

**Violencia y conflicto en la obra de Gerardo Meneses: Una propuesta para la
comprensión crítica en el aula.**

NEILL FELIPE JAIMES BELTRAN

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado(a) en Español e Inglés / Español y
Lenguas

ASESOR

ANDRÉS TARSICIO GUERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ, D.C.

2026-1

CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	11
3.1 Literatura infantil y memoria del conflicto armado: análisis de las novelas bajo la luna de mayo, el rojo era el color de mamá y la luna en los almendros de Gerardo Meneses....	13
3.2 De los sujetos transindividuales a las tensiones ideológicas: Una lectura sociocrítica de la infancia y el conflicto en la narrativa infantil colombiana.	13
3.3 La mirada de la infancia y la juventud frente al conflicto: un análisis a partir de tres novelas de Gerardo Meneses.....	14
3.4 Cruces de violencia: Una mirada a Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros	14
3.5 Los caminos de la memoria: trazos literarios para pensar la infancia, el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia.....	15
4. Objetivos y acciones investigativas	16
5. MARCO CONCEPTUAL	17
5.1 Leer: más allá de la decodificación	17
5.1.1. La lectura en la sociedad: más allá de la utilidad	20
5.1.2. La lectura literaria como experiencia de sentido.....	23
5.1.3. La lectura literaria: rasgos y alcances.....	26
5.2. Manifestaciones y matices de la violencia en el escenario colombiano y su impacto en las infancias.....	28
5.3. La narrativa literaria como vehículo para la interpretación del conflicto armado	36
6. MARCO METODOLÓGICO	42
6.1 Metodología de investigación.....	42
6.2 Enfoque Cualitativo	42
6.3. Paradigma interpretativo.....	44
6.3.1 Identificación del cuerpo del texto relevante para la interpretación de los sentidos del texto	47
6.3.2. Interpretación de los sentidos, en un primer nivel de análisis hermenéutico.....	48
6.3.3 Relectura crítica: análisis hermenéutico crítico	48
6.3.4. Confrontación entre texto y contexto	49
6.3.5 Síntesis interpretativa.....	49
7. Análisis de contenido	49
7.1 Análisis de la información y resultados.....	50

7.1.1Conflicto Armado:.....	50
7.1.2Violencia en el marco de la obra	61
8. CONCLUSIONES:.....	71
9. Bibliografía	73
10. ANEXOS.....	80
10.1 ANEXO	80
10.2 ANEXO	81

Resumen

Este proyecto de investigación tiene como propósito realizar un análisis literario de la novela, teniendo en cuenta elementos como la lectura literaria en el contexto escolar, centrándose en el estudio y análisis de la novela juvenil *Bajo la Luna de Mayo* (2016) de Gerardo Meneses. La obra seleccionada explora el conflicto armado en Colombia y sus elementos clave como la violencia y la infancia, lo que ofrece una oportunidad para indagar sobre las representaciones literarias centradas en este país suramericano y que tienen gran relevancia actual. Para ello, se integra en esta investigación un detallado análisis de las problemáticas en la enseñanza de la literatura, y se proponen bases que permitan a estudiantes y maestros llevar a cabo una lectura crítica y literaria tanto de la obra de Meneses como del contexto colombiano. Las herramientas propuestas a lo largo de la investigación facilitarán el abordaje de los elementos textuales que conforman la gama de representaciones del conflicto armado y una comprensión profunda dentro del aula de clase.

Palabras clave: Lectura literaria, violencia, conflicto armado, ruralidad.

Abstract

This research project aims to carry out a literary analysis of the novel, taking into account elements such as literary reading within the school context, focusing on the study and analysis of the young adult novel *Bajo la Luna de Mayo* (2016) by Gerardo Meneses. The selected work explores the armed conflict in Colombia and its key elements such as violence and childhood, offering an opportunity to examine literary representations centered on this South American country that remain highly relevant today. To achieve this, the research includes a detailed analysis of the challenges in teaching literature and proposes foundations that enable students and teachers to engage in a critical and literary reading of both Meneses's work and the Colombian context. The tools proposed throughout

the research will facilitate the approach to the textual elements that make up the range of representations of the armed conflict and promote a deeper understanding within the classroom.

Keywords: Literary reading, violence, armed conflict, rural areas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los retos más complejos del sistema educativo en Colombia es, sin duda, la consolidación de hábitos lectores, especialmente cuando se trata de literatura en los niveles de básica y media. El conflicto no reside solo en si los libros llegan a las manos de los alumnos, sino en las dinámicas que se gestan dentro del aula. Los textos que conforman el canon escolar suelen poseer una carga simbólica y lingüística repleta de recursos literarios que demanda una capacidad de interpretación que muchos estudiantes aún no han desarrollado, y aunque se podría llegar a pensar que esta situación es una suposición, los datos respaldan esta preocupación, pues según el informe de análisis estadístico LEE (2023), un alarmante 45,29% de los jóvenes colombianos de 15 años que realizaron la prueba PISA 2018 se ubican en un nivel bajo de desempeño; básicamente, solo logran identificar significados literales en textos breves. Esta carencia no solo golpea el promedio académico, sino que levanta un muro entre el lector y la obra literaria, la cual requiere procesos de construcción de sentido mucho más profundos. Al final, el obstáculo no es el libro en sí, sino la falta de herramientas críticas del estudiante para abordarlo.

A esto se suma una pedagogía literaria que parece estancada. Es común observar en las aulas un enfoque puramente historiográfico, donde la prioridad es memorizar nombres de autores, fechas y movimientos. Como bien señalan Rodríguez et al. (2022), esta metodología ofrece una “posibilidad muy mínima [...] de un acercamiento al texto literario” (p. 4), pues, se

suele trabajar con fragmentos separados que destacan partes relevantes del texto en lugar de obras completas, lo que destruye alguna posibilidad de una experiencia estética integral.

Además, existe la tendencia de utilizar el texto literario como una simple excusa para enseñar gramática, lo que prácticamente busca que el estudiante identifique sustantivos o verbos, ignorando la dimensión simbólica del texto, lo que resulta una falta grave en el abordaje y lectura de un texto literario desde una perspectiva estética. Para Rodríguez et al. (2022), este abordaje es “una de las formas más insensibles de acceder a un texto literario” (p. 5), ya que reduce el arte a una estructura muerta. Esto choca frontalmente con la visión de Smith (1995), quien defiende que leer es un acto complejo de creación de significados y no una mera decodificación de reglas lingüísticas.

Como si fuera poco, el entorno actual añade otra capa de dificultad: la cultura de la inmediatez. Los estudiantes hoy habitan un mundo de contenidos fugaces y redes sociales que premian la gratificación rápida. En este contexto “globalizado, acelerado y vertiginoso”, como describen Rodríguez et al. (2022, p. 2), el libro compite en desventaja frente a los formatos digitales, lo que agrava la apatía hacia la lectura profunda. Por otro lado, el canon literario tradicional en la educación media colombiana sigue muy anclado en la tradición occidental. Obras como *La Ilíada* o *La Divina Comedia*, aunque fundamentales, suelen generar una desconexión en los jóvenes. Pérez Guzmán (2014) advierte que, al no encontrar referentes cercanos a su cultura o realidad, los estudiantes pierden la oportunidad de ver la literatura como un espejo de su propia vida, de este modo, aunque es importante abordar textos de importancia global, resulta necesario para un contexto como el colombiano primero atraer a los lectores desinteresados con temas reales y contextuales, y partiendo de eso, abordar textos mas complejos en su forma.

Esta desconexión es especialmente crítica en un país marcado por el conflicto armado. Con más de 8 millones de víctimas registradas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019),

es preocupante que el currículo escolar no otorgue un espacio central a este fenómeno. Según Santamaría Cárdenas (2018), la literatura es un territorio clave para narrar las vivencias de quienes sufrieron la guerra, siendo una herramienta vital para entender nuestra historia reciente. Ignorar estos temas no solo limita la competencia lectora, sino que empobrece la formación ciudadana, dejando a los estudiantes con una visión superficial de su realidad social.

En conclusión, el desinterés de los jóvenes no es gratuito; es el resultado de un sistema que prioriza lo formal sobre lo significativo. Si el 73,3% de los niños y jóvenes en el país no lee por iniciativa propia (LEE, 2024), es urgente replantear qué y cómo leemos. Obras como *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses surgen como una alternativa necesaria, ya que al tratar el conflicto desde la sensibilidad infantil, logran conectar con el estudiante, fomentando una empatía y una reflexión que los clásicos lejanos difícilmente alcanzan en el aula actual.

2. JUSTIFICACIÓN

Abordar la lectura de *Bajo la Luna de Mayo* desde ejes como la violencia y el conflicto armado no es solo un ejercicio académico, es una oportunidad real para refrescar un campo que, si bien se ha estudiado mucho, suele quedarse corto en enfoques pedagógicos que permitan desarrollar la sensibilidad de los jóvenes. Al trascender la obra con estas categorías, se posibilita un espacio para cuestionar los discursos actuales sobre la violencia en Colombia, planteando un diálogo necesario entre el pasado histórico y lo que se vive actualmente en el país. En este sentido, Meneses (2016) logra algo difícil: mostrar con sencillez, pero con mucha carga emocional los retos que viven los niños golpeados directamente por la violencia, ofreciendo una mirada distinta sobre qué papel juegan ellos en el conflicto. Además, el libro funciona adecuadamente como un puente hacia una

literatura que, siendo profunda, resulta accesible para aquellos estudiantes que no suelen sentirse atraídos por los libros.

Por eso mismo, los profesores de lengua y literatura no se pueden quedar condicionados al currículo de siempre. Pues resulta necesario atreverse a proponer cosas que rompan el molde. Esto significa, por un lado, buscar formas de que el alumno se motive de verdad; por otro, cuestionar ese canon occidental que a veces resulta lejano o ajeno, para empezar a analizar obras actuales con nuevas perspectivas. Si los maestros hacen parte de su cotidianidad esto, estarán creando referentes didácticos que permitan a las juventudes acercarse a historias que, aunque parezcan sencillas en su escritura, guardan mensajes complejos y espacios de interpretación que invitan a pensar mucho más allá de lo evidente. Teniendo esto en cuenta, el primer concepto que resulta necesario desglosar es el concepto de violencia.

Este fenómeno es bastante complejo pues puede tener diversas formas lo que dificulta su identificación dentro del texto, pues puede depender de lo que los personajes dicen o callan, o incluso los símbolos que aparecen en la historia incluyendo las reglas sociales de la trama. Esta categoría abre un espacio de enfoques críticos que dejan claro que leer un texto literario puede ser interpretado desde diferentes ángulos y no debe restringirse a una sola teoría literaria. Como bien apunta Santamaría (2018), la violencia en la literatura nacional no es un fenómeno aislado, sino que se ha gestado desde esos hechos que "política y económicamente, marcaron la historia del país y además repercutieron directamente en la sociedad de cada época donde estuvo presente el acto violento" (p. 9). Esta conexión explica por qué el acto violento no se queda en el papel, sino que resuena en la realidad de quien lee.

Por otro lado, dentro de las múltiples formas que adopta la violencia, el conflicto armado en Colombia representa una de las más complejas y devastadoras, tanto por sus consecuencias sociales como por su impacto en la memoria colectiva, aspectos que la literatura refleja y cuestiona desde diferentes ángulos. En la narrativa de Meneses, el conflicto armado puede ser abordado a través de las tensiones personales entre personajes, las estructuras de poder que se describen, o las dinámicas sociales que se reflejan en la obra. Este concepto permite el análisis de acciones que van más allá de la acción violenta, permitiendo explorar las causas, las consecuencias y las transformaciones que este tipo de violencia genera en las comunidades y en los individuos, especialmente en los personajes jóvenes propuestos en la novela de Meneses. De acuerdo con Miguel Humberto Jaime Contreras (2003), el conflicto armado se entiende como:

"la confrontación existente, por un lado, entre las fuerzas militares del Estado y las agrupaciones armadas que, con relativa unidad de mando, justifican su actuar por la necesidad de una transformación política, social y económica del país; así como entre éstos y las fuerzas contrainsurgentes, por otro". (p.5).

Esta categoría permite a los lectores evidenciar de una manera no tan explícita un poco de la violencia en la historia nacional, Asimismo, ofreciéndoles a los estudiantes una perspectiva crítica y reflexiva sobre cómo la literatura, al abordar estos temas, contribuye a la construcción de memoria y la sensibilización frente a los impactos del conflicto armado y la relevancia de este concepto en la literatura, pues según Santamaría (2018):

“los diversos novelistas que bajo la perspectiva histórica de su momento crearon relatos e historias ficcionales, no solo situaron un punto de vista sobre la violencia en Colombia, sino que representaron las condiciones socioculturales que en cada período de conflicto el país vivió”. (p. 9)

Con esta categoría, los lectores pueden comprender mejor el impacto del conflicto armado en su contexto más cercano, lo que les permite adoptar una postura que trasciende la disyuntiva entre buenos y malos. Visto así, el abordaje de la literatura se convierte en un campo donde existen y confluyen versiones y memorias. Lo anterior es relevante pues posibilita analizar el conflicto desde un ángulo mucho más humano e impulsando una lectura enfocada en la realidad colombiana que da espacio a la crítica, elemento que dentro del aula fomenta espacios de sensibilización, diálogo y construcción colectiva, aspectos fundamentales para formar lectores con conciencia histórica y social. De esta manera, los libros se convierten en herramientas que suscitan a la reflexión sobre el origen y el impacto de la violencia. Esto es fundamental para que los jóvenes lectores desarrollen una posición empática y crítica donde la ficción se convierte en un elemento lejano y la propia realidad toma un lugar de diálogo.

La apuesta de este trabajo es abordar *Bajo la Luna de Mayo* (2016) para romper la barrera entre los jóvenes y la crítica literaria. Es la prueba de que una narrativa sencilla puede ser, al mismo tiempo, un detonante poderosísimo para analizar nuestra realidad. Lo que se busca es demostrar que existen historias capaces de enganchar incluso a esos estudiantes que no han sentido el conflicto en carne propia, pero que viven en una Colombia donde la violencia y conflicto siguen dictando el presente. En este escenario, la novela de Gerardo Meneses (2016) sirve como un puente para humanizar la guerra. A través de los ojos de Claudia, una niña de 12 años en el pueblo de Arrayanes, el lector se choca con una realidad marcada por el miedo y el desarraigo. Esa mirada infantil es clave: permite que el estudiante sienta empatía y entienda que la memoria y el testimonio son, en el fondo, formas de resistencia frente a la historia violenta del país. Con personajes como Claudia, Leidy o Ramiro, la obra nos muestra la cara más cruda de la violencia: esa que

interrumpe la infancia y obliga a los niños a tener roles de adultos. Al analizarla, no solo vemos el daño físico, sino esas cicatrices emocionales y sociales que se quedan ahí por años.

Estudiar este libro permite que los alumnos no solo vean la magnitud de la guerra, sino que se pregunten cómo todo eso sigue vivo en su realidad actual. Adicionalmente, este trabajo no está aislado. Pues se alinea con la apuesta por la paz en las aulas que promueve el Ministerio de Educación mediante la Cátedra de la Paz. Sin embargo, hay un vacío que este proyecto intenta llenar: aunque el Ministerio proponga fragmentos cortos en sus guías, hace falta trabajar con obras más extensas que permitan a los muchachos sumergirse de verdad en el impacto del conflicto. Así, en definitiva, lo que este proyecto busca rescatar de la obra de Meneses son tres ejes vitales para cualquier apuesta pedagógica hoy: cómo se representan la violencia y el conflicto armado en los textos, de qué manera se fomenta en los jóvenes el interés por nuevas formas de literatura y cómo, desde el rol docente, se puede contribuir a la construcción de una conciencia crítica.

3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

En línea con lo expuesto, el aspecto central de este trabajo es usar la obra de Meneses para que la lectura literaria recupere su fuerza y sentido en el aula. El objetivo es que los lectores comprendan qué es la lectura literaria y cómo se puede analizar un texto de manera profunda, sin que el texto en sí mismo sea necesariamente complejo. Se pretende demostrar que es posible conectar de forma significativa con una obra literaria a través de una interpretación cuidadosa, independientemente de la dificultad del texto. Adicionalmente y lo que diferencia a la investigación de los otros antecedentes encontrados, es que esta investigación tiene una finalidad formativa, como lo es el promover la lectura literaria, es decir promover la

sensibilización como un factor importante en la escuela, y dicha sensibilización debe estar guiada por la inclusión de literatura juvenil que pueda retratar de una manera más fresca la realidad del país.

Por lo anteriormente mencionado, fue necesario hacer una búsqueda trabajos monográficos, que permitieran identificar sobre que se ha investigado y que podría ser relevante agregar en dicho estudio de la novela juvenil *Bajo la Luna de Mayo*, (2016). De esta manera se menciona acerca del proceso de indagación

Proceso de Documentación: Se realizaron varias búsquedas en los motores de búsqueda de Google que permitieran encontrar investigaciones sobre la novela escogida. Hasta el momento de la investigación solo fueron posible encontrar 5 antecedentes, lo que de cierta manera permite inferir que aún existe la posibilidad de agregar un aporte fresco a la presente investigación.

Fuentes de información de Antecedentes:

Repositorios: Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de trabajos de investigación en varios repositorios institucionales a nivel local y nacional. Entre los repositorios consultados se incluyen el Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Repositorio de la Universidad Pontificia Bolivariana, el Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana, el Repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira y, por último, el Repositorio de la Universidad de San Buenaventura. Se estableció un período de unos cinco años para la selección de investigaciones, lo que permitió encontrar publicaciones de 2020 (1), 2021 (2) y 2023 (2).

Considerando lo mencionado anteriormente, resulta apropiado realizar una síntesis de cada uno de los trabajos de grado encontrados y resaltar los puntos fuertes de cada investigación:

3.1 Literatura infantil y memoria del conflicto armado: análisis de las novelas bajo la luna de mayo, el rojo era el color de mamá y la luna en los almendros de Gerardo Meneses

En 2021, Anamaria Jaramillo Ceballos de la Universidad Pontificia Bolivariana, postula la investigación que examina cómo entrelazan la literatura para niños y jóvenes con el conflicto armado en Colombia y la formación de memoria colectiva. Se destaca en el estudio las diferentes formas de violencia presentes, como el secuestro, el desplazamiento forzado y el duelo, en las obras mencionadas de Gerardo Meneses. Asimismo, resulta fundamental devolverles la palabra a las víctimas; esto incluye, por supuesto, a los niños, para que dejen de ser sujetos pasivos y empiecen a participar activamente en el relato de su propia historia y en la reconstrucción de la memoria colectiva del país.

Para lograrlo, esta investigación se sostiene sobre un andamiaje teórico que cruza ejes tan complejos como el conflicto armado y la memoria con la literatura infantil, la teoría de los afectos y la estética de la recepción. La tesis sostiene que visibilizar a la infancia dentro de la memoria de la guerra no es solo un acto simbólico, sino una vía necesaria para impulsar un compromiso político que sea informado y, sobre todo, transformador para nuestra sociedad. Este análisis, más allá de aportar al estudio de la literatura infantil contemporánea en Colombia, busca abrir un espacio de reflexión sobre tensiones sociales y políticas que hoy son ineludibles. En este proceso, la síntesis interpretativa se convierte en el motor para conectar los hallazgos y darles un sentido real a las representaciones de la violencia y la niñez en los libros actuales. Son estas herramientas las que me permiten abordar de fondo, y con la seriedad que requieren, los temas que atraviesan este trabajo.

3.2 De los sujetos transindividuales a las tensiones ideológicas: Una lectura sociocrítica de la infancia y el conflicto en la narrativa infantil colombiana.

Por otra parte, en el año 2020, Edgar Hernán Rivera Menjura se propone un reto ambicioso: rastrear el corpus de la literatura infantil en Colombia que gira en torno al conflicto.

Su enfoque no se queda en la superficie; busca desmenuzar los sujetos trans-individuales y esas contradicciones ideológicas que surgen cuando la niñez y la guerra se cruzan en los relatos de Gerardo Meneses. La intención del tesista Rivera Menjura es construir sentido de cómo esta obra se expresa desde lo estético, lo que permite hacer un acercamiento a su valor artístico, logrando así una síntesis que explique cómo se representa la violencia y la infancia en la narrativa actual de nuestro país. Todo este andamiaje se sostiene en una mirada sociocrítica, una perspectiva que pone el foco en las tensiones sociales y en los discursos que habitan los libros para niños. Al final, lo que el autor busca es que estas herramientas como la síntesis interpretativa permitan integrar los hallazgos y llegar a conclusiones profundas que realmente le den sentido a la complejidad de ser niño en medio de la guerra.

3.3 La mirada de la infancia y la juventud frente al conflicto: un análisis a partir de tres novelas de Gerardo Meneses.

Por otro lado, Andrea Katherine Artunduaga Parra (2023) enfoca su trabajo en desglosar cómo la literatura de Gerardo Meneses retrata el conflicto armado, centrando su atención (al igual que en este estudio) en la novela *Bajo la Luna de Mayo* (2016). Lo que Artunduaga busca es rastrear esas huellas de violencia, memoria y resistencia que atraviesan la narrativa del autor, con la idea fija de entender qué significa realmente ser joven en medio de la guerra. Para lograrlo, no se limita a un solo método; cruza herramientas del análisis literario con enfoques interdisciplinarios que le permiten ir más allá de lo evidente y desentrañar los significados más profundos de la obra de Meneses. Al final, su investigación no solo aporta nuevas miradas sobre el impacto del conflicto en las nuevas generaciones, sino que ayuda a que comprendamos estas realidades tan crudas desde la sensibilidad y los ojos de los más jóvenes.

3.4 Cruces de violencia: Una mirada a Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros

Por otro lado, Leonilde Pardo Perdomo (2023) se centra en un análisis comparativo que resulta muy revelador: cómo Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros representan la violencia

en sus relatos. Más que un simple resumen, Pardo Perdomo busca profundizar en la manera en que ambos escritores tejen este tema en sus tramas, analizando cómo la violencia fractura la vida de los personajes y dicta el ritmo de las historias. Lo que se plantea aquí es que, para estos autores, el conflicto no es un adorno, sino un eje central que funciona como espejo y crítica de la compleja realidad social y cultural de Colombia. La tesis de Pardo Perdomo se propone, entonces, como un ejercicio crítico sobre las manifestaciones de la violencia en la literatura actual. Para desmenuzar estos significados, el estudio no se queda en la superficie; utiliza la crítica literaria y diversas teorías estéticas para encontrar esos mensajes subyacentes que suelen pasar desapercibidos. Al final, este trabajo logra ofrecer una perspectiva mucho más rica y profunda sobre cómo la literatura colombiana procesa y narra sus propios dolores.

3.5 Los caminos de la memoria: trazos literarios para pensar la infancia, el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia

Para cerrar este recorrido, resulta indispensable mencionar el trabajo de Aristizábal, Montoya, Ortega y Valderrama (2021). Este grupo de investigadoras se propuso explorar un terreno sensible y urgente: el vínculo entre la niñez, la guerra y el desplazamiento forzado en nuestro país. Su propuesta parte de una convicción clara: la literatura no es solo un registro de hechos, sino un medio fundamental para acercarse a estas realidades desde la sensibilidad y la reflexión profunda. En lugar de un análisis simple, las autoras plantean que los textos literarios permiten tomar conciencia del dolor y la resiliencia de la infancia de una forma que los datos estadísticos simplemente no alcanzan a cubrir. El objetivo general de la investigación es explorar cómo la narrativa de obras como *El mordisco de la media noche*, *Los agujeros negros*, *Bajo la luna de mayo* y *Mambrú perdió la guerra* contribuye a la comprensión de la realidad colombiana desde la perspectiva infantil. La propuesta central de la tesis es utilizar la metodología de investigación biográfico-narrativa para analizar cómo estas obras transforman

la visión de las investigadoras como maestras y cómo pueden sensibilizar a las poblaciones sobre el conflicto armado.

La revisión de los antecedentes revela que, si bien la tríada entre literatura, conflicto y memoria ha sido explorada desde enfoques comparativos o didácticas generales, existe un vacío en el análisis exhaustivo de obras individuales. Este estudio se distancia de las tendencias previas al priorizar el examen intrínseco de *Bajo la luna de mayo* (2016) de Gerardo Meneses. El foco se desplaza hacia la configuración de sus núcleos temáticos como la mirada infantil y la representación de la violencia para tratar el texto como un objeto de conocimiento en sí mismo. Así, la investigación trasciende la subjetividad del analista para proponer un diálogo entre la estructura narrativa y una pedagogía orientada a la formación de lectores críticos en el contexto colombiano.

4. Objetivos y acciones investigativas

4.1 Pregunta problema: ¿De qué manera los recursos temáticos y literarios en *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses podrían contribuir a la representación del conflicto armado y la violencia?

4.2 Objetivo General: Analizar cómo los elementos temáticos y literarios de *Bajo la Luna de Mayo* de Gerardo Meneses contribuyen a la comprensión del conflicto armado y la violencia con el fin de fortalecer la enseñanza crítica en los estudiantes de bachillerato.

4.3 Objetivo Especifico 1: Analizar los mecanismos mediante los cuales la novela articula la violencia y el conflicto armado, con el fin de valorar qué tan eficaces resultan estos recursos narrativos para despertar una verdadera conciencia social en quien lee la obra.

4.4 Objetivo Especifico 2: Analizar algunos recursos literarios en *Bajo la Luna de Mayo*, como la voz narrativa infantil, la representación sugerida de la violencia, el uso de símbolos

y elementos cotidianos, así como los silencios y las elipsis, con el fin de comprender cómo estos contribuyen a la construcción del conflicto armado.

4.5 Objetivo Específico 3: Evaluar la potencia pedagógica y el impacto social de la novela, poniendo el foco en cómo sus elementos narrativos pueden integrarse en el aula de clase para consolidar procesos de lectura literaria que sean críticos, profundos y realmente significativos para los estudiantes de educación básica y media.

5. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo tiene como propósito principal el desglose de los ejes teóricos que funcionan como referente para analizar y situar la novela *Bajo la luna de mayo* (2016). El punto de partida es una revisión del concepto de "lectura", alejándose de la simple decodificación del producto escrito para entenderla como un proceso que tiene activamente un ejercicio de interpretación y reflexión crítica. Desde esa base, nos adentraremos en la lectura literaria, ese enfoque que nos obliga a mirar bajo la superficie del texto para conectar con sus significados más hondos y su carga emocional. Asimismo, es imposible ignorar las categorías de conflicto armado y violencia, que son el suelo sobre el que se levanta la obra en el contexto de Colombia. El recorrido culmina con el examen del rol docente dentro del ejercicio de enseñanza. En conjunto, estas categorías no son solo teoría; son la base para demostrar cómo el acto de leer puede transformar la educación, creando un vínculo real con la realidad y despertando una postura crítica en el estudiantado.

5.1 Leer: más allá de la decodificación

Hablar de lectura hoy obliga a los maestros a aceptar que este no es un simple ejercicio mecánico; es, en realidad, una práctica de múltiples elementos que empieza desde

lo técnico hasta lo simbólico. En su nivel más elemental, leer puede entenderse como una práctica de descifrado de códigos, donde se unen grafías para traer a la mente lo que reposa en el papel. No obstante, diversas teorías han superado esa visión de la simple decodificación. Bajo esta mirada más amplia, leer no termina en el reconocimiento de las palabras, sino que exige desentrañar lo que el texto dice y lo que calla, rastreando las intenciones que el autor ha dejado entre líneas. Se trata, en fin, de una capacidad para extraer sentidos, reflexionar sobre lo leído y anclarlo a los propios saberes para construir un conocimiento con mayor sentido.

Esta perspectiva cobra vida en una obra como *Bajo la luna de mayo* (2016). Aquí, el lector no se limita a seguir la historia de una pequeña joven atrapada en la violencia constante de su pueblo, sino que se sumerge en una experiencia estética que reclama sensibilidad y una interpretación activa. La lectura de Meneses no se queda en los hechos de manera superficial; por el contrario, el texto invita al lector a esa “sobrecodificación” de la que habla Barthes (1994). Es el momento en que quien lee permite que lo atraviesen los lenguajes del dolor y la resistencia que Claudia, la protagonista, encarna en cada página. En este sentido, el autor plantea que:

“comúnmente se admite que leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable; pero acumulando decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, retirando el freno que es el sentido, poniendo la lectura en rueda libre (que es su vocación estructural), el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica: finalmente, ya no decodifica, sino que sobre-codifica-, ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente”. (p. 48)

Así, leer podría considerarse un proceso que abarca tanto lo elemental como lo complejo. La unión de ambos elementos permite al lector construir significado sobre lo que lee y lo que entiende del texto mismo, y que, además, está en proceso constante de interpretar e interactuar con el significado que es, de por sí, infinito. En la obra seleccionada, el lector no solo interpreta los acontecimientos narrados, sino que los conecta con la realidad social del país, con su propia experiencia y con la memoria colectiva, lo que convierte la lectura en una vivencia profundamente humana. Como bien apunta Helena Robledo (s.f.), el encuentro con un libro es, ante todo, un encuentro con la propia humanidad:

“Cada texto ofrece una experiencia de vida, una experiencia profundamente humana que le permite al (lector) [...] no sólo divertirse sino también reconocerse, relacionarse con otros seres imaginarios, sentirse parte de un mundo que es ancho, diverso, oscuro a veces, doloroso otras, pero que tiene siempre múltiples posibilidades de ser”. (p. 1)

Bajo esta lógica, leer funciona simultáneamente como un espejo y un puente; es un reflejo de historias que vibran con la vida real y, al mismo tiempo, un acceso a universos que, aunque ficticios, cargan con verdades sociales incuestionables. En esta novela, el análisis se desplaza hacia la fragilidad de la infancia y esa resiliencia que emerge en los entornos más hostiles de la guerra. Cuando el bagaje personal del lector dialoga con el texto, la lectura trasciende la pericia técnica para convertirse en un ejercicio de desciframiento de lo real. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Barthes, para quien la lectura, aunque se origine en la decodificación de signos, posee una naturaleza infinita; el lector no se limita a interpretar, sino que genera y acumula sentidos en un tránsito inagotable de lenguajes. Así, el interrogante central no reside únicamente en el

significado del acto de leer, sino en su propósito ético: la capacidad de reconstruir la visión propia sobre el entorno, una función esencial en la coyuntura actual.

5.1.1. La lectura en la sociedad: más allá de la utilidad

Siguiendo esta línea, es vital detenerse en la trascendencia del acto lector.

Claramente, más allá de ser un ejercicio para interpretar o construir significados, la lectura le brinda al sujeto la oportunidad de vincularse con su entorno y, al mismo tiempo, ponerlo en duda. No se trata únicamente de acumular datos; se trata de potenciar la reflexión propia, entender el contexto y forjar un pensamiento crítico que sea capaz de darle un vuelco a la manera en que se comprende la realidad.

La narrativa de Meneses no se conforma con informar sobre la guerra; busca, fundamentalmente, provocar una reacción en quien se acerca a sus páginas. El destino de personajes como Mirta, Ramiro y Claudia funciona como un espejo de la fractura social, obligando a reconocer una violencia que no es ficción, sino el día a día de muchos territorios. Así, el relato convierte lo que parece una noticia distante en una experiencia de reconocimiento humano y social. Leer esta novela no es solo sentir lástima por el personaje; es una invitación a pensar en los silencios y las secuelas que la violencia ha dejado en Colombia. Es aquí donde la literatura se vuelve un territorio para la denuncia y el despertar de la conciencia. Esta perspectiva encaja perfectamente con el pensamiento de Freire (1984), quien defendía que leer no termina en el descifrado de las letras, sino que se expande hacia la comprensión del mundo. Para él, leer la palabra es inseparable de leer la vida, pues como bien explica el acto de leer:

“no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita [...] sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. (p. 94) La lectura del mundo precede a la lectura de

la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. (p. 7)”

En este contexto, leer no se limita únicamente a la capacidad de decodificar palabras en un papel, sino que es un proceso que comienza con la experiencia del mundo. Un niño puede "saber leer" incluso desde su infancia, ya que, desde temprana edad, está interpretando el mundo y la realidad que lo rodea. En la novela, Claudia interpreta lo que sucede a su alrededor desde la inocencia, pero también apoyada en esa intuición que le permite identificar, casi sin filtros, el miedo, la injusticia y el peso de la pérdida de la inocencia. Esa mirada infantil, lejos de ser un límite, funciona como un lente que le permite al lector acceder a una lectura profunda del complejo entorno sociopolítico que la rodea. En este punto, el texto y el contexto se vuelven inseparables. Cuando la lectura se vincula con las experiencias vividas en un tiempo y espacio concretos, deja de ser una simple captación de datos; se transforma en un motor para el descubrimiento, la reflexión y la construcción de un conocimiento con sentido propio. De este modo, leer cobra verdadera relevancia cuando se asume como una herramienta de emancipación intelectual y, en última instancia, de transformación social.

Bajo esta misma lógica, la lectura y su importancia consiste en esa toma de conciencia sobre los sucesos del mundo (tanto los que ya pasaron como los que atraviesan la sociedad hoy), permitiendo que el sujeto reconozca su propia historia y su realidad. Esta claridad le brinda al lector la facultad de tomar decisiones informadas frente al entorno que habita. En este escenario, la literatura juvenil de Meneses trasciende el placer estético para asumir un compromiso ético y pedagógico; le entrega al lector, sin importar su edad, los elementos necesarios para comprender su realidad y, sobre todo, para posicionarse frente a

ella con criterio. Pues, una persona consciente de las dinámicas, conflictos y complejidades de su entorno puede reflexionar de manera crítica sobre su lugar en el mundo. De acuerdo con Paula Andrea Agudelo (2019):

[...] el ejercicio lector se vuelve indispensable en el logro de la autonomía y la toma de decisiones. En la medida en que el individuo comienza a simpatizar con otros modos de lectura [...], se expande el concepto lector y la idea de multiplicidad [...]. Las problemáticas, al ser visualizadas como textos, pueden ser interpretadas de diversos modos, lo que genera distintas soluciones. [...] La expansión del concepto lector abre un abanico de posibilidades frente a las perspectivas del individuo con respecto a la vida, su identidad y su dirección en el mundo. (p. 15)-

Bajo esta mirada, se entiende que el encuentro con diversos textos no es un acto pasivo, sino una inmersión en múltiples capas de interpretación. Esta gama de lecturas permite al final que el estudiante obtenga una visión más amplia de una misma problemática y por ende también le permita la proyección de diversas soluciones. En un escenario de conflicto como el colombiano, leer deja de concebirse como una simple acumulación de datos para convertirse en un ejercicio de conciencia crítica sobre el entorno, una facultad que prepara al lector para tomar decisiones con fundamento en su día a día.

De tal forma, la lectura se transforma en un medio que potencia al lector invitándolo a asumir un rol activo dentro de su entorno social. Esta reflexión sobre la importancia de leer traslada la investigación directamente al concepto de lectura literaria. Como se abordará más adelante en este trabajo, este enfoque específico permite ir un paso más allá, pues introduce al lector en las ambigüedades de la realidad y en las contradicciones propias

del ser humano al poner de frente dilemas, choques éticos y visiones del mundo que, en última instancia, son las que impulsan el crecimiento tanto personal como social.

5.1.2. La lectura literaria como experiencia de sentido

Desde esta óptica, la lectura literaria se aleja de lo funcional para convertirse en una herramienta que promueve una experiencia profunda, en la cual tiene cabida tanto la interpretación e imaginación, como también la sensibilidad estética, pues leer literatura se aleja de la idea de procesar información, y toma una óptica que tiene como base abrirse a una gama de significados, permitiendo que las voces de los personajes y los mundos que el autor propone afecten al lector de manera real. Por ello, este ejercicio no busca únicamente lo que el texto dice de forma explícita, sino que se sumerge en lo simbólico y lo emocional, ofreciendo al lector un espejo para repensar su propia realidad desde ángulos inéditos.

María Elena Haury (2014) lo define con claridad al destacar que esta práctica cultiva tanto la imaginación formativa como el pensamiento crítico (p. 2). Es decir, la literatura sacude al lector al ponerlo frente a dilemas éticos y contradicciones humanas que lo obligan a analizar, comparar e inferir; destrezas que son vitales para navegar la vida en sociedad.

Delimitando lo anterior en la novela propuesta, la imaginación del lector se ve estimulada por una fuerza constante: la incertidumbre. El hombre que acecha a Claudia y a los otros niños se convierte en un motor de tensión narrativa precisamente por su falta de rostro e identidad clara. Esa amenaza latente crea una atmósfera de inquietud que envuelve a quien lee, forzándolo a mantenerse alerta para reconstruir pistas y llenar los silencios que deja la narración. Esa angustia de Claudia ante lo desconocido no solo funciona como un gancho literario; es, sobre todo, una invitación a reflexionar críticamente sobre la vulnerabilidad, el miedo y la violencia estructural que atraviesa el relato.

Este tipo de relato, al jugar con el suspenso y la ambigüedad, logra que el lector se involucre emocionalmente, se identifique con la angustia de los personajes y se cuestione las condiciones sociales que permiten que tales situaciones ocurran. Aquí, el texto trasciende la anécdota individual para convertirse en una metáfora de una realidad más vasta: una donde el hostigamiento y el silencio son, lamentablemente, hilos del tejido cotidiano en Colombia. Bajo esta óptica, la lectura literaria es un recurso inestimable no solo para el estudiante, sino para el docente que guía el descubrimiento de textos con sentido. A través de estrategias como la selección de obras con potencial pedagógico, el análisis de paratextos (la portada o el título) y la creación de hipótesis, se fomenta una actitud activa. Si a esto sumamos la investigación sobre el contexto histórico y la biografía del autor, la comprensión se enriquece al anclarse a realidades concretas. Enseñar literatura, entonces, no es volcar conocimientos, sino formar sujetos críticos capaces de interpretar el mundo en su totalidad; porque, como bien sostenía Freire, leer es un acto político orientado a transformar la realidad.

En el caso de *Bajo la Luna de Mayo*, se considera esencial enfocarse en los símbolos y decisiones narrativas que construyen su universo. ¿Qué resuena detrás de ese título? ¿Qué carga cultural o emocional adquiere el mes de mayo en esta historia? ¿Por qué situar la trama en un pueblo ficticio y no en uno real? Estas elecciones no son adornos estéticos: configuran un entramado simbólico que interpela al lector desde lo social y lo político. Asimismo, cabe preguntarse por qué una protagonista femenina y por qué una mirada infantil. Estas decisiones permiten explorar la vulnerabilidad y el miedo desde ángulos menos convencionales, abriendo espacio a interpretaciones múltiples. En síntesis, la lectura literaria es una experiencia que supera la decodificación funcional; es un proceso

bidireccional donde el lector no solo recibe información, sino que la resignifica y la transforma. Por ende, si se aborda la lectura literaria, desde el rol como maestro resulta necesario tener en cuenta los múltiples factores de los que se compone una obra como la de Meneses. Teniendo en cuenta lo planteado por Ardila de Dios et al (2016), la lectura literaria en el aula implica mucho más que una simple decodificación de palabras: requiere un enfoque metodológico que active los mecanismos afectivos que la obra pone en juego. Tal como afirman los autores:

“la lectura literaria en el aula implica un trabajo metodológico que active los mecanismos afectivos que da la obra. Por ende, la tarea del profesor aquí es direccionar desde el inicio el sentido de las diferentes formas de entender lo que se lee, al igual que propiciar en el aula las condiciones para que los estudiantes se permitan relacionar acontecimientos propios de los seres humanos, acontecimientos donde se mezcla la infinidad de sentimientos y emociones que el texto tiene a disposición, es cuestión del lector procurar ese encuentro vivencial a partir de su propia experiencia ya dada” (p. 23).

De esta forma, la lectura literaria desempeña un papel crucial, tanto a nivel individual como institucional, al permitir establecer vínculos emocionales con experiencias ajenas que, en contextos como el colombiano, no resultan tan lejanas. *Bajo la luna de mayo* propone una experiencia de sentido que nunca es impositiva; al contrario, es una obra construida desde la sugerencia, donde el lector se ve obligado a leer entre líneas, a descifrar gestos y a darle cuerpo a los silencios. Tal construcción de identificación con los conflictos de los personajes no es superficial, pues tiene el potencial de generar un impacto emocional complejo que termina por problematizar ideas sobre la propia vida y el entorno, por ello, resulta primordial el ejercicio de examinar los rasgos distintivos de la lectura literaria, pues

estos elementos permiten trazar el alcance y su condición singular, la literatura deja de ser solo un objeto de estudio para transformarse en una herramienta pedagógica con una potencia real, capaz de abrir espacios de cuestionamiento, diálogo, y transformación social.

5.1.3. La lectura literaria: rasgos y alcances

Precisamente, una de las mayores potencias de la lectura literaria es su facultad para despertar emociones y tejer vínculos estrechos con el texto. Este ejercicio trasciende la mera transmisión de datos; es una invitación a que el lector se deje envolver por la atmósfera del relato, empatice con quienes lo habitan y reflexione sobre las tensiones que emergen de la trama. Así, se consolida una experiencia estética que, además de celebrar la fuerza del lenguaje, abre una ventana para entender las contradicciones del ser humano y su entorno. Como señalan Verdecia et al. (2023):

“la lectura literaria tiene en la actualidad como objetivo convertir la lectura del texto literario en una actividad placentera que le permite al estudiante descubrir, apropiarse y generar un conocimiento especial, así como lograr la disposición para que recepten los significados del texto comunicativa e interactivamente, con el fin de descubrir su potencial socio-cultural y artístico-literario.” (p. 2).

En la obra, la atmósfera del pueblo cobra vida a través de un lenguaje que apela sin rodeos a los sentidos. El calor denso de la noche, las voces que luchan por hacerse oír sobre la música y el bullicio de las cantinas y heladerías crean un escenario vibrante que el lector no solo visualiza, sino que experimenta físicamente. Esta descripción supera la simple ambientación de un pueblo colombiano; transforma el espacio en una vivencia compartida. Los sonidos y la textura del aire cálido logran que quien lee se sumerja en la vitalidad y la

crudeza de esa cotidianidad. Bajo este enfoque, la interpretación literaria adquiere el poder de sensibilizar y movilizar conciencias. Al habitar las historias de personajes ficticios, el lector logra descifrar las experiencias de los otros, cultivando una empatía genuina hacia quienes sufren.

En la novela, se ponen bajo el foco situaciones que en las grandes ciudades suelen ser invisibles, pero que en la periferia son determinantes: el abandono de los estudios por el trabajo doméstico, el asedio de diversas violencias o el peso de la incertidumbre. Estos relatos, contados desde la intimidad, obligan al lector a reconocer realidades que, a pesar de ser comunes en el contexto colombiano, muchas veces resultan ajenas. Así, la literatura invita a cuestionar las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad, incluso cuando estas parecen ajenas a la realidad del lector. Para lograr que esta lectura se convierta en una herramienta crítica y reflexiva, Haüy (2014) recomienda que:

“los alumnos lectores necesitan ser introducidos en el mundo del texto a leer, en el contexto de producción en el que está inscripto. Preparar a un buen lector de literatura implica hacerle saber que hay ideología detrás de las palabras, que incluso la “inocente” descripción de un objeto de la naturaleza [...] puede solapar un posicionamiento frente a la realidad.”
(p. 11)

De esta manera, la literatura no solo se presenta como un espacio de disfrute, sino como una ventana a las complejidades del mundo, donde cada palabra y cada imagen pueden revelar perspectivas y discursos que afectan la comprensión del entorno. Al guiar a los lectores en la interpretación crítica de los textos, se les dota de herramientas para identificar las ideologías que subyacen en las narrativas como son los contextos de violencia y conflicto armado y que de esta manera se pueda cuestionar de forma activa los

mensajes implícitos. *Bajo la luna de mayo* propone a que el lector mismo cuestione y se conmueva acerca de hechos que son objeto de denuncia en el contexto colombiano tal como la violencia.

5.2. Manifestaciones y matices de la violencia en el escenario colombiano y su impacto en las infancias

Bajo esta perspectiva, se entiende que todo texto literario está inevitablemente atravesado por cargas ideológicas. Por ello, se vuelve imperativo analizar cómo la violencia y el conflicto son representados en las narrativas que llegan a las aulas de clase. En el escenario colombiano, la guerra no es un simple recurso de ficción; es el espejo de una realidad histórica asfixiante, definida por más de cinco décadas de choques entre actores armados tanto legales como ilegales. Al llevar estas experiencias a la página, la literatura abre un espacio vital para que el estudiante identifique los discursos que han moldeado su propio entorno social y político. Así, ejercer una lectura crítica sobre las manifestaciones de la violencia (ya sea que se presenten de forma cruda o a través de metáforas) no solo ayuda a descifrar el pasado reciente del país, sino que forja lectores con el criterio suficiente para cuestionar esos mensajes implícitos que las obras cargan consigo.

En el objeto de estudio, esta representación se construye a través de la mirada infantil de Claudia, quien observa cómo su entorno cambia bajo el peso del conflicto sin comprender del todo sus causas. La novela no menciona directamente a los actores armados, pero muestra sus efectos: la desaparición de infantes, el miedo colectivo y la interrupción de rituales significativos como la primera comunión. Estos elementos evidencian cómo la guerra penetra en lo cotidiano y convierten al texto en un espacio de resistencia y memoria. Asimismo, la violencia se manifiesta en los cuerpos de los

personajes especialmente en el de las mujeres, que se transforman en escenarios de dolor, enfermedad y represión física. La fiebre que hace delirar a Claudia, los golpes recibidos al final de la obra, el cansancio extremo y la sangre en su rostro no solo narran un sufrimiento individual, sino que simbolizan la brutalidad a la que son sometidas muchas víctimas del conflicto. Aquí, el dolor corporal funciona como un lenguaje silencioso que transmite la crudeza de la violencia sin necesidad de nombrarla directamente.

De este modo, dada la diversidad de manifestaciones que puede adoptar la violencia, resulta difícil reducirla a una única definición que recoja todas sus implicaciones. Como afirma Agustín Martínez Pacheco (2016), “uno de los problemas principales del estudio de la violencia es la falta de una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que ésta se presenta” (p. 2). Por ello, este análisis se centra en dos expresiones específicas: la violencia física y la violencia sexual. Estas no solo aparecen en los enfrentamientos armados, sino también en prácticas como el reclutamiento forzado de menores, los abusos sistemáticos y la transgresión de los límites corporales y psicológicos de niños, niñas y poblaciones vulnerables. Comprender estas formas resulta fundamental para el análisis literario posterior, motivo por el cual a continuación se definirán con base en el enfoque adoptado en este estudio. En este sentido, se puede afirmar que la violencia física constituye una de las formas más graves y evidentes de violencia, especialmente por su capacidad de atentar directamente contra la vida y la integridad del ser humano. Según Jean-Claude Chesnais (1992):

“el núcleo central, el primer círculo: la violencia física, con gran diferencia la más grave, ya que puede provocar la muerte del ser humano. Es el atentado directo, físico, contra la persona, cuya vida, salud, integridad física o libertad individual corren peligro”. (p. 50)

Esta forma de violencia representa un ataque explícito y visible que, además de causar daño corporal, refleja una ruptura profunda en las formas civilizadas de relación. En la novela, se insinúa a través de la interrupción abrupta de la vida cotidiana. El lector percibe que algo grave ha ocurrido, aunque no se describa con detalle. La ausencia de adultos, el miedo colectivo y el silencio que rodea ciertos eventos sugieren la irrupción de la violencia en la comunidad, afectando la seguridad y la estabilidad emocional de los personajes. Así, la violencia física puede entenderse como la manifestación última cuando fallan los medios discursivos para resolver los conflictos. En palabras del mismo autor, “fracaso del diálogo, la violencia empieza donde se detiene el poder de la palabra. El puñetazo y la gresca son, por compensación, el modo necesario de expresión de quienes, para imponerse, no tienen otro medio que la fuerza bruta” (Chesnais, 1992, p. 65). Esto evidencia cómo, en contextos de pobreza comunicativa o educativa, la violencia se vuelve una forma de lenguaje alternativo.

Por otro lado, una de las expresiones más graves presentes en la sociedad colombiana y en el objeto de esta investigación es la violencia sexual, entendida como el uso de la fuerza, el engaño o la coerción para vulnerar el cuerpo, la voluntad y la integridad de otra persona. Esta forma no se limita únicamente al contacto físico directo, sino que incluye un abanico más amplio de acciones, como el acoso, las insinuaciones no deseadas o la explotación sexual. De acuerdo con Jewkes et al. (2002), puede definirse como:

“todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito” (p. 7).

Este tipo de violencia tiene efectos profundos tanto a nivel físico como psicológico, ya que implica la transgresión de los límites personales sin consentimiento. En el contexto colombiano, la violencia sexual ha sido utilizada históricamente como herramienta de control, dominación y sometimiento, especialmente durante el conflicto armado. Tal como lo señalan Contreras et al. (2012):

“Colombia es otro de los países que si bien no se halla bajo una dictadura militar, sí sufre una aguda problemática socioeconómica y política, que corre paralela a las sistemáticas violaciones de derechos humanos, agravada por una crisis humanitaria que deriva del conflicto armado, nada ajeno a la práctica de violencia sexual como un mecanismo que subyuga y victimiza fundamentalmente a las mujeres” (p. 7).

Esta afirmación permite entender que la violencia sexual no es un fenómeno aislado ni incidental, sino que está ligado a condiciones estructurales de desigualdad, impunidad y violencia social y política. En este contexto, las mujeres han sido las principales víctimas, pero no las únicas. Es necesario señalar que también afecta a niños, niñas y adolescentes, cuyas capacidades cognitivas y afectivas no les permiten comprender ni consentir actos de esta naturaleza. Por ello, la violencia sexual infantil se configura como una de las formas más atroces de abuso, dado que atenta contra la subjetividad en formación de los menores. En palabras de Susana Toporosi (2003):

“El abuso sexual es la convocatoria a un niño, por parte de alguien por lo menos 5 años mayor que él, a participar en actividades sexuales que no puede comprender, para las que no está preparado su psiquismo por su nivel de constitución y a las cuales no puede otorgar su consentimiento desde una posición de sujeto, y que viola los tabúes sociales y legales de la sociedad. Las actividades sexuales pueden consistir en cualquier tipo de relación

orogenital, genital o anal con el niño o un abuso sin contacto como el del exhibicionismo, voyeurismo o la utilización en la pornografía, la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes para la prostitución; incluye una amplia gama que varía desde la violación forzada hasta la sutil seducción”. (p. 1).

En este marco, *Bajo la luna de mayo* permite visibilizar la fragilidad de la infancia en contextos violentos, incluso cuando no se representa explícitamente el abuso sexual. Las protagonistas, al ser principalmente niñas que transitan por un entorno de incertidumbre y lleno de silencios, encarna esa vulnerabilidad latente. Así, la novela invita a reflexionar sobre cómo la violencia estructural y simbólica afecta el desarrollo emocional de los menores, especialmente cuando el Estado y los adultos fallan en su rol protector. A partir de esto, se comprende que la violencia sexual infantil no solo implica una agresión física, sino también una forma de violencia estructural y simbólica que vulnera el desarrollo psicológico, emocional y afectivo de las víctimas. Esta violencia, al operar sobre cuerpos sin posibilidad de consentimiento, expone con crudeza la desprotección y fragilidad de los menores en contextos marcados por el conflicto armado.

En consecuencia, la violencia no solo debe analizarse desde sus efectos físicos, sino también desde sus causas estructurales, como la exclusión, la falta de acceso a la educación y la ausencia de canales legítimos de expresión, de ahí la relevancia misma de abordar la violencia desde el aula y las realidades contextuales de los estudiantes, ya que esta población es una de las más afectadas. Según la Unidad para las Víctimas (2024), el conflicto armado en Colombia ha dejado un saldo devastador de 9.758.045 víctimas, de las cuales un 19% son niños y jóvenes que han sufrido una o más las formas de violencia mencionadas en esta investigación. Este dato pone de manifiesto la magnitud del impacto

en las nuevas generaciones y la urgencia de enfrentar esta problemática superando la simple asistencia social. Es aquí donde la educación y la cultura cobran un papel protagónico, tal como lo plantea la literatura infantil de Meneses, la cual permite visibilizar ese daño emocional y simbólico que los menores arrastran en contextos de guerra interna.

Resulta entonces fundamental impulsar una conciencia crítica sobre la violencia y sus secuelas para transformar la actitud de la sociedad frente a este fenómeno. En este escenario, se vuelve vital integrar el análisis del conflicto en el sistema educativo, sobre todo en las grandes ciudades, donde la guerra suele percibirse como un rumor lejano o ajeno. Al abordar la violencia desde el plano simbólico, la literatura ofrece una ruta poderosa para entenderla no solo como un dato estadístico o un hecho social, sino como una experiencia humana profunda. Bajo esta óptica, la metáfora deja de ser un mero adorno estético para convertirse en una herramienta de poder que moldea la percepción, el discurso y, en última instancia, la realidad misma. Desde la perspectiva de Michèle Petit (2014):

“los humanos tienen sed de belleza, de sentido, de pensamiento, de pertenencia. Necesitan representaciones simbólicas para salir del caos. (...) Son también conservatorios de sentido en los que se encuentran metáforas científicas (...) y metáforas literarias, artísticas, surgidas del trabajo lento (...) de escritores o de artistas que han llevado a cabo un trabajo de transfiguración de sus propias pruebas” (Petit, 2014, p. 38).

En este sentido, la lectura abre un espacio de libertad y de desplazamiento simbólico, pues, como afirma la autora, “leer tiene que ver con la libertad de ir y venir, con la posibilidad de entrar en ese otro espacio, en esa otra escena y salir de ella cuando se tenga ganas” (Petit, 2014, p. 115). Esta capacidad se logra, en gran parte, gracias a los recursos metafóricos del texto literario. La metáfora actúa como medio de identificación y

alteridad: permite al lector imaginarse en la piel del otro, conectarse con realidades que no conoce y reconocer la diferencia sin temor. Así, al trabajar la violencia desde la literatura, no solo se comprende un fenómeno estructural, sino que se activa en los estudiantes una sensibilidad ética frente al sufrimiento ajeno.

En la novela, esta intencionalidad se percibe en el silencio de los adultos frente a los niños, quienes, al no recibir explicaciones, deben interpretar el mundo desde su intuición. Esta ruptura del lenguaje evidencia cómo la violencia también se manifiesta en lo simbólico: en lo no dicho, en la pérdida de sentido, en la imposibilidad de nombrar el dolor. La metáfora, entonces, permite representar lo innombrable, lo que escapa a la descripción directa, y ofrece al lector una vía para comprender el trauma sin caer en el espectáculo del horror. Este fenómeno ha encontrado un eco significativo en la literatura colombiana, que ha servido como un medio poderoso para explorar y reflexionar sobre las realidades de la violencia en el país. Como señala Santamaría (2018), “la literatura colombiana ha abordado a partir de los hechos que, política y económicamente, marcaron la historia del país y además repercutieron directamente en la sociedad de cada época donde estuvo presente el acto violento” (p. 9). Bajo esta mirada, la obra de Meneses funciona como un territorio donde la violencia y sus secuelas se vuelven visibles, no siempre a través de lo explícito, sino mediante la transformación emocional y psíquica de quienes habitan el relato. En este punto, la metáfora actúa como un puente de alteridad: logra que el lector, a pesar de estar lejos de la vivencia directa del conflicto, se conecte con los personajes y procese su sufrimiento desde una dimensión simbólica. De este modo, la literatura trasciende la simple crónica de los hechos para invitarnos a pensar la violencia como un fenómeno de múltiples

capas. Alexandra Ortiz Wallner (2007) aporta una clave esencial para este análisis al señalar que:

“la violencia oblicua se refiere al espacio textual en el cual la violencia está contenida de manera indirecta y alegórica [...] articulada a una presencia velada de la violencia cotidiana, presente en el lenguaje, en las relaciones sociales y en las vidas de los personajes” (p. 6).

Esta forma de representación permite que el lector acceda a la experiencia del dolor desde la imaginación, sin necesidad de una exposición explícita, y por ende haga un ejercicio mental que le permita inferir y concluir que paso, como paso y que repercusiones tiene aquel acto violento. En palabras de Tatiana Mukhortikova (2017) se percibe de esta manera: “la metáfora permite a través de la imaginación desarrollar una manera alternativa a interpretar la realidad; sería un error oponer la imaginación y la razón que interaccionan en un pensamiento” (p. 4). Bajo esta premisa, la lectura se transforma en un acto de hospitalidad simbólica: un ejercicio donde quien lee acoge la alteridad y asume el rol de testigo ante el sufrimiento ajeno. En *Bajo la luna de mayo*, esa violencia velada se narra desde la fractura de la intimidad. Cuando Claudia presencia el momento en que unos hombres se llevan a Leidy (la mejor amiga de su hermana), su percepción del mundo se quiebra definitivamente; la desconfianza tiñe su entorno, que deja de ser un refugio seguro para siempre. Aquí, elementos como la luna, el silencio o la propia mirada infantil dejan de ser simples descripciones para operar como metáforas del trauma, encapsulando el miedo y la orfandad en imágenes que el lector puede habitar desde la sensibilidad. Así, lo que inicia como un relato aparentemente sencillo escala hacia una denuncia punzante sobre el impacto psicológico que la guerra imprime en la niñez.

En este sentido, la literatura trasciende la representación física de la agresión para traducirla en signos estéticos y emocionales. En un país como Colombia, donde el conflicto ha dejado inscripciones profundas en lo cotidiano, el texto literario funciona como un atenuante para procesar heridas tanto colectivas como individuales. En la obra de Meneses, este dolor no se teoriza, se experimenta a través de una subjetividad infantil que no busca explicar la guerra, sino sentirla. Al enfocarse en esa cotidianidad interrumpida, la narración tiende un puente hacia la sensibilidad herida de quienes, siendo ajenos al combate, terminaron arrasados por él. De este modo, la metáfora no es un adorno: es el mecanismo que convierte el texto en un territorio de resistencia y empatía frente al conflicto armado.

5.3. La narrativa literaria como vehículo para la interpretación del conflicto armado

De este modo, la violencia constituye un elemento central en la realidad colombiana, especialmente en el contexto del conflicto armado, donde se manifiesta de manera cruda y sistemática. Este conflicto, tal como lo define Jonatan Rojas (2016), ha derivado en una violencia directa caracterizada por “graves violaciones de los derechos humanos y de los postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH)” (p. 5). En consecuencia, todo acto atroz que atente contra la vida, la dignidad o los derechos fundamentales puede ser entendido como una expresión concreta del conflicto.

Adicionalmente, según el Derecho Internacional Humanitario (2002), un conflicto armado de índole no internacional se refiere a los combates que “se enfrentan, en el territorio de un Estado, las fuerzas armadas regulares con grupos armados identificables o grupos armados entre sí.” (p.9) En el caso colombiano, el conflicto armado se da internamente por actores al margen de la ley y afecta especialmente a la población colombiana, esto durante un periodo

de tiempo considerable lo que permitirá distinguirlo de la violencia común o disturbios sociales.

En *Bajo la luna de mayo*, la violencia se hace visible en los detalles más cotidianos como en el olor de las hierbas que impregna el ambiente antes de que la muerte interrumpa la calma, en el cuerpo sin vida de un joven abandonado en la calle, y en el silencio forzado de las comidas familiares. Lo que parece una rutina común levantar la reja, almorzar en familia, conversar después de una fiesta se ve atravesado por la irrupción abrupta de la violencia, que obliga a callar, a fingir normalidad, a convivir con la tragedia como si fuera parte inevitable del día a día. De esta manera, la obra muestra cómo el conflicto no solo destruye vidas, sino que también corroe la intimidad familiar y resignifica los gestos más sencillos de la cotidianidad.

En este sentido, el conflicto armado puede entenderse como una confrontación prolongada entre actores armados organizados, que se desarrolla dentro de un territorio nacional y que implica el uso sistemático de la violencia para alcanzar objetivos políticos, económicos o ideológicos. En el caso colombiano, este fenómeno ha involucrado a guerrillas, grupos paramilitares, narcotraficantes y fuerzas estatales, generando un entramado de enfrentamientos que trascienden lo meramente militar. Más allá de los combates, el conflicto se manifiesta en desplazamientos forzados, masacres, desapariciones, reclutamiento de menores y otras formas de violencia que afectan profundamente el tejido social. Según el Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica, hasta abril de 2024 se han documentado más de 9 millones

de víctimas del conflicto armado colombiano¹, incluyendo homicidios, desapariciones forzadas, violencia sexual y otros hechos victimizantes. Esta definición permite comprender que el conflicto armado no es solo una guerra entre actos armados, sino una dinámica compleja que transforma la vida cotidiana, las instituciones y la memoria colectiva del país.

En la novela, esta transformación se evidencia en la ruptura de la cotidianidad la escuela, la iglesia, el juego, todo se ve alterado por una violencia que no se nombra, pero que se siente. Así, el conflicto armado en Colombia se configura como un fenómeno complejo que entrelaza múltiples formas de violencia, tanto física como simbólica, y constituye un eje central en esta investigación. Tal como lo define el Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (s.f.), se entiende por conflicto armado aquel en el que “se recurre a la fuerza entre Estados o hay una situación de violencia armada prolongada entre autoridades gubernamentales y grupos armados organizados, o entre estos grupos dentro de un Estado” (p. 5). Esta definición permite ampliar la mirada más allá de los enfrentamientos bélicos tradicionales, para comprender que la violencia en el marco del conflicto colombiano no es ejercida exclusivamente por grupos insurgentes o paramilitares. También puede ser perpetrada por agentes estatales, ya sea de forma directa mediante operativos militares o acciones represivas o de manera indirecta, a través de prácticas de violencia

¹ **Más de nueve millones de vidas (Tomado del centro de memoria histórica)**

De acuerdo con el Observatorio de Memoria y Conflicto (OMC) del CNMH, desde el inicio del conflicto armado, ha habido más de nueve millones de víctimas. «Más que una cifra, son vidas y sueños impactados», indicó Alberto Santos, asesor del OMC.

Hoy, las víctimas han resistido a las **4491 masacres** que se han documentado entre 1944 y 2023. De acuerdo con el OMC, **26 055 personas** han sido afectadas por este hecho victimizante, y los presuntos responsables han sido: paramilitares (47 %), guerrillas (17 %) y agentes del Estado (8 %), mientras que el 28 % restante se distribuye entre otras clasificaciones de grupos armados.

Ahora bien, detrás de cada cifra hay una historia de resistencia. Por eso, no es casualidad que, de las más de nueve millones de víctimas, **5540 sean líderes y lideresas sociales** que han sufrido asesinatos selectivos (80 %), desapariciones forzadas (9 %) y masacres (6 %).

estructural como la marginación social, la exclusión política o la perpetuación de condiciones de desigualdad que afectan especialmente a las poblaciones más vulnerables.

Esta caracterización permite comprender que el conflicto armado colombiano no responde únicamente a disputas ideológicas o militares, sino que está profundamente vinculado a factores estructurales como la desigualdad social, la falta de sensibilización desde las escuelas sobre la violencia, el conflicto armado y sus raíces, la concentración de la tierra, la exclusión política y la debilidad institucional. En muchas partes del país, la ausencia del Estado, la educación y la promoción de la paz ha facilitado el control territorial por parte de grupos armados, quienes imponen sus propias normas, economías y formas de justicia. El entrecruzamiento de la guerra con economías ilegales como el narcotráfico y la minería ilícita no solo ha recrudecido la violencia, sino que ha perpetuado el conflicto al transformarlo en un tablero donde chocan intereses políticos, económicos y criminales. Esta red de complejidades obliga a que el análisis no se agote en el parte de guerra o los combates; es imperativo incluir las dinámicas sociales que alimentan la violencia y las huellas profundas que esta deja en la comunidad.

Bajo este enfoque, la literatura se propone como un medio capaz de retratar esa violencia multifacética que golpea tanto a combatientes como a civiles. A diferencia de otros registros, el texto literario se convierte en un espacio de diálogo donde convergen la guerra, la realidad histórica y la propia experiencia del lector. En la novela de Meneses, este vínculo se articula desde el día a día de una niña que, ajena a las armas, sufre el conflicto a través del quiebre de sus rutinas, el vacío que dejan los adultos desaparecidos y ese silencio espeso que sigue a la tragedia. Al fijar estas historias en la página, la literatura traza una suerte de mapa emocional e histórico que permite desmenuzar las mutaciones del conflicto

y el dolor de las víctimas. Pues más allá de la denuncia del secuestro o el asesinato, libros de esta naturaleza actúan como guardianes de la memoria colectiva. El uso de un narrador omnisciente resulta clave, ya que permite explorar el desconcierto de los personajes ante la barbarie y desentrañar cómo las dinámicas de poder fracturan la esfera íntima. Como sostiene Santamaría (2017), la literatura se ocupa de “la representación de una violencia que pretende, mediante la narración del recuerdo, permanecer en la memoria para no ser olvidada, y aún mejor, no repetirla” (p. 10).

Así, la literatura deja de ser un mero ejercicio estético ante la brutalidad para consolidarse como un laboratorio de reflexión crítica sobre las causas y los efectos de la guerra. Al narrar las vivencias de jóvenes y familias fracturadas, se fomenta una empatía genuina y se impulsa la urgencia de la no repetición, pilares de una cultura de paz. En *Bajo la Luna de Mayo*, esa conexión se teje desde lo invisible: el lector es desafiado a habitar los silencios, llenar los vacíos y caminar junto a la protagonista en su difícil proceso de entender lo incomprensible. De acuerdo con Jacques Rancière (2011),

“La expresión 'política de la literatura' implica, entonces, que la literatura interviene en tanto en ese recorte de los espacios y de los tiempos, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido. Interviene en la relación entre prácticas, entre formas de visibilidad y modos de decir que recortan uno o varios mundos comunes” (p. 12).

En la novela, esta intervención se da al visibilizar lo invisible: el miedo infantil, la pérdida de referentes, la transformación del espacio doméstico en territorio incierto. De esta manera, a través del relato, el autor y el lector en conjunto tienen la capacidad de cambiar y reorganizar la realidad, seleccionando o destacando aquello que debe ser mostrado. Lo que se visibiliza se convierte en un "mundo común" al que los lectores pueden acceder,

ofreciéndoles diversas perspectivas, tanto las dominantes como aquellas que reflejan una realidad alternativa frente al conflicto. En este sentido, Alexandra Wallner (2007) señala que:

“Ciertas literaturas son también formas de hacer memoria y de mostrar visiones capaces de llenar vacíos en el conocimiento acerca de nuestras sociedades. A través de los textos literarios no sólo existe la posibilidad de leer y comprender el pasado, sino que también constituyen una entrada al presente” (p. 97)

La literatura, en consecuencia, no solo permite aprender de los errores del pasado reciente, sino también abrir caminos para impedir su repetición en el futuro. El valor de estas obras trasciende la simple exposición del dolor o el sufrimiento; su verdadera potencia reside en la facultad de abrir canales para el diálogo, rescatar lo que ha sido silenciado y devolverles el lugar a esas voces que, en otros escenarios, han sido sistemáticamente ignoradas. Bajo esta mirada, la literatura deja de ser un mero archivo del pasado para transformarse en una herramienta que resignifica la memoria, brindando tanto a las víctimas como a la sociedad un territorio simbólico para procesar, elaborar y reconstruir lo vivido, pues, el texto no se queda en la superficie de la información, sino que busca la transformación del lector; a través de la ficción, se logra dar un rostro y una voz a las secuelas emocionales que la guerra ha dejado en el país. Asimismo, obras como *Los ejércitos* de Evelio Rosero y *Después de la ira* de Jorge Eliécer Pardo, muestran cómo la literatura puede retratar el desplazamiento forzado, la desaparición, el arraigo a la tierra y la ausencia del Estado en zonas rurales.

Para sintetizar de manera general, a través de un detallado análisis, se ha explorado el poder transformador de la lectura, especialmente en el contexto de la lectura literaria,

donde se aborda con profundidad la influencia de la literatura para comprender y reflexionar sobre realidades complejas. Asimismo, se menciona como la violencia juega un papel relevante y como esta se refleja en la literatura, especialmente en el contexto del conflicto armado. Al narrar desde la subjetividad infantil, Gerardo Meneses aporta una pieza clave a la reconstrucción de estas identidades. Claudia, más que un personaje, funciona como el espejo de miles de niños que han padecido la guerra sin alcanzar a descifrarla del todo, aunque sus huellas estén marcadas en su propia piel. En última instancia, este análisis confirma la potencia de la literatura como un agente de cambio capaz de impactar tanto en la esfera íntima como en la colectiva, ofreciendo un espacio necesario para procesar y repensar las realidades más densas de la sociedad colombiana.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 Metodología de investigación

En el presente capítulo se expondrá la metodología de investigación utilizada en el presente estudio. En ese sentido, se presentará el enfoque seleccionado, así como las técnicas e instrumentos empleados para llevar a cabo el análisis literario posterior. Se detalle el enfoque metodológico y teórico que orienta el análisis de la novela *Bajo la Luna de Mayo* (2016), atendiendo a la relación entre literatura y pedagogía, respecto de las categorías de análisis de conflicto armado y violencia. En ese sentido, a continuación, se expondrán los enfoques metodológicos a aplicar en el presente estudio, a saber:

6.2 Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo puede entenderse como una forma de investigación que busca comprender los fenómenos sociales desde las experiencias y los contextos en los que se

producen. Como señala Marta Anadón (2008), “la investigación cualitativa es un campo interdisciplinario que preconiza una aproximación multimetodológica, una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la naturaleza humana. Este campo es también esencialmente político y construido por diversas posiciones éticas y políticas” (p. 7). En esta definición se destaca que lo cualitativo no se limita a una técnica de análisis, sino que implica una forma de aproximarse al conocimiento, sensible a los significados, a la complejidad social y a las dimensiones éticas que atraviesan la realidad. En la misma línea, Hernández et al. (2004) sostienen que

“los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa por el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes” (p. 565).

Este carácter interpretativo y cercano del enfoque cualitativo resulta pertinente para el presente estudio, pues permite analizar cómo los recursos narrativos en la novela representan el conflicto armado y la violencia, dando respuesta a la pregunta problema planteada. Desde esta perspectiva, la obra no se aborda únicamente como un texto literario, sino como un dispositivo simbólico que da voz a experiencias silenciadas por la violencia sociopolítica. El análisis cualitativo posibilita examinar los significados que emergen en la obra y su relación con experiencias sociales concretas. El secuestro y abuso sexual que marcan la vida de Leidy, la valentía de Ramiro al asumir responsabilidades adultas en medio de la violencia o la madurez y vulnerabilidad de Claudia como protagonista son expresiones narrativas que reflejan el impacto del conflicto armado y la configuración de la

memoria colectiva. Estas representaciones literarias no solo visibilizan problemáticas reales, sino que además abren un espacio pedagógico para fortalecer la enseñanza crítica de la literatura.

Así pues, el enfoque cualitativo se asume en esta investigación como una herramienta que permite comprender fenómenos, experiencias, contextos y sentidos. Este se articula con la lectura literaria como técnica de análisis, entendida como un proceso de comprensión profunda del texto y, al mismo tiempo, como un acto interpretativo. A través de ella, se examinan elementos como los símbolos, las voces narrativas y los contextos históricos y culturales que la obra configura, en relación con las categorías de conflicto armado, violencia y memoria histórica. El enfoque cualitativo es especialmente adecuado para el análisis literario, ya que permite explorar las dimensiones simbólicas, emocionales y culturales presentes en los textos. En el caso de la obra de Meneses, este enfoque facilita la comprensión de las acciones humanas y sus posibles causas, reconociendo la pluralidad de pensamientos e imaginarios que emergen en comunidades afectadas por el conflicto armado.

En consecuencia, el enfoque cualitativo permite entender el desarrollo de los personajes como Claudia, Leidy y Ramiro, además de sus transformaciones a lo largo de la narrativa y las relaciones sociales que se configuran en el texto, todo ello desde una perspectiva que privilegia la subjetividad y la interpretación.

6.3. Paradigma interpretativo

En este sentido, la investigación se inscribe dentro del paradigma interpretativo, dado que es fundamental en la comprensión profunda de los fenómenos sociales, desde una

perspectiva subjetiva, contextual y simbólica. A diferencia de los enfoques positivistas que buscan verdades universales, el paradigma interpretativo reconoce que la realidad social es construida por los sujetos en interacción con su entorno, y que dicha construcción está mediada por significados, emociones y experiencias particulares. Como lo señala Luz Durán (2021), este paradigma parte de una metodología inductiva que:

“considera que las leyes y teorías científicas no son universales, sino que dependen del contexto social, político e histórico en el que se desarrolla el fenómeno. Esta perspectiva permite que emerja una subjetividad producto de la relación entre el sujeto cognoscente, el objeto de estudio y el entorno mismo” (p. 12).

Partiendo de esta base, la investigación se encuentra orientada a la hermenéutica crítica, es decir, no se agota en el paradigma interpretativo, sino que se encamina profundamente en esta teoría literaria, por medio de la cual se busca ir más allá de la comprensión textual de una obra, con el propósito de incorporar una lectura reflexiva, crítica, ética y transformadora de la misma. En este enfoque, la interpretación no solo se centra en los significados internos del texto, sino en las condiciones sociales, históricas y de poder que los configuran. Así, la hermenéutica crítica permite interrogar los discursos literarios en tanto expresiones de una realidad atravesada por la violencia, la desigualdad y la memoria. En este sentido, el paradigma interpretativo y, aún más, la teoría literaria de la hermenéutica crítica resulta especialmente pertinente para abordar el análisis literario de la obra de Meneses, entendida como un espacio simbólico donde se configuran sentidos, emociones y representaciones sociales en torno a la violencia y el conflicto armado. Al situarse en el análisis subjetivo de construcciones sociales como el texto literario, este enfoque permite comprender la perspectiva del autor sobre cómo los infantes experimentan

y representan la violencia, así como imaginar las implicaciones cognitivas que dicha experiencia puede tener en cada personaje.

Además, este paradigma posibilita el análisis del contexto como generador de imaginarios colectivos sobre el conflicto armado, y permite explorar cómo la literatura refleja hechos culturales y sociales desde las voces más vulnerables. En palabras de Pablo Vain (2012), el enfoque interpretativo implica un doble proceso: por un lado, la manera en que los sujetos interpretan la realidad que construyen socialmente; por otro, el modo en que los investigadores intentan comprender esa construcción. Así, se ponen en juego dos narrativas que pueden entrelazarse, confundirse o solaparse (p. 4).

Este doble proceso es evidente en la obra de Meneses, donde los personajes infantiles, contruidos desde un contexto de guerra, expresan subjetividades que revelan el imaginario social del conflicto. A su vez, la investigación busca comprender cómo el autor configura estas narrativas desde su propia experiencia y entorno, especialmente al representar a las víctimas comunes del conflicto, como las mujeres, y al visibilizar los roles y consecuencias que enfrentan. Así, se adopta la hermenéutica crítica, que parte de la idea de que la comprensión de la realidad es una construcción social y cultural mediada por el lenguaje y la historia. En este sentido, orienta el análisis hacia la interpretación de los sentidos y significados, más que a la comprobación de hechos objetivos. Bajo esta perspectiva, el estudio se centra en el análisis de la novela juvenil *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses (2016), con el propósito de examinar cómo sus recursos narrativos y temáticos contribuyen a la representación del conflicto armado y violencia. Así, la lectura literaria permite realizar un acercamiento al texto desde el lenguaje usado, los símbolos representados, así como su dimensión estética, lo que lo hace el instrumento central del

análisis, ya que permite explorar cuál es la estructura narrativa la novela, así como su lenguaje, personajes, imágenes, silencios, símbolos y voz narrativa.

Además de lo anterior, el análisis en esta investigación no busca quedarse únicamente en los elementos anteriormente descritos, sino tener un marco interpretativo que permita una comprensión profunda y reflexiva del texto, para ello se usará como marco interpretativo la hermenéutica crítica, la cual permite explorar no sólo la descripción misma de la obra, sino hacerse preguntas sobre las implicaciones, las denuncias y los silencios de esta. En ese sentido, se analiza la voz infantil enmarcada en cómo ésta es afectada por la violencia y el conflicto armado, de qué manera los silencios repercuten simbólicamente en la construcción o invisibilización de la memoria histórica, así como un cuestionamiento hacia aquellos discursos que naturalizan los escenarios de violencia.

En ese sentido, la hermenéutica crítica como marco de interpretación va a permitir superar el primero momento del análisis de la obra, el cual será un elemento formal, de descripción inicial de la obra, hacia un escenario situacional que permita evidenciar el plano ético, social y político de la misma, en un ejercicio que se corresponda con el pensamiento situado, en conexión con el contexto colombiano y con la realidad histórica que la atraviesa. En ese sentido, el ejercicio metodológico se propone los siguientes momentos de análisis de la obra:

6.3.1 Identificación del cuerpo del texto relevante para la interpretación de los sentidos del texto

En este primer momento se busca realizar una selección de los fragmentos más representativos de la novela de acuerdo con las categorías de análisis de la investigación en curso: violencia (especialmente sexual y física) y conflicto armado, con el fin de que,

posteriormente, se pueda concentrar el análisis en los pasajes donde se manifiestan aquellos sentidos que se quieren interpretar. Para ello se utilizará el análisis de contenido como herramienta orientada a la descripción formal del texto, en relación con los elementos narrativos y estéticos del texto, a saber: el narrador, los personajes, el lenguaje, los entornos, las imágenes, los símbolos, silencios, ritmos, entre otras propias de la estructura de la obra. Este ejercicio se encuentra representado en la matriz categorial de los fragmentos del texto.

6.3.2. Interpretación de los sentidos, en un primer nivel de análisis hermenéutico

En este segundo momento, se propone vincular aquellos elementos formales identificados en el texto, con aquellos significados que se producen al interior de la obra, en ese sentido, se buscará analizar cómo es la voz narrativa infantil, y de qué manera esos elementos propios del texto descritos anteriormente, adquieren un valor simbólico en la narrativa, es decir, qué aportan en el proceso interpretativo, para comprender el sentido interno del texto, su universo de significaciones, así como la manera en la cual configura una experiencia vital relacionada con la violencia.

6.3.3 Relectura crítica: análisis hermenéutico crítico

En tercer lugar, desde la hermenéutica crítica se busca interrogar los sentidos del texto a la luz del contexto histórico, social y político del conflicto armado colombiano. A partir de este ejercicio, se construye una lectura situada de la obra que permite reflexionar de manera crítica sobre sus silencios y sus formas de denuncia, en relación con la realidad social en la que se inscribe. Dicha realidad, atravesada por múltiples violencias física, sexual y derivada del accionar de distintos actores armados, también pone en evidencia una apuesta por la dignificación de las víctimas a través de la memoria histórica.

6.3.4. Confrontación entre texto y contexto

En cuarto lugar, relacionan los hallazgos interpretativos con discursos sociales o históricos sobre la violencia, el conflicto armado y la memoria histórica. El propósito es abordar cómo la obra dialoga con el contexto colombiano, qué visiones de país, de niñez o de guerra propone o cuestiona.

6.3.5 Síntesis interpretativa

Posteriormente, se busca elaborar una síntesis que articule los niveles de análisis (formal, simbólico y crítico), con el fin de reconocer cómo la lectura literaria, guiada por la hermenéutica crítica, permite comprender la novela no solo como una obra estética, sino como un acto de memoria y reflexión social, en lo cual se encuentra su potencia pedagógica.

7. Análisis de contenido

Finalmente, se concluye que el análisis de contenido cumple un papel esencial dentro de esta investigación, ya que, al abordar la obra de Meneses, no basta con una lectura superficial, sino que es necesario examinar de manera rigurosa todos los elementos que la conforman. Este tipo de análisis permite ir más allá del contenido explícito del texto para explorar también significados implícitos, inferencias, símbolos y silencios que enriquecen la interpretación de la obra. En este sentido, se convierte en una herramienta que no solo facilita la comprensión literal de la narrativa, sino que también abre caminos para identificar las preocupaciones, tensiones y representaciones sociales que subyacen en ella; de la misma manera, permite analizar las tendencias presentes en la obra. Así, el análisis de contenido aporta un marco que dialoga con otros enfoques de la investigación. Como lo

señala Hernández et al (1998), se trata de una técnica sumamente versátil, ya que “resulta una técnica muy útil para analizar los procesos de comunicación en muy diversos contextos. El análisis de contenido puede aplicarse virtualmente a cualquier forma de comunicación” (p. 293). Esta perspectiva resalta la amplitud y flexibilidad de la técnica, lo que la convierte en un recurso pertinente para el análisis literario. Así las cosas, a continuación, se presentará el análisis de la obra literaria *Bajo la Luna de Mayo* de Gerardo Meneses, de acuerdo con la secuencia anteriormente mencionada, a saber:

7.1 Análisis de la información y resultados

7.1.1 Conflicto Armado:

En la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, es recurrente la construcción de pueblos ficticios o arquetípicos, con comunidades simbólicas, que son herramientas para describir y representar los hechos de violencia que han marcado la historia del país durante más de seis décadas. Este recurso narrativo ha sido usado en otras obras literarias como en *Los Ejércitos de Evelio Rosero* (2007), escritor colombiano, quien, de forma muy similar a Meneses relata los hechos de violencia que ocurren sobre un pueblo de Colombia llamado San José, el cual, una mañana cualquiera será golpeado por la violencia de un actor armado indistinto, relatado de la siguiente manera:

“Ismael, un anciano profesor jubilado, y su mujer, Otilia, viven morosa y modestamente en el pueblo de San José desde hace cuatro decenios. A Ismael le gusta espiar a la mujer de su vecino, y Otilia suele reconvenirlo, avergonzada. Hasta que el ambiente idílico del pueblo se enrarece. Las desapariciones de algunos familiares extienden el miedo entre los habitantes de San José y parecen preludiar sucesos aún más graves. Una mañana, tras volver

de un paseo, Ismael se entera de que unos soldados de no sabe qué ejército se han llevado a sus vecinos” (Rosero, 2007, p. 4).

De la misma manera, Meneses presenta el pueblo de Arrayanes, suspendido en el tiempo, entre la cotidianidad y el silencio, producto de los hechos de violencia asociados al conflicto armado, que tiempo atrás sus habitantes habían empezado a experimentar. La primera imagen que brinda del pueblo es uno asediado por hombres a quienes sus habitantes podían reconocer por su apariencia física, forma de hablar, vestirse e incluso caminar (Meneses, pág. 6). Además, de ello, eran conocidos por prácticas que se enuncian en el texto como llevarse a la hija de Celmira, o pedir “prestadas” a las hijas de don Tobías, de quienes no se sabe su paradero en su totalidad: “que unas devolvieron, que otras no, que a esta la mataron, que una prefirió quedarse a vivir con ellos, que otra no resistió y murió de tristeza de solo llorar” (Meneses, p. 6).

Estas son las primeras narraciones que dan apertura al texto. Un pueblo como cualquier otro pueblo de Colombia, en el cual el conflicto armado ha desatado una ola de violencia en contra de las infancias, violencia que es difícil de nombrar como tal para los miembros de Arrayanes. Sin embargo, pese a esa dificultad, esta primera imagen del texto es muy clara: el secuestro de una niña llamada Leidy, el cual fue presenciado por familiares y vecinos en total impotencia, por el temor infundido por los actores. La recurrencia de este hecho generaba temor y zozobra entre los habitantes, quienes temían por la seguridad física de las infancias de su pueblo. Sin embargo, si bien la narrativa de Arrayanes inicia con un relato de violencia en contra de las infancias, el autor nombra una serie de elementos estéticos que permite que el lector se sienta identificado con el lugar donde

ocurren los hechos. En ese sentido, el secuestro de Leidy ocurre ad- portas del desarrollo de las fiestas patronales, por lo cual:

“el pueblo estaba lleno de gente. Era jueves y en las cantinas y heladerías se mezclaban las rancheras, los vallenatos, los corridos norteños en un ruido que todos soportaban hablando a gritos, riendo y bebiendo cerveza fría. Ese fin de semana comenzaban las ferias en Arrayanes” (Meneses, p. 12).

En el apartado anterior, Arrayanes se presenta en la obra como un pueblo indistinto, ubicado en alguna zona húmeda del país. Pronto a festejar la fiesta del Trece de Mayo, más conocida como la Fiesta de la Virgen de Fátima, un pueblo con pobladores que han tejido afectos entre sí, desde la infancia hasta la vida adulta, en medio de una cotidianidad, que incluye desde el desarrollo de fiestas populares, encuentros fortuitos en las tabernas aledañas y festejos conjuntos como las comuniones colectivas en la iglesia del pueblo, que brindan un ambiente de cercanía y solidaridad entre sus pobladores: si bien la evocación del pueblo, un territorio cálido y húmedo, con sus calles de tierra y sus casas bajas de madera componen un escenario que parece apacible, está compuesto por una serie de silencios expectantes, de quienes conocen la presencia de los actores del conflicto armado rondando el territorio compartido. En este paisaje, el autor usa elementos estéticos como el árbol de guayacán, los ríos, el calor, las mecedoras, el fresco de la brisa y las lluvias como un entorno poético que, a su vez, termina siendo testigo del deterioro de la vida comunitaria y de la indefensión de la infancia ante la brutalidad del conflicto armado.

Así, San José (de la obra de Evelio Rosero) como Arrayanes son pueblos arquetípicos, figuras en las cuales ocurre la despersonalización del horror, tanto por la anonimidad del espacio en donde se produce, como por la anonimidad de los actores del

conflicto. Es decir, para los autores, estos pueblos son como cualquier otro pueblo de Colombia, bañado por sus ríos, con ambientes húmedos y lazos de solidaridad que se extienden más allá de la consanguinidad de sus habitantes, marcados por la alegría, el bullicio y el jolgorio propios de la idiosincrasia colombiana.

Pese a las particularidades otorgadas por los autores, Arrayanes y San José son ‘pueblos como cualquier otro’, dado que el conflicto armado en Colombia no ha hecho distinciones sobre unos y otros pueblos, unas y otras comunidades, para dejar caer sobre ellos aquellos hechos de violencia que quedarán en la memoria histórica del país. Así, su anonimato, lo vuelve un pueblo universal, que bien podría estar ubicado en el Magdalena, el Cauca o el departamento del Chocó, lugares en los cuales indistintamente sería el reflejo de la misma tragedia. En este sentido, el autor lo presenta como un pueblo que encarna la fragilidad de las infancias rurales ante la violencia producto del conflicto armado, así como también la resistencia silenciosa de sus habitantes, el interés de permitir que las infancias sigan siendo infancias, en medio de un entorno que busca eliminarlas. De tal manera que el anonimato de los pueblos no son simples omisiones, sino una estrategia estética: al privarlos de un nombre propio y una ubicación geográfica en particular, los autores dan cuenta de que el horror es una experiencia colectiva y universal, que bien podría ocurrir en cualquier parte del país.

Estos recursos aparecen desde el primer capítulo, de los cuales se sirve el autor para dar cuenta de cómo estos elementos del contexto se van transformando a partir de las experiencias de conflicto armado que vive el pueblo, así pues, el día del secuestro de Leidy, Claudia:

“se escondió detrás del árbol de guayacán que hay en la esquina de su casa. Desde allí vio lo que pasó. Sobre todo, el rostro de Leidy que parecía no entender lo que los hombres ordenaban, la sonrisa con al que la recibieron en la camioneta, la gentileza con la que la trataron” (Meneses, p. 8).

Con la aparición del conflicto armado, los recursos estéticos, como el árbol de guayacán, quedan atrapados por las sombras no explicadas por el autor, de aquellos silencios que devienen en una crónica anunciada, como terminaría siendo el secuestro de Claudia, quien sería obligada a casarse con un comandante de aquel grupo armado indistinto, a sus doce años el día de su primera comunión. Situación similar ocurre con su vestido, sus cintas, su diadema, las flores blancas como decoración de la iglesia, todos elementos estéticos que dan cuenta de la pureza de la infancia de Claudia y, así mismo, de todos los niños/as que en el texto reciben la comunión. Su vestido blanco, pagado por amor y esfuerzo por su familia, la tiara de regalo de su querida profesora, son elementos delicados que dan cuenta de los anhelos y las inocencias de las infancias.

Sin embargo, en el texto Meneses no se ocupa de realizar una genealogía del conflicto armado en Colombia, o un análisis que permita la explicación de por qué se dieron estos hechos en el país, por el contrario, las voces del texto, al ser voces infantiles, no logran nombrar sus experiencias individuales y colectivas como violencia, en ese sentido, no acceden a la verdad sobre los hechos que los rodean, los cuales son más bien asociados a eventos fortuitos. Por esta razón, en el texto no se referencian explícitamente que los miembros de Arrayanes están viviendo las consecuencias del conflicto armado, así como tampoco se hacen explícitas las diferentes modalidades de violencia que se evidencia

en el texto: sexual, directa y estructural, que han sido ampliamente investigadas en Colombia, de acuerdo con el *modus operandi* de los diferentes actores armados.

En Colombia, hacia la década de los noventa, en el contexto de la apertura derivada del proceso constituyente de 1991 y la desmovilización de algunos grupos armados, surgieron iniciativas como las Comunidades de Paz. Estas fueron ampliamente reconocidas a nivel nacional e internacional por su postura de “neutralidad” frente al conflicto. Sin embargo, dicha neutralidad no debe entenderse como una actitud pasiva o indiferente ante los hechos de violencia y el recrudecimiento del conflicto armado en el país, sino como una posición activa de no colaboración con actores armados, tanto legales como ilegales, incluyendo grupos guerrilleros, paramilitares e incluso la fuerza pública. Esta experiencia es ampliamente conocida y, para los efectos de esta investigación, tiene una profunda relación con el cómo Meneses busca enunciar a los actores armados en el pueblo de Arrayanes. Para estas experiencias de comunidades de paz el conflicto armado ha dejado profundas huellas en la población colombiana, indistintamente de cuál fue el actor perpetrador de los hechos, razón por la cual, para la década se extiende por Colombia la frase de: “Ningún ejército defiende la paz”, la cual ha sido una postura ampliamente usada por organizaciones antimilitaristas.

Sin embargo, el conflicto armado tal y como lo define Jonatan Rojas (2016), ha derivado en una violencia directa caracterizada por “graves violaciones de los derechos humanos y de los postulados del Derecho Internacional Humanitario (DIH)” (p. 5). Los diferentes actores que en él intervienen, tanto al margen de la ley, como miembros de la fuerza pública tienen una responsabilidad, histórica, actual y para el futuro, de tomar

acciones para prevenir, atender y reparar aquellas afectaciones producto de los hechos de violencia.

En ese sentido, en *Bajo la Luna de Mayo* el autor realiza un ejercicio interesante, al nombrar la violencia en una forma muy particular que permita que adolescentes y jóvenes se interesen en aprender de ella, por medio de la exposición de detalles estéticos como: el olor en la hierba antes de la muerte de alguien, el cual interrumpe de forma abrupta en el ambiente, el hallazgo del cuerpo de un joven en las calles del pueblo, la cual ha sido ampliamente tipificada como una práctica de aleccionamiento por parte de distintos actores, y otras expresiones del conflicto armado, que da cuenta de cómo irrumpe en la cotidianidad y destruye el tejido social que se ha construido en el pueblo de Arrayanes, por medio de prácticas de encuentro, solidaridad y cotidianidad. Sin embargo, pese a que es una herramienta importante para traer al aula de clases la reflexión sobre el conflicto armado, es fundamental recordar la importancia que tiene para Colombia enunciar la responsabilidad de los actores. Así, en el contexto actual, el aula debe permitir al estudiantado identificar los hechos de violencia que a diario y por más de seis décadas se han vivido en Colombia: reclutamiento forzado, homicidio, masacres, desaparición forzada, violencia sexual.

Todas estas categorías requieren ponerse en contexto y, la obra de Meneses es un buen inicio para hacerlo, en ese sentido, quien realiza la práctica pedagógica puede usar elementos del texto para tipificar en el aula los hechos, de acuerdo con fuentes confiables como el Registro Único de Víctimas -RUV, en donde están disponibles las categorías que podrían permitir un análisis profundo con base en la narrativa del texto, a saber:

“Mercedes preguntó por Ramiro y supo que había salido hacía un momento. “¿A dónde?” —indagó—. “Que donde un amigo” —respondió Ruth. “¿Qué amigo?” “Héctor, profesora”.

“¿Segura?” “Pues eso fue lo que dijo”. “Cuando vuelva, le preguntas —casi ordenó la maestra—. Y no lo dejes salir solo, y menos a esta hora”. “Sí, señora” —aceptó Ruth—.

—¿Pasa algo, profe? —preguntó Claudia de camino a casa de la profesora Mercedes. —
¿De? —¿Por qué la prevención con Ramiro? —Insistió. —No es prevención —afirmó Mercedes—. Un niño de su edad debe estar estudiando. Y a esta hora tiene que estar en la casa, como debe ser. ¿Tú sabes dónde vive Héctor? —Sí, señora. —Pasemos por su casa. Quiero comprobar si es verdad que anda con él. —Profe, ¿pasa algo, cierto? —Insistió Claudia. —Aquí siempre pasa algo —sentenció la maestra.

Las sospechas de Mercedes se hicieron verdad cuando comprobó que Héctor estaba en la casa, cuando habló con él y le dijo que con Ramiro ya poco se veía, que ahora andaba ocupado en otras cosas.

—¿En qué cosas, Héctor? —Preguntó Mercedes.

—Las de la carnicería, supongo —respondió el chico.

Sin contárselo a nadie, Mercedes estaba atando los cabos sueltos que habían quedado de la salida del colegio de Ramiro. Hasta el momento no tenía la certeza de nada, pero sus sospechas iban por un camino que ya intuía. Al chico lo conocía tanto como a sus hermanas y aunque nunca hablara de él, lo quería y protegía como el niño que era. Por eso lo visitó en la carnicería la otra tarde, por eso le reclamó lo que él no quiso contarle y ella sospechaba. Y era solo eso, sospechas. Pero el hecho de no encontrarlo en su casa a esa hora de la noche, de no estar con Héctor, como había dicho, le confirmó, de alguna manera, lo que desde hace unos días estaba pensando.” (Meneses, P. 80-81).

Este fragmento del texto podría permitir una reflexión profunda en el aula de clases, especialmente en diálogo con adolescentes. Por medio de preguntas orientadoras quien

dinamiza la reflexión en el aula, puede acercar al estudiantado a preguntarse por las sospechas de la profesora Mercedes respecto de Ramiro: ¿Por qué Ramiro miente?, ¿Qué cosas podría estar ocultando?, ¿Podría Ramiro estar sufriendo alguna violencia no nombrada en el texto? De acuerdo con el conflicto armado en Colombia y los hechos de violencia tipificados por la Unidad para las Víctimas, ¿cuál violencia podría estar sufriendo Ramiro? ¿Puede esta violencia afectar a su entorno? ¿De qué manera? Este tipo de preguntas podrían aportar reflexiones sobre la militarización de la juventud desde su temprana edad, el caso de Ramiro es emblemático en el texto, porque permite que en el aula se analice de qué manera las infancias masculinas también fueron víctimas de daños y afectaciones:

“Ramiro era el menor de los tres. El único hombre. En octubre cumpliría los once años, pero parecía un viejo. Rogelio así lo había criado. La madre poco se ocupaba de él; en cambio, él sí se ocupaba de ella, y de sus hermanas. Las veía de lejos, poco les hablaba; pero no permitía que nadie se les acercara, ni mucho menos que se atreviera a hacer algún comentario sobre ellas. Y si eso pasaba, les reclamaba, las reprendía como el hermano que era, como el hombre que le habían enseñado a ser” (Meneses, p. 17).

Es así como los relatos de las infancias masculinas también están atravesadas por el dolor de tener que asumir responsabilidades de “hombre” en edades tempranas, esa imposibilidad de disfrute de Ramiro de sus 11 años, años en los que podría estar jugando con otros niños, explorando el amor en la niñez, así como otras experiencias relacionadas, se ve opacado por la amenaza constante que viven las niñas en Arrayanes. Si bien su preocupación era fundada en los hechos, así como lo reconocería Claudia capítulos después: “Desde que tenía memoria habían vivido en Arrayanes... sabía lo que pasaba con

las niñas de su edad...” (Meneses, p.24), este temor no sólo impidió que Ramiro viviera una infancia feliz, lejos de las preocupaciones de su entorno, sino también significó la búsqueda del dinero y el poder, por medio de relacionarse con personas peligrosas para su edad.

En ese sentido, las preguntas que se enunciaron previamente son sólo algunas que pueden surgir de explorar de forma profunda los hechos de violencia que se viven en Colombia desde hace más de sesenta años. El conflicto se ha manifestado en desplazamientos forzados, masacres, homicidios, señalamientos, amenazas, violencia sexual, que afectan profundamente el tejido social de pueblos enteros. Sin embargo, un análisis profundo y situado del texto de Meneses, permitiría evidenciar de qué manera estos hechos afectan de forma diferencial a las infancias.

Los niños, niñas, jóvenes y adolescentes son sujetos de Especial Protección Constitucional en Colombia y sus derechos están reconocidos internacionalmente y, es deber de Estado y toda la sociedad garantizarlos. Sin embargo, en Colombia las infancias han sido sujetos de múltiples hechos de violencia que han transformado sus relaciones familiares, su relación con el entorno, así como el disfrute de sus Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En ese sentido, partir de la lectura de Meneses, por medio de una posición que busca dar cuenta de qué manera el conflicto armado ha afectado a esta población en Colombia, es una estrategia pedagógica que permitiría aportar al desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Así, pese a que la obra de Meneses visibiliza diversos aspectos del conflicto armado, y cómo este opera de forma orgánica y universal en el país, este pueblo arquetípico

como lo es Arrayanes y sus personajes, requieren de un desarrollo analítico más profundo, que permita ver las vicisitudes del conflicto. Si bien las huellas del conflicto son generales en la sociedad colombiana, existen especificidades contextuales, experiencias individuales y colectivas, que permite reconocer afectaciones diferenciales productos de los hechos de violencia, es decir: si bien el reclutamiento forzado es un hecho que ha marcado a las masculinidades en el país, los efectos de este hecho de violencia en un niño, un joven y un adulto son siempre totalmente diferentes el uno del otro, por el contexto en el que se realiza, las posibles situaciones de desarraigo, la pérdida del entorno familiar, la pérdida del rol de proveedor... De forma similar ocurre con la violencia sexual, un hecho profundamente arraigado en las experiencias de las mujeres, las niñas y las adolescentes en Colombia, si bien es un mismo hecho, éste tiene consecuencias diferenciales, debido a los contextos en los que se desarrolle, allí juegan otras categorías de análisis como, por ejemplo, la pertenencia étnica.

Como señala Santamaría (2017), la literatura aborda “la representación de una violencia que pretende, mediante la narración del recuerdo, permanecer en la memoria para no ser olvidada, y aún mejor, no repetirla” (p. 10). En ese sentido, habría que potenciar la propuesta de Meneses, superar la perspectiva estética del texto, para contrastarla con la brutalidad de la realidad, con el fin de permitir espacios y experiencias de reflexión crítica sobre las causas, los efectos, las responsabilidades y, aún más importantes, las oportunidades de No Repetición que puede tener la sociedad colombiana. Justamente, de allí deviene la potencia creadora y transformadora del uso de la literatura en el aula. El valor pedagógico de la narrativa de Meneses sobresale al contrastarla con las rigideces del canon escolar tradicional, el cual tiende a estancarse en una selección limitada de autores,

ignorando relatos que conectan con la historia viva de la nación. Integrar una obra que trate el conflicto armado desde la sensibilidad narrativa permite abrir diálogos que fortalecen tanto la competencia literaria como el análisis del entorno colombiano. Es una temática que, bajo una mediación adecuada, resulta pertinente incluso en la básica primaria; permite que estudiantes de zonas rurales golpeadas directamente por la guerra y de contextos urbanos donde el conflicto se percibe como ajeno utilicen la literatura para nombrar y procesar vivencias colectivas.

La inclusión de estos textos en el aula representa una alternativa valiosa para superar el enfoque tradicional de la lectura. A través de este tipo de relatos, se propicia una interpretación que involucra la subjetividad y el juicio crítico, favoreciendo que el estudiante se posicione ante la realidad narrada. De este modo, el fenómeno literario se convierte en una herramienta pedagógica que facilita el reconocimiento del conflicto armado desde la sensibilidad y el análisis contextualizado, evitando que la enseñanza social se limite a explicaciones técnicas o despojadas de humanidad.

7.1.2 Violencia en el marco de la obra

Ahora bien, con el paso de los años y el reconocimiento del conflicto armado como parte de la historia y la cotidianidad del país, en los textos escolares han venido apareciendo con más frecuencia referencias a éste y a la violencia. Esta aparición está profundamente relacionada con la realidad compleja de enfrentamientos entre actores armados legales e ilegales, razón por la cual, la literatura ofrece un terreno que permite a los y las estudiantes acercarse de diferentes formas a la violencia que ha ocurrido en Colombia, brindando herramientas que permiten al estudiantado acercarse de manera crítica a estas experiencias

simbólicas y materiales y comprender el pasado reciente, el presente y proyectarse hacia el futuro.

Tal como se venía enunciando en los apartados anteriores, Meneses no nombra el conflicto armado, ni la violencia con nombre propio, pese a que el relato de Arrayanes nos habla de un conflicto y una violencia que en Colombia conocemos de cerca. Así mismo, el autor no realiza una distinción entre grupos armados, ni nombra en qué región de Colombia se desarrollan los hechos, en ese sentido la obra deja ver que el problema de la violencia atañe especialmente a sus consecuencias, producto de las experiencias individuales y colectivas de la misma.

Así, claramente, las categorías de análisis de *Conflicto Armado* y *Violencia* se encuentran en estrecha relación, los hechos asociados al conflicto armado en el país le permiten al autor evocar las experiencias de la violencia, especialmente, visibilizando la fragilidad de uno de los grupos poblacionales más afectados por ella: las infancias. En ese sentido, los relatos y las consecuencias de esta son especialmente dolorosos, por cuenta de las transformaciones que se pueden evidenciar en cómo las infancias se relacionan con el entorno, de qué manera se ve interrumpida su experiencia individual y colectiva, por cuenta, tanto del temor, como del deseo de pertenecer a los grupos armados no enunciados explícitamente en el texto.

Como se mencionó previamente, la obra de Meneses no es bibliográfica, no busca describir una experiencia individual de la vida real de algunas víctimas del conflicto armado, así como tampoco tiene el interés de narrar sobre los debates existentes sobre el origen de la violencia en Colombia, y el desarrollo de ésta en lo que posteriormente se

denominaría conflicto armado. Por el contrario, Bajo la Luna de Mayo busca mostrar de qué manera la violencia arrasa con la vida, con las memorias, con los lazos de solidaridad, transforma los entornos y las prácticas colectivas por medio del miedo y la angustia.

Así, analizar la interrelación de estas dos categorías de análisis desde una mirada infantil, tanto en el texto y como en el aula de clases, permite que el docente lo use como herramienta para analizar, por ejemplo, de qué manera la violencia se manifiesta en los cuerpos de los personajes. La Comisión de la Verdad (2022) en *Mi cuerpo es la Verdad* documenta las experiencias de violencias sexuales y de género sufridas por mujeres y población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas en el conflicto armado, en el cual se reconoce que el cuerpo en este contexto es, al mismo tiempo, el primer territorio habitado y un territorio de guerra, al haber estado expuesto tanto a la violencia como a la resistencia.

Es así como estas experiencias individuales y colectivas de violencia que se han inscrito en los cuerpos que las mujeres y las niñas en el marco del conflicto armado, son representadas por Meneses y asociadas con elementos estéticos, para dar cuenta de cómo incluso aquellos escenarios sacros para la población de Arrayanes, especialmente para las niñas, terminan siendo apoderados por la violencia, lo cual los transforma para siempre. Los elementos estéticos a los que se hace referencia se encuentran en:

“La iglesia parecía otra. Los arreglos de flores y los festones blancos y azules, con los que estaba decorada, la transformaron en un enorme jardín celestial. En casa banca habían puesto ramitos de rosas blancas acompañadas de espigas de mirto que saturaban el aire de un exquisito aroma a hierba fresca.

(...)

Claudia pasó por la iglesia de vuelta de la casa de la profesora Mercedes. Lo que encontró fue un revoltijo de gente que iba y venía llevando y trayendo cosas. Se santiguó y no pudo resistir la tentación de ayudar en lo que se ofreciera. Cortó cintas, armó ramos de rosas, ayudó a barrer, a limpiar santos, a poner jarrones y a quitar de aquí y de allá lo que las mamás ordenaban como si no fuese una fiesta comunal y colectiva, sino única y exclusivamente suya” (Meneses, Pp. 85-86).

(...)

El tapete rojo comenzaba en el altar y terminaba justamente en la entrada de la iglesia (...)
El rojo impecable del tejido resaltaba imponente entre tanta blancura de flores, paredes y pisos (Meneses, P. 91).

Según lo enuncia Meneses, la fiesta de la comunión colectiva en Arrayanes era un espacio de encuentro, solidaridad y trabajo común de los miembros del pueblo. A su vez, en esta experiencia individual y colectiva se tejían sueños e ilusiones propios de las infancias: usar el vestido más blanco, el vestido de paño más azul, los zapatos más brillantes, como se evidencia en el caso de Claudia quien:

“no sintió una sola incomodidad, ni el calor insoportable, ni el sofoco de los lirios encendidos, ni el olor a hierba de los floreros. Absolutamente nada perturbó su felicidad y la ilusión de sentirse la niña más bella en el día más importante de su vida” (Meneses, p. 92).

Todos estos elementos rodean de manera sustancial las experiencias del dolor y el trauma infantil. Lo que en los pueblos de Colombia se ha vivido como una fiesta, con la aparición de la violencia han resultado en experiencias desgarradoras que transforman no

sólo los espacios de encuentro, generando rupturas en el tejido social, sino también con las personas que son tocadas por la violencia de manera directa o indirecta, quienes en el texto de Meneses no vuelven a ser los mismos: las hijas de Tobías enunciadas en el primer capítulo víctimas de secuestro y violencia sexual no enunciadas explícitamente en el texto, no sólo viven una experiencia de ruptura de los lazos familiares y la transformación sustancial de su entorno, sino también la pérdida del horizonte de vida que lleva a que una de ellas muera de tristeza.

Por su parte, la experiencia de Leidy es sumamente traumática, aunque tácita a lo largo de la obra, da cuenta de cómo la violencia, ocasionó el aislamiento, así como la ruptura de su cotidianidad, la transformación de la relación con su familia, la escuela, sus amigas, en general, la pérdida total de su infancia. Su regreso lejos de significar para ella una práctica de liberación, se convierte en una condena silenciosa, incapaz de compartir incluso con sus confidentes más íntimas: “Leydi volvió una semana después... Ya no era la misma. No volvió a salir, hablaba poco, dejó el colegio y se refugió en un libro...” (Meneses, p.8).

Esta experiencia de duelo individual de Leidy se repite a lo largo del texto, incluso, en escenarios festivos como la comunión colectiva, dejan ver las profundas cicatrices de la violencia sobre este personaje: “Leidy escuchó la algarabía y el bullicio de la casa vecina desde la soledad de su cuarto. Ni las súplicas de Mirta ni los ruegos de sus padres para que acompañara a Claudia, aunque fuera un momento lograron hacerle cambiar de opinión.

Se sentó en la mecedora, volvió con el libro y trató de leer. De nuevo el recuerdo del campamento invadió su mente sin poder evitar el dolor, del hombre que la acariciaba, del

niño que dos días después le regaló el libro y él mismo le leía para que no estuviera triste” (Meneses, p. 93).

A causa de la diversidad de manifestaciones en las que se presenta la violencia en el conflicto armado, según Martínez Pacheco (2016) “uno de los problemas principales del estudio de la violencia es la falta de una definición precisa que dé cuenta de la multiplicidad de formas en las que ésta se presenta” (p. 1). Sin embargo, es clave reconocer que el texto de Meneses aborda expresiones como son: la violencia física y sexual, que se entretajan en la cotidianidad con prácticas como el reclutamiento forzado y el secuestro, generando afectaciones profundas en los cuerpos de las infancias, así como profundas secuelas psicológicas.

En ese sentido, en el texto de Meneses todas estas expresiones de la violencia se entretajan en la cotidianidad, incluso, en los momentos más especiales y significativos para la colectividad del pueblo de Arrayanes. Como se mencionó previamente, los elementos estéticos del texto son a su vez espectadores de los hechos de violencia, y también manchados por la experiencia de la violencia. Así, por ejemplo, aquellos elementos significativos para Claudia como: su vestido blanco, el velo y la diadema, como expresiones de sus ilusiones de infancia, son testigos de la violencia que se ciñe sobre ella, a saber:

“Claudia observó que una ceremonia estaba a punto de comenzar, lo que no imaginó fue que ella fuera el centro de la misma.

“¡Bienvenida, reina! – saludó el hombre ya casi borracho apartándole el velo de la cara -. Y sin llorar, muñeca que hoy es un día de fiesta. Una novia no llora el día de su matrimonio.

(...)

Fue cuando sintió que la vida se le iba de a poquitos, cuando una mano arrancó de su cabecita, de un tirón, el velo blanco, y la diadema hermosa rodó por el suelo encharcado, mientras un brazo asfixiante le aprisionó la cintura, la jaló hacia el interior del alojamiento, la besó a la fuerza y la empujó a un parapeto que servía de cama en el que cayó de espaldas, envuelta en las arandelas de su vestido de primera comunión” (Meneses, p. 97).

Esta es la experiencia más gráfica que tiene el texto sobre la violencia sexual en el marco del conflicto armado. Esta ha sido ampliamente tipificada al ser objeto de investigación, por ser una de las expresiones más graves y diversas, de acuerdo con Jewkes et al. (2002), puede definirse como:

“todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de ésta con la víctima, en cualquier ámbito” (p. 1).

Como es claro en el texto de Meneses, este tipo de violencia tiene efectos profundos en quienes la viven, en el caso de Leidy, la violencia se manifestó claramente de manera psicológica al perder interés en la vida infantil previo a los hechos, sin embargo, los daños de esta violencia se presentan también de manera física como es el caso de Claudia quien en principio sintió “tenía la boca y los ojos hinchados, los brazos mallugados y un dolor en todo el cuerpo que le impedía caminar (Meneses, p. 99).

Pese a que el texto evidencia la violencia explícita del relato sobre esta menor de 12 años de edad, ésta no se detiene allí, en el texto se expresa de qué manera los cuerpos de las

mujeres, las niñas y las infancias en el marco del conflicto armado han sido cuerpos usados y descartados por los actores armados, afectando la integridad física, psicológica y, en ocasiones, significando la pérdida de la vida de quienes la padecen, como es evidente en el caso de Claudia, a saber:

A media mañana, Claudia comprobó que la fiebre había subido al punto de hacerla delirar. Sintió la boca reseca, los labios ardiendo y un temblor en el cuerpo que la hizo caer de la malla por donde debía trepar (...).

Fue cuando el aire se volvió espeso, cuando todo a su alrededor empezó a girar lentamente y de repente se vio en una fila de niños que entraba en una iglesia decorada de blanco mientras un cura sonriente y bonachón abría los brazos recibéndolos en medio de una nube de incienso. Las piernas cedieron y cayó al piso encharcado, doblada sobre su propio cuerpo.

Dos hombres la recogieron. Trataron de reanimarla moviéndole con fuerza los brazos y las piernas. Le dieron agua fría y le golpearon la cara para despertarla. La levantaron en andas y la dejaron bajo la sombra de una acacia. El entrenamiento continuó y solo media hora después, hacia el mediodía, el comandante ordenó un descanso y le gritó a una de las muchachas que la revisara.

—Nada comandante —dijo la chica—, parece muerta

A una orden del hombre el escuadrón se disolvió y en grupos se dirigieron a los alojamientos mientras llegaba la hora del almuerzo. La mujer de la cocina trajo café cerrero y trató de darle de beber pero se detuvo cuando, al agacharse, la vio de cerca, tendida en el piso.

Entonces llamó al comandante. El hombre se acercó y con el pie movió su cuerpo. Miró la piel ardida de sol, transparente, lívida; la boca amoratada, los ojos vidriosos y la sangre que le salía de la nariz y la boca.

—Échenla al río —gritó— que la encuentren bien abajo.

Al final de la tarde, un canto de grillos y chicharras acompañaba el ocaso. Un sol rojo se fue ocultando entre los árboles enormes de la montaña, viendo bajar por el río el cuerpecito de Claudia que flotaba liviano, tranquilo, sumido en la paz de los muertos. En lo alto, tímida, apenada quizá, fue apareciendo despacio la luna de mayo. (p. 103)

Este es el relato más explícito y desgarrador del texto, abordarle puede generar profundas sensibilidades y es por ello que su reflexión en el aula es imperativa, tanto en función de que cada uno de los miembros del proceso educativo se comprometa con la erradicación de esta práctica de la vida cotidiana de niñas, niños, adolescentes, mujeres y población con orientaciones sexuales e identidades de género diversas, como también en función de nombrarla como herramienta de control, dominación y sometimiento, especialmente durante el conflicto armado. Tal como lo señalan Afanador Contreras y Caballero Badillo (2012):

“Colombia es otro de los países que, si bien no se halla bajo una dictadura militar, sí sufre una aguda problemática socioeconómica y política, que corre paralela a las sistemáticas violaciones de derechos humanos, agravada por una crisis humanitaria que deriva del conflicto armado, nada ajeno a la práctica de violencia sexual como un mecanismo que subyuga y victimiza fundamentalmente a las mujeres” (p. 7).

La Comisión de la Verdad (2022) documentó que la violencia sexual no es un hecho aislado en los 60 años de violencia en el país, sino por el contrario, ha sido tipificada como

una práctica sistemática ejercida por los actores armados que, a su vez, se entreteje con las condiciones históricas de desigualdad de las mujeres, las infancias y las juventudes, sumado a la impunidad de los casos.

Esta parte del texto de *Bajo la Luna de Mayo* permite entonces visibilizar la fragilidad de las infancias rodeadas de entornos violentos, el entramado de violencias que se presentan en el pueblo de Arrayanes transforma la vida de las infancias de manera simbólica y material, afectan su desarrollo afectivo, emocional y psicológico, generando profundas fracturas al sentirse expuestos a la desprotección

Según la Unidad para las Víctimas (2024), el conflicto armado en Colombia ha dejado un saldo devastador de 9.758.045 víctimas, de las cuales un 19% son niños y jóvenes que han sufrido una o más las formas de violencia mencionadas en esta investigación. Este dato subraya la magnitud del impacto en estas generaciones y la urgencia de abordar esta problemática desde la literatura infantil que, como en el caso de Meneses, permite visibilizar el daño emocional y simbólico que sufren los menores en contextos de conflicto interno.

En este sentido, entender lo anteriormente mencionado, permite explorar también el potencial pedagógico de *Bajo la Luna de Mayo* pues este radica en la manera en que la obra se distancia de un tratamiento explícito o histórico del conflicto armado y, en cambio, construye una experiencia narrativa donde la violencia aparece insinuada, cotidiana y profundamente humana. Este rasgo permite que el texto sea abordado en el aula sin necesidad de recurrir a categorías rígidas o a explicaciones exclusivamente historiográficas, favoreciendo que los estudiantes se acerquen al fenómeno desde sus efectos y no solo desde

sus causas. En ese sentido, la literatura se convierte en un espacio donde es posible pensar el conflicto más allá de fechas, actores o regiones específicas, lo cual resulta especialmente pertinente en contextos escolares diversos, donde no todos los estudiantes han tenido una relación directa con la violencia, pero sí pueden reconocer sus huellas en las emociones, los silencios y las transformaciones de la vida cotidiana.

Trabajar con este texto permite poner el foco en la experiencia infantil y la memoria, categorías esenciales para interpretar la inscripción de la violencia en la subjetividad de los personajes. Esta perspectiva ofrece a la docencia la oportunidad de fomentar una lectura crítica y reflexiva. No se trata simplemente de mejorar la capacidad interpretativa, sino de generar un posicionamiento ético que reconozca el impacto del conflicto en la vida cotidiana y colectiva. Así, el aula se configura como un espacio donde los estudiantes pueden elaborar preguntas, establecer relaciones con su entorno y reconocer las múltiples formas en que la violencia se manifiesta, incluso cuando no es nombrada directamente. De este modo, la obra de Meneses no solo amplía el repertorio literario escolar, sino que también ofrece herramientas para una formación más crítica, situada y consciente del pasado reciente del país.

8. CONCLUSIONES:

A partir del análisis de estas dos categorías de violencia y conflicto armado en el texto de *Bajo la Luna de Mayo* de Meneses, es importante destacar el valor de la obra para los contextos escolares. En la actualidad Colombia tiene la potencialidad de las cátedras de paz como espacios de reflexión ética y política sobre el conflicto armado y sus consecuencias. En este contexto, la literatura es una herramienta fundamental para

promover una conciencia crítica sobre la violencia, con el fin de transformar potenciales escenarios en donde esta pueda desarrollarse.

El aula de clase es un escenario poderoso, tanto para reconocer de qué manera la violencia y el conflicto armado son parte de la historia colectiva de Colombia y, a su vez, un escenario en el cual se puedan construir nuevas posibilidades de construcción de paz. Desde la perspectiva de Michèle Petit, “leer tiene que ver con la libertad de ir y venir, con la posibilidad de entrar en ese otro espacio, en esa otra escena y salir de ella cuando se tenga ganas” (Petit, 2014, p. 115). Es así que la literatura puede aportar en la creación de sensibilidades frente al dolor y el sufrimiento ajeno, sin necesidad de experimentar directamente los hechos de violencia.

Este ejercicio permite que en el aula de clases se den espacios de construcción colectiva de sentidos sobre la importancia de la paz en contextos de violencia y conflicto armado, invita a reflexionar sobre la complejidad de la violencia y sobre lo sencilla que puede ser la complicidad en contextos cotidianos, que permiten que la violencia se siga reproduciendo de forma significativa, razón por la cual, se requiere de compromisos vitales para superarla.

Así pues, Meneses presenta la violencia en la obra como un fenómeno que genera una profunda descomposición social, la cual, aunque parte de experiencias colectivas, tiene consecuencias subjetivas individuales. En ese sentido, no sólo la experiencia directa de la violencia genera transformaciones en las infancias, también el temor ante posibles situaciones, especialmente, asociadas a las mujeres y niñas de los hogares, generan temores que impiden el libre disfrute de esta.

A lo largo del texto se pone en evidencia de que manera el autor busca generar una denuncia sobre el impacto significativo que la violencia puede tener sobre las infancias, valiéndose de la literatura como vehículo para dar cuenta de las expresiones emocionales, simbólicas y estéticas, así como de las heridas emocionales colectivas e individuales. Estas expresiones en las infancias son profundamente dolorosas por la imposibilidad de nombrarlas y de acompañarlas, lo cual permite que el lector en el aula conecte de manera empática con la experiencia sensible de quien sufre la violencia.

En ese sentido, el texto es de suma relevancia para traer al presente conversaciones difíciles sobre la historia de Colombia, y a su vez, construir reflexiones éticas que permitan que la sociedad colombiana, empezando desde el aula de clases, pueda comprometerse de manera significativa con reconocer su historia, nombrarla y no volver a repetirla.

9. Bibliografía

- Afanador Contreras, M. I., & Caballero Badillo, M. C. (2012). *La violencia sexual contra las mujeres. Un enfoque desde la criminología, la victimología y el derecho*. Bucaramanga: Revista UNAB. Obtenido de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/1622/3987>
- Aguledo Palacio, P. A. (2017). *La lectura: un modo de consolidar la individualidad y la toma consciente de decisiones*. Bogotá D.C.: Revista Aletheia. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000100089
- al., A. B. (2020). Literatura y violencia: memoria, recuerdo y evocación como herramientas de no repetición En el brazo del río. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 31-49.
- Anadón, M. (2008). *La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes* (Vol. 26). Imprenta Universidad de Antioquia. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000200002
- Anzola, M. Á. (2015). Literario, Preguntas por la cuestión del canon. Obtenido de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/preguntas_por_cuestion_del_canon_literario_en_ambito_escuela_colombiana.pdf

- Aristizábal, M. C., Montoya, M. P., Ortega, S., & Valderrama, M. C. (2021). *Los caminos de la memoria: trazos literarios para pensar la infancia, el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia*. Bello: Universidad de San Buenaventura. Obtenido de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/19794d96-2f3c-46e1-b5da-e0190bda50b0/content>
- Aristizábal, M. e. (2021). *Los caminos de la memoria: trazos literarios para pensar la infancia, el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/19794d96-2f3c-46e1-b5da-e0190bda50b0/content>
- Artunduaga, A. K. (2023). *EL CONFLICTO ARMADO A TRAVÉS DE LA MIRADA INFANTIL Y JUVENIL EN TRES NOVELAS DE GERARDO MENESES*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana. Obtenido de <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/fa7f4f7a-27ca-4897-939e-266bf9261b70/content>
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura*. París: Éditions du Seuil. Obtenido de <https://ayciiunr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós. Obtenido de <https://ayciiunr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>
- Calderón Rojas, J. (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*. Cali: Universidad del Valle. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-latinoamerica-revista-estudios-latinoamericanos-83-articulo-etapas-del-conflicto-armado-colombia-S1665857416300102>
- Cárdenas-Santamaría, J. A. (2018). *Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa*. Bogotá D.C. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412018000100019
- Ceballos, A. J. (2021). *Literatura infantil y memoria del conflicto armado : análisis de las novelas bajo la luna de mayo, el rojo era el color de mamá y la luna en los almendros de Gerardo Meneses*. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9901>
- Centro de Memoria Historica. (9 de Agosto de 2022). *EL OBSERVATORIO DE MEMORIA Y CONFLICTO ACTUALIZA LAS CIFRAS DEL CONFLICTO ARMADO*. Obtenido de <https://centrodememoriahistorica.gov.co/el-observatorio-de-memoria-y-conflicto-actualiza-las-cifras-del-conflicto-armado/#:~:text=Cabe%20resaltar%20que%20el%20OMC,Estado%2C%20al%20esc,larecimiento%20hist%C3%B3rico%2C%20la>

Centro de Memoria Historica. (s.f.). *ANEXO N° 01 MARCO CONCEPTUAL OBSERVATORIO DE MEMORIA Y CONFLICTO*. Bogotá.

Chambers, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

Chesnais, J.-C. (Junio de 1992). Historia de la violencia: el homicidio y el suicidio a través de la historia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*(132), págs. 50-68. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091523_spa

Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *Cuál es la definición de "conflicto armado"*. Obtenido de <https://www.icrc.org/sites/default/files/external/doc/es/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf>

Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (s.f.). *Observatorio de Mujeres*. Obtenido de Cifras de violencia sexula en el marco del conflicto armado, según el registro unico de victimas - Ruv de la UARIV.: https://observatoriomujeres.gov.co/archivos/Publicaciones/Publicacion_29.pdf

Cubillos, J. C., Matamoros, M., & Perea, S. (2020). *Boletines Poblacionales: Población Víctima del Conflicto Armado*. Bogotá D.C.: Ministerio de Salud. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-victimas.pdf>

de Dios, L. A., Angel Rojas, Y. A., Torres, R. C., & Garcia, N. V. (2016). *La lectura literaria en la escuela caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional*. Bogotá : Universidad Pedagogica Nacional.

Durán, L. (2021). *El enfoque interpretativo: Una nueva*. Actualidad Contable FACES. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/257/25767348004/25767348004.pdf>

Freire, P. (1991). LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER. En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (págs. 94-107). Ciudad de México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22-34.

Hauy, M. E. (2014). *Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. Barranquilla: Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Obtenido de <https://share.google/IPS7495x58Cvn6y3O>

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado , C., & Batipsta Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6). McGRAW W-HILL Education. Obtenido de

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.

Jaime Contreras, M. H. (2003). EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. En *Revista de Derecho* (págs. 119-125). Barranquilla: Universidad del Norte. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/851/85101907.pdf>

Jaramillo Ceballos, A. M. (2021). *Literatura infantil y memoria del conflicto armado: análisis de las novelas bajo la luna de mayo, el rojo era el color de mamá y la luna en los almendros de Gerardo Meneses*. Universidad Pontificia Bolivariana. Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/items/3ae82224-89a3-4ced-8136-76df1e108ed0>

Jewkes, R., Sen, P., & Garcia-Moreno, C. (2002). Sexual violence. En E. Krug, *World report on violence and health*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.paho.org/sites/default/files/2023-04/violencia-sexual-latinoamerica-caribe-2010.pdf>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Informe No.031 Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. Obtenido de <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7046588/INFORME-31-Retos-capacidades-comprensio%CC%81n-lectora-LEE-PUJ.pdf>

Leyva, E. R. (26 de marzo de 2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v23n47/v23n47a7.pdf>

Martínez Pacheco, A. (2016). *La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio*. México: Revista SciELO. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007

Maya, V. E. (2021). *El lenguaje de las emociones en el aprendizaje Análisis de la interactividad en un entorno educativo híbrido*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Meneses Claros, G. (2016). *Bajo la luna de mayo*. Bogotá D.C.: Editora Geminis Ltda.

Menjura, E. H. (2020). *SUJETOS TRANSINDIVIDUALES Y CONTRADICCIONES IDEOLÓGICAS DE LAS INFANCIAS Y DEL CONFLICTO ARMADO; UNA APROXIMACIÓN SOCIOCRÍTICA A LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA*. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28178/RiveraMenjuraEdgarHern%c3%a1n2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Merino Risopatrón, C. (2011). *LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA*. Chillán, Chile: Horizontes Educativos. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

Meza, A. G. (2011). *Los efectos de los conflictos armados en los tratados, y la distinción entre conflictos armados internacionales y conflictos armados sin carácter internacional*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias

- Sociales, Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-093/62.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Salud. (s.f.). *Retos del sector salud y de protección social en la atención integral de las víctimas del conflicto armado*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Victimas/Paginas/victimas.aspx>
- Montoya, E. C. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 77-97. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302005.pdf>
- Mukhortikova, T. (2018). *Representación metafórica de la crisis migratoria europea en la prensa española y rusa en 2017*. Valencia: Universidad de Valencia. Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-15292018000200012
- Okuda Benavides, M., & Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.
- Ortiz Wallner, A. (2007). Literatura y violencia: Para una lectura de Horacio Castellanos Moya. *Centroamericana*, págs. 85-100. Obtenido de <https://share.google/CTPIVieO3vgg6YUpr>
- Pacheco, A. M. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 7-31. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/0188-7742-polcul-46-00007.pdf>
- Parra, A. K. (2023). *EL CONFLICTO ARMADO A TRAVÉS DE LA MIRADA INFANTIL Y JUVENIL EN TRES NOVELAS DE GERARDO MENESES*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/64095/El%20Conflicto%20armado%20a%20trav%c3%a9s%20de%20la%20mirada%20infantil%20y%20juvenil%20en%20tres%20novelas%20de%20Gerardo%20Meneses..pdf?>
- Perdomo Pardo, L. (2023). *La violencia en la obra de Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/78c09184-a859-4560-bc8d-01d6a3b58adb/content>
- Perdomo, L. P. (2023). *La violencia en la obra de Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros*. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/78c09184-a859-4560-bc8d-01d6a3b58adb/content>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- RANCIÈRE, J. (2007). *Política de la literatura*. Editions Galilée. Obtenido de <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-14349645-6fbc070c78.pdf>

- Rengifo Castillo, Y. M., & Sanjuas, H. J. (2018). La literatura del siglo XXI: La escuela y el cine. *REVISTA INTERAMERICANA DE INVESTIGACIÓN, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA*, 77-84.
- Rivera Menjura, E. (2020). *Sujetos transindividuales y contradicciones ideológicas de las infancias y del conflicto armado: una aproximación sociocrítica a la literatura infantil colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co>
- Robledo, B. H. (s.f.). *La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción*. Revista aleph. Obtenido de <https://www.revistaaleph.com.co/la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-senora-en-via-de-extincion/>
- Rodríguez Pardo, E., Montes Romero, D., & Benavides Ramírez, V. (2022). *PROBLEMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL*. Reddifusión. Obtenido de <https://reddi.net/wpcontent/uploads/2023/07/PROBLEMATICAS-EN-LA-ENSENANZA-DE-LA-LITERATURA-INFANTIL-Y-JUVENIL.-UNA-REFLEXION-A-PARTIR-DEL-EJERCICIO-DOCENTE-.pdf>
- Rodríguez Verdecia, R. L., Bárzaga Jiménez, D. L., & Frías Fernández, Y. (2023). *La lectura literaria. Una alternativa que favorece*. Amauta.
- Rodríguez Verdecia, R. L., Bárzaga Jiménez, D. L., & Frías Fernández, Y. (2023). La lectura literaria. Una alternativa que favorece el desarrollo del comportamiento lector. *Amauta*, 97-108.
- Rodríguez, F. V. (25 de Julio de 2014). *Fernando Vásquez Rodríguez ~*. Obtenido de Literatura y formación en valores: <https://fernandovasquezrodriguez.com/2014/07/25/literatura-y-formacion-en-valores/>
- Rosero, E. (2007). *LOS EJÉRCITOS*. Tusquets Editores (Colección Andanzas).
- Salud, O. M. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra.
- Sánchez, G. A. (2009). Las formas de canonización de la novela colombiana en las historias literarias (1908 - 2006). 1-15. Obtenido de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/112/106>
- Santamaría, J. A. (2016). Representación narrativa de la violencia y el conflicto armado en la obra *En el brazo del río* de Marbel Sandoval. *Cuadernos de Literatura*, 86-102. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/229952886.pdf>
- Santamaría, J. A. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. 19-44.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje*.
- Toporosi, S. (2003). Clínica del abuso sexual en la infancia y la adolescencia. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(6), págs. 507-509. Obtenido de

<https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/A6.507-509.Toporosi.pdf>

Tribunal Penal Internacional para la Ex Yugoslavia. (1995). *The Prosecutor v. Dusko Tadic, Decision on the Defence Motion for Interlocutory Appeal on Jurisdiction*. Obtenido de <https://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/CP44202CAJPJeanFranco.pdf>

Urbanczyk, M. (2019). La construcción de la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia desde el video universitario (2005-2014). *Signo y Pensamiento*.

Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. Revista de Educación, 3 (4). Obtenido de <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/6.pdf>

Venegas Luque, R., Gutiérrez Velasco, A., & Caicedo Cardeñosa, M. F. (2017). Investigaciones y comprensiones del conflicto armado en Colombia. *Salud mental y familia*. 1-10.

10. ANEXOS

10.1 ANEXO

Matriz de sistematización de antecedentes:

La siguiente matriz presenta el corpus bibliográfico analizado para la construcción del estado del arte. Incluye investigaciones previas sobre la mirada infantil en la literatura colombiana, con énfasis en autores como Gerardo Meneses y Pilar Lozano:

INSTRUMENTO RECOLECCIÓN DE ANTECEDENTES							
Nº	Autor/es	Año	Título	Tipo	Editorial	Organización	Recuperado
1	ANAMARIA JARAMILLO CEBALLOS	2021	Literatura infantil y memoria del conflicto armado: análisis de las novelas bajo la luna de mayo, el rojo era el color de mamá y la luna en los almendros de Gerardo Meneses	Tesis de Pregrado	N/A	Universidad Pontificia Bolivariana	Repositorio Universidad Pontificia Bolivariana
2	EDGAR HERNÁN RIVERA MENJURA	2020	SUJETOS TRANSINDIVIDUALES Y CONTRADICCIONES IDEOLÓGICAS DE LAS INFANCIAS Y DEL CONFLICTO ARMADO; UNA APROXIMACIÓN SOCIOCRÍTICA A LA LITERATURA INFANTIL COLOMBIANA	Tesis de Maestría	N/A	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas

3	ANDREA KATERINE ARTUNDUA GA PARRA	2023	EL CONFLICTO ARMADO A TRAVÉS DE LA MIRADA INFANTIL Y JUVENIL EN TRES NOVELAS DE GERARDO MENESES	Tesis de Maestria	N/A	Pontificia Universidad Javeriana	Repositorio Universidad Javeriana
4	LEONILDE PARDO PERDOMO	2023	La violencia en la obra de Pilar Lozano y Gerardo Meneses Claros	Tesis de Maestria	N/A	Universidad Tecnológica de Pereira	Repositorio Universidad Tecnologica de Pereira
5	María Camila Aristizábal Osorio / Maria Paulina Montoya Álvarez / Stefanía Ortega Céspedes / María Camila Valderram a Estrada	2021	Los caminos de la memoria: trazos literarios para pensar la infancia, el conflicto armado y el desplazamiento en Colombia	Tesis de Pregrado	N/A	Universidad de San Buenaventura	Repositorio Universidad San Buenaventura

10.2 ANEXO

La Matriz categorial de análisis literario: Bajo la Luna de Mayo (2016)

El presente anexo contiene la sistematización del análisis textual realizado a la obra de Gerardo Meneses Claros. La matriz organiza las evidencias narrativas en tres categorías fundamentales: Memoria, Conflicto Armado y Violencia, permitiendo identificar cómo estos fenómenos afectan la configuración de los personajes infantiles como Mirta y Claudia:

MATRIZ CATEGORIAL BAJO LA LUNA DE MAYO						
CONFLICTO ARMADO						
Herramienta conceptual	Cita	Subcategoría / Tema	Elemento narrativo	Actores implicados	Impacto en el personaje/comunidad	Posible interpretación
Excel	"Claudia caminaba entre la gente... se fue a la cama de Mirta." (p.31)	Amenaza y persecución	Pesadilla con seguimiento	Claudia, hombre desconocido	Miedo constante, vulnerabilidad	El conflicto invade incluso el inconsciente.
Excel	"...aparecieron las imágenes de un campamento..." (p.83)	Secuestro y traslado	Recuerdo de la ruta hacia el campamento	Claudia, hombres armados	Pérdida de libertad, terror	El recuerdo revela el proceso de reclutamiento forzado.

Excel	"Mirta oyó el alboroto... uno de los hombres armado en la puerta." (p.13)	Allanamiento violento	Escena de intimidación	Mirta, Ofelia, Gentil, victimarios	La violencia entra en la cotidianidad	Se rompe la seguridad del hogar.
Excel	"Levantó la reja y vio... el cuerpo sin vida de un jovencito con un letrero en las manos." (p.24)	Amenaza ejemplarizante	Exhibición de cadáver	Comunidad, joven asesinado	Miedo colectivo	El cuerpo se convierte en mensaje político del grupo armado.
Excel	"Ya no hay más colegio..." (p.42)	Interrupción de la vida escolar	Decisión impuesta por la violencia	Leydi, Mirta	Ruptura de la infancia y la educación	La guerra destruye proyectos de vida.
Excel	"...cuando Gentil entró al cuarto... comprobó que a Claudia se la habían llevado." (p.50)	Reclutamiento forzado	Rapto silencioso	Claudia, victimarios	Vulnerabilidad de los hogares	La violencia aprovecha los vacíos cotidianos.
Excel	"Casi tres horas después... el grito del hombre que le exigía rapidez." (p.53)	Violencia física	Entrenamiento forzado	Claudia, comandante	Cansancio, dolor, miedo	El cuerpo se convierte en territorio de control.
Excel	"Dos hombres la recogieron... Échenla al río." (p.54)	Deshumanización	Descarte de la vida	Claudia, comandante, milicianos	Pérdida del valor humano	El conflicto cosifica los cuerpos.

Excel	"Fue su hermano quien le dijo que se devolviera... vio a Leydi subir a un carro." (p.1)	Testimonio infantil	Reclutamiento o forzado de vecina	Hermano, Leydi, victimarios	Trauma infantil	El conflicto se hace visible en la mirada de los niños.
Excel	"Hace ya una semana que se la llevaron..." (p.72)	Silencio cómplice	Conversación entre Claudia y otra persona	Claudia, comunidad	Resignación y miedo	La inacción refuerza la impunidad.
Excel	"Estaban en la mesa... la figura demacrada de Leydi que regresaba..." (p.73)	Retorno del secuestro	Reaparición inesperada	Leydi, comunidad	Trauma evidente	El retorno no implica recuperación de la vida anterior.
Excel	"Escuchó la voz de un niño... Adrián, se calla o lo callo." (p.84)	Violencia infantil	Maltrato verbal	Adrián, comandante	Miedo en la niñez	El conflicto vulnera la infancia sin distinción.
Excel	"Había movimiento de hombres... música y licor." (p.96)	Vida en campamento	Cotidianidad de los armados	Claudia, milicianos	Normalización de la violencia	El ocio armado se mezcla con la brutalidad.
Excel	"Todo el campamento obedeció... rutina de	Disciplina militar	Ejercicios forzados	Claudia, escuadrón	Miedo y obediencia	El cuerpo femenino también es militarizado.

	ejercicios.” (p.101)					
Excel	“A media mañana, Claudia comprobó... culatazo en las costillas.” (p.102)	Castigo físico	Violencia directa	Claudia, comandante	Dolor físico extremo	El cuerpo se convierte en escenario de tortura.
Excel	“El entrenamiento continuó... el escuadrón se disolvió.” (p.102)	Rutina del conflicto	Vida diaria en el campamento	Claudia, milicianos	Monotonía violenta	La repetición crea disciplina a costa del dolor.
VIOLENCIA						
Herramienta conceptual	Cita	Subcategoría / Tema	Actores involucrados	Efecto en los personajes	Impacto en el personaje/comunidad	Posible interpretación
Excel	“Leydi volvió una semana después... Ya no era la misma. No volvió a salir, hablaba poco, dejó el colegio y se refugió en un libro...” (p.8)	Secuestro / Retorno	Leydi, Mirta	Trauma, aislamiento, ruptura con la vida cotidiana	El regreso no es liberación, sino una condena silenciosa. Representa cómo la violencia marca de forma irreversible a las víctimas.	La violencia se usa como mecanismo de control social.
Excel	“Desde que tenía memoria habían vivido en	Memoria del miedo	Comunidad, niñas,	Normalización del riesgo, miedo latente	La violencia se instala en la memoria colectiva como destino inevitable,	La víctima es despojada de humanidad, convertida en objeto.

	Arrayanes... sabía lo que pasaba con las niñas de su edad..." (p.24)		Ramiro, Héctor		reforzando la vulnerabilidad femenina.	
Excel	"Yo... hay un hombre ahí en la iglesia. Me ha estado siguiendo." (p.28) / "El hombre volvió..." (p.28)	Persecución	Claudia, hombre perseguidor, Amalfi	Ansiedad, persecución constante	El acoso refleja la indefensión de la niñez frente a un poder que los acecha incluso en espacios de aparente seguridad.	El castigo reafirma jerarquías y control armado.
Excel	"El hombre volvió... ¿Y es el mismo que se llevó a Leydi? — Sí. Estoy segura." (p.32)	Secuestro	Claudia, hombre perseguidor, Leydi	Angustia, asociación directa con la desaparición	El recuerdo de Leydi refuerza el terror de Claudia: la violencia se repite como un ciclo inescapable.	La violencia no distingue edades.
Excel	"...vio en la acera, enfrente, el cuerpo sin vida de un jovencito con un letrero en las manos." (p.43)	Ejecución	Comunidad, víctima anónima	Horror, silencio social	El letrero indica castigo y control social; la violencia se usa como advertencia para todos.	La escena puede interpretarse como un mecanismo de control colectivo donde el cuerpo expuesto funciona como mensaje disciplinador que busca generar miedo y asegurar obediencia social.

Excel	“Claudia caminaba entre la gente... Gritó pidiendo auxilio pero ni la gente la escuchó...” (p.55)	Sueños / Trauma	Claudia	Ansiedad, indefensión, pesadilla traumática	El trauma se manifiesta en sueños: la persecución es tan fuerte que invade su inconsciente.	La pesadilla refleja cómo el trauma desborda la realidad consciente, mostrando una sensación de invisibilidad y abandono que intensifica la indefensión de la víctima
Excel	“...El hombre que daba las órdenes le puso el brazo en la cintura y entró con ella a una carpa. Le dijo que se quitara la ropa...” (p.84)	Violencia sexual	Hombre armado, Claudia	Vulneración, sometimiento	La violencia de género en el conflicto se muestra como parte del control armado.	Puede leerse como una manifestación del poder ejercido sobre el cuerpo femenino, donde la violencia sexual se convierte en herramienta de dominación dentro del conflicto.
Excel	“Me quiero morir, Mirta, me quiero morir.” (p.84)	Desesperación	Claudia, Mirta	Dolor extremo, falta de salida	Expresa el nivel de sufrimiento emocional de la víctima, mostrando cómo la violencia lleva al límite psicológico.	Expresa un quiebre emocional profundo en el que la víctima percibe la muerte como única salida frente a una realidad insoportable.
Excel	“No les fue difícil. Tenían perfectamente orquestado el plan...” (p.95)	Rapto	Hombres armados, Claudia, familia	Pérdida de confianza, impotencia	La violencia se presenta como organizada, planificada, imposible de detener.	Sugiere que la violencia no es improvisada, sino estructurada, lo que refuerza la idea de un sistema organizado que

						despoja a las víctimas de cualquier posibilidad de defensa.
Excel	"...una mano huesuda le tapó la boca y le enredó el velo del vestido en la cabeza..." (p.96)	Violencia física	Secuestradores, Claudia	Inmovilización, terror	La escena muestra la brutalidad física como herramienta de sometimiento.	La fuerza física se interpreta como un medio inmediato de control que anula la voluntad y reduce a la víctima a un estado de sometimiento total.
Excel	"'¡Bienvenida, reina!', saludó el hombre ya casi borracho..." (p.97)	Burla / cosificación	Hombre armado, Claudia	Humillación, cosificación	La violencia se mezcla con el sarcasmo, mostrando la degradación de la víctima.	El uso del sarcasmo evidencia una pérdida de humanidad, donde la víctima es tratada como objeto, reforzando su degradación.
Excel	"...una mano arrancó de su cabecita el velo blanco... la besó a la fuerza y la empujó..." (p.97)	Abuso sexual	Secuestrador, Claudia	Humillación, pérdida de inocencia	El velo (símbolo de pureza) arrancado representa el despojo brutal de la niñez.	El acto puede interpretarse como la destrucción de la inocencia y la identidad, usando símbolos para intensificar el despojo emocional y psicológico.
Excel	"Tenía la boca y los ojos hinchados, los brazos magullados..." (p.99)	Maltrato físico	Claudia	Dolor, obediencia forzada	La violencia física refuerza la dominación psicológica.	El daño físico no solo afecta el cuerpo, sino que consolida el dominio psicológico al generar miedo y obediencia.

Excel	“Deja de llorar... Ya te acostumbrarás.” (p.100)	Normalización de la violencia	Mujer del campamento , Claudia	Resignación, aprendizaje forzado	Refleja cómo las propias víctimas son obligadas a reproducir la violencia.	Muestra cómo la violencia se internaliza, obligando a las víctimas a aceptarla e incluso reproducirla como forma de supervivencia.
Excel	“Al atravesar una maraña de obstáculos... la cabeza pareció estallarle...” (p.101)	Entrenamiento forzado	Claudia, comandante, grupo armado	Exhaustión, deshumanización	El cuerpo se convierte en objeto militar.	El cuerpo es reducido a instrumento útil, evidenciando la deshumanización y la lógica utilitaria del conflicto.
Excel	“Las piernas cedieron y cayó al piso... la levantaron en andas...” (p.102)	Agotamiento extremo	Claudia, hombres armados	Debilidad, vulnerabilidad	La violencia busca quebrar resistencia mediante agotamiento.	El desgaste físico se interpreta como estrategia para anular la resistencia, dejando a la víctima en total vulnerabilidad.
Excel	“El comandante se acercó... — Échenla al río— ...” (p.102)	Eliminación de la víctima	Comandante, grupo armado, Claudia	Negación de dignidad, borramiento	El cuerpo tratado como desecho, metáfora del olvido y la desaparición.	Refleja la despersonalización absoluta, donde la vida pierde valor y el cuerpo es tratado como desecho, simbolizando el borramiento y la desaparición.