

El cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Jeferson Stiven Lara Correa

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciatura en Español e Inglés

Asesor

Carl Alex Machuca Hernández

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español e Inglés del Departamento de Lenguas

Bogotá D.C., Colombia

2023

## **RESUMEN**

En el proyecto de investigación-acción *El cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?* nos proponemos como objetivo principal promover la construcción colectiva de la memoria a través de la lectura del cuento colombiano como una propuesta pedagógica para reflexionar sobre el conflicto en Colombia. De modo que, se asume como objeto de estudio la construcción de la memoria en un grupo de 36 estudiantes de grado décimo de la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño. Es así como, a través de la implementación de una unidad didáctica, se posibilitan espacios de elucubración, resignificación y aprendizaje sobre las implicaciones del conflicto en Colombia mediante la aproximación a la cuentística colombiana.

### **PALABRAS CLAVES**

Memoria, memoria histórica, memoria colectiva, conflicto armado en Colombia, cuento colombiano, literatura colombiana, rutinas de pensamiento.

## **ABSTRACT**

In the action-research project *El cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?* we set as our main objective to foster the collective construction of memory by reading Colombian short stories as a pedagogical proposal to ponder on the Colombian conflict. Thus, the subject of analysis is the construction of memory in a group of thirty-six tenth grade students of the institution Liceo Femenino Mercedes Nariño. This is how, by means of the implementation of a didactic unit, it is made possible to create spaces for elucidation, re-signification and learning on the implications of the armed conflict in Colombia by approaching the Colombian short stories.

## **KEYWORDS**

Memory, historical memory, collective memory, Colombian armed conflict, Colombian short stories, Colombian literature, thinking routines.

## TABLA DE CONTENIDO

FIGURAS .....	7
PREFACIO .....	10
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>11</b>
1.1. Contextualización.....	11
1.1.1. Contexto local.....	11
1.1.2. Contexto institucional.....	11
1.2. Población.....	13
1.2.1. Información sociocultural.....	13
1.2.2. Intereses de las estudiantes .....	15
1.2.3. Percepciones sobre las clases de Español y el Lifemena.....	15
1.2.4. Hábitos de lectura al interior de la familia .....	16
1.3. Descripción del problema de investigación .....	16
1.4. Justificación.....	19
1.5. Pregunta de investigación .....	22
1.6. Objetivos .....	22
1.6.1. Objetivo general .....	22
1.6.2. Objetivos específicos .....	22
1.6.3. Objetivos pedagógicos.....	22
<b>CAPÍTULO II: CONTEXTO CONCEPTUAL .....</b>	<b>23</b>
2.1. Antecedentes del problema de investigación .....	23
2.2. Marco conceptual .....	25
2.2.1. Hacia un concepto de literatura .....	26
2.2.2. ¿Qué implica el concepto de la memoria en Colombia? .....	29
2.2.3. ¿Memoria histórica o memoria colectiva?.....	30
2.2.4. Los vínculos del cuento en Colombia y la memoria .....	32
2.2.5. La violencia y el conflicto armado en Colombia.....	34
2.2.6. Modalidades de violencia: las tecnologías del castigo y el terror .....	35
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>39</b>
3.1. Enfoque metodológico .....	39
3.2. Diseño investigativo.....	41
3.3. Ciclos de la investigación-acción.....	42

3.3.1. Planteamiento del problema de investigación .....	42
3.3.2. Formulación de la propuesta de intervención.....	45
3.3.3. Implementación de la propuesta de intervención .....	45
3.3.4. Retroalimentación.....	47
<b>CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>49</b>
4.1. Hacia una noción de la pedagogía de la memoria.....	49
4.2. El cuento y sus implicaciones en la intervención.....	50
4.2.1. “El festín” de Policarpo Varón .....	51
4.2.2. “Sin nombres, sin rostros ni rastros” de Jorge Eliécer Pardo .....	52
4.2.3. “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago .....	52
4.2.4. “Violación” de Pilar Quintana.....	52
4.3. Pensamiento visible y rutinas de pensamiento.....	53
4.4. El aprendizaje cooperativo .....	54
4.5. Construcción de la unidad didáctica.....	55
4.5.1. Nociones primarias sobre nuestro dolor .....	55
4.5.2. Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano? .....	56
4.5.3. Recordemos, pasemos por el corazón.....	57
4.6. Formato de la unidad didáctica .....	58
<b>CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>60</b>
5.1. Fase I: nociones primarias sobre nuestro dolor.....	60
5.1.1. Puntos de acuerdo y desacuerdo en la rutina <i>conversación sobre papel</i> .....	61
5.1.2. Análisis de la fase I a la luz de la matriz categorial .....	64
5.2. Fase II: descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?.....	67
5.2.1. Análisis del cuento "El festín" .....	68
5.2.2. Análisis de la rutina de pensamiento <i>Antes pensaba... Ahora pienso...</i> .....	72
5.2.3. Análisis del cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" .....	74
5.2.4. Análisis del cuento "Eloísa y los bichos" .....	78
5.3. Fase III: Recordemos, pasemos por nuestro corazón.....	81
5.4. Análisis comparativo del progreso entre fases.....	83
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>86</b>
5.1. Conclusiones .....	86
5.2. Recomendaciones.....	89

REFERENCIAS.....	91
ANEXOS .....	97
Anexo 1: Bitácora de observación .....	97
Anexo 2: Encuesta de caracterización.....	98
Anexo 3: Formato de autorización de tratamiento de datos.....	101
Anexo 4: Matriz cualitativa de análisis .....	102
Anexo 5: Unidad Didáctica .....	102
Anexo 7: Respuestas al cuento #1 .....	112
Anexo 8: Antes pensaba... Ahora pienso .....	112
Anexo 9: Respuestas al cuento #2.....	112
Anexo 10: Respuestas al cuento #3.....	112
Anexo 11: Reflexión final.....	112

## FIGURAS

Ilustración 1. Categorías del marco conceptual .....	26
Ilustración 2. Ciclos de la investigación-acción.....	42
Ilustración 3. Indicadores alcanzados por subcategoría en la fase 1 .....	66
Ilustración 4. Análisis general de resultados en la fase I .....	67
Ilustración 5. Indicadores alcanzados por subcategoría en el cuento "El festín" .....	71
Ilustración 6. Análisis general de resultados en el cuento "El festín" .....	71
Ilustración 7. Indicadores por subcategoría en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" ....	77
Ilustración 8. Análisis general de resultados en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" ...	77
Ilustración 9. Indicadores alcanzados por subcategoría en el cuento "Eloísa y los bichos" .....	80
Ilustración 10. Análisis general de resultados en el cuento "Eloísa y los bichos" .....	80
Ilustración 11. Indicadores alcanzados por subcategoría en la fase III.....	82
Ilustración 12. Análisis general de resultados en la fase III.....	83
Ilustración 13. Análisis comparativo de la progresión en los cuentos de la fase II .....	84
Ilustración 14. Análisis comparativo entre la fase I y II .....	85

## TABLAS

Tabla 1. Matriz categorial .....	47
Tabla 2. Rutinas de pensamiento implementadas durante la fase II .....	57
Tabla 3. Formato de la unidad didáctica .....	58
Tabla 4. Síntesis de resultados de la fase I.....	64
Tabla 5. Síntesis de resultados del cuento "El festín".....	68
Tabla 6. Síntesis de resultados en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" .....	74
Tabla 7. Síntesis de resultados en el cuento " Eloísa y los bichos" .....	78
Tabla 8. Síntesis de resultados de la fase III.....	81

## DEDICATORIA

*A cada una de las víctimas del conflicto en Colombia, en nuestras manos resta el compromiso de encaminar la trayectoria de esta historia maldita.*

*“Los padres de Candela habían llegado a la ciudad de abajo a finales de siglo, desplazados de un pueblo de la costa, Macondo, que había sido diezmado, primero por las matanzas oficiales y luego por las burradas de la guerrilla, las amenazas de los narcos y las masacres de los paramilitares. Lo habían perdido todo: la casa, la inocencia, el entusiasmo, la fantasía, la confianza en la magia y hasta la memoria. De su aldea de casas de barro y cañabrava, de los espejismos del hielo, la astrología y la alquimia, sólo recordaban la lluvia interminable o la sequía infinita en la parcela ardiente donde intentaban en vano cultivar raíces de yuca y de ñame para los sancochos sin carne. Habían llegado a Angosta con lo puesto, salvo un pescadito de oro que su madre había heredado de un bisabuelo, y lo cuidaba como la niña de sus ojos, después de un viaje a pie de veintiséis días por ciénagas, selvas, páramos y cañadas”.*

*—Héctor Abad Faciolince en Angosta*

*“Quería decir que cuando el enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de su memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último la identidad de las personas y aun la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado”*

*—Gabriel García Márquez en Cien años de soledad*

*“La justicia no se hace con dinero. Mientras puedan pagar los muertos de este país será muy fácil seguirlos matando. Yo sólo quiero que se castigue a los culpables, que alguien pague por lo que pasó, que un crimen como este no se vuelva a repetir. ¡Yo sólo quiero que me devuelvan a mi hija, y que me la devuelvan viva!”*

*—Miguel Torres en La siempreviva*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A cada una de las personas con las que coincidí en algún punto de mi narrativa, pues hicieron posible el llegar hasta aquí. Agradezco a la profesora Adriana Chacón Chacón por haber creído en mi escritura cuando más desorientado me encontraba. Agradezco a mi maestro Edilson Silva Liévano que con su conocimiento y pasión me recordó clase tras clase lo que realmente significa ser docente.*

*Agradezco al profe Carl por sentarse a discutir conmigo en mi terquedad durante horas hasta hacerme entrar en razón. Es gracias a ustedes que finalmente me he decantado por este camino.*

## PREFACIO

Si bien a continuación usted se encontrará con un trabajo de grado sin ninguna pretensión literaria, rompamos el esquema por un instante, involvámonos en la delicadeza y el calor que solamente una palabra cuando bien usada puede ofrecer, o al menos, esa es mi más profunda convicción. Las palabras son capaces de avivar a un mustio lector, golpearlos, agitarnos, darnos una trompada que nos haga entrar en razón. En últimas, es aquí en donde se encuentra la verdadera justificación para este proyecto. ¿Quién no ha encontrado en un libro alguna frase que le agita el corazón? ¿La forja a nuestras inquietudes existenciales? ¿O bien palabras que nos vinculan a nuestros congéneres? Conjeturo, además, que la literatura y, por extensión, las palabras son el vínculo que nos permiten peregrinar de nuevo al corazón (recordar), transformarnos desde el abismo de nuestras entrañas, encaminar nuestras subjetividades ante la crudeza de la realidad. Es decir, hagámoslo más claro, las palabras permiten que las cifras desvinculadas a la narrativa y a la vida adquieran sentido, emocionalidad, profundidad, en últimas, esto es pasar por el corazón. Deseo creer que, en el compromiso que resta de cambiar esta historia maldita, son ambas (la literatura y las palabras) el arma secreta capaz de acercarnos en esta oscuridad al núcleo íntimo del otro.

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1. Contextualización

#### 1.1.1. Contexto local

El presente trabajo de investigación se desarrolla en la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño<sup>1</sup> ubicada en la avenida Caracas número 23-24 sur, específicamente, en el barrio San José Sur de la localidad Rafael Uribe Uribe (número 18) del Distrito Capital de Bogotá. La localidad Rafael Uribe Uribe, nombrada así en memoria del jefe liberal del mismo nombre, se compone en su mayoría de predios relacionados con actividades económicas minoristas. Además, es de mencionar que entre sus residentes predominan los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 (*Localidad de Rafael Uribe Uribe, s.f.*).

Por su lado, el barrio San José Sur se caracteriza por ser un sector urbano con algunos parques y zonas verdes. En este sector la abundancia de transeúntes es baja; sin embargo, habría que decir que se pueden observar personas en habitabilidad de calle. Asimismo, no estaría por demás traer a colación que, en esta zona, especialmente en los alrededores de la institución, es frecuente observar en las edificaciones manifestaciones de arte urbano y muralismo. Por otro lado, las vías de acceso al barrio son bastantes, pues esta colinda con notables avenidas como la Caracas y la Primera de Mayo en donde se encuentran diversos paraderos de los sistemas masivos de transporte público SITP Y Transmilenio.

#### 1.1.2. Contexto institucional

La institución Lifemena fue fundada el 5 de octubre de 1916 en un inmueble del centro de la ciudad y no fue hasta el año de 1941 que se trasladó al predio ubicado en el barrio San José Sur (*Liceo Femenino Mercedes Nariño celebra un siglo al servicio de la educación, 2016*). Desde sus inicios la institución ha mantenido un alto desempeño

---

<sup>1</sup> En adelante referida como Lifemena.

académico y elevado interés por la educación lo cual la ha llevado a obtener numerosos reconocimientos a nivel distrital (*Nuestra institución, s.f.*). Además, es distinguida por ser la primera institución de Bogotá en contar desde el año 2018 con un programa específico para las víctimas del conflicto armado en Colombia. La iniciativa “Días y noches de amor para siempre” en la que alrededor de 300 mujeres jóvenes y adultas han iniciado o finalizado sus estudios (*En el Liceo Mercedes Nariño la educación repara el corazón de las víctimas, 2019*). En la actualidad, sus dinámicas pedagógicas le han permitido atender a las necesidades de su comunidad desde una perspectiva que le imprime a la mujer un carácter protagónico en la transformación y la construcción de sentidos con miras a una sociedad ecuánime (*Nuestra institución, s.f.*). Este compromiso se ve reflejado en su PEI "liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia" (*PEI, s.f.*).

La misión del Lifemena es la formación integral de sus estudiantes desde la promoción de valores con el objetivo de aportar en la construcción de proyectos de vida que se orienten hacia la transformación de los contextos que habitan. Esto en virtud de vivir y convivir de manera digna. Para el cumplimiento de esta misión, la institución plantea unos principios de naturaleza epistemológica, pedagógica y filosófica: primero, el ser humano como agente activo cuya acción depende de su relación previa con el entorno físico y social; segundo, el acto pedagógico como un ejercicio de libertad, solidaridad, respeto y justicia que pretende la evolución de la cultura, la valoración de la vida, la otredad y la no violencia; tercero, a través de su accionar el ser humano refleja un pensamiento que está predispuesto al cambio continuo (*Información básica, s.f.*).

Ahondando todavía un poco más, la institución planea ser reconocida a nivel global a propósito del nivel de calidad y excelencia de sus egresadas debido a los siguientes dos factores: a) su participación en la construcción de una sociedad cuyos principios estén basados en la cimentación del conocimiento, la convivencia, el respeto y la otredad; b) el

dominio en diversos campos del conocimiento como las lenguas extranjeras, las artes, las ciencias y las tecnologías de la información y comunicación (*Información básica*, s.f.).

## **1.2. Población**

La caracterización de la población es resultado de la utilización de dos instrumentos de recolección de información. En primer lugar, bitácoras de observación (ver anexo 1) elaboradas durante las etapas de observación e intervención en las clases de Español. Notemos, además, que si bien la mayoría de las lecciones fueron desarrolladas los lunes y viernes en los horarios de 8:00 am a 9:00 am y 10:00 am a 12:00 am, este horario sufrió de varios cambios a lo largo del semestre. Asimismo, deseamos dejar registro de uno de los inconvenientes que se establecieron como una barrera al ejecutar la investigación. Así, debido a factores internos y externos de la institución, los momentos en los que no hubo clases fueron un reiterativo.

En segundo lugar, la aplicación de una encuesta de caracterización que cuenta con cuatro componentes principales: a) la información sociocultural; b) los intereses y conocimientos; c) las habilidades lingüísticas; d) las percepciones sobre la institución y clases de Español (ver anexo 2). Antes de continuar, es importante aclarar que las estudiantes recibieron debidamente el formato de autorización de tratamiento de datos personales y de menores de edad (ver anexo 3).

### **1.2.1. Información sociocultural**

Ahora bien, el curso 1004 de la institución Lifemena pertenece a la jornada de la mañana. Este se encuentra conformado por una población total de 36 estudiantes colombianas de las cuales el 100% son mujeres. El 47% (17 estudiantes) tienen una edad de 14 años, mientras que el 44% (16 estudiantes) tiene 15 años, una persona tiene 13 años y otras dos tienen 16 años. A pesar de que el rango de edad es variado su comportamiento y desempeño no señalan una gran diferencia.

Ciertamente, se indaga por el grupo poblacional en condiciones de vulnerabilidad al que pertenecen las estudiantes con el objetivo de determinar el tipo de población con la cual se está desarrollando la investigación; sin embargo, se concluye que el 100% no pertenece a ninguno de estos grupos. Por otro lado, conviene subrayar que 35 de las estudiantes son de origen bogotano, mientras que solamente una afirma venir de la ciudad de Cúcuta.

Agregando a lo anterior, a propósito de los lugares en donde reside el grupo, se determina que la mayoría de las estudiantes viven en las localidades de Rafael Uribe Uribe (siete estudiantes), Antonio Nariño (siete estudiantes) y San Cristóbal (nueve estudiantes). Estas dos últimas son las más cercanas a la localidad en donde se ubica la institución. A continuación, desde el punto de vista de la cantidad, les seguirían las localidades de Ciudad Bolívar (cuatro estudiantes) y Kennedy (tres estudiantes). Estas últimas cuentan en su totalidad con un número de siete estudiantes. En último lugar, en las siguientes localidades vive un grupo minoritario de la población; de modo que en cada una de las siguientes solo reside respectivamente una estudiante: Engativá, Santa Fe y Usme. Aquí conviene detenerse un momento a fin de observar que se encuentra que el 8% de las estudiantes viven en municipios confines a la ciudad: Soacha (dos estudiantes) y Madrid (una estudiante).

Con respecto a las necesidades básicas de la población, en primer lugar, se detecta que un porcentaje del 41,7% (15 estudiantes) viven en condiciones de arriendo, mientras que el 58,3% (21 estudiantes), es decir, la mayoría, poseen una vivienda propia. Ahora bien, por lo que concierne a la alimentación, el 66,7% (24 estudiantes) recibe cuatro o más comidas al día, en otras palabras, una alimentación completa; empero, el 33,3% (12 estudiantes) recibe tres o menos veces alimentos durante toda su jornada. Con ello llegamos a la cantidad de dispositivos que poseen los estudiantes. De esta manera, resulta que la mayoría del grupo tiene alrededor de dos dispositivos (23 estudiantes), seguido del 33,3% (12 estudiantes) el

cual cuenta con tres dispositivos. Solamente una persona que representa el 2,8% tiene un dispositivo.

Importa dejar sentado, además, que del componente familiar del grupo la información indica que al indagar sobre qué tan de acuerdo se encuentran con la siguiente afirmación “En mi familia hemos enfrentado últimamente eventos significativos o situaciones difíciles”, un porcentaje del 47,2% (17 estudiantes) está de acuerdo, mientras que un 30,6% (11 estudiantes) afirma estar poco de acuerdo. Por su lado, el 13,9% (cinco estudiantes) está en total desacuerdo con la afirmación y solo tres estudiantes se encuentran totalmente de acuerdo con el ítem. Igualmente, a propósito del acompañamiento familiar en el proceso educativo del grupo, un 75% (27 estudiantes) se halla entre el de acuerdo y el totalmente de acuerdo, es decir, más de la mitad del grupo; a diferencia de esto, el 22,2 % (ocho estudiantes) afirma estar poco de acuerdo y solo una estudiante se encuentra en desacuerdo.

### **1.2.2. Intereses de las estudiantes**

Importa añadir algunas palabras sobre las actividades a las que se dedican las estudiantes durante su tiempo de ocio. En este sentido, la actividad con mayor frecuencia entre la población es el escuchar música, un 94% (34 estudiantes) suelen ocuparse en esta. En esa misma línea, un 92% (33 estudiantes) y un 81% (29 estudiantes) ven videos y televisión, respectivamente. Además, habría que mencionar que el 44% (16 estudiantes) baila, el 44% (16 estudiantes) realiza actividad física, el 42% (15 estudiantes) dibuja o pinta, el 36% (13 estudiantes) juega videojuegos y el 25% (nueve estudiantes) visita espacios culturales.

### **1.2.3. Percepciones sobre las clases de Español y el Lifemena**

Otro aspecto, entre tantos, a revisar es la relación de las estudiantes con sus clases de Español y la institución Lifemena. En primer lugar, en lo tocante al siguiente ítem “La mayoría de las veces me siento motivado para asistir al colegio” el cual explora la motivación para asistir a la institución, la mayoría del grupo, es decir, el 75% (27 estudiantes) afirma o

bien estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que solo nueve estudiantes afirman estar poco de acuerdo o totalmente en desacuerdo. En segundo lugar, al indagar por las respuestas respecto al siguiente ítem “La mayoría de las clases de Español son de mi agrado”, un número de 34 estudiantes respondió estar o bien de acuerdo o totalmente de acuerdo; por su lado, solo dos estudiantes manifiestan no estar cautivadas por la metodología de las clases. Acontece, además, que este último ítem se valida con otro que indagaba por el interés en las clases de Español. De ahí se desprende que un 27,8% (10 estudiantes) afirma estar siempre interesada, un 63,9 (23 estudiantes) en algunas ocasiones, mientras que solo tres estudiantes se encuentran o bien pocas veces o nunca interesadas por la clase.

#### **1.2.4. Hábitos de lectura al interior de la familia**

Por último, a propósito de indagar sobre los hábitos de lectura y el rol que le otorgan las estudiantes en sus vidas a esta práctica, en primer lugar, se pregunta qué tan de acuerdo se encuentran con el siguiente ítem “Al interior de mi familia la lectura es una actividad que se realiza con frecuencia” cuyo objetivo principal es el de averiguar qué tan frecuente en el contexto familiar es esta actividad. De modo que un 47,2% (17 estudiantes) afirma estar poco de acuerdo, es decir, efectivamente no es una práctica asidua para la familia. Por su lado, el 22,2% (ocho estudiantes) dice estar en desacuerdo y solamente un porcentaje del 30,6 (11 estudiantes) considera estar o bien de acuerdo o totalmente de acuerdo.

### **1.3. Descripción del problema de investigación**

Un recorrido por los proyectos del Lifemena revela, como se ha mencionado con anterioridad, que la institución se caracteriza por su interés en la construcción de una sociedad en la que se valore la convivencia, el conocimiento, la otredad y el respeto. Así, con la intención de integrar poblaciones vulnerables a la educación, desde el año de 2018 la institución ha recibido en su programa “Días y noches de paz y de amor siempre” alrededor de 300 mujeres jóvenes y adultas víctimas del conflicto armado (*En el Liceo Mercedes*

*Nariño la educación repara el corazón de las víctimas*, 2019). Pues se sostiene que la educación tiene un compromiso con las víctimas. Por otro lado, buscando implementar este compromiso social con las afectadas de la violencia en el país, la institución ha llevado a sus clases, como es el caso de *Ética*, tópicos que profundizan en estos temas.

Ahora bien, con base en los diarios de campo, las encuestas de caracterización y algunas conversaciones ocasionales con algunos miembros del grupo, emergen unas problemáticas particulares en el curso 1004 de la jornada de la mañana del Lifemena las cuales se describen a continuación. En primer lugar, se constata que durante el desarrollo de las clases de *Ética* las estudiantes han profundizado en temas tales como la justicia restaurativa, la prevención de violencia y el cuerpo como territorio político a propósito del uso que se ha hecho de este durante la guerra. Empero, estas temáticas han sido trabajadas principalmente de una manera que solo implica a la dimensión cognitiva; en este sentido, generando como consecuencia el desinterés, la inatención y la apatía por parte del grupo hacia estos temas.

En segundo lugar, al indagar por el estado de la literatura en la asignatura de Español, en primer lugar, el grupo se encontraba trabajando los aspectos formales del texto narrativo. De este modo, durante las clases se abordan elementos propios de la narratología tales como los principales géneros narrativos y los elementos del texto narrativo: a) los acontecimientos; b) los personajes; c) el tiempo; d) el espacio; e) la estructura interna y externa de la narración; f) los recursos lingüísticos. Ciertamente este acercamiento al texto narrativo se desarrolla desde una perspectiva estrictamente disciplinar, académica y normativa. Más aún, la elaboración de talleres y tareas consiste en la memorización de estas nociones y conceptos. Incluso al momento de acercarse a unos primeros ejercicios de escritura, se sigue una estructura rígida que no permite entre las estudiantes el afloramiento de la creatividad. De este modo, no hay un lugar para la reflexión sobre estos elementos; por el contrario, se aborda

la literatura desde una perspectiva tradicional, descontextualizada e instrumentalizadora en la medida en que se concibe como una herramienta que permite mejorar aspectos como la redacción y la ortografía. Dicho en otros términos, no acontece una exploración de la dimensión estética, socioafectiva, comunicativa, ética y cultural; empero, principalmente cognitiva. Asimismo, se evidencia un desconocimiento casi total de autores colombianos; pues no hay una apropiación de la literatura nacional.

En tercer lugar, además, innegablemente en el grupo se observan problemas de lectura con respecto a: a) la práctica de la lectura, como ya se ha mencionado con anterioridad, de ningún modo es una actividad frecuente al interior de sus familias; b) el abordaje de los textos se realiza de una manera directa e intempestiva, es decir, no se aborda con una metodología y estrategias que permitan obtener una comprensión profunda del texto; c) las actividades no permiten que haya un espacio para la reflexión y discusión de las lecturas, por el contrario, se acentúa en la repetición de tareas como la búsqueda de ideas principales, sinónimos, antónimos, elaboración de resúmenes y solución de exámenes con preguntas literales; d) no existe un momento de retroalimentación del trabajo realizado durante las clases.

En consecuencia, considerando así estas complicaciones, es menester abordar la lectura, más específicamente, la literatura de un modo que responda a las necesidades que plantea la institución en concordancia con la visión de sociedad que se propone construir y las dificultades que exploran las estudiantes de grado 1004 con respecto a su educación. Por lo tanto, se elabora sobre la posibilidad de implementar el cuento colombiano como un espacio y, sobre todo, un punto de partida que permita discutir, evaluar y elucubrar sobre el conflicto en Colombia. Además, todo esto con el propósito de reflexionar sobre el pasado, presente y futuro del país desde el lugar de enunciación, experiencias y marcos de referencia de los estudiantes. Por estas razones, se hace pertinente plantear la siguiente pregunta ¿Cómo

promover la construcción colectiva de la memoria a través de la lectura del cuento colombiano como una propuesta pedagógica para reflexionar sobre el conflicto en Colombia?

#### 1.4. Justificación

Aun cuando no constituye su único tópico, es indudable afirmar que la literatura colombiana recorre con mérito la narración de las más grandes derrotas que hemos librado, es un agudo testimonio de las batallas perdidas, la violencia padecida y el conflicto que resta por padecer. Una limitada muestra de esta literatura permeada por la violencia y el conflicto son las siguientes obras: “Al pueblo nunca le toca” (Salom, 1994), “La virgen de los sicarios” (Vallejo, 1999), “Angosta” (Abad, 2003), “El cristo de espaldas” (Caballero, 1947), “Los ejércitos” (Rosero, 2007), “El olvido que seremos” (Abad, 2006), “Viento seco” (Caicedo, 1953), “El día del odio” (Osorio, 1952), “Cien años de soledad” (García, 1967), “La rebelión de las ratas” (Soto, 1962) “La casa grande” (Samudio, 1962), “La siempreviva” (Torres, 2010) y “El ruido de las cosas al caer” (Vásquez, 2011). Sería inaceptable no añadir, además, que la lista de poesía es más basta aún, he aquí un ejemplo esplendido. En su poema “El crecimiento del vacío”, Néstor Raúl Correa (2019) expresa, “Haz como si los cuerpos que bajan por el río / con gallinazos / no fueran de nadie / hija mía. / Como si el ruido de cráneos en las fosas / se pareciera al silencio / que hay en el silencio / hijo mío” (pp. 5-7).

Considerando así el asunto, lo anterior nos permite reafirmar que la literatura sobresale como una pieza clave cuya virtud es brindar la posibilidad de cavilar el pasado y comprender el conflicto desde la dimensión del hecho literario. Es así como la investigación *El cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?* se plantea en un principio la implementación del cuento colombiano como una propuesta pedagógica que permita promover la construcción colectiva de la memoria en el aula en virtud de suscitar la reflexión sobre el conflicto en Colombia.

Ante este propósito, un lector atento podría pesquisar sobre lo siguiente: ¿No es acaso la literatura, además del cuento, de un carácter ficticio y, por lo tanto, no sería inadecuado abordarla en el aula con la finalidad de revisar el pasado? Según Spang (1995), la naturaleza de la literatura es la de poseer elementos ficcionales, es así como, antes bien que deformar el hecho histórico, estos permiten que se trascienda el hecho comunicativo. Por lo tanto, la literatura no es un recuento exhaustivo de precisiones históricas, pues no es su preocupación fundamental; sin embargo, si ocurre que las nombra, estas ocupan un lugar secundario en la obra. A diferencia de esta primera suposición, la literatura adquiere el valor de ser una versión insustituible de lo ocurrido, así sucumbe en la exploración de los hechos invisibles, las memorias secretas, inconfesables e íntimas (Vásquez, 2018).

Como se advierte, es así como florece su valor pedagógico en la medida en que a pesar de no abundar en datos historiográficos acerca de los conflictos u ofrecer un manual sobre cómo solucionarlos, esta aviva de tal manera que arroja al lector, o en su contextual defecto a las estudiantes, hacia la reflexión y el cuestionamiento, emergiendo una cadena de pensamientos propios (Nieves, 2014). Con brevedad, es posible afirmar que la literatura brinda la posibilidad de imaginar lo sucedido, comparecer, sufrir, saberse en el lugar del otro; de esta manera, es necesaria la ficción, pues se aproxima a lo que la violencia ha hecho de nuestra frágil condición humana (Vásquez, 2018).

Aun así, es posible que surjan voces que, en contravía del uso del cuento colombiano, exhiban la incertidumbre a continuación: ¿No se reavivarían los rencores, perpetuaría la violencia, mostraría solo lo execrable y ruin de nuestra historia a través de la literatura? ¿Por qué llevar esto al aula? Todo lo contrario, la literatura es uno de los empeños memoriosos y colectivos por saber lo que sucedió, sin lo cual no podría haber reconciliación posible (Vásquez, 2018), siendo así que esta última implica la crítica y deliberación de los hechos violentos del pasado (Gamboa citada por Nieves, 2014).

Con esto de fondo, afirmemos ahora que, si se menciona el empeño por explorar el pasado, posiblemente al interior de las instituciones encontremos la denominada historia oficial cuyo propósito es legitimar el orden social, al tiempo que implica la negación de lo que llamaremos "la otra historia" (Romero, 2016). Como se advierte, la literatura así desempeña un papel de intermediación en la relación existente entre sociedad-pasado con el objetivo de permitir la exploración de la diversidad de interpretaciones de los acontecimientos y sus sentidos (Peñaranda, 2018). Es de mencionar, además, que esta confrontación entre las diversas versiones del pasado es fundamental en la medida en que se reconoce a los diferentes actores, sin lo cual no existiría reconciliación ni futuro posible (Vásquez, 2018). De modo que, a través de la revisión y resignificación de diversas posturas de un mismo acontecimiento, se incentiva la criticidad de la que tanto se habla en la formación (Chacón, 2014).

En suma, digamos brevemente que la relación con el pasado suele ser difusa y, generalmente, marcada por el olvido, el desconocimiento y una visión catastrófica. Así, pues, si se desea que el rumbo de nuestra historia se encamine, es fundamental reconciliar la relación existente entre la sociedad y su pasado (Peñaranda, 2018). En consecuencia, se plantea la posibilidad que desde la asignatura de Español, el cuento se posicione como un intermediario de esta floreciente relación. Procurando, además, de una aproximación atípica a la literatura que desborde los límites del enfoque normativo, referencial y tradicional, un enriquecimiento de la "dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social" en las estudiantes (MEN, 2003, p. 25). En concreto, en conformidad con el carácter transformador del que se busca infundir al proyecto, el cuento como un elemento protagónico en la educación y el desarrollo en las estudiantes de dimensiones diversas a la académica. Abundan los ejemplos: la exploración de la subjetividad, la otredad, la construcción del conocimiento,

el reconocimiento de otros ámbitos de la vida, el pensamiento crítico, la adquisición de nuevas experiencias, la sensibilidad y la interpretación del mundo.

### **1.5. Pregunta de investigación**

¿Cómo promover la construcción colectiva de la memoria a través de la lectura del cuento colombiano como una propuesta pedagógica para reflexionar sobre el conflicto en Colombia?

### **1.6. Objetivos**

#### **1.6.1. Objetivo general**

Promover la construcción colectiva de la memoria a través de la lectura del cuento colombiano como una propuesta pedagógica para reflexionar sobre el conflicto en Colombia

#### **1.6.2. Objetivos específicos**

1. Determinar la población a intervenir a través de la construcción de un instrumento de recolección de información.
2. Plantear una propuesta de intervención en el aula que permita la reflexión sobre el conflicto a través de la literatura.
3. Analizar la información recolectada durante cada una de las fases de la intervención por medio de la matriz categorial de análisis.

#### **1.6.3. Objetivos pedagógicos**

1. Identificar los conocimientos de las estudiantes sobre los conceptos fundamentales para el proyecto de investigación.
2. Establecer los tópicos del conflicto y sus relaciones con la memoria.
3. Reflexionar críticamente sobre las relaciones entre memoria, literatura y el conflicto en Colombia.

## **CAPÍTULO II: CONTEXTO CONCEPTUAL**

### **2.1. Antecedentes del problema de investigación**

En virtud de determinar las investigaciones que han abordado la relación entre la literatura y la memoria en el campo de la educación, se llevó a cabo una revisión documental. De modo que fue así como se localizaron dos artículos de investigación, tres trabajos de grado y un libro publicado por la Universidad Pedagógica Nacional. A continuación, nos aproximamos a cada uno de estos documentos.

En primer lugar, el artículo de investigación “Literatura y memoria histórica en la escuela” (García & González, 2019) explora las posibilidades pedagógicas en la lectura de novelas cuya temática es el conflicto armado en Colombia. De esta manera, los autores se aproximan a los acontecimientos históricos desde la dimensión literaria a través de cinco novelas que realizan un recorrido desde el periódico de la violencia política en Colombia de los años 1950 hasta la actualidad. En consecuencia, emergen hallazgos valiosos a propósito de cómo la literatura interpela nuestro lugar en el presente, configura nuestros vínculos y promueve empatía hacia las dolencias humanas.

El segundo trabajo, “Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela” (Pérez & Toro, 2019) reflexiona sobre la implementación de una propuesta didáctica fundamentada en la memoria histórica al interior de la escuela por medio de la literatura como un dispositivo pedagógico. Por lo tanto, resultado de la experiencia durante la ejecución del proyecto, se pretende dar cuenta sobre el porqué hacer memoria, cuáles son los motivos para hacerlo desde la escuela y por qué desde la literatura. Finalmente, los autores determinan que la literatura posee una capacidad evocadora de fibras sensibles en los estudiantes, permitiendo así el establecimiento de lazos empáticos con las víctimas del conflicto.

En tercer lugar, el trabajo de grado “El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano” (Hernán, 2021) se aproxima a los acontecimientos recientes en la historia de Colombia y el cómo enseñarlos. Considerando así el asunto, el autor selecciona la novela "Viaje al interior de una gota de sangre" del autor Daniel Ferreira en la cual se exploran las décadas del conflicto social y armado en Colombia. Este trabajo se desarrolla a partir de la siguiente organización temática: a) el panorama histórico del país que se aborda en la obra; b) la enseñanza del pasado reciente; c) una propuesta pedagógica cuyo propósito es la enseñanza del pasado reciente del país mediante la producción del Podcast como instrumento para abordar la literatura.

En cuarto lugar, continuando por esta misma línea, el proyecto “La reconstrucción de memoria histórica a partir de la narrativa literaria: la noche de los lobos” (Jaime, 2016) elucubra sobre cómo la literatura colombiana posibilita la construcción de la memoria histórica. De esta manera, propone una ruta de trabajo fundamentada en tres pasos: primero, identificar el acontecimiento histórico con el que se pretende construir memoria histórica; segundo, analizar la trascendencia de estos eventos, en particular, el autor se enfoca en los sucesos de la toma del palacio de justicia; tercero, contribuir en la construcción del discurso de la pedagogía de la memoria con el propósito de comprender la narrativa como escenario de producción simbólica.

En quinto lugar, el proyecto de grado “Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba” (Ortiz, 2021) dispone como objetivo principal enseñanza del conflicto armado a través de su propuesta “Ficciones que narran el conflicto” en donde se aproxima a las narrativas de la infancia y sus vínculos con el conflicto. Al llegar aquí tenemos que la investigación obtuvo los siguientes resultados: a) el

alcance de la interdisciplinariedad al abordar la historia; b) la vitalidad de la literatura al aproximarse la enseñanza de la historia en virtud de involucrar la sensibilidad.

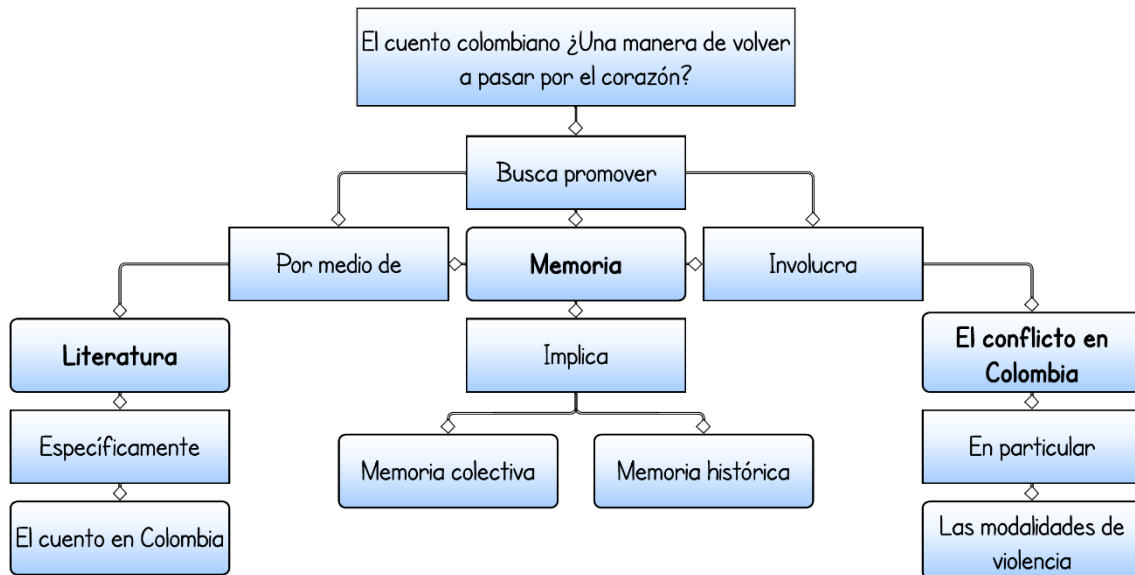
En sexto lugar, la obra “Educar en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente” (García et al., 2020) examina la ejecución de las prácticas de lectura que implican la vinculación entre una manera distinta de leer y la memoria colectiva. Esta última florece al margen de la memoria oficial en el artificio literario y narrativo. Por lo tanto, la investigación busca en el principio ético que emerge al hablar sobre memoria en la educación, un modo de abrir camino a la acogida de las pedagogías centradas en una lectura que dé lugar a la alteridad, aprendizaje del dolor e interpretación y reinterpretación de la historia reciente.

En último lugar, considerados los antecedentes, este proyecto de investigación propone como uno de sus pilares fundamentales al cuento colombiano a propósito de posibilitar el acceso a las estudiantes al análisis del pasado bélico del país. De modo que, ahondando en el panorama pedagógico, se permita la extracción de lecciones que contribuyan en la construcción de soluciones para los conflictos (Todorov citado por Nieves, 2014) e inciten a la formación de tensiones emocionales hacia las víctimas. De tal manera que se apuesta por una propuesta desde el aula de Español que se escape de un enfoque normativo, referencial y tradicional en la aproximación a la literatura.

## **2.2. Marco conceptual**

A propósito de comprender los conceptos fundamentales que cimientan el núcleo del proyecto y son el faro que guían la intervención, en primer lugar, es esencial encaminarse hacia una exploración de las relaciones que se establecen entre estos. De manera que, a continuación, se adjunta un mapa conceptual abordando estos conceptos y sus relaciones:

**Ilustración 1.** *Categorías del marco conceptual*



### 2.2.1. Hacia un concepto de literatura

Es un esfuerzo vano embarcarse en la aventura de buscar una definición precisa para el concepto de literatura. Ante los ojos de cualquiera, esto ocupa el lugar de una noble empresa destinada al fracaso. De modo que, aunque los académicos han brindado un marco epistemológico a través del cual se puede analizar y criticar, su definición aún se oculta entre el limbo incierto del desacuerdo y la discrepancia (Becerra, 2020). Con esto dicho, solo queda buscar una solución: forjar una definición a letra y fuego, adueñarse de esta empresa divina hasta arribar a un pacto funcional que satisfaga el fin último de esta investigación.

Preguntémonos, en primer lugar, si la literatura es poesía, arte, representación del mundo o lenguaje. De acuerdo con Cárdenas (2011), la literatura es un arte poético que utiliza el lenguaje para crear mundo. Hagamos una breve exposición de cada una de las partes claves en esta conceptualización: poesía, arte, representación y lenguaje. Podemos conjeturar, primero, que la literatura es una actividad que encapsula la experiencia del mundo a través de la sensibilidad, en otras palabras, la poesía hace que la literatura contemple la experiencia

humana no a través de una óptica puramente lógica, sino de la emocionalidad y la imaginación. Así, pues, la poesía permite el florecimiento de un interminable campo de sensibilidad el cual "se constituye en una visión que representa las relaciones del hombre consigo mismo, con los otros y con el mundo" (Cárdenas, 2011, p. 2). De modo que, Todorov (2017) tiene razón cuando afirma que la literatura es un espacio de encuentro del hombre consigo mismo y los otros, un lugar en donde aquello que el hombre siente dentro de sí adquiere forma, lo empuja a soñar, inquietarse, despertarse, temblar. Principalmente, puede transformar al ser humano tomando como punto de partida su interioridad:

La literatura puede hacer mucho. Puede tendernos la mano cuando estamos profundamente deprimidos, conducirnos hacia los seres humanos que nos rodean, hacernos entender mejor el mundo y ayudarnos a vivir. No es que sea ante todo una técnica de curación del alma, pero en cualquier caso, como revelación del mundo, puede también de paso transformarnos a todos nosotros desde dentro. (Todorov, 2017, p. 40)

Ese mundo sensible e interior que emerge en el horizonte al hablar de literatura abre un camino para comentar sobre la otredad y la alteridad. La literatura pone al lector cara a cara con nuevos personajes, siendo esto "como conocer nuevas personas" (Todorov, 2017, p. 42). Este contacto genera así una expansión, amplía el horizonte interior, añade a nuestra consciencia otra manera de vivir la experiencia humana. En otras palabras, la literatura es capaz de infundir en el lector un entendimiento mutuo entre el otro que es diferente y la noción del yo (Todorov, 2017).

De donde se desprende, además, que el arte literario es una expresión que por medio de huellas manifiesta la concepción sensorial, ideal y sensible en la que el fenómeno poético habita. Bien sabemos que el arte, naturalmente la literatura, es un producto de la humanidad que responde a las dinámicas culturales e históricas; por lo tanto, cambiante a medida que se

transforman las primeras (Cárdenas, 2011). Así, resulta natural que, al hablar de literatura, los académicos se remitan a sus movimientos y tendencias. Por ejemplo, Todorov (2017) en su libro “La literatura en peligro” realiza un recorrido por la literatura desde su concepción en la Edad Antigua hasta su estética moderna, inevitablemente cruzando por las estéticas de la ilustración, las vanguardias y el romanticismo.

Consideremos ahora el lenguaje como un elemento indispensable propio del arte literario. Según Cárdenas (2011), la literatura construye un discurso que se traslada entre la imagen y el símbolo lo cual le confiere la necesidad a este de ser interpretado. Esto mismo lo expresa Todorov (2017) al presentar la idea de que literatura no impone una tesis *a priori*; por el contrario, incita a la creación, concede libertad al lector para que haga uso del dispositivo de interpretación, lo empuja a ser un individuo crítico y activo:

Mediante la utilización evocadora de las palabras, mediante el recurso a las historias, a los ejemplos, a los casos concretos, la obra literaria provoca un temblor en el sentido, pone en marcha nuestro dispositivo de interpretación simbólica. (Todorov, 2017, p. 41)

Dentro de este contexto, la literatura enfatiza la función expresiva del lenguaje, en otras palabras, el componente retórico en detrimento de la enunciación y la gramática (Cárdenas, 2011), generando una lucha enardecida entre las palabras y los significados que desbordan el uso cotidiano del lenguaje. A propósito de lo cual Cárdenas (2011) afirma que "el componente retórico enriquece la técnica expresiva que afecta los planos lógico, sensible e imaginario del lenguaje, haciéndolo ambiguo, repetitivo, intensivo, agramatical, enfático, lúdico" (p. 11). Dicho de otro modo, la literatura deforma, estira, enajena la cotidianidad de la lengua, produce un mundo entre bosques de metáforas, ríos de hipérboles, rimas revoloteantes e imágenes vivaces a través de la manipulación de sus artificios literarios.

Con esto último, desembocamos en la representación. No es una fantasía afirmar que el sentido común manifiesta a gritos que el arte literario es una representación del mundo. Después de todo, una de las visiones más antiguas, la aristotélica, afirma que la poesía consiste en la imitación de la naturaleza (Todorov, 2017). De acuerdo con Cárdenas (2011), cada individuo posee una manera de representar diferente a causa de las influencias en la cosmovisión, la ideología, la imaginación y los valores. Estos cuatro elementos se establecen como las bases para la mimesis y la diégesis, en otros términos, los principios de imitación y creación del mundo. Esto es, o bien la literatura profundiza en el mundo o lo supera a través de la imaginación.

De esto se colige que la literatura es una simulación del mundo social la cual permite la adquisición de información, explicación y predicción de aquella narrativa modelada. De modo que, esto implica que la narrativa en la literatura no es una copia directa y detallada de la realidad, pues esta es inabarcable e insoslayable. Así, llegamos a una cuestión inversa a la anterior, la literatura se trata de una abstracción cuidadosamente construida cuyas funciones son las siguientes: primero, proveer un modelo que le permita al lector realizar predicciones y tomar decisiones sobre el futuro; segundo, transportar a un mundo imaginario que aborda la experiencia humana; tercero, faculta al lector con la posibilidad de experimentar imágenes que crea a través del lenguaje (Mar & Oatley, 2008), "la literatura, ya sea mediante el monólogo poético o el relato, hace vivir experiencias singulares" (Todorov, 2017, p. 40).

### **2.2.2. ¿Qué implica el concepto de la memoria en Colombia?**

¿Es realmente importante la remembranza del pasado? ¿Recorrer centímetro a centímetro imágenes de lo que ya no puede ser? ¿Y si olvidamos nuestro terrible pasado estamos condenados como dice la sentencia filosófica? Lo cierto es que Colombia, como se ha mencionado en varias ocasiones, ha sufrido de una violencia perpetúa:

Alguna vez, con triste ironía, el historiador inglés Eric Hobsbawm escribió que la presencia de hombres armados forma parte natural del paisaje colombiano, como las colinas y los ríos. Es difícil, ciertamente, encontrar épocas de la historia en que nuestros campos no hayan sido escenario de hombres en armas. (Ospina, 1997, p. 29)

En estas circunstancias, la comprensión y el reconocimiento de la memoria adquiere un papel protagónico, pues esta florece polisémica. La memoria como denuncia, rebeldía y resistencia contra las acciones y discursos violentos que caminan sueltos e impunes por el país en la cotidianidad de la guerra. La memoria hace eco, resuena y ventila a la esfera pública las atrocidades cometidas contra las víctimas (GMH, 2013), cumpliendo así con un rol en donde se reconoce y dignifica. La memoria constituye una fuente de inspiración, aprendizaje y, sobre todo, verdad:

Este país se verá abocado a acudir a la memoria para poder esclarecer, a acudir a la memoria para poder contribuir a la verdad. Y esa es tal vez una de las mayores exigencias para que el país pueda transitar del conflicto hacia la paz. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, 0:30)

Es así como en los siguientes apartados nos limitaremos a profundizar en el polisémico concepto de ¿La memoria o las memorias?, pregunta que al final esperamos resolver a través del recorrido conceptual.

### **2.2.3. ¿Memoria histórica o memoria colectiva?**

La pregunta se repite una vez más, ¿debemos recordar? ¿Existe un compromiso para con las víctimas? ¿Es la memoria una obligación? De acuerdo con Ricoeur (2004), sí existe un deber de recordar y hacer eco a lo sucedido a las víctimas en virtud de ser la memoria un imperativo, en otras palabras, como seres humanos es natural que recordemos, pues "se trata de un deber de memoria que nos concierne a cada uno y nos obliga con los otros en virtud de nuestra común pertenencia a la humanidad" (Florescano, 2012, como se citó en García et al.,

2020, p. 50). Así, son los lugares de la memoria, los libros de historia y la narrativa los que nos permiten cumplir con la responsabilidad de recordar, pues es solo cuando conocemos el pasado que podemos recordar (García et al., 2020).

Ahora bien, al hablar de memoria nos encontramos con los conceptos de memoria histórica y memoria colectiva. Por un lado, la memoria histórica es la memoria de los datos, cifras y acontecimientos, esta es la memoria fáctica e inmutable que figura en la historia nacional (García et al., 2020). Por tanto, no figura como una sorpresa cuando los teóricos afirman que "Hay algo que se le escapa a la historia, en sus silencios, en sus elecciones, en el tipo de documentos y testimonios que recoge" (García et al., 2020, p. 42), pues esta recolección de acontecimientos con carácter informativo marginaliza las otras voces. En suma, esta memoria se establece como una sola:

es siempre vista desde fuera, dado que a partir de la institucionalización se procura dar cuenta de los acontecimientos sin tener presente las percepciones de los grupos.

Asimismo, la memoria de la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad en términos cronológicos que remiten a fechas, eventos o épocas específicas. (García et al., 2020, p. 44)

Por otro lado, la memoria colectiva es una memoria dialógica, polifónica y comunicativa que reconoce la existencia de la multiplicidad de memorias y voces que emergen desde distintos lugares para consolidarse como una versión insustituible de los hechos. Dicho de otro modo, la memoria colectiva se constituye de memorias arraigadas a un mismo acontecimiento en virtud de contraponerse al carácter hegemónico de la memoria oficial. Además, el interés de esta no se encuentra en trazar líneas temporales, pues en lugar de habitar los planos de lo cronológico y lo fáctico, pretende comunicar la dimensión de la experiencia y la percepción de las víctimas. De modo que, la narrativa y las otras

manifestaciones artísticas constituyen manifestaciones del pasado y memorias colectivas cuyo propósito principal es el siguiente:

No se trata solo de una transmisión de datos y contenidos, sino de posibilitar también como “transmisión” ciertas experiencias formativas que den lugar al recuerdo y que evoquen “una intencionalidad, una tensión hacia el otro, [...] que pone en juego el movimiento dialógico del discurso [...] y en ese sentido responde en la doble acepción de dar respuesta y de responsabilidad” Cfr. Arfuch, 2013, p. 67). (García et al., 2020, p. 52)

#### **2.2.4. Los vínculos del cuento en Colombia y la memoria**

Pese a haber sido un género ampliamente cultivado durante el siglo XX, trazar una historia del cuento en Colombia puede ser una tarea enrevesada debido a los siguientes problemas: primero, la carencia de historias de la literatura que se concentran específicamente en el cuento; segundo, el establecimiento de un canon incuestionable en las antologías de este género, produciendo así la aparición de los mismos nombres antología tras antología. De modo que, para responder a esta labor, Agudelo (2015) ha procedido mediante el seguimiento, análisis y sistematización de las historias de la literatura, las antologías y los estudios sobre el cuento que empiezan a aparecer alrededor de 1920.

Con esto de fondo, abordaremos de manera breve los momentos decisivos del cuento en Colombia. En cuanto a su origen, en primer lugar, Agudelo (2015) afirma que existen tres posturas: autores como Núñez Segura (1954), Martínez (2003) y Vargas (1976) ubican el origen del cuento en Colombia a finales del siglo XIX y a principios del XX con los antioqueños; por su lado, autores como Ferrer (1962) afirman que este emerge durante el costumbrismo y, en último lugar, Pachón Padilla (1988), Moreno-Durán (1994) y Osorio (2011) han abordado la idea de un antecedente colonial de este género. Por lo tanto, en pocas palabras, no existe un consenso frente a su origen.

Ahora bien, las historias de la literatura, las antologías y los estudios críticos coinciden en cinco momentos fundamentales al interior de este género. Primero, la escuela antioqueña cuya literatura estaba arraigada al costumbrismo y de la cual recordamos a autores como Tomás Carrasquilla. Segundo, la narrativa caldense con una "temática muy cercana a la de la escuela antioqueña, con elementos de denuncia y protesta" (Agudelo, 2015, p. 153). Tercero, el grupo de Barranquilla en donde destacan figuras como Álvaro Cepeda Samudio y Gabriel García Márquez. Cuarto, la narrativa de la violencia que se encuentra vinculada a la ola de violencia política desatada durante los años de 1950. Quinto, entre los años sesenta y setenta se establece una ruptura con las temáticas de la cuentística nacional en donde los autores empiezan a mirar temas universales. En último lugar, nos encontramos con la generación posboom que se caracterizó por abordar temas de carácter urbano. De acuerdo con Giraldo (2002), esta transformación se puede resumir de la siguiente manera:

Entre la primera y la última, el paso del mundo rural al urbano es evidente, se muestra la muerte definitiva de la llamada literatura de la violencia partidista, la ruptura o distanciamiento de los mitos y los arquetipos que nutrieron al realismo mágico y a lo real maravilloso y el desarrollo de otros temas y lenguajes cercanos a la sensibilidad actual. (p. 2)

Efectivamente, de acuerdo con Giraldo (2002), el cuento colombiano se mueve entre una tendencia que implica lo rural, la oralidad, lo criollista, la protesta y lo testimonial, hacia una conciencia posmoderna que reconoce el espacio urbano y sus habitantes como materia de reflexión, una sensibilidad de lo transitorio y la inmediatez. Dicho de otro modo, del señalamiento de la violencia partidista en donde se encuentran autores como Policarpo Varón con su cuento "El festín" hacia los problemas existenciales, sociológicos, culturales, morales que emergen en la urbe, "su violencia, desolación y miedo" (p. 10).

En último lugar, deseamos exponer de manera breve el vínculo que se establece entre el cuento y la memoria en Colombia. Con este propósito, comencemos recordando que "Colombia ha vivido uno de los conflictos más prolongados de la historia, pero también uno de los más aterradores" (García et al., 2020, p. 13). En consecuencia, no es una sorpresa que la literatura se haya visto permeada, pongamos el caso de *Sin nombres, sin rostros ni rastros* de Jorge Eliécer Pardo en donde se narra la tragedia de la desaparición forzada. De modo que, se abre así un espacio para la alteridad, "a interpretar y reinterpretar nuestra historia reciente mediante el acogimiento del discurso y la experiencia de los otros" (García et al., 2020, pp. 14-15). En síntesis, el cuento se convierte en un lugar que permite transmitir, interpelar y experimentar el pasado.

### **2.2.5. La violencia y el conflicto armado en Colombia**

¿Cómo debería ser la descripción de este fragmento? ¿La exposición de una serie de acontecimientos, fechas y cifras que se limitan a una naturaleza carente de sensibilidad? O bien, de un modo u otro, ¿buscar transmitir el universo de sentido y experiencia de las otras voces arraigadas a los sucesos? Hagamos el esfuerzo de forjar una descripción que satisfaga el propósito que se trazan ambas memorias: un abordaje formativo de estos acontecimientos a manera de que al tiempo que se informe, permita la trasmisión del universo experiencial de las voces otras.

Si bien el conflicto armado en Colombia se puede definir en cuatro etapas, nos proponemos abordar, en primer lugar, el periodo que se desarrolló desde 1958 a 1982 en una transición de la vieja violencia entre los partidos tradicionales a la violencia subversiva y la proliferación de guerrillas (GMH, 2013). De modo que, directamente asociado al conflicto armado, se encuentra el periodo de la Violencia cuyo sello fue el odio entre los partidos liberal y conservador:

Yo podría cortar este cuello, así, ¡zas! No le daría tiempo de quejarse y como tiene los ojos cerrados no vería ni el brillo de la navaja ni el brillo de mis ojos. Pero estoy temblando como un verdadero asesino. De ese cuello brotaría un chorro de sangre sobre la sábana, sobre la silla, sobre mis manos, sobre el suelo. Tendría que cerrar la puerta. Y la sangre seguiría corriendo por el piso, tibia, imborrable, incontenible, hasta la calle, como un pequeño arroyo escarlata. (Téllez, 2006, p. 3)

Este fragmento escenifica la lucha interna de un barbero liberal cuando un capitán conservador se acerca a su establecimiento, ¿qué debería hacer con su odio? ¿Asesinar o no asesinar? Esa es la contienda psicológica a la cual el barbero debe enfrentarse durante las páginas de *Espuma y nada más*. Además, de este periodo llamado Violencia no debe olvidarse la aparición de estructuras paramilitares como los Chulavitas, Pájaros y Contrachusmeros cuyo propósito fue la persecución y asesinato de los militantes del partido liberal (Rodríguez, 2013).

Ahora bien, los otros periodos pueden ser simplificados con 1) la expansión de las guerrillas; 2) la creación de los grupos paramilitares; 3) la irrupción del narcotráfico; 4) la ofensiva militar del Estado (GMH, 2013). En suma, una guerra interna en donde intervinieron diferentes facciones y la cual no fue posible apaciguar hasta el año 2016 cuando se firmó el acuerdo de paz con uno de sus actores más importantes, las FARC-EP. De ahí en adelante, el país ha estado atravesando un periodo de recomposición social.

#### **2.2.6. Modalidades de violencia: las tecnologías del castigo y el terror**

El común denominador en ambos periodos de la trágica historia del país lo constituye el ejercicio deliberado de la violencia extrema sobre la población civil como centro de gravedad. En otras palabras, "todas las prácticas de crueldad "exagerada" ejercidas sobre civiles y no sobre el ejército enemigo" (Blair, 2010, p. 46), los dispositivos corporales utilizados en virtud de dominar los cuerpos: violaciones, desapariciones, asesinatos, torturas,

desplazamientos. De modo que, establecemos como punto de partida a propósito de abarcar la dimensión de experiencia de las víctimas, la aproximación a las diferentes tecnologías del castigo empleadas con brutalidad sobre los cuerpos para ejercer el poder (Blair, 2010).

Al acercarse al informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, en primer lugar, el lector atento encontrará la masacre es denominada como una estrategia de teatralización de la violencia por su capacidad de sembrar el miedo y destruir a las comunidades en las cuales se practicó, "una acción excesiva donde la violencia disfruta de una libertad absoluta" (Blair, 2010, p. 56). Mencionemos, además, que se ejerció "mayor devastación en las masacres de tierra arrasada. No fue suficiente con matar masivamente. Atacaron el entorno físico y simbólico de las comunidades" (GMH, 2013, p. 53). El escritor Polidoro Varón (1973) a través de su cuento *El festín* explora esta realidad:

Los cuerpos llevaban varios días tirados en la plaza sobre el polvo y las hojas. Había cambiado el color de las manchas de sangre con el sol. Los cadáveres se habían hinchado, se pusieron pálidos y empezaron a oler. En eso, con la hediondez, llegaron los primeros gallinazos. (p. 4)

Al hablar de esta modalidad de violencia, es inevitable la aproximación a las micropolíticas de la sevicia y la tortura, pues estas participan de la estrategia de terror puesta en marcha por los actores armados durante la guerra. Mientras que, por un lado, la tortura es todo acto en el cual se infringe daño físico o mental de manera intencional a una persona en virtud de obtener información, castigar o intimidar (GMH, 2013) e implica "un saber sobre el cuerpo en el que actúa: determina sus zonas débiles, sensibles, placenteras, dolorosas" (Blair, 2010, p. 53); por otro lado, la sevicia produce sufrimientos excesivos e innecesarios, degradando, animalizando y deshumanizado a las víctimas como condición previa para su ejecución. Así, pues, esto se manifiesta en "el degollamiento, el descuartizamiento, la decapitación, la evisceración, la incineración, la castración, el empalamiento y las

quemaduras con ácidos o sopletes" (GMH, 2013, p. 55). En el cuento *Sin nombres, sin rostros ni rastros* el escritor Jorge Eliécer Pardo (2011) menciona las marcas de violencia desmesurada sobre los cuerpos que bajan por el río:

Todos tenemos a nuestros nn en el cementerio, les ofrecemos oraciones y flores silvestres para que nos ayuden a seguir vivos porque los uniformados llegan a romper puertas, a llevarse nuestros jóvenes y a arrojarlos despedazados más abajo para que los de los otros puertos los tomen como sus difuntos, en reemplazo de sus familiares. Miles de descuartizados van por el río y los pescadores los arrastran a la playa para recomponerlos. (p. 1)

El fragmento de este cuento, además de abordar la sevicia y tortura, desemboca en el vilo de la desaparición forzada en Colombia cuyo propósito es no dejar rastro ni huella alguna. Por lo tanto, estableciéndose así como la tecnología del castigo que desaparece "a personas y grupos sociales, considerados peligrosos o, desde la perspectiva del poder, "imperfectos"" (Blair, 2010, p. 52), al tiempo que se suspende a la familia de las víctimas en un letargo de absoluta incertidumbre:

Como a mis hermanos los han desaparecido, esta noche espero a las orillas del río a que baje un cadáver para hacerlo mi difunto. A todas en el puerto nos han quitado a alguien, nos han desaparecido a alguien, nos han asesinado a alguien, somos huérfanas, viudas. Por eso, a diario esperamos los muertos que vienen en las aguas turbias, entre las empalizadas, para hacerlos nuestros hermanos, padres, esposos o hijos. Cuando bajan sin cabeza también los adoptamos y les damos ojos azules o esmeralda, cafés o negros. (Pardo, 2011, p. 1)

Continuemos con la modalidad de violencia del desplazamiento forzado la cual "supone una violencia sobre los cuerpos desde el momento en que las personas son, literalmente, desalojadas de sus lugares de origen o de vivienda" (Blair, 2010, p. 51). Esto

con el propósito de cumplir una agenda de expansión territorial a la par de intereses económicos y políticos. Al ser las víctimas desarraigadas de los lugares en donde "habían forjado una historia común de construcción social de su territorio y de su identidad" (GMH, 2013, p. 73), el cuerpo asume una instancia de representación, "En él se hacen visibles las marcas y señales de la tragedia: los recuerdos, los afectos, los sueños, las creencias, los temores" (Blair, 2010, p. 51):

En último lugar, nos encontramos cara a cara con la violencia sexual durante el conflicto la cual se desempeñó como un arma de guerra contra las mujeres, imponiendo huellas indelebles sobre el cuerpo y la psique de la víctima (GMH, 2013). Además, esta tecnología de violencia se convierte "para la víctima en una marca de segregación y para la comunidad en un motivo de vergüenza, razones por las cuales la ocurrencia de este tipo de violencia ha sido negada u ocultada" (GMH, 2013, p. 77). El GMH (2013) reconoce tres razones por las cuales esta modalidad es empleada por los actores armados: a) atacar a mujeres líderes; b) destruir el círculo afectivo del enemigo; c) castigar conductas transgresoras. De modo que, "Violar, degradar y humillar a las mujeres con la violación física de sus cuerpos y la violación simbólica de su intimidad, su corporalidad y su subjetividad, se ha vuelto una práctica recurrente por parte de los actores armados" (Blair, 2010, p. 55).

## CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo con la finalidad de dar cuenta sobre cómo puede el cuento colombiano a través de la elaboración de una propuesta pedagógica promover la construcción colectiva de la memoria con miras a la reflexión sobre el conflicto en Colombia. Ahora bien, ahondando todavía un poco más, de acuerdo con Hernández et al. (2014):

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen).  
(p. 9)

De esta manera, se aborda el fenómeno de estudio en la cotidianidad del aula de Español en grado décimo de la jornada de la mañana en la institución Lifemena, comprendiendo e interpretando así las perspectivas de las estudiantes sobre el fenómeno estudiado a través de su propia experiencia y los significados que producen. Añádase, además, que el maestro investigador se concibe como participante del proyecto debido a su inmersión en esta realidad dinámica, fluctuante y en constante resignificación. De modo que no constituye enteramente una sorpresa que la investigación se desarrolle de manera circular en virtud de brindar la flexibilidad que implica la interacción entre las diferentes etapas.

Ahora bien, de acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo posee las siguientes características. Primero, el problema de investigación no sigue un proceso definido e inmutable, es así como durante la investigación desde los objetivos hasta la pregunta

problema son sometidos a cambios constantes sobre lo que se busca con el proyecto y sus resultados finales. Segundo, este paradigma desarrolla sus planteamientos mediante la inmersión contextual, en consecuencia, el maestro investigador se dirige al aula con el propósito de observar el transcurso de los acontecimientos y elaborar una explicación coherente de la información recolectada. Tercero, este paradigma se desplaza en una lógica enteramente interpretativa y de asignación de sentido, reconstruyendo así la realidad a través de las interpretaciones de las estudiantes participantes. De modo que, se da lugar a la convergencia e interacción entre la realidad del investigador, las participantes y la producida de la interacción entre las dos primeras. Adicionalmente, se observa e interpreta el desarrollo natural de los acontecimientos, pues no son susceptibles a la modificación o alteración. Cuarto, el paradigma cualitativo utiliza instrumentos de recolección de datos no estandarizados como lo son durante esta investigación la encuesta, las bitácoras de observación y los insumos elaborados por las participantes. En último lugar, se evita la generalización de los resultados de manera probabilística en poblaciones más amplias, pues se comprende la particularidad de los resultados.

En última instancia, aclaramos que si bien este trabajo de investigación se encuentra soportado fundamentalmente en un enfoque cualitativo, se utilizan elementos estadísticos durante el análisis de la información con los propósitos de a) proporcionar cantidades de manera clara y precisa; b) realizar un seguimiento exhaustivo de estas cantidades en virtud de dar cuenta del objetivo general. Es así como, por ejemplo, en los apartados de caracterización de la población y el análisis de la información recolectada durante la intervención, se encontrará con porcentajes y cifras cuyo objetivo es dar cuenta de un tratamiento riguroso de la información.

### 3.2. Diseño investigativo

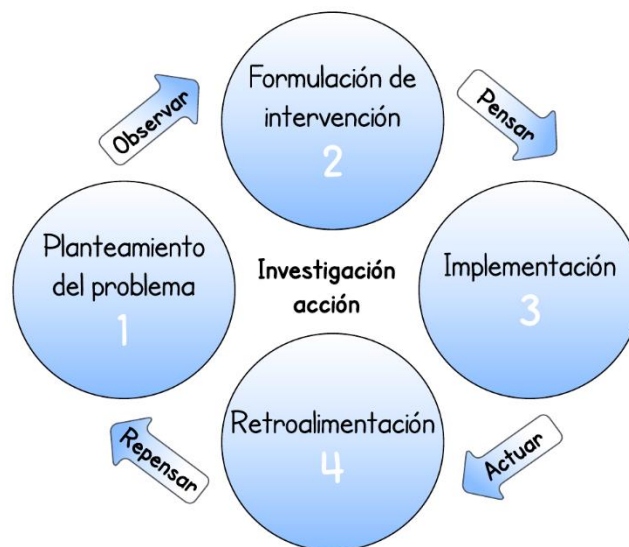
Con respecto al diseño metodológico, esta investigación se fundamenta en un diseño de investigación-acción el cual, de acuerdo con Hernández et al. (2014), se encamina hacia la comprensión de problemáticas, la transformación significativa de la realidad y la promulgación de un cambio social en el contexto de la intervención. Es así que la investigación-acción pretende “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2003, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 509). En consecuencia, al mismo tiempo que se investiga, también se interviene y se transforma. De ahí que es esencial la búsqueda de concientización de las participantes como agentes sociales en el proceso de transformación y emancipación. Ahora bien, según Hernández et al. (2014), el diseño de investigación-acción posee tres fases fundamentales las cuales pueden ser resumidas del siguiente modo: a) observar (su objetivo principal es la recolección de datos y bosquejo del problema de investigación); b) pensar (se analiza e interpreta la información recolectada); c) actuar (se apunta a resolver las problemáticas previamente identificadas e implementar mejoras). De acuerdo con el autor, estas fases se dan de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema es solucionado.

Es así como este proyecto corresponde a una investigación-acción en la medida en que a) emerge sobre el contexto específico de las clases de Español en la institución Lifemena; b) asume que las participantes, en otras palabras, las estudiantes de grado décimo de la jornada de la mañana son sujetos críticos capaces de resignificar y transformar su cotidianidad; c) se aproxima a un fenómeno con una fuerte influencia en la realidad del país a propósito de generar un proceso de transformación: la construcción colectiva de la memoria a través del cuento colombiano en una sociedad cuyo conflicto ha sido constante.

### 3.3. Ciclos de la investigación-acción

Llegamos, de este modo, a la serie sucesiva de cuatro ciclos a través de los cuales se desarrolla esencialmente la investigación-acción de acuerdo con Hernández et al. (2014): 1) se detecta, diagnóstica o clarifica el problema de investigación; 2) se formula un plan de intervención con el objetivo principal de solucionar el problema diagnosticado; 3) se implementa la propuesta y se evalúan sus resultados con la finalidad de realizar ajustes; 4) se evalúa y recolectan datos sobre el plan implementado con ajustes en virtud de iniciar de nuevo los ciclos de acción e implementar una vez más. De modo que, a continuación, describimos cada uno de estos ciclos:

#### Ilustración 2. Ciclos de la investigación-acción



*Nota.* Adaptado de *Metodología de la investigación* (p. 512), por Hernández et al., 2014, McGraw-Hill.

#### 3.3.1. Planteamiento del problema de investigación

En este primer ciclo, se diagnóstica el problema de investigación por medio de una inmersión del investigador en el contexto a intervenir. De modo que, esto se realiza principalmente con el objetivo de comprender los acontecimientos que suceden y cómo suceden, los problemas que emergen y las personas vinculadas a estos. Es así que se recolecta

información sobre los problemas y se registra la inmersión. En últimas, se generan hipótesis, categorías o temas que permitan plantear el problema de investigación (Hernández et al., 2014).

Ahora bien, como se advierte, en esta primera etapa identificamos la problemática a investigar a través de la inmersión del maestro en el aula de grado décimo durante las clases de Español conformado por 36 estudiantes. De este modo, se diseñan e implementan esencialmente dos instrumentos de recolección de información con el objetivo de comprender los acontecimientos que suceden en el aula y registrar el proceso de inmersión. Primero, se utiliza una bitácora de observación la cual, de acuerdo con Hernández et al. (2014), es un diario personal en el que se incluyen los eventos y las descripciones las cuales son el resultado del trabajo de campo. Es así como se hace uso de este instrumento con el objetivo de registrar los eventos en el aula de clase y, eventualmente, sistematizar las experiencias de los participantes –docentes y estudiantes– a propósito de establecer hipótesis, temas y categorías recurrentes que sirvan como fundamento al plantear el problema de investigación.

Esta bitácora de observación está constituida por los siguientes elementos: 1) información general que permite situar al lector en el contexto de la clase; 2) el objetivo de la clase; 3) el procedimiento y tiempo para cada actividad que se piensa implementar durante la clase, además de un espacio de análisis para cada uno de los momentos en los que se divide la lección; 4) los materiales y recursos utilizados en el transcurso de la clase; 5) los mecanismos de evaluación para las actividades desarrolladas; 6) los compromisos, deberes o tareas para la siguiente sesión; 7) las observaciones adicionales que el docente investigador considere apropiadas en virtud de complementar la información.

A esto se añade, asimismo, que durante esta etapa se diseña e implemente una encuesta de caracterización de la población, cuyo propósito es recolectar información sobre las participantes que no puede ser enteramente observada. De acuerdo con Hernández et al.

(2014), la encuesta es un conjunto de preguntas claras, breves y comprensibles a los participantes sobre una variable que se busca medir. En consecuencia, el instrumento que se diseña está conformado por los siguientes cinco elementos: a) preguntas dirigidas a recolectar información general sobre las estudiantes; b) una tabla cuyo propósito es indagar por la composición familiar de cada estudiante; c) un conjunto de afirmaciones que sondean sobre los hábitos y las motivaciones de las estudiantes en su proceso educativo, las cuales deben ser respondidas en una escala de Likert; d) una serie de preguntas de selección múltiple a propósito de profundizar en los intereses y los conocimientos de las participantes en relación con elementos que permitan fundamentar el proyecto de investigación; e) un apartado final con preguntas abiertas que indaga por las percepciones de las participantes acerca de la institución y la asignatura de Español.

Finalmente, a propósito de generar hipótesis, tópicos o identificar elementos recurrentes, se emplea una matriz de análisis cualitativo. De acuerdo con Borda et al. (2017), el propósito de estas matrices es organizar la información, establecer comparaciones entre las categorías que surgieron en el estudio y observar los patrones existentes.

De modo que, como resultado de esta primera etapa, se encuentra que a) las estudiantes poseen problemas al entrar en contacto con las lecturas debido a la carencia de metodologías adecuadas; b) la literatura se instrumentaliza como una herramienta normativa que no permite la reflexión; c) el interés de la institución educativa en la implementación de espacios de memoria en un contexto de posconflicto; d) la lectura como una actividad que no es frecuente al interior de los grupos familiares. En consecuencia, es así que con el objetivo de dar respuesta a los intereses de la institución y problemáticas de las estudiantes de grado décimo, se considera investigar sobre cómo promover la construcción de memoria a través de la lectura del cuento colombiano con miras a la reflexión del conflicto en Colombia.

### **3.3.2. Formulación de la propuesta de intervención**

En este segundo ciclo, según Hernández et al. (2014), se elabora un plan de intervención cuyo objetivo es resolver, solucionar o generar el cambio. Además, este plan debe considerar ciertos elementos mínimos: a) objetivos generales y específicos; b) una secuencia de acciones a ejecutar; c) las estrategias y recursos para ejecutar el plan; d) la programación del tiempo, es decir, determinar cuánto tardará cada acción; e) definir cómo se evalúa la implementación del plan de acción.

Es así que durante este ciclo se formula una propuesta de intervención tomando en consideración los hallazgos previos. De esta manera, el plan de acción consiste en el diseño de una unidad didáctica cuyo propósito principal es promover la construcción colectiva de la memoria a través de la lectura del cuento colombiano como una propuesta pedagógica para reflexionar sobre el conflicto en Colombia. La unidad didáctica está compuesta por un número de tres fases y una cantidad de nueve sesiones en donde se aborda el cuento colombiano, el conflicto y la memoria a través de talleres literarios. A esto se añade, además, que cada fase y sesión proponen los objetivos, las estrategias, los recursos, las acciones y el tiempo del que se requiere para su aplicación. Asimismo, se encuentra esencialmente fundamentada desde la pedagogía de la memoria, el aprendizaje cooperativo y el pensamiento visible. En última instancia, las tres fases de la propuesta son las siguientes: a) *nociones primarias sobre nuestro dolor*; b) *descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?*; c) *recordemos, pasemos por el corazón*.

### **3.3.3. Implementación de la propuesta de intervención**

En el tercer ciclo de la investigación, Hernández et al. (2014) afirman que el investigador tiene un rol sumamente fundamental. De modo que, este debe realizar las siguientes acciones: 1) informar a los participantes del plan de acción a ejecutar; 2) motivar y asistir a los participantes en virtud de que realicen su mejor esfuerzo durante las acciones de

la intervención. Además, en este ciclo, se evalúan las tareas desarrolladas con el objetivo de monitorear el progreso de la implementación, realizar ajustes al plan y, en caso de ser necesario, redefinir el problema.

Esto nos lleva a la implementación de la propuesta de intervención de la cual solamente se llevaron a cabo un número de siete sesiones de las nueve que en un primer momento se planearon debido a circunstancias de tiempo. Estas se aplicaron una vez por semana durante el horario de la clase de Español. Además, es esencial añadir que tan pronto como se inicia el plan de acción, se evalúa el desarrollo de las sesiones a propósito de realizar ajustes que proporcionen mejores resultados en cuanto al rendimiento de las participantes. De este modo, en varias ocasiones la organización de los grupos, la forma de leer los cuentos durante las clases y la manera de discutir las preguntas sufrieron alteraciones. Es de resaltar, además, que en esta tercera fase el maestro investigador recolecta información sobre los resultados y efectos de la aplicación del proyecto en virtud de tomar decisiones, redefinir el problema y realizar los ajustes necesarios como se mencionó con anterioridad.

En consecuencia, se recurre a las siguientes técnicas e instrumentos de análisis de la información. En primer lugar, la transcripción y codificación a propósito de organizar la información recolectada y establecer tendencias, particularmente, los talleres, rutinas de pensamiento y reflexiones realizadas. Según Borda et al. (2017), en esta técnica de análisis se organiza la información de acuerdo con sus propiedades, en otras palabras, se categorizan y rotulan los datos. En segundo lugar, se construye una matriz categorial de análisis tomando como fundamento cada una de las categorías esenciales de la investigación con el propósito de evaluar los insumos elaborados por las participantes durante las siete sesiones aplicadas. Este proceso se desarrolla mediante el establecimiento de categorías, subcategorías y un conjunto de indicadores específicos, observables y medibles que señalan el progreso de las

participantes durante la investigación y evalúan la implementación del plan de acción. A continuación, se adjunta la matriz categorial:

**Tabla 1.** *Matriz categorial*

Matriz categorial		
Unidad de análisis	Construcción colectiva de la memoria	
Categorías	Subcategorías	Indicadores
Memoria	Temporalidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conoce los acontecimientos que han configurado al país.</li> <li>2. Establece relaciones entre las diferentes temporalidades: presente, pasado y futuro.</li> </ol>
	Alteridad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muestra empatía frente a la experiencia de las otras voces del conflicto.</li> <li>2. Rechaza las manifestaciones de violencia a través de distintos mecanismos.</li> <li>3. Establece relaciones entre sus memorias individuales y las experiencias de las víctimas.</li> </ol>
	Identidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexiona sobre lo que dice la literatura del país y sus habitantes.</li> </ol>
Lectura	Interpretación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emergen reflexiones propias resultado del cuestionamiento lo cual permite una comprensión más profunda sobre la violencia y el conflicto armado.</li> </ol>

### 3.3.4. Retroalimentación

En este último ciclo, conforme a Hernández et al. (2014), se vuelve a evaluar la intervención, esto implica realizar más ajustes con el objetivo de repetir de nuevo los ciclos de la investigación. Además, esto se repite hasta que el problema sea efectivamente solucionado. Ahora bien, si bien debido a la limitación de tiempo que existe en este proyecto de investigación es imposible ejecutar una vez más el plan de intervención con posibles

ajustes, se deja registro de estas anotaciones en el apartado de recomendaciones en virtud de que futuros maestros investigadores tengan la posibilidad de a) profundizar en el planteamiento principal de la investigación a la luz de los errores y aciertos cometidos; b) superar estas dificultades a propósito de avanzar en la construcción de conocimiento en este campo.

## **CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

En este capítulo se elabora sobre los fundamentos pedagógicos y didácticos mediante los cuales se construye la propuesta de intervención cuyo propósito es promover la construcción colectiva de la memoria a través de la exploración de la cuentística colombiana (ver anexo 5). Por lo tanto, los conceptos abordados a continuación son: 1) la pedagogía de la memoria; 2) el cuento; 3) el pensamiento visible y las rutinas de pensamiento; 4) el aprendizaje cooperativo; 5) la unidad didáctica.

### **4.1. Hacia una noción de la pedagogía de la memoria**

De repente, emerge de nuevo la pregunta del porqué hacer memoria, ¿no sería idóneo olvidar el pasado para encaminarse hacia el futuro? Al reflexionar sobre esta cuestión, es suficiente con detenernos en el asunto sobre cómo a raíz de la perpetua e interminable violencia que ha se materializado a través de las diferentes tecnologías de la violencia (masacres, desapariciones, desplazamiento forzado, asesinatos selectivos, torturas, sevicia, secuestros), aparece el fenómeno de la naturalización "como sujetos al punto de la indolencia, de la deshumanización y de la indiferencia ante el dolor ajeno" (García et al., 2020, p. 53). Por lo tanto, ante la naturalización colectiva de la cotidianidad de la guerra, al venir y vivir en una época de sangre y dolor, se configura una respuesta de completa apatía e indolencia ante la realidad del país (García, et al., 2020).

De manera que, al presentarse este panorama en la mentalidad de los habitantes de Colombia, florece como incuestionable la necesidad de una educación para la memoria, en otras palabras, una pedagogía de la memoria que brinde a los estudiantes la facultad de cavilar sobre los acontecimientos del pasado, los eventos del presente y las posibilidades para el futuro. Por consiguiente, esto implica una aproximación a los datos históricos, "pero también vinculada a la narrativa y a la vida" (García et al., 2020, p. 36). Dicho en otros términos, la intención de una experiencia formativa desde la pedagogía de la memoria no

puede estar exclusivamente orientada a la transmisión de contenido; por el contrario, debe evocar un espacio de emocionalidad, tensión y alteridad hacia el otro (García et al., 2020).

#### **4.2. El cuento y sus implicaciones en la intervención**

Empecemos por considerar que para el desarrollo de este proyecto de investigación se realiza una selección de cuatro cuentos colombianos cuyo principal protagonista son las heridas provocadas por la guerra sobre la población civil. Es así como estos cuentos se aproximan a través de los artificios propios de la literatura a las modalidades de la violencia aplicadas sobre la población civil. De modo que, se palpan temas sensibles como las masacres, la sevicia, el desplazamiento forzado y la violencia sexual. Ahora bien, antes de aproximarse al corpus de cuentos, abordemos el concepto de este género narrativo:

El cuento responde a una condensación de la vida [...] Su unidad de tiempo, espacio, personajes, tema y acción, como es sabido, tienen que ser puntuales para que no lleven al lector más allá de los límites y lo concentren en el proceso de su tensión dramática. [...] todo buen cuento logra un clima con un mínimo de recursos, se queda en la memoria como la fotografía de un instante o como “la semilla de un árbol gigantesco” y, a diferencia de la novela, como reiteraba Cortázar, “debe ganar por knockout”. (Giraldo, 2017, p. 3)

Consideremos ahora las razones para la elección del cuento como género narrativo de la intervención. Incluso cuando al aproximarse a la violencia en el país y sus heridas se manifiesta la posibilidad de un acercamiento a través de la transmisión de contenidos, la presentación de datos y la enseñanza de fechas, aquel a cargo de esta labor se encuentra con el contratiempo de la incomunicabilidad del universo de la experiencia. Acaece, no obstante, que el texto literario permite la expresión de esta dimensión por medio de los recursos propios de la narración:

El relato retoma la propia experiencia o la transmitida y conduce a que lo narrado se configure como experiencia en quienes escuchan o leen. Memoria y narración sostienen entonces una conexión importante e imperante, en la medida en que recordar lo pasado es por necesidad obligarse a contarlo. (García et al., 2020, p. 59)

Acontece, además, que el cuento se configura desde la didáctica como un género discursivo adecuado en virtud de que permite, por un lado, “un trabajo completo, aunque no agotado en el lapso de una sesión de trabajo” (Hernández, 2018, p. 10). Por otro lado, al centrarse en “un conflicto dentro de un suceso que acontece al o los personajes” (Hernández, 2018, p. 10), faculta la profundización enteramente en un tópico. Por consiguiente, el cuento se presenta como un género discursivo conveniente a propósito de su variedad y su extensión.

#### **4.2.1. “El festín” de Policarpo Varón**

Escrito por Policarpo Varón, este cuento se sitúa en los acontecimientos de la masacre ocurrida en el pueblo de San Juan de los Vientos. Todo inicia cuando nuestro protagonista, envuelto en una pelea, es llevado a prisión por la policía del pueblo. Ante esta situación, los habitantes de San Juan de los Vientos preocupados por el bienestar de Abelardo deciden plantarse cara a cara con la Policía en una situación en donde ninguna de las dos partes cede. Tras alcanzar su clímax, este problema alcanza un punto de no retorno en donde la policía masacra a los manifestantes, dejando una ola de cuerpos en el suelo y una tormenta de aves carroñeras en el cielo en espera del "Rey de los cóndores".

En este cuento se exploran los alcances de la violencia entre liberales y conservadores al tiempo que introduce algunos de los antecedentes que configuran el conflicto armado en el país. En otros términos, las tecnologías de la violencia: masacres, arrasamiento de tierra, desplazamiento forzado y sevicia. Todo esto asociado a grupos paramilitares vinculados con el estado, por ende, los Pájaros, los Chulavitas y los Contrachusmeros.

#### **4.2.2. “Sin nombres, sin rostros ni rastros” de Jorge Eliécer Pardo**

Cuento escrito por Jorge Eliécer Pardo en donde se describe el mundo psicólogo de una población al borde de un río que sufre el flagelo de la desaparición forzada. De modo que, este cuento desarrolla profundamente una descripción del proceso de luto de las familias de las víctimas desaparecidas y las prácticas que se configuran en la idiosincrasia de un pueblo embestido por la violencia. Nuestra narradora relata que, a las orillas del río los aguardan cada día cadáveres para hacerlos sus propios difuntos, pues en el puerto a todos les han desaparecido a alguien. Así, en el río esperan encontrar a un nuevo hermano, padre, esposo o hijo. En definitiva, este cuento explora la dimensión polisémica del río en el país, como lo expresa el GMH (2013), "El río, eje de vida y sustento para la población, se transforma en “hogar” de muertos anónimos y paisaje de tristeza" (p. 335).

#### **4.2.3. “Eloísa y los bichos” de Jairo Buitrago**

Jairo Buitrago, en este cuento, profundiza en el desarraigo que atraviesan las víctimas del desplazamiento forzado al ser despojadas de sus lugares de origen y su patrimonio simbólico. Es así como el autor relata la experiencia de Eloísa y su padre al emigrar a una ciudad ajena poblada por insectos. Por medio de las imágenes, se expresan las sensaciones de extrañamiento, nostalgia y desamparo de nuestros protagonistas al habitar lugares en los que se encuentran enteramente en un estado de soledad. Sin embargo, la historia toma un curso esperanzador en sus acontecimientos, pues con el tiempo Eloísa y su padre son capaces de habituarse a este lugar, sin dejar de sentirse nunca ajenos.

#### **4.2.4. “Violación” de Pilar Quintana**

En este cuento Pilar Quintana se sumerge en una temática sensible, la violencia sexual al interior de un núcleo familiar. De esta manera, en un tono impersonal de narrador omnisciente, la autora narra el abuso sexual de una menor de edad cuando la madre al deber asistir al funeral de su hermano decide dejar a su hija al cuidado de su padrastro que tras unas

páginas se convierte en su verdugo. Si bien es un cuento que no se desarrolla en el contexto del conflicto armado, sí se explora la modalidad de violación sexual como un vínculo directo con este, pues funciona bajo lógicas similares.

### **4.3. Pensamiento visible y rutinas de pensamiento**

Preguntémonos, en primer lugar, si es el pensamiento un proceso que enteramente se limita a la inmaterialidad o si es posible traerlo al plano tangible. Para abordar este problema, comencemos por afirmar que el proceso de aprendizaje indudablemente es una consecuencia directa del pensamiento. De ahí que los aprendices y pensadores más eficientes procuren hacer su pensamiento visible, en otras palabras, materializan sus ideas a través de la escritura, la oralidad, el dibujo u otros métodos (Ritchhart & Perkins, 2008). Es así como el concepto de pensamiento visible hace referencia a cualquier tipo de representación que documenta el desarrollo de los pensamientos, ideas, reflexiones y preguntas (Tishman & Palmer, 2005). De esta circunstancia es como nacen las rutinas de pensamiento. De acuerdo con Perkins (s.f.) estas no son más que estructuras organizativas que guían a los aprendices en el proceso de hacer el pensamiento visible:

Thinking routines are simple patterns of thinking that can be used over and over again and folded easily into learning in the subject areas. They have a public nature, so that they make thinking visible, and students quickly get used to them. (p. 2)

De modo que, en lugar de preguntar por datos literales, con estas rutinas se vuelve imperativo que el aprendiz vaya más allá de lo que sabe (Tishman & Palmer, 2005). Es importante añadir, además, que estas rutinas de pensamiento son fáciles de usar; por lo tanto, generalmente no necesitan de ser enseñadas (Perkins, s.f.).

#### **4.4. El aprendizaje cooperativo**

De acuerdo con Teresa Colomer (2010), la enseñanza literaria debería fundamentarse en los siguientes principios. Primero, el enseñante del proceso literario debe suscitar la implicación del alumno e incitar la expansión de las respuestas provocadas por los textos literarios. Segundo, generar espacios de construcción del significado de manera compartida, pues los significados se enriquecen y modifican en la interacción de la lectura individual y el comentario público. En tercero, ayudar progresivamente a los alumnos a desarrollar su capacidad de construir sentidos de mayor complejidad. En último lugar, la interrelación entre las actividades de recepción y expresión literaria en virtud de que la escritura es una actividad que permite la interiorización y comprensión de la comunicación literaria.

De ahí que la propuesta se interese por la modalidad pedagógica del aprendizaje cooperativo y las estrategias que impliquen procesos de interacción y cooperación entre pares. Pues, se argumenta que el aprendizaje de los estudiantes se ve fortalecido cuando se interactúa entre pares o pequeños grupos a razón de permitir el intercambio de ideas, emociones o intereses desde perspectivas diferentes (Arias, 2017; Gamboa, 2017; Vargas et al., 2018). Así, por ejemplo, Gamboa (2017) en su investigación sobre las estrategias de lectura basadas en un modelo interactivo en L2 mencionan la eficacia del trabajo en grupo en la negociación y construcción de significados.

Asimismo, según Johnson et al. (1999), en el aprendizaje cooperativo los estudiantes cooperan con el objetivo de alcanzar metas comunes, buscar resultados beneficiosos para el equipo y potenciar el aprendizaje. De modo que, se plantean dos tipos de grupos en esta modalidad. Primero, los grupos formales cuya particularidad es la de funcionar por un periodo que va desde una hora hasta varias semanas, así se asegura que cada miembro complete la tarea de aprendizaje asignada. Segundo, los grupos informales los cuales funcionan durante un periodo que va desde algunos minutos hasta algunas horas de clase.

Estos se utilizan en actividades cuyo propósito es centrar la atención de los estudiantes, promover un clima adecuado para el aprendizaje y asegurarse de que los alumnos están procesando adecuadamente el contenido.

#### **4.5. Construcción de la unidad didáctica**

Esta fundamentación teórica permite la construcción de una propuesta pedagógica, específicamente, una unidad didáctica compuesta de tres fases con un número de nueve sesiones. Asimismo, cada una de estas sesiones está diseñada para ser aplicada en un tiempo de una hora<sup>2</sup> en el contexto particular del Liceo Femenino Mercedes Nariño durante la asignatura de Español. Ahora bien, antes de abordar cada una de las fases, ahondemos todavía un poco más en el concepto de unidad didáctica:

Una unidad didáctica es un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados. [...] Generalmente una Unidad didáctica requiere varias horas de clase para llevarse a cabo, pero finalmente es el docente, las características del grupo de estudiantes y la naturaleza de la temática las que determinan el tiempo necesario para implementarse. (Arias & Torres, 2017, p. 43)

##### **4.5.1. Nociones primarias sobre nuestro dolor**

Esta primera fase tiene como propósito identificar los conocimientos de las participantes sobre los tópicos y conceptos esenciales en el desarrollo del proyecto de investigación. De esta manera, esta fase está constituida solamente por una sesión de una hora cuyo objetivo específico es reconocer los saberes previos de las estudiantes sobre los vínculos entre historia, literatura y memoria. De modo que, se lleva a cabo una aproximación por medio del enfoque de pensamiento visible, particularmente, la aplicación de la rutina de

---

<sup>2</sup> Recuerde que este fue el tiempo dado por la institución. Sin embargo, esto es susceptible de ser adaptado de acuerdo con las necesidades del investigador en cuestión.

pensamiento *conversación sobre papel*. En esta, primero, se reparten hojas a cada uno de los grupos con preguntas diferentes. Después, cada uno de los equipos responde a sus preguntas. Luego, se intercambian las hojas con el propósito de responder a una nueva pregunta. Al finalizar, cada una de estas preguntas tuvo que haber pasado por cada grupo. En consecuencia, se obtiene una respuesta colectiva por cada pregunta. Es así como en esta primera sesión, el objetivo se consolida mediante un ejercicio de escritura colectiva en donde el diálogo entre pares y el intercambio de ideas entre equipos son esenciales.

#### **4.5.2. Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?**

Veamos ahora la segunda fase cuyo objetivo es la identificación de los tópicos del conflicto y los vínculos que establecen con la memoria. De modo que, durante siete sesiones de una duración de una hora, se desarrolla un recorrido mediante el cuento por las distintas tecnologías del castigo, más concretamente, las masacres, la desaparición forzada, el éxodo del desplazamiento y la violencia sexual. Este ejercicio establece como objetivo brindar espacios de lectura y reflexión sobre el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de la memoria colectiva y la memoria histórica. Es así como cada intervención establece un diálogo entre ambas memorias, es decir, la aproximación histórica y las voces íntimas de las víctimas.

Además, el proceso de reflexión en estos talleres se realiza por medio del pensamiento visible que busca la materialización de los patrones de pensamiento a través de diversas estrategias, en este caso particular, las rutinas de pensamiento las cuales les permiten a las participantes materializar y representar sus cuestionamientos, reflexiones o ideas, pues son estructuras organizativas cuyo propósito es guiar a las estudiantes en el proceso de pensamiento. Esto se complementa, asimismo, con la aproximación al aprendizaje cooperativo. De modo que, son numerosos los momentos de construcción compartida de significados en donde existe la posibilidad de comunicar ideas, interés o emociones con el

otro. En último lugar, las rutinas de pensamiento implementadas durante esta fase son las siguientes:

**Tabla 2.** *Rutinas de pensamiento implementadas durante la fase II*

Rutinas de pensamiento <sup>3</sup>	
Rutina	Objetivo
Gira y discute	Cada estudiante comparte con sus compañeros su respuesta personal a un problema dado por el docente en un tiempo determinado. Pasado ese tiempo, cada grupo comparte con la totalidad del aula sus reflexiones.
Color, imagen, símbolo	Se elige un color, un símbolo y una imagen que represente una idea del texto en cuestión y se explica el porqué de la elección.
Antes pensaba... Ahora pienso	Compara el saber previo con el conocimiento adquirido.
Pausa reflexiva	Se da un tiempo para que en grupos puedan pensar sobre la importancia del conocimiento recién adquirido.
Ticket de salida	Registra evidencias individuales, da cierre a una clase y finaliza la actividad mediante respuestas entregadas al salir del aula.
Veo, pienso y me pregunto	Permite desarrollar observaciones e ideas propias, al tiempo que se detectan las ideas del texto y elaboran relaciones con el conocimiento previo del aprendiz.
¿Qué me hace pensar eso?	Cada estudiante trata de argumentar o dar razones del motivo de sus respuestas durante los ejercicios de comprensión.
Cartografía corporal	En esta rutina las participantes deben dibujar un elemento que les recuerde a una persona importante y en seguida explorar su interioridad a través de un ejercicio de alteridad.

#### 4.5.3. Recordemos, pasemos por el corazón

Con la tercera fase podemos dar por terminando este apartado. Esta se propone incitar la apropiación del saber abordado durante el trayecto de la investigación, de modo que

<sup>3</sup> Estas rutinas de pensamiento son una selección de la caja de herramientas del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. La última rutina es propuesta por el autor de este documento siguiendo el diseño de las rutinas diseñadas por el Proyecto Zero.

emerjan reflexiones propias sobre la memoria, el cuento en Colombia y la historia del país. Con este propósito, se implementa una sesión de una hora en donde se le da cierre al proceso mediante la escritura de una reflexión que vincule los temas abordados durante la lectura de cada uno de los cuentos. Además, en virtud del carácter colectivo en el proceso de construcción de memoria, se abre la posibilidad de construir una galería con los trabajos de las participantes en la cual el resto de las estudiantes de la institución puedan participar.

#### 4.6. Formato de la unidad didáctica

Por último, explicamos a continuación el formato de unidad didáctica que se plantea para esta investigación. En primer lugar, los datos generales que le permiten conocer al lector el contexto de aplicación de la sesión, por ejemplo, elementos como el grado, el tiempo o el número de la sesión. En segundo lugar, se propone el objetivo general de cada fase y el objetivo específico de la sesión. Además, se especifica el cuento a abordar durante la sesión. En tercer lugar, se describe el desarrollo de la sesión tomando en consideración el momento y el tiempo necesario. En último lugar, se especifican los materiales, recursos, tareas y la evaluación.

**Tabla 3.** *Formato de la unidad didáctica*

SECUENCIA DIDÁCTICA: EL CUENTO COLOMBIANO ¿UNA MANERA DE VOLVER A PASAR POR EL CORAZÓN?			
Número de la fase:			
Grado:	Asignatura:	Tiempo:	Número de sesión:
Objetivo general:			
Objetivos de la sesión:			
Cuento a trabajar durante la sesión:			
Procedimiento de la clase			
Tiempo y momento de la sesión			
Introducción			
Desarrollo			
Cierre			

Materiales y recursos
Tareas
Evaluación

## **CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

En este capítulo se encontrará con la organización y análisis de la información recolectada mediante las bitácoras de observación, los talleres desarrollados y las rutinas de pensamiento. Por consiguiente, a continuación, organizamos y presentamos los datos de cada una de las fases ejecutadas. Añádase, además, que la información se analiza a la luz de la matriz categorial (ver capítulo 3). De modo que, se consideran los indicadores para cada una de las siguientes subcategorías: a) temporalidad; b) alteridad; c) identidad; d) interpretación. En último lugar, es fundamental mencionar lo siguiente. Primero, de aquí en adelante se utilizan estos tres ítems en virtud de analizar los resultados: 1) sí (el indicador fue alcanzado en su totalidad); 2) parcial (el indicador fue parcialmente alcanzado); 3) no (el indicador no fue alcanzado). Segundo, la población es cambiante debido a que durante cada clase de la intervención se trabajó con un número diferente de estudiantes. Tercero, las citas tomadas de las respuestas de las participantes se encuentran entre comillas y cursiva con el propósito de evitar cualquier confusión.

### **5.1. Fase I: nociones primarias sobre nuestro dolor**

El objetivo principal de esta fase es reconocer los conocimientos de las participantes de la investigación con respecto a los conceptos fundamentales del proyecto y los vínculos que establecen. De esta manera, esta primera fase está constituida de una sesión en la cual se implementa la rutina de pensamiento *conversación sobre papel* la cual implica un ejercicio de escritura e intercambio de impresiones, ideas o reflexiones. Es así que diseñamos una matriz exclusivamente con el propósito de transcribir, sistematizar y, posteriormente, examinar la información (ver anexo 6). Asimismo, debido a que durante el desarrollo de esta fase ningún cuento es abordado, no se considera la subcategoría de interpretación.

### **5.1.1. Puntos de acuerdo y desacuerdo en la rutina *conversación sobre papel***

La primera pregunta a la que se aludió fue *¿Por qué es importante la lectura de literatura colombiana?* Es así como luego de examinar las respuestas, encontramos la siguiente información. En primer lugar, el 71% del grupo (5 grupos) reconoce que la importancia de la lectura de la literatura colombiana reside en el aprendizaje y reconocimiento de nuestra propia cultura y tradiciones. Por consiguiente, la literatura es un vehículo transmisor con el cuyo propósito es dar a conocer la cultura colombiana a los habitantes del país y los extranjeros. De modo que, se establece un vínculo entre literatura, identidad y cultura. En este punto, además, una de las respuestas apuntó a la identificación de la literatura colombiana con la oralidad, implicando vacíos conceptuales en esta materia. Asimismo, encontramos que el 43% (3 grupos) sostiene que la literatura permite conocer y recordar los eventos históricos de Colombia. Uno de los grupos, incluso, afirma que el revisar el pasado a través de la literatura implica la construcción de una mejor sociedad. De modo que, la literatura es atribuida de una facultad transformadora.

Veamos ahora la segunda pregunta: *¿Por qué es importante recordar el pasado?* Primero, el 86% del grupo (6 grupos) establece una relación próxima entre pasado, presente y futuro. De modo que, se reconoce que lo sustancial de recordar estriba en las lecciones que derivan del pasado, pues faculta la posibilidad de detenerse en los errores con el propósito de aprender de ellos y garantizar su no repetición. Es de resaltar, además, que esta aproximación al pasado se divide en dos perspectivas diferentes: a) el recuerdo individual; b) la historia colectiva. En cualquier caso, ambas desembocan en conclusiones que involucran el aprendizaje desde los errores del pasado. En síntesis, recordar se constituye como una actividad vital debido a que permite la comprensión del presente y la transformación del futuro. Por su lado, el 43% del grupo (3 grupos) vincula explícitamente los conceptos de memoria e identidad. De modo que, recordar implica el reconocimiento sobre lo que se ha sido, la comprensión de las propias acciones y, asimismo, la construcción de identidad en

tanto que confiere continuidad al individuo o a la sociedad al moverse a través del tiempo, descubriendo qué es y qué podría llegar a ser.

Pasemos ahora a la revisión de la pregunta *¿Qué es la memoria?* Comencemos por mencionar que el 86% del grupo (6 grupos) percibe la memoria como la facultad de recordar la historia de vida, en otros términos, los acontecimientos, las experiencias y los aprendizajes adquiridos mientras se está vivo. Es así como se hace la asociación de la memoria con un almacén cuya función es acumular recuerdos impactantes, permanentes e imbuidos por algún sentimiento negativo o positivo. Adviértase que, en esta misma línea, uno de los seis grupos afirma que la memoria y el olvido son dos conceptos indisolubles, pues la memoria no solamente se define por lo que recuerda sino también por lo que olvida. Además, según este porcentaje, el recuerdo milimétrico de cada instante es imposible, siendo así que solo se recuerdan los momentos significativos. En última instancia, un grupo señala que la memoria implica el almacenamiento de eventos históricos con el objetivo de extraer aprendizajes, conmemorarlos y construir un mejor futuro. En suma, esta perspectiva, en lugar de situarse en un concepto individual de memoria, elabora una visión con respecto a la historia.

Seguidamente, se aborda la pregunta *¿Cuál podría ser la relación entre memoria, historia y literatura?* Se identifica, en primer lugar, que el 57% del grupo (4 grupos) declara que la historia y, particularmente, la literatura son lugares de la memoria, a saber, ambas se detienen en el pasado con el propósito de preservarlo y, consecuentemente, narrarlo. Ahora bien, el 29% del grupo (2 grupos) coincide con que, a diferencia de la historia, la literatura posee la facultad de expresar el pasado desde su particularidad literaria, en otras palabras, artificios literarios como la imaginación y la exageración, estableciéndose así un vínculo entre literatura y ficción. Añádase, además, que otro 29% del grupo (2 grupos) concibe la literatura como un mecanismo que la transmisión y recuerdo del pasado. En último lugar, un grupo sostiene que la historia es inspiración para la literatura, pues con la finalidad de

confeccionar su trabajo, el literato requiere de las memorias del pasado. Aludiendo, evidentemente, a la influencia de la historia al hacer literatura.

Esto nos conduce al análisis de la pregunta siguiente *¿Cuál es la función de la memoria después de un conflicto?* De ahí se colige, primero, que el 29% del grupo (2 grupos) le atribuye a la memoria el papel de elucubrar, esclarecer y comprender el porqué del conflicto. De ahí que se establezca una relación entre memoria y verdad. En segundo lugar, relacionado con el punto anterior, el 43% del grupo (3 grupos) asevera que el rol de la memoria no se queda solamente delegado a la elucubración, pues permite la adquisición de aprendizajes con el propósito de posibilitar la no repetición del pasado y, en consecuencia, la confección de un mejor futuro. Por último, el 29% del grupo (2 grupos) responde aludiendo a las consecuencias del conflicto, demostrando así que no se comprendió la pregunta en cuestión.

La sexta pregunta sobre la que se cuestiona a las estudiantes es *¿Qué considera que es una sociedad en paz?* De allí emerge, en primer lugar, que el 57% del grupo (4 grupos) considera que una sociedad en paz implica dos elementos: a) la libertad en el pensamiento; b) respeto por la diferencia. De modo que, en una sociedad de esta índole, sus habitantes poseen la facultad de entablar diálogos con quien opina diferente. En suma, una sociedad de la diferencia en donde se puede convivir con el otro diferente a mí. Además, acontece que el 29% del grupo (2 grupos) afirma que una sociedad en paz es poseedora de justicia, igualdad y tranquilidad; sin embargo, uno de estos grupos señala que las dinámicas políticas y económicas en el país, hacen de esto una tarea imposible. Por último, un grupo añade que una sociedad en paz sana sus heridas profundas mediante el reconocimiento del pasado.

Abordemos, en último lugar, la siguiente pregunta *¿Cuáles son los impactos de la guerra en una sociedad?* De acuerdo con los resultados, el 100% del grupo (7 grupos) reconoce que a) los impactos de la guerra recaen, mayormente, sobre la población civil,

señalando así los daños intangibles, por ejemplo, el trauma o el miedo; b) otra de las afectaciones del conflicto son los daños y la devastación sobre el ambiente físico de las víctimas. De modo que, se establece un consenso sobre los impactos de la guerra en una sociedad.

### 5.1.2. Análisis de la fase I a la luz de la matriz categorial

Avanzando aún más, procedamos con el análisis de la información recolectada durante la primera fase mediante los indicadores de cada una de las siguientes subcategorías (ver anexo 6): a) temporalidad; b) alteridad; c) identidad; d) interpretación. Por lo tanto, a continuación, se realiza una evaluación por medio de un instrumento que contempla cada una de estas subcategorías (ver capítulo 3):

**Tabla 4.** *Síntesis de resultados de la fase I*

Subcategorías									
Grupo	Temporalidad		Alteridad			Identidad	Sí	Parcial	No
	I1	I2	I1	I2	I3	I1			
<b>G1</b>	P	Sí	P	No	No	P	1	3	2
<b>G2</b>	No	P	No	P	No	P	0	3	3
<b>G3</b>	P	P	No	No	No	P	0	3	3
<b>G4</b>	No	Sí	No	No	No	P	1	1	4
<b>G5</b>	P	P	Sí	P	No	P	1	4	1
<b>G6</b>	P	Sí	No	No	No	P	1	2	3
<b>G7</b>	No	Sí	No	No	No	P	1	1	4
<b>Sí</b>	0	4	1	0	0	0	5		
<b>Parcial</b>	4	3	1	2	0	7		17	
<b>No</b>	3	0	5	5	7	0			20

Ahora bien, en primer lugar, revisemos la categoría de temporalidad. Con respecto a su primer indicador, el 57% del grupo (4 grupos) conoce de manera parcial (P) los acontecimientos que han estructurado la historia de Colombia. Este porcentaje, como se

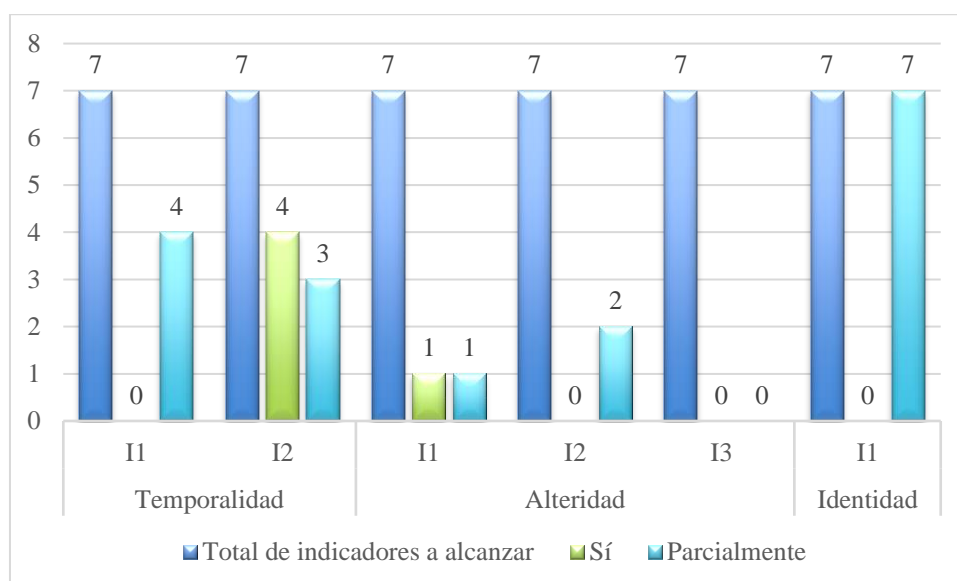
advierde, coincide al mencionar una serie de eventos abstractos, en otras palabras, sobre los cuales no se conoce más información, pero que deben ser recordados y superados con el propósito de evitar su repetición. Por consiguiente, las estudiantes no demuestran un alcance profundo sobre este tópico en términos de conocimiento, de ahí que se evalúe como parcial. En el segundo indicador se encuentra que a) el 57% del grupo (4 grupos) es capaz de establecer vínculos entre distintas temporalidades; b) el 43% restante (3 grupos) alcanza este indicador parcialmente (P). De modo que, si bien la totalidad del grupo alcanza este indicador de manera total o parcial, es un proceso abstracto. Pongamos por caso, por ejemplo, a los grupos que afirman que el conocimiento del pasado afecta la construcción del presente y el futuro; empero, sin desarrollar suposiciones específicas sobre las implicaciones en el presente o el futuro. En algunos casos, sin embargo, la aproximación más cercana se da en la utilización del adjetivo calificativo "mejor", es decir, " un futuro mejor".

Al continuar con la subcategoría de alteridad, nos encontramos con lo siguiente. Primero, con respecto al primer indicador, el 71% del grupo (5 grupos) no manifiesta señales de empatía o reconocimiento hacia las víctimas del conflicto en Colombia, es así como no se expresa otredad hacia el otro en ninguna de estas respuestas. De esta circunstancia, además, nace el hecho de que solo el 29% del grupo (2 grupos) reconoce a las otras voces. Por un lado, un grupo exhibe empatía hacia la condición en la que viven los campesinos en el país debido a los grupos armados, alcanzado el indicador de manera total. Por otro lado, el siguiente grupo elucubra sobre la afectación del conflicto en la psique de las víctimas, logrando el indicador de manera parcial (P). En segundo lugar, con relación al segundo indicador, el 29% del grupo (2 grupos) rechaza parcialmente (P) la violencia ejercida sobre las víctimas durante el conflicto. Uno de estos grupos argumenta incluso que nuestro deber es apoyarnos con el propósito de superar las afectaciones del conflicto. De ahí se infiere el rechazo hacia la violencia. En tercer lugar, el último indicador parece no ser relevante debido

a que ningún grupo establece vínculos entre las memorias individuales y las experiencias de las víctimas.

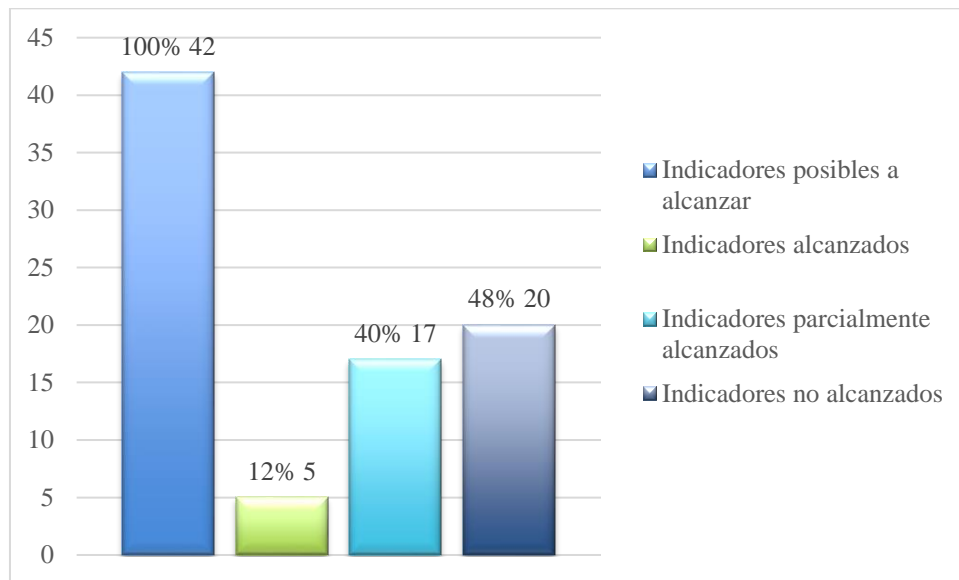
Por último, nos encontramos con en la subcategoría de identidad en la cual la totalidad del grupo (7 grupos) reflexiona sobre lo enunciado en la literatura al respecto de Colombia y sus habitantes. Conforme a las respuestas de las participantes, existe una comprensión conceptual sobre el vínculo entre literatura e identidad. Es así que, si bien no se expande sobre lo que enuncia la literatura, se comprende que la literatura, efectivamente, proporciona nociones en relación con a la historia, la cultura y la identidad del país.

**Ilustración 3.** *Indicadores alcanzados por subcategoría en la fase 1*



Para simplificar, podríamos decir que de la totalidad de 42 veces posibles a ser alcanzado todo el conjunto de indicadores por cada equipo (6 indicadores 7 veces cada uno), se logró una cifra total de 5 veces, es decir, el 12%. Asimismo, si consideramos el componente parcial, el 40% de los indicadores fueron alcanzados parcialmente (P) (equivalente a 17 veces). Por consiguiente, el 48% de estos indicadores permanecieron sin ser logrados (equivalente a 20 veces).

#### Ilustración 4. Análisis general de resultados en la fase I



#### 5.2. Fase II: descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

El análisis de esta fase, digamos brevemente, se encuentra fundamentado en el desarrollo de tres talleres respectivamente con sus rutinas de pensamiento, cada uno vinculado a la lectura de un cuento, a saber, *El festín* de Polidoro Varón cuya historia está ligada a las masacres por tierra arrasada, *Sin nombres, sin rostros ni rastros* de Jorge Eliécer Pardo en donde nos encontramos con la desaparición forzada y, finalmente, *Eloísa y los bichos* de Jairo Buitrago cuyas imágenes asimilan el sufrimiento en el éxodo del desplazamiento forzado. De modo que, como ya habrá notado, no se considera el cuento *Violación* de Pilar Quintana, esto debido a circunstancias vinculadas con el tiempo; sin embargo, permanece en la unidad didáctica en virtud de ser una modalidad de la violencia esencial la cual puede ser considerada en un futuro por otro maestro investigador. A continuación, presentamos el análisis de cada uno de los cuentos a través de las subcategorías mencionadas anteriormente.

### 5.2.1. Análisis del cuento "El festín"

Nos aproximamos a este cuento en el desarrollo de dos lecciones. De modo que, los insumos que forman parte de este análisis son, en primer lugar, seis preguntas que implican un proceso de comprensión y reflexión del cuento junto con la elaboración, en segundo lugar, de las rutinas de pensamiento *color, símbolo e imagen y antes pensaba... ahora pienso* (ver anexos 7 y 8). Con esto de fondo, avancemos hacia los resultados de la matriz categorial de análisis:

**Tabla 5.** Síntesis de resultados del cuento "El festín"

Subcategorías										
Grupo	Temporalidad		Alteridad			Identidad	Interpretación	Sí	Parcial	No
	I1	I2	I1	I2	I3	I1	I1			
G1	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	5	0	2
G2	P	No	Sí	P	No	P	P	1	4	2
G3	Sí	P	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6	1	0
G4	P	No	No	No	No	Sí	P	1	2	4
G5	Sí	P	P	P	No	Sí	P	2	4	1
G6	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	3	0	4
<b>Sí</b>	4	0	3	2	1	5	3	18		
<b>Parcial</b>	2	2	1	2	0	1	3		11	
<b>Total</b>	0	4	2	2	5	0	0			13

En el proceso de revisión del primer indicador de la subcategoría de temporalidad, en primer lugar, el 67% del grupo (4 grupos) muestra trazas de conocimiento sobre los acontecimientos que han configurado la historia del país hasta el presente. De modo que, de acuerdo con las participantes, el devenir histórico del país está moldeado por la desigualdad, la corrupción, la pérdida del respeto por la vida, el abuso del poder y un caos constante que amenaza la tranquilidad de la sociedad. Un grupo expresa, además, decepción al comprender que la masacre es una modalidad de violencia que se ha naturalizado, por lo tanto, no se puede actuar debido a que sería luchar contra todo un sistema, siendo ellas personas del

común. Sin embargo, esto no implica que todos hayan reaccionado del mismo modo, el quinto grupo expresa lo siguiente: *"Nos puso tristes ya que retrata la realidad del país, pero nos abre los ojos para poder dar nuestro apoyo y cambiar las cosas"*. Por su lado, el 33% del grupo (2 grupos) alcanza este indicador de manera parcial (P), pues a pesar de que sus respuestas muestran trazas de conocimiento sobre la tragedia en la historia de Colombia, no se ahonda más que en estas generalidades.

Con respecto al segundo indicador de esta subcategoría, el 33% del grupo (2 grupos) establece relaciones parcialmente (P) entre diferentes temporalidades, a saber, relaciones incompletas en donde nunca se involucran las tres simultáneamente. Pongamos por caso que, si bien ambos grupos se aproximan a la respuesta de manera diferente, coinciden al establecer una relación presente-futuro. Por un lado, el primer grupo afirma que el cuento les permite comprender el presente, generando una sensación de desesperanza como para transformar el futuro. Por el otro lado, el segundo grupo considera que conocer la verdad les brinda la posibilidad de materializar un futuro mejor, aún más, dejando de lado lo que esto implica. Como se puede observar, ambas son relaciones unidireccionales en donde no se involucran más de dos temporalidades.

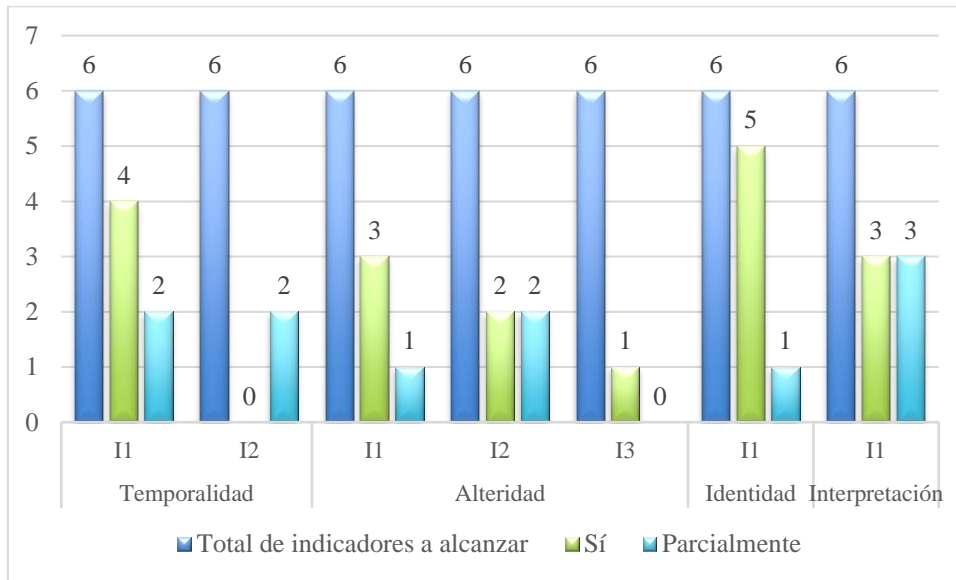
Al evaluar el segundo indicador de la subcategoría de alteridad, podemos observar que el 50% del grupo (3 grupos) expresa empatía hacia las víctimas del conflicto y la violencia. De modo que, esto se manifiesta a través de cómo el cuento conmueve a las participantes debido a la realidad cruda y dolorosa que retrata. Con el propósito de ilustrar mejor este punto, veamos la siguiente afirmación: *"Escogí este corazón negro que está roto porque para mí representa la vida de todas esas personas que masacraron, cada una tenía sueños, metas, familia, un futuro, pero se les arrebató todo ello y no sucedió nada al respecto"*. Llegamos así, en segundo lugar, al indicador número dos en donde el 33% del grupo (2 grupos) rechaza las prácticas de violencia contra la población por medio de distintos

mecanismos. Ahondando todavía un poco más, al evaluar este indicador se creería que los únicos grupos con la facultad de alcanzarlo son los mismo que lograron el anterior, solamente dos de estos grupos expresaron su rechazo. Ahora bien, el otro 33% del grupo (2 grupos) alcanza este indicador parcialmente (P), en otras palabras, el rechazo se puede entrever entre las líneas de sus respuestas, en consecuencia, no se severa de manera explícita. En último lugar, en el indicador número tres, solo un grupo (equivalente al 17%) vincula sus memorias individuales con las experiencias de las víctimas. De modo que, este grupo no se limita a denominar a los afectados como "víctimas", además, extrapolan desde sus vivencias individuales particularidades que le confieren sentido a la palabra "víctima".

Respecto a la subcategoría de identidad, la totalidad del grupo cavila sobre los fragmentos de identidad que se manifiestan en el cuento *El festín*. En consecuencia, las estudiantes perciben un país marcado por la desigualdad, la corrupción, el abuso de poder y una degradación que, en última instancia, lleva a los habitantes a no valorar la vida. Es así que se observa el recurso de la incredulidad alrededor de figuras como la policía o el ejército.

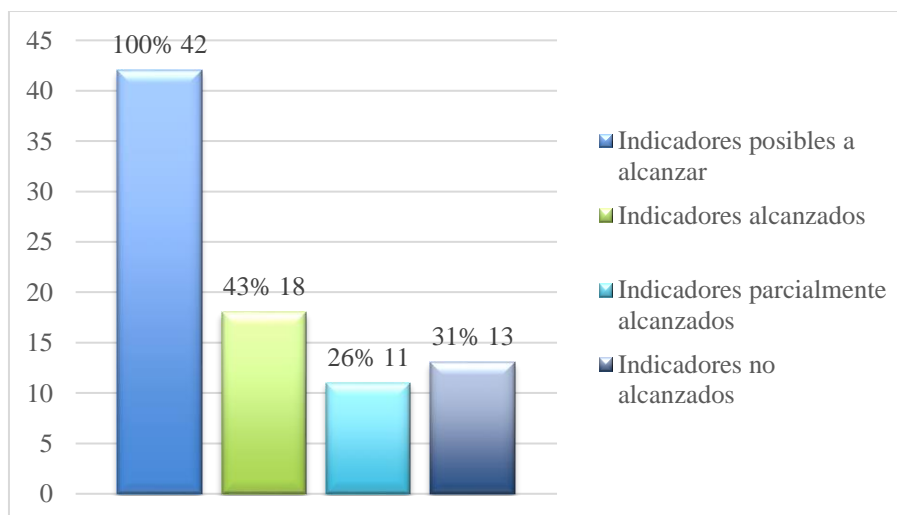
Finalicemos con la subcategoría de interpretación en donde el 50% del grupo (3 grupos) durante el proceso de lectura, reflexión, escritura y elaboración de las rutinas de pensamiento, construye reflexiones propias que permiten la apropiación y comprensión profunda de los temas abordados. Además, es importante mencionar que estas elucubraciones no están estrictamente relacionadas con los indicadores de las otras subcategorías. Esto se menciona porque todo el proceso implica reflexión; sin embargo, este apartado en particular no corresponde a ninguno de los otros criterios a evaluar.

**Ilustración 5. Indicadores alcanzados por subcategoría en el cuento "El festín"**



Observemos como, a modo de análisis general, de la totalidad de 42 veces posibles a alcanzar el conjunto de indicadores (7 indicadores 6 veces posibles cada uno), solamente se alcanzaron de manera total un número de 18 veces (equivalente al 43%). Además, estos indicadores son alcanzados 11 veces de manera parcial (P) (equivalente al 26%). De esta manera, el 31% de los posibles indicadores permanecen sin ser alcanzados (equivalente a 13 veces).

**Ilustración 6. Análisis general de resultados en el cuento "El festín"**



### 5.2.2. Análisis de la rutina de pensamiento *Antes pensaba... Ahora pienso...*

Durante el desarrollo del proyecto de investigación se le ha dado preeminencia al proceso de reflexión e introspección al cual se busca encaminar a las participantes. Es así como, en esta rutina de pensamiento se les dio la instrucción de escribir lo que pensaban en un primer momento y lo que pensaban al momento de ejecutar la rutina de pensamiento alrededor de los tópicos que se habían abordado hasta ese punto de la intervención. A continuación, veamos los resultados de la sistematización y análisis de los datos.

Podemos clasificar las respuestas en cinco categorías generales que responden a los siguientes criterios: a) una transformación de sus posturas con respecto al conflicto en Colombia, así, en un primer momento el estudiante manifiesta desconocimiento, apatía o desinterés en el tema; b) el conjunto de respuestas que muestran incredulidad ante el cambio del sistema, además de poseer una sensación de impotencia; c) la aproximación a la fotografía, estableciendo así relaciones entre el objetivo y la historia; d) el acercamiento a una lectura significativa en el aula de Español; e) un cambio no significativo entre el antes y el después, pues la participante se mantiene en la misma posición.

Veamos cómo, en primer lugar, el 57% del grupo (16 estudiantes) expresa la transformación de su postura frente al conflicto en Colombia. En este porcentaje, además, se encuentran dos posturas diferentes. Por un lado, las participantes expresan absoluto desconocimiento sobre qué son las masacres, cómo funcionan, en dónde suceden y, en general, ideas erradas sobre estos eventos en el país. Es así como se pueden encontrar este tipo de respuestas: *"Yo antes no sabía qué era eso de las masacres, aunque lo había escuchado seguido por medios de comunicación"*. Por otro lado, con frecuencia acompañada de la ignorancia, la apatía, el desinterés y la naturalización de la violencia hacia el conflicto en violencia, pues no existe un interés genuino por abordar la materia. Por consiguiente, se encuentran este tipo de respuestas: *"Antes no me importaban mucho las masacres ni*

*asesinatos, veía las noticias sobre eso y no me preocupaba mucho. Tampoco veía en aquellos muertos personas con un pasado".*

Al mismo tiempo, el 21% del grupo (6 estudiantes) expresa la insignificancia de conocer los eventos que han sucedido en el país. Es así que, en primera instancia, partimos de dos ejes principales. Por un lado, la problemática no se conoce, así queda de manifiesto en la siguiente respuesta: *"No pensaba mucho sobre el tema"*. Por otro lado, la esperanza, en un primer momento, de que la violencia junto con la impunidad podría cesar. Empero, ambas desencadenan en la aceptación de que sin importar las acciones que se realicen, no hay manera de cambiar el rumbo decadente del país. Una estudiante lo expresa del siguiente modo: *"Ahora me doy cuenta de que, aunque yo quiera cambiar esta sociedad enferma y violenta, sola no puedo. Esto porque soy una persona común y corriente en contraste al poderoso sistema en el que vivimos. Creo que por ello me decepcioné y preferí dejar de interesarme por ello"*.

Ahora bien, el 14% del grupo (4 estudiantes) atraviesa por un cambio en la subjetividad mediante el uso del medio visual en la transmisión, la enseñanza y la reflexión de la historia. Por consiguiente, se explica cómo en un primer momento no se le delega un rol determinante a la fotografía, pues no se puede conocer a través de esta. Empero, durante un segundo momento, el trabajo fotográfico de Jesús Abad Colorado les permite a las estudiantes comprender que las fotografías capturan historias con lo cual se puede observar el sufrimiento y conocer la verdad.

Por último, detengamos en las dos categorías siguientes, aunque cada una cuenta solamente con una participante respectivamente, ambas son valiosas en términos de análisis. En primera instancia, una estudiante señala la transformación del espacio de Español de una asignatura en donde solo se lee por el bien de leer a una clase con repercusión para la vida en la medida en que permite expandir el horizonte y profundizar en diversas problemáticas. En

segundo lugar, la respuesta de una participante indica que no hubo un cambio significativo en términos de su pensamiento, así su primera y última opinión no difieren la una de la otra.

### 5.2.3. Análisis del cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros"

Prosiguiendo, en segundo lugar, abordamos el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros" de Jorge Eliécer Pardo el cual se aproxima a la tecnología de la violencia de la desaparición forzada. Es así como explora el mundo interno de las familias víctimas de desaparición forzada. De modo que, con el propósito trabajar este cuento con las participantes, se desarrolló a) un taller de seis preguntas en el cual se propuso elegir las tres que más les gustaran, eventualmente, algunos grupos las respondieron todas; b) una cartografía corporal que implicaba el ejercicio de ponerse en el lugar de las víctimas; c) las rutina de pensamiento *¿Qué me hace decir esto?*, esta última que se encontraba incluida dentro de las seis preguntas resultó útil en la medida en que se pudo observar un ejercicio de argumentación más elaborado (ver anexo 9).

**Tabla 6.** Síntesis de resultados en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros"

Subcategorías										
Grupo	Temporalidad		Alteridad			Identidad	Interpretación	Sí	Parcial	No
	I1	I2	I1	I2	I3	I1	I1			
G1	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	3	0	4
G2	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6	0	1
G3	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	P	5	1	1
G4	P	No	No	No	Sí	P	No	1	2	4
G5	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6	0	1
G6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	7	0	0
G7	P	No	No	No	Sí	P	No	1	2	4
G8	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	5	0	2
G9	P	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	4	1	2
Sí	5	1	7	5	9	6	5	38		
Parcial	3	0	0	0	0	2	1		6	
Total	1	8	2	4	0	1	3			19

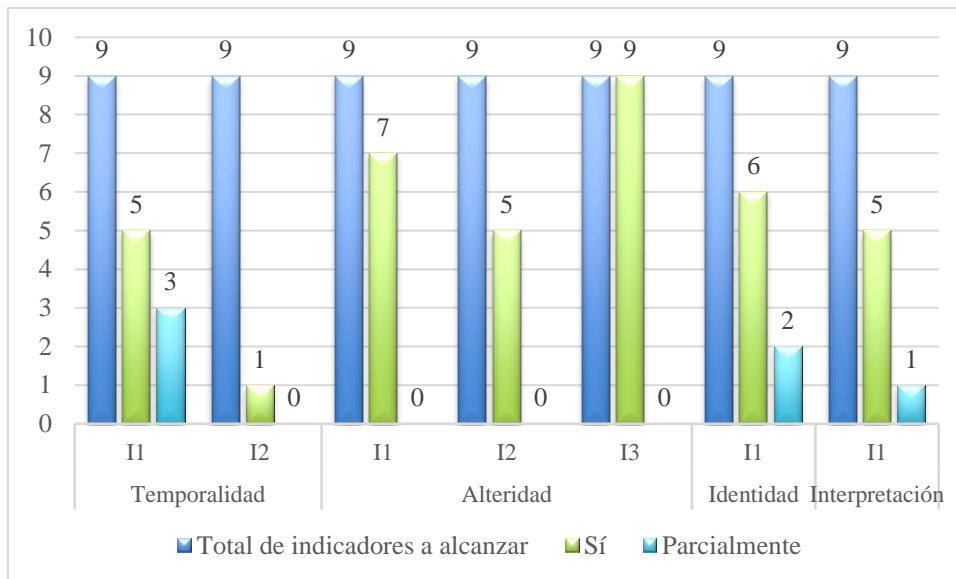
Considerados así los resultados, en primer lugar, respecto al indicador número uno de la subcategoría de temporalidad, el 56% del grupo (5 grupos) observa mediante el cuento los acontecimientos que han marcado fuertemente el devenir del país: la desaparición forzada y sus implicaciones. De modo que, se menciona así a las familias de las víctimas las cuales se ven relegadas a habitar en un limbo de absoluta desesperación, provocando que adopten los cuerpos que bajan por el río como propios. Además de considerar los rastros, huellas y residuos de sevicia sobre los cuernos. Precisemos que, parcialmente (P), el 33% del grupo (3 grupos) logra este indicador, pues en las respuestas se logra atisbar ciertos conocimientos sobre el devenir del país; sin embargo, no existe la intención de profundizar en sus razonamientos. En segundo lugar, tocante al segundo indicador, solamente un grupo establece relaciones entre temporalidades. Es así como no fue relevante en el desarrollo de este apartado.

Vamos a hablar ahora, en segundo lugar, sobre el primer indicador de la subcategoría de alteridad. Es así como el 78% del grupo (7 grupos) expresa dolor, frustración, nostalgia e impotencia al ser conscientes de la imposibilidad de actuar en contra de la injusticia, la vulnerabilidad, la indefensión de los habitantes y la situación de estas familias cuyo miembro no se volverá a encontrar. Por consiguiente, uno de los grupos exclama lo siguiente: *"Nos genera tristeza e impotencia el saber que la guerra está quitándole la vida a personas inocentes sin tener remordimiento sobre sus acciones"*. Asimismo, vinculado al punto anterior, consideremos el indicador número dos de esta subcategoría. De modo que, el 56% (5 grupos) repudia las acciones de violencia con distintos mecanismos, pues como se mencionó con anterioridad, se establece un vínculo entre la tensión hacia las víctimas y el rechazo hacia estas acciones. Por consiguiente, al mismo tiempo que se expresa solidaridad, se manifiesta rechazo. De ahí se colige que los sentires de frustración e impotencia nacen de

la conciencia de injusticia en estos hechos y la imposibilidad de acción. Uno de los grupos expresa así lo siguiente: *"También pasa que, aunque yo tenga esa empatía por el otro, prefiero ignorar el tema porque siento una impotencia gigante al ver que no puedo hacer nada para que esto deje de ocurrir, entonces prefiero ignorarlo para tratar de ocultar esa rabia que me causa"*. Por último, al respecto del indicador número tres, la totalidad del grupo logra con éxito este ítem. Si bien en el anterior análisis este indicador fue uno de los de menor alcance, en este punto ocurre lo contrario. Nos aventuramos a decir que esto sucede debido a la elaboración de la cartografía que se configura como una rutina de pensamiento en la cual se establecen relaciones entre las memorias individuales y las experiencias de las víctimas. Es de mencionar, además, que un grupo argumenta aquí que compartir este dolor con las víctimas es irrealizable, solamente se podría experimentar en una situación similar, incluso las personas en su cotidianidad viven bajo el hechizo de que esto nunca les podría suceder.

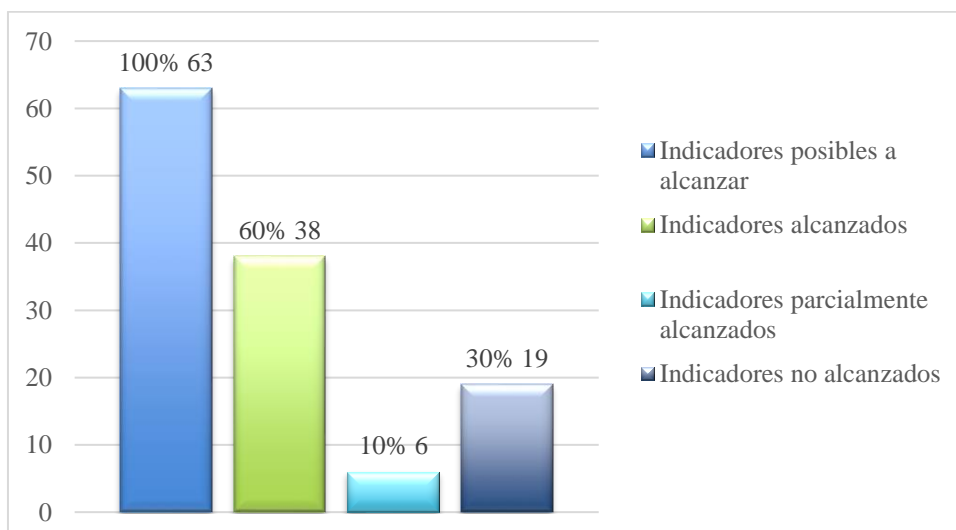
Si avanzamos un poco más, encontramos que, en cuanto a la subcategoría de identidad, el 67% del grupo (6 grupos) reflexiona sobre el contenido del cuento en términos de identidad. De modo que, cada uno de estos grupos va mencionando aspectos que han configurado la identidad nacional, por ejemplo, la tragedia y el dolor. Además, parcialmente (P), el 22% del grupo (2 grupos) consigue alcanzar este indicador. En última instancia, abordemos la subcategoría de interpretación la cual está relegada a las respuestas en donde las participantes elaboran reflexiones que se escapan a las demás subcategorías. Es así que el 56% del grupo (5 grupos) satisface el propósito de este indicador, mientras que solamente un grupo se ubica en el ítem de parcialidad (P).

**Ilustración 7.** Indicadores alcanzados por subcategoría en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros"



En síntesis, a modo de análisis general, de la totalidad de 63 veces posibles a alcanzar el conjunto de indicadores (7 indicadores 9 veces posibles cada uno), se alcanzaron de manera total un número de 38 veces (equivalente al 60%). Además, estos indicadores son alcanzados 6 veces de manera parcial (P) (equivalente al 10%). De esta manera, el 30% de los posibles indicadores permanecen sin ser alcanzados (equivalente a 19 veces).

**Ilustración 8.** Análisis general de resultados en el cuento "Sin nombres, sin rostros ni rastros"



#### 5.2.4. Análisis del cuento "Eloísa y los bichos"

Para terminar este recorrido, emprendimos la lectura del cuento "Eloísa y los bichos" de Jairo Buitrago en donde nos aproximamos a la modalidad de violencia del desplazamiento forzado. De modo que, con el propósito de abordar los elementos de este cuento, realizamos a) un taller de preguntas utilizando la rutina de pensamiento *¿Qué me hace decir esto?*; b) en virtud de acercarse a las ilustraciones propias de este cuento, elaboramos la rutina de pensamiento *veo, pienso y me pregunto* (ver anexo 10).

**Tabla 7.** Síntesis de resultados en el cuento " Eloísa y los bichos"

Subcategorías										
Grupo	Temporalidad		Alteridad			Identidad	Interpretación	Sí	Parcial	No
	I1	I2	I1	I2	I3	I1	I1			
<b>G1</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	P	Sí	Sí	6	1	0
<b>G2</b>	Sí	P	Sí	Sí	No	Sí	Sí	5	1	1
<b>G3</b>	Sí	Sí	P	Sí	No	Sí	Sí	5	1	1
<b>G4</b>	P	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	5	1	1
<b>G5</b>	Sí	Sí	P	Sí	No	Sí	Sí	5	1	1
<b>G6</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	P	Sí	Sí	6	1	0
<b>G7</b>	Sí	P	Sí	Sí	P	Sí	Sí	5	2	0
<b>Sí</b>	6	5	5	7	0	7	7	37		
<b>Parcial</b>	1	2	2	0	3	0	0		8	
<b>No</b>	0	0	0	0	4	0	0			4

Al revisar, en primer lugar, el indicador número uno de la subcategoría de temporalidad, nos encontramos que el 86% del grupo (6 grupos) conoce los eventos que han configurado el devenir del país, específicamente, el desplazamiento forzado. Por consiguiente, este porcentaje comprende qué es el desplazamiento y cuáles son sus implicaciones. Las estudiantes manifiestan que esto lo lograron mediante la interpretación de las metáforas que el autor trasmite a través de las ilustraciones. De modo que, uno de los grupos afirma que aquellos personajes en medio de una ciudad abundante de insectos, en su

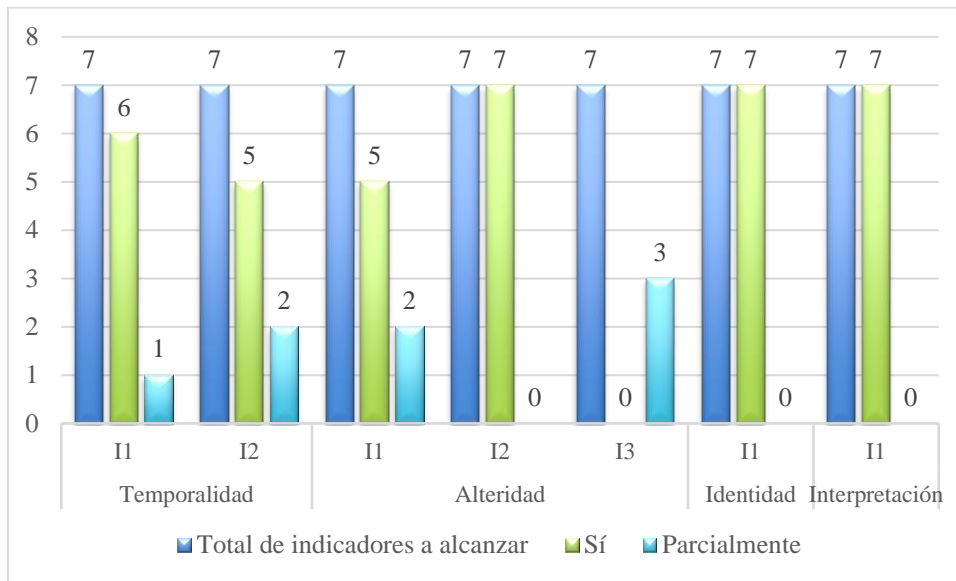
interioridad experimentan una sensación de aislamiento y extrañamiento. Además, referente al segundo indicador de esta subcategoría, el 71% del grupo (5 grupos) vinculan diferentes temporalidades. Es así como manifiestan que el propósito del pasado es darnos a conocer los aspectos positivos y negativos de la historia, pues *"si no conocemos la historia y con más razón la de nuestro país la cual ha sido violenta, dolorosa y difusa, estaremos condenados a vivir lo mismo una y otra vez ¡No olvidemos!"*. Es de añadir, además, que solamente el 29% del grupo (2 grupos) se ubica en la parcialidad (P).

Acontece, en segundo lugar, que en cuanto al indicador número uno de la subcategoría de alteridad, el 71% del grupo (5 grupos) muestra tensión y empatía hacia las víctimas a partir de la lectura del cuento. De modo que, en este punto, las participantes construyen hipótesis sobre el mundo interno de las víctimas, buscando comprender las consecuencias del desplazamiento forzado en estas. Por ejemplo, si bien las estudiantes reconocen que no lo podrían comprender en su totalidad, el conocimiento de estos eventos les otorga las herramientas para vislumbrar el sufrimiento ajeno. Con esto llegamos al segundo indicador de esta subcategoría en donde la totalidad del grupo rechaza de una u otra manera la violencia ejercida sobre la población civil. Por último, el tercer indicador fue irrelevante en la aproximación a este cuento, pues solamente el 44% (3 grupos) establece parcialmente (P) vínculos entre sus memorias individuales y las experiencias de las víctimas.

Veamos ahora, respecto a la subcategoría de identidad, como la totalidad del grupo alcanza este indicador, pues reconoce aspectos que constituyen la identidad de los habitantes del país. Tómese como ejemplos, la naturalización de la violencia ante la cotidianidad de la guerra es así que la indiferencia y la exclusión son inherentes a la cotidianidad. Es así como, de acuerdo con las estudiantes, este cuento transmite *"la idea de que los personajes al moverse a otra ciudad sienten rechazo, tristeza y desorientación"*. Avanzando, observamos como en la subcategoría de interpretación, la totalidad del grupo alcanza este indicador, pues emergen

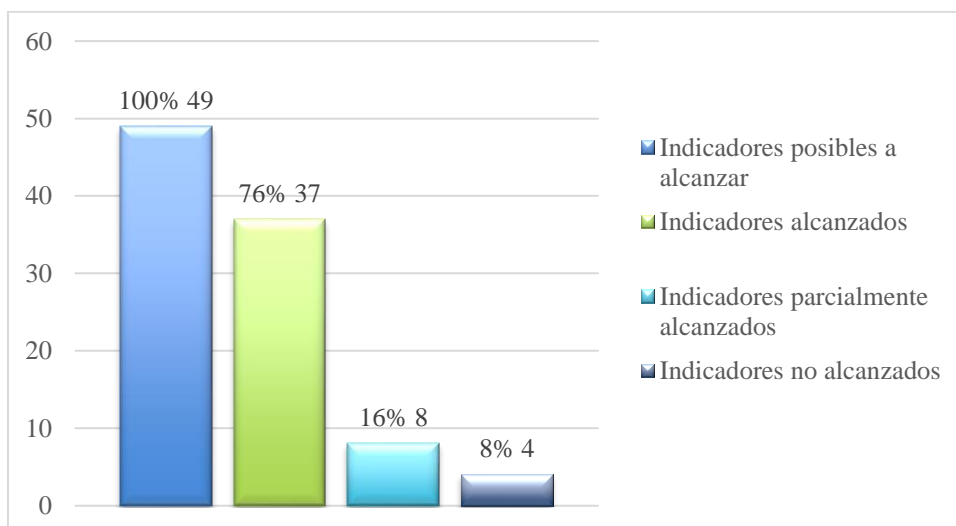
reflexiones las cuales son una consecuencia directa del cuestionamiento de las participantes y sin las cuales no podría haber una comprensión más profunda del tema.

**Ilustración 9.** *Indicadores alcanzados por subcategoría en el cuento "Eloísa y los bichos"*



En suma, de manera general, de la totalidad de 49 veces posibles a alcanzar el conjunto de indicadores (7 indicadores 7 veces posibles cada uno), se alcanzaron de manera total un número de 37 veces (equivalente al 76%). Además, estos indicadores son alcanzados 8 veces de manera parcial (P) (equivalente al 16%). De esta manera, el 8% de los posibles indicadores permanecen sin ser alcanzados (equivalente a 4 veces).

**Ilustración 10.** *Análisis general de resultados en el cuento "Eloísa y los bichos"*



### 5.3. Fase III: Recordemos, pasemos por nuestro corazón

La última fase de la intervención está constituida por una sesión de una hora en donde se busca dar cierre al proyecto por medio de una reflexión cuyo propósito es la apropiación del conocimiento hasta este punto abordado. De modo que, la escritura de esta reflexión estuvo fundamentada en los siguientes puntos: a) el reconocimiento del rol de la memoria en el conflicto en Colombia y cómo la literatura ha ayudado a cumplir este propósito; b) el vínculo entre el pasado y los acontecimientos de los cuentos; c) la transformación de la subjetividad y el mundo interior de las participantes mediante la lectura de los cuentos; d) la proyección a futuro con el propósito de encaminar la historia.

**Tabla 8.** *Síntesis de resultados de la fase III*

Subcategorías									
Grupo	Temporalidad		Alteridad			Identidad	Sí	Parcial	No
	I1	I2	I1	I2	I3	I1			
G1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Si	6	0	0
G2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	6	0	0
G3	P	Sí	Sí	Sí	P	Sí	4	2	0
G4	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	5	0	1
G5	Si	Sí	Sí	Sí	P	Si	5	1	0
<b>Sí</b>	4	5	5	5	2	5	26		
<b>Parcial</b>	1	0	0	0	2	0		3	
<b>No</b>	0	0	0	0	1	0			1

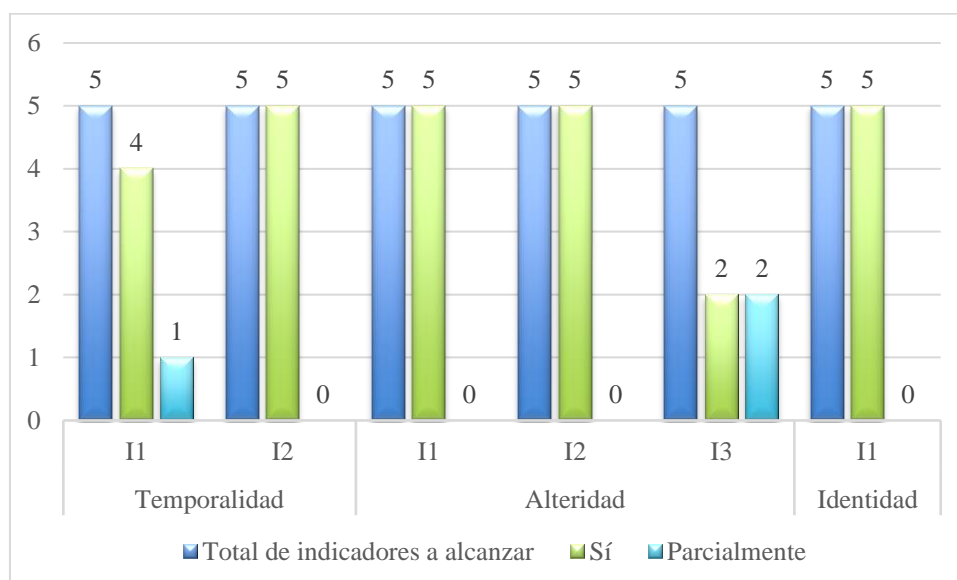
Nos ocuparemos ahora, en primer lugar, del indicador número uno de la subcategoría de temporalidad en donde el 80% del grupo (4 grupos) alcanza este indicador. También, cabe considerar que solo un grupo se ubica en el ítem de la parcialidad (P), pues en su respuesta se encontraron ideas equívocas sobre la historia del país. Veamos ahora, en segundo lugar, el indicador número dos el cual fue alcanzado por la totalidad del grupo. Es de considerar,

asimismo, que si bien el grupo establece relaciones entre las distintas temporalidades, en esta ocasión, se atreven a proponer hipótesis sobre su futuro deseado.

Consideremos, en seguida, los indicadores número uno y dos de la subcategoría de alteridad, pues en ambos la totalidad del grupo logra con éxito alcanzarlos. Acaece, no obstante, que en el tercer indicador, solamente el 40% del grupo (2 grupos) logra este indicador. Sin embargo, si añadimos el ítem de parcialidad (P), el otro 40% del grupo (2 grupos) se adiciona a este porcentaje. En consecuencia, un grupo se queda sin alcanzar este indicador de ninguna manera.

En última instancia, revisemos la subcategoría de identidad, pues en concordancia con lo mencionado hasta este punto, la totalidad del grupo reflexiona sobre los elementos constituyentes de la identidad en Colombia y sus habitantes. Esto mediante la lectura de los cuentos.

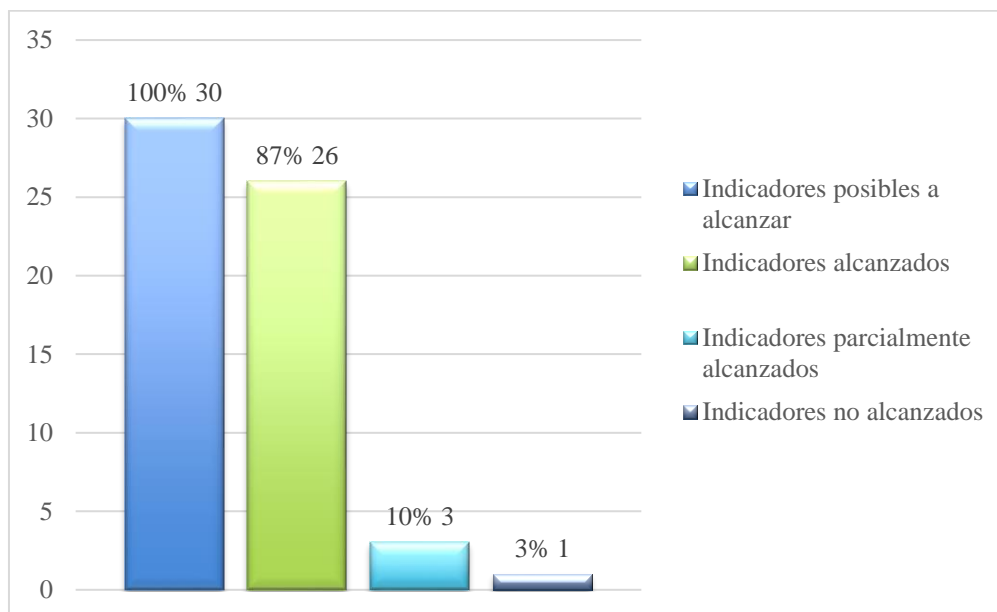
**Ilustración 11.** *Indicadores alcanzados por subcategoría en la fase III*



En síntesis, a modo de análisis general, de la totalidad de 30 veces posibles a alcanzar el conjunto de indicadores (6 indicadores 5 veces posibles cada uno), se alcanzaron de manera total un número de 26 veces (equivalente al 87%). Además, estos indicadores son

alcanzados 3 veces de manera parcial (equivalente al 10%). De esta manera, el 3% de los posibles indicadores permanecen sin ser alcanzados (equivalente a 1 vez).

**Ilustración 12.** *Análisis general de resultados en la fase III*



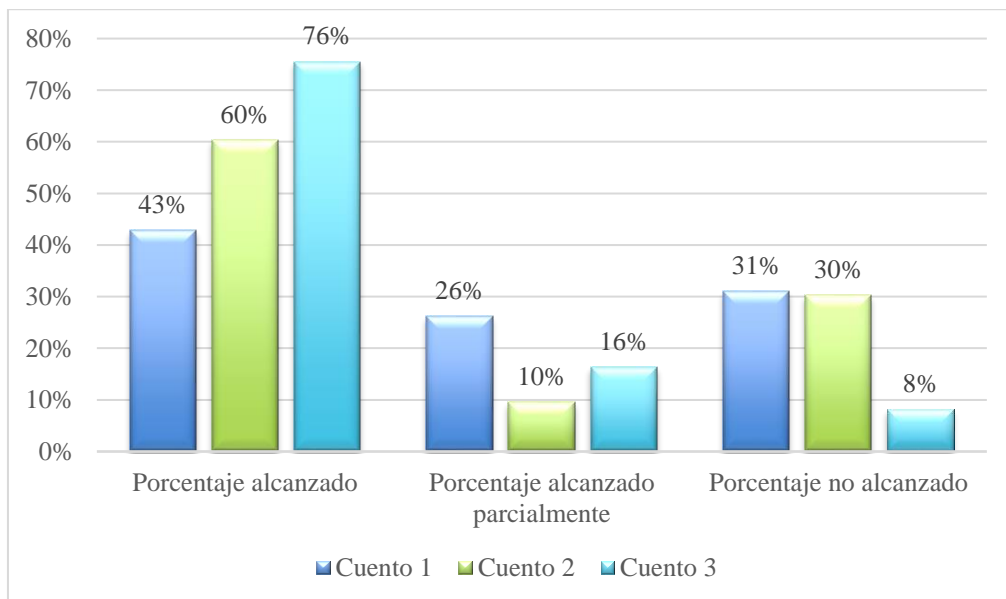
#### 5.4. Análisis comparativo del progreso entre fases

En virtud de dar cierre al análisis, creemos fundamental dar una perspectiva al lector sobre la sucesión progresiva de avances a medida que el maestro investigador realizaba su intervención. Es así como, en primer lugar, presentamos un análisis comparativo entre los resultados de cada uno de los cuentos abordados durante la fase II: a) *El festín*; b) *Sin nombres, sin rostros ni rastros*; c) *Eloísa y los bichos*. Asimismo, en segundo lugar, se presenta el contraste entre las fases I y III en términos de la progresión de las estudiantes.

Veamos, primero, que con respecto al porcentaje alcanzado, en el cuento número uno las participantes logran los indicadores en un 43%, en el cuento número dos un 60% y, en último lugar, en el cuento número tres un 76%. De modo que, existe una diferencia de alrededor el 16% y el 17% entre cada cuento. En consecuencia, entre el primer y segundo cuento se establece una brecha del 33%. En segundo lugar, al revisar los porcentajes de los indicadores parcialmente alcanzados (P), observamos que entre el primer y segundo cuento

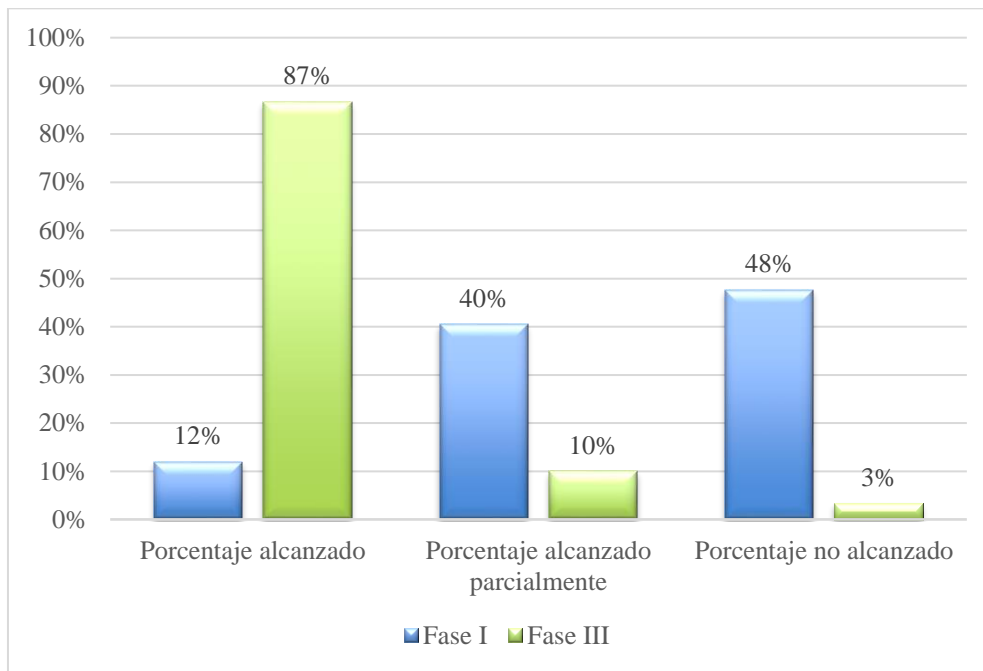
hubo una reducción del 10%, es decir, del 26% al 10%. Sin embargo, entre el segundo y tercer cuento hay un aumento del 6%. Esto se puede explicar, por último, al examinar el porcentaje de los indicadores no alcanzados. Si bien entre el cuento número uno y dos solamente se establece una reducción del 1%, en otras palabras, del 31% al 30%, respecto al segundo y tercer cuento la reducción es del 22%, en otros términos, del 30% al 8%. Ahora bien, es probable que una buena cantidad de estudiantes que en el cuento número dos no alcanzaron el indicador (porcentaje del 30%), en el último cuento se localicen en el aumento del 6% en el porcentaje parcialmente alcanzado (P).

**Ilustración 13.** Análisis comparativo de la progresión en los cuentos de la fase II



En segundo lugar, encontramos que, primero, en la fase I el 12% logra alcanzar los indicadores, mientras que en la fase III este porcentaje aumenta al 87%. De modo que, luego de la intervención, se alcanza una diferencia del 75%. Segundo, respecto al porcentaje parcialmente alcanzado (P), este se reduce en un 30%, es decir, del 40% al 10%. En última instancia, es notable que el porcentaje de indicadores no alcanzado se redujo en un 45%, en otros términos, del 48% al 3%.

**Ilustración 14.** Análisis comparativo entre la fase I y II



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

### 5.1. Conclusiones

Con lo que hemos dicho hasta aquí, en primer lugar, creemos que es posible afirmar que el cuento colombiano es una propuesta pedagógica capaz de promover la construcción colectiva de la memoria con el propósito de reflexionar sobre el conflicto en Colombia. Es así como las participantes avanzaron progresivamente en cada subcategoría que implicaba la construcción de memoria. Primero, la comprensión sobre acontecimientos que han configurado la historia del país, particularmente, las tecnologías del castigo sobre la población civil a propósito de posibilitar el establecimiento de relaciones entre las diferentes temporalidades. Segundo, la instauración de vínculos de empatía hacia las víctimas del conflicto en Colombia, además del rechazo hacia las prácticas de violencia ejercidas sobre esta población y, en último lugar, la vinculación entre las experiencias de las víctimas y las participantes de la investigación. Tercero, el proceso de reflexión sobre los elementos que involucran la identidad en Colombia y sus habitantes en la cuentística colombiana.

Veamos, además, que si bien el seguimiento preciso de cada una de las subcategorías es esencial debido a que permite dar cumplimiento al objetivo general, lo sustancial de la intervención se encuentra en los procesos de pensamiento de cada participante. Dicho en otras palabras, las reflexiones individuales evocadas y el enriquecimiento mutuo a través de las estrategias, recursos y momentos implementados. Asimismo, en esta lógica, es de mencionar que cada sesión evoca en los participantes sentires que se ubicaban con más preeminencia en una subcategoría que en las otras. Así, por ejemplo, durante la lectura del cuento “Sin nombres, sin rostros ni rastros” y la elaboración de la cartografía, las participantes se orientaron principalmente al cumplimiento de los indicadores de la subcategoría de alteridad, pues esta se encontraba más involucrada. En síntesis, si bien creemos en lo fundamental que resulta observar la progresión de las participantes, el análisis

no debe ser exclusivamente considerado de manera lineal; por el contrario, este es un proceso holístico en donde se estudia la aproximación a un mismo fenómeno desde diferentes ángulos y, por lo tanto, evocando diversidad de pensamientos, sentires y reflexiones las cuales se complementan las unas con las otras en virtud de proporcionar una experiencia completa.

Deseamos, en este contexto, subrayar que si bien se observa progreso en cada una de las subcategorías, pues ciertamente el proyecto tuvo implicaciones positivas en las participantes, nos inclinamos a creer que la intervención se puede categorizar como una profecía autocumplida. De modo que, primero, sesión tras sesión las actividades, recursos y estrategias se plantearon con el propósito de responder lo que el maestro investigador quería conseguir. Ciertamente, por ejemplo, al revisar los resultados del primer cuento, se encuentra que el tercer indicador de la subcategoría de alteridad es alcanzando solamente por un grupo; a diferencia de esto, en el segundo cuento es un indicador alcanzado en su totalidad debido a la dinámica que se propuso para esta lectura, pues involucrada más a esta subcategoría. En segundo lugar, sesión tras sesión las participantes se habituaron al tipo de actividades elaboradas por el maestro y las respuestas que este buscaba en sus intervenciones, por lo tanto, las respuestas se dirigen a los indicadores que el maestro investigador buscaba evaluar, en otras palabras, esto se podría clasificar como un entrenamiento. En últimas, creemos que esto no es intrínsecamente negativo; sin embargo, debe ser tomado en consideración al interpretar los resultados.

Es significativo, también, que como se propuso en un principio, el proyecto implicó del diálogo entre la memoria colectiva y la memoria histórica. Por un lado, la primera es la memoria que pertenece a la dimensión polifónica de la experiencia; por el otro lado, la última es una memoria inmutable cuyo carácter es informativo. De modo que, el diálogo entre memorias no hubiese sido posible solamente mediante el cuento colombiano, sino a través de la diversidad de recursos didácticos que aseguraron el aprendizaje y, en últimas,

enriquecieron la aproximación a cada uno de los cuentos. Por consiguiente, al encontrarnos en un aula sin más recursos que el tablero y las sillas, la fotografía y la música fungieron como una fuente inacabada cuyo propósito fue proveer pruebas a los acontecimientos narrados en los cuentos.

Permítanme ahora que insista en la importancia de la interdisciplinariedad. Es así como, este proyecto se fundamentó en un diálogo polifónico entre las disciplinas de la historia y la literatura en el cual cada una se enriquecía con la otra. De modo que, esencialmente, la aproximación a la literatura no quedaba relegada a un ejercicio cerrado, descontextualizado y hermético cuyo propósito es el aprendizaje y fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura. Por el contrario, a través de la lectura y escritura se abordan tópicos esenciales en la construcción de sociedad, en particular, las tecnologías de la violencia en el conflicto en Colombia. Un tema que como se demuestra durante el análisis de la fase número uno, se encuentra en el limbo del olvido, pues si bien se conoce que hubo un conflicto en el país, acompañado de esto se encuentra el desconocimiento sobre qué fue específicamente lo que sucedió. Además, la memoria no debe ser relegada solamente al área de las ciencias sociales, pues en la medida en que la literatura lo permite, también puede ser trabajada desde esta asignatura, pues recordemos que en un país de inacabado conflicto, en nosotros resta el deber de la memoria.

Afirmaremos ahora que, en respuesta al encuentro abrupto con la lectura, las rutinas de pensamiento deben seguirse explorando como estrategias que pueden ser aplicadas antes, durante y después de la lectura. Pues, en virtud de ser estructuras organizativas cuya función es guiar a las participantes en su proceso de pensamiento, durante la intervención se evidencia que, en un segundo momento, luego de abordar la lectura de manera tradicional en donde este proceso se dio de manera superficial, las estudiantes construyeron respuestas mucho más elaboradas, además completando y expandiendo las respuestas de los talleres.

En último lugar, las circunstancias que llevaron a la modificación de las clases nos conducen a concluir que la espontaneidad utilizada con sabiduría constituye una de las herramientas más importantes del arsenal docente. De manera que, como se habrá dado cuenta, solo una pequeña parte de las actividades propuestas en la unidad didáctica fueron llevadas a cabo debido a las dinámicas del curso y las instituciones, causando que lección tras lección el plan de acción se fuese modificando. De modo que, en una situación real cuyas circunstancias nos alejan de un plan de acción ideal, un maestro audaz es capaz de responder a estas necesidades.

## **5.2. Recomendaciones**

A continuación, describimos una serie de recomendaciones con el propósito de que sean tomadas en consideración por los futuros maestros investigadores. En primer lugar, al finalizar este proyecto de investigación, consideramos que la intervención fue muy ambiciosa, pues al considerarse varias modalidades de violencia, esto implicó moverse de un tema a otro, además al considerar el tiempo, esto no permitió una comprensión rigurosa sobre cada tópico, sino que se abordaron sus generalidades. De modo que, ahora creemos que hubiese sido importante aproximarse a una sola modalidad; sin embargo, abordarla desde diversas lecturas, perspectivas y actividades, permitiendo así una comprensión profunda.

Esto hubiese permitido, además, una reducción en el número de actividades realizadas por las estudiantes con el objetivo de enfocarse en otras más significativas. Pues, como se mencionó anteriormente, el tiempo de la intervención se vio drásticamente reducido, esto implicó eliminar actividades creativas por el desarrollo de talleres. En otras palabras, en esta lógica de apresurarse con el objetivo de obtener insumos que analizar, se dejaron de lado partes de la intervención esenciales, cayendo en la dinámica de entregar actividades tras otras por el bien de entregar. Asimismo, involucrar la retroalimentación. De modo que, se puedan realizar actividades que impliquen una elaboración progresiva. Por consiguiente,

consideramos que en manos del futuro investigador queda aplicar y descartar las actividades de la unidad didáctica que más le parezcan. Recomendamos el desarrollo de la actividad que implica la escritura del microrrelato para el concurso de *Bogotá en 100 palabras* y la galería de arte. Esto en virtud de responder al carácter colectivo en el proceso de construir memoria.

En último lugar, si bien el análisis de la investigación se realiza de una manera estadística, lo que permite la ventaja de realizar un seguimiento preciso de los resultados, en virtud de responder a nuestro planteamiento de las conclusiones, es decir, lo esencial de considerar las experiencias de las alumnas, una investigación de este tipo puede ser planteada desde la lógica de la sistematización de experiencias.

## REFERENCIAS

- Agudelo, A. M. (2015). Hacia una historia del cuento colombiano. *INTI, Revista De Literatura Hispánica*, 1(81), 147–169.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7019741>
- Arias, G. L. (2017). Students' Language Skills Development through Short Stories. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(1), 103-118.  
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a07>
- Arias Gómez, D. H., y Torres Puentes, E. (2017). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 41–47.  
<https://doi.org/10.14483/25905791.13072>
- Becerra, T. (2020). *Cuento latinoamericano: hermenéutica literaria para una noción de identidad* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12108>
- Blair, E. (2010). La política punitiva del cuerpo: “economía del castigo” o mecánica del sufrimiento en Colombia. *Estudios Políticos*, 36, 39–66.  
<https://doi.org/10.17533/udea.espo.6329>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Buitrago, J. (2011). *Eloísa y los bichos*. Cuauhtémoc, México: Dirección General de Materiales e Informática Educativa SEP.
- Cárdenas Páez, A. (2011). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos De Literatura*, 6(11), 6–18.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (23 de junio de 2016). *Importancia de la memoria histórica al finalizar el conflicto: Martha Nubia Bello* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=xxHh9ywteQY>

Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/>

Correa, N. (2019). *El crecimiento del vacío*. Letra a Letra.

Chacón, A. (2014). *La construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo. Una propuesta pedagógica y didáctica dirigida a niños y niñas entre los 5 y 7 años* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9969>

*En el Liceo Mercedes Nariño la educación repara el corazón de las víctimas*. (2019, 9 de abril). Educación Bogotá.

[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/4148#:~:text=2019%20%2D%2018%3A35-.En%20el%20Liceo%20Mercedes%20Nari%C3%B1o%2C%20la%20educaci%C3%B3n%20repara%20el%20coraz%C3%B3n,Conozca%20sus%20historias.](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4148#:~:text=2019%20%2D%2018%3A35-.En%20el%20Liceo%20Mercedes%20Nari%C3%B1o%2C%20la%20educaci%C3%B3n%20repara%20el%20coraz%C3%B3n,Conozca%20sus%20historias.)

Faciolince, H. J. A. (2004). *Angosta*. Planeta Lector.

Gamboa González, Ángela M. (2017). Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera. La enseñanza de estrategias para estudiantes de sexto grado a partir del modelo interactivo de lectura. *Folios*, (45), 159.175.

<https://doi.org/10.17227/01234870.45folios159.175>

García, N., Arango, Y., Londoño, J., & Sánchez, C. (2020). *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12575>

- García Márquez, G. (1967). *Cien años de soledad*. Bogotá: Oveja Negra.
- García Vera, N. O., & González Santos, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. *Folios*, (49), 149-160.  
<https://doi.org/10.17227/folios.49-9402>
- Giraldo, L. M. (2017). Cuento colombiano: un género renovado. *Folios*, 15, 13.  
<https://doi.org/10.17227/01234870.15folios13.21>
- GMH. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- Gómez, J. (2020). *Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/7324>
- Hernán, D. (2021). *El pasado reciente desde el reflejo de una gota de sangre: la narrativa literaria para comprender el conflicto armado colombiano* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16402>
- Hernández, E. (2018). *La hermenéutica literaria en la formación de profesionales de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Información Básica*. (s.f.). Liceo Femenino Mercedes Nariño.  
<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/a/informacion-basica>
- Jaime, J. (2016). *La reconstrucción de memoria histórica a partir de la narrativa literaria: la noche de los lobos* [Tesis de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/492>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lara, J., Enciso, L., Culma, C., & González, I. (2017). *Recuperación de memoria histórica y sistematización de experiencias en el costurero de la memoria: kilómetros de vida y de memoria* [Tesis de grado]. Universidad Católica de Colombia.  
<http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10983/15150>
- Liceo Femenino Mercedes Nariño celebra un siglo al servicio de la educación. (2016, 29 de septiembre). Educación Bogotá.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/node/5341](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5341)
- Localidad de Rafael Uribe Uribe. (s.f.). Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/rafael-uribe-uribe>
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.  
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado el 15 de mayo de 2022 [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Montealegre, Á. (2012). *La praxis hermenéutica en la interpretación de textos literarios con estudiantes de tercer grado de primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://200.23.113.59:8080/handle123456789/154>
- Nieves, L. (2014). *Novela de la violencia: una herramienta para la construcción de memoria histórica en Colombia* [Tesis de grado]. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. [https://doi.org/10.48713/10336\\_8922](https://doi.org/10.48713/10336_8922)
- Nuestra institución. (s.f.). Lifemena. <https://lifemena.jimdofree.com/nuestro-cole/>
- Ospina, W. (1997). *¿Dónde está la franja amarilla?* MONDADORI.

- Ortiz, G. P. (2021). *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17083>
- Pardo, J. E. (2011). Sin nombres, sin rostros ni rastros. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/d5047f0b6ddd4db6ab4fcda7b22aafa4>
- PEI. (s.f.). Liceo Femenino Mercedes Nariño.  
<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/a/pei>
- Peñaranda, R. (2018). De la memoria a la historia: Colombia en busca de una nueva representación de su pasado. En M. García (ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia?: 25 ideas para reparar el futuro*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Duarte, B. N., & Toro Rengifo, E. A. (2019). Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela. *Nodos y Nudos*, 6(46). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-8239>
- Quintana, P. (2014). *Violación*. Grupo Planeta España.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, 65(5), 57. [https://www.researchgate.net/publication/285740756\\_Making\\_thinking\\_visible](https://www.researchgate.net/publication/285740756_Making_thinking_visible)
- Rodríguez, G. (2013). *Chulavitas, Pájaros y Contrachusmeros. La violencia para-policial como dispositivo antipopular en la Colombia de los 50* [Conferencia]. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Cuyo, Argentina.  
<https://cdsa.academica.org/000-010/487>
- Romero, F. (2016). Reflexiones sobre el posconflicto: Aprendizaje de la historia. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 41-55. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1.2>


- Ruiz, A. (2022). *Para que no me olvides. Memoria histórica y educación para la paz en el aula*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17876>
- Spang, K. (1995). Apuntes para una definición de la novela histórica. En K. Spang, I. Arellano, C. Mata (eds.), *La novela histórica: teoría y comentarios* (65-114). Universidad de Navarra.
- Téllez, H. (2006). *Cenizas para el viento*. Editorial Norma.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento visible. *Leadership compass*, 2(4), 1-3. <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>
- Todorov, T. (2017). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Torres, M. (2010). *La siempreviva*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.
- Tunjacipa, V. (2020). *Taller literario para favorecer la lectura y la educación literaria en estudiantes de grado sexto* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vargas Parra, M. A., Rodríguez Orejuela, J. A., & Mosquera, L. H. (2018). Promotion of Differentiated Instruction through a Virtual Learning Environment. *Folios*, (47). <https://doi.org/10.17227/folios.47-7404>
- Varón, P. (1973). *El festín*. Medellín: Editorial Oveja Negra.
- Vásquez, J. G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. Alfaguara.
- Vásquez, J. (2018). Imaginación y memoria. En M. García (ed.), *¿Cómo mejorar a Colombia?: 25 ideas para reparar el futuro*. Universidad Nacional de Colombia.

## ANEXOS

### Anexo 1: Bitácora de observación

<b>BITÁCORA DE OBSERVACIÓN</b>			
Número de sesión:	Fecha:	Asignatura:	Grado:
Hora de inicio:	Hora de finalización:	Tiempo:	Tema/s:
Objetivo:			
Tipos de contenido:			
<b>Procedimiento de la clase</b>			
Momento de la sesión	Descripción de las actividades		Análisis
Introducción			
Desarrollo			
Cierre			
<b>Materiales y recursos</b>			
<b>Evaluación</b>			
<b>Tareas</b>			
<b>Observaciones adicionales</b>			

## Anexo 2: Encuesta de caracterización

 <b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <small>Universidad de educadores</small>	<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b> <b>DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b> <b>LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS</b> 2022-2
---	---

### Dirigido a estudiantes

El presente instrumento de recolección de información hace parte de una investigación con la que se pretende diseñar una propuesta de intervención en el aula. Por este motivo le solicitamos su colaboración, dejando en claro que la información recolectada será de carácter anónimo y solo hará parte del proceso investigativo en concordancia con lo decretado por la ley 1581 de 2012. Le agradecemos por su amabilidad y disponibilidad para responder a esta encuesta.

#### Información general de la estudiante

Nacionalidad:					
Fecha de nacimiento:		Sexo:	M	F	
Lugar de nacimiento:					
Barrio de residencia:					
Localidad:					
Grado:					
Edad:					

#### Contextualización

**Diligencia el siguiente cuadro teniendo en cuenta tu composición familiar:**

Nombre	Parentesco	Edad	Ocupación	Lugar de procedencia

**Indica con una X qué tan de acuerdo te encuentras con las siguientes afirmaciones:**

Afirmación	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
En mi familia hemos enfrentado últimamente eventos significativos o situaciones difíciles.				

Realizo continuamente actividades físicas, culturales o recreativas.				
Mi familia me acompaña ampliamente en mi proceso educativo.				
Al interior de mi familia la lectura es una actividad que se realiza con frecuencia.				
Con frecuencia comparto actividades con mi familia pues paso mucho tiempo con ellos.				
La escritura es una actividad que me interesa; por lo tanto, escribo con frecuencia.				
La lectura es una actividad que me interesa; por lo tanto, leo con frecuencia.				
La mayoría de las veces me siento motivado para asistir al colegio.				
Durante la pandemia pude realizar con facilidad las actividades académicas.				
La mayoría de las clases de español son de mi agrado.				

**Marca con una X una o varias opciones según corresponda y completa las líneas con la información solicitada:**

1. ¿Actualmente vives en casa propia?

Sí

No

2. Señala con una X aquellos servicios con los que cuentas en tu hogar

Internet

Agua

Gas natural

Telefonía

Energía eléctrica

3. Señala con una X aquellos dispositivos con los que cuentas en tu hogar:

Tablet

Celular

Computadora

Lector digital

4. Marca con una X cuáles de las siguientes comidas tienes al día:

Desayuno

Almuerzo

Cena

Onces

Merienda

5. Marca con una X las actividades que sueles hacer en tu tiempo libre:

Dormir

Dibujar / Pintar

Jugar videojuegos

Leer

Bailar

Hacer deporte

Ver televisión

Escuchar música

Visitar espacios culturales

Escribir

Ver videos

Navegar en redes sociales

Otras: \_\_\_\_\_

6. ¿Tienes alguna discapacidad o enfermedad?

Sí

No

¿Cuál?: \_\_\_\_\_

7. ¿Pertenece a alguna de las siguientes poblaciones?

- Indígena
- Afrodescendiente
- Víctima del conflicto armado
- Inmigrante
- Ninguna

8. Ordena las siguientes actividades en una escala de 1 a 4 de acuerdo a su dificultad (1 es la actividad que le supone mayor dificultad y 4 la de menor):

- ◆ Leer \_\_\_\_\_
- ◆ Escribir \_\_\_\_\_
- ◆ Expresar ideas en público \_\_\_\_\_
- ◆ Escuchar atentamente \_\_\_\_\_

9. Ordena los siguientes textos en una escala de 1 a 6 de acuerdo a tu interés en ellos (1 es el texto que le supone mayor interés y 6 el de menor):

- ◆ Cuento \_\_\_\_\_
- ◆ Novela \_\_\_\_\_
- ◆ Poesía \_\_\_\_\_
- ◆ Teatro \_\_\_\_\_
- ◆ Novela gráfica \_\_\_\_\_
- ◆ Crónica \_\_\_\_\_

10. ¿Conoces sobre la historia de la violencia y conflicto en Colombia?

- |                                     |                               |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mucho      | <input type="checkbox"/> Poco |
| <input type="checkbox"/> Suficiente | <input type="checkbox"/> Nada |

11. ¿En tu colegio se abordan temas relacionados con la historia del conflicto en Colombia?

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Siempre      | <input type="checkbox"/> Pocas veces |
| <input type="checkbox"/> Casi siempre | <input type="checkbox"/> Nunca       |

12. ¿Crees que es importante conocer sobre la historia del país?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Muy importante | <input type="checkbox"/> Poco importante  |
| <input type="checkbox"/> Importante     | <input type="checkbox"/> No es importante |

13. ¿Tienes interés por leer textos (poesía, novela, cuento, teatro, entre otros...) que involucren la historia de Colombia?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Definitivamente sí | <input type="checkbox"/> Probablemente no   |
| <input type="checkbox"/> Probablemente sí   | <input type="checkbox"/> Definitivamente no |

14. ¿Te interesa la asignatura de Español?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Siempre me interesa | <input type="checkbox"/> Pocas veces me interesa |
| <input type="checkbox"/> A veces me interesa | <input type="checkbox"/> Nunca me interesa       |

15. ¿A qué se debe tu respuesta?

---

---

---

---

16. ¿Cómo te gustaría que fuera la clase de Español?

---

---

---

---

Anexo 3: Formato de autorización de tratamiento de datos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD</b> <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
<b>FOR009GSI</b>	<b>Fecha de Aprobación: 18-06-2018</b>	<b>Versión: 01</b>	<b>Página 2 de 2</b>

**AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD**

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_  
 Yo, \_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No.  
 \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, representante legal del menor  
 \_\_\_\_\_, identificado con T.I.  NUIP  No.  
 \_\_\_\_\_ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>1</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>2</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

\_\_\_\_\_

**FIRMA**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Identificación:** \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>2</sup> Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo 4: [Matriz cualitativa de análisis](#)

Anexo 5: Unidad Didáctica

Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?			
Fase número 1: Nociones primarias sobre nuestro dolor			
Grado: Décimo	Asignatura: Español	Tiempo: 1 hora	Número de sesión: 1
Objetivo de la fase: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar los conocimientos de los estudiantes sobre los conceptos fundamentales para el proyecto de investigación.</li> </ul>			
Objetivo de la sesión: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer el conocimiento previo de los estudiantes sobre las relaciones entre historia, literatura y la memoria.</li> </ul>			
Procedimiento de la clase			
Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar		
Introducción (15 minutos)	En primer lugar, organiza el salón en grupos. Con esto realizado, plantea una visión clara a los estudiantes sobre hacia dónde deben llegar y qué se espera de ellos durante el desarrollo del proyecto de investigación. De este modo, utiliza una estrategia formativa similar al <i>criterio de logro</i> la cual tenga como objetivo principal presentar y explicar la ruta del proyecto en un material visible. Ahora bien, procede a dejarla en un lugar del aula con el propósito de que sea información accesible a todos durante el desarrollo de las sesiones. Además, brinda un espacio para que los alumnos puedan resolver inquietudes. No olvides recordarles que las sesiones serán muy cortas; por lo tanto, siempre será importante el manejo del tiempo (15 minutos).		
Desarrollo (30 minutos)	<p>Con esto de fondo, explora los conocimientos previos de los alumnos con relación a los conceptos fundamentales del proyecto. Así, primero, realiza la rutina de pensamiento <i>conversación sobre papel</i> en la cual se reparten papeles con preguntas diferentes a los distintos grupos. Luego, los alumnos agrupados en diferentes equipos escriben sus respuestas. Al finalizar, rotan los papeles hasta que cada una de las preguntas pase por su grupo, complementando así las ideas de sus compañeros. Las preguntas para trabajar son las siguientes (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Por qué es importante la lectura de literatura colombiana?</li> <li>¿Por qué recordar el pasado es importante?</li> <li>¿Qué es la memoria?</li> <li>¿Cuál es la función de la memoria después de un conflicto?</li> <li>¿Cuál podría ser la relación entre memoria, historia y literatura?</li> <li>¿Qué considera que es una sociedad en paz?</li> <li>¿Cuáles son los impactos de la guerra en una sociedad?</li> </ul> <p>Finalmente, un integrante por cada equipo socializa la respuesta de la última hoja que le correspondió completar a su equipo (10 minutos).</p>		

Cierre (15 minutos)	<p>En último lugar, reproduce el video <i>Importancia de la memoria histórica al finalizar el conflicto</i> de Martha Nubia Bello. Con este objetivo, primero, plantea la siguiente pregunta guía (5 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuáles son las ideas que propone Martha Nubia Bello a propósito de la memoria?</li> </ul> <p>Al terminar su reproducción, utiliza la rutina de pensamiento gira y discute en la cual cada estudiante comparte con sus compañeros su respuesta personal en un tiempo dado por la docente. Pasado ese tiempo, cada grupo comparte con la totalidad del aula sus reflexiones (10 minutos).</p>
<b>Tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Traer lápices y colores para la próxima sesión.</li> </ul>	
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartulina con la ruta del proyecto de investigación.</li> <li>Video Importancia de la memoria histórica al finalizar el conflicto: <a href="https://youtu.be/xxHh9ywteQY">https://youtu.be/xxHh9ywteQY</a></li> <li>Papeles con cada una de las preguntas.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
<p>A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos. De este modo, se desarrolla una evaluación diagnóstica con el objetivo de verificar el conocimiento previo de los alumnos.</p>	

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo

Asignatura: Español

Tiempo: 1 hora

Número de sesión: 2

Objetivo de la fase:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento *El festín*.
- Comprender la modalidad de la violencia de la masacre.

Cuento a trabajar durante la sesión: El festín de Policarpo Varón.

#### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (15 minutos)	<p>Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>El festín</i> de Policarpo Varón. Así, en primer lugar, pídele a tus estudiantes que elaboren en una hoja en blanco un dibujo que ilustre lo que entienden por un festín. Es importante aclarar que no se trata de un concurso de dibujos; contrario a esto, lo importante es que se esfuercen por expresar sus ideas y respetar lo realizado por sus compañeros (15 minutos).</p> <p>Es posible que esta actividad pueda ser desarrollada de otro modo: por ejemplo, una lluvia de ideas o una discusión con los estudiantes a partir del planteamiento de ¿Qué entienden por festín?</p>
Desarrollo (30 minutos)	<p>Con esto de fondo, se procede a realizar una lectura en grupos del cuento <i>El festín</i> de Policarpo Varón (25 minutos). Así, plantea las siguientes preguntas guía con la finalidad de que durante la lectura los alumnos contrasten sus hipótesis anteriores y compartan sus ideas con el resto de la clase al finalizar la lectura (5 minutos):</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué hace alusión la idea de festín en el cuento de Policarpo Varón?</li> </ul>
Cierre (15 minutos)	En último lugar, se realiza la rutina de pensamiento <i>color, imagen, símbolo</i> en la cual se elige un color, un símbolo y una imagen que represente el texto, una idea, un acontecimiento o un personaje de este y se explica el porqué de la elección (15 minutos).
<b>Tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diles a tus estudiantes que consulten sobre acontecimientos en la historia del país que puedan ser relacionados con los sucesos del cuento.</li> </ul>	
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento <i>El festín</i> de Policarpo Varón.</li> <li>• Formato de la rutina de pensamiento <i>color, imagen, símbolo</i>.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.	

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo	Asignatura: Español	Tiempo: 1 hora	Número de sesión: 3
---------------	---------------------	----------------	---------------------

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento *El festín*.
- Comprender la modalidad de la violencia de la masacre.

Cuento a trabajar durante la sesión: El festín de Policarpo Varón.

#### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (10 minutos).	Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>El festín</i> de Policarpo Varón. En primer lugar, retroalimenta de manera breve los acontecimientos del cuento con ayuda de un recurso visual (5 minutos). Con esto de fondo, pídele a tus estudiantes que realicen la rutina de pensamiento <i>Antes pensaba..., pero ahora pienso</i> sobre el texto El festín de Policarpo Varón (5 minutos).
Desarrollo (30 minutos)	Ahora bien, realiza una explicación sobre la relación entre la memoria y el cuento a través de un recurso audiovisual. En este punto, es importante que comiences por los hallazgos de la investigación de los estudiantes. Además, con la finalidad de involucrar a los alumnos y monitorear su aprendizaje durante la explicación, utiliza la estrategia de <i>luces de aprendizaje</i> la cual consiste en dar a los alumnos una figura de tres lados con los colores verde, amarillo y rojo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verde: entiendo muy bien.</li> <li>• Amarillo: me está costando un poco.</li> <li>• Rojo: no entiendo, no puedo seguir.</li> </ul>

	<p>La instrucción es que cada grupo de alumnos deje visible sobre su mesa el lado con el color con el cual se siente identificado. De este modo, el docente podrá verificar el aprendizaje de manera simultánea e instantánea y de ser necesario, detenerse con la finalidad de resolver las dificultades. La estrategia resulta bastante útil en la medida que fomenta un ambiente de confianza, promueve la participación e invita a que el alumno sea consciente de su aprendizaje (20 minutos).</p> <p>Al finalizar, realiza una <i>pausa reflexiva</i> en la cual se dará un tiempo para que en grupos puedan pensar sobre la importancia del conocimiento recién adquirido. Con esto en mente, plantea la siguiente pregunta en un medio concreto (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se dice que es muy importante que las sociedades recuerden y recuperen su pasado, ¿cuáles crees que son las razones en las que se basa esta afirmación?</li> </ul>
Cierre (20 minutos)	<p>En último lugar, plantea a tus alumnos la creación de un texto poético a partir de una página del cuento <i>El festín</i> utilizando la técnica de <i>Poesía Blackout</i>. Es importante recordarles que se deben cubrir de manera creativa las partes no utilizadas, lleva ejemplos. La premisa del texto poético es la paz, la violencia o la memoria en Colombia.</p>
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato para la rutina de pensamiento <i>Antes pensaba..., pero ahora pienso...</i></li> <li>• Recursos visuales y audiovisuales para el desarrollo de la explicación y la retroalimentación.</li> <li>• Cuento <i>El festín</i>.</li> <li>• Tarjetas ABCD.</li> <li>• Formatos con la pregunta de la <i>Pausa reflexiva</i>.</li> <li>• Ejemplos de <i>Poesía Blackout</i>.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
<p>A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.</p>	

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo	Asignatura: Español	Tiempo: 1 hora	Número de sesión: 4
---------------	---------------------	----------------	---------------------

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento Sin nombres, sin rostros ni rastros.
- Comprender la modalidad de la violencia de desaparición forzada.

Cuento a trabajar durante la sesión: *Sin nombres, sin rostros ni rastros*.

#### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (20 minutos)	Desarrolla la sesión a partir del cuento Sin nombres, sin rostros ni rastros de Jorge Eliécer Pardo. En primer lugar, aplica esta actividad diseñada por Ruiz (2022),

	<p>dile a tus estudiantes que “muevan los escritorios hacia las paredes del salón con el objetivo de lograr el mayor espacio posible. Ahora bien, pídeles que se pongan de pie dejando en los escritorios todas sus pertenencias. Luego, solicita que caminen por el aula evitando tocarse entre sí. Mientras caminan, explícales que a la señal de un aplauso deberán parar y saludar con la mano a la persona más cercana; luego, indícales que continúen con su caminata y para el siguiente aplauso abracen a la persona más cercana imaginando que es un amigo al que no ven hace tiempo. Después de esto, pídeles que sigan caminando y que con el siguiente aplauso se paren frente a la persona más cercana y le digan aquello que más les gusta de él o ella” (p.79). Al finalizar, pregúntales (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se sintieron realizando la actividad?</li> </ul> <p>A continuación, reproduce la canción <i>Mi unicornio azul</i> de Silvio Rodríguez. Al terminar, realiza un <i>círculo hermenéutico</i> cuyo objetivo es la construcción de significados al comentar un mismo texto. Desarrolla la conversación alrededor de las siguientes preguntas (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué crees que va la letra de Un unicornio azul?</li> <li>• ¿Has sentido en tu vida una ausencia similar a la que describe la canción?</li> </ul> <p>Puedes repartir la letra entre tus estudiantes con la finalidad de reforzar la comprensión.</p>
<p>Desarrollo (30 minutos)</p>	<p>Al finalizar, menciona que si bien a todos nos resulta familiar la ausencia, hay situaciones en las que está se da de manera abrupta e injusta. Por lo tanto, será aún más complejo de entender y aceptar para las víctimas. De modo que se hace necesario desarrollar empatía ante el sufrimiento de los otros.</p> <p>Con esto de fondo, diles que la trama del cuento que leerán a continuación <i>Sin nombres, sin rostros ni rastros</i> de Jorge Eliécer Pardo vacila alrededor de este tema. Plantea las siguientes preguntas guía con la finalidad de que el grupo pueda discutir, detectar información clave y realizar inferencias durante la lectura (30 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quiénes son los protagonistas de la historia y cuál es su tragedia?</li> <li>• ¿En qué lugar sucede la historia?</li> <li>• ¿Cuál es la mayor inquietud que te genera el cuento?</li> <li>• ¿Qué efectos causa la desaparición de un ser querido en el núcleo familiar de los protagonistas?</li> <li>• ¿Cómo es el lenguaje del cuento?</li> </ul>
<p>Cierre (10 minutos)</p>	<p>En último lugar, aplica en parejas la estrategia <i>Ticket de salida</i> la cual permite registrar evidencias individuales, dar cierre a una clase y finalizar la actividad mediante respuestas entregadas al salir del aula. Además, distribuye las preguntas de tal manera que a cada grupo sólo le toque dos de las siguientes (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué crees que el autor narra de manera poética estos actos tan atroces? (Autor)</li> <li>• ¿Qué motivos crees que llevan a una persona a desaparecer a otra? (Victimario)</li> <li>• ¿Qué efectos causa la desaparición de un ser querido en un núcleo familiar? (Víctima)</li> </ul>
<b>Tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diles a tus estudiantes que le pregunten a un familiar qué es la desaparición forzada.</li> </ul>	
<b>Materiales y recursos</b>	

- Canción y letra de *Mi unicornio azul* de Silvio Rodríguez.
- Cuento *Sin nombres, sin rostros ni rastros* de Jorge Eliécer Pardo.
- Formato de *ticket de salida*.

### Evaluación

A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia ¿De qué nos habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo

Asignatura: Español

Tiempo: 1 hora

Número de sesión: 5

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento *Sin nombres, sin rostros ni rastros*.
- Comprender la modalidad de la violencia de desaparición forzada.

Cuento a trabajar durante la sesión: *Sin nombres, sin rostros ni rastros*.

### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (20 minutos)	<p>Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>Sin nombre, sin rostros ni rastros</i> de Jorge Eliécer Pardo. Primero, entrega a cada estudiante una silueta en blanco y diles que sobre ella dibujen los rasgos físicos de una persona importante en sus vidas, que extrañen o echen de menos. Además, deben responder a la siguiente pregunta (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si de repente (nombre de la persona) desapareciera, yo me sentiría (descripción de los sentimientos que el estudiante sentiría).</li> </ul> <p>Al finalizar, algunos estudiantes pueden compartir con la totalidad del grupo su trabajo. En este punto, resalta que la actividad implica hablar sobre emociones y experiencias personales; por lo tanto, es importante establecer un ambiente de respeto y seguridad (5 minutos).</p>
Desarrollo (20 minutos)	<p>Segundo, explica la modalidad de violencia de la desaparición forzada en Colombia a través de una infografía. Comienza por tomar en consideración los aportes de la investigación de tus estudiantes, menciona acontecimientos y elabora relaciones con los cuentos <i>Sin nombre, sin rostros ni rastros</i> y <i>El festín</i>. Utiliza la estrategia de <i>Luces de aprendizaje</i> la cual consiste en dar a los alumnos una figura de tres lados con los colores verde, amarillo y rojo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verde: entiendo muy bien.</li> <li>• Amarillo: me está costando un poco.</li> <li>• Rojo: no entiendo, no puedo seguir.</li> </ul> <p>La instrucción es que cada grupo de alumnos deje visible sobre su mesa el lado con el color con el cual se siente identificado. De este modo, el docente podrá verificar el aprendizaje de manera simultánea e instantánea y de ser necesario, detenerse con la finalidad de resolver las dificultades.</p>
Cierre (20 minutos)	<p>Lee uno de los casos de las madres de Soacha y plantea una situación hipotética en la cual está madre viene a la clase. De este modo, diles a tus estudiantes que por</p>

	<p>grupos le escriban una carta de una hoja máximo con los siguientes parámetros (20 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un título.</li> <li>• Contenido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sientes o piensas al conocer su historia?</li> <li>• ¿Qué es lo que te resulta más inspirador de esta historia?</li> <li>• ¿Crees que podrías aportar, de algún modo, en la lucha por hacer visible la desaparición forzada en nuestro país y por su superación?</li> </ul> </li> <li>• Despedida.</li> <li>• Nombre de los remitentes.</li> <li>• Fecha.</li> <li>• Curso.</li> </ul>
<b>Tarea</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pídele a tus estudiantes que para la próxima sesión traigan un dibujo, imagen o fotografía de un lugar importante para ellos y un octavo de cartulina.</li> </ul>	
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silueta en blanco.</li> <li>• Infografía para la explicación.</li> <li>• Tarjetas ABCD.</li> <li>• Caso de una madre de Soacha.</li> <li>• Cuento <i>Sin nombres, sin rostros ni rastros</i>.</li> <li>• Hojas en blanco para elaborar las cartas.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
<p>A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.</p>	

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo

Asignatura: Español

Tiempo: 1 hora

Número de sesión: 6

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento *Eloísa y los bichos*.
- Comprender la modalidad de la violencia de desplazamiento forzada.

Cuento a trabajar durante la sesión: *Eloísa y los bichos*.

#### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (20 minutos)	<p>Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>Eloísa y los bichos</i>. Primero, pídele a tus estudiantes que a partir de la imagen, fotografía o dibujo que trajeron, elaboren en un octavo de cartulina una pequeña postal en donde nos cuenten de manera breve lo siguiente (15 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué te gusta ese lugar?</li> <li>• ¿Qué sensaciones te produce estar allí?</li> <li>• ¿Cómo te sentirías si no pudieras volver a ese lugar?</li> </ul>

	Al finalizar, algunos estudiantes pueden compartir con la totalidad del grupo su trabajo. En este punto, resalta que la actividad implica hablar sobre emociones y experiencias personales; por lo tanto, es importante establecer un ambiente de respeto y seguridad (5 minutos).
Desarrollo (20 minutos)	A continuación, subraya que en muchas ocasiones la apropiación de aquellos lugares por parte de los actores armados obliga a familias enteras a abandonar lo que una vez les fue querido. Luego, diles a tus estudiantes que en grupos lean el cuento <i>Eloísa y los bichos</i> . Con este objetivo, plantea la rutina de pensamiento Veo, pienso y me pregunto cuya finalidad es que los estudiantes puedan desarrollar observaciones e ideas propias, al tiempo que detectan las ideas del texto y elaboran relaciones con su conocimiento previo (20 minutos).
Cierre (20 minutos)	En último lugar, explica de manera breve la modalidad de violencia del desplazamiento forzado a partir de las fotografías de Erika Diettes y José Abad Colorado. Toma en consideración las preguntas de tus estudiantes (10 minutos). Con esto realizado, aplica la estrategia <i>Ticket de salida</i> la cual permite registrar evidencias individuales, dar cierre a una clase y finalizar la actividad mediante respuestas entregadas al salir del aula. Además, distribuye las preguntas de tal manera que a cada grupo sólo le toque una de las siguientes (10 minutos): <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué se aprende del recuerdo de todo este sufrimiento ajeno?</li> <li>• ¿De qué manera se expresa el desplazamiento forzado en el relato y qué efectos causó en los personajes?</li> </ul>
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento de <i>Eloísa y los bichos</i>.</li> <li>• Formato de la rutina de pensamiento <i>Veo, pienso y me pregunto</i>.</li> <li>• Material fotográfico de José Abad Colorado y Erika Diettes.</li> <li>• Formato de Ticket de salida.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.	

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo	Asignatura: Español	Tiempo: 1 hora	Número de sesión: 7
---------------	---------------------	----------------	---------------------

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.

Objetivos de la sesión:

- Abordar la lectura del cuento *Violación*.
- Comprender la modalidad de la violencia de la agresión sexual.

Cuento a trabajar durante la sesión: *Violación*.

#### Procedimiento de la clase

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (15 minutos)	Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>Violación</i> de Pilar Quintana. En primer lugar, pídeles a tus estudiantes que en grupos lean la columna <i>Asesina, no te queremos en el pueblo</i> de Manuel Jabois. Con este objetivo, en primer lugar,

	<p>utiliza una estrategia de anticipación; luego, plantea la siguiente pregunta y escribe las respuestas en el tablero a modo de lluvia de ideas (10 minutos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Después de leer el título, ¿de qué trata el texto?</li> </ul> <p>Al finalizar, utiliza la rutina de pensamiento <i>Antes pensaba..., pero ahora pienso...</i> con el objetivo de describir las impresiones de las estudiantes del texto (5 minutos).</p>
Desarrollo (20 minutos)	<p>Con esto de fondo, háblales sobre la normalización de la violencia de género en todos los ámbitos de nuestra sociedad y diles que alrededor de este tema versa el cuento que trabajarán durante la sesión. Ahora bien, pídeles que en grupos lean la primera parte del cuento <i>Violación</i> de Pilar Quintana. Al finalizar, aplica la estrategia de Historias incompletas en la cual los estudiantes crean aquella parte que les falta y posteriormente comparten las versiones con el grupo (20 minutos). A continuación, puedes finalizar esta parte de la clase leyendo en voz alta la última parte del cuento (5 minutos).</p>
Cierre (20 minutos)	<p>En último lugar, pídeles a tus estudiantes que elaboren una <i>cartografía corporal</i> con la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos: lugares con los que se sientan a gusto o identificados.</li> <li>• Oídos: palabras que hayan escuchado y que recuerden de manera especial.</li> <li>• Boca: palabras que hayan dicho y que los marcaron de una manera positiva o negativa.</li> <li>• Corazón: sentimientos que consideran importantes en su vida.</li> <li>• Manos: acciones que hayan realizado y que los hayan beneficiado a ellos o a otras personas.</li> <li>• Pies: sueños de porvenir, que los motiven a diario.</li> </ul> <p>Al finalizar, recuérdales que la niña del cuento, al igual que ellas, tenía estas características.</p>

#### Tarea

- Pídeles que reflexionen alrededor de la siguiente pregunta ¿Cómo ha afectado el conflicto a la mujer?

#### Materiales y recursos

- Cuento *Violación* de Pilar Quintana.
- Columna *Asesina, no te queremos en el pueblo*.

#### Evaluación

A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

### Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?

Fase número 2: Descubriendo nuestra historia, ¿de qué habla el cuento colombiano?

Grado: Décimo

Asignatura: Español

Tiempo: 1 hora

Número de sesión: 8

Objetivo general:

- Identificar los tópicos sobre el conflicto en el cuento colombiano y sus relaciones con la memoria.
- Objetivos de la sesión:
- Abordar la lectura del cuento *Violación*.
- Comprender la modalidad de la violencia de la agresión sexual.

Cuento a trabajar durante la sesión: *Violación*.

<b>Procedimiento de la clase</b>	
Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (20 minutos)	Desarrolla la sesión a partir del cuento <i>Violación</i> de Pilar Quintana. En primer lugar, plantea la siguiente pregunta y copia las respuestas en el tablero a modo de lluvia de ideas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ha afectado el conflicto a la mujer?</li> </ul> Con esto de fondo, reproduce el podcast <i>Mujer y lucha</i> de Luz de la noche.
Desarrollo (20 minutos)	Ahora bien, procede a explicar las dinámicas de la violencia sexual en el conflicto estableciendo relaciones con el Podcast <i>Mujer y lucha</i> y el cuento <i>Violación</i> . Además, usa un recurso visual y la estrategia de Luces de aprendizaje la cual consiste en dar a los alumnos una figura de tres lados con los colores verde, amarillo y rojo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verde: entiendo muy bien.</li> <li>• Amarillo: me está costando un poco.</li> <li>• Rojo: no entiendo, no puedo seguir.</li> </ul> La instrucción es que cada grupo de alumnos deje visible sobre su mesa el lado con el color con el cual se siente identificado. De este modo, el docente podrá verificar el aprendizaje de manera simultánea e instantánea y de ser necesario, detenerse con la finalidad de resolver las dificultades.
Cierre (20 minutos)	En último lugar, cuéntales a tus estudiantes que cada año Biblored lanza el concurso <i>Bogotá en 100 palabras</i> en donde se publican microrrelatos de toda índole relacionados con la ciudad. Diles que para este año, te gustaría que ellas pudieran enviar unos microrrelatos cuya premisa sea la violencia en la ciudad. Al terminar, enséñales algunos ejemplos e inicia el proceso de escritura. La idea es que de ahí en adelante puedas iniciar un proceso de retroalimentación hasta llegar a una versión final, esta será la que tú alumna suba a la página del concurso.

#### **Materiales y recursos**

- Cuento *Violación* de Pilar Quintana.
- Podcast *Mujer y lucha* de Luz de la noche.
- Tarjetas ABCD.
- Microrrelatos.
- Recursos visuales para la explicación.

#### **Materiales y recursos**

A lo largo de la clase se trabajarán estrategias de evaluación formativa y rutinas de pensamiento con la finalidad de valorar todo el proceso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos.

### **Secuencia didáctica: el cuento colombiano ¿Una manera de volver a pasar por el corazón?**

Fase número 3: Recordemos, pasemos por el corazón.

Grado: Décimo

Asignatura: Español

Tiempo: 1 hora

Número de sesión: 9

Objetivo general:

- Reflexionar críticamente sobre la relación entre la memoria, la literatura y la historia en el país.

Objetivo de la sesión:

Reflexionar en torno a lo trabajado durante la secuencia didáctica.

#### **Procedimiento de la clase**

Tiempo y momento de la sesión	Actividades a desarrollar
Introducción (20 minutos)	Inicia la sesión explicando el concepto de memoria a partir de todo lo que han realizado en el proceso investigativo. Utiliza la <i>rueda de atributos</i> . Además, puedes completarla con los conocimientos de los alumnos.
Desarrollo (35 minutos)	Lugo, díles que escriban una reflexión de mínimo una hoja y máximo una hoja y media en donde articulen los siguientes puntos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál ha sido, es y será el papel de la memoria en el conflicto armado en Colombia y cómo la literatura la ha ayudado a cumplir este propósito? Piense en el rol para con las víctimas y para con usted. Dé ejemplos concretos mencionando los temas y cuentos abordados. Si es posible utilice citas.</li> <li>• ¿Qué nos dice el pasado sobre Colombia? ¿Qué nos narra la literatura abordada? ¿Existe alguna relación de ese pasado con nuestro presente? Dé ejemplos concretos utilizando los cuentos.</li> <li>• ¿Para qué le ha servido a usted acercarse a estas experiencias desde la literatura (considere el pasado, el presente y el futuro)? ¿Se ha sentido identificado con las voces de los cuentos? ¿Le ha hecho cuestionar lo que sabía hasta el momento? ¿Ponerse en el lugar de los otros? ¿Rechazar las agresiones del conflicto? Busque una frase en los cuentos que apoye lo que piensa. Dé ejemplos concretos de su propia experiencia.</li> <li>• Finalizada esta experiencia a través de la literatura, ¿Qué hará desde su lugar individual para apoyar la transición hacia una Colombia en paz? ¿Cómo se imagina a Colombia en el futuro?</li> </ul>
Cierre (5 minutos)	En último lugar, recuérdales que durante la semana dedicada al lenguaje, podrán mostrar en una pequeña exposición todo lo realizado durante el proceso.
<b>Materiales y recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rueda de atributos sobre la memoria.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
Se evalúa la reflexión, de modo que la idea es hacer una comparación entre las concepciones iniciales y las finales.	

Anexo 6: [Respuestas a la rutina de pensamiento “conversación sobre papel”](#)

Anexo 7: [Respuestas al cuento #1](#)

Anexo 8: [Antes pensaba... Ahora pienso](#)

Anexo 9: [Respuestas al cuento #2](#)

Anexo 10: [Respuestas al cuento #3](#)

Anexo 11: [Reflexión final](#)