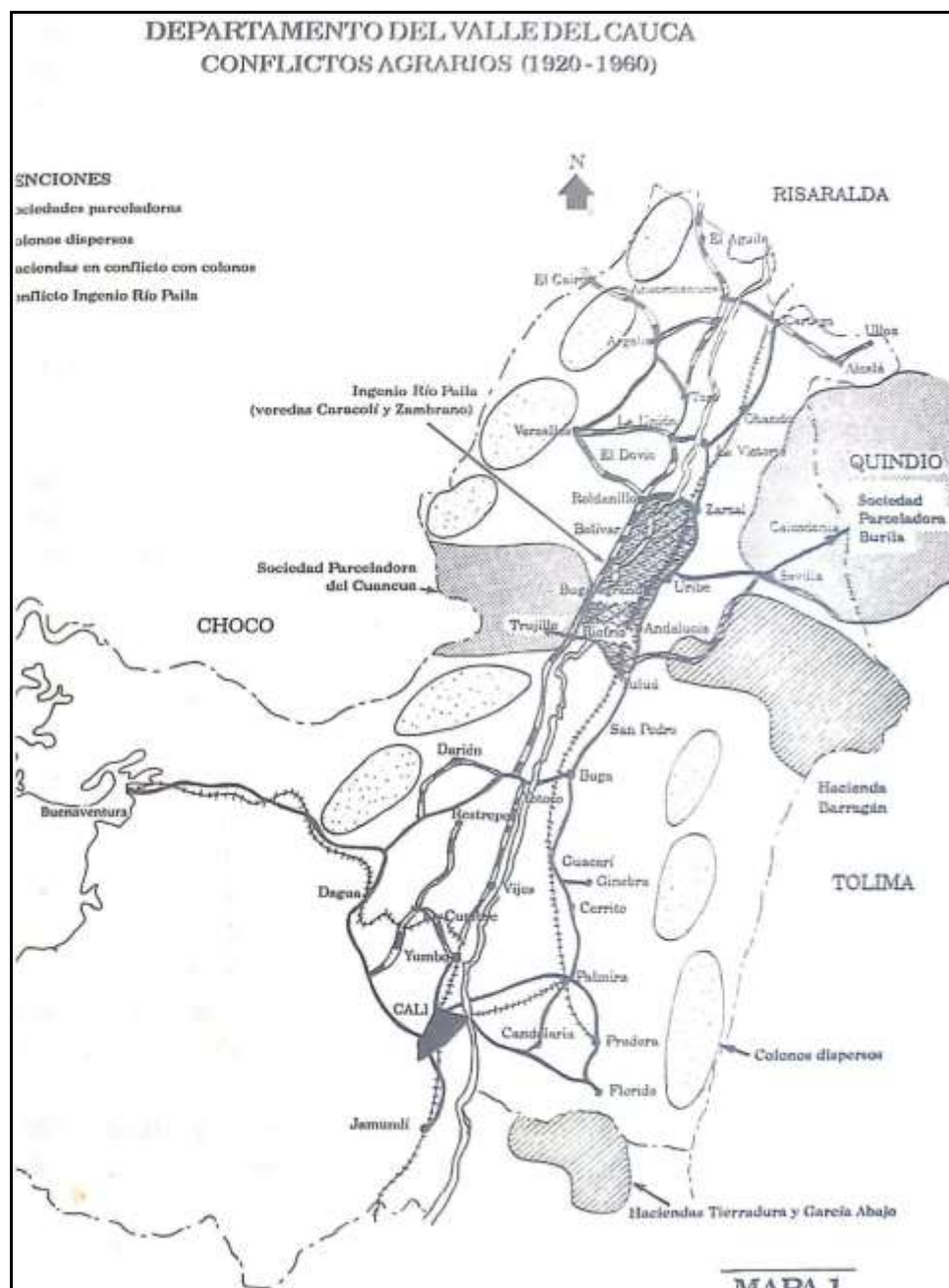
ciudades. Curiosamente, bajo los gobiernos de Mariano Ospina Pérez, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla hay un aumento en la inversión de multinacionales estadounidenses en el Valle del Cauca, razón por la cual, los campesinos desplazados se convierten en mano de obra barata.

De la idea que antecede se puede deducir que, el flujo de inversión estadounidense le permitió a la población vallecaucana entrar en la dinámica del crecimiento económico; con el paso de los años, se dará un afianzamiento de la clase media. Asimismo, bajo las premisas de los gobiernos mencionados se corrobora su postulado de haber logrado el “progreso”, puesto que, el desarrollo de la sociedad vallecaucana se dio gracias al capital extranjero. En ese propósito, las políticas nacionales en pos de afianzar el capitalismo en Colombia tuvieron sus frutos en el Valle del Cauca. Sin olvidar que, triunfaron en la lucha contra el “comunismo” recalcitrante de los pobladores cordilleranos.

Tal como se ha visto, las poblaciones de colonos desplazados no pudieron hacerle frente al actuar de la “pajaramenta”, a pesar de, oponer resistencia. Lo anterior, nunca estuvo acompañado por la formación de grandes guerrillas; como las del Tolima, Quindío o los Llanos Orientales. Debido a que, en la población del Valle hubo una menor cohesión social, la cual es esencial, para poder formar un grupo guerrillero; sin embargo, sí se formaron cuadrillas que le hicieron frente a la avanzada conservadora. Lamentablemente, con el paso de los años la captura o asesinato de los líderes cuadrilleros hizo desaparecer esos grupos, cabe señalar que, la policía, el ejército y los “pájaros” demostraron ser efectivos en la lucha contra las primeras cuadrillas.

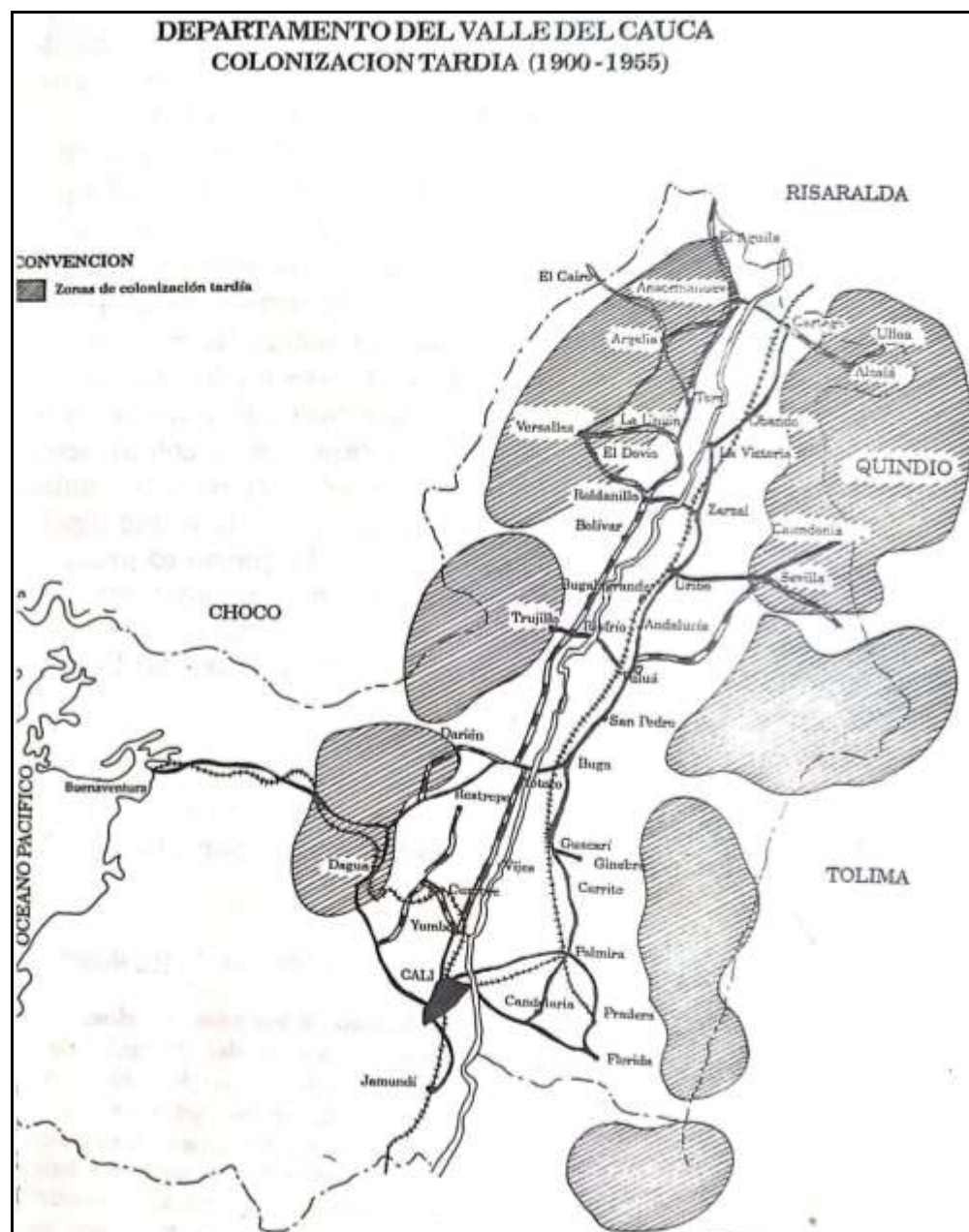
En las **Figuras 9, 10 y 11** los mapas describen lo hasta aquí expuesto. Luego, en la **Figura 12** el mapa muestra la distribución de cuadrillas por partido a inicios de la década del sesenta.

Figura 9. Mapa – *Conflictos agrarios en el Valle del Cauca.*



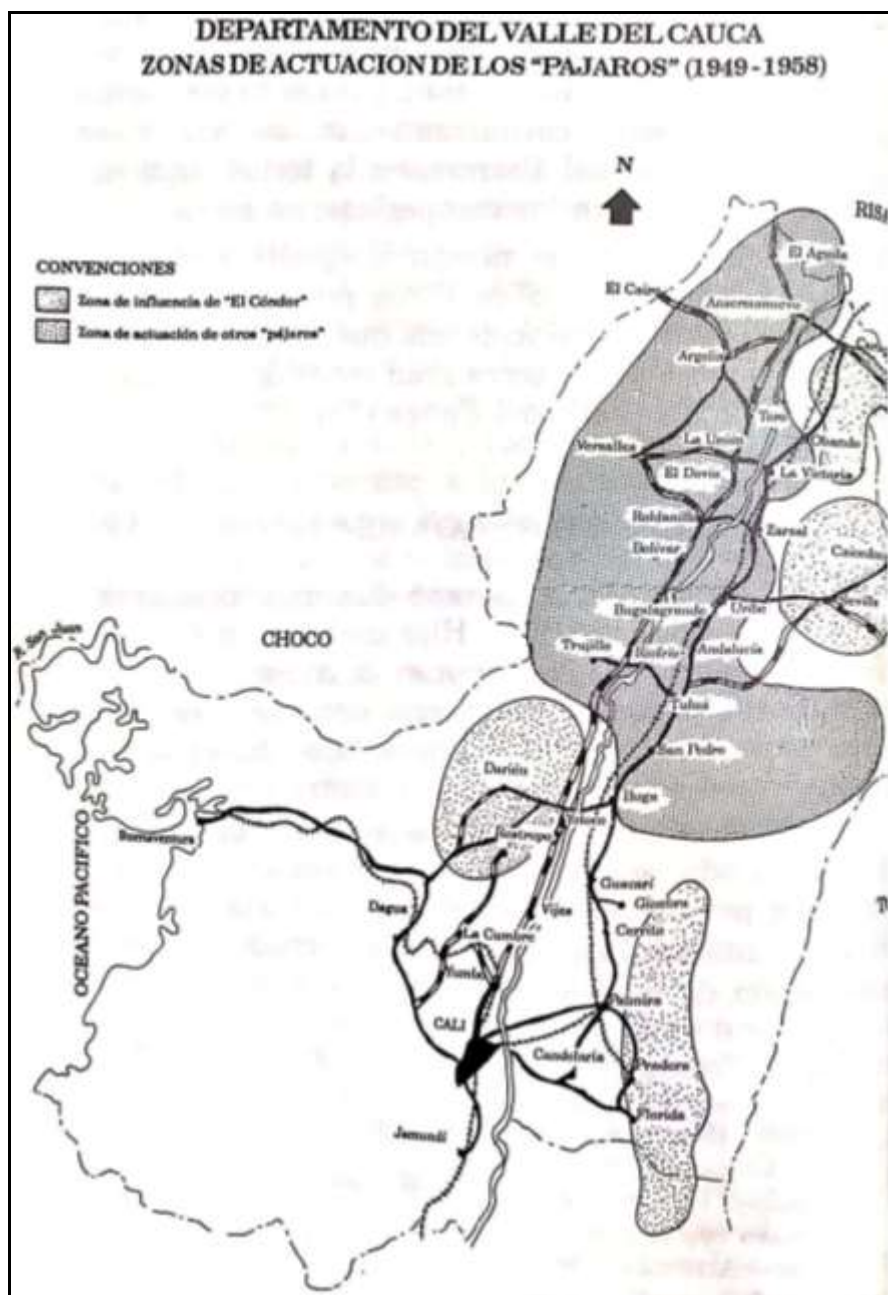
Nota: Este mapa, grafica la distribución de los conflictos agrarios presentes en el Valle durante cuarenta años. Tomado de Departamento del Valle del Cauca Conflictos Agrarios (1920-1960). *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (página 45) por D. Betancourt y M. García, 1990, Tercer Mundo Editores.

Figura 10. Mapa – *Colonización tardía del Valle del Cauca.*



Nota: El mapa anterior, da cuenta de la colonización del Valle del Cauca durante la primera mitad del siglo XX. Tomado de Departamento del Valle del Cauca Colonización tardía (1900-1955). *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (página 53) por D. Betancourt y M. García, 1990, Tercer Mundo Editores.

Figura 11. Mapa – Actuaciones de los “pájaros” en el Valle del Cauca.



Nota: Este mapa permite ver la zona de influencia de los primeros “pájaros” en el Valle del Cauca.

Tomado de Departamento del Valle del Cauca Zona de actuación de los “pájaros” (1949-1958). *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (página 122) por D. Betancourt y M. García, 1990, Tercer Mundo Editores.

Figura 12. Mapa – *Cuadrillas del Valle del Cauca a finales de los cincuenta.*



Nota: Con este mapa, se muestra la ubicación de las cuadrillas y bandas de "pájaros" en el Valle del Cauca para inicios de la década del sesenta. Tomado de Cuadrillas Bandoleras (1959-1965) del Valle del Cauca. *Matones y cuadrilleros. Origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (página 158) por D. Betancourt y M. García, 1990, Tercer Mundo Editores.

A modo de colofón, no se debe olvidar el carácter moral presente en la conservatización del Valle del Cauca, ya que se trataba de, “volver al ‘camino’ de las buenas costumbres a la población que se había ‘descarriado’ con el liberalismo, masón, con influjos comunistas y por ende anticlerical y enemigo de Dios” (Betancourt, 1998, p.89). De lo anterior, uno de sus mayores exponentes fue León María Lozano “el Cóndor”, sin embargo, el análisis de esa faceta se dejará en manos de la literatura. Por lo tanto, la reconstrucción del contexto histórico del presente capítulo se da por finalizada. La siguiente y última sección de este capítulo, estará dedicada a ver cómo se refleja la conservatización del Valle en los protagonistas de *Viento Seco*, *Cóndores No Entierran Todos los Días* y *Noche de Pájaros*.

Las Novelas y la Conservatización del Valle: Moral, Venganza y Mutismo

Con base en el apartado que precede, en esta sección se hará un acercamiento a la forma como la conservatización se refleja en los protagonistas de *Viento Seco*, *Cóndores No Entierran Todos los Días* y *Noche de Pájaros*. Es menester decir que, cada novela guarda su propio estilo narrativo y convergen a primera vista como una forma de ilustrar el fenómeno de la Violencia en el Valle, sin embargo, los tres personajes principales comparten los sucesos históricos del 22 al 28 de octubre de 1949. Cabe advertir, en el caso de Antonio Gallardo, según la novela, sucedió primero el ataque a Ceilán y luego el de la Casa Liberal, cosa que, no fue así (ver **Figura 14**). Respecto a los otros dos protagonistas, Silente se trastoca psíquicamente luego de observar por la ventana de la oficina el ataque a la Casa Liberal y León María Lozano no está ligado a los ataques de Cali, pero, sí lo está a Ceilán.

Con base a esta última idea, vale la pena explicar las características de los personajes y su relación con la conservatización del Valle. Para ello, es pertinente empezar por León Lozano,

quien es descrito como, un niño miedoso y asustadizo por sus continuos ataques de asma, al punto de convertirse en un adulto aterrorizado de morir en la calle a causa de esos síntomas. No obstante, ese temor no se ve reflejado en su facete de líder indiscutible de los “pájaros” en Tuluá; por lo tanto, su carácter se transforma. Asimismo, se resalta su ferviente catolicismo y devoción al Partido Conservador, es por tal motivo que, los doctores Ramírez Moreno, Olano y Navia deciden buscarlo para conformar un grupo encargado de vengar el asesinato a sangre fría de los conservadores de La Virginia a manos de la policía liberal. Lo anterior se debió a,

De ese viernes nueve de abril, Tuluá no quiso grabarse ningún acto de depravación ni las caras de quienes encabezaron la turba, pero sí elogió y convirtió en una leyenda la descabellada acción de León María Lozano cuando se opuso, con tres hombres armados con carabinas sin munición, un taco de dinamita que llevaba en la mano y una noción de poder que nunca más la volvió a perder, a que la turba incendiara el colegio de los salesianos e hicieran con los curas lo mismo que en las otras ciudades y poblados hicieron ese día: que los colgaran de sus partes nobles, les echaran candela en las sotanas o los hiciesen salir desnudos por las calles (Gardeazábal, 2003, p.9).

Entonces, León María simboliza al partidario conservador ideal, aquel que, puede proteger a capa y espada al partido. Aunque, en su vida matrimonial tiene dos hijas por fuera del matrimonio; deslíz por el cual es un pecador ante la iglesia. De modo que, ve en su labor de comandar una banda de asesinos, cobijada por los dirigentes conservadores de su región, en la mejor manera de emendar su pecado. Por lo tanto, conservatizar el nororiente del Valle le va a permitir implantar la moral conservadora en la población y limpiar sus faltas. Gardeazábal (2003), lo describe así,

Desde el día que los doscientos liberales fueron rodeando la casa de León María, al día siguiente de la matanza de Ceilán, toda posibilidad de reacción contra la situación imperante había quedado muerta antes de nacer. El encierro obligado apenas daban las seis de la tarde, el dormirse arrullados por los disparos esporádicos de la chusma y el recorrer nocturno trepidante de los automóviles de los pájaros fueron sumiendo a Tuluá en un mutismo exagerado que cuando enterraban siete en un día, nadie se inmutaba porque la semana anterior lo menos que habían tenido que hacer era regalar tablas viejas para hacer ataúdes de los muertos de Frazadas o Monteloro, (...) iban a dar a Tuluá porque de allí salían sus asesinos, ya fuera en los carros de la secretaria de obras públicas o en los azules de los pájaros o en los verdes de policía (p.119).

Respecto a la cita anterior, la novela de Gardeazábal sitúa a León María Lozano en el ataque a Ceilán. De este sitio, es oriundo Antonio Gallardo, el gamonal liberal despojado de sus bienes terrenales por el ataque conservador; así como de sus padres e hijas. Sin embargo, Antonio en busca de tranquilizar a su esposa, con algo de inocencia, alega que sus cédulas serán hurtadas para impedirles votar. Lamentablemente, para este protagonista la tragedia ha empezado, en otras palabras, su sed de venganza está marcada por los primeros acontecimientos del proceso de conservatización en el Valle. Atendiendo a ello,

(...) el hombre puede sobreponerse a las grandes tragedias, a las conmociones espirituales y a los cataclismos cósmicos porque su mente busca un refugio (...) en estas islas olvida, se calma y seda para volver a vivir (...) en la isla mental se pueden adquirir fuerzas para sobrellevar la desdicha y para enfrentarse a la adversidad (...) cuando no hay ese repliegue interior de reposo y reconstrucción el hombre muere para el bien y nace para el

resentimiento. En el camino de la venganza, toda conciencia termina por derrumbarse (Caicedo, 1982, p.55-56).

La cita que precede expresa lo observado por Don Andrés en Antonio y Marcela cuando los vio llegar a su casa en busca de refugio. Dicho señor, vislumbró en la pérdida sufrida por sus amigos un futuro incierto y lleno de rencor. Contrario a lo que se puede pensar, la desgracia no paro ahí para la pareja y aconsejados por su amigo se dirigieron a Cali, donde, el Partido Liberal había dispuesto una casa para las personas desplazadas por las asonadas conservadoras. Es en ese momento, cuando el hombre amoroso, compasivo, gentil y sensible desaparece para dar paso al azote de los “pájaros” de Ansermanuevo. Caicedo (1982) lo narra así,

Emilio reunió a sus hombres y se internó en la espesura, en previsión de la represalia. Se dirigió hacia El Billar, meseta ansermeña, refugio de seguridad. Antonio Gallardo estaba satisfecho de sus primeras armas y por su mente cruzó como un reguero brillante la compensación de sus muertos. Con los días se distinguió entre los guerrilleros por su arrojo, decisión y coraje. Todos sus buenos instintos se habían perdido. La educación recibida se había borrado. El quinto mandamiento estaba olvidado. Tenía un solo pensamiento y una sola satisfacción: Matar, matar, matar (p.113).

Dadas las condiciones que anteceden, hace falta presentar al tercer personaje y su problema de mudez. Resulta oportuno decir que, no es posible describir con exactitud como era antes de perder el habla, solamente se puede suponer que, era alegre, conversador y compartía una conexión emocional muy fuerte con su esposa Agripina. Pero, un suceso lo hizo cambiar por completo, lo bueno es que, hay suficientes detalles al respecto. Cabe advertir, se compartirá una pequeña parte dado lo extenso del suceso. Esto dice,

Sabía que en la casona que estaba enfrente, se hacían reuniones liberales, casa convertida en un establo, en especial el patio, donde refugiados que venían huyendo de la cordillera, construían con cartones viviendas hechizas para meter en la noche sus huesos, sus ojos, la soledad sobre los hombros y el sobresalto padecido. Situación que a usted poco le importaba. (...) algo le llamó la atención, no precisamente por el grupo de hombres que apareció de repente, sino por la forma en que disfrazaban sus rostros. Se alarmó porque entraron en tropel y armados. (...) había rabia en ellos: calados con los sombreros hasta las cejas y los revólveres en las manos, coparon la entrada abierta al patio (...), produciendo en usted un terror inexplicable. (...) Los hombres ensombrerados disparaban ahora a un fácil blanco localizado en esa masa inerte, apeñuscada, resignada (Alape, 1984, p.84-86).

El suceso aquí narrado es, el ataque a la Casa Liberal perpetuado por los “pájaros” el 22 de octubre de 1949. De hecho, Silente antes de llamarse así mostraba un desinterés e indiferencia por la desgracia de estas personas. Incluso, podía habersele llamado Enajenado pues su única ambición era ascender en su trabajo porque tenía metas, cosa distinta, a los miserables liberales que observaba por la ventana. No obstante, en su deseo por maravillarse al jefe con su desempeño laboral termina descubriendo una verdad, un profundo terror y perdiendo el habla; todo por presenciar la barbarie de la deshumanización. Alape (1984) describe la toma de consciencia y perturbación, de la siguiente manera,

Usted acerca más sus ojos al vidrio de la ventana para descifrar lo que está sucediendo: el hilo se desenrolla de la madeja; una mujer levanta en vilo a un niño que se desangra (...), voz de salvación, queriendo meterlo a una nube pasajera, enterrarlo (...). Los enmascarados indiferentes, disparan por diversión, (...), no precisan puntería, no escogen

víctimas, disparan al montón que se une y se dispersa (...); un anciano (...) da un alarido tremendo, aullido que (...) produce en usted zozobra y escalofrió (...). Una fuerte hilera de hombres enmascarados, resguardan la puerta (...). Impávidos por la hazaña de convertir esa casa vieja (...), en una ratonera, trampa para matar moscas humanas (...). Usted siente que la nariz se le va quedando adherida al vidrio por el sudor y el sopor de su boca (...); su rostro descompuesto, sus pómulos descolgados (...), a duras penas se sostiene sobre los pies (...), la escena de la película muda se le viene encima (...), sobre usted que sigue quieto incapaz de moverse (...). Los hombres de los sombreros salen en calma y se despiden como lo hacen al salir de sus casas. Enfundan sus armas (...). Ya en la calle quince se pierden en la esquina de la primera (p.86-89).

Con la cita anterior, se da cierre a las características de los tres protagonistas. Esas características, personifican a la sociedad vallecaucana durante el proceso de conservatización. Dicho esto, León María Lozano representa la imposición de la moral conservadora por medio del uso de la violencia y la adquisición del poder. Por otro lado, Antonio Gallardo refleja la transformación del deseo de justicia en venganza por las atrocidades y crímenes perpetrados por los “pájaros”. Mientras, Silente encarna el mutismo en principio por desconocimiento e indiferencia y, posteriormente por miedo, pánico y sobrevivencia.

Los planteamientos anteriores, contruidos desde la interpretación de las novelas contienen un referente histórico. Ilustra ello, la foto en la **Figura 13** con León María Lozano “El Cóndor” y Gustavo Rojas Pinilla; (¿impunidad, justicia, agradecimiento?). Se espera que, la **Figura 14** con los titulares de prensa justifiquen la construcción literaria de Antonio Gallardo. Así como, el mapa de la **Figura 15** confina a Silente con las dualidades: angustia-tranquilidad, creencia-verdad, indiferencia-consciencia, historia-literatura, realidad-ficción y sobrevivencia-muerte.

Figura 13. Foto – *Gustavo Rojas Pinilla y “El Cóndor”*.



El Cóndor a la derecha del comandante general de las fuerzas armadas, durante una visita del teniente general Rojas P. a Tuluá en 1952. Habla el político conservador Gustavo Salazar Garcia.

Nota: En esta foto de, izquierda a derecha están León María Lozano “El Cóndor”, Gustavo Rojas Pinilla y Gustavo Salazar. Tomado de *La liberación de El Cóndor. El jefe supremo* (página 211) por S. Galvis y A. Donadío, 1988, Planeta.

Figura 14. Diapositiva (con fuentes primarias) – *Titulares del 22 al 31 de octubre de 1949.*



ES UNANIME EL CLAMOR POR UN PRONTO ENTENDIMIENTO POLITICO
— Angustiosos Mensajes a la Junta Nacional Pro Paz —
El clamor de consensos se dirige a las autoridades. — Los industriales y comerciantes se manifiestan en una columna traslucida en favor de la tranquilidad y de la prosperidad económica del país.

21 MUERTOS Y 70 HERIDOS EN CALI
Feroz Abaleo Conservador a la Casa Liberal
“La Matanza” de Mariano Alzate Areche por los hechos conservadores.—Detención y cierre violento en la casa de Cali, interrumpiendo una concentración liberal.—El ejército domina completamente la situación.—Graciosa falta al edificio del periódico socialista.—Los detalles.

Suben a 24 los Muertos del Abaleo en Cali Antier
Casi Todas las Víctimas Son Liberales
Hay informes sobre los hechos que se suceden hoy a las cuatro.—Cinco muertos y veintiún heridos en un ataque posterior cerca a Juncos.—Batazo en la capital del Valle.—Destrucción del periódico.—Quedan bloqueados edificios.—Hacia Cauca y Bogotá.—Comandante alzado.

Protección del Ejército Piden Damas de Cali
Las señoras de la ciudad piden al ejército que proteja a las damas de Cali de los ataques de los guerrilleros.

Colores especiales para copiar de Koch Brothers

COMPRAMOS

EL PAIS PENDIENTE DE LA GESTION POLITICA
El Gobierno Consulta Sobre la Declaración de Estado de Sitio
 El Consejo de Estado Dará Hoy su Concepto

Comisión Interparlamentaria Estudiará la Propuesta de Paz
 Fue Designada Ayer y Tiene 48 Horas de Plazo

Habla el Representante Hernán Ibarra
 Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

IASACRE DE CALI
LA HORRIBLE MASACRE DE CALI

Habla el Representante Hernán Ibarra
Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

El Gobierno Consulta Sobre la Declaración de Estado de Sitio
 El Consejo de Estado Dará Hoy su Concepto

Comisión Interparlamentaria Estudiará la Propuesta de Paz
 Fue Designada Ayer y Tiene 48 Horas de Plazo

Habla el Representante Hernán Ibarra
 Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

IASACRE DE CALI
LA HORRIBLE MASACRE DE CALI

Habla el Representante Hernán Ibarra
Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

El Gobierno Consulta Sobre la Declaración de Estado de Sitio
 El Consejo de Estado Dará Hoy su Concepto

Comisión Interparlamentaria Estudiará la Propuesta de Paz
 Fue Designada Ayer y Tiene 48 Horas de Plazo

Habla el Representante Hernán Ibarra
 Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

IASACRE DE CALI
LA HORRIBLE MASACRE DE CALI

Habla el Representante Hernán Ibarra
Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

Fórmula de Paz Propone Ospina
 Habría Paridad en Varios Organismos del Estado

Un Mensaje de Darío Echevarría a los Liberales del Valle

La Fórmula del Dr. Darío Echeandía

Concepto Adverso al Estado de Sitio
 Anoche a las Doce se Pronunció el Consejo de Estado

ULTIMA HORA
 Parece que Gómez no Acepta Ninguna Propuesta de Paz

Gobierno Mixto para Pacificar el País y Solucionar las Diferencias Políticas

Las Fórmulas de Paz Determinan el Renacimiento del Optimismo

El Gobierno Consulta Sobre la Declaración de Estado de Sitio
 El Consejo de Estado Dará Hoy su Concepto

Comisión Interparlamentaria Estudiará la Propuesta de Paz
 Fue Designada Ayer y Tiene 48 Horas de Plazo

Habla el Representante Hernán Ibarra
 Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

IASACRE DE CALI
LA HORRIBLE MASACRE DE CALI

Habla el Representante Hernán Ibarra
Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

El Gobierno Consulta Sobre la Declaración de Estado de Sitio
 El Consejo de Estado Dará Hoy su Concepto

Comisión Interparlamentaria Estudiará la Propuesta de Paz
 Fue Designada Ayer y Tiene 48 Horas de Plazo

Habla el Representante Hernán Ibarra
 Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas

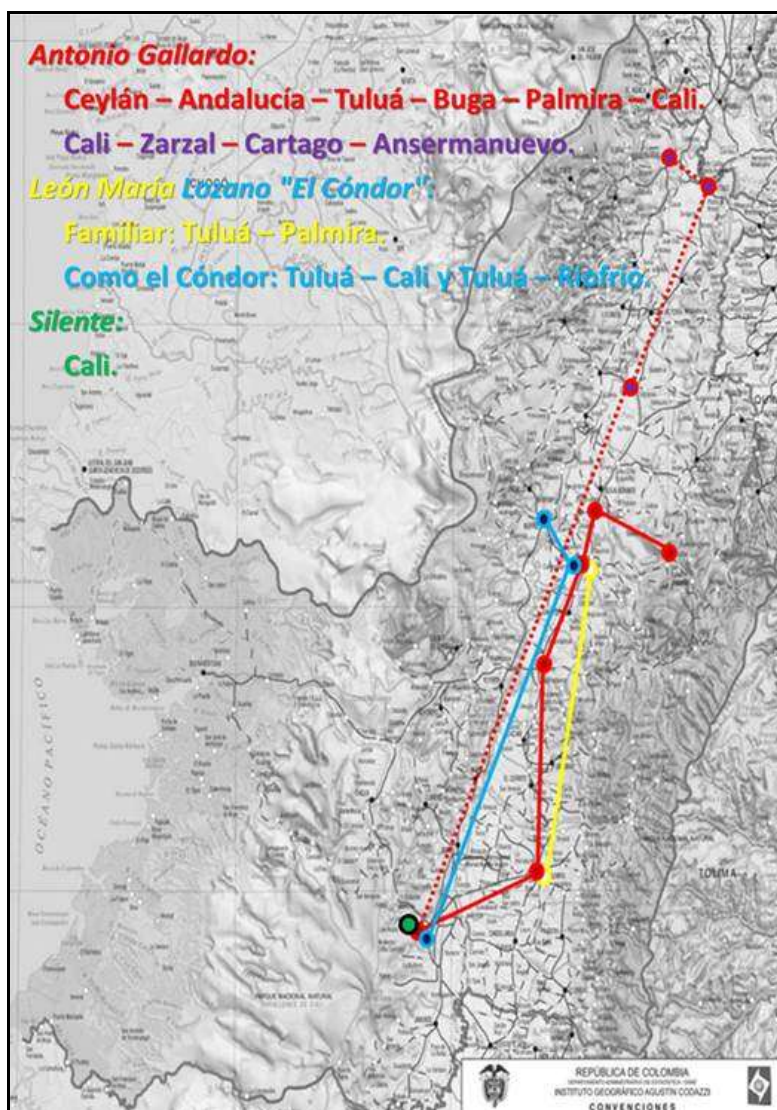
IASACRE DE CALI
LA HORRIBLE MASACRE DE CALI

Habla el Representante Hernán Ibarra
Dentro de la Casa Liberal Quedaron las Víctimas



Nota: Se realizó un breve rastreo de los titulares del periódico El Tiempo para ver cómo dio cubrimiento a lo narrado por las novelas. Tomado de El Tiempo octubre 22 al 31 de 1949.

Figura 15. Mapa – *Recorrido de los protagonistas por el Valle.*



Nota: Autoría propia.

De este modo, se cierra la reconstrucción histórica del fenómeno de la Violencia, el proceso de conservatización en el Valle del Cauca y la representación literaria de la misma. Lo antes mencionado, será enseñado desde el Aprendizaje Basado en Problemas al curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio. En ese propósito, el próximo capítulo describirá el enfoque pedagógico y su adaptación tanto al curso como a la temática.

Capítulo 2 El ABP y la Enseñanza de la Conservatización en el Valle del Cauca

En este capítulo se expondrá el enfoque pedagógico utilizado para enseñar la conservatización del Valle del Cauca. Por lo tanto, habrá una sección dedicada al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde, se abordarán sus características y los criterios propuestos para su aplicación en las aulas de clase. También, se justificará porqué fue el ABP el enfoque elegido para realizar la práctica pedagógica de este trabajo de grado, sin olvidar, cómo se adaptará para relacionar lo histórico y lo literario. Finalmente, hay un apartado dedicado a la planeación de clases con sus respectivas unidades didácticas.

Aprendizaje Basado en Problemas

El presente apartado se encargará de explicar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y su aplicación didáctica. Asimismo, se expondrán los criterios necesarios para desarrollarlo en el aula de clase, junto a sus beneficios pedagógicos. Con base en lo antes expuesto, se justificará el uso del enfoque en estas tesis y la adaptación para la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca.

El ABP tiene su origen en la facultad de medicina de la Universidad de McMaster en Ontario Canadá durante el año de 1960 y fue resultado de la observación de los educadores encargados de la clínica médica. En dicha área, los profesores por medio de las calificaciones identificaron el buen rendimiento de sus alumnos respecto a los conocimientos del contenido biomédico vistos en las clases previas. Pero, los alumnos presentaban dificultades para transferir su conocimiento de manera clara a los pacientes de la clínica. Por lo tanto, se enfocaron en acercar más a sus estudiantes con las situaciones reales del hospital, haciendo que, la experiencia afianzara sus conocimientos teóricos y les permitiera desarrollar habilidades prácticas.

Hecha la breve aclaración histórica, el ABP en la actualidad se debe entender como una didáctica funcional, desde la cual, se desarrollan habilidades y competencias por medio de la interacción con problemáticas del ámbito real. En tal sentido, los estudiantes al interactuar con las problemáticas van a desarrollar habilidades para más adelante aplicarlas en su día a día. Se puede decir que, el enfoque tiene como premisa dar soluciones a problemáticas de interacción humana presentes en los saberes, la cultura y la comunidad. Respalda la idea anterior, la afirmación de Hernández (2002) sobre el ABP es “hacer que los estudiantes, para aprender, no se limiten a escuchar, sino que solucionen problemas” (p. 90).

Atendiendo a ello, el ABP busca relacionar a los estudiantes con un problema para hacerlos descubrir información sobre él, evitando, caer en verdades absolutas o definitivas. Por este motivo, encierra dentro de sí un cambio didáctico y metodológico, donde se revisa el rol del maestro y los estudiantes con el fin de transformar el funcionamiento del aula. Lo que quiere decir, si en la educación tradicional el maestro es el portador del conocimiento y los alumnos los recipientes para depositarlo, el ABP tiene como finalidad transformar esa dinámica. Hernández (2002) corrobora el postulado que precede, así,

¿Qué implica comprender la propuesta de ABP como un *cambio didáctico*? Básicamente se trata de profundizar en su naturaleza como una didáctica funcional y revisada desde allí las finalidades, los roles del maestro y del estudiante, y desde este horizonte compararla con otras propuestas de la misma naturaleza. Por otro lado, se trata de mirar la secuencia del acto pedagógico, la encarnación del modelo en su funcionamiento real en el aula (p.90).

Asimismo, la aplicación del ABP como cambio didáctico implica oponerse a la acumulación de conocimiento, eso no se debe entender, como la omisión o descarte del mismo. Por el contrario, es aprender a darle un sentido al conocimiento en función de una problemática establecida. Dicho cambio didáctico, es en esencia el triunfo del constructivismo sobre la lógica deductiva, así pues,

Dentro de esta propuesta los contenidos de aprendizaje dejan de ser las ideas acumuladas entorno a los ejes de la ciencia. La preocupación fundamental es que el estudiante *aprenda*, y esto significa que *aprenda a desempeñarse* en contextos con sentido propio. Es decir, que desarrolle todas las habilidades que le son propias y necesarias para enfrentar tareas que le implican utilizar coherentemente su conocimiento para la producción de un resultado particular (Hernández, 2002, p. 93).

Según lo citado, el ABP prima en los estudiantes su aprendizaje significativo para desempeñar habilidades en sus contextos particulares y se opone a la acumulación de conocimiento, si este no se va a llevar a la práctica. Con base en la idea que antecede, se puede entender porqué el constructivismo se impone sobre la lógica deductiva y corrobora la característica de didáctica funcional del enfoque. Por lo tanto, la finalidad del ABP no es la comprensión de la totalidad del mundo, sino, el desarrollo de habilidades para adaptarse y adaptar la realidad de manera significativa. Hasta aquí, se han establecido tanto el origen como la finalidad del ABP, ahora, corresponde explicar los criterios necesarios para su aplicación.

Criterios del enfoque.

Dadas las consideraciones que anteceden, los criterios principales para desarrollar el Aprendizaje Basado en Problemas, están enfocados en, llevar al aula problemas reales sobre los cuales se

pueden dar soluciones significativas y la transformación en los roles del maestro, los estudiantes e incluso la evaluación. Sumado a lo anterior, los criterios del ABP se relacionan directamente con las características del rol desempeñado en el salón de clase. Tomando como base esta última idea, el presente apartado describirá de forma general las particularidades y momentos del enfoque pedagógico. Cabe agregar, en el ABP hay unos criterios transversales a cada rol y se pueden listar de la siguiente manera:

- El problema a resolver se puede plantear desde cualquier área de actividad humana.
 - Lo importante es que sea significativo para los participantes.
- Los participantes deben desarrollar habilidades y competencias, logran lo anterior, por medio de:
 - Su papel activo en el desarrollo de las actividades.
 - Recolectar información sobre el problema.
 - Analizar las fuentes consultadas.
 - Estudiar las situaciones reales desde una perspectiva teórica.
 - Proponer soluciones.
 - Evaluar la pertinencia de las soluciones propuestas.
- Plantear una solución al problema luego de un consenso colectivo.
 - Su relevancia radica en lo real y significativa que sea para el grupo.

Complementa esta lista, la amplitud en las perspectivas del problema, la posibilidad de llegar a una respuesta parcial, a un resultado indefinido e incluso una solución parcialmente válida. En ese sentido, siempre habrá un reto en la construcción y evaluación de las estrategias propuestas para dar solución al problema abordado. Razón por la cual, la motivación y el entusiasmo de los participantes no son un requisito sino el resultado de su participación.

Hechas las consideraciones anteriores, es momento de estipular los criterios específicos del ABP. Estos corresponden, al rol docente, rol de estudiantes, etapas y evaluación. Vale la pena advertir, con la descripción general de cada uno va adquiriendo sentido su relación.

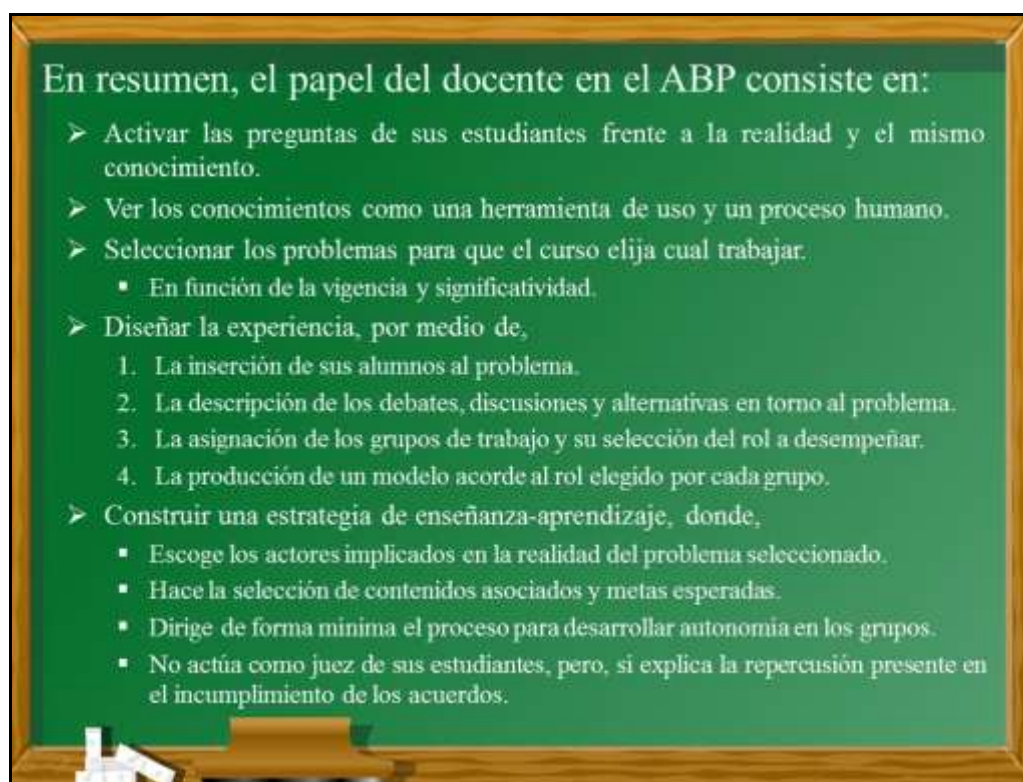
Rol del docente: En el ABP el profesor adquiere un rol de diseñador, guía y tutor en función de un beneficio social del conocimiento. Su labor principal es, seleccionar los posibles problemas a resolver por los estudiantes, para lo cual se estipulan dos criterios de significatividad. El primero, es el enfrentamiento de las personas o comunidad con la realidad y el segundo la posibilidad de resolver el problema dentro del aula de clase. De modo que, una vez seleccionados los posibles problemas expone a sus estudiantes de forma general cada propuesta y los invita a elegir uno.

Con base en la última idea, la nueva labor del maestro es determinar las etapas y metas de la experiencia, así como, asesorar a los grupos de trabajo conformados por los alumnos. Atendiendo a esto, debe activar los recursos cognoscitivos de los estudiantes, por medio de, ayudar a plantear preguntas, solucionar las dudas del proceso y analizar las posibles soluciones del problema. Por lo tanto, el maestro deja de ser un orador y se convierte en un recurso para el grupo. Sustenta lo aquí planteado, Hernández (2002) afirmando lo siguiente

El cambio fundamental está, (...) en la forma como concibe su ser: si piensa que es el depositario del conocimiento universal acumulado a través de los años, privilegiará la transmisión de saberes. Sin embargo, si se piensa a sí mismo como un guía del proceso de otros seres humanos que necesitan mirar hacia atrás para construir sus propias respuestas, entonces su papel ya no estará en hablar para contar, sino en hablar para ayudar a solucionar dudas y (...) a plantear buenas preguntas. Por esto decimos que el cambio

afecta su saber. Además de un conocedor de su ciencia, este maestro necesita aprender a plantear y a analizar problemas y, sobre todo, a sugerir y a evaluar estrategias de solución; pues eso será fundamentalmente lo que enseñe. Su papel ya no será el protagónico, sino el de director de la experiencia, y no escogerá los contenidos, sino que orientará la selección que hacen sus alumnos. Por esto en el ABP, en vez de profesor o maestro, se prefiere llamarlo tutor (p.98).

Figura 16. Diapositiva – *Rol del profesor en el ABP.*



Nota: La diapositiva ordena las características descritas por Germán Hernández. Autoría propia.

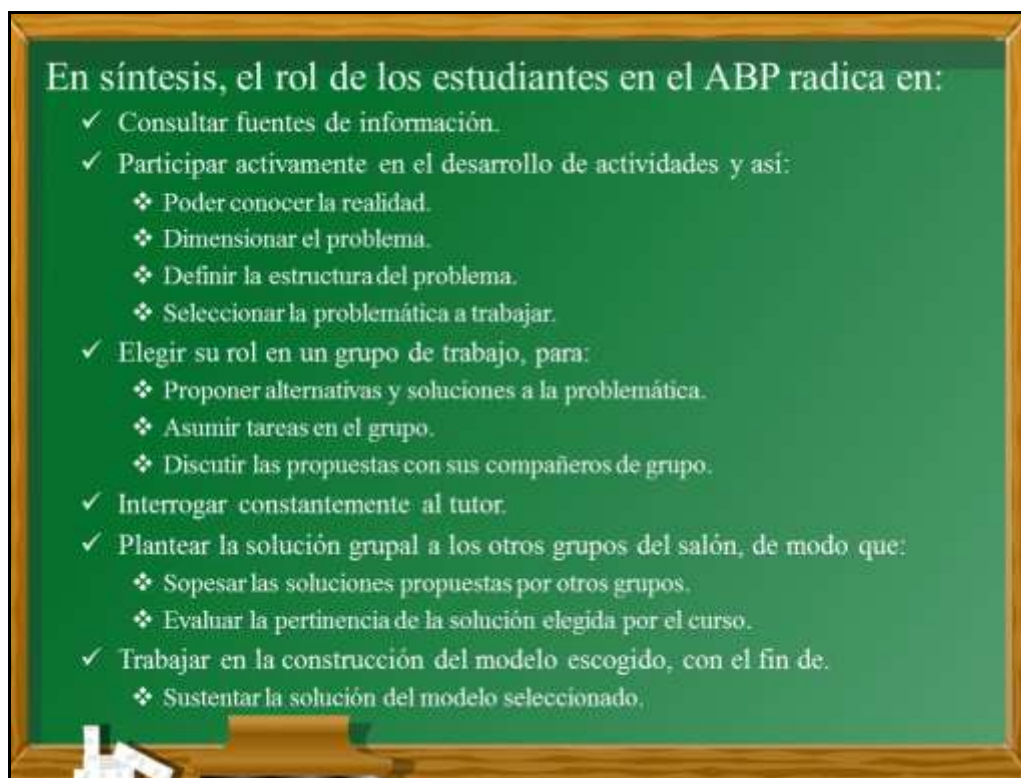
Rol de los estudiantes: Los estudiantes en el ABP obtienen un rol caracterizado por su integración a un grupo de trabajo, desde el cual, al hacer uso de las fuentes de información deben diseñar soluciones a la problemática elegida por todo el salón. De ese modo, desarrollan

habilidades autónomas y cooperativas en función de un beneficio social. Además, con la socialización de actividades los alumnos adquieren una actitud activa y participativa; cuya finalidad, puede hacerlos conscientes del trabajo colectivo. Cabe advertir que, el regulador principal en el cumplimiento de los compromisos es el grupo de trabajo y no el maestro; aunque el docente, puede recalcar la importancia de efectuar los acuerdos.

En este propósito, cuando los alumnos eligen una función para aproximarse al problema, lo dotan de un interés específico y una intencionalidad propia. De esa forma, se asegura la participación de los estudiantes con sus limitaciones y ventajas. Algunas ventajas, presentes en los aprendizajes pueden ser la responsabilidad, la tolerancia, la capacidad de negociar, la habilidad para respaldar opiniones diferentes y la apertura a compartir o escuchar ideas. Por lo tanto, la solución a un problema de parte de los alumnos dotará su conocimiento de sentido teórico y práctico, sin olvidar que, al evaluar las diferentes alternativas de solución les permitirá desarrollar un mejor criterio para tomar decisiones. Justifica lo aquí propuesto, las palabras de Hernández (2002),

Vistas así las cosas, es claro que en la intencionalidad del ABP se entrelazan conocimientos y habilidades con un conjunto de actitudes que hacen que el estudiante adquiera un perfil claramente afiliativo: por un lado, la interacción con el grupo le enseña a valorar el conjunto de sus acciones como un aporte a una meta común; por otro, le enseña que su participación cobra sentido sólo si la meta común se alcanza. Esto beneficia un equilibrio entre fines personales y grupales, pero sobre todo lo introduce en la única dinámica que en la realidad le puede permitir a un grupo humano desarrollarse comunitariamente: el compromiso solidario (p.102).

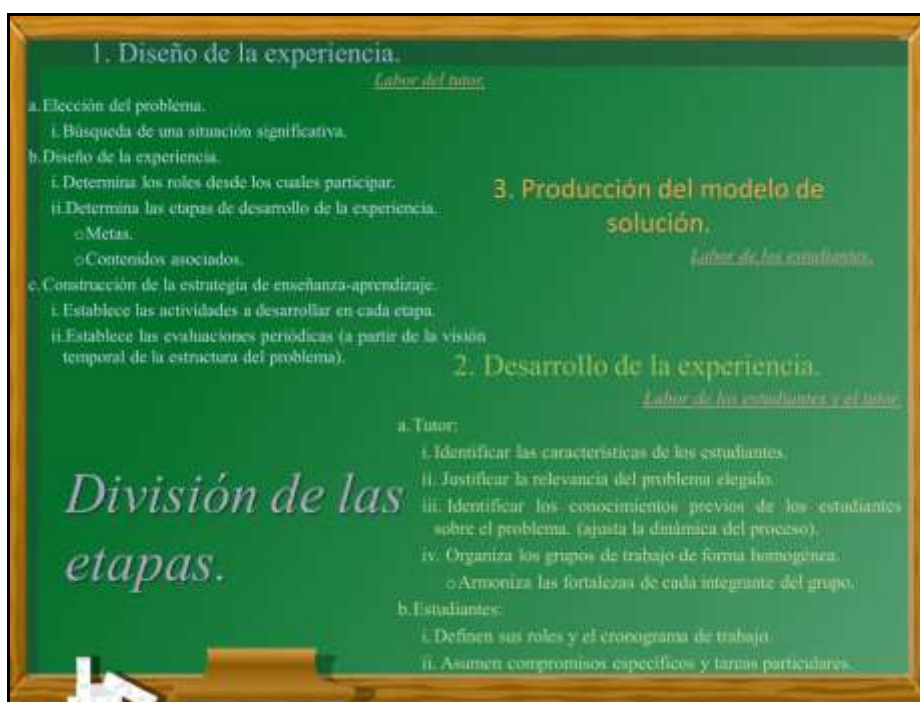
Figura 17. Diapositiva – *Rol de los alumnos en el ABP.*



Nota: La diapositiva organiza las características descritas por Germán Hernández. Autoría propia.

Las etapas del ABP: Las etapas presentes en el ABP son el diseño de la experiencia, el desarrollo de la experiencia y la producción del modelo de solución. Dichas etapas, entrelazan el conocimiento y la habilidad con actitudes afiliativas y colectivas. Por lo tanto, su finalidad es la búsqueda de metas comunes, las cuales, al ser obtenidas dotan de sentido la participación de los estudiantes y el docente; significa entonces, equilibra los fines personales y grupales. Cabe agregar, la etapa de diseño de la experiencia es una labor del maestro y está compuesta por tres espacios (observar **Figura 18**). En lo que respecta a las otras dos etapas, los actores principales son los estudiantes, sin olvidar, el apoyo silencioso y constante del tutor.

Figura 18. Diapositivas – *Etapas del ABP.*



Nota: En la primera diapositiva se grafican las etapas y en la segunda se explican los espacios en que se divide cada una. Se usó de referencia lo planteado por Germán Hernández. Autoría propia.

La evaluación en el ABP: Su función principal es la retroalimentación, dicho proceso, lo lleva a cabo el docente con los grupos de trabajo y el curso completo. En ese propósito, el maestro debe tener en cuenta tres aspectos, los cuales son, el conocimiento adquirido, la dinámica de participación de los alumnos en el grupo y la viabilidad de la solución propuesta para el problema escogido. El primer aspecto, se puede medir por la motivación, ya que, se reflejará en la apropiación, la memorización de datos, la estructuración de información y la generación de relaciones de significado. Para el segundo, es necesario prestar atención al cumplimiento de los compromisos, la relevancia de los aportes y la profundidad de los argumentos realizados por los estudiantes. Respecto al último punto, se hace indispensable ver la posibilidad de la solución propuesta, es decir, si la solución elaborada mejora la toma de decisiones sobre el problema establecido los estudiantes, habrán logrado su aprobación.

Con referencia a los aspectos descritos, estos se pueden resumir en significado, actitud y pertinencia. De esa manera, se cumple con la finalidad de valorar los contenidos apropiados y desarrollados por los estudiantes. Es menester, prestar atención a la afirmación de Hernández (2002) “soló a través de un proceso de valoración de fortalezas y debilidades se llega a comprobar la viabilidad y la deseabilidad de las mejores propuestas y aun estas se miran dentro de sus límites” (p.114). La cita previa, expone como a través de identificar las fortalezas y debilidades se puede llegar a consolidar un proceso, lo mismo aplica, para la solución de un problema e incluso para la evaluación en el ABP; ya que esta promueve el mejoramiento.

De este modo, se da cierre a los criterios necesarios para aplicar el ABP. Igualmente, se espera haber profundizado la relación entre los roles y los principios del enfoque. Lo antes expuesto va adquirir mayor sentido en el siguiente subtítulo, puesto que, justifica el uso del ABP para la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca.

¿Por Qué Usar el ABP Para Enseñar la Conservatización del Valle del Cauca?

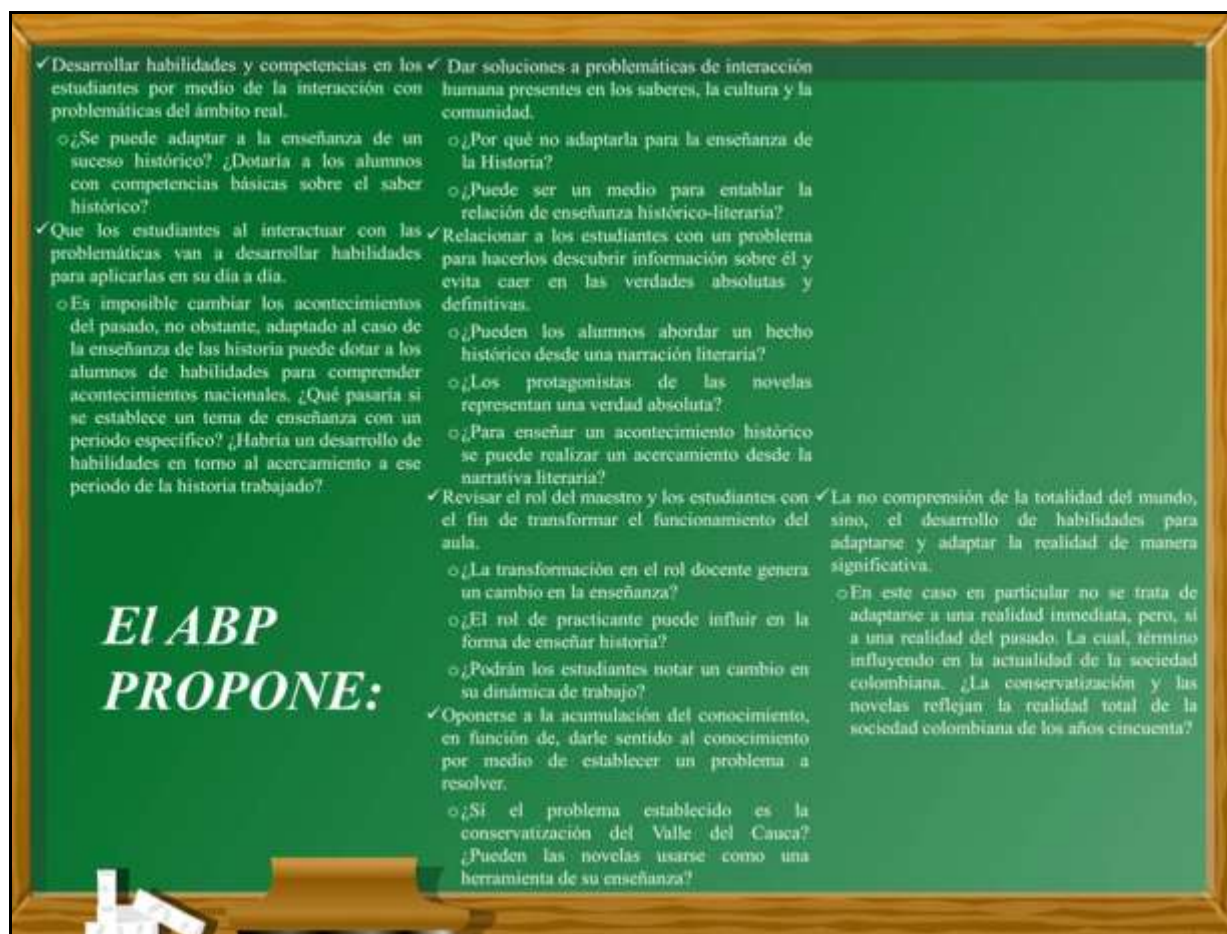
Sobre este apartado recae la justificación del uso del Aprendizaje Basado en Problemas como enfoque pedagógico para enseñar la conservatización del Valle del Cauca. Igualmente, se dará la explicación del por qué se considera fundamental para entablar la relación histórico-literaria. Para finalizar, da cuenta de la adaptación del enfoque para el curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio y habrá una breve argumentación sobre el cómo se relaciona con la *Sistematización de Experiencias*.

Entonces, la razón principal por la cual se eligió el ABP como enfoque pedagógico recae en sus postulados, ya que, se le plantearon unas preguntas específicas (ver **Figura 19**). Cabe aclarar, esas interrogantes no adquieren una respuesta puntual o concreta, pero, sí fueron el punto de partida para corroborarlo como el enfoque idóneo a usar en esta propuesta pedagógica. Sumado a lo anterior, se reiteran las palabras de Hernández (2002), que dicen,

Para aquellos que sigan concibiendo el aprendizaje como la acumulación de información, el ABP resultará solamente una metodología que aporte vida a su clase, en cuanto se conserva el rol tradicional. Con todo, ganará mejores índices de recordación, gracias a la motivación generada por el proceso y por la estructuración implicada (p.114).

Con base en la cita, la enseñanza de la historia también puede continuar haciéndose de la forma tradicional e incluso un par de estudiantes recordaran lo visto en la asignatura de Ciencias Sociales; atendiendo a ello, vale la pena apostar por el ABP en esta práctica pedagógica. Obviamente, requiere de una adaptación por el contexto al cual se responde, es decir, al de ser un requisito de una tesis de grado y al depender del tiempo asignado por un profesor en propiedad de la asignatura. Ese tiempo, va a permitir fogear al practicante y al enfoque escogido.

Figura 19. Imagen – Preguntas con base a los postulados del ABP.



Nota: Tomando como base los postulados del ABP se propusieron unas preguntas relacionadas con la temática a trabajar e incluso del proceso de enseñanza aprendizaje. Autoría propia.

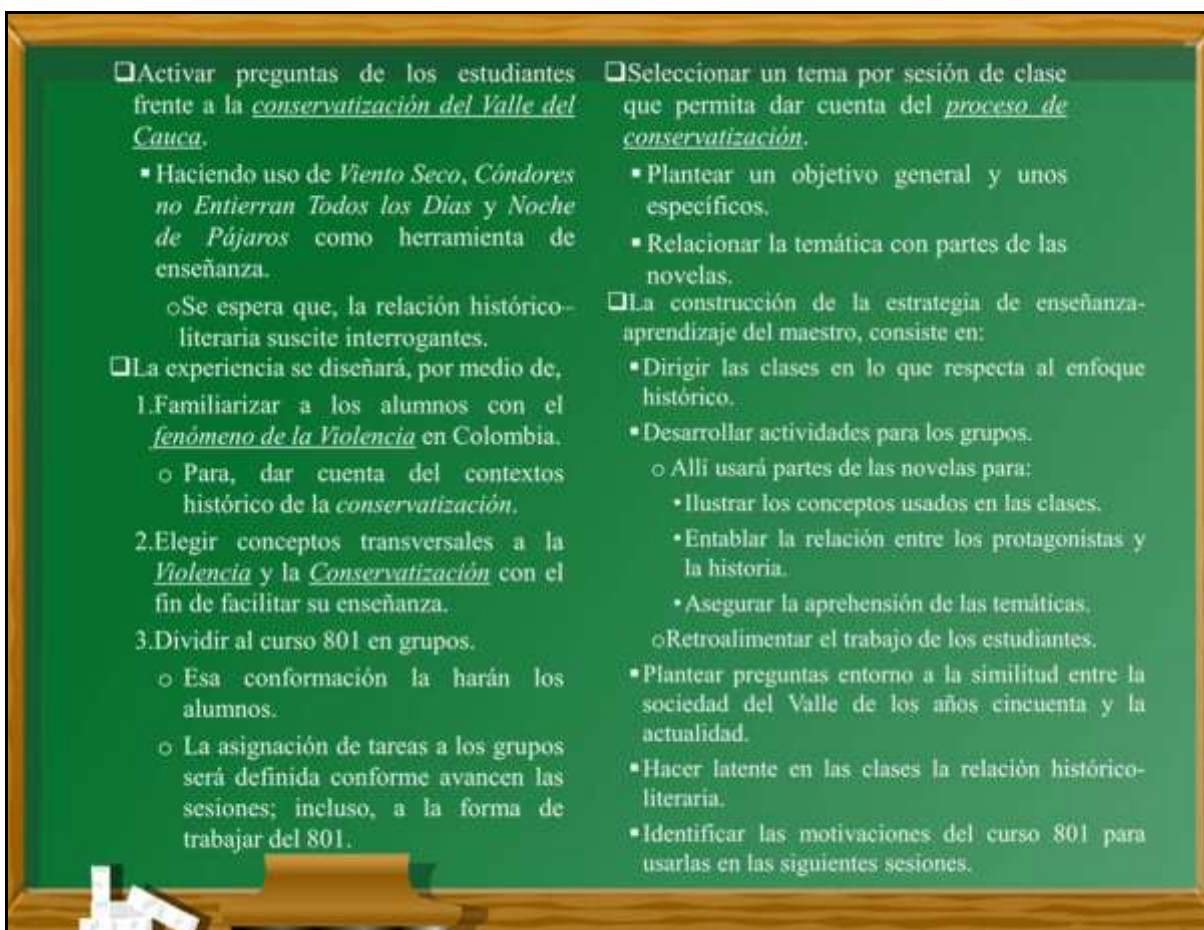
Del mismo modo, es una buena oportunidad para entablar la relación histórico-literaria como medio de enseñanza, en este caso, de la conservatización del Valle del Cauca. En ese orden y dirección, la labor a desarrollar es estructurar una adaptación del ABP en dos sentidos. Primero, a un curso de básica secundaria como lo es octavo grado y el segundo a la enseñanza de la conservatización en el Valle primando lo histórico y haciendo uso de las novelas como herramienta para ilustrarlo. Dadas estas condiciones, Hernández (2002) da luz y esperanza,

(...) habrá otro grupo de educadores que sientan cuestionado realmente el proceso del cual son los gestores principales: el de enseñanza-aprendizaje. Estos (...) no tardarán en darse cuenta de que la educación cobra sentido sólo como articuladora de la dinámica de autocreación de la sociedad y que exige (...) forme individuos capaces de responder a los retos y necesidades de su tiempo, utilizando lo mejor de sus antepasados. (...) adoptar el ABP implica transformar totalmente la mirada sobre el acto educativo: sus finalidades, la forma como participan los actores del proceso (los estudiantes) y (...) como actúan sus gestores (los maestros) (p.115).

Según lo citado, no solamente se trata de criticar la enseñanza tradicional, implica, aprender de sus errores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la única forma de lograr esa transformación radica en los maestros, quienes, son gestores del acto pedagógico y pueden por medio del ABP incentivar en sus alumnos una dinámica de participación activa. Por dicho motivo, esta propuesta pedagógica apuesta por adaptar el ABP para la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca desde una perspectiva histórico-literaria para el curso 801 de la ESNALCO.

De modo que, el tema establecido no está en función de los intereses de los estudiantes porque la tesis lo impide. Sin embargo, la dinámica del trabajo en grupo el diseño de las clases y el rol del maestro (desempeñado por el practicante) sí se verán reflejados. Ante la situación planteada, falta resolver el rol de los alumnos, atendiendo a ellos, las planeaciones de las sesiones de clase estarán en función de promover su participación. Lo anterior se hará así, establecer un tema por sesión de clase, donde, la explicación histórica recae sobre el maestro y el acercamiento de los alumnos a la temática se dará por medio de actividades; en ellas, se trabajarán las novelas (observar la **Figura 20**).

Figura 20. Imagen – Adaptación del ABP para el curso 801.



Nota: Se describe de manera general el proceso a llevar con el curso 801, lo anterior, toma mayor relevancia y sentido con las unidades didácticas presentes en la *Planeación General*. Autoría propia.

Finalmente, para dar cuenta del proceso llevado a cabo con el curso 801 de la ESNALCO se eligió el concepto de *Sistematización de Experiencias*. A ese concepto, se le dedica todo el capítulo tres de la presente tesis, pero, está relacionado con las unidades didácticas presentes en la siguiente sección porque con base en ellas se analiza lo sucedido con el curso. Cabe advertir, una sistematización de experiencias implica síntesis, sin embargo, para el presente caso no aplica porque el estimado lector necesita un contexto. En otras palabras, la sistematización es sintética cuando la vivencia es compartida por un conjunto de personas, colectivo o comunidad, de ahí, la

brevedad en su abordaje. Con base en la última idea, el lector encontrará en la sección *Sistematización de las Unidades Didácticas* una descripción apasionada de la vivencia con los estudiantes de octavo grado; se espera que la narración le suscite emociones (se hizo para usted).

Planeación General

Esta sección, da cuenta por medio de la **Tabla 1** del tema a trabajar y del objetivo general de cada una de las sesiones de clase. Ahora bien, las diez sesiones de clase realizadas contaron con un tiempo estimado de 50 minutos cada una; siendo una excepción las sesiones uno, dos y diez. En este propósito, se elaboró una unidad didáctica por sesión de clase, con el fin de, especificar su particularidad (ver **Tabla 2** a la **11**). Dichas unidades didácticas, fueron elaboradas con base a la aplicación de las clases, lo que quiere decir que, una vez el practicante dictaba una sesión tomaba como referente ésta para realizar la nueva unidad. Por esta razón, se logró dar una continuidad en el proceso de enseñanza y se nota la complementariedad entre sesiones de clase.

Cabe agregar que, este apartado no solo pertenece al capítulo dos, también se integra al capítulo número tres, encargado de la sistematización de experiencias. En ese sentido, se encuentra relacionado con la sistematización porque esta requiere de una planeación y el establecimiento de unos objetivos concretos. Así pues, los objetivos de cada sesión nutren simultáneamente al objetivo de construir una propuesta pedagógica para la enseñanza de la conservatización del Valle y el de sistematizar la puesta en marcha de esa propuesta con los estudiantes del curso 801 de la ESNALCO. Por medio de las siguientes tablas, se espera sentar las bases y los criterios necesarios para dar fuerza a esta propuesta pedagógica. A manera de colofón, en el próximo capítulo encontrará el análisis de las unidades didácticas con una detallada explicación sobre lo ocurrido en la práctica con los estudiantes del curso 801.

Tabla 1. *Temas y objetivos por sesión.*

Sesión	Tema	Objetivo
1.	Presentación del tema la Violencia en Colombia y por qué trabajarlo desde la literatura.	Explicar la relación histórico-literaria que se pretende abordar durante la práctica.
2.	Contextualización desde el concepto de Hegemonía.	Analizar la definición de hegemonía y con base en ella explicar de manera general el contexto de Colombia entre 1886 y 1946.
3.	Hegemonía liberal características generales y acercamiento al contexto del Valle del Cauca.	Relacionar el concepto de hegemonía con el contexto de Colombia entre 1930 y 1946.
4.	Introducción al contexto del Valle del Cauca y su relación con los protagonistas de las novelas.	Ilustrar por medio de mapas el contexto del Valle del Cauca entre 1900 y 1950.
5.	Acercamiento al Valle del Cauca por medio de mapas.	Localizar en el mapa de Colombia el departamento del Valle del Cauca junto a sus principales características.
6.	Acercamiento a la conservatización del Valle del Cauca.	Conceptualizar la conservatización del Valle del Cauca.
7.	La conservatización del Valle del Cauca enmarcada en el contexto de la Violencia.	Periodizar la Violencia en Colombia.
8.	Deshumanización y humanización un paralelo desde la literatura.	Distinguir el concepto de deshumanización y humanización desde la conservatización del Valle del Cauca.
9.	Cortometraje y deshumanización.	Inferir desde la representación audiovisual la deshumanización latente en la Violencia.
10.	Coevaluación de la práctica pedagógica.	Valorar el proceso de la práctica pedagógica.

Nota: Autoría propia.

Tabla 2. *Unidad didáctica primera sesión.*

SESIÓN UNO			
28 de agosto de 2023			
Curso	801	Tiempo total	100 minutos.
Tema			
Presentación general de la temática a desarrollar por el practicante de la Universidad Pedagógica Nacional y una breve justificación del porqué abordar la Violencia en Colombia desde la literatura.			
Objetivo general:			
Explicar la relación histórico-literaria que se pretende abordar durante la práctica.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Indagar en los estudiantes sus nociones sobre los conceptos a abordar durante las sesiones a cargo del practicante. ○ Ilustrar la forma cómo se lee 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo ¡Lee lo que quieras, pero lee! 			
Minutos:	Contenidos:		
20	Presentación del estudiante y esbozo de la temática.		
20	Preguntas sobre conceptos para evaluar las nociones de los estudiantes.		
10	Explicar cómo se llevarán a cabo las sesiones de clase y el ir pensando cómo organizar sus grupos.		
10	Cuestionamiento sobre ¿Qué han leído los estudiantes? Y presentación del vídeo.		
40	Ejercicio de lectura, comprensión y socialización opiniones.		
Referencias:			
Biblioteca Nacional de Colombia. (26 de julio de 2017) ¡Lee lo que quieras, pero lee! [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=IA7toO6kUYI			

Nota: Autoría propia.

Tabla 3. Unidad didáctica segunda sesión.

SESIÓN DOS			
<i>4 de septiembre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	60 minutos.
Tema			
Contextualización desde el concepto de <i>Hegemonía</i> .			
Objetivo general:			
Analizar la definición de hegemonía y con base en ella explicar de manera general el contexto de Colombia entre 1886 y 1946.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionar a los estudiantes con las definiciones de hegemonía. ○ Contextualizar el concepto de hegemonía en Colombia desde las generalidades de la Hegemonía Conservadora y Liberal. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point. 			
Minutos:	Contenidos:		
10	Llamado a lista y retroalimentación taller de nociones.		
20	Revisión, lectura y explicación del concepto de Hegemonía.		
15	Comparar definiciones hegemonía, plantear porque la definición número 3 es más completa y permite dar cuenta del tema a ir desarrollando en las siguientes sesiones.		
15	Periodización concepto de hegemonías en Colombia (1886-1946).		
Referencias:			
Flórez Bolívar, F. J., (2018). Re-visitando la Hegemonía conservadora: raza y política en Cartagena (Colombia), 1885-1930. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 23(1), 93-120. [Fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2023]. ISSN: 0122-2066. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407554792005 .			
Silva, R., (2002). Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia, 1930-1946. Sociedad y economía, (3), 141-169. [Fecha de Consulta 4 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1657-6357. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617938007 .			
Williams, R. (1997). Capítulo II Teoría Cultural. La hegemonía. En Williams, R. Marxismo y literatura. (pp. 129-136). Barcelona: Ediciones Península.			

Nota: Autoría propia.

Tabla 4. *Unidad didáctica tercera sesión.*

SESIÓN TRES			
<i>11 de septiembre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
Hegemonía liberal características generales y acercamiento al contexto del Valle del Cauca.			
Objetivo general:			
Relacionar el concepto de hegemonía con el contexto de Colombia entre 1930 y 1946.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualizar a los estudiantes con la Hegemonía Liberal de 1930-1946. ○ Constatar el acercamiento de los alumnos al concepto de hegemonía. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en Power Point. • Guía número uno o Taller de hegemonía. 			
Minutos:	Contenidos:		
20	Llamado a lista y organizar grupos para juego de apropiación concepto hegemonía.		
20	Desarrollo de un taller de forma grupal.		
10	Socialización del taller.		
Referencias:			
<p>Flórez Bolívar, F. J., (2018). Re-visitando la Hegemonía conservadora: raza y política en Cartagena (Colombia), 1885-1930. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 23(1), 93-120. [Fecha de Consulta 3 de Septiembre de 2023]. ISSN: 0122-2066. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407554792005.</p> <p>Silva, R., (2002). Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia, 1930-1946. Sociedad y economía, (3), 141-169. [Fecha de Consulta 4 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1657-6357. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617938007.</p> <p>Williams, R. (1997). Capítulo II Teoría Cultural. La hegemonía. En Williams, R. Marxismo y literatura. (pp. 129-136). Barcelona: Ediciones Península.</p>			

Nota: Autoría propia.

Tabla 5. Unidad didáctica cuarta sesión.

SESIÓN CUATRO			
<i>21 de septiembre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
Introducción al contexto del Valle del Cauca y su relación con los protagonistas de las novelas.			
Objetivo general:			
Ilustrar por medio de mapas el contexto del Valle del Cauca entre 1900 y 1950.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Localizar los conflictos presentes en el Valle del Cauca. ○ Mostrar cómo cada personaje de las novelas representa una motivación particular. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de mapas en Power Point. 			
Minutos:	Contenidos:		
20	Llamado a lista, culminación del taller sobre hegemonía y retroalimentación.		
25	Presentación, resumen de novelas, mapas de Colombia y Valle del Cauca.		
5	Pedir traer colores para próxima clase.		
Referencias:			
<p>Alape, A. (1984). Noche de pájaros. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.</p> <p>Álvarez Gardeazábal, G. (2003). Cóndores no entierran todos los días. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.</p> <p>Caicedo, D. (1953). Viento Seco. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).</p> <p>Betancourt Echeverry, D., García Bustos, M. L. (1990). Matones y cuadrilleros : origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Tercer Mundo.</p> <p>LeGrand, C. (2016). Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950). Bogotá: Universidad de los Andes, Uniandes Cinep. Recuperado de: https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715</p>			

Nota: Autoría propia.

Tabla 6. Unidad didáctica quinta sesión.

SESIÓN CINCO			
25 de septiembre de 2023			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
Acercamiento al Valle del Cauca por medio de mapas.			
Objetivo general:			
Localizar en el mapa de Colombia el departamento del Valle del Cauca junto a sus principales características.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Señalar las morfologías del departamento, su capital y las ciudades más importantes. ○ Identificar las problemáticas presentes en el Valle durante las décadas del 1930 a 1950. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa Valle del Cauca. • Guía número dos o Taller de mapas. 			
Minutos:	Contenidos:		
10	Llamado a lista, entrega de retroalimentación taller hegemonía. Recordar acuerdos y compromisos de la clase.		
10	Realizar recuperación taller de nociones con estudiantes que deben esa nota.		
30	Taller de ubicación geográfica departamento Valle del Cauca con sus morfologías. Zona de ubicación de conservadores y liberales 1930-1946.		
Referencias:			
<p>Betancourt Echeverry, D. (1998). Capítulo 1. Territorio, mediación y violencia en las poblaciones de la cordillera Occidental del Valle del Cauca: Individualismo, transacción y control poblacional 1890-1997. En Betancourt Echeverry, D. <i>Mediadores, rebuscadores, traquetos y narcos: Las organizaciones mafiosas del Valle del Cauca entre la historia, la memoria y el relato, 1890-1997</i> (pp. 27-104). Santa Fe de Bogotá: Ediciones: Antropos.</p> <p>Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2018). Mapa de Matices hipsométricos departamento de Valle del Cauca. [Mapa]. 1:300.000. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.</p> <p>LeGrand, C. (2016). Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950). [Mapas] Bogotá: Universidad de los Andes, Uniandes Cinep. Recuperado de: https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715</p>			

Nota: Autoría propia.

Tabla 7. Unidad didáctica sexta sesión.

SESIÓN SEIS			
<i>2 de octubre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
La conservatización del Valle del Cauca.			
Objetivo general:			
Conceptualizar la conservatización del Valle del Cauca.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Definir qué fue la de conservatización en el Valle. ○ Ilustrar la conservatización por medio de la narrativa literaria. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Mapa Valle del Cauca. • Presentación de Conservatización y Mapas en Power Point. 			
Minutos:	Contenidos:		
5	Llamado a lista.		
20	Continuar con punto 4 y 5 de la guía número dos.		
30	Definición de conservatización y ejemplo desde partes de Viento Seco, Cóncores no entierran Todos los Días y Noche de Pájaros.		
Referencias:			
Alape, A. (1984). Noche de pájaros. (Pp. 32 y 90). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.			
Álvarez Gardeazábal, G. (2003). Cóncores no entierran todos los días. (Pp. 70, 71, 72, 84, 85 y 86). Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.			
Betancourt Echeverry, D., García Bustos, M. L. (1990). Matones y cuadrilleros : origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965. [Mapas]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Tercer Mundo.			
Caicedo, D. (1953). Viento Seco. En Caicedo, D. La noche del fuego, capítulo tres. (pp. 43 y 44). La noche del llanto, capítulo cuatro (pp. 74, 75 y 76). La noche de la venganza, capítulo seis (pp. 117 y 118). Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).			
LeGrand, C. (2016). Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950). [Mapas] Bogotá: Universidad de los Andes, Uniandes Cinep. Recuperado de: https://www-digitaliapublishingcom.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/5915			

Nota: Autoría propia.

Tabla 8. Unidad didáctica séptima sesión.

SESIÓN SIETE			
<i>20 de octubre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
La conservatización del Valle del Cauca enmarcada en el contexto de la Violencia.			
Objetivo general:			
Periodizar la Violencia en Colombia.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Recordar las características de la conservatización. ○ Explicar las características generales de la Violencia en Colombia. ○ Exponer los conceptos transversales a la Violencia y a la conservatización del Valle. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la Violencia en Colombia en Power Point. • Textos de novelas sobre conservatización. 			
Minutos:	Contenidos:		
5	Llamado a lista y entrega de notas del taller de mapas.		
10	Recordatorio sobre las características de la conservatización en el Valle del Cauca.		
30	Periodización de la Violencia en Colombia y sus principales características. Además, de relacionarlo con el concepto de conservatización.		
5	Información para guía número tres.		
Referencias:			
Alape, A. (1984). Noche de pájaros. (Pp. 32 y 90). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.			
Álvarez Gardezabal, G. (2003). Cóndores no entierran todos los días. (Pp. 70, 71, 72, 84, 85 y 86). Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.			
Bejarano, J. A. (1983). Campesinado, Luchas Agrarias e Historia Social: Notas para un balance historiográfico. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (11), 251–304. Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/31272			
Caicedo, D. (1953). Viento Seco. En Caicedo, D. La noche del fuego, capítulo tres. (pp. 43 y 44). La noche del llanto, capítulo cuatro (pp. 74, 75 y 76). La noche de la venganza, capítulo seis (pp. 117 y 118). Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).			
Oquist, P. (1978). Derrumbe parcial del Estado. En Oquist, P. Violencia, conflicto y política en Colombia. (pp. 227-241). Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.			

Nota: Autoría propia.

Tabla 9. *Unidad didáctica octava sesión.*

SESIÓN OCHO			
<i>23 de octubre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
Deshumanización y humanización un paralelo desde la literatura.			
Objetivo general:			
Distinguir el concepto de deshumanización y humanización desde la conservatización del Valle del Cauca.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Precisar el concepto de deshumanización. ○ Mostrar la diferencia entre la humanización y la deshumanización desde los personajes de las novelas. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Guía número tres. • Presentación algunos cortes en masacres para último punto del taller. 			
Minutos:	Contenidos:		
5	Llamado a lista.		
30	Desarrollo guía número tres y explicación del concepto de deshumanización.		
15	Hablar con estudiantes que deban alguna nota.		
Referencias:			
Alape, A. (1984). Noche de pájaros. (Pp.16). Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.			
Álvarez Gardeazábal, G. (2003). Cóndores no entierran todos los días. (Pp.68). Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.			
Caicedo, D. (1953). Viento Seco. En Caicedo, D. La noche del fuego, capítulo dos. (Pp. 38). Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).			
Uribe, M.V. (diciembre, 1990). Matar, rematar y contramatar. Controversia, No.159-160, 9-209.			

Nota: Autoría propia.

Tabla 10. Unidad didáctica novena sesión.

SESIÓN NUEVE			
30 de octubre de 2023			
Curso	801	Tiempo total	50 minutos.
Tema			
Cortometraje y deshumanización.			
Objetivo general:			
Inferir desde la representación audiovisual la deshumanización latente en la Violencia.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Establecer relaciones entre la deshumanización y la Violencia. ○ Entender la deshumanización como un factor determinante de la violencia en el Valle del Cauca durante los años cincuenta. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Guía número tres o Taller deshumanización. • Presentación de Power Point. • La cerca cortometraje. 			
Minutos:	Contenidos:		
5	Llamado a lista.		
25	Terminar taller deshumanización. Explicación Fase Preliminar, Liminar y Postliminar de la deshumanización.		
20	Cortometraje titulado La Cerca de Rubén Mendoza.		
Referencias:			
<p>Alape, A. (1984). Noche de pájaros. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.</p> <p>Álvarez Gardeazábal, G. (2003). Cóndores no entierran todos los días. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.</p> <p>Caicedo, D. (1953). Viento Seco. En Caicedo, D. La noche del fuego, capítulo dos. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).</p> <p>Mendoza, R. (29 de abril de 2020). La cerca 2005. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=C2dNraYbSRI</p> <p>Uribe, M.V. (diciembre, 1990). Matar, rematar y contramatar. Controversia, No.159-160, 9-209.</p>			

Nota: Autoría propia.

Tabla 11. *Unidad didáctica décima sesión.*

SESIÓN DIEZ			
<i>9 de noviembre de 2023</i>			
Curso	801	Tiempo total	100 minutos.
Tema			
Coevaluación de la práctica pedagógica.			
Objetivo general:			
Valorar el proceso de la práctica pedagógica.			
Objetivos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ○ Percibir las apreciaciones de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Conservatización del Valle del Cauca. ○ Justificar las calificaciones de las actividades y talleres realizados durante las clases. 			
Material de apoyo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Guía de calificación y evaluación por parte de los estudiantes al practicante. 			
Minutos:	Contenidos:		
5	Llamado a lista y recepción de la solución del taller sobre cortometraje.		
65	Conversación con los grupos sobre: 1) Retroalimentación del taller de deshumanización. 2) Notas. 3) Explicación sobre la guía para evaluar al practicante. 4) Actividad final con mapas.		
30	Recoger guía evaluación de la práctica y consideraciones finales.		
Referencias:			
<p>Alape, A. (1984). Noche de pájaros. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.</p> <p>Álvarez Gardeazábal, G. (2003). Cóndores no entierran todos los días. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.</p> <p>Caicedo, D. (1953). Viento Seco. En Caicedo, D. La noche del fuego, capítulo dos. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).</p> <p>Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2018). Mapa de Matices hipsométricos departamento de Valle del Cauca. [Mapa]. 1:300.000. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.</p>			

Nota: Autoría propia.

Capítulo 3 El Curso 801 de la ESNALCO y el ABP una Experiencia Digna de Sistematizar

El presente capítulo, está enfocado en sistematizar la práctica pedagógica llevada a cabo en el colegio Escuela Nacional de Comercio con el curso 801 del 28 de agosto al 9 de noviembre de 2023. Por lo tanto, se hará uso del planteamiento teórico y metodológico de la sistematización de experiencias, para lo cual, la perspectiva de Disney Barragán Cordero, Oscar Jara y Alfonso Torres Carrillo serán una guía útil para analizar la propuesta pedagógica. Sumado a esto, se estipularán los criterios planteados para realizar una sistematización. Además, habrá una caracterización general del Colegio Escuela Nacional de Comercio. Y para el final, el lector podrá observar los criterios y el análisis de las unidades didácticas.

La Sistematización de Experiencias

Origen del Concepto.

La sistematización de experiencias como concepto tiene su origen aquí en América Latina, surge de la necesidad de interpretar la particularidad de su realidad, y permite estipular un marco teórico propio de análisis. En ese sentido, hay dos acontecimientos históricos encargados de promover la propia interpretación de las realidades latinoamericanas. El primero es la revolución cubana de 1959 y el segundo el triunfo en las urnas de la Unidad Popular en Chile encabezado por Salvador Allende para el año de 1970. Los acontecimientos antes mencionados, representaban una respuesta al modelo de desarrollo y las políticas de intervención dirigidas por los Estados Unidos para ayudar a modernizar las repúblicas sudamericanas. Jara (2018) afirma:

Dichos modelos de intervención pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, lo cual generó una serie de procesos de crítica,

replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación vigentes, como de los esquemas de acción social. El nuevo contexto histórico- social en Latinoamérica genera, entonces, un nuevo *contexto teórico* en el que los trabajos de promoción, educativo e investigativo se enfrentan a una intensa interpelación desde la dinámica de intensos y novedosos cambios sociales y políticos (p.28).

Con base en la cita, se corrobora el surgimiento de la sistematización como un producto latinoamericano que tiene como finalidad generar transformaciones sociales. Además, plantea fuertes cuestionamientos a los paradigmas promovidos por los gobiernos para dominar a los diversos actores de la sociedad. Lo anterior, se puede entender como la toma de consciencia de organizaciones sociales y comunitarias para abandonar aquellas directrices enfocadas en desnaturalizarlas. En otras palabras, los proyectos a consolidar debían llenarse de significado desde un reconocimiento de los valores propios e identitaria de cada organización social. Así pues, Jara (2018) resalta “los primeros abordajes que surgen sobre la sistematización en América Latina provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina científica y profesional” (p.34).

Vale la pena aclarar que, las bases adquiridas por la sistematización de experiencias del Trabajo Social siguieron presentes en ella, sin embargo, los procesos dictatoriales vividos en los países del cono sur marcaron su separación. De modo que, la sistematización se ligó desde entonces a la educación para adultos y a la educación popular. De la primera, debido a los procesos de recopilación, clasificación y catalogación adquiere su nombre y de la segunda ratifica sus características tanto deliberativas como propositivas. Sin embargo, la sistematización no solamente está relacionada con los campos antes mencionados, también, debe sus fundamentos teórico-prácticos a otras corrientes. Las cuales son: la comunicación popular, el

teatro del oprimido, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa, lo que quiere decir que, nutrieron y fundamentaron el concepto de sistematización de experiencias. En palabras de Jara (2018)

durante los años setenta y comienzos de los ochenta, en América Latina, el interés por el tema de la sistematización, surgió y se alimentó de estas ocho corrientes teórico-prácticas renovadoras, que buscaban redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que había primado hasta entonces (...) estas corrientes se estimulaban, retroalimentaban y confluían entre sí, al punto que muchas veces algunas se entrecruzaban y confundían. Por ello, al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos (p.41).

En síntesis, la sistematización de experiencias no solamente es un producto latinoamericano para analizar sus distintas realidades, sino que, es el resultado del trabajo en conjunto de las comunidades o grupos de individuos decididos a confrontar las políticas subyugantes. También, implica el reconocimiento del trabajo de otros (sean organizaciones o personas) con el fin de nutrir desde las diferencias un concepto vinculante; forjado desde la confluencia de lo teórico y lo práctico. De tal manera que, la sistematización representa el espíritu contestatario de las sociedades latinoamericanas ante los proyectos homogeneizadores del capitalismo.

Dadas las condiciones que anteceden, para el siglo XXI la sistematización de experiencias no solamente continua vigente, sino que ha logrado posicionarse en el ámbito académico debido a su flexibilidad metodológica. No obstante, los sectores académicos más conservadores le han

opuesto resistencia desde lo epistemológico y lo político. Como si fuera poco, ha habido entidades gubernamentales encargadas de fomentar la sistematización de experiencias con el fin de identificar y replicar lo que denominan “buenas prácticas”⁷. En ese sentido, despojan a la sistematización de su potencial analítico, rigor metodológico y su sentido emancipador para volverla acrítica, instrumentalizarla, limitarla y simplificarla. Al respecto, Barragán y Torres (2017) advierten “La expansión de la Sistematización más allá del trabajo social y la educación popular expresa su vitalidad y potencial heurístico, pero a su vez entraña el peligro de su banalización y (...) cooptación” (p.23).

Hecha la observación anterior, se constata la importancia adquirida por el concepto de sistematización de experiencias y la intención de las entidades gubernamentales de usarla a su favor, empero, es un exabrupto concebirla sin su espíritu emancipador y crítico de los poderes subyugantes. Se puede decir que, la sistematización ha logrado trascender con el paso de los años sin perder sus consignas e incluso ha añadido nuevas reivindicaciones, dado que forjó un carácter autónomo e independiente. Las características antes mencionadas responden a tres factores, el primero a la integración de la sistematización en carreras universitarias, el segundo a su divulgación académica y el tercero dada su utilidad en proyectos de promoción social. De este modo, se han generalizado los artículos, los seminarios, los libros, las conferencias y los talleres enfocados en explicar y difundir sus virtudes metodológicas.

Esta pluralidad de lugares prácticos de emergencia y su permeabilidad a diferentes concepciones epistemológicas y en enfoque metodológicos, ha llevado a que la

⁷ Puede entenderse como buenas prácticas organizar información y describir actividades en función de unos objetivos iniciales. Con lo anterior, la entidad o ministerio establece unos lineamientos para replicar en sus instituciones adscritas.

sistematización de experiencias no sea una metodología unitaria y homogénea. Desde sus inicios coexisten diferentes enfoques epistemológicos y estrategias metodológicas. La sistematización es hoy una corriente investigativa y un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de eventos de formación y la creciente demanda de asesorías y apoyos por parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias (Barragán & Torres, 2017, p. 22-23).

A modo de colofón, el concepto de sistematización de experiencias continua vigente por la imperiosa necesidad de personas, organizaciones o agrupaciones sociales de dar a conocer sus prácticas y vivencias. Por lo tanto, al compartir sus experiencias, las narrativas adquieren un gran poder de transformación de realidades y entornos, donde la metodología teórico-práctica de la sistematización se nutre y renueva constantemente. Lo anterior, es un beneficio para la metodología porque mantiene perenne su principio emancipador. Sin olvidar que, mientras existan grupos y organizaciones sociales conscientes del potencial analítico, propositivo y heurístico de la sistematización, esta seguirá prolongándose y oponiéndose a las entidades gubernamentales que quieren desnaturalizarla.

Criterios Para Elaborar Sistematizaciones.

Los criterios para realizar una sistematización de experiencias pueden ser muy variados, diferentes y particularizados, así que, para evitar una extensión innecesaria en dicha temática se planteará una generalización. Con base en la idea anterior, no se busca desconocer ni ocultar la especificidad de la metodología, solamente, exponer con claridad sus aspectos básicos. Para

lograr lo anterior, se debe marcar una diferencia entre los conceptos de sistematización y sistematización de experiencias. De modo que, el primer término se usa para catalogar, clasificar y organizar información o datos que se encuentran dispersos, el segundo encierra un ejercicio sistemático e intelectual de interpretación crítica sobre las vivencias y procesos de aprendizaje que generan una transformación de los saberes. Tomando como referente el segundo término, Jara (2019) asevera

La formación en teoría y metodología (...) se hace con un enfoque de la Educación Popular, es decir, una perspectiva educativa liberadora, horizontal y dialógica que busca construir un conocimiento transformador y desarrollar capacidades para el cambio social y personal. Ello supone un ejercicio de teorización desde la práctica, comprometida con factores transformadores en los que se refuerza nuestro quehacer como sujetos protagonistas de una historia por construir, con base en los intereses, necesidades, aspiraciones y propuestas de las mayorías populares que sufren asimetrías en nuestras sociedades.

De la cita previa, es posible definir cuatro criterios para elaborar una sistematización. Los cuales son: construir un conocimiento transformador, desarrollar capacidades de cambio tanto social como personal, teorizar desde la práctica del quehacer propio y promover proyectos enfocados en reducir las asimetrías de la sociedad. En ese sentido, el campo de acción es muy amplio y enriquecedor para quien decida usar la sistematización como herramienta metodológica de su proyecto, sin embargo, debe evitar instrumentalizarla y desnaturalizarla. Es decir, a la hora de aplicarla no la puede proveer de una característica acrítica, para evitar este suceso, Barragán y Torres (2017) proponen a quienes desean acercarse a la metodología con el ánimo de incorporarla en sus prácticas sociales y educativas dar respuesta a la pregunta ¿Y para qué sirve

la sistematización? En consecuencia, la solución de la interrogante variará y fluctuará dependiendo la perspectiva, pero, para quienes ven el potencial investigativo de la metodología habrá puntos en común.

1. Comprensión crítica de las transformaciones y saberes generados de la práctica (...)
2. Para fortalecer y transformar la propia práctica (...)
3. Comunicar y apoyar a otras prácticas sociales (...)
4. Aporte desde lo formativo a la producción de subjetividades emancipadoras (...)
5. Contribuye a la construcción de vínculos y sentidos comunitarios (...)
6. Aporte al pensar emancipatorio y a las metodologías participativas (Barragán & Torres, 2017, p. 24-28).

La cita que precede, enuncia de forma general los puntos en común o los propósitos más recurrentes a la hora de optar por emplear la sistematización de experiencias. Si se mira con atención, se puede dar cuenta de una correlación entre los cuatro criterios deducidos del planteamiento de Oscar Jara y las seis motivaciones propuestas por Disney Barragán y Alfonso Torres. De tal forma, no vale la pena ahondar más en la búsqueda de los criterios para elaborar una sistematización porque los tres autores mencionados han brindado de manera general y clara luces al respecto. No obstante, los criterios se quedarían cojos sin mencionar de manera específica lo que Jara llama “los cinco momentos metodológicos” de toda sistematización.

Así pues, en las **Tablas 12** y **13** podrá observar de forma detallada el nombre del momento, los momentos por los cuales se espera que pase, sus principales características y las recomendaciones a tener en cuenta; todo lo anterior fue formulado por Oscar Jara.

Tabla 12. *Los cinco momentos de la sistematización de experiencias (parte uno).*

Momentos	Características	Recomendaciones
1. Vivir la experiencia		
Haber participado en la experiencia. Tener registros que documentan la experiencia.	Los diferentes actores de la experiencia pueden/deben participar en la sistematización. Se puede contar con apoyo externo.	* Elaborar registros de lo que va sucediendo a lo largo del proceso (escritos, visuales, audiovisuales...).
2. Formular un plan de sistematización		
2.1 Definir el objetivo de la sistematización. 2.2 Delimitar el objeto a sistematizar. 2.3 Precisar un eje de sistematización. 2.4 Identificar las fuentes de información. 2.5 Detallar el procedimiento a seguir y cronograma. 2.6 Recursos necesarios y presupuesto.	Responde a: "¿Para qué queremos hacer esta sistematización?". Tener clara la utilidad de la sistematización. -Responde a: "¿Qué experiencia vamos a sistematizar?". Delimitar tiempo y espacio de la experiencia. Responde a: "¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?". -Precisa el enfoque central y evita la dispersión. -Ubica dónde se encuentra la información que se tiene y cuál sería la que se necesitaría conseguir. -Hacer un plan de sistematización: tareas, responsables, participantes, recursos. -Indica los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.	* Tener en cuenta la misión y la estrategia institucional. * Tener en cuenta los intereses y posibilidades personales. * No hay que cubrir toda la experiencia de comienzo a fin. * Pensarlo como un hilo conductor que atraviesa la experiencia. * Es útil formularlo como una relación entre aspectos. * Buscar los registros de acuerdo con el objeto y los aspectos del eje. * Tomar en cuenta el tiempo que requiere realizar las tareas. * Elaborar un presupuesto realista de acuerdo con el tiempo que se prevé utilizar.
3. Recuperar el proceso vivido		
3.1 Reconstrucción histórica. 3.2 Ordenamiento y clasificación de la información.	Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó. Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso. Clasifica la información disponible.	*El eje le sirve de guía. *Organizar la información de forma clara y visible. *Hay que basarse en todos los registros posibles. *Determinar las categorías y variables para ordenar.

Nota: Tomado de Cuadro 5.1 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones. *¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica* (página 163) por O. Jara, 2018, CINDE.

Tabla 13. *Los cinco momentos de la sistematización de experiencias (parte dos).*

Momentos	Características	Recomendaciones
4. Las reflexiones de fondo		
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis. - Síntesis. - Interpretación crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Es el momento más importante de todo el proceso. Analiza cada componente por separado. Pregunta por las causas de lo sucedido. -Permite identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso. -Mira particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo. -Busca comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Buscar entender la lógica global de la experiencia. * Llevar este momento a buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido. * Es el momento para confrontar con otras experiencias y teorías.
5. Puntos de llegada		
<ul style="list-style-type: none"> 5.1 Formular conclusiones y recomendaciones. 5.2 Elaborar productos de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Son las principales afirmaciones resultado del proceso. Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas. Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas. Hace comunicables los aprendizajes. Posibilita explicar y explicarse mejor lo central de la experiencia sistematizada. Aprovecha todos los insumos obtenidos a lo largo del proceso de sistematización (documentos, testimonios, grabaciones, fotografías, etc.). Permite compartir las lecciones aprendidas con una diversidad muy grande de otros actores y actoras. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pueden ser dudas e inquietudes abiertas. * Son punto de partida para nuevos aprendizajes. * Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias. * Diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados. * Recurrir a formas diversas y creativas (vídeo, teatro, foros de debate, folletos...). * No limitarse a "un producto final".

Nota: Tomado de Cuadro 5.1 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones. *¿Cómo sistematizar experiencias? Una propuesta metodológica* (página 164) por O. Jara, 2018, CINDE.

En último lugar, conociendo lo poco recomendable de terminar un texto con una cita se hará caso omiso de ese parámetro. Simplemente, porque los criterios de la sistematización de experiencias lo ameritan y las palabras de Jara (2018) son contundentes:

(...) en el campo específico de la reflexión teórica y metodológica sobre la *sistematización de experiencias*, debemos ser coherentes con su sentido de fondo: no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en el pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que a la vez contiene las potencialidades de un futuro por construir. Es decir: sistematizar la experiencia para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro (p. 21).

Concepto de Sistematización de Experiencias Para Este Proyecto Pedagógico.

Con base en las secciones que anteceden, se puede inferir del concepto de *Sistematización de Experiencias* su potencial emancipador, propositivo y deliberativo. Lo anterior, fundamentado en la importancia de la experiencia vivida como medio de transformación de la realidad y el entorno. En ese sentido, la sistematización permite construir un nuevo conocimiento rescatando la sensibilidad presente en los saberes de los individuos en función de su comunidad y viceversa. Por lo tanto, se hace necesario explicar las razones para hacer uso de este concepto en la realización del presente capítulo. Para lo cual, se tendrán en cuenta las siguientes características, Jara (2018) enuncia

Recupera lo sucedido, reconstruyendo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes (...) Esta característica de la sistematización de permitir la obtención de lecciones desde la experiencia, las cuales deben servir a la propia experiencia y abrirnos,

al diálogo con otras, nos exige situarnos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo; supone una manera de ver el mundo, de situarnos (...) como sujetos y como objetos, una postura en la que la acción, comprensión y la transformación del mundo forma parte de un mismo movimiento. Entonces: reconstruimos, ordenamos, recuperamos lo acontecido en nuestra experiencia particular, para comprenderlo e interpretarlo como parte de una práctica histórico-social, lo que posibilita sacar lecciones de esa experiencia con una intención transformadora, todo lo cual supone una postura teórico-práctica comprometida y no meramente contemplativa o explicativa (p. 76-77).

Según lo citado, el presente trabajo de grado necesita recuperar y reconstruir lo sucedido en la práctica llevada a cabo con el curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio. De modo que, la sistematización de experiencias se convierte en un concepto fundamental porque permite interpretar y obtener aprendizajes de esa práctica pedagógica. Además, la reconstrucción y ordenamiento de lo sucedido en el grado octavo permitirá al futuro docente mejorar sus procesos de enseñanza. Sin olvidar que, la metodología teórico-práctica de la sistematización no solamente dejará constancia de su labor pedagógica y didáctica, sino que, será un referente para futuras generaciones de docentes interesados en enseñar Historia en los colegios mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Otra característica a tener en cuenta, basada en Jara (2018), sobre el concepto de sistematización es que

Contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso (...) reconstruir el trayecto real que siguió el proceso tal como ocurrió (no el que idealmente teníamos pensado); identificar los factores que intervinieron, cómo lo hicieron; qué cambios se realizaron, que etapas efectivas se recorrieron (no las que teníamos planeadas en el proyecto); cuáles comienzan a ser los momentos significativos o factores decisivos de la

marcha del proceso y (...) *por qué* se dio de esta manera (...) Y en esa identificación de las tensiones entre el proyecto y el proceso, entre lo planeado y lo que se realiza, la sistematización de experiencias posibilita construir un conocimiento *preñado y nutrido* por la dinámica real de lo acontecido (p. 78-80).

Un ejemplo de la cita que antecede es, la readaptación del ABP con el curso 801, ya que, en principio ese enfoque establece la curiosidad de los alumnos como su factor motivacional para aprender sobre un tema y a la hora de realizar la evaluación se omite el uso de la calificación. Sin embargo, la temática de la conservatización del Valle del Cauca se tornó lejana a los estudiantes del curso, quienes perdieron muy pronto el interés, y además asociaban la evaluación directamente con la calificación. Afortunadamente, en la sesión número tres se usó una guía para ver la aprehensión de los saberes por parte de los alumnos; como el resultado no fue satisfactorio el practicante se vio obligado a buscar un nuevo estímulo. Es decir, al ver la asociación tan directa hecha por los estudiantes de la evaluación y la calificación se vio en la nota un aliciente, el cual, se usó para cautivarlos, hacerlos prestar atención e incentivarlos a tomar apuntes⁸. Por último, Jara (2018) propone

Identifica y formula lecciones aprendidas: el esfuerzo interpretativo que realiza la sistematización de experiencias no puede concluir en formulaciones generales o consideraciones abstractas. Tiene que volver a la práctica con una propuesta transformadora. (...) las conclusiones de un proceso de sistematización representan *aprendizajes* que provienen de la reflexión crítica desde y en torno a nuestras

⁸ Habrá un análisis más profundo del suceso aquí mencionado en el apartado de este capítulo titulado *Sistematización de Unidades Didácticas*.

experiencias. (...) Significa que, (...) hemos podido identificar problemas claves, cuestionamientos, tensiones y contradicciones que atraviesan el corazón del proyecto vivido y que pueden conducir al replanteamiento de nuestra intervención sobre el proceso. (...) La obtención de este tipo de aprendizajes posibilita formular criterios para continuar utilizando dichos factores o para potenciarlos más aún en el proceso a seguir (p. 80-81).

La cita anterior, expone la última característica a tener en cuenta para realizar la sistematización de experiencias del presente trabajo de grado. De modo que, se espera rescatar las cosas buenas de la práctica pedagógica, resaltar las dificultades con el fin de mejorar la aplicación del enfoque pedagógico (ABP) y nutrir la experiencia del futuro docente. Asimismo, permite establecer criterios para analizar en profundidad lo acontecido con el curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio. Para finalizar, la concatenación de las tres características antes expuestas se harán más explícitas en el apartado número tres de este capítulo titulado *Sistematización de Unidades Didácticas*, junto a, los criterios definidos para ser analizadas.

Caracterización del Colegio Escuela Nacional de Comercio

El colegio Escuela Nacional de Comercio adquiere esta denominación en 1905 debido a un acuerdo entre el presidente Rafael Reyes y el rector de la institución. No obstante, su fundación se remite al año 1893, momento en el cual era una dependencia de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la rectoría de Víctor Mallarino y el nombre de Colegio Colón. El calificativo de la institución se dio con el fin de fomentar y preparar personas idóneas en el campo de la industria, el comercio y las finanzas. Con ese propósito, el Decreto 140 de 1905 determina el cambio de nombre y el Decreto 187 de 1905 fija su primer pensum, así como, su carácter de

gratuidad; con excepción del pago de la matrícula. Vale la pena resaltar que, el colegio y la Universidad Nacional estuvieron ligados por alrededor de cuarenta años (1931-1969) en torno a la formación de contadores⁹.

En paralelo con lo anterior, con el paso de los años la Escuela Nacional de Comercio se ha ido adaptando a los cambios propios de la sociedad colombiana. Ilustra esto, el haberse convertido en una institución completamente mixta en 1978, aunque, para 1963 lo implementó en los grados quinto y sexto. Es menester mencionar que, el colegio desde su origen ha estado subordinado a las directrices del Ministerio de Instrucción Pública, luego al Ministerio de Educación Nacional y actualmente a la Secretaria de Educación del Distrito. Debido a esto último, ha tomado el nombre de Institución Educativa Distrital Escuela Nacional de Comercio, lo anterior, le permite impartir educación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Cabe agregar que, en su oferta de educación media, correspondiente a los grados de décimo y once, los estudiantes comienzan un proceso de articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; esto, les permite adquirir el título de técnico en asistencia comercial sumado al del bachiller académico.

La Escuela Nacional de Comercio (ESNALCO) se encuentra en la Carrera Tercera Este número Nueve Setenta y Siete (Carrera 3 Este # 9-77) en el barrio Egipto de la ciudad de Bogotá; pertenece a la localidad La Candelaria. Allí, se halla su única sede y se le conoce como la Quinta

⁹ Se recomienda ver el decreto 1539 de 1940 artículo 46, que valida la ley 58 de 1931. También, el decreto 1609 de 1962. A su vez, revisar la historia de la Facultad de Contaduría de la Universidad Nacional de Colombia, donde, se especifica el funcionamiento conjunto entre la universidad y la Escuela Nacional de Comercio. Asimismo, puede interesarse por el término *Contador Juramentado*, el cual, le dará una idea general sobre su historia y relación con la facultad de contaduría.

Díaz. Dicho lugar, cuenta con dos accesos peatonales uno por la Avenida Circunvalar y el otro por la Calle Novena A (Calle 9ª). La **Figura 21** da cuenta de la información antes expuesta.

Figura 21. Imagen – *Ubicación del Colegio Escuela Nacional de Comercio.*



Nota: Imagen recortada de Google Maps y convención realizada por el tesista. Autoría propia.

Debido a su ubicación, los estratos de la población estudiantil de la ESNALCO se reparten de la siguiente manera: el 13% hace parte del estrato uno, el 80% son de estrato dos y el 3% pertenecen a los estratos tres, cuatro y cinco. Asimismo, el estudiantado se compone de un 52% de género femenino y un 48% de género masculino. Respecto a la nacionalidad de la población, el 86 % de sus estudiantes son colombianos y el 14% son de origen venezolano. La edad máxima de los estudiantes que cursan estudios en esta institución es de 19 años.

En lo que respecta a la actualidad pedagógica, la ESNALCO fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje en la teoría constructivista, específicamente, en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EPC). Significa entonces que, la comprensión se debe entender como la capacidad de los sujetos para usar el conocimiento de manera novedosa y aplicarlo en diferentes contextos. Así pues, el EPC se complementa con los estándares básicos de

competencias estipulados en el 2006 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se rige por el Artículo 23 de Ley 115 de 1994, donde, se establecen las áreas obligatorias y fundamentales impartidas por los centros educativos. Atendiendo a esta disposición, la ESNALCO en educación básica, que comprende del sexto al noveno grado, oferta diez áreas obligatorias sumándole al pensum un énfasis comercial y humanístico. Por lo tanto, el área de Ciencias Sociales comprende las asignaturas de historia, geografía, constitución política y democracia.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca se enmarca en la asignatura de historia y abarca el estándar básico de competencias de octavo y noveno. Por tal motivo, al docente en formación se le asignó el curso 801 para llevar a cabo su práctica pedagógica. Dicho grupo, en principio estaba configurado por 21 estudiantes, once mujeres y diez hombres, al pasar dos sesiones uno de los estudiantes fue retirado del colegio; quedando nueve hombres¹⁰. Asimismo, debido a los procesos migratorios de los últimos 5 años la población de estudiantes estaba constituida por escolares de nacionalidad colombiana y venezolana; tres de las alumnas pertenecían a esta última. Finalmente, el rango de las edades de los estudiantes era de 12 a 16 años.

Sistematización de Unidades Didácticas¹¹

La sistematización de las unidades didácticas correspondiente a la práctica pedagógica sobre el tema de la conservatización del Valle del Cauca se realizará de la siguiente manera. Una tabla

¹⁰ De los nueve estudiantes hombres, uno de ellos comprendía y entendía las actividades, también prestaba atención a las clases, pero no leía ni escribía, motivo por el cual requería una explicación más concienzuda de la temática. En el siguiente apartado se abordará a profundidad lo sucedido.

¹¹ Aquí se encuentra su análisis para ver la información general remitirse a las Tablas 2 a la 11.

general dando cuenta de la delimitación espacio-temporal, el tiempo parcial de las sesiones y el tiempo total dedicado al curso 801 (ver **Tabla 14**). Así como, seis subtítulos realizando el análisis sistematizado y minucioso de la práctica pedagógica, cada apartado estará compuesto por:

1. Título con las sesiones a analizar.
2. Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.
3. Apropiación por parte de los alumnos de las temáticas y las actividades.
4. Detalles sobre la disposición de los estudiantes a las sesiones de clase.
 - a. Aprehensión de la temática.
 - b. Acuerdos sobre notas, actividades y correcciones.
 - c. ¿Qué cautivaba su atención? ¿Cuáles elementos les generaban distracción?
5. ¿Fue sólida la relación histórico-literaria para la enseñanza de los temas abordados en las sesiones de clase?

Cabe aclarar, no se hará uso de los nombres reales de ninguno de los estudiantes, sin embargo, verá una lista con nombres y apellidos inventados para nutrir el ejercicio descriptivo del presente apartado (ir a la **Tabla 15**). En ese propósito, se subirán algunas respuestas de las guías realizadas por los estudiantes con los nombres ficticios; en la sección de anexos encontrará la información de cada guía completa. Igualmente, se hará uso de material fotográfico para ilustrar las actividades, ejercicios de clase e información relevante de las sesiones, no obstante, de aparecer el rostro de algún alumno este será difuminado por su seguridad. Finalmente, las tres características de la *Sistematización de Experiencias* para tener en cuenta aquí son:

- Recuperar lo sucedido en la práctica pedagógica con el curso 801 de la ESNALCO para interpretar y obtener aprendizajes sobre la misma.
- Identificar las tensiones presentes entre el proyecto pedagógico, fundamentado en el ABP sobre la conservatización del Valle del Cauca, y el proceso vivido con los estudiantes de octavo grado.
- Formular de manera propositiva las lecciones aprendidas luego de la aplicación de la práctica pedagógica.

Tabla 14. *Delimitación espacio-temporal, tiempo por sesiones y tiempo total.*

Lugar de la práctica:	Escuela Nacional de Comercio (ESNALCO). Salón para la asignatura de Ciencias Sociales.
Curso:	801
Delimitación temporal:	Agosto 28 a Noviembre 9 de 2023
Sesión número	Tiempo parcial
1	100 minutos.
2	60 minutos.
3	50 minutos.
4	50 minutos.
5	50 minutos.
6	50 minutos.
7	50 minutos.
8	50 minutos.
9	50 minutos.
10	100 minutos.
Tiempo total de la práctica:	10,1667 horas (10 horas).*

Nota: *El resultado de la suma de los minutos fue de 610 minutos, luego, se aplicó una regla de tres para convertir los minutos a horas. Por lo tanto, el tiempo total de la práctica puede aproximarse a las 10 horas, ya que, el número decimal periódico (,1667) acompañante del diez es más cercano a este que al once.

Autoría propia.

Tabla 15. *Nombres y apellidos ficticios de los estudiantes del curso 801.*

1	Aldana Viviana.
2	Barrera Selena.
3	Chipaque Sergio.
4	Fontana Marcelo.
5	Galindo Derly.
6	Garzón Magnolia.
7	Gómez Jonathan.
8	Latorre Anderson.
9	Lozano David.
10	Martín José.*
11	Mendoza Karen.
12	Mondragón Giovanni.
13	Ortega Abril.
14	Ordoñez Aldair.
15	Peñaranda Marlon.*
16	Pulgarín Margarita
17	Rivadeneira Juana.
18	Sabogal Sandra.
19	Torrenegra Nidia.
20	Trinidad Teodoro
21	Vanegas María.

Nota: Se presenta una lista de 21 estudiantes ya que fue el número de estudiantes a quienes se les dictó clase durante las dos primeras sesiones. *El estudiante José Martín prestaba atención a las clases, pero, no podía leer ni escribir. Asimismo, solía plasmar en su cuaderno todo lo escrito en el tablero e incluso la información de las diapositivas. Esta imitación de las letras, las palabras y las frases por parte de José eran señal de su atención a las sesiones, no obstante, cognitivamente él no sabía lo que significaban. Cabe agregar, durante la sistematización de las sesiones se dará una explicación de su desempeño grupal e individual. *Marlon Peñaranda, solamente estuvo en las dos primeras sesiones de clase, luego de ellas, el profesor Juan Manuel comentan que sus padres decidieron retirarlo del colegio; los motivos de dicha decisión fueron inciertos. Por lo tanto, su nombre solamente aparecerá en esta lista, las próximas contarán con un total de veinte estudiantes. Autoría propia.

Primera sesión: El Acercamiento.

El primer encuentro con el curso 801 de la ESNALCO se dio el lunes 28 de agosto de 2023, desde las 4:40 a las 6:20 de la tarde, esa sesión tuvo una duración de cien minutos; ese es, el equivalente al bloque de dos horas de la asignatura de Ciencias Sociales. Vale la pena hacer dicha aclaración, porque el practicante y el profesor Juan Manuel Martínez acordaron dividirse de forma equitativa el tiempo de la clase, de ese modo, el docente podía avanzar en los contenidos de la asignatura como estaba estipulado en su calendario y el practicante enseñaría su temática. Por lo tanto, las sesiones se planearon de cincuenta minutos cada una, aunque, lo acordado pareciera perjudicial para la práctica pedagógica se convirtió en un factor a favor, debido a que, el practicante fue más concreto con los temas necesarios para explicar la conservatización del Valle del Cauca.

Descripción general de la planeación y la ejecución del trabajo.

En esta sesión se establecieron las reglas inamovibles y determinantes de la práctica, las cuales fueron: el llamado a lista obligatorio para poder iniciar las clases, el uso del observador con el fin de mantener el orden y la advertencia de calificar actividades con la finalidad de tener una nota adicional al cierre del período académico. Además, hubo una presentación de las novelas a trabajar durante las sesiones a cargo del practicante y del enfoque pedagógico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), ya que, los alumnos están más relacionados con la Enseñanza Para la Comprensión (EPC). Con base a esto último, se les aclaró a los jóvenes que el ABP no se oponía al EPC y podía complementarlo, aunque, verían una dinámica encaminada a trabajar de manera grupal.

Sumado a lo anterior, se explicó la relación a entablar entre la historia y la literatura con el objetivo de dejar claro a los estudiantes la finalidad buscada por el proyecto pedagógico (ver **Figura 22**). También, se hizo uso del tablero para escribir unos conceptos, con base en ellos, se cuestionó al grupo si sabían su definición, lo podían relacionar con un tema visto antes o si eran completamente nuevos para ellos; dicha indagación, permitiría en las próximas sesiones abordar la explicación de cada concepto de manera compleja o básica según la respuesta dada por el curso 801. Finalmente, se usó el televisor para transmitir un vídeo de YouTube, titulado *¡Lee lo que quieras, pero lee!*, como forma de hacer conscientes a los estudiantes de su ejercicio de lectura y, posteriormente, se les indicó formar grupos de trabajo para leer cuatro páginas y consignar cinco respuestas en una hoja de reciclaje.

Figura 22. Imagen – *Relación historia y literatura.*

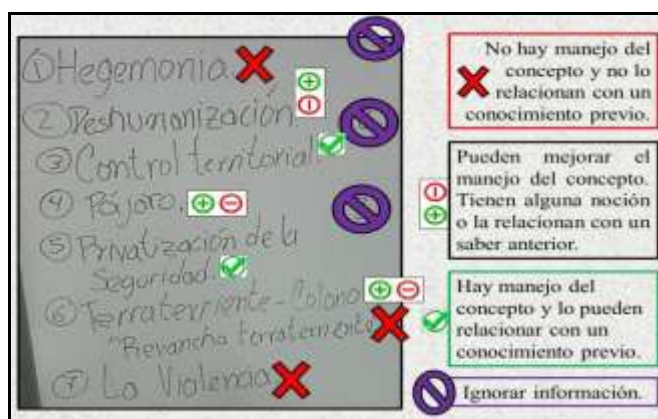


Nota: La diapositiva representa, un apunte del tablero explicando, los términos presentes en la historia y en la literatura que van a ser relevantes durante las sesiones a cargo del futuro docente. Autoría propia.

Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.

Respecto a las reglas inamovibles los estudiantes del curso 801 no reprocharon ni expresaron inconformidad por su establecimiento. Lo anterior, puede estar relacionado a la dinámica propia del ambiente escolar de la ESNALCO ya que no había una ruptura con las reglas institucionales, en otras palabras, el practicante solamente les reiteraba algo sobre lo que ellos ya tenían conocimiento. En contraposición a lo antes mencionado, la causa de revuelo estuvo en plantear una dinámica de constante trabajo grupal, de los comentarios expresados se podía inferir que, la mayoría de estudiantes preferían realizar las actividades de forma individual. Es pertinente reconocer que, las voces de Sergio Chipaque, Derly Galindo y Sandra Sabogal encabezaban los comentarios a favor de mantener las actividades de trabajo por separado. Estos mismos estudiantes, fueron durante la primera sesión los más activos a la hora de participar e interactuar con el practicante durante el ejercicio de las nociones sobre los conceptos (mirar **Figura 23**); Chipaque, mostró bastante interés por la explicación de la relación historia y literatura.

Figura 23. Foto – *Nociones de conceptos y convección.*



Nota: A la izquierda los conceptos generales para trabajar la conservatización del Valle del Cauca y a la derecha las convenciones para identificar el manejo por parte de los estudiantes. Autoría propia.

Con relación a la solución del taller, los estudiantes se abrumaron al ver las cuatro páginas de la lectura, es decir dos hojas, ningún texto asignado superaba esa extensión¹². En consecuencia, los fragmentos tomados de las novelas para las próximas clases no deberían sobrepasar la cuartilla y la selección de la representación literaria tendrá como característica principal ser lo más concisa posible al concepto abordado. Por ejemplo, para el concepto de *deshumanización* el fragmento indicado podría ser la castración a balazos de Antonio Gallardo, sin embargo, si esa escena literaria abarca más de dos páginas no podrá ser utilizada. Volviendo al taller, las preguntas fueron generales, no se realizó ninguna sobre los detalles representados y al darles los títulos de las novelas, al principio de la clase, se esperaba que los estudiantes relacionaran la trama de su lectura a uno de los títulos. La intención más allá de corchar a los jóvenes era fomentar su curiosidad e incentivarlos a indagar sobre los libros a trabajar y los personajes mencionados.

En ese sentido, las interrogantes del taller buscaron hacer énfasis en cómo los alumnos proponían su propia narración para darle fin a la lectura asignada. También, se indagó sobre las dificultades de los estudiantes a la hora de abordar los textos, por un lado, porque el relato de los autores les resultaba extraño o porque los jóvenes no se ponían de acuerdo sobre quién iba a leer. De igual manera, se propuso una interpelación de ley del espejo para ver si los alumnos se veían reflejados en algún personaje o en el mismo relato (ver **Tabla 16**). Esto con el fin de, generarles un acercamiento que en el desarrollo de las siguientes sesiones les permitiera construir un conocimiento significativo.

¹² Según la percepción de los grupos sus textos eran bastante largos. Un lector asiduo puede leer esas dos hojas entre los siete y los ocho minutos. De modo que, los grupos de trabajo podían hacerlo entre los quince y los veinte minutos.

Figura 24. Foto – *Salón.*



Nota: La primera foto muestra la distribución de los grupos por el salón. La segunda es un grupo leyendo y resolviendo el taller. Fotógrafo profesor Juan Manuel.

Disposición de los estudiantes en la clase.

En esta primera sesión se debe destacar la buena actitud de los estudiantes durante el desarrollo de las dos horas de clase. A nivel general, los alumnos estuvieron al tanto de lo propuesto por el practicante, sin embargo, luego de la primera hora de clase los murmullos no se hicieron esperar. Lo anterior, fue la señal para dar paso a la solución del taller. Es menester resaltar, la participación activa de Sergio Chipaque, Derly Galindo, Magnolia Garzón, Jonathan Gómez, Sandra Sabogal, Margarita Pulido y Teodoro Trinidad. En el polo opuesto, se encontraban Marcelo Fontana, Anderson Latorre, David Lozano, Marlon Peñaranda y Aldair Ordoñez; el motivo de su distracción era un juego de “shooter”¹³ online jugado desde el celular de dos de los muchachos.

¹³ En español sería juego de disparos. Cabe agregar, se desconoce el título jugado por los estudiantes.

Con base en esta última idea, se estuvo constantemente llamando la atención a los jugadores para que atendieran a la clase. Incluso, en un momento el futuro docente le mencionó a todo el salón que no tenía inconveniente con el uso de la tecnología porque entendía la dinámica de las nuevas generaciones, no obstante, haría lo posible por limitar el uso de dispositivos electrónicos durante su sección de la clase. Para aclarar, no les impediría usar el celular a los estudiantes, pero, si les llamaría la atención de guardar el celular cuando estuviera explicando algún tema. Podría decirse que, ese fue el primer acuerdo entre el profesor encargado y los jóvenes del curso 801. La idea que antecede, será un foco de análisis y reflexión de la práctica pedagógica, ya que, hubo momentos donde los estudiantes cumplieron el acuerdo y otros en los cuales el celular fue el motivo recurrente de su distracción.

Para finalizar, la mejor manera de conocer la disposición de los estudiantes con la práctica pedagógica se encuentra en los talleres. Da cuenta de lo anterior, la socialización y retroalimentación del taller realizado en esta primera clase, debido a que, los estudiantes quisieron saber más sobre lo que acontecía con los personajes de su lectura. Así, el futuro docente puede mostrar la apropiación de la temática por parte de los estudiantes y hacerle seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, podrá observar las preguntas del taller de nociones y las respuestas de dos grupos acompañada de su respectiva retroalimentación (ir a **Tabla 16**).

Tabla 16. *Respuesta taller de nociones retroalimentación y análisis.*

¿Qué entendieron de la lectura?		
Respuesta grupo 1 y 2:	Retroalimentación:	Análisis:
Es una pareja que le secuestran a su hija y a unos viejos tuvieron que recorrer todo en el recorriendo muerte y personas que querían hacer daño.	Tienen mucha razón en la pareja que recorre un territorio entre personas que les quieren hacer daño. En efecto, hay una niña y dos viejos, lamentablemente no era un secuestro.	El grupo 1 acertó en los cinco personajes mencionados y estar siendo acechados para causarles daño. No obstante, las páginas se centran en Antonio y Marcela llegando a su finca sin saber que están siendo atacados por los “pájaros”.
Que al darse cuenta de todo en Tuluá. El país se dirigió por un gobierno liberal, asignando partidarios liberales en los cargos públicos de todo el país, que está cercana a los liberales en los cargos públicos de todo el país, que está cerca a las elecciones.	En efecto la novela hace referencia a Tuluá, menciona la unión de sucesos reales y literarios referentes al 9 de abril de 1948 sobre León María Lozano. Sin embargo, para ese momento el gobierno no era liberal y Lozano (más adelante conocido como el Cóndor) fue de filiación conservadora. Igualmente, tranquilas durante las próximas sesiones iremos viendo esto con detalle. Rescato la mención que hacen a la distribución de los cargos públicos, en la realidad de los años cincuenta y antes tanto Conservadores como Liberales hicieron uso de esa artimaña; si el tiempo me lo permite explicaré esa forma de hacer política.	Cuando se hizo el taller y retroalimentación respectiva la respuesta del grupo fue validada. Pero, bajo la lupa del presente análisis, es claro que, el grupo no leyó el texto asignado. Allí, se hace mención del letargo de los pobladores de Tuluá para darse cuenta de sus propios muertos. Del mismo modo, describe como León María Lozano al defender el colegio salesiano de una turba liberal el 9 de abril de 1949 se convertiría en leyenda. En defensa del grupo 2 se puede decir que la lectura podía tornarse confusa y enredada.
¿Se ven reflejados en la lectura?		
No.	No hay ningún problema sino se ven reflejados en la lectura. Tranquilos.	Se buscaba que los estudiantes encontrarán una relación con los personajes del texto asignado. La escena se caracteriza por el desconcierto, la sorpresa, el miedo y una leve esperanza. No obstante, descubrir esas características con una primera lectura no era tan fácil. Comprensible la respuesta del grupo 1.
A mi país, a lo que se vive diariamente.	Es tremendo que hayan pasado tantos años y eso todavía se vea reflejado en nuestra sociedad. Agradezco esta respuesta e iremos comprendiendo el por qué.	El grupo 2 logra entablar una relación entre la realidad de los años cincuenta y la actual. No se comprende como lo hicieron sin haber leído el texto, pero, se rescata la perspicacia y audacia. Lástima que, no desarrollaran más su idea.
¿Qué se les dificultó?		
Elegir a la persona para leer.	A veces cuesta elegir quien tome la batuta para leer.	Problema en la asignación de tareas.
Entender la lectura.	Sé que no es una lectura fácil de abordar a la primera, tranquilas.	Problema con la forma de escritura del autor.
¿Cuál cree que es el título del libro?		
Secuestro en el camino de noche.	Me agrada el título que le dieron de Secuestro en el Campo de Noche, bastante creativos y acorde a su interpretación. Con relación al elegido por ustedes NO es Noche de pájaros, es el primer capítulo de Viento Seco de Daniel Caicedo. Más adelante les haré un resumen de cada novela, leeremos fragmentos que nos ayuden a relacionarlos con los conceptos, contextos o procesos históricos.	Aquí debían seleccionar el título de una de las novelas mencionadas, pero, el grupo decidió inventarse uno. Demostraron ser ingeniosos al respecto.
Cóndores no entierran todos los días.	Correcto ese es el título de la lectura. Les asigne las primeras 5 páginas del primer capítulo. Más adelante les haré un resumen de cada novela y leeremos fragmentos que nos ayuden a relacionarlos con los conceptos, contextos o procesos históricos.	Las integrantes del grupo mostraron estar atentas a la presentación del practicante sobre las novelas a trabajar. A pesar de no haber leído el texto su habilidad estaba en saber escuchar.
¿Cómo creen que continúa?		
Rescatan a la hija y a los viejos.	Lamento informarles que Marcela y Antonio no pueden rescatar a la niña ni a los viejos.	Asocian la literatura con los finales “felices”.
Y muere con un disparo en la cabeza y día tras día se ven guerras.	No sé a quién se refieran cuando dicen “muero con un disparo en la cabeza”, igualmente, no hay problema es un buen comentario más adelante daremos con aquel que muere así. Respecto al “día a día se ven guerras” ya veremos si la Violencia fue o no una guerra.	Este grupo daba pinceladas de tener buenas ideas, sin embargo, no lograban desarrollarlas completas. Sus planteamientos se quedaban muy cortos; una verdadera lástima.

Nota: Seis grupos hicieron el taller, se seleccionaron dos para analizar su respuesta. Autoría propia.

Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.

La sesión número uno se caracterizó por hacer explícita la relación historia-literatura en la práctica pedagógica del futuro docente. Sin embargo, durante la clase no hubo un planteamiento histórico concreto y tampoco un abordaje literario que lo representara. Por tal motivo, la única observación entorno a la correlación histórico-literaria, surgida de las horas de trabajo, fue no atiborrar a los alumnos de información. En otras palabras, para poder entablar una relación histórico y literaria con el curso 801 el manejo de los datos (sean: conceptos, contextos, procesos, representaciones o narrativas) deberá ser concreto. Así que, las próximas reuniones habrían de contar con explicaciones concisas para priorizar lo pedagógico y lo didáctico en función de la reiterada relación.

Segunda y Tercera Sesión: La Contextualización y El Reajuste de la Dinámica.

Los encuentros dos y tres con los jóvenes de octavo grado de la ESNALCO se dieron el lunes 4 y 11 de septiembre de 2023; el primero, se dio de 4:40 a 5:40 de la tarde y el segundo de 4:40 a 5:30 de la tarde. Por eso, en ambas sesiones se trabajó el concepto de *Hegemonía* en función de darles un contexto socio-político de Colombia durante la primera mitad del siglo XX. Lo anterior, tenía como finalidad establecer el concepto de hegemonía como un marco de referencia para entender la conservatización del Valle del Cauca. Es decir, la enseñanza de la conservatización del Valle no puede entenderse sin la intención del Partido Conservador de re-implantar su dominio sobre el poder gubernamental. Debido a la idea que precede, era necesario explicar a los estudiantes las características generales de la hegemonía conservadora y liberal; así como, su respectivo declive.

Descripción general de la planeación y la ejecución del trabajo.

La sesión segunda y tercera no solamente se encuentran relacionadas entre sí por el uso del concepto de hegemonía, también, lo están por su distribución en los tiempos de trabajo, el desarrollo de la actividad y el replanteamiento en la explicación del practicante. En relación a esta última característica, no se trató de una contradicción en la exposición del docente, todo lo contrario, fue hacer lo posible por aterrizar mucho más el concepto de hegemonía a los estudiantes. Para puntualizar, la sesión del lunes 4 de septiembre se dividió en dos partes, en primer lugar, la explicación del concepto hegemonía tomando como base las definiciones generales del mismo¹⁴ y contraponiéndola a una explicación más completa dada por Raymond Williams y en segundo lugar ejemplificando como el concepto de hegemonía del autor era perfectamente representado por la historia de Colombia. En ese orden y dirección, la sesión dos tuvo como cierre una exposición comparativa entre las características generales de la Hegemonía Conservadora y la realidad de los estudiantes, además de preguntar y especificar las fechas de los acontecimientos históricos más relevantes de ese momento¹⁵. Lo antes descrito, tomo más tiempo de lo esperado y por ese motivo consto de una hora de duración, empero de, lo acordado con el profesor Juan Manuel la clase se dio por terminada no sin antes dejar una pregunta de tarea.

De modo que, para la sesión del lunes 11 de septiembre la temática continuaría, no obstante, el tiempo entre una sesión y otra terminó por beneficiar al practicante porque al llegar al encuentro de sus estudiantes les propuso un ejercicio. Este consistió en, organizar sus grupos de trabajo, sacar solamente su cuaderno de la asignatura y organizarse en mesa redonda, de tal

¹⁴ Aquellas definiciones a las cuales van a recurrir con mayor frecuencia los estudiantes luego de googlear definición de hegemonía.

¹⁵ Guerra de los Mil días 1899-1902, pérdida de Panamá 1903 y la Masacre de las Bananeras 1928.

manera, los grupos fueron pasando a una mesa en la mitad y a sus miembros se les asignó un dado para arrojar al mismo tiempo. Así pues, los participantes de los grupos con el mayor lanzamiento, del uno al seis, se hicieron con los cuadernos de sus compañeros y ganaron el derecho de enfrentar a los otros ganadores. Al terminar la actividad, los cuadernos quedaron en manos del grupo conformado por Sergio Chipaque, Aldair Ordoñez, Margarita Pulgarin y Teodoro Trinidad. Por lo tanto, el practicante les planteó unas interrogantes.¹⁶

Figura 25. Fotos – *Actividad dados.*



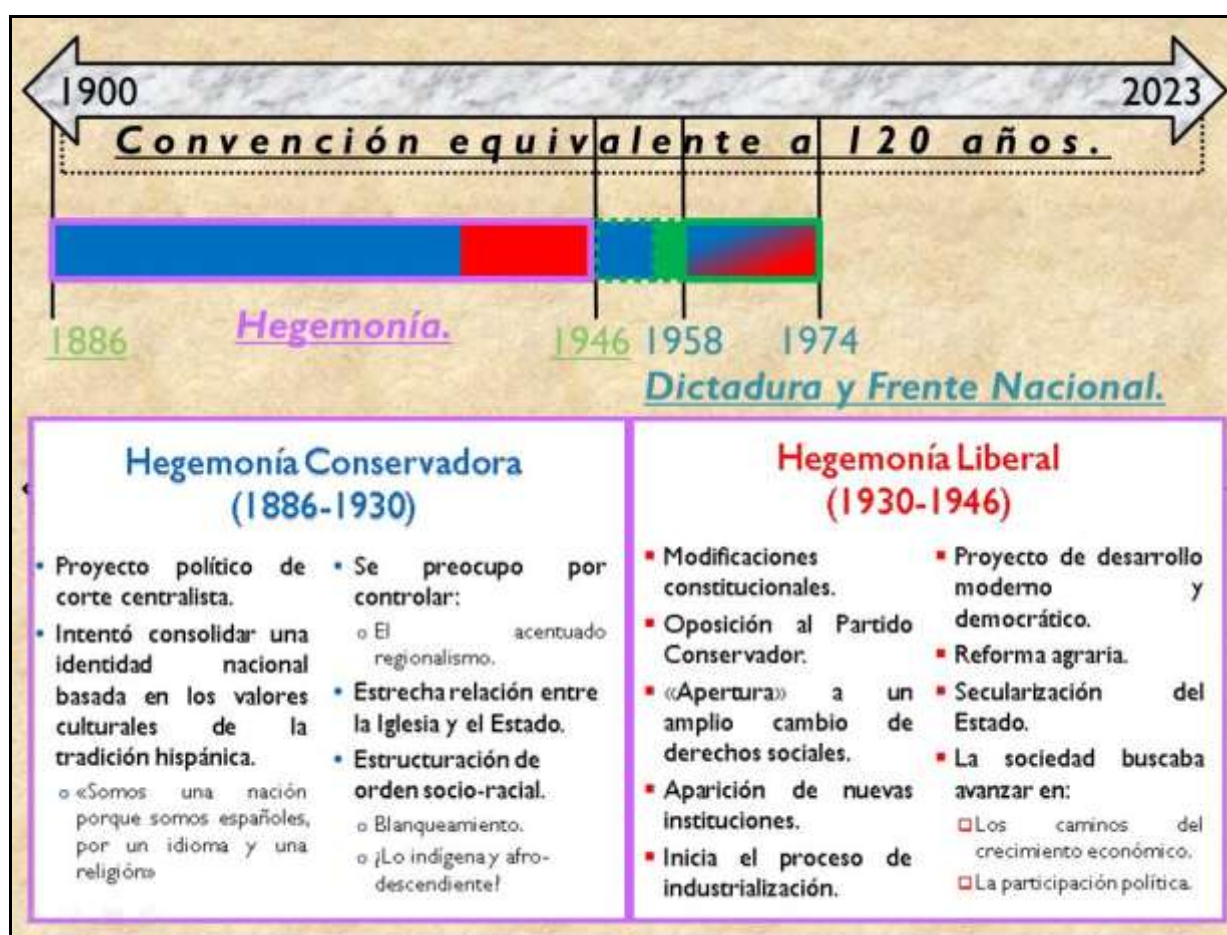
Nota: Fotografías tomadas por el profe Juan Manuel el día lunes 11 de septiembre.

Posteriormente, los estudiantes regresaron a sus puestos y se continuó con la temática del día. En ese propósito, el ejercicio de la “apropiación de cuadernos” se relacionó con el concepto de hegemonía de Williams, se dio pie a, abordar las características principales de la Hegemonía Liberal y relacionarlas con la realidad de los estudiantes. Asimismo, se inició el desarrollo de la

¹⁶ Los cuestionamientos y su respuesta los encontrará en el siguiente apartado, dedicado a la apropiación por parte de los estudiantes.

guía número uno (o taller de hegemonía), aunque, por razones de tiempo su culminación se hizo en la sesión número cuatro¹⁷. Vale la pena aclarar que, dada la inherente afinidad entre la temática y la solución del taller el análisis de sus resultados se expondrán en este subtítulo, como consecuencia de esto, en el apartado correspondiente a la cuarta sesión solamente se hará mención de la actividad.

Figura 26. Imagen – Línea de tiempo y características de cada hegemonía.



Nota: Autoría propia.

¹⁷ Correspondiente al día 21 de septiembre.

Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.

Para la segunda clase el practicante preparo unas diapositivas y pidió a los estudiantes leer en voz alta las definiciones del concepto hegemonía. En principio, Sandra, Sergio y Margarita se ofrecieron con amabilidad a leer dichas definiciones, luego, para leer las características de Hegemonía Conservadora se solicitó la participación de Viviana, Marcelo, Magnolia, Karen y Juana. No obstante, los participantes luego de terminar su lectura solían quedarse dubitativos y callados ante el cuestionamiento “¿Qué entendió de lo leído?”. Ante su silencio, el practicante solía darles un ejemplo y lo complementaba con un “¿Ahora si les quedo más claro?”, motivo por el cual, se escuchaba al unisonó un “SÍ, YA ENTENDIMOS”. Para concluir la sesión, los jóvenes se comprometieron a resolver una pregunta de tarea.

Figura 27. Foto – Salón.



Nota: La foto representa la explicación del concepto de hegemonía de Raymond Williams usando como referencia las mesas del salón. Fotografía de Juan Manuel Martínez Fonseca, lunes 4 de septiembre.

En ese orden de ideas, la tercera sesión no tuvo ningún cambio en la dinámica. Con excepción, del ejercicio de apropiación de cuadernos para afianzar en los estudiantes la aprehensión del concepto de hegemonía de Williams (ver **Figura 28**). Razón por la cual, se resalta y rescata la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes del curso 801. A las preguntas:

- ¿Qué pasaría si en este momento el profe decide hacer una evaluación dando la posibilidad de usar los cuadernos, pero, solo serán usados por el grupo de Trinidad?
- ¿Cuántos podrían pasar la evaluación? ¿Quiénes se verían beneficiados y por qué?
- ¿Cuánto dinero estaría dispuesto a pagar por su cuaderno? ¿Qué sucede si Aldair, Sergio, Margarita y Teodoro optan por no aceptar dinero o cobran una cifra muy alta por usar el cuaderno un minuto?
- ¿Aceptarían las condiciones puestas por el grupo de Trinidad o se opondrían a sus reglas?

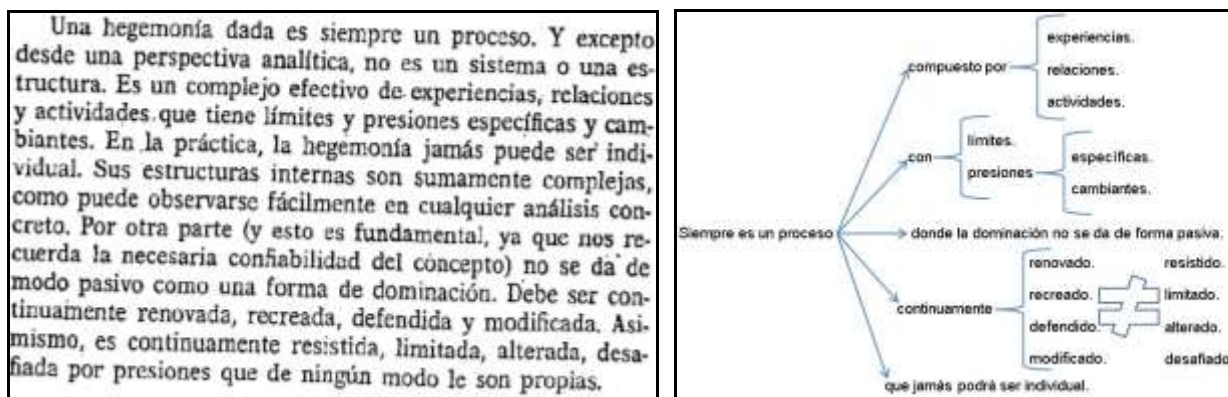
Las respuestas no fueron dialogas ni charladas. La descripción de la escena fue la siguiente:

- Nidia, María, Anderson y Giovanny estuvieron dispuestos a darle su cuaderno al ganador de su respectivo grupo, pero, al momento de entregarle el cuaderno al grupo de Trinidad y compañía prefirieron ocultarlos; cada uno por su cuenta.
- Juana, José, David, Jonathan, Marcelo y Viviana entregaron sus cuadernos y se desentendieron por completo de querer buscarlos u ocultarlos.
- Selena, Derly, Magnolia y Karen sí entregaron su cuaderno al grupo de Trinidad e incluso se mostraron dispuestas a negociar un trato para recuperarlos.

- Mientras tanto, Teodoro, Margarita, Aldair y Sergio se reunieron para acordar como grupo que recibirían a cambio de los cuadernos. Su primera opción fue, cobrar una cifra de cinco mil pesos y la segunda, jugarle una broma a Jonathan escondiendo su cuaderno sobre el armario del salón. Sin olvidar que, exigieron los cuadernos faltantes.

Lo anterior, muestra como los estudiantes no dieron una respuesta puntual a las interrogantes, pero, sus acciones si lo hicieron. Visto desde fuera y guardando las proporciones, los muchachos del 801 al desarrollar el ejercicio lograron representar la definición de Raymond Williams, la cual dice: la hegemonía es un proceso compuesto por actividades con límites donde la dominación no se da de forma pasiva ni jamás podrá ser individual y continuamente se modifica. En ese sentido, el lanzamiento de los dados le permitió a un grupo imponerse sobre los otros y al hacerse con el control de la mayoría de cuadernos, sus miembros acordaron llevar acciones que les permitieran adaptarse a los cambios, incluso, ejercer el poder como consideraron conveniente.

Figura 28. Imagen – *Concepto de hegemonía de Williams.*



Nota: La imagen da cuenta del concepto de hegemonía transversal a estas sesiones. Tomado de La hegemonía. *Marxismo y Literatura* (página 134) por R. Williams, 1997, Ediciones Península.

Disposición de los estudiantes en la clase.

De estas dos sesiones es menester aseverar lo favorable de trabajar con los alumnos sesenta y cincuenta minutos respectivamente, sin embargo, por la dinámica llevada a cabo se empezó a posponer el desarrollo de la guía número uno. Por esa razón, en la sesión del lunes 11 de septiembre se inició la realización del taller pero no logro culminarse y debió posponerse para el jueves 21 de septiembre. Eso quiere decir que, los primeros veinte minutos de la sesión mencionada se utilizaron para terminar la guía de hegemonía, lo cual, generó un cambio en la práctica pedagógica. Dicha transformación, se mantuvo desde la quinta sesión hasta la décima, como lo fue, la firma del practicante en los cuadernos de los alumnos para verificar su toma de apuntes. Retomando, lo competente al concepto de hegemonía se trabajó en una guía, pero, las respuestas de los estudiantes no fueron las esperadas.

Se llega a la anterior conclusión, porque cuando los estudiantes al unisonó respondían “¡SÍ PROFE YA ENTENDIMOS!” era en realidad un “*lo escuchamos, lo vemos hablar, hacemos la actividad que nos diga, pero, no vamos a tomar apuntes y sí nos comprometemos a realizar una tarea haremos de cuenta que eso nunca paso.*” En ese orden y dirección, la evaluación de la guía número uno arrojó un resultado contundente el desinterés de los estudiantes por leer y escribir de forma consciente. Dicho de otro modo, la guía estaba estructurada para ser solucionada de forma grupal, es decir, sopesando los apuntes propios con los de los otros miembros del grupo y dando una interpretación colectiva del concepto de hegemonía. Lo anterior, no se dio porque los estudiantes no habían tomado apuntes, solucionaban las preguntas de forma individual y ante las dudas preferían no expresárselas al practicante.

Tabla 17. Respuesta guía uno retroalimentación y análisis.

Defina con sus palabras el concepto de hegemonía.		
Respuesta grupo 2 y 5:	Retroalimentación:	Análisis:
La hegemonía es un concepto que se refiere a la dominación de un país grupo cultura sobre otro mediante la fuerza o influencia.	La respuesta es válida, debido a que les pedí que la definieran con sus palabras. No obstante, a mí me generan las siguientes interrogantes ¿Cómo un país logra tener <u>influencia</u> sobre otro? ¿De qué modo <u>ejerce fuerza</u> un país para demostrar su hegemonía?	El grupo 2 explicó con sus palabras la definición encontrada en internet, aunque, la respuesta fue válida se les cuestionó el por qué escribieron ello. Con el fin, de comprobar si comprendían lo que habían escrito.
Dominio de una entidad sobre otra. Proceso complejo relaciones cambiantes. Dominio ejercido por 1 dicta términos. Parámetros acción social.	Respuesta válida. Pero, me inquieta lo siguiente ¿Qué es una entidad? ¿Quién dicta los <u>términos</u> en una hegemonía? ¿Qué es un <u>parámetro</u> de acción social? ¿Cómo se ve la <u>acción social</u> dentro de una hegemonía?	Se reitera la idea anterior, el grupo 5 también da una respuesta. La cual, se dio por válida, pero, no deja de ser un común denominador dar una respuesta sacada de internet. Ante la situación, se les interrogó si comprendían su respuesta.
¿Cuál es la periodización de la hegemonía en Colombia? ¿Cómo se dividió y denominó cada periodo?		
Hegemonía Liberal 1930-1946	La respuesta es correcta.	En ambos casos sucedió lo mismo. Los grupos dan una respuesta luego de hablar con el practicante y observar nuevamente las diapositivas. Dado que, no tenían apuntes o estaban incompletos.
Hegemonía Conservadora 1886-1930		
1886 hasta 1930 Conservadora. 1930 hasta 1946 Liberal.	Respuesta correcta.	
Seleccione tres de las características de cada periodo hegemónico de Colombia. Explique la que más se le facilite.		
Hegemonía Liberal: Modificaciones constitucionales, Nuevas instituciones y reforma agraria.	La respuesta es correcta.	En ambos casos sucedió lo mismo. Los grupos dan una respuesta luego de hablar con el practicante y observar nuevamente las diapositivas. Dado que, no tenían apuntes o estaban incompletos. Quedó faltando explicar las características con sus propias palabras. Hubo trabajo en equipo, pero, la falencia argumentativa se empieza a notar.
Hegemonía Conservadora: Proyecto político de corte centralista, controló el regionalismo y las ideas liberales, Estructura en orden socio.-racial.		
Conservadora: Iglesia y Estado. Proyecto político de corte centralista. Estructura de orden socio-racial.	Respuesta correcta.	
¿Por qué la hegemonía conservadora se vio afectada por la masacre de las bananeras y no por la pérdida de Panamá?		
No dieron respuesta.	No hay respuesta a la pregunta de tarea. <i>¿Por qué no respondieron si les di bastante tiempo para hacerlo?</i>	El grupo 2 refleja a los otros tres grupos.
El presidente de los Estados Unidos John Calvin llama al presidente Miguel Abadía Méndez obliga a disparar las guerras de la empresa bananera. Miguel Abadía Méndez toma una difícil decisión y encausa de John Calvin por su llamada y su presión decide acabar con la hegemonía conservadora.	Valgo la intención de dar respuesta a esta pregunta. Sin embargo, la explicación entre las llamadas de Abadía y Calvin, presidentes de Colombia y Estados Unidos, no fundamenta por qué la masacre de las bananeras afecta a la hegemonía conservadora. Reitero, rescato la intención de dar respuesta a la pregunta con la explicación.	Se rescata la intención del grupo 5 por dar una respuesta a la pregunta asignada de tarea. Sin embargo, esa referencia a los presidentes representa una relación entre los acontecimientos históricos y las grandes figuras. Asimismo, se identifica la no separación entre lo social, lo económico, lo político y lo gubernamental; lo cual es, extremadamente comprensible por la dificultad que implica. He aquí un reto pedagógico y didáctico en la enseñanza de la historia.
Con base en el juego de los cuadernos y el esquema ¿Qué características se relacionan con el juego y la definición de hegemonía? ¿Cuáles características desempeñaron como grupo? ¿Creen que el juego les permitió apropiarse del concepto?		
No dieron respuesta.	No hay respuesta a la pregunta de tarea. <i>¿Por qué no respondieron si les di bastante tiempo para hacerlo?</i>	El grupo 2 fue el único que no dio respuesta. Los demás sí intentaron relacionarlo con algo de lo realizado en la actividad.
El que tiene más gana más. Que todos confiaron en uno solo. Que si usted pierde todos pierden.	Respuesta válida, aunque, algo compleja de entenderles. Describen bien las características del juego, pero, no como se relacionan estas con el concepto de hegemonía. Aun así, veo una apropiaron del concepto en su descripción.	Se validó la respuesta del grupo 5, no obstante, la descripción de la actividad no se hizo de forma disciplinada y tampoco lograron relacionarla con la definición de hegemonía. Ni siquiera con la que ellos dieron en el punto uno, haciendo latente, la falencia argumentativa.

Nota: Cinco grupos hicieron el taller, se seleccionaron dos para analizar su respuesta. Autoría propia.

Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.

Durante el desarrollo de la segunda y tercera sesión indudablemente primó el factor histórico sobre el literario; el último en mención no fue abordado en ningún momento. Es evidente entonces que, la contextualización, el seguimiento a un concepto y la periodización son la muestra ineludible de la imposición del proceso histórico sobre lo literario para ambas sesiones de clase. Atendiendo a esto, las clases del 4 y 11 de septiembre se caracterizaron por no reflejar la relación histórico-literaria en ningún momento. Posiblemente, fue un fallo porque los estudiantes al ver la retroalimentación del taller de nociones expresaron interés en saber más sobre los personajes de su lectura. Sin embargo, el futuro docente decidió darle mayor importancia a la contextualización histórica para que los estudiantes del 801 entendieran de mejor manera las motivaciones de los personajes.

Cuarta, Quinta y Sexta Sesión: De los Errores se Aprende y la Motivación Cambia.

Las reuniones cuatro, cinco y seis con los estudiantes del curso 801 del colegio Escuela Nacional de Comercio se dieron los días jueves 21 de septiembre, lunes 25 de septiembre y lunes 2 de octubre de 2023. Cada sesión tuvo un tiempo de cincuenta minutos en el horario de 4:40 a 5:30 de la tarde; con la excepción del día jueves que se dio en el horario de 2:20 a 3:10 de la tarde. De este modo, el desarrollo de la temática se hizo por medio de mapas y se abordó al Valle del Cauca desde tres focos, su contexto previo a la década de los cincuenta, su localización geográfica y su conservatización. Transversal a lo anterior, se introdujo a los personajes de cada novela, su representación literaria acorde al contexto social del Valle en los años cincuenta y un pequeño resumen narrando la trama de cada libro.

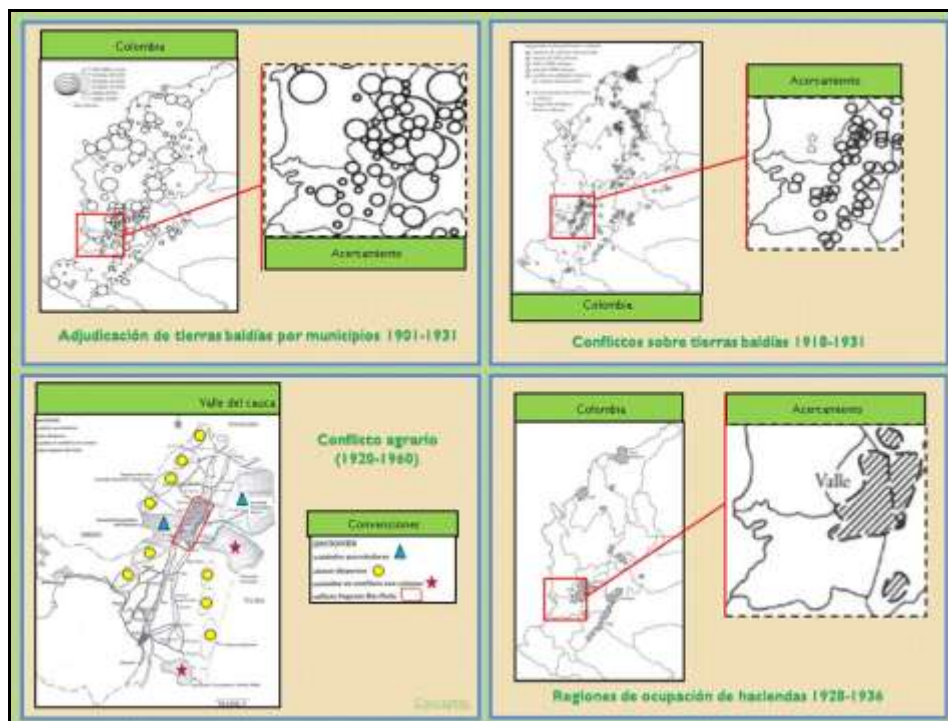
Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.

Para la sesión del 21 de septiembre la clase se dividió en dos partes los primeros veinte minutos se dio tiempo a los estudiantes para terminar la guía número uno y la media hora restante se orientó en presentar unas diapositivas con la información de las novelas a trabajar durante el resto de la práctica pedagógica. También, se mostraron unos mapas de conflicto agrario en Colombia haciendo énfasis en el Valle del Cauca (ir a **Figura 29**). En ese mismo sentido, la clase del día lunes 25 de septiembre se continuó con un trabajo de mapas, aunque, en esta ocasión por medio de darles color recaía sobre los estudiantes el uso de los mismos. Es muy importante resaltar que, al inicio de la sesión número cinco se les hizo un llamado a los alumnos para tomar apuntes, desarrollar los talleres de forma grupal y realizar preguntas cuando la temática se les dificultará. Igualmente se les recordó que, las actividades elaboradas en la sección a cargo del practicante tenían una nota y cómo al ellos hacer uso de dispositivos electrónicos su relación con la lectura era más frecuente de lo pensado.

En concatenación con la descripción anterior, la sesión del lunes 2 de octubre se dedicó a finalizar la guía número dos (o taller de mapas), así como a, hacer el primer acercamiento al tema de la conservatización del Valle del Cauca. De esa manera, se presentó a los alumnos la periodización de la conservatización y sus cuatro características principales, además, se usaron unos fragmentos de las novelas para ver su representación literaria (ver **Figura 30** y **Tabla 18**). Dicha sesión, estuvo marcada por la visita del coordinador de convivencia al salón de clase, con la finalidad, de llamar asistencia, identificar y controlar el uso adecuado del uniforme por parte de los alumnos. Adicionalmente, la clase número seis fue la última del primer ciclo con los jóvenes de octavo grado porque antecedió a la semana de receso de octubre.

Figura 29. Imagen – Información novelas y mapas conflicto agrario.

Novelas	
<p>1953</p>	<p>1971</p>
<p>1984</p>	
<p>Viento Seco: 1953</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Primera novela escrita para denunciar las atrocidades del Partido Conservador contra los campesinos liberales. □ Su protagonista principal es Antonio Gallardo. <ul style="list-style-type: none"> • Representa a un hacendado liberal. • Es despojado de todas sus propiedades, incluso, de su familia y virilidad. • Se vuelve un cuadrillero y anhela poder unirse a las guerrillas liberales de los Llanos Orientales. 	<p>Noche de Pájaros: 1984</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Narra cómo se trastoca la consciencia de un hombre al observar la masacre de la Casa Liberal de Cali (22 de octubre de 1949). ❖ Su protagonista principal carece de nombre (Silente/El que Sufre). <ul style="list-style-type: none"> □ Representa a la sociedad que NO tomó partido en el enfrentamiento entre conservadores y liberales. No obstante, se vio afectada por la confrontación. □ Encarna la desconexión emocional y sensorial de una persona al verse expuesto a actos de descarnada violencia.
<p>Cándores no entierran todos los días: 1971</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Novela escrita en función de 'desmitificar' a León María Lozano «El Cóndor» y su influencia en el proceso inicial de la Conservatización del Valle del Cauca. ○ Su protagonista principal es León María Lozano. <ul style="list-style-type: none"> • Representa al Pájaro más 'famoso' y reconocido del periodo de la Violencia. • Narra el ascenso y consolidación de León María como pájaro. Además, de su faceta como hijo, padre, esposo y ferviente conservador. 	



Nota: Autoría propia.

Figura 30. Imagen – *Conservativización*



Nota: Autoría propia.

Figura 31. Foto – *Visita coordinador.*



Nota: Fotografía tomado por profesor Juan Manuel.

Con base a esta última idea, los factores que jugaron a favor fueron la planeación de un taller semi-interactivo mediado por unas diapositivas con unos mapas, el uso de colores, el poder disponer de los celulares y el recorrido por cada grupo del practicante resolviendo inquietudes. Por lo tanto, los resultados fueron gratificantes por partida doble, debido a que, el futuro licenciado descubrió el poder encerrado en la calificación para los alumnos del 801 y la concentración generada por las actividades manuales. En oposición a lo antes mencionado, se encuentra la sesión número seis donde se terminó la guía número dos y se abordaron las características de la conservatización, para lo cual, se hizo uso de unos fragmentos de las novelas. De tal forma, el avance logrado con el taller de mapas se contrapone a los ejercicios de lectura, sin embargo, es necesario rescatar la escucha atenta de los jóvenes cuando el practicante les contaba lo que decía el párrafo asignado. Todo lo anterior, permite afirmar que los avances con los estudiantes del curso 801 requerían de un trabajo basado en prestarles atención, resolverles inquietudes, puyarlos en su justa medida, motivarlos por medio de la nota e intercalar el trabajo manual con el de lectoescritura.

Figura 33. Foto – *Practicante explicando la conservatización a través de un mapa.*



Nota: Fotógrafo Juan Manuel Martínez Fonseca.

Disposición de los estudiantes en la clase.

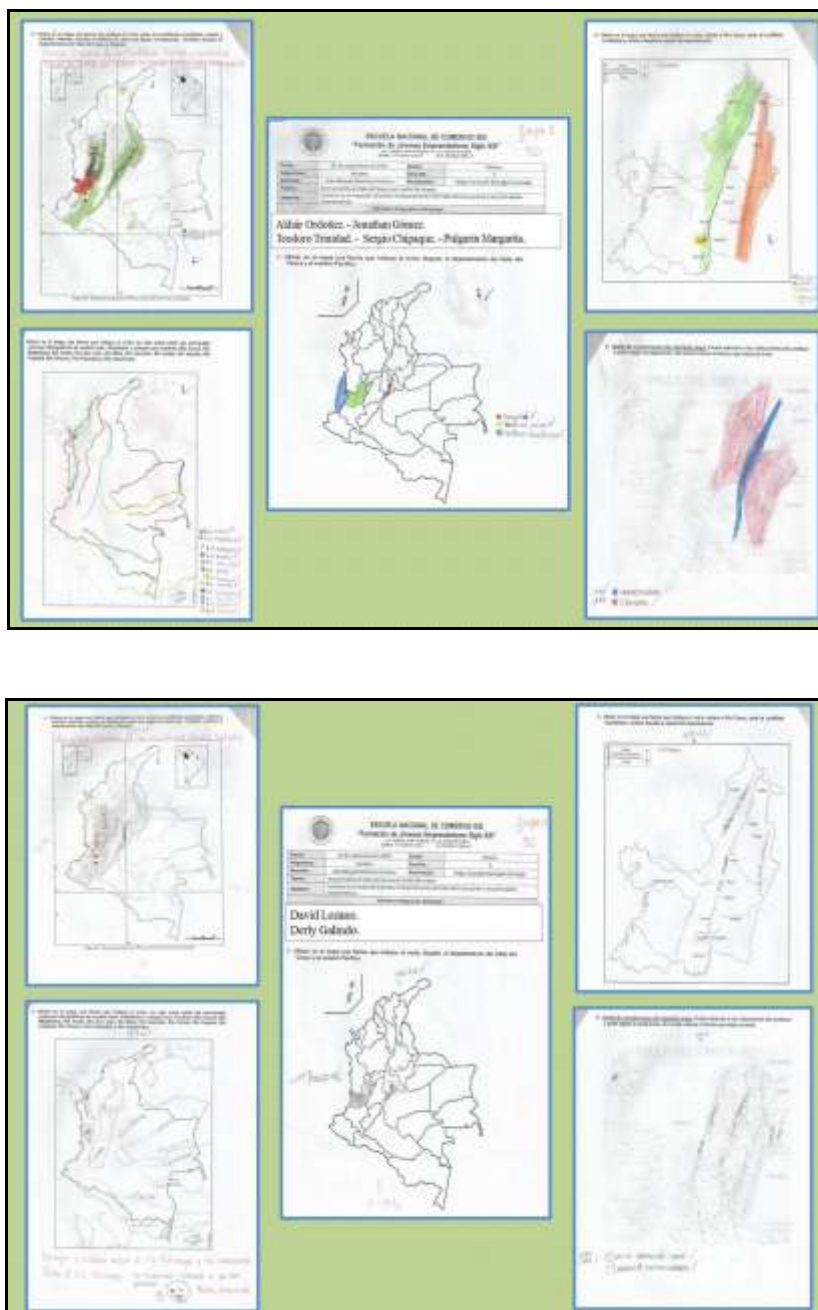
La disposición de los estudiantes de octavo grado durante las tres sesiones aquí analizadas fue variable, ellos mantenían su interés en la temática cuando el futuro docente les narraba y contaba con sus palabras el devenir de los personajes en su respectiva novela. Pero, a la hora de realizar el taller de hegemonía¹⁸ los análisis de sus respuestas mostraron una desatención y desinterés por la temática. En contraposición a la última idea, la sesión quinta y sexta reveló una nueva faceta de los jóvenes caracterizada por interrogar, cuestionar, trabajar y elaborar con dedicación las actividades propuestas por el practicante. Seguramente, el llamado de atención, la advertencia y la puya del futuro licenciado en sociales incentivó esa nueva actitud en sus alumnos. Por lo anterior, se puede notar como la disposición de los alumnos mutó de un “atendemos porque toca” a un “atendemos de manera más consciente”.

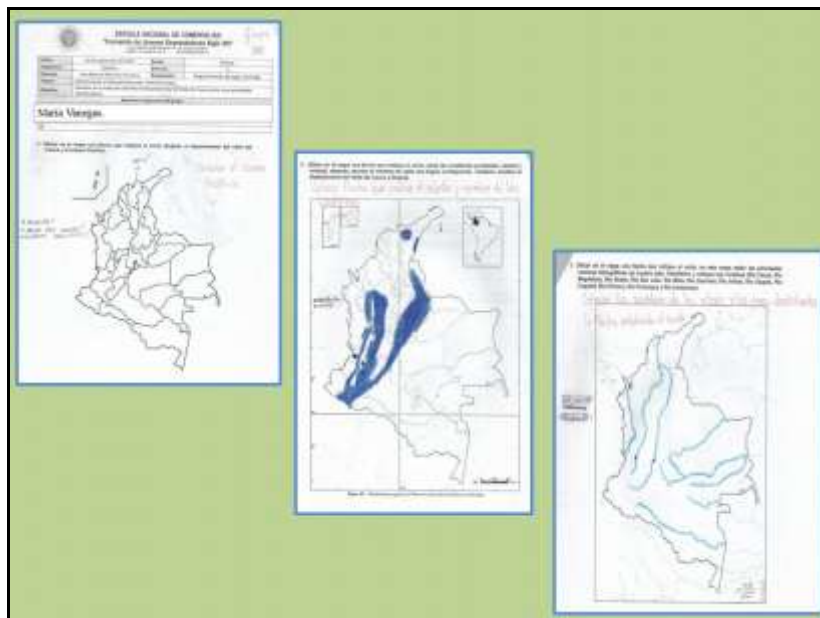
Dadas las consideraciones que anteceden, se puede aseverar con contundencia las respuestas de la guía número dos dan cuenta de la transformación actitudinal de los jóvenes del 801 durante las tres sesiones. Cabe agregar, María Vanegas no supo distribuir su tiempo entre realizar el taller de mapas y desprenderse de sus redes sociales; siempre hay una excepción a la regla (ver **Figura 34**). Es necesario recordar, el taller era semi-interactivo y se les permitió a los muchachos hacer uso de sus celulares, motivo por el cual, María no estaría exenta de usarlo. Solamente que, en su caso le jugó en contra porque su atención la puso en Instagram, cuando podía alternarla, con colorear, ubicar las convecciones y anotar los nombres solicitados en cada

¹⁸ El análisis de ese taller se realizó en el subtítulo de Segunda y Tercera sesión, aquí solo se hará mención de él por razones narrativas. No debe olvidar, la fecha de finalización del mismo fue el lunes 21 de septiembre.

mapa. Asimismo, se desconocen las razones exactas por las cuales ningún grupo acogió a María para trabajar.

Figura 34. Imagen – *Respuesta guía dos grupos uno, cuatro y siete.*





Nota: Siete grupos solucionaron el taller, se seleccionaron tres para mostrar su proceso. Autoría propia.

La mejora actitudinal y disposición de los alumnos en las sesiones cuatro, cinco y seis no solamente se determina por su entereza en el taller de mapas, también, se vio reflejada en el ejercicio de lectura. Dicho ejercicio, consistía en leer un texto y decir cómo una o las cuatro características de la conservatización se veían reflejadas en su narrativa (ir a **Tabla 18**).

Ejemplifica lo anterior, la interacción entre el practicante con el grupo de Viviana Aldana, Juana Rivadeneira y Abril Ortega quienes no entendían lo sucedido en el fragmento asignado, pero, buscaron la forma de expresar sus dudas e inquietudes para dar su respuesta. A modo de cierre, no se puede echar en saco roto la visita del coordinador al salón, del lunes 2 de octubre, su paso no fue desapercibido por los alumnos del 801; eso influyó en mantener un excelente comportamiento, la compostura y el orden hasta la finalización de la clase.

Tabla 18. Fragmentos para relacionar con la conservatización, ejercicio lunes 2 de octubre.

Grupo de Anderson Latorre y Marcelo Fontana.
<p>Álvarez Gardeazábal, Gustavo. (2003). Cóncores no entierran todos los días. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo. Hablaron media hora, repitieron casi que idénticamente las palabras de don Julio en la farmacia. Agregaron que las fuerzas públicas de don Pacho Eladio ya no eran solamente de setecientos sino de mil trescientos y que los cincuenta y cuatro muertos atajados en La Virginia estaba demostrado eran conservadores en cuarenta y nueve de los casos y que como los jueces eran todos liberales, las denuncias estaban condenadas a perderse en los archivos desordenados de los edificios de justicia. Don Luis Carlos, con la voz ya cansada que finalmente le daría el aviso de su partida, intentó desbaratar los argumentos oponiéndose con la sencilla frase de nunca en política se puede pagar con la misma moneda. Don Julio se quedó callado, tan callado que León María creyó que en verdad había perdido la posibilidad de reemplazarlo en la jefatura del partido en Tuluá. El doctor Navia no se hizo esperar, abrió la bodega del carro y sacó tres cajas rectangulares. El doctor Ramírez extendió su chequera y después de hacer una apología de lo que significaba para la religión católica la existencia de individuos defensores del orden establecido, de la verdad impuesta y de la tradición, enfiló sus baterías a León María para traerlo en carruajes poéticos desde su puesto de quesos en la galería hasta el andén del colegio de los salesianos el nueve de abril. Cuando llegó allí pidió un dramático minuto de silencio por todos los muertos de ese día. Después reinició la carga y apoyándose en un concordato que quizás exista pero que quién sabe si la Iglesia admite y el gobierno reconoce, enfrentó a León María a la posibilidad del exterminio de todos los conservadores, de todas las comunidades religiosas y sobre todo de la fe cristiana, poniendo como prueba la matazón del nueve de abril que hicieron las turbas liberales. (Pág. 70-72)</p>
<p>Respuesta: 3. Desarme del campesinado y en general de la población. ¿Por qué han desarmado al campesinado conservador? 4. Presión armada sobre sectores liberales había manipulado al conflicto agrario, para incrementar el electorado conservador mediante la presión de sectores liberales ¿Por qué? Para conseguir más terreno hicieron una propuesta.</p>
Grupo de Selena Barrera y Karen Mendoza.
<p>Alape, Arturo. (1984). Noche de pájaros. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A. Sentado sobre la hierba húmeda se da cuenta de que el sudor se ha vuelto grasiento en su piel y se ha pegado a su vestido. Son trozos de sal, granizo azucarado que no destila líquido. Es una esperma derretida. Se levanta, distensionan las piernas, piensa en correr endemoniadamente, sin importarle las sospechas que puedan señalarlo como un hombre que tiembla ante la muerte. No le importa estar atrapado en una arbitraria telaraña tejida en sus recuerdos, que lo atrae, lo suelta, lo succiona, lo libera por capricho y usted con resignación regresa a su red. Un hombre convertido en su único carcelero. Por una simple razón: está decidido que irá hasta el final de esa indagación, que ya vislumbra en sus alcores. Y corre sin escuchar el eco de sus pisadas, en esa calle convertida en tronera por los golpes rítmicos de sus zapatos. Sus ojos se han esponjado como si fueran los ojos de un sapo intranquilo, en una larga espera de las lluvias. No huye de los hombres, de los carros negros, huye de sus pasos agigantados sobre las espaldas, huye al sentirse pisado por sus pies. Y corre viendo a un pájaro que vuela sin vaivenes, que ahuyenta la noche al explayar sus alas, que rebasa la nube más alta y se impulsa en picada y viene sobre su cabeza, diminuta desde el aire, sosteniendo en su pico un revólver calibre 38 largo, que dispara sin compasión sobre su cerebro, y como vidrio que se astilla, brota sangre coagulada en esquirlas que chocan contra las paredes de las casas que se desploman. (Pág. 32)</p>
<p>Respuesta: Se relaciona con el punto 4 por la presión de sectores liberales.</p>
Grupo de Derly Galindo y David Lozano.
<p>Caicedo, Daniel. (1953). Viento Seco. La noche del fuego, capítulo tres. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA). De los camiones salía el ruido confuso de las voces, los gritos y las plegarias. Los motores fueron puestos en marcha y los vehículos empezaron a desplazarse. Del segundo cayeron al suelo dos hombres que el de atrás trató de espichar con sus ruedas. Apenas se vio saltar el carro. No se oyó nada. Uno de los aplastados, mal cogido, quedó con vida. Un «jeep» en el que viajaba de pasajero un sacerdote volvió a atropellarlo. El cura se asomó y le dio su bendición. -La pira humana de la plaza y las antorchas vivas también habían recibido la bendición sacerdotal-. Otros camiones, automóviles y jeeps repletos de «pájaros» entraron en el desfile. Los caballos en que algunos civiles habían venido montado enloquecieron, rompieron sus bridas y huyeron desbocados, sin jinetes, dando relinchos, encabritados y tirando coces. Sólo uno iba con espuma en la jeta y sangre en los ijares, dominado por su chalan. La caravana avanzó. La caravana atravesó pueblo y empezó el descenso hacia el valle, iluminado por el incendio que se propagaba a las huertas, cafetales, potreros y maizales. El fuego se comía los árboles como se comía a los hombres. El fuego calcinaba la tierra, y la tierra echaba humo que esparcía el viento. Y el viento también ardía. Y todo se consumía. Y las sombras que proyectaban las llamas también se consumían. (Pág. 43-44)</p>
<p>Respuesta: Se refleja en la 4, porque habían manipulado el conflicto agrario.</p>
<p>Análisis: El ejercicio consistía en relacionar el fragmento de cada novela con las características de la conservatización (observar Figura 30), por eso, se entiende la brevedad de en las respuestas del grupo 2 y 3. Resulta oportuno, destacar al primer grupo porque hacen lo posible por dar una respuesta con sus propias palabras, pero, no logran desarrollar su idea con claridad.</p>

Nota: Seis grupos hicieron el ejercicio, se seleccionaron tres para analizar su respuesta. Autoría propia.

Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.

Las sesiones del 21, 25 de septiembre y 2 de octubre fueron las primeras en hacer latente la relación de lo histórico-literario de manera formal, es decir, el practicante dictó las clases dando

una explicación desde la historia y complemento esos datos con las referencias literarias presentes en los textos de las novelas. A favor de la idea anterior, los cincuenta minutos de las sesiones jugaron a favor porque hubo un balance al momento de realizar la explicación y las actividades. Por lo tanto, los estudiantes empezaron a ver con mayor luminosidad la finalidad buscada por el practicante. En ese propósito, los jóvenes pudieron experimentar dificultades al no poder hallar de forma sencilla la interacción entre ambas disciplinas, no obstante, la labor del futuro licenciado en sociales era guiarlos en ese problema académico.

Conviene advertir, la relación histórico-literaria a partir de estas sesiones podría sufrir una transformación para adaptarse a la forma de aprehensión de los saberes y conocimientos de los alumnos del curso 801. En otras palabras, el taller de mapas dio cuenta de la apropiación de los estudiantes por medio de la repetición, muy seguramente, el acto de ubicar al Valle del Cauca puede llegar a generarles un relacionamiento espacial con el fenómeno de los “pájaros” y la misma conservatización. Partiendo de esto, se podría poner a prueba en la enseñanza de lo histórico y literario, dichas consideraciones, habrían de ser ejecutadas por medio de una actividad que reúna la repetición, la lectoescritura y la motricidad fina.

Séptima, Octava y Novena Sesión: Semana de Receso las Dos Caras de la Moneda.

Los encuentros con los estudiantes de octavo grado posterior a la semana de receso se dieron el viernes 20, lunes 23 y lunes 30 de octubre de 2023, los cuales, contaron con cincuenta minutos de duración. Así pues, la sesión del día viernes se dio de 12:20 a 1:10 de la tarde y la de los lunes fueron en el horario habitual de 4:40 a 5:30 de la tarde. La temática abordada en las tres clases era la conservatización del Valle del Cauca su correlación con el fenómeno de la Violencia en Colombia y la deshumanización como un rasgo en común de ambos sucesos. Adicionalmente, se

usó un cortometraje para ilustrar como se amalgamaban las temáticas, la finalidad, era construir una intertextualidad para afianzar conocimientos en los estudiantes. Sin olvidar que, el uso de la herramienta cinematográfica también articula lo histórico-literario.

Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.

La sesión correspondiente al día 20 de octubre se dividió en dos partes, en primer lugar, un repaso del tema de la conservatización del Valle del Cauca y su representación gráfica usando un mapa para ilustrarla (mirar **Figura 35**), en segundo lugar, se periodizó el fenómeno de la Violencia con sus respectivas características y se recalcó como la conservatización fue un proceso dentro de ella. Con base en lo anterior, el practicante les indicó a sus estudiantes una manera sencilla de tomar apuntes, la cual consistió en, poner como título la Violencia, escribir sus fases y solamente anotar la característica que aparecía en letras de color azul en la diapositiva (ir a **Figura 36**). Sumado a lo antes mencionado, una explicación adicional fue la del *conflicto agrario* y su particularidad en el Valle del Cauca con la división de la hacienda (ver **Figura 37**). De esta sesión se puede afirmar que, fue la clase más catedrática debido a la temática abordada, no obstante, no excedió los cincuenta minutos y estaba planeada para ser complementada con las siguientes sesiones.

En relación con esto último, la sesión del lunes 23 estuvo dedicada a desarrollar la guía número tres, la cual, tuvo como principal característica integrar ejercicios de lectoescritura, repetición y motricidad fina. Así como, explicar el concepto de *deshumanización* enmarcándolo en el contexto de la Violencia, pero, sin dar a conocer las fases que lo componen¹⁹. Por lo tanto,

¹⁹ Dichas fases, fueron expuestas el lunes 30 de octubre.

la explicación se centró en cómo los campesinos relacionaban partes del cuerpo humano con la de los animales y por esta razón tanto “los pájaros” como las “cuadrillas” lograban cometer sus actos de sadismo en las masacres sin ningún tipo de remordimiento. Cabe agregar, la guía tres o taller de deshumanización no logro terminarse en su totalidad y su finalización se aplazó.

Figura 35. Diapositiva – *Conservatización graficada en mapa.*



Nota: El mapa de la izquierda muestra cómo se distribuía la influencia de cada partido político en el Valle del Cauca. A la derecha, se muestra la conservatización del departamento y la reubicación de las poblaciones liberales. Autoría propia.

Figura 36. Diapositivas y Fotos – *Características de la Violencia y apuntes.*

La Violencia (1946-1964)

Primera fase 1946-1949:

- ✓Violencia fundamentalmente urbana.
- ✓Caracterizado por ser una ofensiva sistemática de las clases dominantes sobre los sectores populares.
- a. Sindicatos y organizaciones sociales.
- ✓En las zonas rurales se concentró en las regiones afectadas por la violencia partidista de los años treinta.

Segunda fase 1949-1953:

Patronato de la violencia.

- ✓La lucha partidista se estanca en guerrillas liberales mientras el conservatismo homogeniza políticamente el aparato represivo para enfrentarse a la oposición.
- ✓La violencia se extiende a lugares rurales donde los partidos se hallan mejor incrustados.
- ✓Dislocación entre el aparato del Estado y el poder del Estado, dando cabida a la ola máxima de violencia.
- a. "El apogeo de la violencia"

La Violencia (1946-1964).

Tercera fase 1953-1957:

Segunda ola de violencia.

- ✓Se da bajo la dictadura militar en un contexto político diferente ya que:
- a. Restaura parcialmente el equilibrio entre:
 - i. la clase dominante.
 - ii. la mejor parte de los sectores populares.
- b. A través de la amnistía, logró una casi total desmovilización de los campesinos en armas.

Tercera fase 1953-1957:

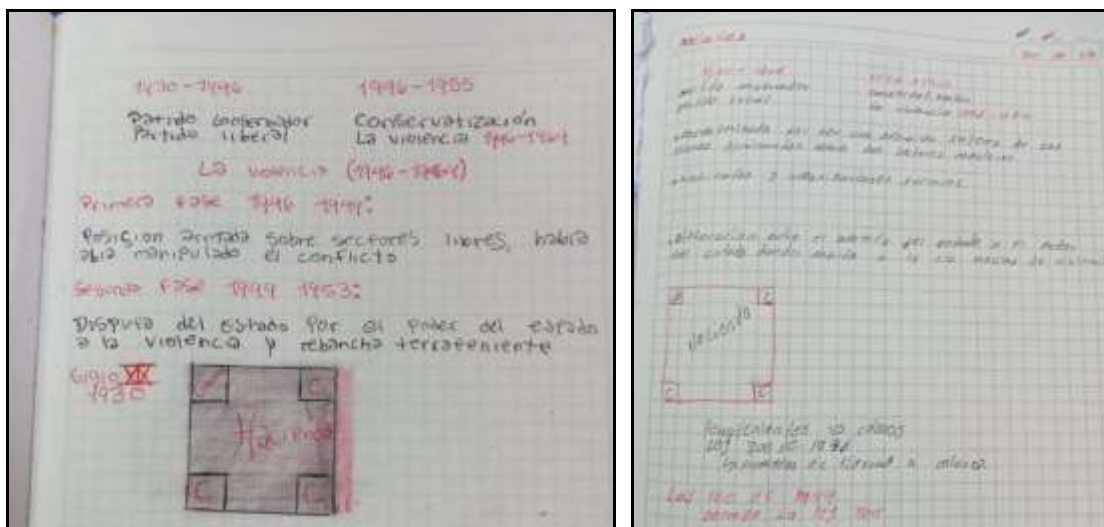
Segunda ola de violencia.

- ✓Sin embargo, la propia **dinámica de la dictadura** condujo a una ruptura del equilibrio alcanzado.
- a. El oriente aislamiento del gobierno no pudo ser compensado con los esfuerzos de crear una base de apoyo en la clase media.
- b. Dio paso a una ola represiva a través de operaciones militares contra los campesinos organizados en los frentes liberales y comités del Talero, Suragay y los Llanos.

La Violencia (1946-1964).

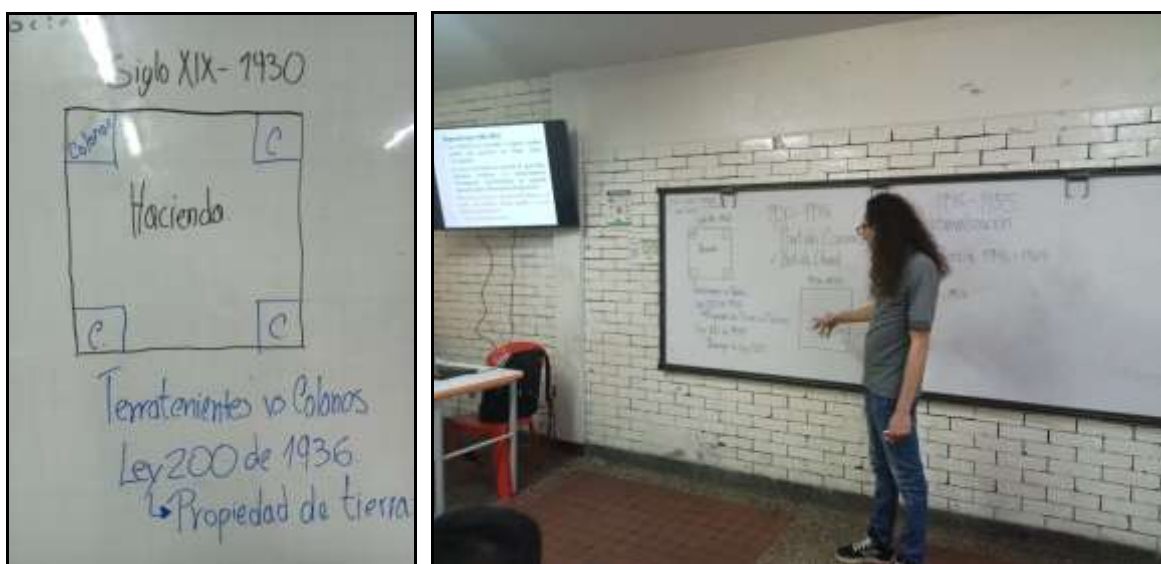
Cuarta fase 1957-1964:

- ✓Los sectores populares carecen de dirección.
- a. No se identifican con el bloque partidista.
- b. Hay una "deslocación en la intensidad" de la violencia.
- ✓Distinción retórica entre:
 - a. Bandolerismo (quien(s) conserva(n) las armas.
 - b. Guerrilleros (quien(es) que entregó las armas y abandonó una actividad).
- ✓La permeación a los bandoleros y los sustitutos (liberales o conservadores) dio como resultado una estabilidad con un propósito público compartido.
- a. Creación de la primera guerrilla (FARC, S.F.C., S.F., y H.C.F.C.)



Nota: Las diapositivas dan cuenta de las cuatro fases de la Violencia en Colombia con sus respectivas características. Las fotografías son los apuntes de dos estudiantes. Autoría propia.

Figura 37. Foto – *División de la hacienda.*



Nota: Explicación por parte del futuro licenciado sobre el conflicto agrario en el Valle del Cauca a raíz de la división de la Hacienda. Fotografías tomadas por Juan Manuel Martínez Fonseca.

Con base en las consideraciones anteriores, la sesión del lunes 30 de octubre fue planeada para terminar el taller de deshumanización, exponer las fases *Preliminar*, *Liminar* y *Postliminar* presentes en el fenómeno de la Violencia y ver el cortometraje titulado *La cerca*; el cual, articulaba la temática de las tres sesiones y la relación histórico-literaria. Cabe decir que, el uso de lo cinematográfico tenía como función principal aproximar a los estudiantes del curso 801 con la propuesta del practicante. En otras palabras, el futuro licenciado en ciencias sociales deseaba hacer más cercano el tema de investigación a sus alumnos, so pretexto de, afianzar su conocimiento y hacerlo significativo. Finalmente, en esta clase Giovanni Mondragón, Abril Ortega, Juana Rivadeneira y María Vanegas se pusieron al día con las notas al hacer entrega del taller de nociones.

Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.

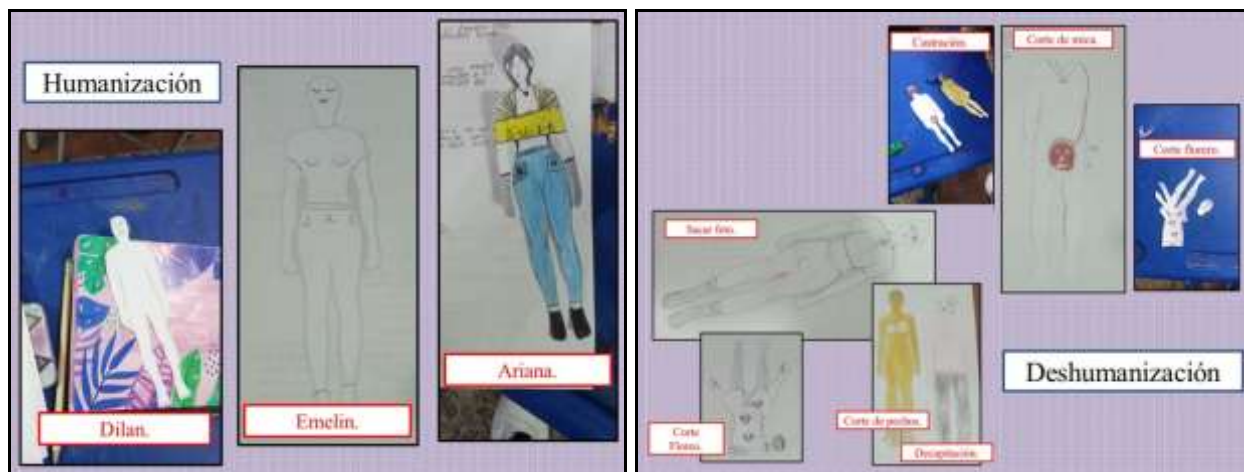
La sesión número siete con los estudiantes del 801 se caracterizó por haber sido una clase magistral, no obstante, los muchachos no mostraron inconformidad alguna. En realidad, fueron bastante comprensivos y cooperativos con el practicante, de igual manera, las indicaciones sobre cómo debían tomar apuntes facilitó el desarrollo de la clase. De lo anterior, no se puede concluir un vacío explicativo, todo lo contrario, dada la temática de la Violencia con su periodización y características principales fue abarcada en totalidad. Por lo tanto, se resalta con ahínco la actitud receptiva de los alumnos. Vale la pena aclarar, Derly Galindo, Magnolia Garzón, Karen Mendoza y Margarita Pulgarin solamente estuvieron durante los primeros veinte minutos de clase, debido a que, tenían un evento empresarial de otra asignatura.

En contraposición a lo mencionado en el párrafo anterior, la sesión del lunes 23 de octubre fue de las más caóticas de dictar, puesto que, los estudiantes estuvieron muy hiperactivos al punto de

iniciar una guerra de papeles de extremo a extremo del salón. Esa ocurrencia, la llevaron a cabo el grupo de Teodoro Trinidad, Aldair Ordoñez y Margarita Pulgarín, versus el grupo de Marcelo Fontana, Anderson Latorre y Giovanni Mondragón; por alrededor de dos minutos volaron por el recinto papeles, cartucheras, borradores, lápices y cuadernos. Por tal razón, el practicante recurrió al observador, mecanismo ante el cual, los jóvenes cesaron su comportamiento; la sugerencia para usarlo fue del profesor Juan Manuel. Sin embargo, la herramienta de control no fue suficiente porque la actitud de los estudiantes ese día era el desinterés, la pereza, la flojera y el cansancio. A pesar de lo descrito, los jóvenes lograron avanzar en varios puntos de la guía tres con la ayuda de los docentes, no sin advertir que, su desgano podría provenir de allí porque era necesario leer y revisar sus apuntes para solucionar las diez primeras preguntas.

De forma que, la octava sesión terminó con el practicante pasando por los grupos de trabajo de los estudiantes para solucionar la primera parte del taller de deshumanización, esto significó que, los muchachos conocían las respuestas o las relacionaban con lo visto en la sesión previa; empero, ese día no estaban en disposición de trabajar. En ese sentido, la sesión del 30 de octubre continuó con el desarrollo de la guía tres y trajo consigo una grata sorpresa. Nuevamente, las actividades de motricidad fina en conjunto con la lúdica captaron la atención de los estudiantes del curso 801 y los resultados se vieron reflejados en los últimos puntos del taller. Lo que precede se debió a, entregar dos siluetas a los alumnos solicitarles humanizarlas y caracterizarlas dándoles color, posterior a ello, los grupos de trabajo elegían un representante para enfrentar al de otro grupo. Así pues, el vencedor sería quien tuviera en un lanzamiento de dados la suma mayor y tendría derecho a lanzar un solo dado para ver el corte a realizar en la figura de sus compañeros (ver **Figura 38**).

Figura 38. Imagen – *Siluetas humanización y deshumanización de los grupos de trabajo.*



Nota: Humanización y deshumanización de las siluetas. Autoría propia.

A manera de colofón, el punto catorce fue un detonante para que Selena, Magnolia, Jonathan, Karen, Giovanni, Marcelo, Anderson, Aldair y Derly expresaran con ímpetu su inconformidad por lo sucedido con sus siluetas. Ilustra lo anterior, las palabras expresadas por Karen Mendoza *“Tanto trabajo invertido en la figura dándole color y humanizándola para que venga otro a dañarla. ¡SEA SERIO PROFE, ESO NO ES JUSTO!”* En efecto, la estudiante tenía toda la razón y ejemplificó perfectamente el sentir de gran parte de sus compañeros, sin hacer a un lado que, el ejercicio cumplió con su propósito. Vale la pena destacar, el trabajo elaborado por Viviana Aldana y Juana Rivadeneira quienes en el lanzamiento de dados salieron avantes en los enfrentamientos con otros grupos y posteriormente solicitaron al practicante poder quedarse con su silueta (Ariana de la **Figura 38**).

Tabla 19. Respuestas guía tres, retroalimentación y análisis.

Punto A, con base en los apuntes del cuaderno, pregunta 1 a la 10 (selección múltiple):		
Los seis grupos dieron las respuestas correctas. 1: D. 2: C. 3: A. 4: B. 5: D. 6: A. 7: C. 8: A. 9: A,B, C o D. 10: C.		
Punto B (preguntas: 11, 12 y 13) y Punto C (pregunta 14):		
Respuesta grupo 2 y 3:	Retroalimentación:	Análisis:
11. La deshumanización ya que se trata al ser humano como animal. La quema viva. Las llamas no borran la brutalidad ni sadismo de los actos cometidos. Yo creo que la mayoría de personas si tienen una sed de sangre ya que fueron tratados como animales.	La respuesta es válida, muy buena relación con el fragmento. Excelente análisis sobre la sed de sangre y tratar a otros como animales.	Las jóvenes del grupo 2 prestaron atención a la explicación del practicante sobre el concepto de deshumanización. Posteriormente, en la solución del punto número 11 lograron relacionar esa definición con el fragmento asignado. Además, se destaca la intención de dar mayor argumentación a la respuesta. Tal vez, les falto hacer mayor énfasis en el texto.
11. La deshumanización ya que se trata al ser humano como animal. La quema viva. Las llamas no borran la brutalidad ni sadismo de los actos cometidos. Yo creo que la mayoría de personas si tienen una sed de sangre ya que fueron tratados como animales.	La respuesta fue tomada de otras compañeras, punto invalidado.	A simple vista se identifica la acción de haber copiado las respuestas del grupo 2. Sin embargo, el grupo 3 no fue el único en hacerlo también lo hicieron el grupo de Sandra, Nidia y María. Obviamente, la retroalimentación fue la misma y en su nota estos puntos quedaron anulados.
12. La humanización se ve el cariño de una madre. Creo que representa como huían la madre y el hijo y como ella lo protegía por medio de juegos sin dañar su inocencia. Tal vez la protección de ella. Es una actitud inocente e ingenua.	La respuesta es válida, en efecto la inocencia, el cariño y la ingenuidad son las claves para entender el texto.	El grupo 2 prestó atención a la explicación del practicante sobre el concepto de deshumanización. Por eso, cuando dieron la respuesta del punto 12 se les facilitó identificar a su contra parte la humanización. Sumado a lo anterior, entablaron una relación entre la humanización, la inocencia del niño y la protección de la madre. Se nota el acercamiento al texto, a pesar de, las imprecisiones.
12. La humanización se ve el cariño de una madre. Creo que representa como huían la madre y el hijo y como ella lo protegía por medio de juegos sin dañar su inocencia. Tal vez la protección de ella. Es una actitud inocente e ingenua.	La respuesta fue tomada de otras compañeras, punto invalidado.	A simple vista se identifica la acción de haber copiado las respuestas del grupo 2. Sin embargo, el grupo 3 no fue el único en hacerlo también lo hicieron el grupo de Sandra, Nidia y María. Obviamente, la retroalimentación fue la misma y en su nota estos puntos quedaron anulados.
13. Es deshumanización porque León María no le entendía por qué para el no significaba tanto como el partido conservador o por que la vanidad seguía picándole.	La respuesta es válida. No obstante, recuerden ser más precisas al dar la explicación. En otras palabras, cuando León María da mayor relevancia al partido conservador, desconociendo la opinión de don Julio, sobre la importancia de Tuluá y las personas de dicha población se genera el primer paso para desencadenar las masacres y asesinatos.	Aquí el grupo 2 identifica la respuesta correcta. Pero, no logra entender las motivaciones de León María y su fragante ignorancia a la opinión de don Julio. En su defensa, el texto requería una lectura más minuciosa y con seguridad no solo abordar el pequeño fragmento. Aunque, en general los grupos no leían más de una página.
13. Es deshumanización porque León María no le entendía por qué para el no significaba tanto como el partido conservador o por que la vanidad seguía picándole.	La respuesta fue tomada de otras compañeras, punto invalidado.	A simple vista se identifica la acción de haber copiado las respuestas del grupo 2. Sin embargo, el grupo 3 no fue el único en hacerlo también lo hicieron el grupo de Sandra, Nidia y María. Obviamente, la retroalimentación fue la misma y en su nota estos puntos quedaron anulados.
14. Ariana, campesina, 22 años, constructora, católica, estatura 1,60, cabello corto, piel blanca ojos café claros.	Ariana fue de las pocas siluetas que logro quedar intacta. Las características que le dieron cumplieron a cabalidad con la idea de humanizar a la silueta, además, de los colores y vestimenta que le dieron. Finalmente, comprendo la dificultad de deshumanizar la figura de los otros compañeros.	Se notó la dedicación de las estudiantes del grupo 2 en esta actividad. Además, se destaca su participación y el haber logrado varias victorias en el lanzamiento de dados para mantener a Ariana sana y salva. Al punto de pedir conservarla.
14. Hicieron la actividad pero no dieron respuesta.	Hizo falta darle un nombre, profesión, edad, filiación política y creencia religiosa a su silueta. Rescato los detalles dados a la figura para humanizarla y darle una identidad. Aunque, sufrió las consecuencias de la deshumanización a causa del otro grupo con uno de los peores cortes posibles.	El grupo 3 participó activamente de la actividad, el lanzamiento de dados les jugo a favor y en contra. No obstante, se enfocaron en humanizar la silueta descuidando la parte escrita del punto. Se rescata su actitud proactiva en esta parte de la guía.

Nota: Seis grupos hicieron el ejercicio, se seleccionaron dos para analizar su respuesta. Autoría propia.

Disposición de los estudiantes en la clase.

La sesión séptima, octava y novena se caracterizaron por mostrar en los estudiantes una disposición acorde al lanzamiento de una moneda, es decir, al caer sello la clase sería de las mejores y al caer cara sería de las más complejas. No obstante, el sobreponerse a esa dificultad demostró por parte del practicante una capacidad de adaptación a los cambios y una destreza para maniobrar. En otras palabras, cuando el ambiente se tornó hostil por parte de los alumnos del curso 801, el futuro docente, pudo adaptar su plan de enseñanza a ese entorno sin perder los papeles. Afortunadamente, el desorden del lunes 23 de octubre no se volvió a repetir y la actitud de los muchachos no terminó empañando la práctica pedagógica, es más, sirvió para confirmar que la mejor forma para llegarles a los jóvenes del 801 debía estar enfocada en actividades lúdicas y de motricidad fina.

Con relación a esto último, los ejercicios de lectoescritura parecían generarles malestar, bastante extraño, teniendo en cuenta lo dependientes que eran de los celulares. Es cierto que, no todos los alumnos del curso tenían celular, pero, esto no les impedía usar el de su compañero, contrariamente a lo pensado, el hacer uso de herramientas electrónicas implica un ejercicio de lectura tal vez carente de consciencia y disciplina. Un ejemplo de esto, se dio el 30 de octubre cuando Sandra Sabogal, Nidia Torrenegra y María Vanegas se unieron para terminar la guía número tres, de una manera curiosa, ninguna de ellas despegaba su vista del celular, el tiempo fue pasando y el practicante recogió el taller. De modo que, las tres alumnas solicitaron cinco minutos más para dar solución a los puntos faltantes, con gran habilidad, María se acercó a otro grupo tomó una foto la compartió con sus compañeras y terminaron escribiendo la solución; lo hasta aquí descrito, lo hicieron sin despegar su atención de su respectivo celular.

Resulta oportuno, reconocer la ambivalencia presente en la disposición de los estudiantes para las sesiones aquí analizadas. En mayor medida, los muchachos tuvieron una participación activa y constante a la hora de realizar preguntas para finalizar su taller, eso sin olvidar, las sensaciones de disgusto o gusto cuando desarrollaron el punto número catorce de la guía. Igualmente, el grupo de alumnos que debían el taller de nociones hizo entrega de él la sesión del lunes 30 de octubre, demostrando su compromiso con la clase. Para terminar, el único pendiente fue el taller sobre el cortometraje *La cerca*, el cuál, quedó de tarea para el jueves 9 de noviembre de 2023.

Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.

Sin lugar a dudas, las sesiones siete, ocho y nueve se convirtieron en el punto de confluencia de la relación histórico-literaria y la guía número tres fue fundamental para ejecutar dicha interacción. En tal sentido, la planeación complementaria de las clases respecto a las temáticas también jugó a favor de conectar estas disciplinas, lastimosamente, para los estudiantes del curso 801 las actividades de lectoescritura se les dificultaban. Ante la problemática, los jóvenes preferían distraerse y buscar cualquier excusa como salida del aprieto académico. En síntesis, la relación histórico-literaria como medio de enseñanza se proyectó, planeó y ejecutó muy bien para estas sesiones, aun cuando, los resultados de algunos grupos no den cuenta de ello.

Décima Sesión: ¡Adiós a la Práctica...!

La última sesión de clase con los estudiantes del curso 801 fue el día jueves 9 de noviembre de 2023, tuvo una duración de 100 minutos, y se dio en el horario de 2:20 a 4:00 de la tarde. Esta clase, tenía una planeación que no se realizó como se tenía proyectada, no obstante, sí se ejecutaron tres cosas: exponer un resumen sobre el conflicto agrario en el Valle del Cauca, elaborar una actividad de mapas y realizar la evaluación de la práctica por parte de los

alumnos²⁰. Lo anterior, sucedió por dos motivos, el primero, se había pensado entregar las notas a los alumnos, sin embargo, al hablar con el profesor Juan Manuel sobre el cierre de la sesión, él hizo ver al practicante lo inviable del asunto. El segundo motivo, fue el falló en la entrega de las preguntas del cortometraje *La cerca*, ningún estudiante había realizado la tarea, entonces, el practicante dedicó los primeros cuarenta minutos a ver el vídeo y solucionar el taller. Cabe aclarar que, la entrega de notas habría generado confusión en los estudiantes, ya que, podrían llegar a pensar que la calificación dada por el practicante sería la calificación final de la asignatura; cuando, era un complemento.

Descripción general de la planeación y ejecución del trabajo.

Con base al párrafo introductorio de la presente sección la planeación y ejecución de la clase número diez se desarrolló de la siguiente manera. Los primeros cuarenta minutos de la sesión el futuro docente los enfocó en ver el cortometraje *La Cerca* y dar tiempo a los grupos para responder cinco preguntas, además, entregó la retroalimentación de la guía número tres. Posteriormente, en aproximadamente veinte minutos el practicante le indicó a los estudiantes tomar nota en su cuaderno de un resumen sobre el conflicto agrario en el Valle del Cauca (ir a **Figura 39**). También, se realizó la última actividad con dos mapas del Valle, uno para dibujar las trayectorias mencionadas en las novelas de sus protagonistas y el otro para resaltar la distribución tanto de las “cuadrillas” como la de los “pájaros”; esto tomo, alrededor de media hora. Finalmente, el practicante agradeció a los estudiantes la atención prestada durante su tiempo de enseñanza y les solicitó llenar un formato para evaluar la práctica pedagógica.

²⁰ El último apartado del subtítulo *Sistematización* se dedicará a mostrar las estadísticas.

Figura 39. Imagen – *Resumen del conflicto agrario en el Valle del Cauca.*



Nota: Diapositivas con información resumida de la Violencia y el conflicto agrario en el Valle. Autoría propia.

Apropiación por parte de los alumnos de la temática y la actividad.

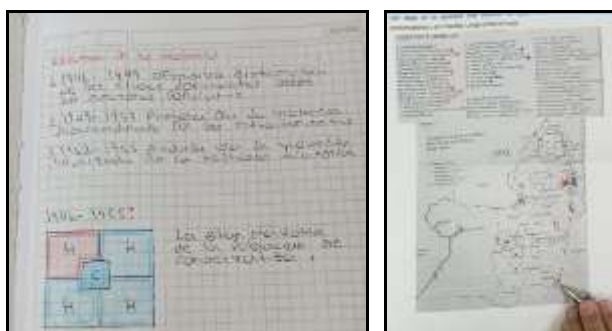
En la última sesión los alumnos del curso 801 fueron bastante proactivos, a pesar de la variedad de actividades y lo extensa que fue la clase. No es menos cierto que, fallaron en la entrega de la tarea, pero, durante el tiempo dado por el practicante para ver el cortometraje y resolver las preguntas se notó su dedicación (observar **Tabla 20**). Igualmente, mantuvieron un buen comportamiento y prestaron bastante atención a la última explicación dada por el futuro licenciado en sociales referente a un resumen sobre lo visto en las sesiones previas. Da cuenta de lo anterior, los apuntes tomados por los jóvenes y la realización del ejercicio de mapas, es pertinente decir que, los mapas no fueron evaluados ni calificados y se le dio a cada alumno su propia hoja (mirar **Figura 40**). Así pues, el único imprevisto presentado fue la evaluación de la práctica, puesto que, de dieciocho estudiantes solamente la resolvieron doce.

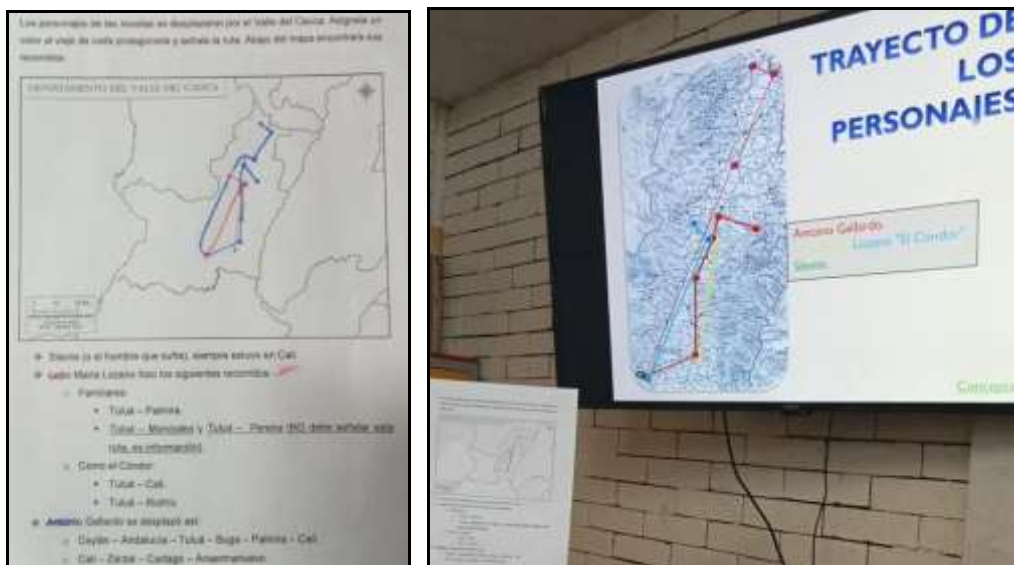
Tabla 20. *Repuesta taller la Cerca y análisis.*

¿Está un hijo obligado a seguir los pasos de su padre?	
Respuesta grupo 1, 2 y 3:	Análisis:
No un hijo no debe seguir los pasos de su padre.	El estar juiciosos en la clase solucionando el taller no subsano la falencia argumentativa. El cortometraje duraba veinte minutos pudieron haber seleccionado cualquier escena para ahondar en sus respectivas respuestas. A los cinco grupos les sucedió lo mismo. Se validaron sus respuestas, pero, quedaron debiendo un mayor desarrollo de sus ideas.
No.	
No todo eso depende los pasos en los que va si buenos o malos y si el hijo quiere lo mismo pero no era una obligación.	
¿Qué diferencia hay entre Francisco y Juan Cristo?	
Que Francisco es hijo y Juan padre.	La respuesta del grupo 1 tiene sentido, pero, carece de profundidad. La del grupo 2 describe una característica de los personajes y se queda ahí. Del grupo 3 se puede decir que respondieron por responder. Se reitera nuevamente, fue un cortometraje de veinte minutos y la falta de profundidad en los análisis de los grupos solo demuestra su desatención durante el tiempo dedicado a la actividad.
Que uno es más calmado y soñador que el otro.	
En que Francisco le siguió los pasos a su papá y en que Juan Cristo no tanto salió a su padre.	
¿Por qué Francisco se niega a quitar la cerca?	
Porque el papá había matado mucha gente.	Las respuestas de los tres grupos son válidas, empero, no hay ningún tipo de desarrollo en las ideas expuestas. Sucedió lo mismo con los otros dos grupos. Se hace latente la falta de argumentación y la displicencia con las actividades de lectoescritura.
Por la mamá.	
Porque era de la tierra de su madre. Porque su padre había derramado mucha sangre.	
¿A cambió de qué recibía Juan Cristo Dinero del partido?	
De matar gente.	El grupo 1 estuvo cercano a la respuesta, les faltó decir que, por quitarles las orejas. Los otros dos muestran una desatención completa del cortometraje. En otras palabras, mencionan cosas del vídeo, pero, no desarrollan ninguna idea.
De un acuerdo.	
Por la pieza.	
¿La historia fue un sueño?	
Un sueño.	Dan respuestas correctas y válidas, puesto que, son su interpretación de lo visto. No obstante, se quedan allí no profundizan ni justifican el porqué de sus razonamientos.
Sí.	
No lo fue.	

Nota: Cinco grupos hicieron el ejercicio, se seleccionaron tres para analizar su respuesta. Autoría propia.

Figura 40. *Fotos – Apuntes y mapas.*





Nota: Las primeras fotografías corresponden a los apuntes de los estudiantes y al mapa de cuadrillas por filiación política. Las últimas dos son del mapa de trayectoria de los personajes. Autoría propia.

Disposición de los estudiantes en la clase.

La mayoría de estudiantes tuvieron una excelente disposición para realizar las últimas actividades con el practicante, se debe resaltar, su capacidad de escucha, la dedicación para realizar los ejercicios finales y la cohesión alcanzada por los grupos de trabajo. Incluso, en el desarrollo de la clase el uso de los celulares por parte de los alumnos fue mínimo; tal vez, fue la sesión en la cual los jóvenes le prestaron poca atención. En oposición a lo antes descrito, Viviana Aldana, Sandra Sabogal, Nidia Torrenegra y María Vanegas no realizaron su taller sobre el cortometraje ni participaron en la actividad de mapas, se desconoce el porqué de su negativa a trabajar; con excepción de Sandra, quien pasó gran parte de la clase en la coordinación. Salvo las estudiantes mencionadas, el resto del grupo se destacó por tener una actitud propositiva y productiva, asimismo, Jonathan Gómez, Magnolia Garzón, José Martín, Aldair Ordoñez y Anderson Latorre estuvieron muy entretenidos coloreando sus mapas.

Figura 41. Foto – *Última explicación del practicante.*



Nota: De izquierda a derecha, el practicante explica el conflicto agrario en el Valle del Cauca, luego de, la división de la hacienda. La otra foto, registra cuando los estudiantes comparan sus respuestas sobre la trayectoria de los personajes de las novelas. Fotografías tomadas por profesor Juan Manuel.

Reflejo de la relación histórico-literaria como medio de enseñanza.

En esta sesión no hubo una interacción específica entre lo histórico y lo literario, es decir, se abordaron ambas disciplinas durante el desarrollo de las clases, no obstante, el resumen de la conservatización no tuvo su referente literario. De la misma forma, al abordar el desplazamiento de los protagonistas de las novelas por el departamento del Valle del Cauca no hubo una relación con lo histórico; tal vez, sí con lo geográfico. Seguramente, el momento donde se vio el reflejo de lo histórico-literario fue en el cortometraje, sin embargo, no se profundizó en ella porque se hizo explícita en la novena sesión. A modo de cierre, en la última clase con los estudiantes del curso 801 se terminaron separando las disciplinas, aunque, la relación siempre estuvo implícita.

Las Sesiones de José Martín: Entre la Exclusión y la Inclusión.

El caso de José Martín es bastante particular porque tomaba apuntes de las anotaciones del tablero y las diapositivas, no obstante, él no sabía lo que decía allí. Razón por la cual, se dificultaba su proceso de enseñanza y aprendizaje, así pues, al practicante le tomó varias sesiones adaptar su plan de trabajo a las necesidades del joven. Lo anterior se debía a que, las clases estaban enfocadas en hacer uso de la literatura como herramienta de enseñanza, si uno de los alumnos no puede leer, la solución no puede ser la exclusión. Por fortuna, el practicante estableció como forma de desarrollo de actividades el trabajo en grupo, dicha medida, terminó sirviendo para incluir y hacer más activa la participación de José. Cabe mencionar que, José Martín asistió a las diez sesiones de clase dictadas por el practicante, distinción que, comparte junto a Viviana Aldana, Anderson Latorre y Teodoro Trinidad.

¿Qué se planeó para él?

Para José en las primeras tres sesiones de clase no se planeó ninguna actividad en particular, es más, se buscó un grupo que lo acogiera, lo anterior, terminó siendo perjudicial para el joven porque sus compañeros lo pusieron a leer y a escribir mientras ellos jugaban en el celular. Cuando el practicante se dio cuenta de la situación, les hizo un llamado a los muchachos recordándoles que José les prestaría atención y ayudaría a solucionar los puntos del taller de nociones, pero, él no iba a leer ni escribir. En la sesión número cuatro, el futuro docente se sentó con José para explicarle el concepto de Hegemonía, darle la retroalimentación del taller de nociones, resolver sus dudas sobre lo visto hasta el momento y estar a su disposición para escuchar sus interrogantes con las futuras temáticas. Del mismo modo, las sesiones donde se hizo uso de actividades de motricidad fina facilitaron la interacción y participación de José con sus

compañeros de grupo, puesto que, lograron complementar su manera de trabajar. Finalmente, las sesiones donde el practicante dictó sus clases de forma catedrática debieron ser para el joven un poco traumáticas, aunque, tomará apuntes implicaban una exclusión.

Desempeño y disposición de José durante la práctica pedagógica.

Hablar de la disposición de José para las sesiones a cargo del practicante implica referirse a sus compañeros en los grupos, principalmente, porque la primera sesión trabajó en conjunto con un grupo con el cual no logró encajar. Posteriormente, el taller de mapas, el ejercicio de lectura sobre conservatización y la guía número tres hubo un cambio para bien, no obstante, la inasistencia de sus compañeros a las clases lo hicieron pasar de un grupo a otro hasta que en la última sesión no hubo grupo que lo respaldará²¹. Vale la pena resaltar que, los talleres donde logró encajar con sus compañeros fueron los de mapas y siluetas porque implicaba colorear, dicha tarea, le era asignada a él y en aquellos donde tocaba leer, su capacidad de escucha se hacía presente. En tal sentido, debe reconocerse de José su gran capacidad de escucha y en los ejercicios donde se hacía presente el fragmento de un texto no solo se destacaba por contar el suceso, sino que, sus palabras buscaban la forma de darle una interpretación en función de las preguntas establecidas por el practicante. A modo de cierre, se puede afirmar que José se caracterizó por su compromiso y dedicación en las sesiones del practicante, da cuenta de esto, su toma de apuntes, los aportes realizados en sus grupos de trabajo y las interpretaciones planteadas a sus compañeros.

²¹ Durante el desarrollo de la sesión del día 9 de noviembre se le vio trabajar activamente, sin embargo, cuando el practicante calificó el taller del cortometraje su nombre no apareció en ninguna de las hojas.

¿Qué le quedó debiendo la práctica a José Martín?

Se puede decir que, la práctica pedagógica le quedó debiendo mayor inclusión a José Martín, debido a, las sesiones en las cuales las actividades no le eran favorables y la temática hacía que la clase planteada por el practicante fuera catedrática. Asimismo, hubo momentos donde los miembros de su grupo lo hicieron leer y escribir con el fin de dedicarse a otras cosas o como sucedió en el taller de *La cerca* que ningún grupo lo acogió. No obstante, las guías donde José fue tenido en cuenta, tanto por sus compañeros como por el practicante, dieron cuenta de su capacidad de memoria, interpretación, explicación y motricidad fina. Con base en la idea anterior, la planeación previa del futuro docente y la aceptación de su grupo de trabajo le permitió al joven ser más cercano a sus compañeros, ser tenido en cuenta y mostrar sus habilidades. Al final, la práctica le quedó debiendo a José mayor inclusión por la falta de ejercicios pensados y planeados para su proceso de aprehensión, pero, fue vinculante al desarrollar un formato de trabajo grupal; puesto que, los alumnos del curso 801 estaban acostumbrados a ver como la oralidad era la única forma para evaluar a su compañero.

¿Pudo la relación histórico-literaria dejar una enseñanza al joven?

A José Martín el futuro licenciado en sociales nunca le realizó esa pregunta, seguramente, fue un falló de su parte, por tal razón, la respuesta dada aquí estará sesgada por la interpretación de las guías y ejercicios realizadas de manera grupal por el estudiante. A groso modo, la respuesta es SÍ la relación histórico-literaria dejó una enseñanza en el estudiante, la cual al igual que para sus compañeros, desde la historia radica en *“hubo mucha violencia entre liberales y conservadores”* y en la literatura, lo representan palabras del mismo José, *“Era un señor que estaba siendo perseguido por unos carros negros... huía de hombres con pistolas y parecía angustiado.”* En

ese sentido, el practicante habría querido que sus estudiantes hubieran sido más extensos en sus palabras. Sin embargo, una cosa es el deseo y otra la realidad, con base en la segunda, los jóvenes se apropiaron de lo que se les facilitó aprehender y memorizar. De la misma manera, José es el reflejo de sus compañeros del curso 801: hubo hechos, conceptos, narraciones y menciones histórico-literarias que recuerdan con mayor facilidad, otras cosas que olvidaron y muchas otras que seguramente resonarán y asociarán con el paso del tiempo.

Calificación y Evaluación de la Práctica Pedagógica Por Parte de los Estudiantes.

En la última sesión realizada con el curso 801 de la ESNALCO el practicante dio a sus alumnos un formato para evaluar la práctica pedagógica, dicha encuesta, fue diligenciada por doce estudiantes de los dieciocho que habían asistido a la clase. Resulta oportuno decir que, uno de los jóvenes fue solicitado por la coordinación, ese hecho le impidió estar presente durante la última hora de la clase. Así pues, el formato de evaluación le fue entregado a diecisiete alumnos, de los cuales, cinco no entregaron su respuesta. Finalmente, el formulario estaba compuesto por tres partes: la primera constaba de diez preguntas encargadas de calificar la labor del practicante (ver **Tabla 21**), la segunda constituida por cuatro interrogantes evaluaba la percepción del alumnado sobre el cumplimiento de los objetivos (ir a **Tabla 22**) y la tercera radicaba en describir las falencias o aciertos vistos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (mirar **Tabla 23**).

Las respuestas de los estudiantes fueron analizadas en tres tablas de frecuencia. Con base en ellas, se puede aseverar lo siguiente:

- ♣ El 90,9 % de los estudiantes consideraron sobresaliente la labor del practicante, para el 5,8% el desempeño fue deficiente y el 3,3% notó regularidad en su desempeño. Por lo tanto, la calificación promediada del practicante debió ser 4,4.

- ♣ Para el 60,4% de los jóvenes el practicante logró cumplir con los objetivos trazados. Esto, se sustenta en comentarios como: “*los liberarles fueron asesinados*”, “*hubo mucha violencia entre liberarles y conservadores*” y “*la literatura representa hechos históricos*”.
- ♣ El 50% de los alumnos vieron el proceso de aprendizaje de manera propositiva y el 16,7% no concibió así. Aunque, el común denominador fue no responder la pregunta.
- ♣ Según las tablas de frecuencia la labor y cumplimiento del practicante se encuentra por encima del 60%, de modo que, los jóvenes la relacionan con buena comunicación y buenas explicaciones. Por lo tanto, la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca asegura un 25% de probabilidad de ser recordada por los jóvenes del 801.

Tabla 21. *Labor del practicante.*

Notas (x)	F. Abs. (f)	x*f	F. Abs. Acum. (F)	F. Relat. (Fr)	Porcentaje
0,0	3	0	3	0,025	2,5 %
0,1	1	0,1	4	0,008	0,8 %
1	3	3,0	7	0,025	2,5%
2	0	0	7	0,000	0,0 %
3	4	12	11	0,033	3,3 %
4	32	128	43	0,267	26,7 %
5	77	385	120	0,642	64,2 %
Total:	<u>120</u>	<u>528</u>		<u>1</u>	<u>100%</u>
Media:	4,4	Mediana:	60	Moda:	77

Nota: Las notas establecidas por el practicante en el formulario eran de 1 a 5, sin embargo, hubo una respuesta donde añadieron la opción 0 y 0,1. Por esta razón, en el análisis de datos se establecen como un dato más a tener en cuenta. La moda y la mediana señaladas en la tabla, para este caso particular, corresponden a la nota 5. El promedio o media da 4,4 porque se debe dividir 528 en 120. Autoría propia.

Tabla 22. *Percepción estudiantes.*

Objetivos (x)	F. Abs. (f)	F. Abs. Acum. (F)	F. Relat. (Fr)	Porcentaje
Los cumplió	29	29	0,604	60,4%
No los cumplió	5	34	0,104	10,4%
Sin respuesta	14	48	0,292	29,2%
Total:	<u>48</u>		<u>1</u>	<u>100%</u>
Promedio:	No existe		Moda:	Los cumplió
Mediana:	No existe			

Nota: Para los datos cualitativos no es posible sacar promedio ni mediana. Sin embargo, se puede sacar la moda, puesto que, es la respuesta más repetida. Resulta oportuno decir que, aquí no hay muestra de los comentarios de los estudiantes; estos se encuentran en los anexos. Autoría propia.

Tabla 23. *Proceso de aprendizaje.*

Objetivos (x)	F. Abs. (f)	F. Abs. Acum. (F)	F. Relat. (Fr)	Porcentaje
"Chimba"	3	3	0,25	25,0%
"Cansón"	2	5	0,17	16,7%
"Buena comunicación"	1	6	0,08	8,3%
"Buena explicación"	2	8	0,17	16,7%
Sin respuesta	4	12	0,33	33,3%
Total:	<u>12</u>		<u>1</u>	<u>100%</u>
Promedio:	No existe		Moda:	Sin respuesta
Mediana:	No existe			

Nota: No existe el promedio ni la mediana en los datos cualitativos. Empero, sí existe la moda y para este caso fue la opción *Sin respuesta*. Asimismo, en esta tabla se observan la frase resumida de los alumnos; en los anexos podrá leer sus expresiones completas. Finalmente, para el análisis los porcentajes de "chimba", "buena comunicación" y "buena explicación" se suman porque se interpreta que esas respuestas van encaminadas a ver los aspectos positivos de las clases. Autoría propia.

Conclusiones

El último capítulo de la tesis dará cuenta de la conclusión a la cual se llegó luego de la puesta en marcha del proyecto pedagógico. Es menester, dejar constancia de las dificultades, aciertos y futuras oportunidades presentes durante el desarrollo de este trabajo de grado, por tal motivo, habrá dos líneas para darle cierre. De modo que, el primer subtítulo expondrá las conclusiones de la investigación histórica y su relación con la literatura desde las novelas abordadas. El segundo apartado, está encaminado a concluir la adaptación del ABP y la experiencia pedagógica con el curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio.

Académicas: La Conservatización, El Fenómeno de Violencia y Las Novelas

Esta sección corresponde a las conclusiones académicas. Para ello, se tendrán en cuenta la reconstrucción general del fenómeno de la Violencia, en función de la conservatización del Valle del Cauca y las novelas trabajadas. Asimismo, se harán presentes los aciertos, falencias y posibilidades de investigación generados tras la elaboración del capítulo uno.

En ese sentido, la gran consecuencia de la conservatización del Valle es la aniquilación del otro como medio para invisibilizar sus problemáticas económicas, institucionales, políticas y sociales. Con base en esta idea, el fenómeno de la Violencia no le permitió a una sociedad como la vallecaucana comprenderse desde sus diferencias. De esa manera, una parte de su población, desde mediados del siglo XX, ha preferido estar al lado del más fuerte. Lamentablemente, en esa lógica de poder las armas han sido el común denominador.

Ilustra la idea anterior, el hoy concejal de Cali Rafael Andrés Escobar González, quien, en el paro nacional de 2021, optó por disparar contra algunos manifestantes. Es necesario aclarar que,

el señor antes mencionado ha sido el de mayor figuración pública, no obstante, en las investigaciones de la Fiscalía él fue imputado junto a otras diecisiete personas. Significa entonces, una pequeña parte de la sociedad vallecaucana ve viable ayudar y usurpar las funciones de la fuerza pública. Lo que demuestra que, su historia se repite porque hay ciudadanos dispuestos a atacar a otros civiles por cuestionar el statu quo.

Con base en esta última idea, la conservatización inmersa en el fenómeno de la Violencia trajo consigo, a lo largo y ancho de la región cordillerana del Valle, a los primeros “pájaros”. Dicho sea de paso, son esas figuras tan tenebrosas y macabras las encargadas de propagar la deshumanización por todo el territorio. No obstante, su aparición y reconocimiento se debe a los dirigentes conservadores, puesto que, vieron la oportunidad de retomar las riendas del poder. En ese sentido, vieron la vía política como un medio para enriquecerse y recuperar los bienes perdidos durante el mandato Liberal.

Cabe advertir, en los cincuenta la élite vallecaucana y conservadora concebía el ascenso social, de quienes lo hacían, sí estos eran afines al partido. Motivo por el cual, advirtieron en los primeros “pájaros” una figura heroica, digna de ser apoyada con armamento y dinero. Ilustra lo anterior, León María Lozano personaje de *Cóndores (...)*, dado que, su heroicidad la consiguió oponiéndose a una turba liberal. En ese sentido, Gardezabal acierta cuando lo desmitifica dando detalles de su vida matrimonial marcada por el pecado, sin embargo, muestra cómo gracias al poder de las armas y el miedo las personas pueden perder la memoria.

Otro factor determinante, en la conservatización del Valle fue sin lugar a dudas el control territorial y la “desaparición” del conflicto agrario. En efecto, el dominio de los “pájaros” por sí solo habría terminado desencadenando una mayor violencia. Pero, al volver la titulación de

tierras a manos de los terratenientes, sin colonos que pudieran reclamar, la ventaja de poder adquirir mayor extensión de tierras a precios bajos y poner las condiciones sobre el dominio de la tierra acabó de tajo con el conflicto agrario. Cabe advertir, ese conflicto no desapareció, sin embargo, los posibles reclamantes se encontraban desmembrados, muertos o vagando por el departamento.

Ilustra la idea anterior, Antonio Gallardo, gamonal liberal de Ceilán, quien lo perdió todo: desde, su familia hasta su hombría. Así que, Caicedo autor de *Viento (...)* expresa como un hombre amoroso, justo e inocente termina convirtiéndose en un asesino a sangre fría; con tal de, alcanzar su venganza. Desafortunadamente, lo traiciona un joven seducido por el reconocimiento militar y el estar del lado del más fuerte. Bajo la premisa que antecede, Pedro desplazado de Ceilán ve en la traición una forma de ascenso socio-económico y su único requisito fue volverse conservador; posteriormente, se hizo policía para infiltrarse en cuadrillas liberales.

Dadas las condiciones que anteceden, no es menos importante la privatización de la seguridad, puesto que, en la conservatización se convierte en pilar fundamental del actuar de “pájaros”, policía y ejército. En efecto, la concomitancia de los actores antes mencionados y el concepto de privatización los hizo tanto jueces como verdugos. Con base en ello, la población desplazada de los municipios o veredas no tenía ninguna autoridad a la cual recurrir para presentar sus denuncias. Se puede concluir que, las personas desplazadas por los “pájaros” siempre estuvieron a merced de sus perseguidores, ya que, si demandaban justicia la policía (o el ejército) se encargaría del culminar el trabajo.

La última idea, se ve reflejada en las tres novelas trabajadas en esta tesis, sin embargo, *Noche (...)* de Alape logra transmitir las sensaciones de miedo, inseguridad, ansiedad, desconfianza y

terror provocadas por los “pájaros” y la fuerza pública. Cabe la posibilidad que, día tras día vaya desapareciendo de la memoria colectiva lo sucedido en el fenómeno de la Violencia y más aún de la conservatización, pero, un personaje como Silente trasmite el miedo implantado en la población por medio de la sevicia y la barbarie. Por ello, el protagonista pierde todo tipo de comunicación con su amada esposa y empieza a recordar tanto su infancia como juventud; presiente su muerte a manos de unos sádicos. Dicho en otras palabras, todo ser humano va a morir, empero, no va a querer hacerlo en manos de la autoridad que creía protectora.

Ahora bien, lo mágico del personaje de Alape es la narrativa literaria en contraste con la realidad de casi treinta años antes de su escritura. Debido a que, el toque de queda implantado en Cali en octubre del 1949 terminó por beneficiar las fechorías de los “pájaros” y sus impulsores. Como resultado de lo anterior, la población encargada de dar cuenta de la barbarie y degradación de una parte de la sociedad vallecaucana, no era otra que, las prostitutas, los locos y los alcohólicos; nadie daría crédito a sus palabras. Mientras, el resto de la población estaba durmiendo por el cansancio del día, rezando para no convertirse en víctimas o simplemente evadiendo esa realidad.

Para dar cierre a esta parte, el fenómeno de la Violencia y la conservatización del Valle son tan inherentes entre sí que engendraron a los “pájaros”. Entorno a esas figuras, se construyó un aparataje semi-estatal encargado de imponer a sangre y fuego los designios del Partido Conservador. Por lo tanto, el crecimiento económico de Colombia se dio en los términos dictados por los líderes conservadores. Al final, los pájaros de la muerte no solo actuaron cobijados por la oscuridad de la noche, sino que, la idea era pasar desapercibidos hasta poder posar de “buenos” y grandes señores.

En lo que respecta a, los aciertos de este primer capítulo la selección del tema por su amplia bibliografía fue el gran punto a favor y a la vez fue la enorme dificultad. Lo anterior se debe entender así, los autores encargados de reconstruir el fenómeno de la Violencia tienen muchísimo por contar y prácticamente lo abordaron en su totalidad. De modo que, enriquecieron el tema con sus investigaciones, por tal motivo, escribir un capítulo al respecto de la temática requirió darle prioridad a unos conceptos sobre otros. Además, una vez realizada la selección, siempre, hubo un miedo constante a malinterpretar lo dicho por un autor, encontrarse con la contradicción de dos autores, sin olvidar, el ir escribiendo y no lograr concretar las ideas.

Con base en el último planteamiento, la elección de las novelas a trabajar acotó bastante la temática y dio luces en esos momentos de incertidumbre al escribir. También, se convirtió en el foco sobre el cual el tesista veía una herramienta y a la vez un sustento de claridad para encaminar su trabajo. Sumado a lo anterior, el mayor acierto fue enseñar la temática por qué implicó disciplina y un proceso de aprendizaje-enseñanza constante. Dicho proceso, terminó por ratificar un estilo único de escritura, donde se respetó la rigurosidad de la disciplina histórica, pero, se le añadió una narrativa abierta a cualquier lector.

Finalmente, la premisa de esta tesis es la claridad en función de los lectores, lo que quiere decir, habrá errores al abordar autores y conceptos; no obstante, se escribió para dar cuenta de un tema ampliamente investigado. Así que, el autor del texto tiene la plena seguridad de no decir nada nuevo sobre el fenómeno de la Violencia y la conservatización, aunque, no es necesario ni obligatorio; debido, al trabajo de grandes teóricos. Con base en esto, la oportunidad se encuentra en la lectura de esas fuentes con la finalidad de encontrar un tema para enseñar. Por lo tanto, vale la pena echarle un vistazo a esa parte de nuestro pasado porque veremos su reflejo en nuestro presente y hay varias aristas para abordarlo.

Pedagógicas: La adaptación del ABP y La Sistematización Del Curso 801

Este apartado se dedica a las conclusiones pedagógicas en dos sentidos. El primero de ellos, a la adaptación del ABP desde lo planeado y ejecutado. El segundo, a los resultados de la sistematización luego de la aplicación de las clases con el curso 801. Recordando que, se estipularán los aciertos, falencias y posibilidades.

Con relación a la adaptación del ABP, previo a realizar la práctica pedagógica con el curso 801 de la Escuela Nacional de Comercio había una certeza de ser el enfoque adecuado para enseñar la conservatización del Valle. Incluso, se tenía la esperanza de hacer investigar a los estudiantes por su cuenta, claro está, con una indicación bien elaborada por el practicante a cada grupo de trabajo. En ese mismo sentido, la indagación se iba a relacionar con el juego de roles planteado por el enfoque, lo que quiere decir que, a los grupos se les iban a asignar unas posturas políticas (liberal, gaitanista, conservador o comunista). No obstante, ese paso del enfoque nunca se llegó a aplicar.

Dicho paso, tan fundamental en el ABP no se ejecutó con el curso 801. Para empezar, por el acuerdo al cual se llegó con el profesor Juan Manuel de dividir el tiempo de la clase en partes iguales. De modo que, el practicante le dio prioridad a la enseñanza de la temática sobre el proceso de investigación de los grupos. En segundo lugar, porque los estudiantes prestaban atención y trabajaban bien durante la hora de clase, pero, fuera de ella la dinámica cambiaba.

Respecto a la idea que precede, en la adaptación del enfoque se estipuló su ajuste en relación a la dinámica de trabajo de todo el grupo. Por lo tanto, no asignarles un rol a los grupos, con base en las posturas políticas latentes en la conservatización del Valle, no fue tan grave para el proceso de enseñanza. Asimismo, el paso de la investigación no se había establecido como un

pilar fundamental de la adaptación del ABP para la propuesta pedagógica del curso 801. En tal sentido, se priorizó la participación activa de los estudiantes por medio de actividades realizadas dentro del salón de clase.

Hechas las consideraciones anteriores, el proceso de enseñanza de la conservatización del Valle haciendo uso del ABP puede considerarse exitoso. Claro está, sí se mira dentro de la adaptación planeada y aplicada para el grado octavo. De otro modo, podría verse como un rotundo fracaso, es decir, sí se mira con los principios y finalidades a rajatabla del enfoque. Ilustra lo anterior, el desarrollo de autonomía por parte de los estudiantes.

Con base en el último ejemplo, los resultados de la sistematización muestran la falta de autonomía presente en los estudiantes del curso 801. Sin embargo, el desarrollo de esta habilidad no se estipuló en la adaptación del enfoque. Nuevamente, la labor del practicante era estructurar la enseñanza de su tema de tesis a un grado octavo y según su percepción el ABP era el enfoque más idóneo para lograr su cometido. Atendiendo a ello, el proceso fue exitoso y el desempeño de los estudiantes lo confirma, puesto que, participaron activamente con lo propuesto por el futuro licenciado en sociales.

Para empezar a dar cierre, los aciertos entorno al enfoque pedagógico son simples. Lo principal, fue identificar los postulados y las finalidades del ABP, partiendo de esto, ver su compatibilidad con el tema de enseñanza. Realizado lo antes expuesto, se prestó mucha atención a las características del maestro en el enfoque, todo con el fin de, convertirlo en el sustento de la adaptación. Posteriormente, teniendo completa claridad del enfoque se estructuran las clases; vale la pena aclarar, para esta propuesta pedagógica se dictaba una clase y basada en ella se planeaba la siguiente.

Con base en la última idea, dictar las clases no fue sencillo, pero, la buena preparación de la temática, tener conocimiento del enfoque elegido y el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes del 801 terminaron por llevar a buen término la experiencia de práctica. Significa entonces que, no se presentaron dificultades... sí las hubo y bastantes, empero, se fueron mitigando con el trabajo del practicante en torno a los conocimientos previos y a la reflexión posterior a la sesión recién dictada. Es decir, a cada clase aplicada venía un trabajo de escritura descriptiva sobre la misma, donde, se esbozaban las fortalezas, los aspectos a mejorar y la labor a desarrollar en la próxima sesión. Atendiendo a lo anterior, la presencia de las dificultades en las clases terminó por convertirlas en una forma de mejoramiento del proceso de enseñanza.

Finalmente, las oportunidades del ABP, según la presente experiencia, radican en el practicante y su juego de rol como maestro. Lo anterior quiere decir que, si el enfoque es aplicado para una propuesta pedagógica el estudiante podrá jugar con la dualidad del aprendiz-profesor; ya que, es maestro para sus estudiantes y alumno del tutor. Por lo tanto, para adaptar el ABP es más sencillo usar las características del rol de maestro, debido a que, su tema a enseñar está definido y no debe preocuparse por plantear problemas a los estudiantes desde su realidad. Dicha idea, puede limitar las finalidades del enfoque, no obstante, nutre su rol como practicante-maestro porque estará pensando en actividades para incentivar la participación activa de los estudiantes con su tema de enseñanza.

Sobre la base de las conclusiones anteriores, se hace necesario complementarlas con los resultados de la sistematización. De manera que, la adaptación del enfoque pedagógico se nutra con la experiencia vivida con los estudiantes del curso 801. En ese orden y dirección, se dará cuenta de la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A modo de reflexión final, siempre se consideró la idea de abordar la enseñanza de la conservatización del Valle del Cauca fuera del foco del bipartidismo, no obstante, con el transcurrir de las sesiones la consolidación de esa idea se esfumó por completo. Esto se debió a, la relación intrínseca entre el fenómeno de la Violencia y el conflicto político bipartidista. Además, porque los estudiantes del curso 801 veían por primera vez la temática, así que, hablar del conflicto entre liberales y conservadores era un paso obligatorio e ineludible. De modo que, entre causar confusión en los estudiantes y darles luces sobre un acontecimiento histórico se primó lo segundo; aunque esto, implicará dar mayor relevancia al conflicto bipartidista.

Con base en la idea anterior, se puede pensar en haberle dado únicamente énfasis al aspecto político y hacer a un lado otros aspectos. Si bien, se optó por hablar de los liberales y los conservadores se entablaron claras relaciones con aspectos económicos y sociales como lo fue el conflicto agrario. También, con sucesos estatales como el derrumbe parcial del Estado por intentar instaurar una hegemonía sin contar con el poder suficiente para hacerlo. Incluso, se habló de la deshumanización, un concepto, transversal a los aspectos políticos, económicos, sociales e institucionales.

Se puede afirmar con severidad y certeza que, para la enseñanza de la conservatización del Valle con los estudiantes del curso 801 el bipartidismo fue el punto de partida encargado de ampliar el espectro histórico. Seguramente, la sistematización de experiencias arroja resultados donde el conflicto bipartidista se vuelve el aspecto más relevante; puesto que, las respuestas de los jóvenes están encaminadas hacia ello. Vale la pena agregar, los resultados de la sistematización son ineludibles y contundentes, no obstante, contaron con explicaciones temáticas desde las cuales se esbozó un panorama más amplió. En consecuencia, la enseñanza de

la conservatización requirió enfatizar en un punto común (bipartidismo) y enriquecerlo con otros aspectos (conflicto agrario, derrumbe parcial del Estado, control territorial y deshumanización).

Lo antes expuesto, no solamente facilitó la enseñanza, también, permitió adaptar la temática a una generación de jóvenes muy acordes a su edad. En otras palabras, el ABP requería un trabajo en conjunto e incluso una investigación por parte de los estudiantes sobre los temas a trabajar, pero, con el curso 801 esa delegación de tareas era imposible de ejecutar fuera del aula. Resulta oportuno recordar, dentro del salón de clase los jóvenes mostraron dedicación y compromiso con las sesiones del practicante, sin embargo, estaban condicionados por el observador, las visitas del coordinador, la colaboración del licenciado en sociales y el profesor Juan Manuel. Dichos factores, a su manera les permitían llevar un ritmo de trabajo, empero, fuera de la colaboración de los profesores y las presiones instituciones nada los obligaba a indagar por su cuenta.

De manera que, dentro del salón de clases fue posible construir con los estudiantes un ambiente de trabajo constante. Por supuesto, mediado por momentos donde había desatenciones, pereza, cansancio, desorden y flojera. A pesar de ello, los alumnos del 801 demostraron más de una vez su actitud proactiva, capacidad de escucha y disposición para realizar actividades. Claramente, hubo dificultades relacionadas con la actividad de lectoescritura, fundamentada, en el uso de los celulares, ya que, los jóvenes dedicaban mucho tiempo a ver las pantallas y poco tiempo a leer los textos asignados.

Al parecer, los alumnos consideraban la lectura como una pérdida de tiempo y se les hacía más interesante ver vídeos en alguna red social o jugar con las aplicaciones del celular. En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje planeado desde la relación histórico-literaria, como medio para explicar la conservatización, presentó una gran dificultad y llevó al practicante a

elaborar un reajuste en su forma de dictar las clases. Es decir, al identificar en los estudiantes aburrimiento, somnolencia y tedio el practicante recurrió a minimizar el tamaño de los textos tanto como le fue posible. Dicha tarea, implicaba más trabajo para el futuro licenciado en Ciencias Sociales, pero, le aseguraba señalar con exactitud, desde los fragmentos seleccionados de las novelas, los conceptos y procesos que explicaba en sus sesiones de clase.

Asimismo, generó en el futuro docente preparar intervenciones de máximo media hora; obviamente, hubo algunas excepciones. Todo con el fin de prestar mayor atención a sus alumnos, mantener el orden del salón y constatar el trabajo grupal. En ese orden y dirección, se obtuvieron los siguientes beneficios: asegurar la lectura de los fragmentos por parte de los estudiantes, lograr desarrollar los talleres en el horario de la asignatura, dar una explicación adicional sobre la temática abordada y resolver las inquietudes grupales o individuales. Con base en esto último, se ha de resaltar su importancia porque les daba mayor claridad a los estudiantes sobre el tema, les permitía afianzar el conocimiento adquirido y el practicante pudo acentuar la relación histórico-literaria.

Referencias

- Alape, A. (1984). *Noche de pájaros*. Bogotá, Colombia: Planeta Colombiana Editorial, S.A.
- Álvarez Gardeazábal, G. (2003). *Cóndores no entierran todos los días*. Bogotá, Colombia: Casa Editorial El Tiempo.
- Aprile-Gnisset, J. (2017). Capítulo 3 El negocio de las colonizaciones y fundaciones. En Aprile-Gnisset, J. *Urbanización y violencia en el Valle / Urbano Campo* (pp.31-67). Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Barragán Cordero, D., y Torres Carrillo, A. (2017). Emergencia, trayectoria y sentidos de la sistematización. En Barragán Cordero, D., y Torres Carrillo, A. *La sistematización de experiencias: Como investigación interpretativa crítica* (pp.9-28). Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores S.A.S.
- Bejarano, J. A. (1983). Campesinado, luchas agrarias e historia social: Notas para un balance historiográfico. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (11), 251–304. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/31272>
- Betancourt Echeverry, D. (1987). El 9 de abril en Cali y en el valle: acciones de la muchedumbre. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (15), 273–285. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/71230>
- Betancourt Echeverry, D. (1998). Capítulo 1. Territorio, mediación y violencia en las poblaciones de la cordillera occidental del Valle del Cauca: Individualismo, transacción y control poblacional 1890-1997. En Betancourt Echeverry, D. *Mediadores, rebuscadores*,

traquetos y narcos: Las organizaciones mafiosas del Valle del Cauca entre la historia, la memoria y el relato, 1890-1997 (pp.27-104). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.

Betancourt Echeverry, D., y García Bustos, M. L. (1991). Capítulo 1 Gamonales, colonos y la violencia de los años treinta y cincuenta. En Betancourt Echeverry, D., y García Bustos, M. L. *Matones y cuadrilleros: origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (pp.23-34). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

_____ (1991). Capítulo 3 Los “pájaros” y la conservatización del Valle. En Betancourt Echeverry, D., y García Bustos, M. L. *Matones y cuadrilleros: origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965* (pp.57-104). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

Betancourt Echeverry, D., García Bustos, M. L. (1991). *Matones y cuadrilleros: origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965*. [Mapa] (Departamento del Valle del Cauca Conflictos Agrarios (1920-1960), pp.45). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

_____ (1991). *Matones y cuadrilleros: origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965*. [Mapa] (Departamento del Valle del Cauca Colonización tardía (1900-1955), pp.53). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

_____ (1991). *Matones y cuadrilleros : origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965*. [Mapa] (Departamento del Valle del Cauca Zona de actuación de los “pájaros” (1949-1958), pp.122). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

_____ (1991). *Matones y cuadrilleros : origen y evolución de la violencia en el occidente colombiano 1946-1965*. [Mapa] (Cuadrillas Bandoleras (1959-1965) del Valle del Cauca, pp.158). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional - Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Tercer Mundo Editores.

Caicedo, D. (1982). *Viento Seco*. Bogotá, Colombia: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).

El Tiempo. (Octubre de 1949). *El Tiempo*. [Fuente Primaria: periódico] (Titulares 22 al 31 de octubre de 1949). Bogotá.

Galvis, S., Donadío, A. (1988). *El jefe supremo*. [Foto] (Capítulo 20: La liberación de Él Cóndor, pp.211). Bogotá, Colombia: Planeta.

Gutiérrez Sanín, F. (2014). Introducción. En Gutiérrez Sanín, F. *El orangután con sacoleva : cien años de democracia y represión en Colombia (1910-2010)* (pp.11-45). Bogotá, Colombia: Instituto de Relaciones Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) - Universidad Nacional y Debate.

_____ (2014). Capítulo 5 Privatización de la seguridad una mirada panorámica. En Gutiérrez Sanín, F. *El orangután con sacoleva : cien años de democracia y represión en*

Colombia (1910-2010) (pp.205-246). Bogotá, Colombia: Instituto de Relaciones Políticas y Relaciones Internacionales (IEPRI) - Universidad Nacional y Debate.

Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. (1962). Capítulo 9 La tanatomanía en Colombia. En Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. *La violencia en Colombia tomo 1: Estudio de un proceso social* (pp.225-239). Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.

_____ (1962). Capítulo 11 Algunas consecuencias de la Violencia. En Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. *La violencia en Colombia tomo 1: Estudio de un proceso social* (pp.287-301). Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.

_____ (1962). Capítulo 13 El conflicto la violencia y la estructura social colombiana. En Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. *La violencia en Colombia tomo 1: Estudio de un proceso social* (pp.399-421). Bogotá, Colombia: Ediciones Tercer Mundo.

Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. (2005). Capítulo 1 Antecedentes históricos de la Violencia. En Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E., y Fals Borda, O. *La violencia en Colombia tomo 1* (pp.37-53). Bogotá, Colombia: Taurus.

Hernández Rojas, G.D. (2002). El aprendizaje basado en problemas. En director conceptual Zubiría Samper, M. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneos* (pp.87-118) Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPC).

Jara Holliday, O. (2018). Presentación. En Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (pp.13-21). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

_____ (2018). Capítulo 1 Sistematización de experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana y caribeña. En Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (pp.27-50). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

_____ (2018). Capítulo 3 Para qué sirve la sistematización de experiencias: (Características, utilidades y condiciones). En Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (pp.75-113). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. [Tabla] (Cuadro 5.1 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones, pp.163). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

_____ (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. [Tabla] (Cuadro 5.1 Los momentos metodológicos de una sistematización. Características y recomendaciones, pp.164). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Jara Holliday, O. (2019). La sistematización de experiencias: Nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En compilador Ghiso Cotos, A. M., *Sistematización de*

prácticas y experiencias educativas (pp.37-52). Medellín, Colombia: Alcaldía de Medellín.

Kalyvas, S. N. (2010) Capítulo 8 El plano empírico I (Evidencias comparativas: Control total (zonas 1 y 5). En Kalyvas, S. N. *La lógica de la violencia en la guerra civil* (pp.297-345). Madrid, España: Akal.

LeGrand, C. (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. [Mapa]. (Adjudicación tierras baldías en Colombia 1901-1931, pp.77). Bogotá: Universidad de los Andes Ediciones Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y Vicerrectoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715>

_____ (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. [Mapa]. (Regiones de producción en Colombia, pp.78). Bogotá: Universidad de los Andes Ediciones Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y Vicerrectoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715>

_____ (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. [Mapa]. (Conflictos sobre tierras baldías, 1918-1931, pp.145). Bogotá: Universidad de los Andes Ediciones Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y Vicerrectoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715>

- _____ (2016). *Colonización y protesta campesina en Colombia (1850-1950)*. [Mapa]. (Regiones de ocupación de haciendas, 1928-1936, pp.172). Bogotá: Universidad de los Andes Ediciones Uniandes, Universidad Nacional de Colombia y Vicerrectoría del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). Recuperado de: <https://www-digitaliapublishing-com.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/59715>
- Oquist, P. (1978). Derrumbe parcial del Estado. En Oquist, P. *Violencia, conflicto y política en Colombia* (pp.227-241). Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos.
- Uribe, M.V. (diciembre, 1990). Matar, rematar y contramatar. *Controversia*, No.159-160, 9-209.
- Uribe, M.V. (diciembre, 1990). Matar, rematar y contramatar. [Figura] (Sistema Campesino de Clasificación Corporal, pp.172). *Controversia*, No.159-160, 9-209.
- _____ (diciembre, 1990). Matar, rematar y contramatar. [Figuras] (Las mutilaciones: una ruptura real y simbólica del cuerpo, pp.177-186). *Controversia*, No.159-160, 9-209.
- Vega Cantor, R. (1987). La "contra-revolución en marcha" y el derrumbe de la República Liberal 1942-1946. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (15), 231-271. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/36111>

Bibliografía

- Acosta Ortíz, A.M. (2002). Enseñanza para la comprensión. En director conceptual Zubiría Samper, M. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneos* (229-266) Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani (FIPC).
- Alape, A. (1989). Capítulo 2. El 9 de abril, asesinato de una esperanza. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.33-57). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.
- Alape, A. (1989). Capítulo 3. El 9 de abril en provincia. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.57-81). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.
- Atehortúa Cruz, A. L. (1995). Capítulo 1 El nacimiento de Trujillo. En Atehortúa Cruz, A.L. *El poder y la sangre: Las historias de Trujillo (Valle)* (pp.19-55). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali.
- _____ (1995). Capítulo 4 Ernesto Pedraza: ¿El poder para qué? En Atehortúa Cruz, A.L. *El poder y la sangre: Las historias de Trujillo (Valle)* (pp.97-137). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali.
- _____ (1995). Capítulo 5 José. J. Ríos: el poder para el conservatismo. En Atehortúa Cruz, A.L. *El poder y la sangre: Las historias de Trujillo (Valle)* (pp.137-187). Santa Fe de

Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali.

_____ (1995). Capítulo 6 Leonardo Espinoza: El poder para mí. En Atehortúa Cruz, A.L. *El poder y la sangre: Las historias de Trujillo (Valle)* (pp.187-237). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Pontificia Universidad Javeriana seccional Cali.

Bastidas Urresty, É. (1987). La novela de la violencia en Colombia: la literatura y la violencia. *Conferencias sucursales*, (117), 1– 49.

Cely Rodríguez, A., y Moreno Lache, N. (2016). *Ciudad y literatura: Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Deas, M. (1995). Capítulo 2 Dinámica de la Violencia. En Deas, M. *Dos ensayos especulativos sobre la Violencia en Colombia* (pp.191-219). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores, Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo (FONADE) y Departamento Nacional de Planeación (DNP).

Jara Holliday, O. (2018). Capítulo 2 Sistematización de experiencias: Un concepto en construcción. En Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* (pp.51-73). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

_____ (2018). Capítulo 5 ¿Cómo sistematizar experiencias?: Una propuesta metodológica. En Jara Holliday, O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros*

- mundos políticos* (pp.133-164). Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Naturales: La formación en ciencias: ¡el desafío! En Ministerio de Educación Nacional. *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp.122-132). Bogotá, Colombia: Escribe y Edita.
- Ortiz Sarmiento, C. M. (1986). "La Violencia" y los negocios. Quindío años 50 y 60. En Compiladores Gonzalo, S. Peñaranda, R. *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* (pp.267-305). Bogotá, Colombia: CEREC.
- Pécaut, D. (2012). Capítulo 5 Algunas consideraciones sobre la violencia 1948-1953. En Pécaut, D. *Orden y Violencia: Colombia 1930-1953* (pp.511-583). Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Reyes Cárdenas, C. (1989). Capítulo 1. El gobierno de Mariano Ospina Pérez: 1946-1950. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.9-33). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.
- Sánchez, G. (1986). Los estudios sobre la Violencia balance y perspectivas. En Compiladores Gonzalo, S. Peñaranda, R. *Pasado y presente de la Violencia en Colombia* (pp.11-31). Bogotá, Colombia: CEREC.
- Sánchez, G. (1989). Capítulo 6. Violencia, guerrillas y estructuras agrarias. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de*

Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986 (pp.127-153). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.

Sánchez, G. (1989). Capítulo 7. La Violencia: de Rojas al Frente Nacional. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.153-179). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.

Suárez Rondón, G. (1966). Capítulo 2. En Suárez Rondón, G. *La novela sobre la violencia en Colombia* (pp.11-46). Bogotá.

Tirado Mejía, Á. (1989). Capítulo 4. El gobierno de Laureano Gómez. De la dictadura civil a la dictadura militar. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.81-105). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.

Tirado Mejía, Á. (1989). Capítulo 5. Rojas Pinilla: del golpe de opinión al exilio. De la dictadura civil a la dictadura militar. En director científico Tirado Mejía, Á. Asesores Orlando Melo, J., y Bejarano, J.A. *Nueva historia de Colombia tomo 2: Historia política 1946-1986* (pp.105-127). Bogotá, Colombia: Planeta Colombia Editorial.

Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>

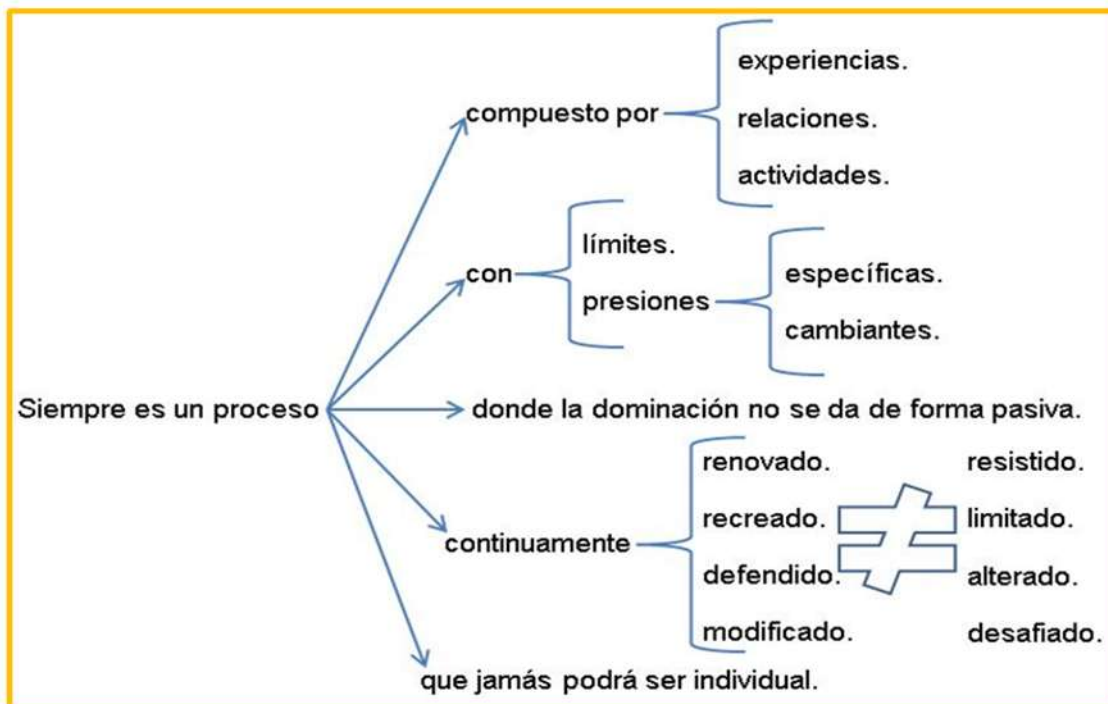
Anexos

Guía Número Uno o Taller de Hegemonía y Guía Número dos o Taller de Mapas.

Esquema modificado para anexar al presente trabajo de grado.

Tópico:	Hegemonía Colombia.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Constatar el acercamiento de los alumnos al concepto de hegemonía. <ol style="list-style-type: none"> 1) Definan con sus palabras el concepto de hegemonía. 2) ¿Cuál es la periodización de la hegemonía en Colombia? ¿Cómo se dividió y denominó cada periodo? 3) Seleccione tres de las características de cada periodo hegemónico de Colombia. En otras palabras, expliquen las que más se les faciliten. 4) Anexar sus respuestas de la pregunta <i>¿Por qué la hegemonía conservadora se vio afectada por la masacre de las bananeras y no por la pérdida de Panamá?</i> 5) Con base en el juego del inicio de la clase y el siguiente esquema. ¿Según su percepción qué características se relacionan con el juego y la definición de hegemonía? ¿Qué característica desempeñaron como grupo? ¿Creen que el juego les permitió apropiarse más del concepto? 6) Pregunta opcional, NO es obligatorio responderla. Hasta el momento ¿Qué no han entendido de lo visto con él practicante? ¿Qué se les ha dificultado? ¿Qué dudas tienen respecto al tema?
Tópico:	Acercamiento al Valle del Cauca por medio de mapas.
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar en el mapa de Colombia el departamento del Valle del Cauca junto a sus principales características. <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicar en el mapa una flecha que indique el norte, Bogotá, el departamento del Valle del Cauca y el océano Pacífico. 2. Ubicar en el mapa una flecha que indique el norte, pinte las cordilleras occidental, central y oriental, además, escriba el nombre de cada una según corresponda. También, localice el departamento del Valle del Cauca y Bogotá. 3. Ubicar en el mapa una flecha que indique el norte, en este mapa están las principales cuencas hidrográficas de nuestro país. Resáltelos y coloque sus nombres (Río Cauca, Río Magdalena, Río Atrato, Río San Juan, Río Meta, Río Guaviare, Río Inírida, Río Vaupés, Río Caquetá, Río Orinoco, Río Putumayo y Río Amazonas). 4. Ubicar en el mapa una flecha que indique el norte, señale el Río Cauca, pinte la cordillera occidental y central. Resalte la capital del departamento. 5. <i>Omita las convecciones del siguiente mapa.</i> Preste atención a las indicaciones del profesor y pinte según la explicación. No olvide colocar la flecha que indica al norte.

Esquema punto 5



Mapa punto 1



Mapa punto 2



Mapa punto 3



Mapa punto 4



Mapa punto 5



Guía Número Tres o Taller de Deshumanización.

Esquema modificado para anexar al presente trabajo de grado.

Tópico:	Deshumanización y humanización un paralelo desde la literatura.
Objetivo:	Distinguir el concepto de deshumanización y humanización desde la conservatización del Valle del Cauca.

A) Con base en los apuntes de su cuaderno responda. A continuación, encontrará unas preguntas de selección múltiple con única respuesta. (Punto 1 al 10).

1. *¿Cuál es la periodización del fenómeno de la Violencia?* a) 1889-1903, b) 1928-1930, c) 1964-1986, **d) 1946-1964.**
2. *¿En cuántas fases se puede periodizar a la Violencia en Colombia?* a) Una fase, b) Siete fases, **c) Cuatro fases.** d) No existen fases.
3. *Con base en la pregunta anterior, ¿Cuáles son las fechas de cada fase de la Violencia?* **a) Primera fase 1946-1949. Segunda fase 1949-1953. Tercera fases 1953-1957. Cuarta fase 1957-1964.** b) Primera fase 1886-1900. Segunda fase 1910-1920. Tercera fases 1930-1945. Cuarta fase 1950-1964. c) Primera fase 1886-1930. Segunda fase 1930-1946. Tercera fases 1946-1957. Cuarta fase 1957-1966. d) Primera y única fase 1886-1964.
4. *¿Cuál opción describe dos características de la primera fase de la Violencia?* a) La violencia se extiende a lugares rurales y se da la revancha terrateniente. **b) Hay una ofensiva sistemática de las clases dominantes sobre los sectores populares y la violencia fue fundamentalmente urbana.** c) Se da la revancha terrateniente y hay un enfrentamiento bipartidista. d) Ninguna de las opciones antes mencionadas da cuenta de las características de esta fase de la Violencia.
5. *¿Cuál opción describe dos características de la segunda fase de la Violencia?* a) Se crean las primeras guerrillas y hay un derrumbamiento parcial del Estado. b) Se da el Bogotazo y la muerte de Gaitán hace a sus partidarios tomar las armas para formar cuadrillas. c) Se da la conservatización del Valle del Cauca y se persiguen a los seguidores políticos del partido Liberal y Comunista. **d) Hay una dislocación entre el aparato del Estado y el poder del Estado, dando cabida a la primera ola máxima de violencia; la cual fue desatada por los terratenientes. Además, la lucha partidista se escinde en guerrillas liberales mientras el conservatismo homogeniza políticamente el aparato represivo para enfrentarse a la oposición.**
6. *¿Cuál opción describe dos características de la tercera fase de la Violencia?* **a) Se estableció una dictadura que restaura parcialmente el equilibrio entre los partidos políticos, la clase dominante y los sectores populares. Sin embargo, la dinámica dictatorial condujo a la segunda ola de violencia, donde, a través de la represión se dieron operaciones militares contra los campesinos organizados en los focos liberales y comunistas del Tolima, Sumapaz y los Llanos.** b) Hubo un desarrollo capitalista y se intensificó el conflicto agrario. c) La Violencia se concentró en las zonas rurales y las regiones afectadas por la violencia partidista de los años treinta fueron foco de nuevos enfrentamientos. d) La respuesta a y b dan solución a esta pregunta.
7. *¿Cuál opción describe dos características de la cuarta fase de la Violencia?* a) Hubo un conflicto político y un conflicto agrario. b) Se privatiza la seguridad por medio de los pájaros y se crean las primeras cuadrillas liberales. **c) La persecución a los bandoleros, las cuadrillas liberales y comunistas dio como resultado su unión para formar un proyecto político alternativo, dando origen a las primeras guerrillas (FARC, ELN, EPL y MOEC). Además, los sectores populares perdieron a sus referentes políticos debido a la represión, motivo por el cual, empezaron a carecer de dirección e identidad y paralelamente se afianzo un bloque bipartidista para gobernar el país.** d) Se dio una lucha de clases y la confrontación dejó alrededor de 200.000 muertos.
8. *¿Cuál de los siguientes procesos tuvo una correlación con el fenómeno de Violencia?* **a) La Conservatización del Valle del Cauca, periodizada entre 1946-1953.** b) La Guerra de los Mil Días, periodizada entre 1889-1903. c) Ninguna respuesta puede considerarse un proceso histórico del país. d) Las Hegemonías (Conservadora y Liberal), periodizadas entre 1886-1946.
9. *La Conservatización del Valle se caracterizó por:* **a) La manipulación de los cargos públicos para reforzar posiciones electorales. b) El fraude electoral y un nombramiento de alcaldes militares. c) El desarme del campesinado y en general de la población. d) Una presión armada sobre sectores rurales, donde el liberalismo había manipulado el conflicto agrario, para incrementar el electorado conservador.** c) Ninguna de las anteriores.
10. *La etapa más sangrienta de la Conservatización del Valle se dio durante:* a) El 9 de abril de 1948. b) Los años de 1930, 1936, 1944 y 1947. **c) Mayo de 1949 -1953.** d) La masacre de las bananeras en 1928.

B) En relación con la explicación del profesor sobre el concepto de deshumanización de solución a los siguientes puntos. (Punto 11 al 13)

11. ¿El texto de Caicedo representa la humanización o la deshumanización? Justifiquen su respuesta. Preguntas orientadoras ¿Cómo fue posible dejar entre llamas a una niña? ¿Las llamas pueden borrar el sadismo y la brutalidad? ¿Consideran que hay una sed de sangre de quienes perpetraron el hecho aquí narrado?
12. ¿El texto de Alape representa la deshumanización o la humanización? Justifiquen su respuesta. Preguntas orientadoras ¿Qué representa el juego de las escondidas? ¿Qué creen que simboliza la descripción de la madre? ¿Cuál es la actitud del niño?
13. ¿El texto de Álvarez representa la deshumanización o la humanización? Justifiquen su respuesta. Preguntas orientadoras ¿Don Julio supone que la presencia de un cuerpo armado en Tuluá puede traer consigo la deshumanización a su pueblo? ¿Por qué León María considera más importante al partido Conservador que a Tuluá? ¿Puede la creencia de un hombre deshumanizar a otras personas? ¿Qué relación hay entre el cadáver de don Alberto y el partido conservador?

C) Ejercicio colectivo: sobre Conservatización en el Valle y deshumanización. (Punto 14)

14. Para el siguiente punto seleccione una de las siluetas. Una vez seleccionada asígnele un nombre, profesión (entre: campesino, obrero, trabajador, gamonal, peón, etc.), edad, filiación política (entre: liberal, conservador, gaitanista, comunista) y creencia religiosa. Si considera pertinente darle otras características hágalo. No olvide anotarlas.

Texto punto 11.

Caicedo, Daniel. (1963). Viento Seco. La noche del fuego, capítulo dos. Bogotá: Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).

Buscaba a los suyos con su instinto ya que la confusión y el humo le hacían fallar los sentidos. Penetró el lamento de su niña, mezclado a los gritos desgarradores de los padres de Antonio, de la criada y de los peones, amarrados con lazos amortoados en un rincón. A la niña seguramente la habían dejado por muerta fuera del grupo, bajo la ventana. La recogió y apretó con su pecho y salió enloquecida, sin poder hacer nada por los otros, a quienes devoraban las llamas. Se dio cuenta en una mirada de horror que sus rostros estaban deformados y que sus cuerpos mullados, presentaban heridas del color de las llamas. El viejo José Gellardo había sido cegado y otro enorme tajo dejaba salir los intestinos. Los peones habían sido castrados y de sus bocas arrancadas las lenguas. Las dos mujeres presentaban en vez de pechos dos heridas que manaban trenzas de sangre. Ambas habían sido violadas y hendidas con bayonetas. (Pág.38)

Texto punto 12.

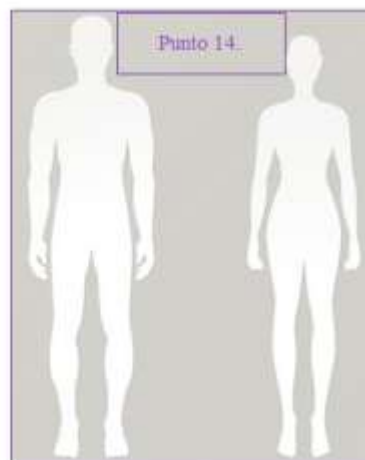
Alape, Arturo. (1984). Noche de pájaros. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, S.A.

Quisiera por precaución, desaparecer de inmediato, así como lo hacía cuando jugaba de niño con su madre, tapándose el rostro con las manos gritando: ¡ya estoy escondido!!! Su madre daba vueltas, tarteaba la pared, tarteaba la cama, se paraba frente al espejo, sonreía y seguía y ya cerca, hablándole con su voz cariñosa, por aquí no está, por aquí tampoco, ¿dónde se habrá metido mi chiquito? Muy lejos, muy lejos, contestaba usted. Se imaginaba bien oculto tras la sombra de un corpulento árbol, a una distancia inalcanzable y ella le tocaba una pierna, la otra y usted sentía un agradable cosquilleo hasta que se abalanzaba sobre usted, ¡encoré a mi chiquito...! Y en sus brazos se dormía con su calor... (Pág.16)

Álvarez Gardeazábal, Gustavo. (2003). Cóndores no entierran todos los días. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.

Don Julio lo contó detalle por detalle a León María, pero le advirtió muy claramente que él se opondría desde todo punto de vista a que en Tuluá se formara ese cuerpo amado. Tuluá había sido primero que el partido conservador y la muerte no tenía por qué enterrar a sus calles limpias de sangre desde los días de las batallas de Los Chancos en las guerras del 70. León María no le entendió porque para él quizás no significaba tanto Tuluá como el partido conservador y quizás por eso, o porque la vanidad seguía picándole y mirando a quien le hablaba, con el mostrador de por medio, veía las posibilidades de convertirse él en el jefe dejando a un lado hasta a don Manuel Victoria Rojas, le dijo que sí pero con cara de asustado y cuando se despidió quedó comprometido de estar al otro día almorzando con los doctores de Cali y diciéndoles, en palabras más palabras menos, lo que doña Mita de Acosta recita cuando oye el quejido de ultratumba y ve llegar envuelto en costales el cadáver masacrado de don Alberto, su marido. «El partido tendrá en mí a su más ferviente defensor, y si ustedes me garantizan la subsistencia, cuenten conmigo.» (Pág.68)

Texto punto 13.



Respuestas de los Estudiantes Sobre la Práctica Pedagógica.

Califique de 1,0 a 5,0 la labor del practicante, la nota menor es 1 y 5 la mayor.				Evalué, según su percepción y opinión, si el practicante cumplió o no con:			
1) Mostraba manejo de la temática.		2) Preparaba las sesiones que tenía a cargo.		1) ¿Explicar qué fue y en qué consistió la Conservativización del Valle?		2) ¿Relacionar el fenómeno de la Violencia con la Conservativización?	
La nota debe ser 3,0	1	La nota debe ser 3,0	2	Si cumplió	8 Pero lo olvidé. Los liberales fueron asesimados.	Si cumplió	7 Hubo mucha violencia entre liberales y conservadores.
La nota debe ser 4,0	4	La nota debe ser 4,0	2	No cumplió	1 No hay justificación.	No cumplió	1 No hay justificación.
La nota debe ser 5,0	7	La nota debe ser 5,0	8	No dieron respuesta	3	No dieron respuesta	4
3) Incentivaba la participan, suya y de sus compañeros, en la clase.		4) Tenía en cuenta sus aportes, observaciones y opiniones sobre el tema.		3) ¿Entablar una relación entre historia y literatura en la enseñanza del tema?		4) ¿Motivar el interés por la historia, la literatura o las ciencias sociales?	
La nota debe ser 0,1	1	La nota debe ser 1,0	1	Si cumplió	6 La literatura representa hechos históricos.	Si cumplió	8
La nota debe ser 4,0	6	La nota debe ser 4,0	3	No cumplió	2 No hay justificación.	No cumplió	1 No hay justificación.
La nota debe ser 5,0	5	La nota debe ser 5,0	8	No dieron respuesta	4	No dieron respuesta	3
5) Daba respuestas a sus inquietudes.		6) Planeaba actividades y talleres acorde a los conceptos trabajados.		Finalmente, desde su proceso de aprendizaje: ¿Cuáles fueron los aciertos y las falencias del practicante en las clases?			
La nota debe ser 0,0	1	La nota debe ser 0,0	1	Dieron respuesta: 8			
La nota debe ser 4,0	4	La nota debe ser 4,0	4	No dieron respuesta: 4			
La nota debe ser 5,0	7	La nota debe ser 5,0	7	Las ocho afirmaciones fueron:			
7) Justificaba las notas de las actividades.		8) Realizaba retroalimentación a las actividades y talleres.		"Chimba."		3	
La nota debe ser 0,0	1	La nota debe ser 1,0	1	"Muy cansón" "Muy mamón."		2	
La nota debe ser 4,0	5	La nota debe ser 3,0	1	"Fueron chéveres y hubo buena comunicación."		1	
La nota debe ser 5,0	6	La nota debe ser 4,0	1	"Es buen profesor y explica bien."		1	
		La nota debe ser 5,0	8	"Fue muy bueno explico bien y nos puso actividades buenas para poder entender, trabajos en grupo y cosas que nos unen más. Muy buen profesor."		1	
9) Mantuvo un trato de respeto hacia usted y sus compañeros.		10) Llegaba con puntualidad a las sesiones de clase.					
La nota debe ser 1,0	1	La nota debe ser 4,0	2				
La nota debe ser 4,0	1	La nota debe ser 5,0	10				
La nota debe ser 5,0	10						