

**CALEIDOSCOPIO MALIGNO: BLACKOUT POÉTICO COMO FORMADOR
DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

DANIELA ARIAS PEÑA

ASESOR

JHOAN MANUEL GARCIA FRANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN
INGLÉS Y FRANCÉS

LÍNEA DE LITERATURA

BOGOTÁ, D.C.

2026-1

Contenido

1. Reflejo inicial.....	5
1.1. Realidad socioeducativa y delimitación del problema.....	9
1.2. Diagnóstico de la situación del lenguaje de la población escolar	14
1.3. Descripción del problema	19
1.4. Pregunta problema	21
1.5. Objetivos.....	23
1.5.1. Objetivo general.....	23
1.5.2. Objetivos específicos.....	23
2.1 Antecedentes	25
2.2 Prisma del pensamiento.....	30
2.3 Fragmentos de sombra	33
2.4 Fracturas en el reflejo	38
2.5 La poesía de la oscuridad.....	40
3. Marco metodológico	42
3.1 Instrumentos de la investigación	44
3.2 Fases del proyecto de investigación acción	45
4. El arte de preguntar: propuesta metodológica	47
4.1 El Paraíso Perdido.....	48
4.2 Fases de la intervención	49
4.2.1 Fase uno: Caída libre en el paraíso	50
4.2.2 Fase dos: El paraíso perdido ... ¿O encontrado?	50
4.2.3 Fase tres: Resurrección de las palabras	51
4.3 Rol del maestro y del estudiante	51
4.4 Blackout poético como lectura multimodal	52
5. Análisis, resultados y hallazgos de la investigación.....	54
De la oscuridad al caos creativo: El despertar de la curiosidad	55
Habitar la duda: lectura inferencial y el primer encuentro con el hombre.	65
El camino a la palabra: el libro álbum como argumentación y estética de la caída	76
Conclusiones.....	83
Referencias	85

Anexos	89
Anexo 1. Formato diario de campo.....	89
Anexo 2. Encuesta de caracterización	90
Anexo 3. Taller diagnóstico.....	92
Anexo 4. Rúbrica evaluativa taller diagnóstico	94
Anexo 5 Resultados prueba diagnóstica	95
Anexo 6 Matriz Categorical	96
Anexo 7. Gráfico diacrónico del pensamiento crítico	98

Agradecimientos

A las estudiantes del grado 906, por otorgarme la fortuna de compartir el aula con ellas. Con cada una de sus ideas, palabras y trazos de color, no solo dieron vida y sentido a este proyecto, sino que transformaron el aula en un territorio vivo de encuentro, escucha y libre expresión. Este trabajo es, ante todo, el reflejo de sus propias voces.

Al profesor Jhoan, por su guía incondicional y por compartir su conocimiento conmigo a lo largo de este camino. Gracias por brindarme las herramientas conceptuales para estructurar este proyecto y por enriquecer mi mirada pedagógica e investigativa.

A la profesora Diana Manios, cuya generosidad, paciencia y guía iluminaron cada fase de este proceso. Agradezco su acompañamiento, el cual actuó como un hilo invisible que sostuvo, encauzó y otorgó solidez a las intervenciones de aula que dieron vida a esta investigación.

A Nico y a Laura, por su complicidad, por aportar su sensibilidad en los detalles estéticos y por respaldar cada una de mis ideas. Gracias por creer en mí, incluso cuando el camino se tornaba complejo.

A mi familia, por ser mi puerto seguro. Su apoyo incondicional, sus ánimos constantes y su fe en mí en cada paso del proceso fueron el motor fundamental para culminar este sueño.

A todos ellos, mi eterna gratitud por la fortuna de su presencia.

Resumen

El presente proyecto de investigación-acción se origina con el propósito de fortalecer la dinámica escolar latente en el Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, migrando de un rol de estudiante pasivo a uno de protagonismo intelectual, al potenciar la capacidad de análisis. En virtud de lo señalado, se propone una intervención pedagógica, cuyo objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico a través de la literatura. Este ejercicio se basó en realizar una indagación minuciosa sobre la complejidad de la maldad mediante los protagonistas del universo miltoniano del Paraíso Perdido, deconstruyendo estas figuras arquetípicas que funcionan como un recurso retórico y filosófico. En este sentido, las meditaciones finales de las estudiantes serán visibilizadas en un recurso artístico denominado Blackout Poético.

Palabras clave: Maldad, literatura, pensamiento crítico, lectura multimodal.

Abstract

This action research project originates with the purpose of strengthening the latent school dynamics at the Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, transitioning students from a passive role to one of intellectual protagonism by enhancing their analytical capacity. In virtue of them, a pedagogical intervention is proposed, whose primary objective is to foster critical thinking through literature. This exercise was based on a meticulous inquiry into the complexity of evil through the protagonists of the Miltonic universe in Paradise Lost, deconstructing these archetypal figures that function as rhetorical and

philosophical resources. In this regard, the students' final reflections will be made visible through an artistic source known as Blackout Poetry.

Keywords: Evil, literature, critical thinking, multimodal reading.

1. Reflejo inicial

La realidad no es una imagen estática y uniforme, sino un caleidoscopio complejo que esta fragmentado en tensiones éticas, morales y personales que puede ser activamente construida y dividida, donde convergen diferentes puntos de vista. La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define al caleidoscopio como “Tubo a través del cual se ven imágenes simétricas multiplicadas que cambian al girarlo”. Es así como en este trabajo de investigación, utilizaremos el caleidoscopio como un sistema donde podemos organizar fragmentos heterogéneos sueltos para crear imágenes con sentido que representen la realidad social.

Para conocer los componentes del caleidoscopio y de qué manera funcionaran en esta investigación, primero debemos entender la fragmentación a partir la retórica de Nietzsche donde propone en su filosofía de la realidad, una nueva y fundamental tarea basada en la interpretación. Según Domínguez (2004) en el contexto de la interpretación las palabras trascienden de la materialidad del signo y operan como símbolos (...) interpretadoras de la realidad, la cual está estructurada en la pluralidad de sistemas simbólicos y son estos signos los que proporcionan las diferentes tonalidades a los cristales dentro de nuestro artefacto.

Esta interacción de los fragmentos permite reflejar los hechos desde diferentes ángulos para encontrar patrones o imágenes nuevas. Contamos con cristales, algunos más claros que

otros, aquellos que reflejan una luz, simbolizan la integridad, la ética y la justicia, permitiendo que el sistema funcione, pero los fragmentos más oscuros, encarnan una maldad sistemática. Resulta significativo resaltar que aquellos cristales que son más oscuros que otros, nos muestran una visión parcial e incompleta del mundo, donde podemos encontrar la censura digital y de la crudeza de la guerra, las cuales, distorsionan nuestra percepción de la condición humana y dificultan la comprensión de conflictos éticos.

En el panorama nacional, recordemos momentos donde el foco de nuestro caleidoscopio vislumbra un patrón inquietante sobre como la narrativa oficial puede ser utilizada como mecanismo de ocultamiento. Un ejemplo de esto es la historia de Raúl Antonio Carvajal Londoño “cabo primero del Ejército Nacional, habría sido asesinado a manos de sus superiores en octubre de 2006, por negarse a matar falsos positivos.” (Palabra & Palabra, 2025) Su muerte fue distorsionada como producto de un enfrentamiento armado, sin embargo, su padre Raúl Antonio Carvajal Pérez, luchó por muchos años que se esclarecieran los hechos, pues él afirma que “la bala que lo mató fue disparada a menos de dos metros de distancia; y que su hijo lo había llamado semanas antes a decirle que quería retirarse del ejército porque le estaban pidiendo que hiciera cosas que no le gustaban.” (Palabra & Palabra, 2025).

Esta distorsión informativa no es inofensiva, por el contrario, genera una dificultad en comprender la realidad de las acciones humanas. Más significativo es su impacto en los jóvenes que quedan vulnerables ante la construcción de juicios morales apresurados y momentáneos, visiones sin una argumentación sobre el mundo y sus integrantes, perdiendo la capacidad de distinguir la verdad o realizar juicios de valor manipulados en los grandes

conflictos de nuestro tiempo y mediados a través de la tecnología. Siendo receptores pasivos de hechos que pueden o no contener verdades o mentiras.

Ante este panorama, la escuela no puede permanecer indiferente y es cuando surge una pregunta esencial sobre la función de la educación ¿Es posible que la escuela sea uno de los ejes que permita rotar cada arista de la realidad para codificar la complejidad ética de nuestro tiempo? Es así como nos encontramos con uno de los componentes más importantes del caleidoscopio y es el eje rotativo, pieza que nos permite integrar este tipo de realidades en el aula buscando fomentar el pensamiento crítico, la reflexión y así, sumergir a las estudiantes en reconocer que, la verdad debe ponerse en duda, la pasividad informativa se convierte en complicidad y reconocer que éste, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás (Fiori, 2006, p. 15). Las estudiantes deben aprender a girar la información y no quedarse con una versión estática, así como Don Raúl no se quedó con la versión distorsionada sobre la muerte de su hijo.

Bajo esta premisa, decidimos indagar más sobre los cristales opacos, relacionados con el concepto de la maldad, ya que permite explorar las causas de la violencia y demás atrocidades que la oscuridad no ha facilitado vislumbrar, donde el aula se convierte en el laboratorio de análisis e indagación de las sombras del actuar humano. Al comprender la complejidad de la maldad, se da la oportunidad que las estudiantes desarrollen un pensamiento crítico capaz de resistirse a lo instantáneo del entorno digital, y refleje la multiplicidad de verdades que puede contener un mismo espejo. Este proyecto se vuelve el análisis para una praxis del buen actuar, permitiendo la reflexión profunda y la organización de las piezas del caleidoscopio donde vislumbremos una visión de integridad con uno mismo y con los demás.

Por lo tanto, abordar el concepto de la maldad dentro la escuela, busca alcanzar la deconstrucción ética; cuestión que cobra aún más pertinencia al explorar el contexto en el que se desenvuelven las estudiantes del grado 906 del Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Un grupo que presenta trayectorias de vida atravesadas por dificultades económicas, entornos familiares diversos, abandono, problemas convivenciales, casos de bullying, robo y matoneo dentro de la institución, además, de la gran desmotivación hacia la realidad actual debido a las dinámicas de conflicto y deshonestidad dentro de su entorno, lo que conlleva no solo a un evidente pesimismo hacia la formación académica sino también a un futuro que es incierto.

De manera que, trabajar la maldad con este grupo, es fundamental para reivindicar conductas que no solo se rigen a través de la norma o dentro de su entorno, si no en potenciar la criticidad para comprender que sus acciones cotidianas son también parte del espacio de interacción que puede o no afectar a lo demás, tanto que analizar los conflictos lejanos como lo que sucede en su contexto inmediato, exige el elegir conscientemente el buen actuar, deconstruir juicios y tener la capacidad de pensar por sí mismas, cómo la decisión tomada por el cabo Carvajal.

Dentro de esta cuestión, la literatura surge como un repositorio de relatos y un artefacto que permite la exploración segura y profunda de las sombras humanas; ofrece una distancia estética para observar la complejidad de la maldad “Los textos literarios están repletos de enseñanzas para la vida que son perfectamente utilizables en las aulas con los alumnos. En ellos, encontraremos situaciones, cotidianas o fantásticas, pero que, adaptándolas al contexto actual, podrán aplicarse para generar modelos positivos de comportamiento” (López Quintás, A. 1997)

Dentro del gran repertorio literario, escogimos *El Paraíso Perdido* de John Milton, ya que se erige como una pieza angular en juicios de valor, “es el poema más importante de contextura moderna (...) no hay obra alguna en su género que pueda comparar con la profundidad de intención, unidad de conjunto, amplitud arquitectónica, contenidos, simbolismos y belleza (Ballesteros González, A. 2004, p. 21) Libro canónico de la literatura universal, trascendiendo su época para interpelar en el presente.

A través de sus versos y de los dilemas que expone, nos facilita el encuentro directo con la génesis del conflicto moral, permitiendo que las estudiantes dialoguen sobre la desobediencia, el orgullo, la caída, la autoridad, nociones que nos permiten deconstruir la maldad comprendiendo que tienen la capacidad de decir como posicionarse ante el mundo. Con la finalidad de que la obra en la escuela genere lectoras críticas de su propia cultura, creativas y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee (Estándares básicos de competencia, 2020, p. 26).

1.1. Realidad socioeducativa y delimitación del problema.

Este tipo de problemáticas de discernimiento ético debe trascender de la teoría y convertirse en una herramienta educativa. Es necesario aterrizar la mirada en espacios donde se formen relaciones sociales, en este sentido, el aula de clase. Es por ello, que la elección de la institución que se describe a continuación responde a la necesidad de situar este trabajo de investigación-acción en un contexto escolar específico, entendiéndolo no solo como planta física, sino como un escenario esencial de transformación.

El Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se encuentra ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, al sur de la ciudad de Bogotá, entre la avenida Caracas 23-24 sur y la avenida Primero de Mayo. La proximidad a estas dos vías principales sitúa la institución en una zona con alto dinamismo comercial y vehicular. En los alrededores del colegio se evidencian fábricas de máquinas arcade, concesionarios, restaurantes y zonas residenciales populares, principalmente formados por casas de construcción tradicional. Es importante destacar que, cerca de la institución, se encuentra el Centro Local de Atención a Víctimas del Conflicto Armado (CLAV), por el cual el Liceo ha demostrado un compromiso destacado en la inclusión de mujeres que han sufrido las consecuencias de la violencia en Colombia.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2022, esta institución fue fundada en 1916, inicialmente conocida como “El sindicato de la Aguja, Arte y Oficios”, este establecimiento se dedicaba a la formación de mujeres para labores dentro del hogar. En 1941, amplió su currículo para formar normalistas académicas y fue trasladado al terreno en el que se encuentra actualmente. En 1960, se agregó a la institución el nombre de “Mercedes Nariño”, esté en honor a la hija de Antonio Nariño, defensora de las ideas centralistas de su padre. Según el artículo recuperado de la Biblioteca Nacional (Anónimo, s.f):

Mercedes Nariño demostró su valentía al vestir el uniforme de la Artillería para defender a Bogotá y al aplicar el botafuego al cañón. Desafortunadamente, fue desterrada en 1816 por Pablo Morillo junto a su familia. A pesar de ello, fue una destacada educadora, fundando colegios en diversas ciudades. (p. 1)

En este mismo año, el Colegio se adscribe a la plataforma de educación pública de Bogotá y adopta un modelo pedagógico constructivista social, basado principalmente en la teoría de Vygotsky (1978), el cual considera que el desarrollo humano es un proceso cultural y

moldeado por la interacción social, siendo en esta participación, donde se adquieren las funciones psicológicas superiores como la memoria, la atención, la comprensión o el pensamiento.

Actualmente el Liceo Femenino brinda formación educativa desde el jardín infantil hasta el grado once en jornada mañana y tarde, incluyendo una escuela para adultos dictada en jornada nocturna y sábados. El PEI se orienta en “formar integralmente a las estudiantes, fomentando el pensamiento crítico y creativo” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2022, p.25). Junto a esta amplia jornada escolar, el Liceo ofrece ambientes de aprendizaje en educación media, para el fortalecimiento en inglés, francés y ciencias básicas aplicadas en contra jornada y los sábados. En su plan de estudios, se implementan estrategias como “Filosofía para niños”, “Piensa plus- Leer es volar” o “Calendario matemático”.

El Colegio alberga una gran población estudiantil lo cual ofrece un ambiente diverso y dinámico, su mayoría son salones en ladrillo, cuentan con pupitres sencillos y algunos con mesas con capacidad para dos personas. Varios espacios cuentan con decoraciones alusivas a la naturaleza, especialmente los grados de primaria, pero en los grados superiores disminuye esta tendencia. Los pasillos exhiben cuadros administrativos con promociones graduadas, reconocimientos institucionales y carteleras informativas sobre eventos o actividades actuales.

Teniendo claro el contexto institucional, se dará comienzo a la investigación, centrándonos en analizar el contexto poblacional de las estudiantes del grado 906 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, donde empleamos diarios de campo¹ y aplicamos una encuesta

¹ Ver anexo 1

de caracterización² dividida en dos partes (A y B); la primera parte (A) se compone de ocho preguntas abiertas para conocer aspectos generales de las estudiantes y la segunda parte (B) se centró en sus hábitos lectores y preferencias, utilizando respuestas de selección múltiple. Los datos fueron categorizados manualmente y sistematizados a través de Excel, generando gráficos, promedios y frecuencias para analizar, organizar y visualizar los resultados.

El grupo está conformado por 28 estudiantes, con un promedio de edad de 14 años. La mayoría de las estudiantes (38%) reside en la localidad de Rafael Uribe Uribe, seguida de San Cristóbal (19%) y Ciudad Bolívar (11%). En lo que respecta a su entorno familiar, el 68% vive en familias nucleares y el promedio de miembros por hogar es de cuatro personas; un 53% de las estudiantes cuentan con acceso a internet en sus hogares. Referente a los hábitos lectores, solo el 35% de los estudiantes lee regularmente en casa, y es la madre (37%) la persona que más contribuye a leerles cuentos desde la infancia. A propósito de sus preferencias literarias, los cuentos y las novelas son los géneros más renombrados, sin embargo, un porcentaje significativo del 67% indicó que no lee habitualmente. Las temáticas más atractivas para las estudiantes son las de romance y misterio.

Resulta significativo señalar que aquellas estudiantes que leen con frecuencia suelen hacerlo a través de plataformas de lectura como *Wattpad*³ donde los usuarios pueden crear y compartir historias, estas normalmente son relacionadas a temáticas de romance. De igual

² Ver anexo 2

³ “Hogar de 97 millones de personas que pasan más de 26 miles de millones de minutos al mes enganchados a historias originales, Wattpad ha democratizado el contar historias para una nueva generación de diversos escritores de la Generación Z y sus fans” (*Wattpad - Where Stories Live*, s. f.)

forma, algunas mencionaron leer clásicos como Drácula o El Principito dentro del contexto escolar.

Con respecto a sus expectativas académicas, la mayoría no presenta mayor motivación en continuar con sus estudios a nivel superior, se evidencian algunos argumentos como la falta de oportunidades, costos de matrícula, no tienen conocimiento de la oferta institucional o no se les brinda una orientación vocacional efectiva. Además, la exposición mediática de conseguir fácilmente dinero o monetizar en las redes sociales a través de la creación de contenido, muchas veces respalda su desinterés en continuar con sus estudios.

En lo que se refiere a la convivencia, registradas en los diarios de campo, se pudieron observar las interacciones cotidianas entre las alumnas y sus relaciones dentro del aula. Se evidencia una rivalidad y división dentro de las estudiantes, no todas se consideran amigas y algunas confiesan sufrir de acoso escolar por parte de varias compañeras, además, al momento de hacer algunas dinámicas grupales o de participación individual, se evidencian malos tratos al interrumpir intencionalmente a las demás o recurrir a groserías para generar humillación. En consecuencia, este instrumento de recolección me permitió identificar tanto fortalezas como áreas de oportunidad por trabajar en su dinámica grupal.

Lo que resalta en este grupo de estudiantes es el interés por temas relacionados con la salud física y mental. Demuestran una preocupación general en su propio bienestar y como este es afectado por el entorno en el que conviven; en su mayoría se sienten cómodas ahondando y compartiendo sobre sus problemas familiares y sentimentales dentro del espacio de la clase de lengua castellana, participando energicamente en las actividades que se han generado; sin embargo, también reconocen que si los espacios no están mediados por un profesor o autoridad presente, suelen recurrir a denigrar la participación o trabajo

realizado por otro compañera. Una de las estudiantes afectada por el matoneo manifiesta “A mí una vez en una clase, hablamos sobre el suicidio, debíamos hacer un dibujo y (...) me quito la hoja, las tres empezaron a dibujar encima y a reírse, cuando me lo devolvieron era mi dibujo con cortadas y una cuerda en la cabeza” (Diario de campo N. 2) Caso que llevaba meses escalado en coordinación, pero que, según la estudiante, aún estaba en proceso.

Entre las discusiones más recurrentes en la clase se encuentra el estrés y la ansiedad generados por su imagen corporal, presiones sociales y académicas, aunque en esta última consideraban que la presión era más familiar que por iniciativa propia, así como situaciones dentro de su intimidad familiar que no ahondaron, pero si mencionaron.

En lo que respecta al aprendizaje en el aula, existen desafíos que limitan y trasponen el óptimo desarrollo de la clase, como la dificultad de concentración en actividades que requieran introspección y reflexión más allá de realizarlos de forma oral, donde necesiten desarrollar habilidades de atención y autocontrol en otras áreas de la comunicación como la escritura o la lectura. Además, que el uso del celular sin fines académicos obstaculiza la correcta disposición de la clase, las estudiantes reiteradas veces lo tienen en sus manos o encima del cuaderno generando distracciones ajenas al contexto educativo.

1.2. Diagnóstico de la situación del lenguaje de la población escolar

Comprender la situación del lenguaje de la población investigada constituye un punto de partida en reconocer puntos de inflexión que merezcan fortalecimiento, así como entender la realidad comunicativa de las estudiantes. Por otro lado, este ejercicio busca delimitar pedagógicamente las sesiones de clase de este trabajo de investigación- acción, reconociendo las bases sobre las cuales se impulsará el pensamiento crítico.

La prueba diagnóstica diseñada en esta intervención tiene como objetivo evaluar las habilidades comunicativas de las estudiantes, según Widdowson (1978) “las habilidades que son definidas con referencia al medio (hablar, escuchar, comprender y componer) son las habilidades lingüísticas (*linguistic skills*). Ellas se refieren a la forma en la cual el sistema de lengua es reconocido para ser manifestado (*language usage*)”. Para su implementación, se seleccionó un apartado del texto de Antoine de Saint-Exupéry *El principito* (1999)⁴ con la finalidad de estimular el análisis profundo y crítico. La prueba se aplicó en tres sesiones de clase, debido a la programación académica de las estudiantes, lo que permitió un abordaje más detallado de cada punto.

A esto se añade, la rúbrica para calificación del taller diagnóstico, la cual tuvo una valoración de 1,0 a 5,0, donde uno (1,0) se categoriza como insuficiente y cinco (5,0) como excelente, evaluando, como se describió anteriormente, las habilidades comunicativas de comprensión lectora, producción textual, oralidad y escucha, en los aspectos que se muestran en la siguiente tabla 1⁵

La primera parte se centró en la comprensión lectora, planteamos tanto preguntas literales como reflexivas que buscaban evaluar la capacidad que tienen las estudiantes para comprender el significado literal del texto, así como establecer conexiones entre el texto y su propia experiencia. Para iniciar con el taller, hicimos la lectura en voz alta, una parte realizada por la maestra en formación y otra por parte de dos estudiantes. En general,

⁴ De Saint-Exupéry, A. (1999). *El principito: Antoine de Saint-Exupéry*. Colihueque. El fragmento seleccionado corresponde al capítulo VII de la edición de digital. Fue elegido debido a la invitación que se le puede hacer a las estudiantes a través de los elementos de la rosa, las espinas y el cordero sobre la naturaleza del bien y el mal. Son elementos cargados de simbolismos que pueden adoptar múltiples significados según la experiencia de la persona.

⁵ Ver anexo 4

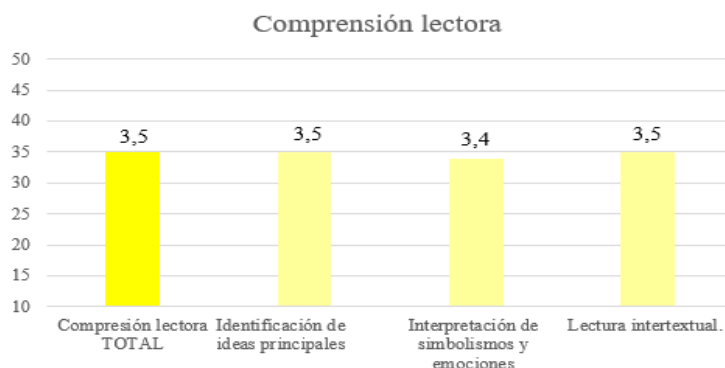
mostraron un gran interés por la historia y tenían conocimientos previos sobre el libro, ya que había sido tratado con anterioridad en otra clase.

Sin embargo, los resultados de la comprensión lectora no superaron la categoría de “Bueno” dentro de la rúbrica. Las estudiantes a pesar de haber comprendido la historia, identificado el tema principal, la interpretación de simbolismos y algunos elementos pragmáticos no fueron abordados según el contexto de la historia sino a través de sus propias consideraciones.

En la segunda parte se solicitó que escribieran un pequeño párrafo en el que identificaran la intertextualidad, definida como “todo texto -todo acto cultural y por lo tanto todo acto humano- que puede ser estudiado en términos de la red de significación a la que pertenece” (Zavala, 1999). Invitando a las estudiantes a hacer conexiones con tres elementos claves del fragmento seleccionado con algún aspecto de su vida personal; primero tenemos a la rosa, siendo la persona u el objeto que hay que proteger; las espinas, la manera en la que se protege esta persona u objeto; y el cordero, siendo el quién o el qué amenaza esta persona u objeto.

Gráfica 1

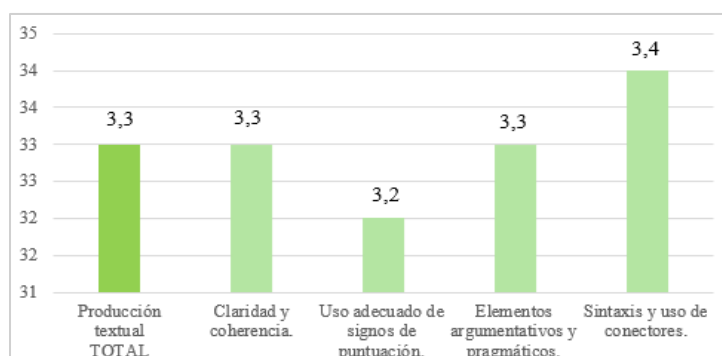
Comprensión lectora



Fuente propia: Resultados taller diagnóstico

Gráfica 2

Producción textual



Fuente propia: Resultados taller diagnóstico.

A pesar de las ideas en los párrafos realizados, la ejecución a través de la escritura demostró que no se había comprendido la idea del ejercicio, como muestran los resultados. Se evidencia una clara falta de dominio en ciertas herramientas lingüísticas como claridad y coherencia, uso de signos de puntuación, sintaxis y uso de conectores. Por otro lado, la comprensión de los tres objetos tampoco fue muy favorable, la mayoría de las estudiantes retoman de nuevo la lectura para reconocer sus relaciones, pero se evidenció una gran dificultad en hacer las inferencias y los vínculos entre los tres elementos. Decidimos así, un ejemplo de cómo relacionar estos tres conceptos con un caso de la vida real, es así como la maestra en formación compartió la historia de un gato llamado Otto quien está muy enfermo y representaba su rosa; el cordero, la enfermedad que lo consumía; las espinas, el

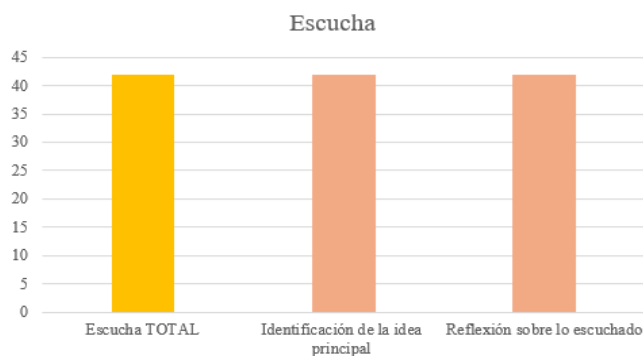
tratar de protegerlo y curarlo con todas las medicinas, recomendaciones y doctores a los que tuvo que asistir para salvarlo.

Las estudiantes encontraron emotiva la historia y permitió evidenciar la idea del ejercicio.

La mayoría relaciono sus tres objetos con algún suceso de la vida cotidiana, algunas hablaban de amor, otras de relaciones familiares, amistades o situaciones de su entorno inmediato, comentando de qué manera pudieron proteger su rosa; sin embargo, la reflexión dentro de sus relatos no tuvo mayor profundidad.

Gráfica 3

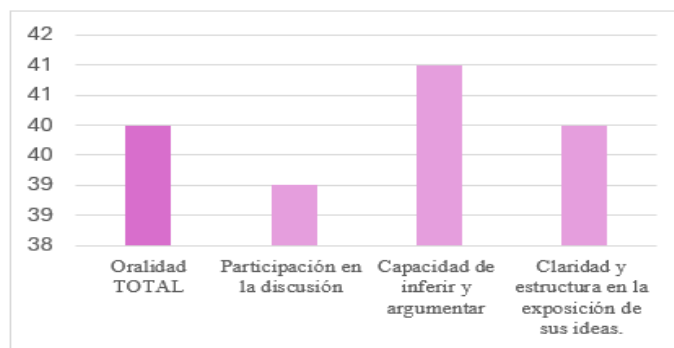
Escucha



Fuente propia: Resultados taller diagnóstico

Gráfica 4

Oralidad



Fuente propia: Resultados prueba diagnóstica

La tercera parte se sustentó en la argumentación oral con base a tres preguntas, promoviendo la discusión, el debate y la escucha activa. Este fue el apartado donde más participación hubo y las estudiantes mostraron una gran capacidad para comentar sus ideas. Cosa distinta es la informalidad en la estructura de sus argumentos, lo que limitó, en ocasiones, la profundidad de sus análisis respecto a la situación del principio.

1.3. Descripción del problema

Ante este panorama inicial, consolidamos que los hallazgos encontrados en la evaluación de sus competencias interpretativas y críticas, dentro de las estudiantes, no fueron muy favorables. De igual forma, evidenciamos la importancia de fomentar el lenguaje como una herramienta de expresión donde la intervención de este proyecto permita a las estudiantes decodificar su realidad. Esta situación entra en tensión directa con las metas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ya que plantean un conjunto de aprendizajes estructurantes conformados por “conocimientos y habilidades coherentes con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas.” (MEN, 2015). Que

dan como resultado la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), categorizados en cada uno de los grados de educación escolar en Colombia.

Bajo el marco de las competencias estipuladas en los DBA para el grado noveno, en el área de lengua castellana, se establecen estándares de competencias comunicativas donde las estudiantes deben realizar análisis del lenguaje y de los elementos propios de la narración, confrontar discusiones, interpretación de textos y estrategias de lectura. Conviene aclarar, que las estudiantes del grupo 906 cuenta con una notable discrepancia entre lo establecido en los DBA y los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica⁶, traduciéndose en la dificultad para abordar textos que requieran de inferencias y análisis crítico, además, de presentar una limitada capacidad para construir argumentos claros y sólidos tanto de forma escrita como oral.

La mayor preocupación es su baja capacidad de análisis crítico, relacionado con la superficialidad con la que abordamos los temas planteados dentro del salón. Esto sumado a la dificultad que se tiene para transmitir las ideas, proveer opiniones y juicios, debido a obstáculos epistemológicos arraigados en costumbres del entorno en el que se desenvuelven las estudiantes. Por ejemplo, la falta de motivación hacia el estudio y cuestiones convivenciales como el bullying, el matoneo, el irrespeto al momento de participar, las humillaciones y las burlas que conllevan a el excesivo uso de herramientas tecnológicas para facilitar tareas reflexivas y apoyo familiar.

Por ende, para superar estas limitaciones existentes proponemos fomentar el pensamiento crítico de las estudiantes del grupo 906, haciendo un acercamiento deconstructivo a su

⁶ Ver anexo 4.

entorno mediante sesiones de clase orientadas a analizar dilemas éticos abordados en el libro *El Paraíso Perdido* de John Milton, ya que esta obra maestra de la literatura facilita dar “interpretaciones e iluminaciones de la vida” (Ballesteros González, A. 2004, p. 13) a través de uno de los pasajes bíblicos más conocidos que permiten reflexionar la condición y existencia humana. Es así como, el generar una analogía entre situaciones cotidianas y los juicios presentes dentro del libro, conlleva a que las estudiantes tengan la posibilidad de cuestionar sobre ideas y conceptos tradicionales, como puede ser el bien y el mal, explorando sus preconcepciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el fomento del pensamiento crítico, se problematizó la maldad como concepto ético; cuestión que ampliaremos en el recorrido de esta investigación, lo que posibilita la expansión de un pensamiento genuino por ser un tema presente en la historia colombiana y las guerras actuales, además, funciona como mediador entre la criticidad y la condición humana, especialmente, por el tipo de relatos comentados dentro de la encuesta diagnóstica y el tema de matoneo en el salón. Para evidenciar de manera visual sus reflexiones, utilizaremos como herramienta creativa un *Blackout Poético* basado en sus propias interpretaciones.

1.4. Pregunta problema

Desde una perspectiva macro investigativa y atendiendo lo evidenciado en la prueba diagnóstica, los diarios de campo y las interacciones iniciales, la presente investigación se circunscribe en la importancia de posicionar el pensamiento crítico como una categoría de análisis en la educación contemporánea, más aún, como una habilidad fundamental que trasciende las fronteras disciplinarias y se erige como un pilar central en el proceso formativo de los individuos (Barreiro et al, 2021). Es por ello que, dentro del área de

literatura, una de las materias cursadas por la población estudiada y en la cual se desarrollan las intervenciones de esta investigación, se evidencia la pertinencia de fomentar la capacidad analítica a través de una de las obras canónicas de la literatura universal *El Paraíso Perdido* de John Milton, poema épico, alegórico al destino del hombre y la historia de la salvación (Ballesteros, 2004, p.4).

Por consiguiente, la problematización del libro no predomina en la decodificación del texto sino en incentivar la reflexión, la apropiación del lector y la deconstrucción de relatos. La obra presenta la diada entre la inocencia y la sabiduría en los habitantes pasivos dentro de un paraíso que les proveía y satisfacía cualquier necesidad humana. La pertinencia de este tipo de lecturas dentro del contexto de las estudiantes de 906 del Liceo Femenino Mercedes Nariño reside en la capacidad de reflexión que puede existir alrededor de la ética, donde la maldad representada en Satán no solo se advierte desde la perspectiva judeocristiana, sino en una retórica del poder que puede distorsionar la realidad para anular cualquier juicio ajeno a la conveniencia propia.

Además, junto con el uso de dispositivos de mediación estética y dialógica, podemos generar un espacio de análisis profundo y cultivar la capacidad de construcción de argumentos sólidos a través del arte y la poesía. La presente investigación se orienta a que las estudiantes reordenen y analicen múltiples perspectivas de una misma realidad; como lo expuesto dentro de los Estándares Básicos de Aprendizaje donde se motiva a que las estudiantes reflexionen en forma crítica acerca de los actos comunicativos y expliquen los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso (MEN, 2002).

Una vez expuesto lo anterior planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo puede la estrategia de *Blackout* poético en *El Paraíso Perdido* fomentar el pensamiento crítico a través de la deconstrucción de la maldad en las estudiantes de 906 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en la ciudad de Bogotá D.C?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Fomentar el pensamiento crítico de las estudiantes a través de la deconstrucción de la maldad donde se utilice la estrategia del *Blackout* poético en *El Paraíso Perdido* de John Milton.

1.5.2. Objetivos específicos

- Explorar las nociones previas de las estudiantes sobre el concepto de la maldad.
- Analizar la construcción de la maldad a través de fragmentos del Paraíso Perdido de John Milton.
- Articular un libro álbum de *Blackout* poético como herramienta visual para sintetizar reflexiones sobre la construcción de la maldad.

2. Referentes conceptuales

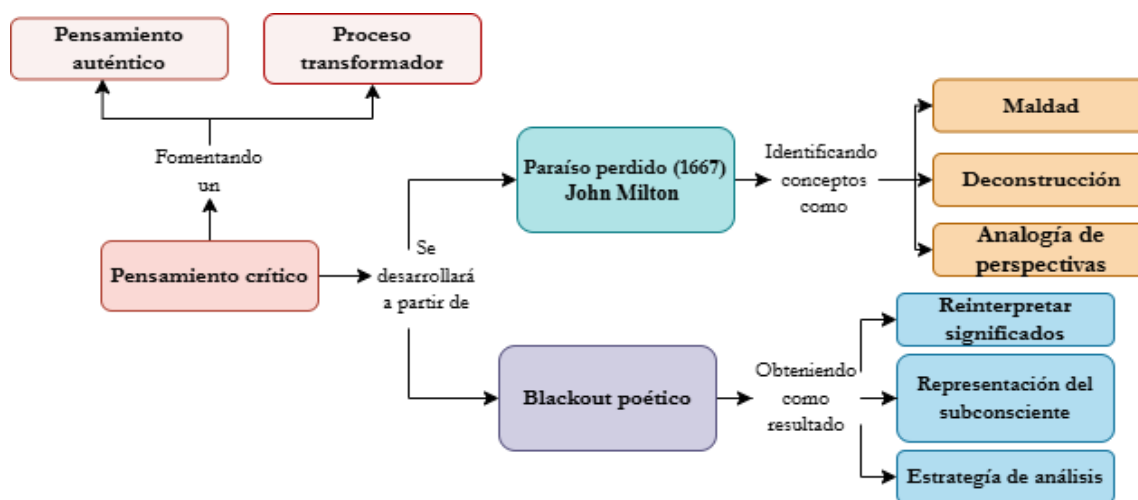
El presente capítulo constituye el fundamento teórico sobre el cual se erige este proyecto de investigación acción, establecido y delimitado con cuatro categorías de análisis. En este apartado, se definen, clarifican y articulan conceptos como el pensamiento crítico el cual emerge como latente esencial dentro de un mundo saturado de información y estructuras preestablecidas; la maldad, como cuestión ética, en sus diversas manifestaciones

sociales e interpretativas especialmente al contribuir la exploración de verdades ocultas tras el velo de lo aceptado; la deconstrucción, concepto clave para desarmar narrativas hegemónicas para exponer fundamentos inherentes y finalmente desarrollar la técnica del *Blackout* como recurso visual y poético que permita transformar el lenguaje en una nueva expresión concentrada.

Para mejor comprensión de las categorías del presente proyecto de investigación acción, se provee el siguiente esquema donde se resume y organiza los conceptos principales que trabajaremos en este proyecto investigativo, teniendo como propósito desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes mediante la lectura del *Paraíso Perdido* de John Milton y la creación de un *Blackout* poético como herramienta de creación visual para sus reflexiones sobre la maldad, los cuales, serán articulados en un libro álbum. Esta representación gráfica facilita la comprensión y relación entre conceptos, así como la integración para alcanzar los objetivos establecidos

Figura 3

Mapa de conceptos



Fuente propia.

La primera definición es pensamiento crítico, el cual fomenta el pensamiento auténtico y pensamiento transformador, definidos desde autores como Dewey y Freire con la finalidad de analizar, evaluar y tomar decisiones de manera objetiva y racional. El pensamiento crítico se fomentará a partir de la lectura del libro del Paraíso Perdido de John Milton identificando conceptos como maldad, deconstrucción del personaje de Satanás y comparar perspectivas. Por otro lado, el pensamiento crítico se evidenciará a través del Blackout Poético, obteniendo como resultado la reinterpretación de significados, representación de algunas reflexiones y estrategias de análisis que generen las estudiantes. Esto se consolidará a través de un libro álbum como producto final.

2.1 Antecedentes

Para fundamentar la propuesta de intervención de este proyecto, se quiere dar a conocer antecedentes de investigaciones previas sobre el poema del Paraíso Perdido de John Milton, y cómo ha sido utilizado en la academia. Por otro lado, tomamos la categoría de la maldad, no como lección moralista, sino como un ejercicio de discernimiento sobre el poder y la persuasión, así como, evidenciar el desarrollo del pensamiento crítico en procesos reflexivos en el aula.

En primer lugar, el Paraíso Perdido es el poema más importante de la contextura moderna, y desde su aparición en el año 1667 (Pujals, 1984, p. 21) Es un poema alegórico del génesis y una gran obra literaria, es el espacio ficticio donde se le permite al lector experimentar la condición humana, explorar impulsos, deseos, justificaciones, perspectivas, asimilar la realidad que puede estar camuflada en otras dimensiones y enfatizar su importancia dentro de la enseñanza:

(...) enseñar en el caso de la literatura, al menos comparte una afinidad innegable con actividades como deleitar, provocar, jugar, engañar, desengañar, confundir, inventar, reinventar, estructurar, desestructurar, transformar, interrogar, inquietar y, de seguro, muchos más que pueden encontrarse. (Guevara, 2015, p. 12)

En este sentido, se destaca el trabajo del autor Erick Mirando Valero y su tesis de posgrado “El amor en el Paraíso Perdido” (2014) de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde el profesor considera la categoría del amor como hilo conductor del poema. Según Mirando “John Milton construye un ideal del amor a partir de las corrientes poéticas filosóficas y religiosas a las que estuvo expuesto” (p. 3). Es así, que el autor analiza la condición humana a partir de la primicia del amor, entendiéndose como el deseo de la totalidad respecto a la perfección divina, y es en este punto, que nos expone una condición del bien y del mal, él los plantea como conceptos relativos a esa plenitud de estar con Dios, pero es fundamentada en vista de Agustín⁷ donde “el mal no es sinónimo de carencia de ser, es una falta de plenitud (...) el mal en el hombre no es otra cosa que la negación de su propio ser” (Mirando, 2014).

En segundo lugar, se analiza la temática del mal en la novela *Abaddón el exterminador* (1974) del escritor argentino Ernesto Sábato, mediante la monografía de Marco Antonio Fonseca de la Universidad de los Andes, la cual, habla principalmente del apocalipsis, del mal y del demonio. El apocalipsis en la Biblia es conocido como el libro de las revelaciones, según Álvarez (2005) “Afirma que el Apocalipsis describe los últimos acontecimientos de la

⁷ Agustín de Hipona (354-430), mejor conocido como San Agustín, fue un filósofo, teólogo y obispo cristiano nacido en Tagaste. Junto a San Jerónimo, San Gregorio y San Ambrosio, es considerado uno de los más importantes Padres de la Iglesia Católica y "Doctor de la Gracia" Tomado de: Espínola, J. P. (2025, 5 agosto). *¿Quién fue San Agustín? - Vida, obras y características*. Enciclopedia Humanidades. <https://humanidades.com/san-agustin/?form=MG0AV3>

historia inmediatamente anteriores al juicio universal y a la consumación final” (p. 309) Es la lucha del bien contra el mal y la victoria final sobre el mal, así como en la novela se observa una lucha de poderes entre el bien (pureza espiritual) y el mal (carnalidad y corrupción del deseo). Además, el mal dentro de la novela está relacionado con su visión apocalíptica de un mundo imperfecto, poco puro y espiritual, que, para el contexto del libro de Sábato, es la principal fuerza que domina el mundo. Además, Fonseca (2004) enfatiza en que el hombre es incapaz de entender el peligro que la acecha y la raza humana se va hundiendo lentamente en la telaraña que el mal teje sobre ella.

A diferencia del texto de Mirando y Fonseca, dentro del poema del Paraíso Perdido de John Milton, el paraíso es el entorno donde convive Adán y Eva, creado bajo sensaciones que generan placer a través de los sentidos, y este goce se da por la inocencia; esta inocencia dentro del poema significa ignorancia al mal “A todos los de la Tierra y el Cielo: / Suficiente campo hay por explorar y conocer. / Mas la ciencia es igual al alimento (...) / para saber en qué medida puede/ la mente abarcar conocimientos / de otro modo el exceso la oprime / y transforma la sapiencia en locura (Milton, 2006, p. 145) si la pareja no conocía el mal, sus actos tiende al bien; al irrumpir un elemento ajeno a ellos, como el fruto prohibido (ciencia), da origen al mal dentro de este entorno.

Como se observa dentro de su contenido, se engloba el tema del bien y el mal tomando la revelación que se le da a la maldad, a través de una fruta y un acto donde inicia un aprendizaje de cómo diferenciar el bien del mal por medio de la razón y no de los sentidos, lo que conlleva a convertir la maldad en el lado oscuro, una maldad relacionada con la pérdida de la inocencia, la rectitud y la pureza.

La maldad analizada desde estas tres perspectivas nos conduce a un mismo protagonista que está presente en la vida cotidiana y se manifiesta en el ser humano a través de una serie de acciones, estados y condiciones que afectan la ética humana. Otra similitud entre las obras de estos autores es la relación del mal con la oscuridad, con la falta de esperanza y felicidad, pues “Este juego le ha sido posible a Satanás a partir del instante en que fue arrojado de la región celestial para convertirse en Dios de la Tierra. (...) viene gobernando por medio de nuestras pasiones, de nuestro egoísmo y de nuestra ignorancia” (Sábato, 1981, p. 256).

La tercera categoría relacionada con esta investigación es el pensamiento crítico; para este tema, tomamos dos trabajos de grado realizados en instituciones educativas colombianas. En primer lugar, una tesis de maestría de la Universidad Externado de Colombia donde se fomenta el pensamiento crítico dentro del contexto de un grupo de estudiantes en el Cucunubá; por otro lado, un trabajo de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, en la institución educativa Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos cortos.

El primer autor realiza una investigación en la Institución educativa Divino Salvador Cucunubá, con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes y las prácticas del aula, basados en las problemáticas detectadas dentro del proceso educativo como son la utilización de los modelos tradicionales curriculares y la falta de armonización con los intereses y necesidades de los estudiantes. Frente a la situación, el autor estructuró una propuesta pedagógica donde “busca fomentar el pensamiento crítico relacionando los conocimientos de los estudiantes, con el contexto y con algunos conceptos filosóficos.” (Fajardo, 2018, p.2) A esto se suma que el investigador evidencia la necesidad de abrir

espacios de participación y relacionamiento de su contexto con los contenidos que se establecen en las clases.

Por otro lado, se evidencia la importancia de cambios en los principios y metodologías empleadas en la institución, donde se tenga en cuenta las nociones previas de los estudiantes, y cumpla con los requerimientos dados por el Ministerio de Educación Nacional con respecto a las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media:

“Por lo cual se articula los conocimientos previos de los estudiantes, con temáticas reales del entorno y algunas nociones propias de la antropología filosófica, esto con la finalidad de llevar al estudiante a hacia un pensamiento crítico que le permita pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo” (MEN, 2010. p. 27)

Teniendo la misma finalidad dentro del presente proyecto donde se les motiva y permite al estudiante aportar sus ideas, opiniones, contar sus experiencias para despertar en ellos el pensamiento crítico.

El segundo trabajo de investigación tiene como objetivo principal “formar el pensamiento crítico en las estudiantes del grado 402 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de la lectura crítica y el análisis de textos literarios narrativos (cuentos cortos).” (Bustamente, 2015, p.17) Este objetivo va de la mano no solamente el de motivar ese pensamiento crítico desde el estudiante si no también plantear la necesidad que los educadores desarrollen procesos reflexivos, dejando atrás modelos tradicionales de aprendizaje, donde el docente es el dueño del conocimiento y el estudiante es un actor pasivo.

Adicionalmente, la investigación empleó textos narrativos literarios, cuentos cortos, por ser los preferidos de las estudiantes y fáciles de entender por su longitud, su sencillez narrativa

y sus elementos visuales; además, se evidencia que los procesos lectores se pueden articular con el pensamiento crítico ya que es un medio que transfiere información y un recurso pedagógico para la formación de este pensamiento, convirtiéndolos en individuos innovadores y creativos “El pensamiento crítico permite ser evaluador del conocimiento, es decir, hacer un análisis profundo de la información que llega través de diversos medios, emitir ideas y pensamientos argumentados” (Bustamente, 2015, p.52) Igualmente, nuestro proyecto se abordó en la misma institución educativa cuya investigación fue implementada con las estudiantes del grado 906, donde se evidenció la relación directa del pensamiento crítico con las experiencias de vida y el contexto en el que se desenvuelven.

2.2 Prisma del pensamiento

¿Cómo podemos introducir a las estudiantes a la lectura de textos complejos y, al mismo tiempo, desarrollar en ellas un pensamiento crítico? Es oportuno explorar esta pregunta a partir de las ideas de dos grandes educadores. Por un lado, John Dewey, pedagogo estadounidense de la primera mitad del siglo XX, propuso el concepto de pedagogía progresista o *pensamiento reflexivo*, ahondando en la importancia de que los estudiantes deben ir más allá de la memorización de información o de reunir una serie de datos sin propósito. Según Dewey “Llenar nuestras cabezas, como un libro de recortes, con estos y aquellos artículos como cosas hechas y terminadas no es pensar, es convertirnos en una pieza de un aparato registrador” (Dewey, 1995) Para este autor, el pensamiento se estimula considerando el impacto de las experiencias de cada individuo y tomando una actitud reflexiva hacia nuestros propios actos.

Sentando las bases de lo que más adelante definiría Paulo Freire, en el ámbito latinoamericano, como pensamiento crítico, siendo una acción transformadora, aquel “pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.” (Freire, 1970, p. 54).

Este autor enfatiza en la importancia de la educación como un acto político que conlleva un proceso “transformador en el individuo” (Freire, 1970, p. 12), ya que permite al estudiante tomar conciencia de las condiciones en las que se desenvuelve su entorno y desarrolla la capacidad de cuestionarlas. Además, destaca la importancia de los resultados de la reflexión y la autonomía en la educación para la construcción activa de conocimiento, orientándose hacia la acción del sujeto. A esto se añade, que el autor describe a estos sujetos como “Seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1970) es de donde parte la dualidad entre los hombres de vocación negada u *opresores* o aquellos con ansias de libertad, los *oprimidos*.

Freire (1970) explica que el problema en la sociedad radica, no en negar el hecho de la realidad, sino distorsionar la verdad, la racionalización “quita” las bases objetivas del mismo, debido a que la racionalización opera como un mecanismo ideológico que fundamenta discursivamente la realidad del opresor para hacerla aceptable entre un marco de poder y dominación. Es en la distorsión donde se debilita el análisis profundo y la conciencia crítica, por ejemplo, si en el contexto escolar no se promueven estructuras de comprensión de la realidad para lograr analizarla, se estarían naturalizando las desigualdades que vuelven legítimas a las estructuras opresivas, que describe Freire. Es aquí donde la escuela presenta un papel importante y un desafío pedagógico ya que deben promover un

“Pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentra en una íntima relación de solidaridad. (...) la acción solo es humana cuando, es un qué hacer, es decir, cuando no se dicotomiza la reflexión” (Freire, 1970, p. 53)

Además, Freire no solo habla de una pedagogía para liberar al oprimido, sino también una pedagogía dónde se libere al opresor. Esto se debe a que la relación con el opresor también configura una lógica que niega y limita la propia humanidad “Los opresores tienen la necesidad de que la situación injusta permanezca a fin de que su “generosidad” continúe teniendo la posibilidad de realizarse” (Freire, 1970, p. 41) Es por ello, que la relación de la opresión deshumaniza ambos lados, ya que la liberación auténtica, implica la superación de esta contradicción. La pedagogía del oprimido se plantea como pedagogía humanista liberadora, que contemple estos dos actores:

Los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 1970, p. 55)

Recordaremos rápidamente que el objetivo de este trabajo de investigación es poder fomentar el pensamiento crítico en las estudiantes, y para lograr ello, hay que recurrir a la liberación del pensamiento, en tanto les permita transcender de ser receptoras pasivas de la abundante información a las que están expuestas, y sumergirse en la activa interpretación, análisis y cuestionamientos de los discursos. Asimismo, este tipo de ejercicios permite, en el ámbito literario, comprender nociones complejas que demandan una lectura profunda, pausada y comentada que encontraran en el Paraíso Perdido.

Dentro de este marco de consideraciones, es posible implementar analogías para introducir a las estudiantes en nociones abstractas presentes en el poema de Milton. Estas permiten forjar un aprendizaje auténtico que se determina a través del significado de lo que conciben dentro de su realidad, y este solo podrá ser entendido cuando es admisible compartir y construir dentro de una intencionalidad comunicativa con el otro.

El leer una historia desde otra versión protagónica, como la de Satanás, y abarcar temas sobre la tentación, como lo narra John Milton en su libro, nos permite ahondar más allá de la superficialidad del mensaje, posibilitando analizar “las dimensiones significativas que están constituidas de partes en interacción y deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, crítica, frente a las situaciones” (Freire, 1970, p. 129) Evidenciando la multiplicidad de intenciones comunicativas como son, captar información, analizar y evaluar argumentos, así como resolver problemas que requieren superar la indiferencia por el saber, obtenemos como resultado el pensar de manera crítica.

2.3 Fragmentos de sombra

El concepto de maldad ha sido objeto de controversia perpetua. Friedrich Nietzsche, es uno de los autores que se pregunta y contradice a lo que se ha estado definiendo como bueno o malo. Para él, hace falta acudir al espíritu histórico, “hace falta recurrir a la genealogía y, más en concreto, a la etimología” (Nietzsche, 1972, p. 15) como punto de partida para explorar sus significados.

El filósofo plantea el concepto de maldad de una manera distinta a las definiciones tradicionales, alejándose de la *moral judeocristiana*. Para comprender mejor la noción de maldad desde la mirada de este autor, debemos entender que él inicia explicando la multiplicidad de la verdad, debido a que “es necesario preguntarse por el valor de la verdad, que debe ser entredicho alguna vez, por vía experimental” ((Nietzsche, 1972. p. 220)

Tomando en cuenta la perspectiva judeocristiana se puede interpretar la verdad de una manera pesimista, debido a que esta genera la creación de una mala conciencia; es una moralidad que reprime instintos humanos naturales asociándolo con un estimativo al egoísmo o la crueldad.

Por otro lado, Nietzsche estructura la genealogía de la moral partiendo de la idea de un comienzo que induce al error “Un comienzo frío, científico, incluso irónico, intencionadamente situado en primer plano, intencionalmente demorado” (Nietzsche, 1972. p. 11) y es aquí donde hace referencia a los psicólogos ingleses o *psicología del cristianismo*, pues el autor se burla de su falta de espíritu histórico, al aludir conceptos como el bien y el mal a “El olvido y el hábito” (Nietzsche, 1972. p. 13)

Respecto a esta posición, el filósofo alemán confiesa su disgusto temprano por la *moral* ya que es un concepto que se le presentó “Precoz, espontáneo, incontenible (...) que casi tendría derecho a llamarla a priori” (Nietzsche, 1972. P. 28) y que le permitió a una edad muy temprana, preguntarse por el origen del propio bien y el propio mal.

Por consiguiente, el autor reflexiona sobre la mala conciencia que “viene de la culpa (*Schuld*). Pero la culpa no es nada que tenga que ver con la responsabilidad moral, sino que es una deuda (*schuld*), esto es, una relación entre el acreedor y un deudor” (Nietzsche,

1972. p. 15) Siguiendo con sus ideas, se crearía una dinámica de poder en la que el culpable queda subordinado a aquello que debe redimir, e igualmente implica, que la culpa haría reconocer la superioridad de quien o que se le demanda la redención.

Ilustremos lo dicho con dos personajes indicadores de la vida y portadores de luz. Por un lado, tenemos a Prometeo, titán griego que incurre en la ira de los dioses, especialmente de Zeus, al robar el fuego y entregárselo a los humanos. Por otro lado, Eva, que al comer del fruto prohibido, iba a ser capaz de abrir los ojos y ser como los dioses, conociendo el bien y el mal (Génisis 3:05, Reina-Valera 1960) Estos personajes son derrotados por sus respectivas superioridades, encadenados a las rocas, exiliados, expulsados porque confiaban en poder liberal al hombre, pero que sus acciones conllevan a una relación de subordinación.

De lo anterior se desprende el análisis etimológico que realiza Nietzsche del vocablo *malo* y *bueno* para comprender esta relación de dominación “«malo» (*schlecht*), que significó originariamente el «simple», el hombre vulgar y bajo. En cambio, el concepto «bueno» (*gut*) se refería al hombre del rango superior, al noble, al poderoso, al señor” (Nietzsche, 1972, p. 60). Podemos decir que estas valoraciones dicotómicas asocian la maldad dentro de una realidad de debilidad y mediocridad, siendo un símbolo de la degeneración o empobrecimiento humano.

Así pues, el entendimiento de esa moral debe separarse del perjuicio teológico y no buscar más el origen de la maldad por *detrás* del mundo (Nietzsche, 1972, p. 28). Considerando, que más que acercarse a las hipótesis propias o ajenas de la procedencia de los anteriores conceptos, es encontrar el *valor* de la moral que nos permita comprender, cuestionar y

construir la relatividad de nuestras conductas, incluyendo el bien y el mal, siendo construcciones históricas y culturales.

En el marco de esta investigación, la noción de maldad se acopla a la definida por Frederick Nietzsche en tanto que comprende el bien y el mal no como esencia fija sino como una concepción fluctuante situado en un punto histórico y moldeada por una construcción social y cultural. Desde este enfoque, procederemos a estudiar la maldad desde el ámbito de la condición humana.

Es así como pasamos de Nietzsche, el cual desglosa el valor más allá del bien y del mal, pero es más adelante en el siglo XX que nos encontramos con la filósofa e historiadora Hannah Arendt, quien confrontó la cruda realidad del mal radical, ese mal que no se limita a un individuo o a una sentencia como la dada a Prometo o a Eva, si no aquel que se institucionaliza, convirtiéndose en un sistema de destrucción.

Hannah Arendt 2009 define la condición humana dentro de “La pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo” (p.12) Es por ello, que la *pluralidad* es la *condición*, el humano no vive en aislamiento y son las interacciones dentro de los vínculos de la pluralidad lo que le da sentido a la vida política y social.

Pero ¿De qué manera estos dos autores convergen para darle sentido a este proyecto? Es mediante la comprensión que la responsabilidad hacia el otro no es un imperativo externo, sino una exigencia constitutiva de nuestra existencia. Para Arendt 2009 “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo (...) humanos, por tanto, nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (p. 22) Esta primera visión, nos permite comprender el anclaje de la pluralidad, no como característica de la

accidentalidad o de casualidad de nuestra existencia, sino una que valide la identidad del espacio que ocupa el sujeto en el espacio público.

En este punto, la perspectiva de Nietzsche funciona como advertencia a la “moral del rebaño” moral que debe ser puesta en tela de juicio, como lo mencionamos más arriba, porque es una moral momentánea y fluctuante “los juicios de valor sobre el bien y el mal, sobre el noble y el vil, nacieron en circunstancia muy concretas, ligados a condiciones históricas y sociales determinadas” (p. 134)

Ambos pensadores exponen la fragilidad de la condición humana, pero es Arendt quien critica y rechaza cómo se ha venido reflexionando de la misma⁸. Con el fin de conocer sobre esta condición, la filosofía tradicional “se pregunta por ese individuo sin tener en cuenta que ese individuo (el ser) nunca existe en singular” (Sánchez, 2015) si no que son experiencias relacionadas con el actuar y el vivir de las personas estos individuos plurales en un mundo que está compartido.

Lo que esta autora pone en manifiesto, es que somos seres condicionados por nuestro entorno y las circunstancias en las que vivimos. Un ejemplo, es el burócrata Nazi Adolf Eichman, Arendt observaba a este hombre, no como un ente de maldad en el sentido tradicional, si no como un individuo que cumplía ordenes sin reflexionar las consecuencias de sus acciones. En este orden de ideas, así como plantea Arendt, esta banalidad del mal⁹, surge como consecuencia a la falta de raciocinio ante nuestras acciones ¿Cómo pueden los

⁸ No específicamente como lo define Nietzsche, pero sí a como se ha desentendido de la esfera de pluralidad humana.

⁹ “Este concepto describe cómo un sistema de poder político puede trivializar el exterminio de seres humanos cuando se realiza como un procedimiento burocrático ejecutado por funcionarios incapaces de pensar en las consecuencias éticas y morales de sus propios actos” (Hernández, 2014)

estudiantes resignificar, prevenir y transformar situaciones de injusticias, fomentando la reflexión y la resistencia frente a la normalización de la maldad en el mundo?

En el ámbito educativo, introducir esta modalidad de pensamiento, permite abordar la maldad desde una perspectiva pluralista. Esta nos concede el fomento del pensamiento crítico y reflexivo al cuestionar creencias y preconcepciones, es así, como se vislumbra un panorama más complejo y matizado de la maldad; es una experiencia enriquecedora en el aula que contribuye a comprender de manera compleja el valor de estos juicios y su relación con la naturaleza humana. Gracias a la existencia de múltiples factores que influyen en el comportamiento y en la reflexión acerca de dicotomías éticas, es donde podemos encontrar nuevos significados, permitiendo la toma de decisiones conscientes de que no todos somos inherentemente malos o buenos.

2.4 Fracturas en el reflejo

En el marco de este proyecto de investigación- acción la deconstrucción no se asume solamente como postura teórica, sino como herramienta para que las estudiantes de noveno grado puedan leer detenidamente el texto y sus componentes. La deconstrucción es un concepto posmoderno; busca cuestionar las estructuras de significado o concepciones binarias de la teoría moderna. Fue introducido por el filósofo francés Jaques Derrida, en los años 60, en donde nos invita a una lectura crítica y radical de los textos, pero también, a reanudar la lectura del propio ser; es un acto de retrospección de lo ya conjurado. Dicho por Kieguer (1967) “la deconstrucción es el ejercicio derridiano de detectar lo “otro” en los discursos aparentemente homogéneos”. Es decir, al descomponer estructuras discursivas de un texto, podemos explorar múltiples perspectivas y trascender de la superficie del mensaje,

puesto que ya no se abarcaría el texto en su existencia misma si no en sus posibilidades que nos aproximan a la comprensión de este ser.

La deconstrucción ha contribuido a descentralizar el conocimiento ya que no es un método rígido si no una lectura subversiva, un rechazo a la “verdad absoluta, homogénea y hegemónica.” (pág. 182). El autor crea este concepto a partir de lo planteado por el filósofo alemán Martin Heidegger, quien presenta la *deconstrucción* “como desmontaje en cuanto que, en consonancia con el radical, es el retroceso «a las cosas mismas»” (Heidegger, 1993). Lo que resalta desde luego, es este retroceso a las fuentes originarias de sentido sobre la base de la fenomenología.

Por lo tanto, deconstruir narrativas tradicionales, como las nociones de bueno o malo, que se evidencian en el Paraíso Perdido influyen en el entendimiento de nuestra realidad y cómo ciertas preconcepciones pueden o no limitar y hasta marginalizar perspectivas. Al deconstruir este texto en el salón de clase, las estudiantes dejan de ser lectoras pasivas, a ser capaces de identificar las diferentes perspectivas, cuestionando lo que parece dado.

Deconstruir la maldad nos enseña que los significados no son estables, por ejemplo, si vemos la realidad como un todo, y esta es un espejo, al romperse obtendremos fragmentos de distintas formas y tamaños, estas pueden aludir a las múltiples interpretaciones que se le pueden dar a un solo concepto dependiendo de la experiencia de cada estudiante, así como el locutor de la historia.

Vamos a recordar una vez más, que la finalidad formativa de este trabajo de investigación, es el desarrollo del pensamiento crítico, por lo que la noción de deconstrucción promueve adoptar una visión detallada y minuciosa sobre las relaciones sociales y los temas o debates

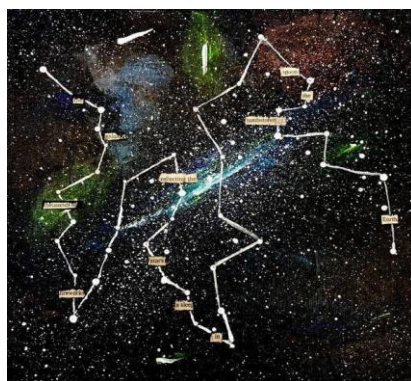
que se generen en el aula. Es así como la importancia de lo definido por Derrida (1962), va a un “método deconstructivista que en su capacidad de revelar dimensiones nuevas y refrescantes de cosas conocidas”, contribuye a abordar temas éticos en las estudiantes e incentivar su razonamiento analítico.

2.5 La poesía de la oscuridad

El concepto de *Blackout Poetry* no tiene un origen muy claro, sin embargo, se dio a conocer gracias al poema del artista estadounidense Man Ray¹⁰ que fue un compositor visual “relacionado con el dadaísmo y el surrealismo” (Luengo, 2013). El poema en concreto se llama *Lautgedicht*, es un poema fónico mudo como lo describe él para la revista 391 (1924). El objetivo del artista era experimentar con la deconstrucción del lenguaje, hecho que sirvió como inspiración para muchos, donde progresivamente fue creándose lo que en la actualidad conocemos como el anglicismo *Poesía Blackout*.

Figura 1

“Starts” Blackout poetry



¹⁰ “Su fama se debe principalmente a los retratos que realizó de sus contemporáneos y el uso de dos técnicas que, según su autobiografía, descubrió al azar: los rayogramas y las solarizaciones” (Luengo, 2013).

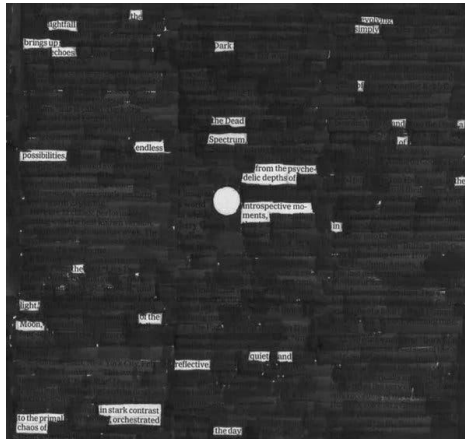
Fuente: Nota: Guerra, J. (2019, junio 13). *Winners of Our Blackout Poetry Contest in The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/>

El dadaísmo¹¹ tuvo mucha influencia en la construcción de este tipo de poemas. Según la revista indexada *Innovación y experiencias educativas* (2010) “este surge con la intención de destruir todos los códigos y sistemas establecidos en el mundo del arte”. Es debido a que esta poesía borrada, se basa en escoger un texto y crear uno nuevo a partir de ocultar en negro las partes que no utilizamos. Según la revista *Time Square* (2021) “El escritor encuentra algo nuevo que decir en un texto ya existente (...) el *Blackout poetry* es un estilo de eliminar palabras alrededor del poema y realizar una nueva pieza de literatura” (p.2).

Figura 2

“Night” Blackout poetry



Fuente: Mahendrakumar, I. (2019, Junio 13). *Winners of Our Blackout Poetry Contest in The New York*

Times. <https://www.nytimes.com/>

¹¹ “El dadaísmo fue un movimiento que abarcó todos los géneros artísticos en el cual todo estaba permitido. A este movimiento le debemos el collage, los murales y, sobre todo, el haber sacado el arte de los museos y de la casa de los burgueses. Esto sucedió gracias a su pensamiento liberal y revolucionario, ya que sostenían que el arte debía ser popular, y no sólo para las élites” (Pascual, 2010).

Dentro de este marco se considera la importancia de implementar este tipo de estrategias de creación en el aula de clase, puesto que, por medio de la manipulación, el desglosamiento, la recreación y la eliminación de palabras, frases o líneas completas, las estudiantes pueden interactuar de manera reflexiva y crítica con la creación visual que harán como resultado final de este proyecto. Esto conduce a el análisis profundo del contenido original de un texto, permitiendo a las estudiantes reinterpretar el significado, encontrar nuevas ideas e incluso obtener como resultado un texto opuesto a la inicial.

3. Marco metodológico

En este apartado se definirán los fundamentos y la metodología, al igual que el tipo de investigación implementada con enfoque cualitativo, el cual, hace énfasis en los datos no numéricos, basándose en la vida diaria y en las descripciones de las experiencias de sus propios participantes del mundo social; como lo define Maxwell, 1992:

Aquella cuyo propósito es ayudar a comprender:

1. Los sentidos y las perspectivas de las personas estudiadas, esto es, ver el mundo desde sus puntos de vista en lugar de acudir, simplemente, al punto de vista propio del investigador.
2. Cómo estas perspectivas están definidas por sus contextos físicos, sociales y culturales a la vez que, también, contribuyen con la definición de esos contextos.
3. Los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones.

Adicionalmente el problema planteado está orientado a un tema cualitativo sustentado en la importancia de fomentar el pensamiento crítico de las estudiantes del grupo 906 del

Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, temática que se analiza según las habilidades comunicativas de las estudiantes.

Igualmente, la investigación a pesar de ser de corte cualitativo, empleamos algunos datos para la cuantificación porcentual de las encuestas y aplicamos una rúbricas evaluativas para evidenciar el progreso de las estudiantes. En este caso se enfatiza en las palabras más que en los números, ya que se busca no solamente observar los comportamientos, las acciones y acontecimientos relacionados con el problema principal, también con el grado de percepción del grupo de estudio, el significado que le dan a estos y cómo influyen en sus comportamientos.

Asimismo, este proyecto está orientado a una investigación acción, definida por Oakshott, 1975 como “Reflexión relacionada con el diagnóstico (...) se centra en la implantación de la respuesta escogida y las consecuencias esperadas e inesperadas que van haciéndose dignas de consideración” (p. 34). Permitiendo así identificar problemas y crear herramientas que puedan suplir o abordar temas relacionados con el pensamiento crítico, y que, al finalizar esta intervención, tenemos la posibilidad de sistematizar, analizar y reflexionar sobre los datos obtenidos.

Finalmente, los hallazgos en esta investigación se analizan a través de un ejercicio de triangulación de la información recolectada, entendiendo el contraste sistémico entre diversas fuentes de información para obtener una comprensión profunda de la realidad estudiada. Este proceso se articula mediante tres ejes fundamentales, el primero, las narrativas, respuestas, escritos y producciones visuales, orales y escritas que las estudiantes generen a través de los encuentros en clase; en segundo lugar, se retomarán las cuatro

categorías del marco conceptual que servirán como guía de estudio y finalmente, el registro de observación y análisis derivados del diario de campo de la maestra en formación.

3.1 Instrumentos de la investigación

Los instrumentos de recolección permitieron la observación, análisis y sistematización de los datos aportados por las estudiantes. Es así como en esta investigación, se implementaron algunas herramientas que facilitaron la evaluación continua como:

- Los diarios de campo¹², definido por Bonilla y Rodríguez (1997) como aquel instrumento que “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil (...) al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”
- La encuesta de caracterización¹³, esta fue utilizada para recolectar información e identificar particularidades de una población, en este caso, el grupo de 906, con el fin de reconocer su situación económica, social, académica y ahondar sobre sus hábitos y gustos lectores.
- El taller diagnóstico¹⁴: fue creado con el objetivo de evaluar las habilidades comunicativas de las estudiantes, sirviéndonos como base para generar planeaciones correspondientes y adecuadas de la población a trabajar.

¹² Ver Anexo 1

¹³ Ver anexo 2

¹⁴ Ver anexo 3

- Rúbricas: Se utilizan para valorar el aprendizaje y el proceso formativo de cada una de las participantes, así como mantener una postura objetiva que permite a las mismas reconocer sus aciertos y aspectos por mejorar.
- Matriz categorial¹⁵: Para categorizar y organizar la información, se diseñó una matriz como herramienta para la triangulación de los datos recolectados.

3.2 Fases del proyecto de investigación acción

Fase diagnóstica

Esta fase corresponde a la aplicación de una encuesta de caracterización donde inicialmente se solicitaron los datos básicos de nombre, grado, edad, género, localidad en la que vive, conformación de su núcleo familiar y los servicios públicos con los que cuentan sus viviendas. Una segunda parte compuesta por ocho preguntas abiertas para conocer aspectos generales de las estudiantes, como, por ejemplo, materias favoritas, actividades extracurriculares, espacios de estudio, apoyo familiar y proyectos a futuro. Por último, una tercera parte centrada en sus hábitos lectores y preferencias, utilizando respuestas de selección múltiple. Paralelamente a la aplicación de la encuesta, se desarrolló un diario de campo, como herramienta donde se registraron datos basados en la observación de aspectos generales del aula de clase, metodologías, didácticas y formas de relacionamiento dentro del salón de clase describiendo las actividades, vínculos, situaciones sociales y cotidianas.

Además, esta fase se concibió como un espacio fundamental para conocer el andamiaje cultural y los saberes previos con las que las estudiantes ingresaban al aula. Este proceso buscó rastrear las preconcepciones, interrogantes y horizontes de sentido que configuran la

¹⁵ Ver anexo 5

realidad de las niñas, y así, diseñar y ajustar de manera pertinente los instrumentos y secuencias didácticas que permitan desenvolver de manera directa, empática y contextualizada con el grupo, logrando que la praxis pedagógica respondiera con las dinámicas vivas del aula.

Fase de implementación

Con base a los resultados de la evaluación diagnóstica y con el objetivo de estimular la creatividad y la experimentación literaria, la fase de implementación se aborda como punto de partida una sensibilización del contexto dentro de la lectura de la obra de John Milton “El Paraíso Perdido”. El objetivo es que las estudiantes conozcan recursos artísticos, sonoros y analógicos que faciliten la apropiación inicial del texto. Además de explorar el poema, se analiza los seminarios y los debates de lo descubierto durante las intervenciones. Esta propuesta busca contribuir a mejorar las habilidades de lectura crítica, expresión creativa y acercar de manera más profunda a esta obra literaria con el fin de generar nuevas expresiones e interpretaciones, plasmando sus reflexiones en un Blackout poético.

Fase de sistematización

En esta fase se analiza la información recolectada de diversas fuentes como los talleres, encuestas, debates, rúbricas y diarios de campo, con el fin de evidenciar el proceso de las estudiantes. Por otro lado, con el objetivo de enriquecer y validar los resultados de las fases anteriores, se comparará la información obtenida mediante la triangulación de estos datos, contrastando las percepciones de las estudiantes, facilitando la identificación de patrones, tendencias y discrepancias, así, como una comprensión más profunda de su proceso de aprendizaje.

Fase de divulgación

Los resultados obtenidos en este trabajo de grado se socializarán con la comunidad académica, presentándose ante un jurado evaluador, donde se comparten no solo los objetivos y avances, sino también el poema final de cada una de las estudiantes, recopilados en un libro álbum, demostrando así los logros alcanzados y las interpretaciones de las participantes.

4. El arte de preguntar: propuesta metodológica

De conformidad con lo expuesto, hasta el momento, en este trabajo de investigación, hemos evidenciado que, a pesar de tener una buena participación por parte de las estudiantes e interés por ciertos géneros literarios y temas relacionados a su cotidianidad, el pensamiento crítico y argumentación por parte de las estudiantes es limitado, no solo de manera oral si no también escrita. Es imprescindible desarrollar, trabajar y contribuir a mejorar los argumentos planteados, así como decodificar el mensaje más allá de elementos pragmáticos. Por otro lado, contribuir al ente convivencial dentro del aula de clase.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998, los lineamientos curriculares buscan:

Fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

En lo que respecta al área de literatura y lengua castellana, los lineamientos exponen, a través de las palabras de Alfonso Reyes (1941) que el aprendizaje no se basa en el almacenamiento de sinónimos, si no que, la lengua tiene una riqueza con discernimiento que sólo se obtienen con el estudio y la lectura. Por lo tanto, en esta intervención se pretende que, a través de las actividades y el crear un poema a partir de otro (Blackout poético), las estudiantes puedan explorar, analizar y reconstruir significantes del mundo actual como lo es la maldad.

El problema planteado en esta investigación abarca la importancia del desarrollo del pensamiento crítico como una habilidad fundamental, compleja y que permite ser más adaptables al cambio, volviéndonos seres libres, evaluando las diferentes opciones al resolver problemas y depurar la información de manera crítica. En palabras de Freire (1970) “sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.” (p. 57)

4.1 El Paraíso Perdido

En 1667 se publicó en Londres El Paraíso Perdido, una obra que fue dictada por el poeta John Milton a sus hijas, debido a que quedó ciego (Ballesteros González, A. 2004, p. 21). Un poema que defiende la libertad, en una época que trascendía del renacimiento a la ilustración, y otros acontecimientos como la caída de la república parlamentaria. Es un recurso literario con una gran complejidad moral, particularmente por la figura de Satanás, que, dentro de las definiciones tradicionales, nos sorprende que al leer la obra no nos encontramos con el antagonista del relato sino, un ser unidimensional, carismático y persuasivo.

En este poema podemos evidenciar claramente dos partes del relato y es el antes y el después de la caída. La cual es impulsada por el propio Satanás, donde es él quien nos introduce al Edén e introduce a la pareja a lo que sería el mal. En este aspecto ¿La maldad viene de la desobediencia? Adán y Eva no conocen el mal y es ahí que los hace diferentes del estudiante quien los lee.

Las motivaciones y discursos manifestados por este personaje, dentro del universo miltoniano, nos permiten replantear concepciones dicotómicas, discursos de autoridad y jerarquías morales. Esta obra debido a su estilo elaborado, metáforas, símbolos y complejidad narrativa invita a las estudiantes no solo a leer un gran clásico de la literatura barroca inglesa, si no también explorar nociones tradicionales, fomentando el cuestionar narrativas absolutas y decisiones que moldean nuestra existencia, obteniendo como resultado, comprender de manera profunda la moralidad como una construcción social y abrir la puerta a desarrollar un pensamiento más crítico.

4.2 Fases de la intervención

La propuesta de intervención tiene como objetivo fortalecer el pensamiento crítico con las estudiantes del grado 906. Estas intervenciones estarán lideradas por la docente en formación, implementando planeaciones, guías, talleres y propuestas pedagógicas para dirigir e incentivar un aprendizaje inmersivo y didáctico que permita leer, interpretar e identificar sus posiciones con respecto a los significantes y simbolismos del libro.

Estas intervenciones tendrán un total de tres momentos. El primero, se enfocará en la introducción y exploración de los conceptos preliminares y la obra El Paraíso Perdido de John Milton; el segundo, en la problematización de los significados y análisis de las

interpretaciones; por último, dialogar, socializar y crear un Blackout poético donde se evidencie el progreso de los anteriores momentos y su resultado final acorde a su perspectiva de mundo.

4.2.1 Fase uno: Caída libre en el paraíso

Esta etapa comprende el primer acercamiento de las estudiantes con la obra y el autor. Se dará una contextualización histórica, destacando la importancia e influencia que ha tenido esta obra a lo largo de los años. Asimismo, se realizará una lectura compartida, destacando personajes, escenarios en los que se desenvuelven, descripciones de cómo funciona este universo para facilitar la comprensión y las emociones que se evoquen a través de la lectura, fomentando la primera conexión con el libro.

Agregando a lo anterior, se iniciará explicando también elementos de composición de un poema como la estructura, las rimas y la intención poética, esto con la finalidad de empezar a trabajar el Blackout poético, así como realizar los primeros borradores de algunos simbolismos que se pueden encontrar en la obra.

4.2.2 Fase dos: El paraíso perdido ... ¿O encontrado?

En esta etapa se problematiza el análisis de la figura de satanás como representante de la maldad y de los demás protagonistas cuyas voces pueden ser o no identificadas dentro de nuestro concepto ético. Por medio de detallar el discurso, las acciones y las motivaciones de estos personajes, las estudiantes podrán reconstruir e identificar su evolución en la obra.

Para tener una comprensión más objetiva, se utilizarán otros textos donde también se identifique o categorice una figura malvada y de qué manera podría estar representada.

Además, se contarán con varias intervenciones dialógicas basadas en el seminario alemán definido como “estrategia donde se espera que el estudiante logre construir nuevos conocimientos como resultado de su proceso argumentativo, generando análisis, síntesis y crítica con relación a un tema o conjunto de temas (Ospina, Toro, & Aristizábal, 2008). Requiere también la actualización permanente del profesor con una reflexión constante sobre su práctica pedagógica (Restrepo, 2004).

4.2.3 Fase tres: Resurrección de las palabras

Es la fase final y donde las estudiantes crearán su propio Blackout poético definiendo la maldad según la recopilación de lo aprendido en la fase 1 y lo analizado en la fase 2, así como sus reflexiones y experiencias propias con la obra. Mediante la selección de uno de los libros o apartados, se filtrarán las palabras de su composición y se construirá un nuevo poema a partir de ellas. Por otro lado, las estudiantes tendrán la libertad de escoger de manera visual el o los elementos que acompañarán la formación de su poema.

Por último, se socializan cada uno de los poemas y se argumentan sus significados, recuperándose en un poemario de definiciones malvadas de nuestro libro álbum y presentándose como producto final de este trabajo investigativo.

4.3 Rol del maestro y del estudiante

El rol del maestro para esta intervención se fundamenta en guiar el proceso de lectura y escritura, dando los recursos y materiales necesarios para que las estudiantes desarrollen su comunicación e interpretación de los poemas. Siendo el maestro un facilitador del aprendizaje estructurando las rúbricas y proponiendo la lectura. Además, este observa y evalúa el proceso a través de sus herramientas de recolección de datos con el fin de

modificar o proponer mejoras en el proceso. Asimismo, provee retroalimentación sobre la escritura y los análisis de las obras orientando a las estudiantes a mejorar sus propios procesos. Finalmente, este coordina el proceso final, recopilando las reseñas, editando el libro álbum con los aportes de las estudiantes y brindando el producto final para que las estudiantes rectifiquen y reconozcan su propio proceso.

En cuanto al rol de los estudiantes deben ser activos frente al proceso, leyendo, interpretando y escribiendo de manera entusiasta. En sus escritos, organiza sus ideas y estructuradamente propone su punto de vista, además de desarrollar su estilo de escritura y experimentar con la creatividad su pensamiento. De este mismo modo, colaboran mutuamente en su aprendizaje, revisando sus propios textos y el de sus compañeras de manera reflexiva. También, auto evalúan y revisan su proceso de mejora ya que con la rúbrica identifican sus áreas de mejora y en las que tienen dificultades. Por último, contribuyen al producto final compartiendo una reseña en la que reconozcan su trabajo y rol activo dentro de este proyecto de investigación.

4.4 Blackout poético como lectura multimodal

La implementación del Blackout Poético dentro de este proyecto de investigación- acción se fundamenta pedagógicamente en la teoría socio-semiótica de la multimodalidad desarrollada por el lingüista Gunter Kress (2009), el cual plantea un cambio de paradigma frente a las concepciones lineales o tradicionales del lenguaje al descentrar la escritura como único vehículo legítimo de aprendizaje y producción en el aula. Es así, que, dentro de la tradicionalidad alfabética, es entendida como un recurso representativo parcial e insuficiente para abarcar la complejidad del pensamiento humano, posicionándose como un elemento satelital dentro del ecosistema de la comunicación.

Bajo este paradigma, la lectoescritura se define como “un proceso complejo que involucra conocimientos de psicología cognitiva, lingüística, pedagogía, tecnología educativa, entre otros. La colaboración entre diferentes disciplinas (multidisciplinariedad)” (Guzman, 2023) Es por ello, que Kress habla del significado no como entidad estática si no recurso que transforma a través del trabajo semiótico materializado.

Al implementar el Blackout poético para leer el *Paraíso Perdido*, las estudiantes dejan de habitar en un rol de lectoras pasivas y se genera una apropiación del texto, al tener la oportunidad de intervenirlo físicamente. Este ejercicio artístico y literario activa lo que Kress (2009) define dentro del segundo estadio de la comunicación, un espacio gobernando por el interés, la atención y el compromiso crítico del interprete, quien selecciona y encuadra los estímulos (prompts) del texto original para diseñar un signo completamente nuevo (p.69).

En este sentido, el poema del ocultamiento se constituye como un ensamble de la lectura multimodal ejemplar donde coexisten y se interceptan de forma motivada el modo lingüístico, en este caso las estudiantes podrán hacer una lectura pausada, comentada y opinada de los elementos que componen el poema y todo el andamiaje cultural que conlleva; el modo visual, donde a través del Blackout poético se podrán evidenciar ideas, sentimientos, pensamientos que muchas veces el lenguaje tradicional no permite manifestar y la disposición retórica. Al intervenir las páginas de esta obra clásica las estudiantes se apropian de lo que Kress (2009) define como *affordance* o potenciales materiales específicos de cada modo, utilizando diferentes recursos que no son solo decorativos, contienen una intención que guían la mirada y la construcción de sentido (p.124).

Este tipo de resultados finales contienen una carga semiótica relevante como las palabras que logran surgir del nuevo texto construido. De este modo, las estudiantes realizan prácticas de recontextualización, corte y rediseño que ponen en debate las nociones hegemónicas de autoría, algunos arquetipos evidenciables en los personajes miltonianos a través de metáforas visuales y poéticas.

Finalmente, esta articulación metodológica responder de manera directa a los propósitos éticos y pedagógicos del enfoque socio-semiótico, según el cual el proceso de representar al mundo es idéntico al proceso de formación del conocimiento (Kress, 2009, p.46). Al exteriorizar sus meditaciones mediante este recurso plástico- literario, las estudiantes no reproducen definiciones memorísticas abstractas, hablan de la maldad definida desde su mundo. Esta última instancia converge con el valor pedagógico y emancipados al agenciar el pensamiento crítico a través de la acción transformadora sobre el texto “no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres” (Freire, 20, p.57). Traducido a este escenario escolar, el desarrollo del pensamiento crítico mediado por la lectura multimodal se aleja de las dinámicas de dominación intelectual que asumen al estudiando como un contenedor vacío. Al descentrar el texto canónico a través de un diseño semiótico y motivado (Kress, 2009, p.34). El aula se convierte así, en un espacio horizontal de participación democrática.

5. Análisis, resultados y hallazgos de la investigación.

El presente acápite aborda la ejecución de la investigación, cuyo objetivo es el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de la deconstrucción de la maldad donde se utilice la herramienta del *Blackout* poético en *El paraíso perdido* de John Milton. Con el fin

de alcanzar dichos objetivos, el proceso de intervención empleado se basó en una serie de clases secuenciales, incluyendo la indagación conceptual de referentes iniciales, así como observar la evolución del pensamiento crítico en las estudiantes de 906. Además, de identificar el génesis de la maldad y el uso de la deconstrucción en diferentes herramientas teóricas.

Se realizó una estructura analítica de los hallazgos, organizando los núcleos temáticos implementados en las sesiones, los cuales, serán sistematizados con la información recolectada mediante la matriz categorial, facilitando la triangulación de las narrativas recopiladas entre la teoría, la práctica institucional y la manifestación artística del Blackout poético. En lo que sigue i de este acápite, se organiza en tres secciones, primero, la sensibilización al proceso; segundo, la aplicación del ejercicio deconstructivo; y tercero, la interpretación de los resultados generados en un producto visual y poético.

De la oscuridad al caos creativo: El despertar de la curiosidad

El primer objetivo de esta investigación se centró en la exploración de las nociones previas que las estudiantes poseían respecto al concepto de maldad. Este punto de partida nace como oportunidad de habilitar el discernimiento, donde las estudiantes reconozcan aquellas ideas que pueden estar replicando sin ejercer un juicio crítico real. Además, este tipo de espacios de reflexión busca fortalecer la autonomía, debido a que vamos a identificar que partes, qué fragmentos conforma el pensamiento que tienen.

Es así, que los resultados preliminares revelan que sus definiciones eran efímeras, desprovistas de matices éticos o causales. Evidenciándose en definiciones como “Hacer cosas

malas”, “Acciones malas que una persona toma”, “Es el mal, o el diablo” (Taller N.1, 08 de abril de 2025).

Esta limitación en la interpretación del concepto no solo implica una falta de comprensión sino una profunda necesidad de leer más allá de lo literal, debido a que “Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar” (Mendoza, 2003, Pág. 228).

En este sentido, al momento de preguntarles sobre cómo definirían la maldad, las niñas recurrieron a figuras arquetípicas, como el diablo, los demonios o las malas acciones que realizan algunas personas; si bien esta visión refleja un punto de partida, podría carecer de sustento argumentativo, se centra en el efecto o el agente que produce esa maldad, pero no su origen, motivación o complejidad intrínseca. La dificultad reside en trascender la etiqueta de lo “malo” ya implantado, que como manifestaba Freire 1970 “Es ver a los oprimidos, como objetos, como “cosas”, carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores” (p. 62) Frente a eso, surge ante nosotros la necesidad de explorar el por qué y cómo algo llega a ser considerado malvado.

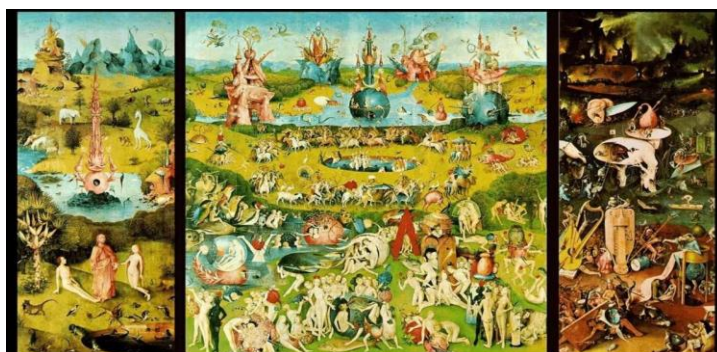
Derrida 1986 define que la deconstrucción no es una intervención exterior añadida de manera brutal, si no una lectura interior del texto (p. 1) Por lo tanto, los talleres de sensibilización contribuyeron a dismantelar esta moral reprensible, se dieron como un espacio para superar la superficialidad de los preconceptos para un análisis más profundo.

Teniendo este problema como cuestión inicial, decidimos realizar un andamiaje conceptual más robusto, ya que cualquier intento de análisis de la definición de maldad entre las

estudiantes se presentaría de manera dicotómica y superficial, lo cual, deseamos evitar. De este modo, se reconoció transitar de una comprensión intuitiva a una reflexión estructurada, es así, que se comenzó a explorar esta noción a partir de elementos multimodales donde se representaron las motivaciones, consecuencias y manifestaciones culturales sobre la vileza.

Para lograr esta transición, se recurrieron a experiencias en el aula visuales y narrativas, donde analizamos diversas representaciones artísticas sobre el mal. Auscultamos obras poderosas como *El Jardín de las Delicias* de El Bosco (C. 1490-1500); *Me miserable!* (1866) de Gustave Doré; *Satanás, el Pecado y la Muerte: Satanás llega a las puertas del infierno* (1805) de William Blake; *El mapa del infierno* de Dante (C. 1480-1495) Sandro Botticelli; además, el fragmento de *La Tentación de Adán y Eva* (1628-1629) de Peter Paul Rubens. Asimismo, se proveyó una contextualización moderna ofrecida por la narrativa de Mario Mendoza¹⁶ en su libro *de Escalera al Cielo* (2004), con el primer cuento de “La fiesta”, sirviendo para iniciar la comprensión de que la maldad es un concepto multifacético, histórico e impreciso.

Figura 2



¹⁶ Escritor colombiano nacido en Bogotá en 1964, Mario Mendoza es uno de los autores latinoamericanos más influyentes de la actualidad.

Fuente: El jardín de las delicias, Hieronymus Bosch (c. 1490-1500) Pintura.

Figura 3



Fuente: ¡Me Miserable!, Gustave Doré (c. 1866) Grabado.

Figura 4



Fuente: La mappa dell'inferno, Sandro Botticelli (ca. 1480-1493) Pluma y tinta sobre pergamino.

Aparte de la limitación conceptual, percibimos una incipiente capacidad crítica, lo que dificulta aún más el análisis reflexivo, la comprensión de ideas abstractas o dilemas éticos presentados en el libro o en las obras; al principio, los recursos visuales se describen como

“antiguos “o “Hay muchas figuras” (Diario de campo N.3, 1 de abril de 2025), pero no tenían la iniciativa de explorar los signos o símbolos que presentaban los cuadros. Es así que, a través de preguntas orientadoras, las estudiantes a cuestionar el por qué o la intencionalidad de algunas de las obras expuestas.

Lo que más les llamó la atención fue la historia detrás de cada obra, y luego, comenzaron a relacionarlo con lo que veían. Por ejemplo, en *Me Miserable!* (c. 1866) se puso en debate de a dónde estaba cayendo Lucifer, si sería la Tierra u otro mundo. “¿Será el vacío?” (Diario de campo N.3, 1 de abril de 2025). En el Jardín de las delicias les causó curiosidad las figuras amorfas que se presentan “Son igual de raras en el Edén y en el infierno ¿No deberían ser normales las del jardín profe?” (Diario de campo N.3, 1 de abril de 2025).

Esta actividad sensibilizadora permitió sumergir a las estudiantes en el universo del Paraíso Perdido (1667) el análisis iconográfico de cada cuadro funciono como estrategia para visualizar dimensiones más estéticas y conceptuales de la obra antes de enfrentarse a la lectura. Paula Freire ahonda la importancia de los canales visuales, “pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura” (p.154. En lugar de una entrega pasiva de información, se proveyó una exploración inicial que funciono como motivación provocando variedad de interrogantes que no se superaban con los argumentos iniciales.

Antes de adentrarnos al segundo momento de esta intervención, hay que recordar que según los resultados del taller diagnóstico la lectura no figura como actividad cotidiana ni favorita de las niñas, por lo que representa una barrera en el acceso narrativo a la complejidad psicológica y moral que se pueden explorar en el Paraíso Perdido (1667) Ante este panorama, identificamos la urgencia de guiar a las niñas dentro de un proceso de lectura,

como sugiere donde se reconozca, comentado por Fiori 2005 que leer no es solo una actividad donde el libro o el lector son agentes pasivos, sino que cada uno es tan importante para la construcción de significados. (p.12)

Debido a la exigencia interpretativa del libro, optamos, en un primer momento, por no presentar la obra en su formato original en verso épico, reconociendo las necesidades de las estudiantes. En su lugar, se priorizó una transposición didáctica con otra lectura que permitiera desglosar las nociones conceptuales de la obra, facilitando su apropiación, por lo tanto, fue necesario reconocer tres niveles para la comprensión textual y aplicarlos progresivamente en el aula. Según Pérez (2003) “Se requiere el análisis, la puesta en común, la discusión, las lecturas de tipo literal, inferencial y crítico”.

Para abordar la complejidad del texto y permitir una lectura crítica por parte de las estudiantes, se estructuró transitar por las habilidades de interpretación. Primero, se inicia por la lectura literal, este tipo de lectura “posibilita leer la superficie del texto, entendiendo esto como la realización de una comprensión local de sus componentes” (Pérez, 2003). Es así como estructuramos el primer taller llamado “La fiesta” conservando la denominación del texto original realizado por Mario Mendoza, donde se exploró el significado de ciertas palabras, oraciones y párrafos; que personajes se presentaban; en qué tipo de entorno se desarrollaba la trama y los eventos narrados. Agregar pie de página con resumen del libro La fiesta¹⁷.

¹⁷ En esta historia se habla de Felipe, un joven de dieciocho años el cual no tenía ningún antecedente delictivo; una tarde de enero de 1998 Felipe vuelve a su casa tras escuchar rap con algunos amigos en una grabadora vieja, mientras que Felipe cenaba con su madre y su hermana se enteró de una noticia fatal; habían despedido a su madre del trabajo sin previo aviso y sin pagarle todo lo que le debían. Su madre desesperada por la falta de dinero le comenta que ya era difícil consiguiera un trabajo por su edad, Felipe asume la responsabilidad y le comenta que él se hará cargo de los gastos de la casa; sale con prisa de la casa, caminado por el barrio llega a casa de Magdalena su novia y le comenta que ira al centro de Bogotá a buscar a Pedro, un viejo amigo, ella con preocupación le dice que tenga cuidado y esa amistad con Pedro no le conviene, Felipe

La inmersión en el texto comenzó a través de la lectura grupal en voz alta del cuento, al principio las estudiantes no mostraron mucho interés por el tema, pero a medida que la trama se iba desarrollando, se presentaron gestos, suspiros, comentarios pequeños de asombro o resignación. Asimilaron la perspectiva de Felipe y la situación por la que estaba pasando, no solo se compenetraron con la angustia del protagonista, sino que, lo que inicialmente era un taller escrito, terminó en debate debido a las ideas encontradas, las posiciones respecto al final de este joven bogotano.

Frente al dilema ético de Felipe, las intervenciones se clasificaban en aquellas que estaban de acuerdo con Felipe, las que no y las que no estaban seguras si categorizarlo como malo o no. Por ejemplo, algunas de las posturas orales fueron “Felipe sólo quería ayudar a su familia, pero robando a otro no era la manera”, “El taxista pudo darle una lección, pero cortar las manos fue exagerado”, “Se lo tenía merecido, cualquiera que robe merece un castigo, no hay porque defenderlo”, “El taxista hizo bien, se defendió y le dio la lección de no volver a cometerlo” (Diario de campo N.4, 25 de abril de 2025).

Superado este punto, se inició con la lectura inferencial “entendida como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita” (Pérez, 2003) Para lograrlo, se construyó el taller del libro I del Paraíso Perdido, en este punto se optó por llevar el apartado en verso y unas diapositivas de apoyo en intervención de la maestra en formación con información del capítulo. En este taller la idea es poder

hace caso omiso de las palabras de su novia e inicia la búsqueda de su amigo. Tomado de: Mendoza, M. (2017, junio 12). La fiesta. Amiparecers. <https://amiparecers.blogspot.com/2017/06/la-fieta-mario-mendoza.html>

recopilar lo abordado en las dos clases anteriores e integrarlas con el capítulo a leer en clase.

Se inicio con la lectura en voz alta, donde cada estudiante leyó un apartado sin detenerse para hacer una lectura general de la trama, en este punto iban subrayando palabras, frases o fragmentos que fueran confusos. Una vez finalizada la lectura, se resolvieron dudas de manera grupal, estas dudas iban enfocadas en definiciones de algunas palabras, referentes históricos, mitológicos o geográficos, por ejemplo, de acuerdo con la nota de pie de página de la edición de Cátedra, Urania es la musa de la astronomía de quién hace referencia en el verso de “La gozosa morado, oh canta, musa celeste” (Milton 1667/2004, libro I, p. 71) Estas aclaraciones se apoyaron a través de la presentación visual que propusimos como material de apoyo. Con ello hemos llegado a la relectura, donde hubo una mejor comprensión localizada del texto y en detalles que iban contribuyendo a la lectura inferencial, la cual se abarcaría más adelante.

Los hallazgos encontrados en el taller fue la transición epistémica, donde las estudiantes avanzaron a la reflexión de este primer capítulo. En uno de los puntos del taller preguntamos sobre su concepción de la maldad después de leer la historia de Felipe y de esta lectura del capítulo I del Paraíso Perdido, en dónde las estudiantes manifestaron “La posición sobre el bien o el mal tiene un tipo de connotación solo depende desde cada perspectiva”, “Me pregunto si Lucifer es tan malo como me enseñaron desde pequeña o solo fue alguien que no comprendimos como Felipe”, “Que es un ser incomprendido, sus acciones y decisiones lo hicieron quedar como alguien malo pero tampoco arregla lo que hizo” (Taller N.1 El Paraíso Perdido Introducción).

Gracias a los resultados de este taller y la estrategia de lectura en clase, la siguiente sesión se basó en comprender el capítulo II y III donde el objetivo era iniciar la lectura inferencial dentro de las estudiantes, en este proceso de inferir la información era ideal que las niñas pusieran en juego sus saberes, así como identificar la función comunicativa del texto.

Según Pérez (2003) la lectura inferencial “se exploran inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos.”

Este taller se centró en la desarticulación de la estructura poética, poniendo en práctica un taller de figuras literarias, en el cual, después de la lectura grupal del libro II y III, se analizaron técnicas utilizadas por Milton para construir *El Paraíso Perdido*. Para promover la intervención activa del texto, al principio, exploramos algunas figuras literarias dentro los poemas como la metáfora, símil, hipérbole, anáfora, antítesis e hipérbaton subrayando con diferentes colores cada parte del texto que las contuviera. Luego, se les indicó resaltar palabras, oraciones o frases que les llamaran la atención.

Se realizó una pequeña exposición voluntaria sobre los resultados de este taller, algunas de las estudiantes seleccionaron fragmentos del texto que les generó mayor interés, entre ellos tenemos la siguiente frase dicha por Satanás en el capítulo II “Si el somnífero baño de esta laguna del olvido no los ha entumecido todavía, que con nuestra moción nos remontamos hacia el lugar de origen; el descenso y la caída no va con nuestra esencia” (Milton 1667/2004, libro II, p. 108) Expuesto por Omaira plantea la deconstrucción de esta frase de la siguiente manera “Todos los demonios no aceptan el destino que les toco, ellos creen que siguen siendo ángeles, pero no es solo creerlo porque Dios hizo los ángeles, no a los

demonios, lo que entendemos hasta aquí es que ellos cayeron en derrota ¿Será que “caer” es convertirse automáticamente en malvado o aún podrían volver a ser ángeles si remedian sus errores?” (Diario de campo N.5, 2 de mayo de 2025).

En esta intervención la estudiante pone en duda la verdadera naturaleza de los aliados de satanás, sosteniendo que ellos se resisten ante la aceptación y el olvido de lo que alguna vez representaron en el cielo. Detengámonos en este punto para recordar la novela de *Abaddón el exterminador* de Sábato ya que en este se expone la maldad y la oscuridad como falta de esperanza. Sin embargo, en este fragmento evidenciamos que aquellos que han caído de los cielos mantienen la convicción, no de volver a ser, pero si continuar con su condición de seres merecedores de ascender. De hecho, Nietzsche hace una alusión a lo que se ha entendido dentro del camino de lo *correcto* “Noble, aristocrático, en el sentido estamental, es el concepto básico a partir del cual se desarrolló *bueno*.” (p. 44) Siguiendo esta idea, lo bueno se origina en la autoafirmación de lo aristocrático, donde el valor no se cuestiona, sino que se asume como estatus inherente. Lo mismo pasa con los ángeles caídos en este apartado, demandan recuperar el cielo no como discernimiento sobre sus acciones, sino ante la convicción de que lo que les otorga su naturaleza celestial.

Finalmente, estos ejercicios permitieron en el que se concentraron en la caracterización de Satán antes de su caída. Se enfrentaron a discursos no solo de rebeldía, orgullo o rencor, sino también de reflexión y otras voces que no se preconcebían con furia como la del personaje de Dios. Descubrieron que la maldad no era solamente un ente que lo representaba si no una construcción sustentada en la soberbia y elección consciente, cuestión que Nietzsche en su genealogía de la moral comenta como la moralidad cristiana misma considerada tensiones éticas últimas, aquellas que han pasado ya, y que tienen en

contra suya la conciencia. Esta primera fase fue esencial para entender la maldad como un impulso motivado, cuestionando la naturaleza de esta y su origen.

Habitar la duda: lectura inferencial y el primer encuentro con el hombre.

La presente etapa del proyecto está centrada en el segundo objetivo, donde se analiza la construcción de la maldad a partir de fragmentos del Paraíso Perdido de John Milton, con el propósito de incentivar el pensamiento crítico en las estudiantes de 906. Este desarrollo se canalizó principalmente a través de la lectura crítica del poema épico. La metodología implementada trascendió de la mera comprensión textual, enfocándose en la deconstrucción integral del poema. Este proceso se llevó a cabo no solo mediante la implementación de talleres estructurados, sino, fundamentalmente, a través de la reflexión del texto y complementado con intensas sesiones de debate alemán.

En relación con el segundo objetivo de este proyecto, se estructuraron una serie de 16 clases, donde se evidenciaron la eficacia del proceso de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. Con respecto al enfoque epistémico con el que se concluyó el primer objetivo, este segundo momento continuó con la exploración de la maldad, en este caso, se optó por implementar el seminario alemán como estrategia pedagógica. Definida por la profesora Nalus Feres (1993) como:

El Seminario Alemán, como práctica pedagógica, es un medio de comunicación, una reunión de personas que se encuentran para conversar sobre un tema específico y desean compartir los logros, aciertos y desaciertos encontrados en el camino.

Se adopta esta dinámica con la finalidad de seguir trascendiendo en la temática del texto y profundizar en dimensiones retóricas. Además, porque permite que las estudiantes tomen

un papel activo, que su opinión contribuya a la formación del espacio y la capacidad de pensar por sí mismas.

En un principio, gracias al trabajo de la lectura literal e inferencial, se implementó una estrategia orientada en seguir fortaleciendo la lectura inferencial y el tercer nivel que es la lectura crítica, entendida como “la que posibilita al lector tomar una distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto” (Pérez, 2003) Promoviendo el pensamiento reflexivo, por ende, se establecieron encuentros en cada clase de lectura grupal para una mejor comprensión del texto.

Debido a que se acercaba la finalización de la práctica, se les dejó como lectura en casa, los capítulos IV y V, considerando que contaban con las herramientas básicas de interpretación, que les permitía aproximarse al texto de manera autónoma. Al volver a nuestros encuentros, se diseñó un taller de comprensión lectora, donde se proveyó el espacio de retroalimentación y resolución de dudas en clase. Es importante mencionar, que no todas cumplieron con la lectura en su totalidad, aquellas que sí lograron abarcar los dos capítulos comentaron su experiencia, la historia y narrativa de que se trataba. En esta instancia el control no era calificable.

Posteriormente, se llevó a cabo una mediación dirigida por la maestra en formación, donde se expuso los núcleos temáticos de los capítulos VI y VII, articulando el relato junto con sucesos de la historia que se pudieron mediar a través de iconografía y la música.

Por otro lado, se presentó la ópera coral- electrónica en 2013 de Eric Whitacre “Fly to Paradise” debido a que habla metafóricamente de un lugar de belleza y calma. El objetivo de esta demostración era introducir el capítulo VII donde el ángel Rafael nos narra la

creación de la Tierra. Cabe aquí anticipar que la selección y diseño de los recursos didácticos obedeció a una apuesta por la lectura multimodal, entendiendo la complejidad de la obra e integrar diversos lenguajes para introducir el recurso visual del Blackout Poético.

Es así como la siguiente sesión se dio inicio al concepto del Blackout poético, cómo diseñarlo y diversas maneras de poder expresar ideas dentro del mismo. Las estudiantes podían crear de manera libre un poema y relacionar su temática con un dibujo que lo representará o simplemente censurando líneas.

El primer paso fue realizar una lluvia de ideas con el que se construiría el resultado final del Blackout; sin embargo, al momento de tener seleccionadas cuáles serían útiles para su poema, se evidencio que las estudiantes tuvieron dificultades para comprender y dar sentido al escrito que elaboraban. Por lo cual, se optó hacer el ejercicio de manera grupal como ejemplo, es así, que la maestra en formación realizó la misma actividad, en el tablero y apoyándose de un recurso tecnológico donde se ilustraba la selección de frases y de qué manera se les podía hallar sentido.

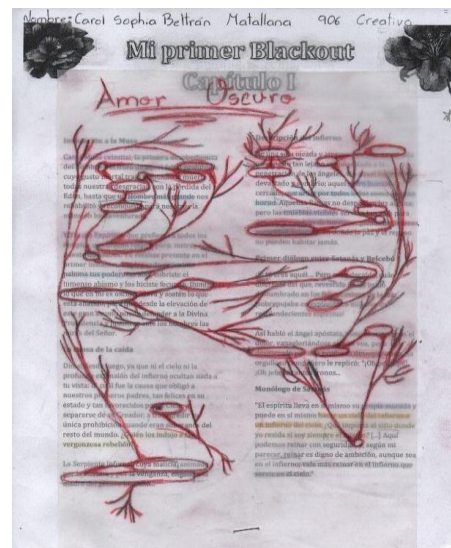
Este tipo de creación demandó la relectura individual de los capítulos y seleccionar de manera intencionada el orden, las palabras o frases. A pesar de que las instrucciones apuntaban a crear únicamente el poema, algunas de las estudiantes reconocieron que generar un nuevo significado también podía ser expresado en el dibujo propio, por lo que no todos los poemas tienen representaciones visuales reconocibles sino la creatividad de las propias alumnas.

Figura 5



Fuente: Taller Mi primer Blackout. Tema: Maldad

Figura 6



Fuente: Taller Mi primer Blackout. Tema: Amor

Al finalizar la sesión se procedió a implementar el juego del cadáver exquisito (Martín, 2016) una actividad lúdica en la cual se dividió el grupo en dos, el primer grupo relacionado a la bondad y el segundo a la maldad, la mayoría utilizó vocabulario proveniente de los poemas vistos. De este modo, se fomentó la cohesión grupal, se realizó la lectura en voz alta y se demostró que la fragmentación puede generar narrativas únicas.

Poco tiempo después se implementó la tercera sesión, en la que abarcamos el capítulo VIII y IX. Como ya se acercaba la narrativa del Edén, la descripción de Adán y Eva, así como todo el panorama introductorio del jardín santo y el árbol de la ciencia, se decidió optar por dos actividades, la primera, era la creación de un collage interactivo, sobre la diada conceptual entre la bondad y la maldad, las estudiantes podrían utilizar cualquier tipo de material y representarlo en su collage con la pregunta de ¿Qué es la bondad y la maldad para ti? Esta actividad visual exigió sintetizar algunos de los arquetipos vistos en las clases

y capítulos anteriores, así como sustentar oralmente la representación gráfica que justificara la selección de los objetos utilizados para su creación.

Sorpresivamente, los elementos escogidos no solo venían de la cotidianidad, sino también, de fotos familiares y de amigos. Algunas de las estudiantes manifestaron encontrar rasgos malévolos en situaciones que no definen a su pariente, pero sí pusieron en duda su juicio sobre ellos. Encontramos casos como los de una estudiante donde relató: “Mi tío le cortó los dedos a un ladrón con un machete, ya que el man se iba a meter a la casa a robar, yo al principio consideraba que estuvo bien, ya que debía de pagar por lo que iba a hacer. Pero con lo que hemos hablado de clase me pregunto si debía pagar antes de cometer la acción o después, es por eso por lo que puse su foto entre la bondad y la maldad de mi collage”; u otro relato como “Yo no tengo fotos de mi papá, pero si puse su palabra en la parte de maldad, porque él me abandonó, no hay justificación suficiente para hacerlo y lo hizo, no reflexionó que era tener una familia con mi mamá, y se fue” (Diario de campo N.6, 9 de mayo de 2025).

Siguiendo con esta idea, se pudo evidenciar que la creación del collage partió al general juicios de valor, pero en la justificación las estudiantes analizaron sobre la naturaleza de las acciones que conllevan a catalogar a cada persona en un extremo de la actividad. Cabe resaltar el concepto de dimensiones significativas que, según Paulo Freire 1970 “a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad” (p. 129) y gracias a la lectura y deconstrucción de los conceptos estudiados en clase sobre la naturaleza o posible origen de la maldad, se pueden observar cambios significativos en la percepción de las estudiantes. En lugar de considerar la maldad como un concepto binario, comienzan a reconocer la

complejidad y los matices que lo rodean, entendiendo que esta noción tiene múltiples perspectivas y gradaciones.

Este ejercicio resultó en la definición comprendida por cada una de las estudiantes en lo que consideran malo. Se observa una mejor comprensión en la construcción del poema y se pregunta la posibilidad de agregar frases, palabras o conceptos propios. En su momento no se permitió, pero sí fueron consideradas estas sugerencias para la construcción del último taller.

Posteriormente, se abarco el capítulo VIII, donde una de las estudiantes retomo el conflicto en el que Adán pregunta sobre el universo y los movimientos celestes, el razonamiento que da Adán hacia el amor que le tiene a Eva y la creación de Eva, es así como comenzó nuestro debate, donde se comenta lo leído y se hace la pregunta abierta si el consejo de Rafael a Adán recae en un acto de protección o control. Se formulo la pregunta ¿Debe el conocimiento tener límites? Varias de las estudiantes manifiestan “Adán también tiene curiosidad y no fue juzgado”; “La curiosidad no es una culpa, ellos viven en un mundo completamente nuevo y siento que es muy humano querer saber que hay y por qué están ahí” “¿Por qué Rafael no le quiere decir qué es el universo si a muchos años después nosotros vamos a tener a los científicos?”; “¿Qué tendría de malo si los humanos conocen lo mismo que saben los seres celestiales?” (Diario de campo N. 6, 9 de mayo de 2025) Las estudiantes empezaron a reformular cuestionamientos más allá de la inmediatez del significado, lo que genero un debate muy enriquecedor. Además, en lo que respecta a los límites debatidos en este apartado, Freire lo consigna en la consciencia que siempre evoca más allá de los límites, y es esto lo que la hace una consciencia crítica (p.15)

El resultado se enfocó en tres puntos esenciales, el primero, la curiosidad como un derecho, las estudiantes manifiestan que el conocimiento es directamente proporcional a la libertad, y que limitar directamente a Adán o a Eva a educarse sobre su propio mundo es como “Ponerles una venda” (Diario de campo N. 6, 9 de mayo de 2025) , por lo que se entiende que hay límites necesarios para generar una estabilidad divina, dentro del contexto del libro, pero al ponerlo en práctica en nuestro mundo, puede ser el inicio de la opresión o del control. Freire 1970 abarca el control en consecuencia de que cuanto más se los controle más se los transforma en “objetos”, en algo que aparece como esencialmente inanimado (p.61). “Es como lo que pasa en Facebook, uno tiene un algoritmo que lo limita a ver lo que a le conviene o beneficia a los empresarios” (Diario de campo N. 6, 9 de mayo de 2025).

En segundo lugar, la identidad de Adán, aquí se hace énfasis en los reflexionado en los capítulos abordados hasta el momento dentro de la práctica y fue que el acto de seguir a Eva en el pecado fue un acto de amor y es donde se empieza a desarrollar la identidad de Adán, ya que nuestro personaje tiene un conflicto entre la irracionalidad afectiva con su vínculo con Eva y la obediencia que debe darle a su creador. Con respecto a este punto, dentro de la tesis de Maldonado 2014 podemos evidenciar este tipo de amor de la siguiente manera “Se abandona el intelecto en favor del amor absoluto, irracional, a Dios, El amor puro lleva a la salvación, el intelecto rebaja al amor y lleva, en consecuencia, al sufrimiento” (p. 15).

Por último, la creación de Eva fue uno de los puntos más largos debido a la intención de su creación. “Adán quiso a Eva porque se sentía solo, es como una necesidad de sentirse amado por alguien”; “El humano no fue hecho para existir en soledad porque por eso cada animal en el principio le hacían su pareja, tal vez Dios pensó que como nosotros podíamos

pensar no íbamos a necesitarlo” (Diario de campo N. 6, 9 de mayo de 2025). Es en este ejercicio, que no se llegó a una cohesión, ya que hubo varias ideas que terminaron en cuestionarnos si la existencia de Eva fue un ejercicio de Adán cuestionar su existencia o solo fue hecha para ser la debilidad de él.

Por otro lado, la segunda actividad de esta clase fue un control de lectura del libro IX, su objetivo era evaluar la comprensión explícita de los hechos ya leídos y verificar la base fáctica que sostenía las inferencias dadas en otros trabajos. Con motivo de evidenciar que la estudiante esté dando un juicio crítico propio fundamentada en el conocimiento textual y no solo una reacción o emoción, aún más, descartar la utilización de la IA¹⁸ como mecanismo para sintetizar y exponer algunas de sus ideas.

Para finalizar este segundo momento de nuestro proyecto, se concluyó con una actividad enfocada a la definición de las categorías de maldad o bondad, incluyendo la lectura del libro X y XI. Las estudiantes debían crear un poema propio donde se resaltan visualmente las categorías antes expuestas o adoptar un enfoque mixto donde se explorará la ambigüedad entre ambas. Este ejercicio final no sólo evaluó la asimilación de los temas centrales, sino que también estimuló la capacidad de expresión poética, cerrando con una producción textual individual.

Dentro del capítulo X se presencié la sentencia de Dios ante la pareja, lo cual marcaba el inicio de la confrontación de la realidad de Adán y Eva después de su castigo. En el aula, este pasaje se comentó dentro de un seminario e inicio con la pregunta ¿Creen que Adán y Eva habrían llegado a sentir arrepentimiento ante sus actos, o el castigo es el único motor

¹⁸ “La inteligencia artificial (IA) tiene por objeto que los ordenadores hagan la misma clase de cosas que puede hacer la mente humana, algunas como razonar” Boden, M. A. (2017). *Inteligencia artificial*. Turner.

que nos obligó a reflexionar sobre nuestros errores? Ante este panorama, las estudiantes recurrieron a releer algunas partes del capítulo, minutos después, empezaron expresando las primeras ideas “Ellos no tenían una brújula moral para no comerse la manzana, solo era un orden y realmente no es algo que los hiciera pensar o reflexionar de por qué si o no comérsela. Su arrepentimiento no venía porque lastimaron o hicieron algún mal por comerse la manzana, sino por haber comido la manzana perdieron algo bueno, por eso el castigo de comerse la manzana no fue un acto de maldad solo de desobediencia a la autoridad” (Diario de campo N.10, 27

de mayo de 2025). Además, Nietzsche 2005 delimita al mentiroso hombre vulgar, como lo concibe Teognis, tanto a la palabra malo o miedoso, la superposición del plebeyo (p.46). Es por ello, que Adán y Eva dentro de su estado original no son buenos en su sentido ético reflexivo, pero si partimos de la moral judeocristiana, tampoco serían buenos en el sentido aristocrático, pues se estaría señalando lo bueno como rasgos inherentes de lo celestial. En este caso los dos personajes no representan lo supremo, representan al plebeyo, que, siguiendo las ideas de Nietzsche, en la moral señorial serían malos por mentirosos o miedosos, por no tener la capacidad de sostener la verdad (p.46)

Esta intervención es bastante reflexiva, y cambia el panorama de la pregunta de castigo a conflictos de poder. Al afirmar que Adán y Eva “Desobedecieron a la autoridad” está cuestionando la base misma de la moralidad impuesta dentro del paraíso, idea abordada por Nietzsche al afirmar que es necesario la crítica de los valores morales, ya que hay que poner entredicho el valor mismo de esos valores y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de que aquéllos surgieron, en las que se desarrollaron y

modificaron (p.33) por ende, no podemos aludir a que la verdadera ética reside en la obediencia ciega si no al comprender las normas.

Desde esta perspectiva, surgió la siguiente duda por parte de la maestra en formación “Si solo desobedecieron a la autoridad por falta de comprender la regla ¿De dónde viene la culpa? ¿Es la culpa señal de desobediencia o traición a ellos mismos? Otra estudiante toma la palabra “Esta culpa viene desde el desconocimiento, ellos sienten que hicieron algo malo porque los castigaron; sin embargo, su acto no tiene maldad, pero si fueron tratados como criminales” (Diario de campo N.11, 29 de mayo de 2025) En esta primicia, la caída en el libro X se pone en duda, evidenciamos en estas dos posturas que la represalia no es por cometer un acto de maldad, ya que ellos no comprendieron las dimensiones de su elección. Y que la culpa, no viene del reconocimiento del acto, si no de la ignorancia, estamos ante dos sujetos que se descubren vulnerables a una sentencia que no logran procesar racionalmente. “Es difícil admitir que una persona «normal», que no era un débil mental, ni un cínico, ni un doctrinario, fuese totalmente incapaz de distinguir el bien del mal” (Arendt, 1963, p.21)

Ahora bien, en este punto de la conversación fue importante recordar el génesis de la biblia en lo que se manifiesta la conversación de Eva y la serpiente “Dijo Dios: No comeréis de él ni lo tocaréis, para que no muráis. Entonces la serpiente dijo a la mujer: No moriréis; sino que sabe Dios que el día en que comáis de él serán abiertos vuestros ojos y seréis como dioses, conociendo el bien y el mal” (Genesis 3:5, Reina-Valera 1960). Dado esta problemática, preguntamos qué les evocaba el versículo a partir de lo visto en las clases, algunas de las participantes dijeron “El castigo de dios de que morirán si comen la manzana, es descubrirse a sí mismos y tomar conciencia en actos de maldad, de lo que

hacen. En un principio no dimensionaban el impacto de sus acciones ya que esa conciencia estaba limitada; sin embargo, cuando toman conciencia, empiezan a dimensionar lo que es malo, a partir de su propia culpa”; “Esos son sentimientos impulsados por Dios, es una manera de control” (Diario de campo N.11, 29 de mayo de 2025). Este apartado de la biblia se trae con el propósito de abordar a Nietzsche (2016) al afirmar que lo nuevo siempre es el mal, pues únicamente quiere conquistar, pisotear los antiguos límites fronterizos y las antiguas piedades, pues aquello que era considerado malvado era porque no conservaba a la especie y, en lo que respecta a nuestro libro, la permanencia de Adán y Eva en el jardín.

Las estudiantes llegan a la conclusión, con respecto a este dilema, que Dios quiso conservar a la especie al establecer una nueva condición humana, “porque si hubiera sido el castigo inicial que el proponía, hubiera descuido al Edén” (Diario de campo N.11, 29 de mayo de 2025) que había creado de la sentencia divina no se manifiesta como un castigo, sino como el establecer una nueva condición humana. Las estudiantes utilizaron este ejemplo de autoridad dentro de la literatura para comparar su propia realidad social y política.

“Nosotros pasamos de pequeños por una etapa donde no tenemos empatía aún desarrolla, y muchas veces las acciones correctas que hacemos no es por dimensionar el bien y el mal si no por la orden de un superior (Nuestros padres)” (Diario de campo N.11, 29 de mayo de 2025) Esta analogía se da como ejemplo de la vulnerabilidad en la que se encuentra la persona que desconoce su entorno, Freire 1970, abarca es debilidad al oprimido “introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la “sombra”, exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejado por la expulsión con “contenido” diferente: el de su autonomía. (p. 45)

Esta etapa finaliza con la creación correspondiente al Blackout poético, tras un proceso que permitió a las estudiantes explorar la noción de maldad desde una perspectiva personal.

Para iniciar estas últimas sesiones, se presentó las instrucciones nuevamente para construir su Blackout, destacando la importancia de partir de una lluvia de ideas en la que definirían con palabras propias su significado. El resultado de este ejercicio fue diverso, algunas estudiantes abarcaron la maldad desde el amor, otras con dinámicas familiares, con la muerte y algunas situaciones emocionales que las han marcado en su vida.

El camino a la palabra: el libro álbum como argumentación y estética de la caída

En este tercer objetivo se orienta a evaluar y analizar el producto final de la deconstrucción conceptual hecha en clase, que consistió en adaptar el ejercicio de creación del *Blackout poético* como herramienta de expresión visual y síntesis crítica. Este ciclo finaliza la práctica con la creación individual de un poema visual, donde cada una de las estudiantes definió de manera poética su explicación de maldad, complementando con una ilustración, símbolo o dibujo representativo, los cuales, serían seleccionados para ser presentados en un libro álbum.

A partir de las actividades implementadas, cuyo objetivo era contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de las estudiantes, se identificaron avances en los procesos de lectura, interpretación y argumentación. Lo que permitió que la palabra leída ya no sea considerada hueca o mitificante. Si no que implica acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970, p. 60) Es así, que a través de la relectura de fragmentos se logró transcender de una comprensión literal, problema fundamental al principio de este proyecto, a una construcción profunda y reflexiva de sus propias interpretaciones.

Para dar inicio al trabajo final, las estudiantes tuvieron la posibilidad de elegir el capítulo o los capítulos que más les haya llamado la atención, recopilar algunas palabras, fragmentos e ideas, específicamente aquellas que puedan ayudarles a dar respuesta a la pregunta ¿Qué es la maldad para ti? Las niñas escogieron segmentos del texto, estableciendo una conexión lógica entre ellos. Después, respondieron la pregunta con sus propias palabras, agregando conceptos que tal vez no podemos encontrar en el texto. Es así, que se hace un anclaje de ideas y se empieza a construir el borrador.

Con esto llegamos a la creación de nuestro poema visual, las estudiantes contaron con variedad de materiales, desde colores, pinturas, hasta limpia pipas, pompones, brillantina, pegante, lentejuelas, entre otros, con el objetivo de poder expresar de manera creativa sus definiciones. En este punto, la palabra escrita y la imagen dialogan en igualdad de condiciones, permitiendo que aquellas estudiantes con dificultades en expresión escrita encontraran en la composición visual un apoyo para manifestar sus reflexiones.

Una vez recopilados los trabajos, fueron sustentados de manera oral, permitiendo el análisis de las categorías que cada una abarcaba, traduciendo el pensamiento crítico y la deconstrucción de manera artística. Respecto a los logros observables, se registró una transformación en la disposición hacía el conocimiento, creando un material visual que permitió una participación donde las estudiantes no eran creadoras aisladas, sino tejedoras de significantes; algunas eligieron una misma categoría o idea, pero cada quién construyó su definición de manera única.

Cada estudiante presentó su poema, explicando las razones detrás de las palabras rescatadas del libro, y el porqué de los vacíos creados. Evidenciamos que dependiendo del contexto

personal de la estudiante, se construía el discurso, demostrando que el pensamiento crítico se materializa cuando el sujeto habita y transforma el objeto de estudio (Freire, 1970, p.87)

Una vez recopilados los trabajos, estos fueron sometidos a un proceso de selección basado en la profundidad conceptual. Los trabajos más destacados fueron agrupados e integrados para la creación de un libro álbum. En este producto final no solo se expone las producciones artísticas, sino también un análisis interpretativo de cada obra y definición creada por cada estudiante.

A continuación, se presentan y comentan algunos de los trabajos realizados por las estudiantes del grado 906 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Es una muestra breve de lo recopilado dentro de nuestro libro álbum.

Figura 8



Fuente: “Eres maldad”. La maldad en verso. Caleidoscopio de poemas.

En este resultado convergen la intención clara de dañar, ya sea de manera física o psicológica, donde la estudiante manifiesta “que el sol tras las montañas ilumine lo

despiadado que has hecho del ser” dando visibilidad y transparencia a la construcción de la identidad, pero también demuestra la dualidad entre lo que se muestra y lo que tiene que ser “Iluminado”. En palabras de nuestra estudiante “La flor amarilla representa la luz de la consciencia y la verdad que emerge de la naturaleza. Lo despeado o malo, no es algo que venga desde la tierra, sino el ser que se oculta en las sombras. Este ser pierde la responsabilidad con el otro de manera física y psicológica” (Actividad escritos finales, 28 de octubre de 2025).

En un principio la estudiante definió la maldad como “Hacer cosas malas hacía los demás por diversión” (Taller N.1, 08 de abril de 2025) Lo cual evidencia una clara evolución de una definición superficial sin argumento, en su momento, a un discernimiento profundo y con intención ética. Esta transición se materializa en el resultado visual y responde a lo planteado por Jaques Derrida en este tipo de ejercicios deconstructivos donde

Lo que se experimenta en el trabajo deconstructivo es que a menudo, no solamente en ciertos textos en particular, sino quizá en el límite de todo texto, hay un momento en que leer consiste en experimentar que el sentido no es accesible, que no hay un sentido escondido detrás de los signos, que el concepto tradicional de lectura no resiste ante la experiencia del texto; y, en consecuencia, que lo que se lee es una cierta ilegibilidad. (1986)

Como lo plantea Derrida, leer consiste en experimentar que el sentido puede ser diverso, siendo pertinente en este trabajo final por parte de las estudiantes, debido a que la deconstrucción las faculta a enfrentarse al texto, reconociéndolo como un campo de tensiones donde el sentido se construye, pero también se desplaza.

Figura 9

Fuente: "El amor es maldad" La maldad en verso. Kaleidoscopio de poemas

La estudiante concibe la maldad no como acto explícito de la violencia, sino falsedad emocional. "La maldad es algo que pasa más en silencio, como cuando alguien te miente o ignora lo que sientes. Siento que la maldad está en crearle ilusiones a una persona para dejarla sola" (Actividad escritos finales, 28 de octubre de 2025). Esta interpretación sugiere la responsabilidad hacia el otro y de la pluralidad comentada "Todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo o se ve arrastrado a él por el esfuerzo del hombre pasa a ser parte de la condición humana" (Arendt, 2009, p.23)

Figura 10



Fuente: “Orgullo y ambición” La maldad en verso. Caleidoscopio de poemas.

Continuando la idea sobre la importancia hacia el otro, la visión de esta estudiante se centra hacia lo colectivo y lo social pues “La maldad es cuando hay injusticias, discriminación e indiferencia hacia el sufrimiento del otro” (Actividad escritos finales, 28 de octubre de 2025) En este sentido, la maldad es una falta de empatía y la incapacidad de reconocer la dignidad del otro.

Los resultados lograron plasmar la transformación significativa desde sus definiciones iniciales hasta el producto final. En lo que respecta al comportamiento, se dejó de lado, gran parte de la apatía inicial hacia el lenguaje complejo y hacia nuestra intervención,

logrando desarrollar las sesiones de manera participativa y propositiva. No obstante, el proceso inició enfrente varias dificultades metodológicas y contextuales, como la ausencia de un hábito lector dentro de su cotidianidad, lo que exigió una mediación constante que, por momentos, ralentizó el ritmo de los talleres o el interés en la historia relatada. Además, se generó una resistencia por gran parte del curso a leer en voz alta y más aún de manera individual. Esta falta de familiaridad incentivo el uso del seminario, no como ejercicio de lectura impositiva sino como un proceso de diálogo crítico, que servía como guía, donde cada estrofa debía ser analizada y podía ser comentada por cualquiera dentro del salón.

Por otro lado, el desafío de los medios tecnológicos en clase, especialmente el uso del celular, presentándose como obstáculo constante para la concentración dentro del salón de clase. La inmediatez de las redes sociales compite con la pausa que requiere la lectura, por ello fue por lo que en varias sesiones utilizamos recursos visuales, alegóricos a la historia para poder introducir y motivar la lectura del libro. Estas barreras contextuales, resaltan el valor de los logros alcanzados dentro de este proyecto, ya que las estudiantes lograron conectar con un autor del siglo XVII, explorar su escritura, lengua e ideas.

Finalmente, el proceso realizado con las estudiantes al deconstruir el texto y escribir nuevos significados, constituye una práctica de pensamiento crítico. Tal como lo señala Freire 1970 “La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano” (p. 13) De este modo, se ha consolidado una práctica pedagógica donde las estudiantes, dejan de ser objetos de reproducción de ideas ajenas o banales, a ser sujetos de su propia realidad. La reconstrucción crítica del mundo que menciona Freire se materializa en los momentos donde las estudiantes logran discernir

entre lo leído en las clases y en la realización del producto final, habitando el lenguaje, argumentando sus ideas y reflexionando lo dicho por otros.

Conclusiones

La implementación de este proyecto de investigación acción posibilitó contrastar el estudio de la maldad, a partir del pensamiento crítico, explicando la importancia de desprender un concepto como este de la visión moral y dicotómica, debido a que funciona dentro de la formación ética, por la cual, la escuela debe abogar. Se logró transitar del juicio maniqueo hacia la comprensión de la sospecha de Nietzsche, donde las estudiantes construyeron sus argumentos entendiendo que la maldad no es una fuerza externa que posee al individuo, si no como la manifestación de la condición humana donde la pluralidad no consiste en la sumisión de leyes impuestas, sino es el ejercicio de razonar como vivir mejor con uno mismo y con los otros.

Ahora bien ¿Por qué abordar la maldad en la escuela? Esta pregunta se mantuvo presente durante toda la ejecución del proyecto, y hasta este punto, podemos afirmar, siguiendo las ideas de Hannah Arendt (2005), que esta *maldad* no nace de la monstruosidad, sino muchas veces del resultado de *no pensar*.

En este contexto investigativo, reside la convicción que pensar críticamente la maldad implica comprender que lo ético es intrínsecamente político, que la pluralidad permite discernir en medio de la ambigüedad. Arendt, 2005 habla de la reciprocidad “La acción y el discurso son las formas en que los hombres se muestran activos unos a otros, revelando su identidad y estableciendo entre sí un mundo común” (p.43) es por ello, que debido a la red de coexistencia, cada acción, así sea la indiferencia, influye en el tejido social al que

pertenecemos. Por tanto, la maldad emerge a menudo como la ausencia de pensamiento o la negación de esa pluralidad. Por ende, es esencial que en la escuela se hable de estos conceptos, bueno, malo, inocente, perverso, siempre manteniendo la invitación de Nietzsche hacia la sospecha de las verdades.

El Paraíso Perdido de John Milton, funcionó como un espejo de la condición humana, exploramos la figura de Satanás, Dios, Adán, Eva, los ángeles caídos y de manera casi implícita, de todas las preconcepciones que traían las niñas de historias ya dichas dentro de su familia y entorno sobre el bien y el mal. Las estudiantes lograron manifestar en sus poemas visuales la autonomía y la polisemia que puede existir dentro de una misma categoría.

Ante estas consideraciones, el balance de la intervención fue significativa en la autonomía de las estudiantes. Se logró una clara transición desde la lectura literal hacia una lectura crítica; las estudiantes pudieron explorar un gran repertorio de conceptos sobre mitología, historia, música y poesía que acompañaban este recurso literario del Paraíso Perdido. Se inició de juicios propios para la conversación reflexiva, y las propias alumnas pudieron configurar la intención de sus palabras para describir desde la consciencia la maldad.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico en el aula se erige como herramienta fundamental, no hay una sola manera de fomentarlo a las estudiantes, pero sí concientizar que la pasividad oprime y la libertad no existe en aislamiento. Pues el pensamiento crítico en el aula es

“La conciencia crítica, señalan, es anárquica (...) sin embargo, la verdad es que no es la concienciación la que puede conducir al pueblo a fanatismos destructivos. Por el contrario, al posibilitar la inserción de los hombres en el proceso

histórico, evita los fanatismos y los inscribe en la búsqueda de la afirmación”
(Freire, 1970, p.75)

Por lo tanto, este proyecto de investigación acción se concluye como una invitación a incentivar que el aula sea el espacio donde se aprenda a que nuestras decisiones tienen el poder de perjudicar o dignificar la vida compartida.

Referencias

- A. Álvarez Valdés, *"El libro de la Apocalipsis: historia de su interpretación": Estudios Bíblicos 63/2-3 (2005) 251-281.*
- Ballesteros González, A. (2006). Introducción. En J. Milton, *El Paraíso Perdido* (pp. 9-61). Madrid: Cátedra.
- Blacking Out the History of Blackout & Erasure — This Ocean of Texts: The History of Blackout Poetry.* (s. f.). *This Ocean of Texts: The History of Blackout Poetry.*
<https://www.thehistoryofblackoutpoetry.org/blacking-out-the-history-of-blackout-erasure>
- Boden, M. A. (2017). *Inteligencia artificial*. Turner.
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Bustamante Prada, T. (2016). Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio
- Casas Martín, Á. L. (2016). El juego del cadáver exquisito, su provocadora iconografía y fundamentos de la misma.
- Dalí, S. (1934). El surrealismo. *Revista Hispánica Moderna*, 1, 233.
- De Saint-Exupéry, A. (1999). *El principito: Antoine de Saint-Exupéry*. Colicheuque
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.

- Díez, J. N. (1994). Mensaje del ministro. *Lineamientos curriculares preescolar. Bogotá-Colombia.*
- Domínguez, C. F. (2004). Retórica, metáfora y concepto en Nietzsche. *Estudios Nietzsche*, (4), 51-67.
- Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A), 1986, 2004 Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid Depósito legal: M. 49.954-2004 ISBN: 84-376-0591-1 *printed in Spain* impreso en Lavel, S.A. Gran Canaria, 12. Pol. Ind. Los llanos Humanes de Madrid (Madrid).
- Espínola, J. P. (2025, 5 agosto). *¿Quién fue San Agustín? - Vida, obras y características.* Enciclopedia Humanidades. <https://humanidades.com/san-agustin/>
- Fajardo Sánchez, N. A. (2018, julio 17). Propuesta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo. Trabajo de grado de Maestría, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Fiori, E. M. (2005). Aprender a decir su palabra: El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 5-11). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge.
- Guzmán, C. S. M. (2023). Desarrollo de la lectoescritura en las etapas logográfica y alfabética, empleando como estrategia didáctica el software educativo. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(23), 59-83.
- Hernández Madrid, M. J. (2014). La banalidad del mal y el rostro contemporáneo de su ideología en una teleserie del narcotraficante Pablo Escobar en Colombia. *Intersticios sociales*, (8), 1-21.

Jiménez, N. (2014, 18 marzo). Mar Rayó desvela su poesía «Blackout» y «transgresora» en la galería Fran Reus. *Ultima Hora*.

Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). In *Anales del Instituto de investigaciones estéticas* (Vol. 26, No. 84, pp. 179-188). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

López Quintás, A. (1997). *Cómo formarse en ética a través de la literatura*. Madrid: Rialp

Luengo, M. J. (2013). Man Ray (1890-1976): la fotografía del azar. *Read & made*, (1), 10-13.

Maxwell, C. y Rossman, G (1999). *Designing Qualitative Research* (3.a ed.), Thousand Oaks (California), sage.

MEN. (2002). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nietzsche, F. (2011). *La genealogía de la moral: Un escrito polémico*. Alianza Editorial Sa.

Nietzsche, F. W. (2016). *De la Gaya Ciencia*.

Palabra, L., & Palabra, L. (2025, 26 junio). *Raúl Carvajal. Catorce años de lucha por la verdad*. La Palabra. <https://lapalabra.univalle.edu.co/raul-carvajal-catorce-anos-de-lucha-por-la-verdad/>

Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES.

Sábato, E. (1981). *Abaddón el exterminador* (3ª ed. argentina, corregida y revisada por el autor). Barcelona: Seix Barral.

Sánchez, C. (2015). *Estar (políticamente) en el mundo. Barcelona, España: Bonal letra Alcompas.*

Times, N. Y. (2014, 24 abril). Searching for Poetry in Prose. *The New York Times*.

<https://www.nytimes.com/interactive/2014/multimedia/blackout-poetry.html>

Vacarezza, G., Oliva, K., Pérez, C., & Reyes, F. (2017). Seminario Alemán: una experiencia de aprendizaje y enseñanza de la argumentación. *Innovando en educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017 (Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje)*, 2.

Vardé, E. E. (2024). ¿Cuántos textos viven dentro de un cuento?: la técnica del Blackout a partir de la lectura de Eduardo Berti. *El Toldo de Astier*.

Vigotsky, L. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press

Zavala, L. (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de literatura*, 5(10), 26-52.

Anexos

Anexo 1. Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO N.			
Autor	Daniela Arias Peña	Fecha	
Colegio	Liceo Femenino Mercedes Nariño	Jornada	
Actividad 1 (Tema del día)		Categorías encontradas	
Observación (Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas)			
Conclusiones			

Anexo 2. Encuesta de caracterización



Encuesta de caracterización

Nombre
 Grado
 Edad



PARTE A: Por favor, responda las siguientes preguntas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____
2. ¿Con quién vives? _____
3. ¿Alguien en tu casa te lee libros o historias? ☐ Sí ☐ No
 Si es así, ¿quién? _____
4. ¿Cuáles son tus clases o materias favoritas en la escuela? ¿Por qué te gustan?

5. ¿Tienes alguna actividad favorita fuera de la escuela?

6. ¿Tienes un lugar en casa donde te guste estudiar o hacer tareas? ¿Cómo es?

7. ¿Te ayudan tus familiares con las tareas escolares? ¿Quién te ayuda?

8. ¿Qué te gustaría ser o hacer cuando seas mayor?

PARTE B: Encierre en un círculo la respuesta que más se adecue a su situación o preferencia.



1. ¿Qué tipo de libros te gusta leer?

- a. Novelas
- b. Cuentos
- c. Poesía
- d. Ensayos
- e. Biografías
- f. No leo libros habitualmente
- g. Otros: _____

5. ¿Qué temas te atraen más en una historia?

- a. Amistad
- b. Aventura
- c. Superación personal
- d. Justicia/Injusticia
- e. Amor
- f. Misterio
- g. Fantasía
- h. Otros: _____

2. ¿Qué géneros literarios prefieres?

- a. Ciencia ficción
- b. Fantasía
- c. Realismo
- d. Misterio/Thriller
- e. Romance
- f. Aventura
- g. No tengo un género favorito
- h. Otros: _____

6. ¿Qué te motiva a leer un libro?

- a. Recomendaciones de amigos/profesores
- b. La sinopsis
- c. El autor/a
- d. El género
- e. Otros: _____

3. ¿Con qué frecuencia lees por placer?

- a. Todos los días
- b. Una vez a la semana
- c. Una vez al mes
- d. Rara vez
- e. Nunca

7. ¿Cómo describirías tu experiencia con la lectura en general?

- a. Muy positiva
- b. Positiva
- c. Neutral
- d. Negativa
- e. Muy negativa

4. ¿Cuál es tu libro favorito?

Gracias por sus respuestas

Anexo 3. Taller diagnóstico

Taller diagnóstico

Nombre: _____

Es importante que se tomen su tiempo para leer atentamente el texto, reflexionar sobre las preguntas y participar activamente en las actividades. Recuerden que este ejercicio no busca calificarlos, sino conocer en qué aspectos podemos mejorar juntos. Les invito a trabajar con calma, concentrándose en cada actividad y disfrutando del proceso de aprendizaje. ¡Comencemos con una mente abierta y dispuestos a aprender!

Al quinto día y también en relación con el cordero, me fue revelado este otro secreto de la vida del principito. Me preguntó bruscamente y sin preámbulo, como resultado de un problema largamente meditado en silencio:

—Si un cordero se come los arbustos, se comerá también las flores ¿no?

—Un cordero se come todo lo que encuentra.

—¿Y también las flores que tienen espinas?

—Sí; también las flores que tienen espinas.

—Entonces, ¿para qué le sirven las espinas?

Confieso que no lo sabía. Estaba yo muy ocupado tratando de destornillar un perno demasiado apretado del motor; la **avería** comenzaba a parecerme cosa grave y la circunstancia de que se estuviera agotando mi **provisión** de agua, me hacía temer lo peor.

—¿Para qué sirven las espinas?

El principito no permitía nunca que se dejara sin respuesta una pregunta formulada por él. Irritado por la resistencia que me oponía el perno, le respondí lo primero que se me ocurrió:

—Las espinas no sirven para nada; son pura maldad de las flores.

—¡Oh!

Y después de un silencio, me dijo con una especie de rencor:

—¡No te creo! Las flores son débiles. Son ingenuas. Se defienden como pueden. Se creen terribles con sus espinas...

No le respondí nada; en aquel momento me estaba diciendo a mí mismo: "Si este perno me resiste un poco más, lo haré saltar de un martillazo". El principito me interrumpió de nuevo mis pensamientos:

—¿Tú crees que las flores...?

—¡No, no creo nada! Te he respondido cualquier cosa para que te calles. Tengo que ocuparme de cosas serias.

Me miró estupefacto.

—¡De cosas serias!

Me miraba con mi martillo en la mano, los dedos llenos de grasa e inclinado sobre algo que le parecía muy feo.

—¡Hablas como las personas mayores! Me avergonzó un poco. Pero él, implacable, añadió:

—¡Lo confundes todo...todo lo mezclas...!

Estaba verdaderamente irritado; sacudía la cabeza, agitando al viento sus cabellos dorados.

—Conozco un planeta donde vive un señor muy colorado, que nunca ha oído una flor, ni ha mirado una estrella y que jamás ha querido a nadie. En toda su vida no ha hecho más que sumas. Y todo el día se lo pasa repitiendo como tú: "¡Yo soy un hombre serio, yo soy un hombre serio!"... Al parecer esto le llena de orgullo. Pero eso no es un hombre, ¡es un hongo!

—¿Un qué?

—Un hongo.

El principito estaba pálido de **cólera**.



—Hace millones de años que las flores tiene espinas y hace también millones de años que los corderos, a pesar de las espinas, se comen las flores. ¿Es que no es cosa seria averiguar por qué las flores pierden el tiempo fabricando unas espinas que no les sirven para nada? ¿Es que no es importante la guerra de los corderos y las flores? ¿No es esto más serio e importante que las sumas de un señor gordo y colorado? Y si yo sé de una flor única en el mundo y que no existe en ninguna parte más que en mi planeta; si yo sé que un buen día un corderillo puede aniquilarla sin darse cuenta de ello, ¿es que esto no es importante?

El principito enrojeció y después continuó:

— Si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar en millones y millones de estrellas, basta que las mire para ser dichoso. Puede decir satisfecho: "Mi flor está allí, en alguna parte..." ¡Pero si el cordero se la come, para él es como si de pronto todas las estrellas se apagan! ¡Y esto no es importante!

No pudo decir más y estalló bruscamente en sollozos.

La noche había caído. Yo había soltado las herramientas y ya no importaban nada el martillo, el perno, la sed y la muerte. ¡Había en una estrella, en un planeta, el mío, la Tierra, ¡un principito a quien consolar! Lo tomé en mis brazos y lo mecí diciéndole: "la flor que tú quieres no corre peligro... te dibujaré un bozal para tu cordero y una armadura para la flor... te...". No sabía qué decirle, cómo consolarle y hacer que tuviera nuevamente confianza en mí; me sentía torpe. ¡Es tan misterioso el país de las lágrimas!

1. Comprensión Lectora

Preguntas:

- ¿Qué crees que signifiquen las palabras **avería** y **cólera** dentro de la historia del principito?
- ¿Por qué crees que el Principito está tan preocupado por las espinas de las flores?
- ¿Cómo reacciona el narrador ante las preguntas del Principito sobre las flores? ¿Por qué crees que se siente así?
- Explica qué simboliza la flor para el Principito. Utiliza ejemplos del texto para justificar tu respuesta.

2. Producción Textual

Escribe un breve texto en el que expliques qué significa para ti el simbolismo de las espinas en las flores, y cómo puede relacionarse con situaciones de la vida real en las que algo aparentemente inútil cumple una función importante.

3. Oralidad

En parejas, discutan las siguientes pregunta:

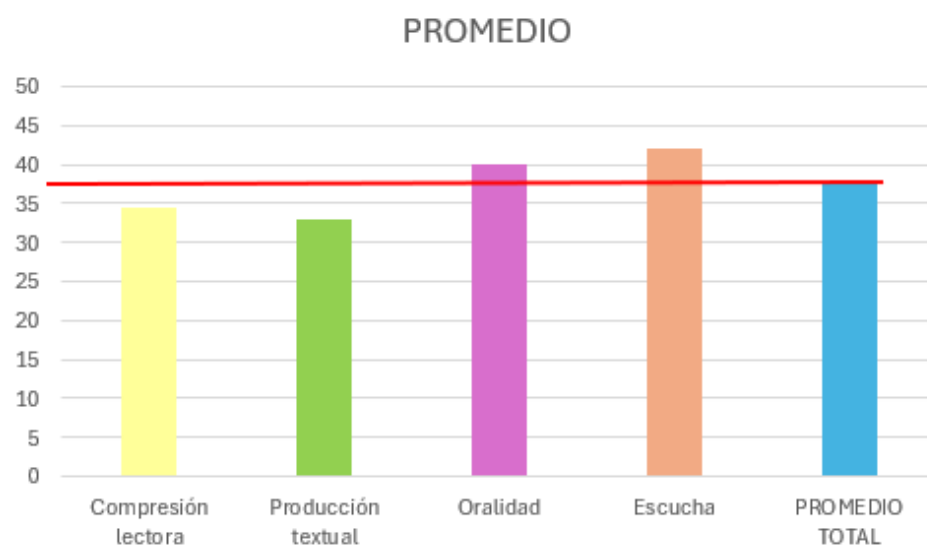
- ¿Qué piensan sobre la afirmación del Principito de que "lo confundes todo... todo lo mezclas"?
- ¿Creen que los adultos tienden a mezclar las cosas importantes con las triviales? Justifiquen su opinión con ejemplos del texto y sus propias experiencias.
- ¿Consideras que las espinas de las flores representan algo negativo o malvado?

Anexo 4. Rúbrica evaluativa taller diagnóstico

Competencia	Aspecto para evaluar	Excelente (4-5)	Bueno (3-4)	Aceptable (2-3)	Insuficiente (1-2)
Comprensión Lectora	Identificación de ideas principales	Identifica todas las ideas principales con claridad	Identifica la mayoría de las ideas principales	Identifica algunas ideas principales	No identifica las ideas principales
	Interpretación de simbolismos y emociones	Interpreta correctamente simbolismos y emociones	Interpreta parcialmente los simbolismos y emociones	Interpretación limitada de simbolismos y emociones	No interpreta simbolismos ni emociones
Producción Textual	Claridad y coherencia	Texto claro y coherente en su totalidad	Texto generalmente claro y coherente	Texto con coherencia parcial	Texto confuso y desorganizado
	Uso de ejemplos y argumentos	Ejemplos y argumentos bien elaborados	Ejemplos y argumentos suficientes	Ejemplos y argumentos poco desarrollados	No presenta ejemplos ni argumentos
Oralidad	Participación en la discusión	Participa activamente, con argumentos claros	Participa moderadamente, con argumentos adecuados	Participa de manera limitada	No participa o su participación es irrelevante
Escucha	Identificación de la idea principal	Identifica claramente la idea principal	Identifica la idea principal de manera general	Identificación limitada de la idea principal	No identifica la idea principal

Fuente propia

Nota: La tabla se categoriza en la parte izquierda con las cuatro habilidades de la comunicación como lo son la comprensión lectora, la producción textual, la oralidad y la escucha. En la parte superior el aspecto a evaluar en cada una de ellas.

Anexo 5 Resultados prueba diagnóstica

Anexo 7. Gráfico diacrónico del pensamiento crítico

