

**Mientras calla la violencia se aviva la voz: lecturas evocadoras de memorias e
imaginación narrativa**

Yireth Daniela Segura García

Departamento de Lenguas

Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas extranjeras
con énfasis en inglés y francés

Asesora

Adriana Chacón Chacón

2024

Agradecimientos

A mis raíces.

A mis queridos viejos y a mis amores,
que con sus manos desnudas
han cultivado mi ser.

A los caminos que he andado y sigo andando en el barrio y fuera de él, me reconozco descubriendo siempre nuevas alas en cada uno de los aires que la vida me brinda.

Desde los inicios siempre será mi Árbol madre, la que me catapulte con sus ramas a encontrar mi luz. Agradezco su dedicación al regarme con aguas saladas llenas de orgullo y amor eterno. Es la mayor inspiración que guía mi ser.

A mi sol, porque con su ternura me dio siempre fortaleza, es por y para él que abro mis ojos cada mañana.

Al amor de mi alma que me hace fuerte cada día y me llena siempre de su cuidado, tengo la certeza de aprender siempre de su mano.

A mi familia porque son el entramado de marañas que siempre me ha movilizado a aprender de lo que el mundo tiene por ofrecer, gracias por darme bases tan sólidas para empezar mi camino.

A Naz y a Luis que nunca permitieron que me sintiera sola en este andar, son la familia que el mundo puso a mi lado.

Al Rugby y a las personas que he encontrado en mi paso por el estilo de vida que me ha permitido. Sin la guía por la pasión y la disciplina no sabría que es pertenecer, participar y compartir el triunfo y la derrota.

A las personas que fui encontrando en mi paso por la universidad, desde A, W, N, M, V y N hasta C, J, C, J y todos los demás. Reconozco que sin cada uno de los amigos que la academia me brindó no alcanzaría cada meta que tracé.

A las familias que forme en la calle Olascoaga y en San Juan, esos aires me permitieron sanar rupturas de infancia y me dejaron la certeza de que a donde quiera que vaya encontraré un hogar que me acoge.

A mi querido semillero GIFA, por ustedes aprendí que a pesar de los dolores que deja la academia, siempre se encuentra un espacio en el cual tejer, comadrear y ser aprendiz. A Adri, quien me mostró con su alma caminante desde la primera clase, que a leer se aprende toda la vida y en todo momento, a escribir, mucho más.

Finalmente, a todos aquellos que creen en las cartas y las hacen costumbre.

Resumen

Este trabajo de grado presenta una investigación-acción cuyo objetivo general fue develar de qué forma la memoria evocada por la lectura de cuentos sobre violencia e infancia enriquece la imaginación narrativa y, por ende, potencia el pensamiento narrativo de los estudiantes del grado 902 del colegio CEDID Guillermo Cano Isaza. Para ello se generó una propuesta de intervención pedagógica, inspirada en la idea de los *Sueños* expuesta por Paulo Freire en su obra *Pedagogías de la indignación*. Dicha propuesta se implementa en el aula posibilitando la comprensión de la realidad que experimentan a diario los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos se pudo constatar que el pensamiento narrativo fue enriquecido, ya que los estudiantes construyeron relatos acudiendo a los significados implícitos que avivan la imaginación y a las perspectivas múltiples que posibilitan la creación de un mundo subjuntivo en el que podemos reconocer nuestra común fragilidad humana. Allí se devela el proceso de los estudiantes hacia el reconocimiento de su contexto y la necesidad de avivar la voz, mientras calla la violencia.

Palabras clave: Pensamiento narrativo, Imaginación narrativa, Memoria, Cuentos de violencia e infancia

Abstract

This thesis presents an action-research project whose general objective was to reveal how the memory evoked by reading stories about violence and childhood enriches the narrative imagination and, therefore, enhances the narrative thinking of students in grade 902 of the CEDID Guillermo Cano Isaza school. To this end, a pedagogical proposal is generated, inspired by the idea of Dreams exposed by Paulo Freire in his work Pedagogies of Indignation. This proposal is implemented in the classroom, enabling understanding of the reality that students experience daily. Based on the results obtained, it was possible to confirm that narrative thinking was enriched, since students constructed stories using implicit meanings (presuppositions) that stimulate imagination and multiple perspectives that enable the creation of a subjunctive world in which we can recognize our common human fragility. There, the students' process towards recognizing their context and the need to raise their voices while silencing violence is revealed.

Keywords: Narrative thought, Narrative imagination, Memory, Stories of violence and childhood.

Contenido

Capítulo I. Adentrarse en lo (Des)conocido, planteamiento del problema	12
1.1. Contexto institucional	12
1.2. Descripción de la población.....	14
1.3. Diagnóstico	16
1.4. Justificación	19
1.5. Pregunta orientadora	23
1.6. Objetivos	19
1.6.1 Objetivo general.....	20
1.6.2 Objetivos específicos.....	20
Capítulo II. Dentro del barrio, ejes teóricos y conceptuales	24
2.1. Antecedentes, en diálogo con la investigación	24
2.1.1. Local	24
2.1.2. Nacional	26
2.1.3. Internacional	28
2.2. Marco conceptual, la teoría acompañando lo que se vive a diario	30
2.2.1. Pensamiento narrativo para la trama de la vida	32
2.2.2. Imaginación narrativa: se aviva la voz para (re) construir.....	33
2.2.3. Memoria: escarbar en el pasado, un camino para narrarnos.....	36
2.2.3.1. De lo individual a lo colectivo.....	37

2.2.4. Cuentos sobre la violencia y la infancia	39
Capítulo III. Atravesando el barrio, diseño metodológico	43
3.1. Enfoque y tipo de investigación:	43
3.2. Fases de la investigación	44
3.2.1. Fase 1: Observar	44
3.2.2. Fase 2: Planificar	45
3.2.3. Fase 3: Actuar	45
3.2.4. Fase 4: Reflexionar	46
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial	46
3.3.1. Matriz categorial	47
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	48
3.4.1. Observación participante y diario de campo	48
3.4.2. Encuestas	49
3.4.3. Talleres de diagnóstico y rubricas de evaluación.....	49
3.4.4. Diálogos y asesorías con tutora	51
3.5. Consideraciones éticas.....	52
Capítulo IV. El barrio y el aula, trabajo de campo	52
4.1. Enfoque pedagógico	52
4.2. Objetivos pedagógicos	53
4.3. Diseño de la propuesta didáctica	54

4.3.1. Taller 1. Lectura de cuentos sobre violencia y la infancia: activando la memoria	58
4.3.2. Taller 2. Relicarios, objetos de memoria: búsqueda de símbolos en los cuentos que enuncian la violencia y las infancias.....	58
4.3.3. Taller 3: Relicarios, objetos de memoria: creación de narrativas que enuncian la violencia a partir de nuestros propios objetos significativos.	59
4.3.4. Taller 4: Al borde de la violencia, la común fragilidad y lo escrito.....	60
4.3.5. Taller 5: Minilibros de memoria, historias cortas sobre la violencia cotidiana	62
4.3.6. Taller 6: Memoria colectiva, Álbum cartonero.....	63
Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados	64
5.1. Leer para identificar la violencia.....	64
5.2. Evocar la memoria.....	68
5.3. Construir a partir de la imaginación narrativa	73
Capítulo VI. Reflexionar en el contexto: conclusiones.....	79
VII. Referencias	81
VIII. Anexos	87
Anexo 1. Diario de campo.....	87
Anexo 2	87
Anexo 3. Taller diagnóstico de oralidad.....	89
Anexo 4. Taller diagnóstico de.....	89

Anexo 5. Rubrica de evaluación taller de oralidad.....	90
Anexo 6. Rubrica de evaluación taller de lectura.....	91
Anexo 7. Rubrica de evaluación taller de escritura.....	91
Anexo 8. Formato autorización tratamiento de datos.....	92
Anexo 9. Taller	93
Anexo 10. Taller	93
Anexo 11. Taller	94
Anexo 12. Taller	94
Anexo 13. Taller	96
Anexo 14. Taller	97

Lista de Figuras

Figura 1	17
Figura 2	18
Figura 3	19

Lista de Tablas

Tabla.....	47
Tabla.....	¡Error! Marcador no definido.

Lista de imágenes

Imagen 1	65
Imagen 2	66
Imagen 3	67
Imagen 4	69
Imagen 5	71
Imagen 6	¡Error! Marcador no definido.
Imagen 7	72
Imagen 8	74
Imagen 9	74
Imagen 10	75
Imagen 11	76
Imagen 12	78

Introducción¹

Usted, sí que tiene Barrio²

Hace un tiempo, guardé en mi mente la imagen de un señor bajando un paquete de limones de un estante en un líchigo³, entonces decidí guardar en mi memoria imágenes similares en la calle de este agujero de esperanzas empañadas de pobreza y de momentáneas alegrías a veces permanentes. Este es un barrio peculiar que viste de alegría si se está en la época correcta, el resto de tiempo es un sumidero de cuerpos cansados por el trabajo excesivo, pero amables y medianamente felices. En realidad, resulta inquietante y complejo dar una descripción específica de cómo se vive aquí; incluso desde mi propia percepción me sorprende al reconocer que no sé del todo cómo se comporta este entorno en el que he crecido, aquí en Ciudad Bolívar se vive así, con incertidumbres, pero con el amplio deseo de llenarse un poco más de Barrio.

El presente trabajo de grado entreteje y detalla el proceso y resultados del proyecto de investigación *Mientras calla la violencia se aviva la voz: lecturas evocadoras de memorias e imaginación narrativa*, realizado en el CEDID⁴ Guillermo Cano Isaza con los estudiantes del grado 902 en la jornada tarde.

¹ El desarrollo de este trabajo de grado se vincula a los ejercicios de reflexión y discusión del Semillero de investigación Fepaite Angayusa (GIFA), del cual hago parte. Varios de los aspectos planteados en esta investigación se derivan de mi participación como aprendiente en el semillero.

² Frase usada coloquialmente por los jóvenes en los barrios populares, que denota el conocimiento de las dinámicas existentes en este entorno. En especial se usa en ambientes en donde los estudiantes reconocen algunos aspectos negativos del barrio. No obstante, aquí se asume con la intención de resignificar su uso, desde el análisis crítico de estas dinámicas.

³ Expresión coloquial con la que se conoce la tienda de barrio, en donde generalmente se venden frutas y verduras.

⁴ Los CEDID (Centros de Enseñanza Diversificada) se generan en la ciudad de Bogotá gracias al Subprograma de Educación en el cual surgen cinco complejos educativos que buscan contribuir a reducir la brecha que se genera en el contexto social debido a las dificultades de salud, seguridad, educación, entre otras.

El primer capítulo, *Adentrarse en lo (Des)conocido: planteamiento del problema*, se centra en el reconocimiento y caracterización del contexto en el que emerge la investigación, presentando la justificación de la propuesta y los objetivos encaminados a desarrollar el pensamiento narrativo.

En el segundo capítulo titulado *Teorías y conceptos que atraviesan el barrio*, se exponen los antecedentes que generan un diálogo intertextual con otras investigaciones y el marco conceptual cuyo eje temático es el pensamiento narrativo del cual se desprenden las categorías que se desarrollan alrededor de los siguientes títulos: *Imaginación narrativa, se aviva la voz para (re)construir; Memoria, escarbar en el pasado un camino para narrarnos y, Cuentos sobre la violencia y la infancia*.

A continuación, el tercer capítulo *Atravesando el barrio, diseño metodológico*, permite reconocer el enfoque cualitativo propuesto desde la investigación acción (IA). También se identifica allí la matriz categorial a partir de la cual se da la intervención pedagógica descrita en el capítulo cuatro bajo el título *El barrio y el aula, trabajo de campo*; allí se presenta una propuesta pedagógica, inspirada en la idea de los *Sueños* expuesta por Paulo Freire en su obra *Pedagogías de la indignación* (2012).

En el capítulo cinco *Los caminos del barrio, organización de la información y análisis de resultados*, es posible detallar los avances del proceso materializados en productos que de manera comprometida crearon los estudiantes, evidenciando así el desarrollo de su pensamiento narrativo. Se destaca la creación de un *Álbum cartonero* que guarda las memorias de los estudiantes en su tránsito por el barrio, a la vez que sintetiza el resultado de la intervención pedagógica.

Para concluir, en el capítulo *Reflexionar en el contexto: conclusiones*, se presentan las reflexiones más importantes del desarrollo del proyecto que evidencian el valor del pensamiento narrativo en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (Bruner, 2004; McEwan & Egan 1998).

Capítulo I. Adentrarse en lo (Des)conocido, planteamiento del problema

1.1. Contexto institucional

En el siguiente capítulo se realiza una exploración del contexto en el que emerge el presente proyecto, proporcionando datos pertinentes para comprender la importancia y alcance de la investigación. El trabajo se centró en abordar un problema del contexto escolar, identificado durante el desarrollo de la práctica pedagógica, desde la cual se procuró generar un impacto positivo en la comunidad educativa de la institución CEDID Guillermo Cano Isaza y, en específico, en el curso 902 de la jornada tarde. El CEDID se encuentra ubicado en el barrio Meissen en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, aledaña al río Tunjuelito. Esta se sitúa en el suroriente de la ciudad, al lado Este, delimitando con las localidades Tunjuelito y Usme.

Según los datos proporcionados por la página web de la Alcaldía mayor de Bogotá (1 agosto de 2024), se reconoce que este sector se conforma alrededor de los años cuarenta con el asentamiento de pobladores que venían de departamentos como Tolima, Boyacá y Cundinamarca. El 72% de la localidad se considera como zona rural, de la cual el 90% es zona montañosa. Se estima que su población es de 656.015 habitantes, entre los estratos uno, dos y tres. La localidad tiene una extensión de 13.000 hectáreas, dividida en ocho UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) en la zona urbana y tres corregimientos en la zona rural. De igual manera, se ubican 38 colegios distritales. También se encuentran 14, 2 centros comerciales y 438 parques

alrededor de la zona, ubicados con la intención de aprovechar el tiempo libre y mitigar problemáticas sociales, como la drogadicción o la delincuencia.

El Colegio CEDID Guillermo Cano Isaza tiene sus inicios en la década de los 80 con el propósito de fortalecer la inclusión social, apoyado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), dando paso a la conformación del Plan de Ciudad Bolívar que buscaba un mejoramiento de la calidad de vida del sector, de lo cual surge la conformación de cinco CEDID (Centros de Enseñanza Diversificada).

Según la visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2016) *Comunidad Guillermita, un proyecto de Vida*, la institución se centra en la formación técnica de los estudiantes a nivel distrital con el fin de contribuir a la calidad de vida de los alumnos y de sus familias. Por su parte, la misión refiere potenciar las capacidades académicas, técnicas y humanísticas para su buen desempeño en sociedad.

El componente de fundamentación que dirige la institución corresponde a la formación educativa en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media técnica. Esta última, enfocada en tres direcciones con sus respectivas ramas, a saber: Comercio en las líneas de Contabilidad y Finanzas; Industria con las líneas de Agroindustria Alimentaria; Electromecánica; y Diseño con énfasis en la línea de Ingeniería General. Este enfoque lo ofrece la institución con el propósito de fortalecer el proyecto de vida de quienes allí se forman. Si bien, con este proyecto se apunta a potenciar las habilidades para formar una sociedad más equitativa, propiciando oportunidades a los jóvenes de la localidad con modelos educativos centrados en la construcción del conocimiento, se evidencian dentro de la realidad educativa complicaciones de orden administrativo, en la infraestructura o relacionadas con problemáticas sociales del contexto que

constituyen un tropiezo tanto para el desarrollo de los objetivos institucionales como para la práctica pedagógica.

En consonancia con lo anterior, la institución plantea en la malla curricular (2023), para la asignatura de Lengua Castellana, la perspectiva de exploración vocacional de los alumnos, pensando en desarrollar sus procesos de argumentación desde conocimientos de lengua propia para favorecer su interacción comprometida en sociedad. Según este documento, los enfoques metodológicos que se hacen presentes en el currículo son: el enfoque funcional, direccionado al uso del lenguaje; el enfoque semántico, dirigido a la formación para la comprensión de significados; el enfoque lingüístico, relacionado con la adquisición del código de la lengua; el enfoque comunicativo, que busca establecer vías de interacción y, finalmente, el enfoque sociocultural, que se sitúa en el desarrollo de prácticas de lectoescritura en contexto.

En suma, las características del PEI y la malla curricular cobran singular relevancia en esta investigación, dado que se pone énfasis en la creación de oportunidades y espacios a través de los cuales los estudiantes puedan reconocer su entorno y conectar sus aprendizajes con el contexto, procurando mejorar su calidad de vida y su formación como ciudadanos. En el área de lenguaje se pretende reconocer diferentes realidades desde el análisis, la comprensión y la creación de textos que marquen una ruta de comprensión del entorno para su desempeño como ciudadanos.

1.2.Descripción de la población

Por lo que se refiere al estudio de la población estudiantil con la cual se desarrolló el proyecto, la caracterización se realizó con los instrumentos de recolección de datos como los diarios de campo, que durante la observación inicial del grupo permitieron reconocer el espacio

en el que tenía lugar la clase de español. También, una encuesta exploratoria permitió la revisión de aspectos generales de la población que dieron paso al siguiente análisis.

La encuesta consistió en veinticinco (25) preguntas que permitieron la recolección de información frente a tres aspectos: información general, información personal e información académica de los estudiantes. El rango etario de los estudiantes se encuentra entre los 14 y 16 años. En términos de género, el 60% de la población se reconoce como masculino y un 40% como femenino. En este grupo, el 93,3% de los jóvenes son colombianos y nacieron en Bogotá; el 6,7 % provienen de dos ciudades de Venezuela. Con respecto al barrio en el que se ubica la residencia de los estudiantes, el 96,6% habitan en las localidades de Ciudad Bolívar y Tunjuelito y su desplazamiento a esta se realiza caminando. Solo el 3,4% de la población habita en una localidad no aledaña y debe desplazarse en transporte público. En relación con la información familiar recopilada, se reconoce que el 80% vive con su madre, el 43,3% vive adicionalmente con su padre. De la misma forma, el 10 % aseguró compartir la vivienda con tías o tíos, el 23,3% con los abuelos.

En un segundo apartado de la encuesta, se propuso mencionar la información personal de los estudiantes con relación a su formación y sus afinidades con respecto a los componentes de lectura y escritura. Se preguntó a la población acerca de sus gustos frente a la lectura en la escala del uno al cinco (1 a 5) y si esta actividad la desempeñaban en sus casas. El 76,6% respondió que no leían en casa; sin embargo, la mayor cantidad de estudiantes marcó el número intermedio en la escala dispuesta. En cuanto a las lecturas de los últimos dos años, el 66,6 % respondió que habían leído dos o más textos, que estaban en su mayoría en aparatos electrónicos o que se relacionaban con la clase de lengua castellana.

Asimismo, se dispuso una escala de 1 a 5 de afinidad en el caso de la escritura, en la que se recolectaron percepciones favorables ya que el 33,3% de la población se identificó con el numeral 4; el 23,3% señaló el número 5 demostrando así una preponderancia sobre el gusto por la escritura sobre aquellos quienes no la preferían. El 76,6 % de la población suele escribir y en la mayor parte de las ocasiones escriben en redes sociales, pero también de otras formas como con cartas, historias o poemas.

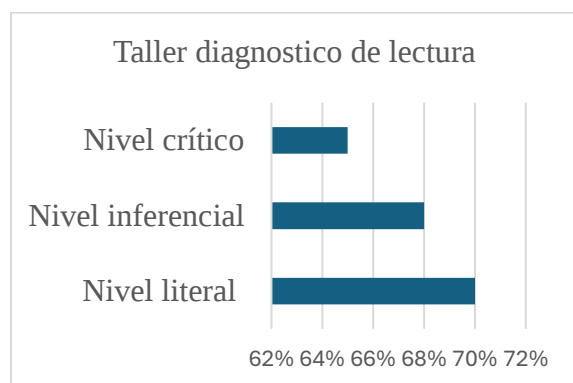
Por otra parte, se propuso un espacio en el cual se reconocían los componentes de lectura, escritura y oralidad desde la perspectiva de los estudiantes en la clase de lengua castellana. Sobre la lectura, un 90% expresó que sí se lee en la clase, en su mayoría, resaltando textos cortos que el maestro selecciona y lleva a manera de guías. Además, un 100% señaló que en la clase de lengua castellana si se escribe. Un 73% afirmó que se escribe sobre las temáticas de clase en el cuaderno. Sin embargo, también se refleja otra proporción de estudiantes que menciona que los escritos en clase apuntan a una variedad de temáticas como historias, crónicas y poemas. Para cerrar, se resalta el componente de oralidad sobre el cual el 63% afirmó que no sentía comodidad al momento de expresarse de manera oral, pero que en la clase de español se realizaban actividades en las cuales se hacía uso de este tipo de habilidad.

1.3.Diagnóstico

Para efectos de realizar una evaluación del panorama educativo de la población, se pudo ampliar la visión gracias a la observación en el aula mediante los diarios de campo en los que se dejó registrado que se evidenciaba la existencia de actos violentos que permeaban todo el tiempo la realidad escolar. Pero además se agregaron a este análisis dos talleres de diagnóstico de oralidad y lectoescritura. Con respecto al taller que permitió evaluar el componente de lectoescritura, se aplicó y se analizó a partir de dos rúbricas compuestas por tres criterios cada

una. En la primera parte del taller, los tres criterios se relacionan de manera directa con los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítica. En el nivel literal se encontró que un 71% de los estudiantes reconocen de manera satisfactoria aspectos del texto tales como personajes, idea principal y espacios en los que ocurren los eventos. En el segundo criterio, evaluando el nivel inferencial se pudo reconocer que el 68% de los estudiantes, en efecto, pudo realizar la interpretación del contenido del texto desde conocimientos previos, por ejemplo, acerca del conflicto armado en Colombia. Finalmente, en el tercer criterio, revisando el nivel de lectura crítica, el 65% de los estudiantes logra sustentar sus valoraciones y reflexiones respecto a la problemática planteada a partir de la indagación previa de fuentes.

Figura 1. Taller diagnóstico de lectura

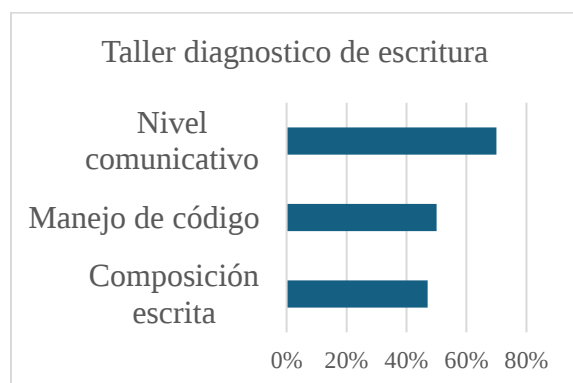


Fuente: elaboración propia

En la segunda parte de este taller se evaluó el componente de escritura a partir de tres apartados; nivel comunicativo, manejo de código y composición escrita. A partir de ello, se proponía que el texto realizado debía relacionarse con la temática planteada en el fragmento leído en la primera parte del taller, el cual trataba de un cuento que contaba la historia de violencia de un niño en el conflicto armado en Colombia. De manera que, en el primer componente que revisaba la composición escrita se encontró que el 47% de los estudiantes alcanzó el objetivo de generar la

continuación del fragmento antes leído, evidenciando una construcción del texto que goza de coherencia, cohesión y secuencialidad. En un segundo componente, se reconoce que el 50% de los alumnos tiene un buen manejo del código escrito y lo evidencian en la actividad presentando buena ortografía y uso de signos de puntuación de manera correcta. Finalmente, en el tercer componente, se evaluó la dimensión comunicativa mediante la construcción de respuestas a preguntas tales como ¿Qué crees que hizo Jairo para dejar de extrañar a su madre? Así, un 70% de los participantes dejó ver su sensibilidad frente a la realidad social y la forma en que su experiencia de vida y conocimientos de la lengua les permiten reconocer las intenciones y propósitos del texto.

Figura 2. Taller diagnóstico de escritura

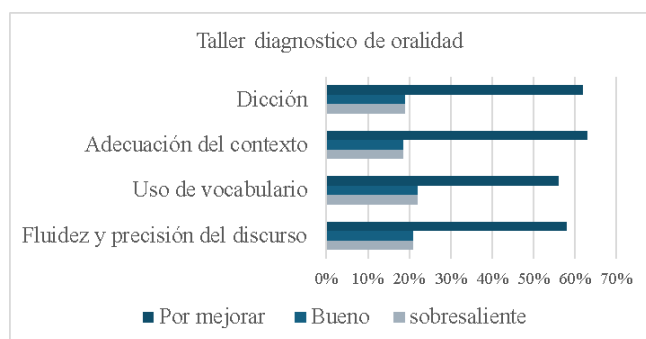


Fuente: elaboración propia

Para el taller de oralidad se hizo uso de una rubrica que permitió evaluar cuatro criterios en una escala que se dividía en: por mejorar, regular, bueno y sobresaliente. En el primer criterio, que revisaba la fluidez y precisión del discurso, el 58 % de la población estuvo ubicada en las escalas regular y por mejorar, el 21 % Bueno y el 21 % se desempeñaron de manera sobresaliente. De allí se puede inferir que la mitad del curso tiene un buen manejo de su expresión; sin embargo, la otra mitad debe mejorar la forma en la que expresa sus opiniones. En

un segundo criterio, se medía el uso del vocabulario, en el cual solo el 44 % de los estudiantes se ubicó entre los niveles Bueno y Sobresaliente, siendo un 56 % de los estudiantes que no alcanzaron el objetivo. En el tercer criterio, se evaluó la adecuación al contexto, en donde se encontró que el 37 % de los estudiantes expresaban de manera clara sus ideas teniendo en cuenta al público, su desempeño fue Bueno y Sobresaliente; no obstante, el 63 % de los estudiantes no lograron pasar del nivel bajo y por mejorar, lo cual permite evidenciar que hay falencias con respecto a la forma en la que los estudiantes hacen uso adecuado del lenguaje. Finalmente, en el criterio de la dicción, se encuentra que el 38 % está en los dos niveles superiores y el 62 % en los dos niveles más bajos, lo que permite ver que la mayoría del curso debe mejorar su entonación, vocalización e intensidad de la voz al expresar ideas. Se hizo notable que las falencias de los estudiantes al momento de expresar sus ideas y compartirlas en público, son generadas, por la falta de confianza en el ambiente del aula y seguridad en sí mismos.

Figura 3. Taller diagnóstico de oralidad



Fuente: elaboración propia

1.4. Justificación

El presente proyecto se enmarca en la línea de investigación denominada otros sistemas simbólicos, lo cual hace pertinente la exploración acerca de qué manera el lenguaje se desarrolla

en función de recrear realidades con sentido crítico usando lo verbal y lo no verbal. Teniendo en cuenta lo descrito en los apartados anteriores, es posible establecer que, si bien los estudiantes manifiestan su gusto por la lectura y su comodidad a la hora de escribir, existen falencias en estas competencias comunicativas. También se detectan necesidades que suplir al momento de desarrollar actividades que impliquen la comunicación oral. Como se señaló anteriormente los espacios de comunicación están mediados por interacciones que han naturalizado la violencia. Ello se refleja en su lenguaje verbal y no verbal al momento de establecer relaciones con sus compañeros.

Es probable que este tipo de situación esté influenciada por la complejidad de un entorno que recibe las consecuencias del conflicto armado. En lo que se pudo notar, si bien los estudiantes son conscientes de dicha situación y es probable que se vean afectados por esta, está claro que sus modos de expresión requieren de una orientación pedagógica que les permita conectar sus experiencias de vida con las realidades sociales de manera sensible y humana, con la consciencia de que es necesario generar cambios en las formas de relacionarnos. De ahí que se haya considerado la *lectura de cuentos sobre violencia e infancia* como una posibilidad para establecer dichas conexiones, provocando así la evocación de *memorias* referidas a realidades propias o ajenas. De esta forma se enriquece la *imaginación narrativa* (Nussbaum, 2010), presente en la configuración del *pensamiento narrativo*, el cual, de acuerdo con Bruner (2004) se apoya en la construcción de historias y relatos que permitan reflexionar sobre las vicisitudes de las intenciones humanas.

En tal sentido, esta investigación se justifica debido a la importancia de promover la imaginación narrativa y, por ende, el pensamiento narrativo en el grado 902 de la jornada tarde del colegio CEDID Guillermo Cano Izasa, dadas las complejidades del contexto escolar y de las

realidades sociales de los estudiantes, pues como señala Nussbaum (2010) es importante preguntarse ¿qué deben hacer las escuelas para formar ciudadanos que procuren la búsqueda de la dignidad humana en una sociedad aspiracional a la justicia y la democracia? A ello la autora responde que la escuela puede desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de otros, y a ello contribuye de manera importante la imaginación narrativa estimulada por la lectura literaria. También Bruner (2004) destaca que la realidad se comprende mejor a través de la narrativa pues nos permite tomar distancia, reconocer errores presentes aquí y allá y crear mundos posibles; para él las narraciones “una vez representadas, ‘hacen’ los sucesos y ‘hacen’ la historia. Contribuyen a la realidad de los participantes” (p.53).

De ahí que los cuentos elegidos para abordar la temática de la violencia en relación con la infancia representen un eje crucial de la propuesta, puesto que cuentan con un enorme potencial educativo en términos de la cultivación de emociones políticas como la comprensión empática y compasiva (Nussbaum, 2010). En efecto, permiten a los estudiantes adentrarse en mundos ficticios que apelan a la memoria histórica de los pueblos y les permiten explorar situaciones complejas, desarrollando así, su imaginación narrativa a partir de una aproximación sensible a la literatura.

En efecto, durante la intervención pedagógica se pudo establecer que los cuentos permiten a los jóvenes identificarse con los personajes, reflexionar sobre las consecuencias de la guerra y cultivar una conciencia acerca de la violencia y sus efectos. Es posible que ello contribuya a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica, siguiendo así la línea del PEI que la institución desea para el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

De igual forma, en el documento propuesto por la secretaria de Educación de Bogotá (SED) *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo* (2010), se encuentra que “Considerada en su función estética, la literatura puede convertirse en una manera de indagar en nosotros mismos” (p.61). Al utilizar cuentos que abordan la temática de la violencia, se buscó despertar la curiosidad y la sensibilidad de los jóvenes hacia un tema relevante y presente en nuestra cultura, historia y sociedad.

Además, mediante estas historias es posible reunirse con las voces e historias de quienes atravesaron situaciones de violencia y conflicto. No obstante, conviene mencionar un ejemplo de relatos que no acuden a la ficción y nos atañen como sociedad; se trata del *Volumen Testimonial de La Comisión de la Verdad* (2022), en el que se propone construir y convocar las voces de quienes vivieron directamente la guerra, mediante la palabra. Algunos de los relatos, compartidos en el aula de clase, contribuyeron, como está escrito allí, a “componer una polifonía sobre la guerra desde las experiencias más íntimas de las personas que la vivieron. Por eso concentró sus esfuerzos en indagar en las memorias de la violencia a partir de una narrativa que vinculara un pasado” (p. 30).

Por consiguiente, en este proceso de lectura y análisis de las realidades diversas que emergen en los cuentos, se dio paso a evocar la memoria y traer al presente las experiencias propias para ponerlas en diálogo con aquellas situaciones que nos confrontan. Ello devino en la creación de narraciones propias de una manera creativa y reflexiva, permitiendo a los estudiantes expresar aquellas sensaciones y emociones que les atraviesan y vislumbrar caminos para transformar su entorno.

En suma, esta investigación se justifica en virtud de la importancia de promover el desarrollo de la imaginación narrativa y, por ende, el pensamiento narrativo a través del ejercicio de memoria evocado a partir de las lecturas de cuentos de la violencia y la infancia.

1.5 Pregunta orientadora

¿De qué manera la memoria evocada por la lectura de cuentos sobre violencia e infancia enriquece la imaginación narrativa y, por ende, desarrolla el pensamiento narrativo de los estudiantes del grado 902 del colegio CEDID Guillermo Cano Izasa?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo general

Develar de qué forma la memoria evocada por la lectura de cuentos sobre violencia e infancia enriquece la imaginación narrativa y, por ende, potencia el pensamiento narrativo de los estudiantes del grado 902 del colegio CEDID Guillermo Cano Izasa.

1.6.2 Objetivos específicos

- Establecer qué cuentos se relacionan con la violencia y la infancia y la forma en que estos se conectan con las experiencias de la población estudiantil.
- Analizar qué escenarios pedagógicos de evocación de las memorias permiten el fortalecimiento de la imaginación narrativa.
- Determinar los medios y modos a través de los cuales se manifiesta el pensamiento narrativo.

Capítulo II. Dentro del barrio, ejes teóricos y conceptuales

2.1. Antecedentes, en diálogo con la investigación

En este capítulo, se expondrán las investigaciones relevantes para el presente trabajo. Se exploran diferentes vías, reconociendo temáticas como: los cuentos de la violencia y la infancia, la memoria, la imaginación narrativa y, finalmente, el pensamiento narrativo. Para la búsqueda de antecedentes, se revisa el posible entretreído de las categorías o conceptos planteados en esta propuesta y las convergencias presentes en las investigaciones anteriores; ello en los planos internacional, nacional y local.

2.1.1. Local

En el ámbito local se halla el trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en psicología y pedagogía, de las autoras Stefanith Gineth Caballero Fandiño y Jeimy Paola Velandia Fonseca en la Universidad Pedagógica Nacional, que se titula *Reconstruyendo el pasado, significando el presente: una aproximación a las memorias colectivas e individuales desde la lectura literaria con maestros y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional* (2017). Se trata de una Investigación Acción Participativa a través de la cual se abordan problemáticas sociales mediante el análisis de textos literarios. Es así como plantearon el cuestionamiento acerca de cuáles son las formas en las que la experiencia de lectura literaria en el aula hace posible la construcción de memorias colectivas e individuales. Esto se desarrolló con estudiantes de grado once y noveno, y profesores de lengua castellana y ciencias sociales principalmente. La importancia de este proyecto radica en utilizar la lectura literaria como herramienta para abordar problemas sociales complejos en el contexto colombiano, especialmente aquellos relacionados con la violencia.

A continuación, se encuentra el trabajo de grado para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias en el Programa en Red con la Universidad de Antioquia del año 2017 titulado *De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia* de la autora Carol Pertuz Bedoya. Se trata de un análisis investigativo de contenido documental dividido en tres capítulos: *La memoria intergeneracional en la trama de la literatura infantil: anotaciones para la delimitación de una perspectiva relacional*; *Apuntes para la construcción de un balance analítico de la producción*; *Miradas microscópicas al artificio y al artilugio: análisis en detalle de Los agujeros negros*. A partir de la visión de la autora, se piensa en la relevancia de configurarse como sujeto a través de la formación de la memoria histórica y la integración de los diferentes participantes de una sociedad. El trabajo especifica que la literatura infantil contribuye a rememorar diferentes realidades históricas, ya que este se evidencia como un punto de encuentro y diálogo entre las generaciones.

Adicionalmente, el desarrollo del proyecto se basa en una metodología que combina el análisis de contenido documental, con la aplicación de la teoría de la transacción textual de Gérard Genette. Se examinan aspectos literarios, históricos y sociales para comprender los modos en que se configura la memoria intergeneracional. Se realiza un estudio exhaustivo de obras de literatura infantil relacionadas con la violencia política, tales como: *Tengo miedo*, *La luna en los almendros*, *Mambrú perdió la guerra*, exaltando así las múltiples voces que a menudo se encuentran silenciadas en los contextos de violencia. La visión de este proyecto es importante para propiciar el desarrollo de los estudiantes en el campo de la narrativa, ya que es desde allí que conocen su propia experiencia y la cuentan con el fin de transformarla.

2.1.2. Nacional

Ahora bien, desde un plano nacional se hallan aportes valiosos en la propuesta realizada por los autores Hayther Alonso Córdoba Moreno y Aura Rosa Pérez Gil en su trabajo de grado titulado *La lectura crítica como mediación didáctica para el aprendizaje de la literatura en estudiantes de ciclo v* (2016), para optar por el título de magister en Estudios literarios de la Universidad Santo Tomás. Este es un estudio de tipo descriptivo y se basa en un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Participativa. Se enfatiza la importancia de la discusión, la indagación y el análisis, procesos en los que los investigados participan activamente del proceso junto con el investigador. En consecuencia, el proyecto buscó contravenir la tradicional instrumentalización de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el disfrute literario y la expresión libre. Dentro de los resultados se resalta la necesidad de humanizar la educación y la enseñanza de la literatura, promoviendo la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes. Se destaca también la importancia del maestro como facilitador y guía hacia el pensamiento emancipador, enfatizando en la planificación cuidadosa de las lecturas utilizando recursos hipertextuales.

En la misma línea se halla la tesis del autor Edgar Hernán Rivera Menjura para optar al título de Magíster en Comunicación - Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Con el título *Sujetos transindividuales y contradicciones ideológicas de las infancias y del conflicto armado; una aproximación sociocrítica a la literatura infantil colombiana* (2021), se construye una investigación inmersa en el campo de los estudios literarios, caracterizada por un enfoque hermenéutico interpretativo, ya que realiza una aproximación, contextualización y análisis a tres obras literarias infantiles. En el proyecto, se busca entender cómo el desarrollo de la literatura infantil colombiana recoge aspectos importantes de la realidad histórica del país.

Para el diseño metodológico se presentan tres fases: en la primera fase se realiza un análisis estructuralista a partir de cinco códigos de significación que permitieron establecer las construcciones de sentido al interior de las obras. La segunda fase corresponde a un análisis dicotómico a partir de cuatro categorías: Infancia-adultez, Riqueza-Pobreza, Inocencia-violencia y Ciudad- Campo. Finalmente, hace un contraste entre las prácticas discursivas de las tres obras y las instancias ideológicas del contexto colombiano, caracterizadas por la identificación de los *Aparatos Ideológicos del Estado*. Este antecedente es un referente a partir del cual se puede revisar la realidad problemática o violenta en la cual se forman los estudiantes y su aproximación a los textos literarios propuestos en el ámbito pedagógico, factores relevantes al momento de generar el ejercicio de memoria y labrar un camino hacia el desarrollo de la imaginación narrativa.

Finalmente, se genera un diálogo con la investigación de la Universidad Nacional de Colombia titulada *Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad*, realizada por la autora Adriana Chacón Chacón (2015). La propuesta hace parte de un proyecto de reorganización escolar y curricular de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) que buscaba trabajar por campos de pensamiento. La investigación se circunscribe en una perspectiva histórico-cultural, aplicada en el ciclo inicial de dos instituciones distritales de Bogotá.

En este trabajo se generan los siguientes interrogantes ¿qué valor tiene el desarrollo del pensamiento narrativo en la construcción y consolidación del Pensamiento Histórico durante los primeros años de la etapa escolar y por qué es necesario intervenir pedagógicamente en este sentido? ¿cómo se construye Pensamiento Histórico a partir del pensamiento narrativo entre los 5 y 7 años para que el niño o niña adquiriera las primeras herramientas intelectuales que le

permitirán valorar, conocer y transformar la realidad en beneficio suyo, de la sociedad y de su entorno? ¿de qué forma los educadores podrían intervenir significativamente en el desarrollo del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo? En respuesta a ellos, la autora señala, entre otras cosas, que el pensamiento narrativo en la edad infantil es la base del pensamiento histórico; aquel estimula la imaginación y éste desarrolla la conciencia política y social que rehúye al determinismo histórico, permitiendo, posteriormente, transformar las realidades e incidir en la definición del propio destino.

Los resultados de este trabajo evidencian que los niños desde muy temprana edad pueden construir relatos históricos a partir del enriquecimiento de los esquemas de escenas, sucesos e historias, ya que cuentan con las nociones de causalidad, secuencialidad, temporalidad y espacialidad. Como recursos que pueden ser de apoyo a este propósito, la autora ofrece una categorización de libros infantiles, dando algunos ejemplos: De hechos tradicionalmente reconocidos como históricos (p.e. ¡Azúcar! Ivar Da Coll); con sentido procesual (Las ciudades a través del tiempo, David Salariya); del pasado inmediato (La abuelita de arriba y la abuelita de abajo, Tomie De Paola), entre otros.

2.1.3. Internacional

Una de las investigaciones que llama la atención a nivel internacional denominada *Factores Transicionales y Narrativas de Cambio en Adultos Infractores de Ley* para optar por el título de Psicólogo por el autor Pablo Prieto Figueroa del año 2020 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, se destaca por conservar un diseño metodológico cualitativo que permite centrarse en un fenómeno en particular y profundizar en experiencias, perspectivas, opiniones y significados que los participantes pueden llegar a tener. Sobre esto, la población juega un papel fundamental ya que son adultos con un pasado delictivo, cercano a la violencia.

Así, la problemática abordada es la comprensión de los factores que conllevan al desprendimiento de la violencia por parte de un individuo que tuvo un pasado delictivo. Esta premisa a primera vista cautiva la atención, debido a que es crucial problematizar este tipo de situaciones y ver desde el punto de vista de quienes atraviesan estos contextos de violencia, las razones que les conducen a actuar guiados bajo la violencia y el conflicto. De tal forma, la investigación emplea un paso a paso que está dividido en tres etapas para explicar este tipo de situaciones, siendo estas la precontemplación, la contemplación y, finalmente, la preparación, acción y mantención. A lo largo del proceso se acercan a nociones como la familia, la identidad y fundamentalmente el cambio.

Dentro de los resultados, se evidencian tres encuentros que dilucidan el trayecto de la investigación. Primero, se habla de la trayectoria vital de la población y cómo en esta se encuentra un discurso en torno al delito. Se evalúa desde allí el contexto en el que se desarrolla la población y las creencias que tiene la población con respecto al cambio. En segundo lugar, es posible ver los factores transicionales, tales como los aprendizajes en prisión, el apoyo social y los vínculos que generan en sus procesos. Finalmente, se ven las narrativas de cambio que surgen entre la población a partir de los factores transicionales evaluados en el anterior resultado. Estos aspectos, resultan pertinentes para el presente trabajo, ya que se revisan narrativas que a menudo son obviadas pero que se enmarcan en contextos conflictivos, pero con posibilidad de cambio.

Desde una perspectiva similar en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile se encuentra un proyecto que dialoga con el anterior titulado *La violencia como engendro de la exclusión, en los cuentos de Barrio bravo de Luis Cornejo*, para optar por el título de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica desarrollado por la autora Josefina Marambio Márquez. Esta es una investigación que se centra en reconocer el discurso expresado

en los cuentos que se generan desde la narrativa de Barrio bravo. Esto constituye una inspiración al presente proyecto, ya que pone de relieve la necesidad de analizar las diferentes situaciones que surgen en las localidades marginales, los barrios en condiciones de pobreza y conflictos sociales. Este quehacer investigativo se enfoca en el estudio de la obra de Luis Cornejo (1925 – 1992), ya que es un escritor que se presenta como un autor marginal dentro del panorama literario chileno. Su literatura emerge como el medio para visualizar un lugar permeado por desigualdad, injusticia y violencia. La autora divide el proyecto en dos apartados que nutren el análisis bajo los siguientes títulos: *Exclusión y violencia* y *Manifestación de la exclusión y la violencia en los cuentos de Barrio bravo*. El proyecto es una vía para entender por qué en el barrio se pueden generar diversos ejercicios de reflexión a través de piezas literarias que nos permiten la problematización del entorno y la realidad.

2.2. Marco conceptual, la teoría acompañando lo que se vive a diario

- “*nosotros escribimos profe, pero eso seguramente no le importe a nadie*”

- “*a mi si me importa, no ve que es lo mismo que yo vivo a diario*”

(diálogo en el aula entre estudiante y profesora en formación, 6/10/2023)

A lo largo de esta investigación se hilan los siguientes conceptos: imaginación narrativa, memoria y cuentos sobre la violencia y la infancia. En estas líneas nos encontraremos con la exploración de estas nociones temáticas que giran en torno al eje teórico denominado *pensamiento narrativo*, fundamentando de esta manera el quehacer investigativo y la práctica pedagógica.

El epígrafe en el que se apoya este marco conceptual apunta al descubrimiento de un campo de lo común, esto es, aquellas experiencias y recuerdos que nos unen y que nos permiten entender que el ejercicio de narrar-nos desde la memoria que evoca lo cotidiano, enlazado con la

lectura literaria, es pertinente y necesario dado que reconoce el eco social que tienen las realidades particulares de los estudiantes. Por ello, desde los planteamientos de Bruner (2004), complementados con las ideas de Ricoeur (2006) y de McEwan y Egan (1998), se explica, en primer lugar, qué es y cómo se desarrolla el *Pensamiento Narrativo para la trama de la vida*.

En segundo lugar, se desarrolla el apartado bajo el título *Imaginación narrativa: se aviva la voz para (re)construir*, pues es a partir del deseo por plasmar historias cotidianas que nos adentramos en el análisis del ambiente cotidiano, reconocemos nuestras voces anhelantes de expresión y generamos ejercicios para narrar y narrarnos. En este apartado, nos encontramos en diálogo con autores/as como Adriana Chacón (2015), Martha C Nussbaum (1995) y Jörn Rüsen (1992), quienes explican el valor de expresarse a través de historias cotidianas que resultan ser pertinentes y valiosas para dar sentido a la experiencia.

En un tercer momento, se da paso a la revisión del concepto de memoria desde el análisis de autores/as como José Marco (2017), Irene Klein (2002) y Paul Ricoeur (1985), bajo el título *Memoria: escarbar en el pasado...un camino para narrarnos*. Allí, estaremos buscando en los cajones de lo cotidiano, aquello que va quedando en el espectro del pasado y, que de tanto en tanto, permanece en el olvido, para reavivar la voz que nos representa a diario en los contextos que habitamos.

Finalmente, reflexionamos a partir de estas memorias sobre situaciones que, aunque normalizadas, se deben problematizar y explorar desde las experiencias y vidas personales. En la sección titulada *Cuentos sobre la infancia y la violencia como un detonante de ideas*, nos apoyamos en la literatura que nos permite cuestionar y evaluar nuestra propia realidad de la mano del trabajo de autores/as como Imbert (1978), Baquero (1967), Cárdenas (2018),

Nussbaum (1997) y Propp (1998), quienes contribuyen a fortalecer el entendimiento de qué es el cuento y los componentes que resaltan de manera especial en el presente proyecto.

2.2.1. Pensamiento narrativo para la trama de la vida

Como se ha dicho, el eje teórico que orienta el presente trabajo se soporta en el concepto de *pensamiento narrativo* desarrollado por el psicólogo estadounidense Jerome Bruner (2004), quien afirma que éste “se ocupa de las intenciones y las acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (p.25). En efecto, la narrativa se ocupa de expresar las emociones y contar las historias acerca de la condición humana, especialmente aquellos acontecimientos inusitados que muchas veces enlazan las acciones con la tragedia y el sufrimiento, dando lugar a la trama de la vida (Ricoeur, 2006).

De igual forma, McEwan y Egan (1998), destacan el papel de la narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Para los autores, la omnipresencia de la narrativa es tal que emerge en el ámbito pedagógico de manera casi imperceptible permeando toda situación educativa y constituyéndose así en un medio muy potente para formar y transformar a los individuos y sus realidades. A propósito de esto remarcan en su obra que:

Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc. Ayudan a crear nuevos apetitos e intereses, alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. (p.33).

Esta idea de recrear la vida a través de la narrativa es compartida por Bruner (2004), quien, siguiendo a Ricoeur, expresa que el relato es la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente para volver a describir el mundo. Tales modelos pueden ser reinterpretados y, de hecho, un mismo relato puede tener múltiples interpretaciones, pero

estamos ante la oportunidad de reescribir nuestra historia y crear mundos posibles desde los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, como reza el subtítulo del libro de Bruner (2004).

En eso se basa el *Pensamiento Narrativo* descrito por el psicólogo cognitivo, el cual surge como alternativa de construcción de conocimiento y comprensión del mundo frente al *Pensamiento paradigmático*; con el segundo se buscan verdades universales (cómo llegar a la verdad), con el primero conexiones entre sucesos (cómo le damos sentido a la experiencia). Darle sentido a la experiencia, reavivando la imaginación, implica, primero, el *desencadenamiento de presuposiciones*, esto es, la creación de significados implícitos que den libertad interpretativa; segundo, la *subjetificación*, es decir, la descripción de la realidad por medio de la conciencia de los protagonistas de la historia y, finalmente, la *perspectiva múltiple* que permite ver el mundo a través de un juego de prismas (Bruner, 2004). Estos tres elementos: presuposiciones, subjetificación y perspectiva múltiple, se alimentan de la imaginación narrativa, categoría que será desarrollada a continuación.

2.2.2. Imaginación narrativa: se aviva la voz para (re) construir

Para esta investigación, el ejercicio de construcción de narrativas se constituye desde la recreación de experiencias y la recuperación de memorias. La imaginación narrativa se ve estimulada por la aproximación a historias, especialmente aquellas plasmadas en la literatura, que dan cuenta de la diversidad humana y de sus múltiples formas de ser y estar en el mundo. Ello nos permite cultivar la conciencia emocional a través de la cual podemos reconocer nuestra común fragilidad humana, entender que somos débiles y por tanto nos necesitamos mutuamente para aspirar a la igualdad de la dignidad humana plena, para todos (Nussbaum, 2014).

En su libro *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Martha Nussbaum, define la imaginación narrativa como “la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (p.132). Por ello, agrega la autora, las instituciones educativas deben esforzarse por cultivar una formación participativa que active “la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p.132), permitiendo conectar las experiencias de fragilidad para que aflore la comprensión empática y compasiva.

Al mismo tiempo, la imaginación narrativa se corresponde con la creación de historias, con el juego imaginativo que toma como punto de partida la reflexión sobre la propia realidad a partir de la lectura de relatos ficcionales y realistas. A propósito de la narrativa hegemónica que limita las posibilidades de creación de relatos propios, vale la pena considerar lo dicho por Chacón (2015):

... existe poca oportunidad para que construyamos nuestras propias historias o, por lo menos, para que le demos sentido a aquellas que se incorporan en nuestras vidas (...) Es indudable el valor y la incidencia de la narración en la forma que tienen los seres humanos de comprender y organizar el mundo, pero sobre todo el poder que ejerce sobre las emociones y sentimientos y por ende la influencia en las decisiones que cada quien toma” (p.47).

De manera que la imaginación narrativa es una capacidad esencial que nos permite configurarnos como sujetos histórico-sociales y dar forma a nuestras experiencias, pensamientos y emociones a través de historias; no solo en ámbitos de la literatura o las artes, sino que tiene un impacto significativo en cómo comprendemos el mundo que nos rodea y cómo nos relacionamos con los demás.

La imaginación narrativa nos permite interpretar la realidad desde diferentes perspectivas y explorar temas complejos a través de la creación de personajes, tramas y situaciones. Esta capacidad de reinterpretar la realidad nos ayuda a expandir nuestros horizontes y a cuestionar suposiciones arraigadas. Además, la narrativa es un medio poderoso para expresar nuestras emociones, explorar y procesar sentimientos complejos, al igual que compartir nuestras alegrías y esperanzas. Como señala Nussbaum (1997), "el entendimiento humano, fundamentado en parte por respuestas emocionales, es el soporte indispensable para un enfoque abstracto o formal bien dirigido" (p. 107). De esta manera, la narración no solo ofrece un espacio seguro para reflexionar sobre nuestras experiencias personales y encontrarles significado, sino que también potencia la empatía y fortalece las conexiones interpersonales, facilitando una comprensión más profunda entre los individuos.

Ahora bien, al crear personajes complejos y situaciones realistas, desarrollamos nuestra capacidad de ponernos en el lugar de otros y comprender sus motivaciones y desafíos. Esto fortalece nuestros lazos con los demás y fomenta un sentido de comunidad y comprensión mutua. Nussbaum (1997) expresa que para la vida política es importante hablar con voz plena y plenamente humana, por ello la imaginación narrativa juega un papel en nuestro desarrollo personal, permitiéndonos explorar nuestra identidad, valores y creencias a través de los personajes y conflictos que conocemos o creamos. Esta autoexploración contribuye a un mayor autoconocimiento y crecimiento personal dentro de un entorno social.

Finalmente, desde el punto de vista cognitivo, la narrativa implica una serie de habilidades clave, como la atención, la memoria y el pensamiento crítico. Seguir una historia requiere concentración y capacidad para recordar detalles importantes, de manera paralela, la creación de historias estimula nuestra creatividad y nos desafía a pensar de manera innovadora y

crítica. Rusen (1992), expone en su obra la posibilidad y existencia de la competencia narrativa, dejando entrever que esta es una capacidad para comprender y referirse al pasado de manera sustantiva y ordenada, sin reduccionismos ni simplificaciones, haciendo frente a las experiencias y valores que se encuentran cimentados en cada individuo y sociedad. A propósito, menciona:

Es posible caracterizar la competencia específica y esencial de la conciencia histórica como “competencia narrativa”. Esa competencia puede definirse como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada. (p.29).

Es decir que, la imaginación narrativa es una herramienta poderosa que influye en múltiples aspectos de nuestra vida cotidiana. Desde nuestra comprensión del mundo, pasando por nuestras capacidades de creación y hasta nuestra habilidad para expresarnos emocionalmente y relacionarnos con los demás.

2.2.3. Memoria: escarbar en el pasado, un camino para narrarnos

Expresar, comunicar y compartir historias es un reto complejo que puede ser emprendido realizando un análisis del pasado. En este proyecto se realiza un ejercicio de reminiscencia y evocación de las experiencias pasadas de los estudiantes, explorando las historias que atraviesan sus vidas en sus contextos y territorios. Aquí, la memoria se revela como un conector o puente que nos permite desarrollar y compartir aquello que tienen por contar los jóvenes. Para suscitar esta experiencia de memoria, hacemos uso de diferentes elementos que activan la imaginación narrativa tanto de manera colectiva como individual. Sin embargo, se destaca que las narrativas son el catalizador por excelencia para avivar los recuerdos, tal y como lo menciona Marco (2017) “Pero además de ser soporte material de la memoria, la narración permite, al mismo tiempo, ordenar los recuerdos contenidos en ella. Por eso, constituye el estadio intermedio necesario entre memoria e

identidad.” (p.82). Partiendo de esta mirada, entendemos que existen distintas formas de evocar la memoria para crear historias que enuncian un espacio, un momento y un contexto específicos, en los cuales los estudiantes han presenciado y/o han sido expuestos a la violencia.

La memoria es el espacio en el que cada persona revive y regresa al pasado para buscar en este, reflexiones en el ahora. La memoria es un cuarto en el que desnudamos cada cajón de recuerdos con un propósito marcado, ya que nos brinda respuestas sobre lo poco claro de la actualidad. Al respecto, Klein (2002) expresa que “Es solo a través de ella que el sujeto puede relacionarse con su tiempo pasado y actualizarlo en el presente de la narración” (p.4).

Es pertinente soportarnos en este concepto, ya que es a través de la memoria que los tiempos confluyen en el presente; hurgar el pasado nos ubica en un espacio de reflexión que traemos al ahora para, bien materializarlo en las narrativas o dejarlo simplemente emerger en los recuerdos. Esto mismo expone Ricoeur (1985), al anunciar que “la interiorización de las relaciones puramente extensivas del tiempo remite a una eternidad en la que todas las cosas están presentes al mismo tiempo” (p.161). En nuestro caso, excavar el pasado se usa como un puente para recordar y especificar situaciones de violencia, realizando un análisis en diálogo con las experiencias propias o colectivas, que les permiten desarrollar un pensamiento crítico frente a problemáticas sociales que afectan su vida personal o que simplemente identifican en su entorno.

2.2.3.1. De lo individual a lo colectivo

Una vez visto el campo de la memoria como un espacio que recrea todos los tiempos posibles, nos adentramos en los componentes que van de la memoria individual a la memoria colectiva. Este proceso desarrollado en el aula evidenció que ambas dialogan y se retroalimentan continuamente como un ejercicio hilado. Por supuesto, es importante partir desde el análisis

propio e individual de la realidad que se hace de manera singular, pues es evidente que hay recuerdos y experiencias que son únicas y que no se transfieren de manera automática de una mente a otra. Un ejemplo de ello resulta ser la sesión que desarrollamos de *Relicarios: objetos de memoria*, en la que los estudiantes debían realizar un compartir de memorias a partir de un objeto personal que les evocara algún recuerdo relacionado con su pasado, su familia, sus gustos o su personalidad, trayendo al presente alguna reminiscencia de algún aspecto de su vida. Luego, de forma conjunta, los estudiantes crearon una historia que incluía eventos de violencia que eran comunes a la realidad de todos. Es de anotar que, desde el inicio, se desea situar la actividad de manera que se pueda compartir y llevar al espectro de lo colectivo.

Esto es posible a través del diálogo de los saberes y la conexión de experiencias que los estudiantes exploran en sus ejercicios de memoria. Así, a través de la socialización, se genera un momento de liberación a partir de la escucha y el compartir de recuerdos para luego ser capaces de crear una narrativa de la mano de sus compañeros. Esto permitiría el comienzo de la creación de manera colectiva encaminada a plasmar estos recuerdos a partir de diferentes elementos que el ejercicio en el aula puede brindar.

Al respecto, tres aspectos pertinentes relacionados con lo dicho por Ricoeur líneas atrás: lo singular y la identidad, el diálogo y, finalmente, la conciencia histórica. En primer lugar, se menciona que la memoria individual está relacionada de manera cercana con las experiencias vividas por un individuo y que estas configuran la identidad del mismo; se trata de una reconstrucción de recuerdos que se hallan de manera única en una persona. En segundo lugar, la memoria colectiva emerge gracias a la posibilidad de diálogo, al resaltar los aspectos en común que se evidencian en la historia o experiencia de varias personas, al respecto menciona Ricoeur (1998) “La memoria colectiva solo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los

acontecimientos que han afectado el curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena los recuerdos comunes” (p.19). Así las cosas, encontramos que se resalta una conexión emocional de experiencias en donde lo colectivo emerge y las vivencias se generan en torno a un grupo o comunidad.

En suma, este apartado se enmarca en la elaboración de la idea de que si bien, hay un proceso individual de memoria que emerge a partir de la conciencia y experiencias singulares del individuo, también se generan dinámicas de reflexión en donde los recuerdos son comunes y surge la memoria colectiva para finalmente arribar a una reflexión y creación de la conciencia histórica común que es fundamental en la conformación de una sociedad aspiracional a la justicia social (Nussbaum, 2010).

2.2.4. Cuentos sobre la violencia y la infancia

Lo vivido por las niñas, niños y adolescentes víctimas de la violencia en Colombia se cuenta a partir de historias que se conectan unas con otras y permiten comprender lo que implicó perder familiares, territorios, juguetes, amigos... En pocas palabras, perder la oportunidad de vivir de manera plena esta etapa de la vida.

No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado
Comisión de la verdad (2022)

Es sabido que el cuento es un subgénero de la narrativa y que dada su brevedad nos permite dirigirnos en corto tiempo al encuentro con diversas historias, personajes y contextos con los cuales los estudiantes pueden hallarse identificados y representados. En este proyecto dicha identificación puede darse con situaciones de violencia que les han afectado de manera directa o indirecta; en esta línea resuenan las ideas de Bernal (2022) al mencionar que a partir de la recreación de voces de la infancia en lo literario:

contamos con una voz más cercana, más libre de prejuicios, ello también permite mostrar la abierta denuncia, la revelación de las atrocidades impuestas o causadas por los adultos. El decir desde un yo permite que los personajes y las voces de los niños desvelen temas y situaciones como la violencia, la discriminación, la búsqueda de identidad que parten de la percepción de un infante, pero que tiene repercusiones en la forma en que se percibe el mundo a cualquier edad. (p.156).

De manera que en esta investigación se traen a colación algunos cuentos cuya narrativa convoca la violencia, específicamente, relacionándola con la afectación a las infancias, pues tal como lo señala Cárdenas (2018), las obras literarias a menudo “han buscado abordar ficcionalmente las voces de quienes padecen directamente las consecuencias de la guerra, y así mismo, valorar su importancia dentro de la configuración narrativa de cada época histórica” (p.22).

Al ser el cuento un género que permite desarrollar de manera concisa y clara un tema extenso y complejo como la violencia, resulta ser un recurso clave para crear capacidades en los estudiantes, que los lleven a desarrollar su imaginación narrativa y con ello reflexiones y emociones políticas como la comprensión empática sobre las realidades atravesadas por el conflicto. Nussbaum (1997), se refiere a las relaciones que se generan entre la obra y el lector en un entramado de sensaciones que se reflejan en situaciones de manera metafórica, permitiendo así el florecimiento de emociones políticas representadas en juicios de valor que gozan de validez y son claramente razonables.

Si bien el cuento es un relato de ficción, éste puede estar inspirado en hechos reales. A propósito de esta idea, Imbert (1979) construye una definición a partir de lo que él llama un mosaico de definiciones que recoge los atributos que destacan este tipo de narrativa:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción — cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas— consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (p. 35).

El autor del cuento busca generar una experiencia estética y emocional, a través de la cual es posible comprender una trama compleja de eventos, que permite el surgimiento de diversas sensaciones, por lo cual Baquero (1967) resalta que en este género existe una tensión sin tregua y que es en este punto en donde se mantiene la atracción para el lector. Igualmente, el cuento se distingue por su estructura compacta y su economía de lenguaje, en la cual cada palabra y cada elemento narrativo tienen una función clara en el desarrollo de la trama, teniendo especial cuidado en los detalles, símbolos, diálogos y descripciones.

2.2.4.1. Personajes: los unos y los otros

En el cuento, los personajes son seres ficticios que forman parte de la narrativa y además desempeñan un papel activo en la historia. Al respecto Propp (1998) refiere que “las funciones de los personajes representan, pues, las partes fundamentales del cuento, y son ellas las que debemos aislar en primer lugar” (p. 33). También existe la posibilidad de encontrar personajes adaptados de las diferentes realidades; reconocer esta posibilidad es relevante en tanto mencionábamos con anterioridad que los lectores generan lazos con la lectura y con elementos específicos como lo pueden ser los personajes.

En el caso específico de los cuentos de la violencia, los personajes en general reflejarán las circunstancias, las tensiones y los desafíos asociados con los conflictos generados en un entorno. De la misma manera, en Cárdenas (2018) se especifica que “es menester señalar que los

personajes incluidos en estos textos son fundamentalmente creados desde una perspectiva histórica. Además, a partir de los principales referentes que participan en los enfrentamientos” (p.22). Lo anterior corresponde a una relación directa con personajes que se ubican en la vida real en este tiempo de conflictos y que han sido involucrados en problemáticas bélicas alrededor del mundo. En estos relatos, se escucha la voz de personas de ambos bandos en el conflicto, permitiendo conocer sus perspectivas y vivencias, de manera similar a lo que ocurre en los cuentos, donde se reflejan diferentes puntos de vista sobre la situación.

2.2.4.2. Los símbolos y la cultura

Dentro del cuento, encontramos también que los símbolos pueden utilizarse para evidenciar de diversas formas la cultura de un lugar o contexto. Pueden llegar a ser objetos, acciones, lugares o incluso los mismos personajes que representan conceptos más amplios y profundos asociados a una determinada cultura. Para Loman (2002) “la representación más habitual sobre el símbolo va unida a la idea de cierto contenido que, a su turno, sirve de plano de la expresión para otro contenido, con frecuencia de mayor valor cultural” (p.3).

Un ejemplo remarcable con respecto a los símbolos, en el marco de esta investigación, se relaciona con el análisis de elementos que se encontraban al interior de los cuentos o relatos leídos en la clase. De manera específica, revisábamos algunos objetos que bien podrían recordar la violencia emergente de contexto, como en el cuento *Mariposas* del libro *Cuando Callaron las armas* de la autora *Edna Iturralde*, en donde existen aparatos explosivos en forma de mariposas que los personajes del libro, niños en su mayoría, confunden con juguetes. Estos símbolos corresponden a herramientas poderosas para transmitir aspectos culturales más profundos y enriquecer la experiencia de lectura al proporcionar una conexión más rica con la historia y la identidad de un lugar.

Para efectos de esta investigación, es preciso reconocer en los diferentes símbolos que subyacen en los textos abordados, el recurso literario del artilugio, esto es, la estrategia narrativa usada para captar la atención y el interés del lector dentro de las escenas y sucesos relatados (Bernal, 2022). Los artilugios permitieron a los estudiantes, reconocer aspectos específicos y minuciosos acerca de la realidad expuesta por la obra, creando así un vínculo sensorial y afectivo con esta. En palabras de Nusbaum (1997), dicho lector actúa como el juez literario que “sostiene que esos datos sociales e históricos son relevantes, y piensa que debe esforzarse en comprender todos los matices de la situación de los grupos afectados” (p.127). Así las cosas, se esperaba que el estudiante se sintiera directamente implicado en el entendimiento y análisis de estos relatos y sus símbolos, especialmente aquellos relacionados con la violencia, direccionándolo a reflexionar o cuestionarse acerca de este entorno hostil.

Capítulo III. Atravesando el barrio, diseño metodológico

3.1. Enfoque y tipo de investigación:

La Investigación Acción (IA) hace parte de las metodologías cualitativas de investigación social y educativa. Se constituye en la ruta de trabajo de la actual investigación dado que se caracteriza por permitir una mirada crítica y constructiva de la realidad educativa. Desde la perspectiva de Latorre (2005) la IA “se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23), de manera que es valioso entender que este tipo de investigación se manifiesta con el fin de generar un cambio social de un entorno educativo y que no tiene un sendero único y delimitado para su trasegar.

En este sentido, la IA contribuye al cumplimiento de los objetivos ya que se requiere de la inmersión y participación de los estudiantes y la investigadora para lograr el cambio social al que se aspira. Según Elliot (2000) “La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos” (p.5). Adicionalmente, es pertinente mencionar que la localidad Ciudad Bolívar en la que se desarrolla la investigación es, por demás, el espacio común que comparto con los estudiantes, pues crecí, me formé y habito allí. Nos convertimos así, en los sujetos que dan voz al proyecto, entendiendo que habitamos un espacio común que nos permite conectar nuestras experiencias.

Lo anterior, se entreteje a través de las fases de la IA y de los instrumentos de recolección de datos que corresponden a un enfoque cualitativo. Las fases de la IA implican una constante reflexión que conduzca a la acción. De acuerdo con Latorre (2005) éstas son: planificar, actuar, observar y reflexionar.

3.2. Fases de la investigación

3.2.1. Fase 1: Observar

La observación posibilita recolectar la información que permite identificar los problemas y necesidades de la población. Esto es posible mediante la inmersión en el campo educativo, consignando la información obtenida con ayuda de los diarios de campo, considerando que esta herramienta permite examinar y reflexionar sobre la actuación de la población en su entorno. Aunque no es la primera vez que me enfrento al territorio, es por primera vez que me relaciono con la población específica para identificar las posibles problemáticas del aula. Desde

esta experiencia, es posible percibir que existen patrones de violencia normalizada en el contexto educativo y social de los estudiantes, así como la necesidad de narrar las experiencias.

3.2.2. Fase 2: Planificar

El reconocimiento del territorio, sus necesidades y problemáticas lleva a generar una propuesta de investigación enfocada al análisis de las narrativas de violencia vivenciadas cotidianamente por los alumnos. Devino entonces la propuesta de intervención pedagógica que enlazaba las narrativas de la literatura con las de los estudiantes. Esta propuesta se desarrolló a partir de una unidad didáctica que se compone de seis talleres y un total de nueve sesiones. Las planeaciones de las prácticas de aula se fueron ajustando y modificando a medida que se avanzaba en la propuesta y se identificaban necesidades que suplir. Latorre (2005) apunta que “El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos” (p.33), en este caso, al tener un plan didáctico esquematizado, este estuvo abierto a los cambios que el aula demandaba. Este proceso fue guiado y charlado con la asesora del trabajo de grado con el fin de volver sobre los pasos de las fases y permitir un diálogo constante entre estas.

3.2.3. Fase 3: Actuar

En este punto de la investigación se inicia la etapa de implementación en la cual investigadora y estudiantes, participamos tanto de un proceso investigativo, como del desarrollo de una propuesta didáctica. Esto se dio de manera coordinada con el maestro Juan Sebastián Polania, titular de la asignatura de español en el curso. Se generó como un proyecto paralelo a la clase que sería evaluado en el espacio académico, valorando la participación en cada una de las sesiones, actividades y haciendo la entrega de cada uno de los productos que se esperaban en las actividades. Así, las cosas, se hacía entrega al profesor de un informe con la participación de los estudiantes y la evaluación correspondiente a las actividades desarrolladas para generar una nota

adicional durante el año en el marco del proyecto de narrativa cuyos productos se plasmaban en el Álbum cartonero que los estudiantes construyeron de manera colectiva

3.2.4. Fase 4: Reflexionar

Es sabido que la reflexión es un eje que acompaña todo el proceso. Atendiendo a esta premisa, durante esta investigación se mantuvo un diálogo constante entre estudiantes, maestros, grupo de discusión en el Semillero Gifa y la asesora, buscando encontrar vías para reflexionar y analizar alrededor de las narrativas que surgen en la realidad de los alumnos. Aravena et al. (2006), plantean que el enfoque cualitativo se genera desde el reconocer la característica de reflexión de la investigación social, por lo que el investigador “parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir un concepto. El investigador desea conocer lo que tiene frente a él” (p.39). De esta manera, se definieron, por ejemplo, los cuentos más pertinentes que les brindaran a los talleres una apertura en cuanto a las temáticas de violencia y las dinámicas que generaran un impacto en la población investigada. De marea adicional, se posibilitó en uno de los encuentros, la invitación y participación del profesor José Osorio de la Universidad de Antioquia, quien asistió al taller número tres y compartió las narrativas que sus estudiantes ya habían escrito para la investigación que el maestro desarrolló en una institución en la ciudad de Medellín. Allí se exploraron historias que resonaban con las temáticas que estábamos trabajando en nuestro proyecto, lo que movilizó a los estudiantes a escribir sus propias experiencias. Así, se reflexionó frente a los resultados en cada uno de los ejercicios y conclusiones encontradas mediante todo el desarrollo de la propuesta didáctica.

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para la investigación, y el diagnóstico realizado, se presenta como unidad de análisis el *Pensamiento narrativo* concretado y reflejado

en los distintos productos elaborados por los estudiantes y expuestos en el medio denominado *Álbum cartonero*, un recurso de difusión elegido por los propios estudiantes en razón de la apuesta estética artesanal que refleja el trabajo colectivo y la conexión de sentires y pensares alrededor de las experiencias compartidas. Alimentan esta unidad de análisis las categorías de imaginación narrativa, la memoria individual y colectiva y los cuentos sobre la violencia y la infancia.

3.3.1. Matriz categorial

Tabla 1. Matriz categorial, unidad de análisis.

Unidad de análisis Pensamiento narrativo		
Categorías		
Imaginación narrativa: Construir a partir de la imaginación narrativa	Memoria: Evocar la memoria individual y colectiva	Cuentos sobre violencia y la infancia: Leer para identificar la violencia
Subcategorías		
1. Presuposiciones 2. Subjetificación 3. Perspectiva múltiple	1. Identidad 2. Recuerdos 3. Relatos evocados 4. Memoria individual y colectiva	1. Cuentos 2. Personajes 3. Los símbolos 4. Lugares y espacios
Indicadores		
1. Hace uso de la imaginación narrativa desde el desencadenamiento de presuposiciones. 2. Realiza una descripción de la realidad como protagonista de la historia. 3. Demuestra habilidad para desarrollar narrativas con	1. Muestra habilidad para conectar eventos pasados con el presente, comprendiendo la relevancia de la memoria en la comprensión del entorno. 2. Analiza cómo las memorias individuales pueden influir en las memorias colectivas y	1. Reflexiona sobre cómo la violencia influye en la manera en que los niños y jóvenes interpretan y comprenden el mundo, tanto en el contexto de los cuentos como en la realidad. 2. Reconoce rasgos de resiliencia y

perspectivas múltiples.	viceversa, reconociendo sus implicaciones en la construcción de la identidad cultural y social.	superación en los personajes, al tiempo que se identifica con algunos de estos caracteres. 3. Identifica y analiza los símbolos que representan la violencia en los cuentos, tales como objetos, colores o acciones, y los relaciona con su entorno.
-------------------------	---	---

Fuente: elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de este proyecto se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de datos que se enmarcan en el enfoque metodológico cualitativo. Así, se presentan los siguientes instrumentos que enriquecieron las reflexiones y acciones de esta investigación.

3.4.1. Observación participante y diario de campo

La observación en este panorama es una actividad inherente que permite identificar desde el inicio la realidad y las dinámicas que se generan en ella, para permitir la participación dentro del aula por parte de un personaje externo, como en este caso resulta ser la investigadora. En este proyecto la observación se presenta como una inmersión que no es intrusiva y en la que se procura crear lazos de confianza que conlleven a la libre expresión por parte de toda la población que participa en el proyecto.

En el diario de campo se lleva un registro de los acontecimientos observados durante el trabajo. Desde la perspectiva de Aravena et al. (2006) se logra entender que las notas de campo deben estar dispuestas de manera detallada, precisa y completa. Así, el diario de campo usando en la presente investigación está dispuesto por columnas de la siguiente manera: la descripción, los conceptos o temáticas a trabajar durante el espacio de observación, el análisis de causas y consecuencias y, finalmente, la posible relación con la investigación. (ver anexo 1).

3.4.2. Encuestas

Mediante este instrumento se buscó reconocer a la población y los diferentes factores que permean su formación académica, su desarrollo en el ámbito escolar y de forma más específica su relación con los componentes del área de español. Este elemento tiene como ventaja según Aravena et al. (2006) que, “permite alcanzar áreas aisladas, y a aquellos miembros de la población a quienes los entrevistadores encontrarían difícil de localizar” (p.132). De manera que, en el formato de encuesta que se propuso en el proyecto, se indagó acerca de diferentes aspectos de la población como: información general del estudiante, las afinidades y acercamiento previo de los estudiantes en cuanto a los componentes de oralidad, lectura y escritura. Además, mediante esta herramienta se permite reconocer cómo se trabajan estos elementos de la alfabetización desde sus clases de español y mediante qué tipo de actividades se desarrollan estos componentes. (ver anexo 2).

3.4.3. Talleres de diagnóstico y rubricas de evaluación

Los talleres de diagnóstico en este proyecto evaluaron tres componentes que evidencian los conocimientos previos respecto a la escritura, la lectura y la oralidad. A partir de Chasteauneuf citado en Sampieri, (2014) expresa que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.217). Entonces, las preguntas allí

expresadas permiten revisar las capacidades de los estudiantes en el campo de la lengua materna. Cabe destacar que los talleres fueron realizados con base en los Estándares Básicos de Aprendizaje de Lenguaje establecidos para los lineamientos curriculares a nivel nacional y se dividen de la siguiente manera.

El taller de diagnóstico de oralidad consta de cinco (5) preguntas que revisan las preferencias y el análisis de los estudiantes frente a tres imágenes propuestas tomadas del libro *Cuando callaron las armas*, Iturralde (2007). De igual manera, se realiza la construcción de una historia de forma oral con lo cual se consigue revisar la expresión verbal y no verbal de los estudiantes y demás componentes propuestos en la rúbrica de evaluación. Las preguntas que guían el análisis inicial les permiten a los estudiantes socializar sus percepciones acerca de la imagen escogida con el resto del salón. (ver anexo 3).

Por otra parte, desde los elementos de lectura y escritura se propone un taller de diagnóstico a partir del cual se hace una lectura corta de un fragmento del cuento *Unos segundos más de vida*, que corresponde a una de las imágenes del anterior taller, con el fin de interconectar la temática. También, se propone realizar la escritura de la continuación de una historia con un posible título para valorar los otros componentes lingüísticos y de construcción escrita. (ver anexo 4).

Los anteriores talleres de diagnóstico mencionados, no se encuentran dispuestos de manera aislada e individual, sino que se encuentran en concordancia con las correspondientes rúbricas de evaluación. La rúbrica de la oralidad cuenta con cuatro apartados para el criterio de la evaluación y cuatro niveles con sus respectivos enunciados de calificación, que corresponden a los siguientes niveles: sobresaliente, bueno, regular y por mejorar. En la misma línea, se cuenta

con un apartado de observaciones y una propuesta para otorgar una calificación cuantitativa por parte de la investigadora de ser necesario. (ver anexo 5).

En el componente de lectura y escritura se proponen tres criterios de evaluación por cada elemento. En la rúbrica que evalúa el componente de lectura se consideran los tres niveles de lectura: Nivel de lectura literal, Nivel de lectura inferencia y Nivel de lectura Crítica. (ver anexo 6). Desde otra perspectiva, la rúbrica para evaluar el taller de escritura se centra en la revisión de los siguientes factores: Composición textual, Manejo de código y Dimensión comunicativa o expresiva. (ver anexo 7). Adicional a ello, cada rúbrica cuenta con el espacio que permite señalar si alcanza o no el logro especificado y un espacio de observaciones.

3.4.4. Diálogos y asesorías con tutora y Semillero Gifa

Finalmente es de crucial importancia remarcar que el presente proyecto se gesta bajo la guía y el acompañamiento de la asesora Adriana Chacón Chacón, quien de manera rigurosa y atenta direcciona el proyecto a través del análisis crítico de las herramientas, medios o vías por los cuales ha andado el proyecto. Ello se enlaza con las oportunidades de charla y reflexión en la Universidad Pedagógica Nacional en los espacios de discusión de la asignatura *Discurso pedagógico: análisis y sistematización* y del Semillero de investigación Fepaite Angayusa (GIFA), los cuales enriquecieron y brindaron todo el tiempo un soporte de manera paralela a otras investigaciones. Esto en busca de las formas más apropiadas y caminos de desarrollar tanto las fases de la IA como los momentos de la intervención pedagógica. De manera particular, en esta investigación, se discutieron, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje, las actividades para cumplir con los mismos, los posibles recursos y rutas de trabajo.

3.5. Consideraciones éticas

Para este proyecto, se plantean consideraciones éticas que buscan generar un ambiente de confianza y seguridad para el buen desarrollo de la investigación. Además, se compromete con la seguridad y bienestar de la población implicada. Por lo tanto, se hizo uso de un consentimiento informado que permitió la inserción de la investigadora en el aula de clase y el uso de la información. De la misma forma, se generó el compromiso del manejo de datos de manera confidencial y con el fin único de desarrollar la presente actividad de investigación. (ver anexo 8)

Capítulo IV. El barrio y el aula, trabajo de campo

4.1. Enfoque pedagógico

En el apartado *De la crítica a la transformación* del libro *Pedagogías del siglo XXI* Carbonell (2015), hace alusión a la necesidad de generar espacios en el ámbito escolar que permitan crear lazos entre el lenguaje de la crítica y el contexto escolar. Esto, con el fin de permitir una visión crítica, intercultural y emancipadora de la comunidad educativa con miras a una transformación del territorio o del contexto. También, se hallan en Carbonell propuestas de autores como Freire, que resaltan posturas frente al “reconocimiento de la subjetividad del sujeto, en el libre diálogo entre estudiantes y profesores, en la convivencia y participación democrática o en la construcción de un conocimiento no fragmentado y ajeno a la experiencia del alumnado” (p.74) de esta manera es posible cimentar una comunidad de aprendizaje crítico.

Entonces, el enfoque pedagógico que se estuvo recreando para traer a la realidad este proyecto se cimienta en lo que Paulo Freire menciona en su obra *Pedagogía de la indignación* (2012) como *un sueño*, sobre la necesidad de reconocer y replantear la idea que tenemos del contexto propio, problematizando la realidad que nos acoge y en la que nos formamos como

estudiantes, pero aún más, como seres humanos. Para ello, podemos transitar por un camino que incluye *la denuncia* de cómo estamos viviendo, *el anuncio* de cómo podríamos vivir, la construcción de *las utopías* de cambio y la materialización de *los sueños* que permite vislumbrar un futuro distinto. Para Freire “si lo sueños mueren y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana.” (p. 160). Por ello, agrega el pedagogo brasileiro:

si somos progresistas, si soñamos con una sociedad menos agresiva, menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio debe ser el de quien, diciendo *no* a cualquier posibilidad frente a los hechos, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, comparar, elegir, decidir y finalmente, intervenir en el mundo (p.71).

Para identificar el entorno y soñarlo más justo y menos violento, ese camino se plasma en cuatro momentos que emergen y se hilan en el desarrollo de la propuesta pedagógica. Primero, *Leer para identificar la violencia (denunciar)*. Segundo, *Evocar la memoria (anunciar)*. Tercero, *Construir a partir de la imaginación narrativa (utopía)*. Cuarto, *Desarrollo de pensamiento narrativo (soñar)*. Los cuales nos llevan a imaginar un espacio educativo en el que emergen nuestras voces, como iniciativa que posibilita a una comunidad educativa crear oportunidades para problematizar y mejorar el entorno, atendiendo de esta manera a una pedagogía que no aísla los saberes disciplinares de la formación crítica y la experiencia personal para vislumbrar una sociedad aspiracional a la justicia social (Nussbaum, 2010).

4.2. Objetivos pedagógicos

- Propiciar un entorno de lectura en el que emergen temáticas tales como la violencia y la infancia, con el fin de evocar la memoria de los estudiantes.
- Realizar ejercicios de memoria a partir de artilugios, que nos direccionen a construir narrativas propias de manera individual y colectiva sobre las violencias experimentadas.

- Materializar el pensamiento narrativo desde la conformación de un Álbum cartonero, en el que se compilan las narraciones generadas en los talleres y las reflexiones sobre las realidades sociales soñadas que permiten proyectar transformaciones del entorno.

4.3. Diseño de la propuesta didáctica

La secuencia didáctica para el desarrollo de los objetivos pedagógicos trazados está compuesta por seis talleres. Cada uno, con sus ejercicios específicos y artilugios que evocan diferentes ejercicios de lectura, memoria y expresión narrativa acerca de las experiencias de vida. Estos talleres se encuentran dispuestos de manera progresiva, interconectándose y complementándose para obtener un resultado final compilado en un Álbum cartonero, construido de manera colectiva por quienes hicimos parte del proyecto investigativo.

Tabla 2. Secuencia didáctica

Secuencia didáctica				
Sesiones/ Talleres	Título	Objetivos	Actividades	Materiales Recursos
DENUNCIA Taller 1 1 sesión	Lectura de cuentos sobre violencia y la infancia: activando la memoria	- Introducir el libro <i>cuando callaron las armas</i> teniendo en cuenta elementos propio de la obra y realizando la primera lectura de manera colectiva para la animación a la lectura. - Generar una experiencia colectiva que le permita a los estudiantes analizar aspectos de la obra. A través de la socialización de sus puntos de vista. - Implementar la lectura en voz alta y de manera colectiva para ingresar a los estudiantes en el mundo que la obra ofrece.	Ejercicio 1: Presentación de la obra Ejercicio 2: Realización y socialización de las preguntas Ejercicio 3: Lectura de los dos cuentos introductorios Momento de comentarios frente a las dos lecturas realizadas	Libro cuando callaron las armas: cuentos correspondientes: Cuando callaron las armas y Mariposas Presentación visual como apoyo para la introducción del libro
Taller 2 ANUNCIO 2 sesiones	Relicarios, objetos de memoria: búsqueda de símbolos en los cuentos que enuncian la violencia y las infancias	- Realizar una reflexión con respecto a los dos primeros textos leídos del libro Cuando callaron las armas. - Relacionar los objetos existentes en las historias con los posibles significados que ellos poseen. - Aludir a los objetos analizados, significados que parten de las experiencias propias o vivencias personales.	Primera parte de la actividad ¿Qué es un relicario? Ejercicio 1: Creación de los grupos de trabajo Ejercicio 2: Asignación de los relicarios: objetos de memoria Segunda parte de la actividad Ejercicio 3: Creación de nuevos objetos de memoria: resignificación Cierre: Socialización y petición de materiales	Pregunta inicial impresa en trozos de papel Papel por pliegos Marcadores Música para ambientar el espacio de trabajo
Taller 3 ANUNCIO 1 sesión	Relicarios, objetos de memoria: creación de	Profundizar en la idea del relicario como objeto de memoria y usarlo como una excusa para el desarrollo de la competencia literaria.	Ejercicio 1: Compartir los relicarios y asignar los significados que representa para cada uno de los estudiantes	Preguntas orientadoras Objetos propuestos por los estudiantes

	narrativas que enuncian la violencia a partir de nuestros propios objetos significativos.	1.1. Relacionar objetos personales con la idea de la memoria y los recuerdos. 1.2. Resignificar los elementos enmarcándolos en una situación de violencia.	Ejercicio 2: Conformación de los grupos para la realización de los relicarios colectivos Ejercicio 3: Creación del texto escrito que representa la historia en la que los estudiantes ubican el relicario Cierre: Socialización	Hojas de papel Marcadores Esferos
Taller 4 DENUNCIA Y ANUNCIO 1 sesión	Taller 4: Al borde de la violencia, la común fragilidad y lo escrito.	1. Reconocer y rememorar algunas situaciones de violencia de las que hemos sido parte o por las cuales nos hemos visto afectados. 1.1. Identificar las situaciones de violencia que compartimos con los demás participantes de la actividad. 1.2. Activar mis sensaciones y sentires para escribir a propósito de ellas. 2. Realizar un escrito que permita reconocer los sentires y sensaciones que me han causado ciertas situaciones de violencia.	Primera parte de la actividad Ejercicio 1: Activación mediante la lectura de relato ‘Dani, no se vaya’ Ejercicio 2: Desarrollo de la adaptación de la dinámica: al borde de la violencia en común Segunda parte de la actividad Ejercicio 3: Cartas dirigidas a: Cierre: Entrega de los escritos y reflexión	Relatos Cinta de enmascarar Preguntas orientadoras Hojas de papel Esferos
Taller 5 UTOPIA 1 sesión	Minilibros de memoria: historias cortas sobre la violencia cotidiana	1. Escribir historias cortas de manera innovadora que enuncien experiencias de violencia que hayan vivenciado los estudiantes. 1.1. Participar de la escritura de manera individual, contando experiencias propias. 1.2. Socializar alguna de las historias escritas con sus compañeros. 1.3. Compartir el libro para nutrir el proyecto final (libro cartonero)	Ejercicio 1: Minilibros de memoria Ejercicio 2: Escritura de las historias cortas Socialización Cierre: petición de materiales	Minilibros artesanales Elementos para escribir y decorar

Taller 6 SUEÑO 1 sesión	Memoria colectiva: Libro álbum cartonero	1. Realizar la construcción del proyecto final, que tendrá los diversos productos que se recogieron con el paso de las sesiones de implementación de manera colectiva. 1.1. Aportar de manera activa y generando ideas nuevas para la construcción del libro cartonero. 1.2. Generar reflexiones frente a las memorias recopiladas para el libro cartonero.	Ejercicio 1: Reflexiones y comentarios sobre la etapa de implementación. Ejercicio 2: Construcción del proyecto final. Final de la etapa de implementación.	Libro de cartón: tamaño (58 x30) Fotografías Tijeras, marcadores, papel de colores, craft, etc. Actividades realizadas por los estudiantes: - Relicarios - Análisis - Cartas - Historias cortas (Minilibros)
--	---	---	--	---

Fuente: elaboración propia

4.3.1. Denuncia. Taller 1. Lectura de cuentos sobre violencia y la infancia: activando la memoria

El primer taller está enfocado en la lectura y profundización de los cuentos que fueron base para los talleres de diagnóstico y con los cuales se introdujeron las temáticas que direccionaron toda la investigación. De manera que, la lectura de los cuentos *Cuando callaron las armas* y *Mariposas* resultó ser una vía para estimular el análisis de las narrativas de violencia que involucran las infancias. Al mismo tiempo los estudiantes reflexionaban sobre su territorio y contexto específicos a partir de preguntas que surgieron durante el análisis de las historias, títulos y situaciones del cuento. La actividad se enfoca en: primero, la presentación de la obra. Segundo, realización y socialización de las preguntas previas a la lectura de los cuentos. Tercero, la lectura de los dos cuentos mediante estrategias de lectura conversacional y, como cierre, se genera un espacio de comentarios frente a las dos lecturas realizadas. (Anexo 10)

4.3.2. Anuncio. Taller 2. Relicarios, objetos de memoria: búsqueda de símbolos en los cuentos que enuncian la violencia y las infancias

A partir de esta sesión se hacen presentes ciertos artilugios que le brindan al ejercicio de memoria un contenedor para guardar aquellos momentos pasados que se recuperan y se traen al presente. Es así como, en el segundo taller, los relicarios⁵ se convierten en el objeto de memoria y surgen como un pretexto para buscar símbolos dentro de los cuentos previamente leídos en el primer taller. Para que los estudiantes se apropien de este tipo de artilugio, se realiza una aclaración de lo que significa un relicario. Se aclara cuales son sus funciones y cómo de manera metafórica lo usaremos para analizar símbolos dentro de los cuentos, los cuales parecen casi

⁵ Los relicarios en este proyecto se inspiran, por una parte, en las costumbres de mi familia de guardar objetos significativos que cuentan acerca del pasado y, por otra parte, en la obra titulada *Relicarios*, de la artista visual colombiana Erika Diettes, de la cual hubo una exposición en el Museo de la UPN.

imperceptibles en la historia, pero resultan ser una pieza poderosa para abrigar recuerdos, algunos de los cuales llevan consigo marcas de violencia. De ahí que se aliente a los estudiantes a apropiarse de los cuentos y a reflexionar sobre las formas posibles de transformar o resignificar marcas y símbolos hacia la resiliencia y la re-existencia. (ver Anexo 11)

Imagen 1



Fuente: socialización de relicarios en los cuentos

4.3.3. Anuncio. Taller 3: Relicarios, objetos de memoria: creación de narrativas que enuncian la violencia a partir de nuestros propios objetos significativos.

Dando continuidad al taller previo, se sigue usando el artilugio del relicario, teniendo en cuenta que los alumnos ya han tenido la experiencia de usarlo metafóricamente como contenedor de memoria. Esta vez, se busca que a través de los objetos significativos propios puedan recrear narrativas de sus historias familiares u otras cercanas sobre amigos o seres queridos, rastreando posibles situaciones que perciben como violentas. En esta oportunidad se busca revertir el ejercicio que se hizo previamente, ya que en el taller dos se convertía un objeto permeado por la violencia en un elemento libre de conflicto y cobijado por la esperanza. En este momento de la

secuencia didáctica se va a compartir con el curso un objeto que tenga especial relevancia en las vidas de los estudiantes para realizar un ejercicio de memoria que les permita transformar la narrativa ensombrecida por la violencia. Veremos como desde un objeto significativo podemos reconocer situaciones de violencia cotidiana o conocidas desde la experiencia de los estudiantes. De manera adicional, se busca que los estudiantes generen un relicario y una narrativa de creación colectiva en la que fusionen los sentidos de sus objetos en una historia familiar, con matices que identifiquen a los integrantes de los grupos de trabajo. (ver Anexo 12)

Imagen 2



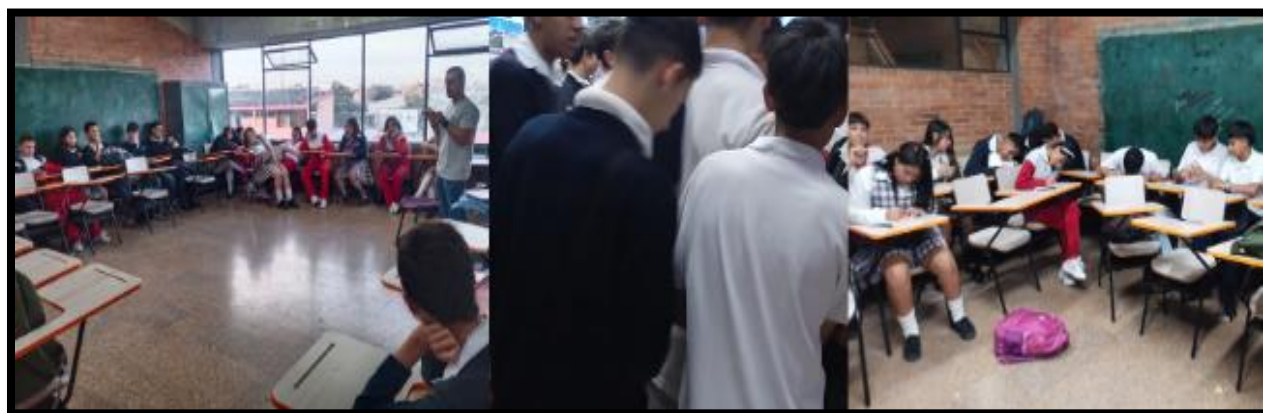
Fuente: Relicarios, objetos propios.

4.3.4. Denuncia y anuncio. Taller 4: Al borde de la violencia, la común fragilidad y lo escrito

Por consiguiente, se propone una sesión de taller dividido en tres momentos a saber: activación mediante la lectura, dinámica al borde de la violencia, la común fragilidad y, la creación de cartas. En el primer momento se genera un espacio de lectura de cuentos e historias que revelen ciertas narrativas de violencia reconocidas por los alumnos. Se trata de testimonios que surgen del conflicto armado colombiano, tomados de las historias dispuestas en el tomo

testimonial de la Comisión de la Verdad titulado *Cuando los pájaros no cantaban*. Desde este tipo de lectura reconocemos otros territorios que envuelven diferentes tipos de violencia, son protagonistas que se asemejan a nosotros y situaciones que nos permiten analizar diferentes realidades. Después de la activación de la imaginación narrativa por medio de la lectura se piensa la puesta en práctica de una dinámica adaptada de la película *Freedom writers* ⁶, en la cual se busca generar un ambiente para que los participantes del taller pueden responder a preguntas que indagan sobre las violencias individuales de manera segura y acompañada. Algunas de las preguntas se cuestionan acerca de situaciones conflictivas que atravesamos, existiendo además la posibilidad de responder de manera voluntaria a las preguntas. Finalmente, habiendo provocado distintas sensaciones y reflexiones entre los estudiantes se espera la construcción de una narrativa que será escrita a manera de carta dirigida a quien los estudiantes consideren conveniente, contando acerca de situaciones conflictivas como las que dialogamos durante toda la sesión. (ver anexo13).

Imagen 3 Fuente: al borde de la violencia.



⁶ La película *Escritores de la libertad* (Freedom Writers) resalta el papel de la educación en espacios marginales y violentos. La dinámica del taller se inspira en una de las escenas de la película, en la cual los estudiantes develan sus situaciones específicas, de manera no verbal.

4.3.5. Utopía. Taller 5: Minilibros de memoria, historias cortas sobre la violencia cotidiana

Al final las narrativas exploran las utopías que desde las experiencias han estado trayendo al presente durante los ejercicios de memoria. No sin antes realizar una actividad de reflexión frente a las cartas que fueron escritas en la sesión previa de manera que podamos ir transitando del anuncio a la utopía. En esta oportunidad, se brinda una herramienta constituida a manera de libro artesanal, cada uno construido y obsequiado a los estudiantes para escribir a propósito de aquellas historias que se acercan a lo violento o conflictivo procurando resignificar, re-existir y trazar el camino hacia lo esperado. Se plantea además la posibilidad de que estos libros sean anónimos, secretos o que incluso se queden en el poder de los estudiantes, ya que se respeta de manera profunda la autonomía de cada uno al momento de formar sus narraciones, pero también estos minibros de memoria pueden convertirse en uno de los elementos que nutrirán el producto final que se espera construir de manera colectiva. (ver anexo14)

Imagen 4



Fuente: Minilibros de memoria.

4.3.6. Sueño. Taller 6: Memoria colectiva, Álbum cartonero

En el marco del último taller pensado para la secuencia didáctica, es pertinente pensar en el proyecto final que se realiza en el aula. Para este punto es primordial elaborar una estrategia que materialice los ejercicios que se direccionaron a la activación de la imaginación narrativa y, por lo tanto, al desarrollo del pensamiento narrativo, recuperando y recopilando todas las actividades desarrolladas en cada uno de los talleres. Por lo tanto, se conversa con los estudiantes sobre cuál es la mejor forma de revelar y difundir las historias y de manera conjunta se elige una herramienta artesanal por el sentido estético popular y comunitario que brinda la posibilidad de trabajo colectivo. Este libro funciona como un álbum que, recopila fotografías, actividades de análisis, actividades de construcción colectiva como los relicarios, relatos escritos y cartas, y se convierte en el producto final compuesto por cinco resultados diseñados por los estudiantes. (ver anexo 15)

Imagen 5



Fuente: Álbum cartonero

Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados

En el presente acápite se da cuenta de los resultados alcanzados durante la investigación. El análisis se genera a partir de los cuatro apartados resaltados en la propuesta didáctica. Es importante aclarar que, en estos apartados, las sesiones de los talleres no estarán analizadas de manera lineal, sino que se da cuenta de un proceso en el que las categorías de análisis aparecen de manera interconectada y que en algunas situaciones puntuales sobresale alguna categoría más que las demás, pero sin dejar de hilarse.

Así las cosas, en cada apartado se relatarán cuáles fueron los detalles puntuales que se encontraron en cada sesión de los 6 talleres, a la luz de los ejes teóricos ya conocidos a lo largo de la investigación. Además, se tienen en cuenta los objetivos de la investigación y la matriz categorial definida con anterioridad.

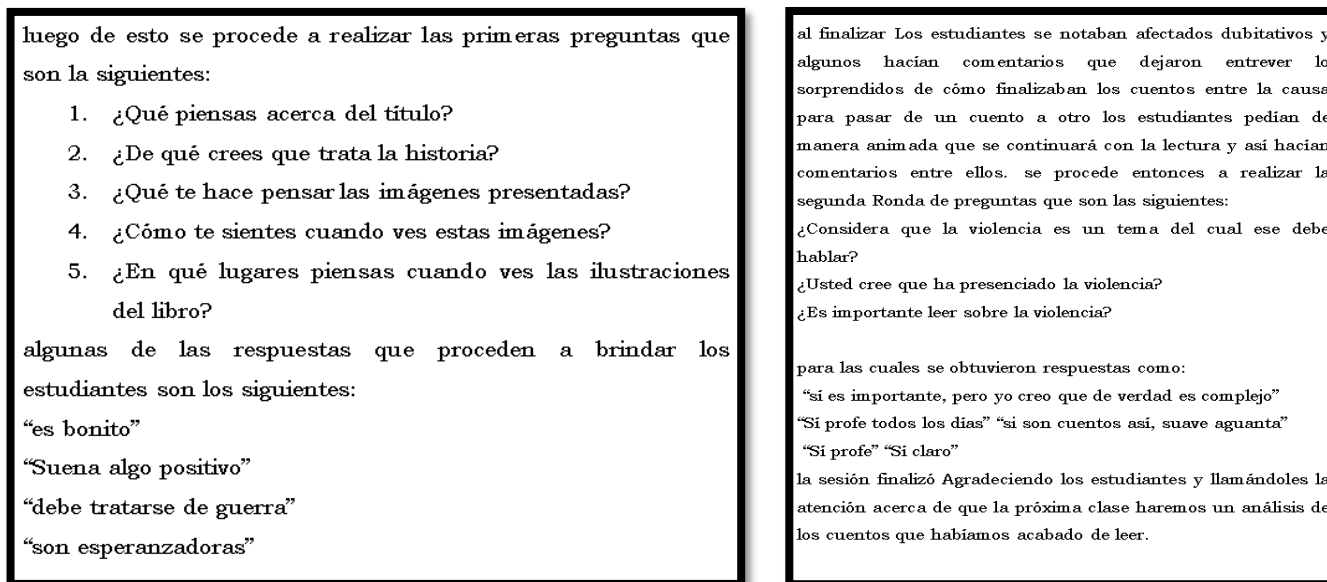
5.1. Denuncia: Leer para identificar la violencia

Como se ha dicho los cuentos conforman uno de los pilares de la investigación para evocar la memoria. También se les agrega el valor de permitirnos identificar situaciones de violencia en las que eventualmente podríamos encontramos referenciados o identificados debido a la conexión de experiencias y emociones que les atraviesan.

En el primer taller, se identifica que los ejercicios uno, dos y tres corresponden a este apartado de análisis, ya que se trata de actividades que generaron la oportunidad de activar la memoria, conversar e identificar la temática de la violencia mediante la lectura. En la provocación que surge de las preguntas antes y después de la lectura y de manera adicional, la disposición que se tuvo por parte de los estudiantes durante la lectura de dichos cuentos, se pudo evidenciar que, durante el desarrollo de la actividad, se dieron opiniones, que dejaron entrever

que los alumnos comprendían las temáticas de los cuentos. Identificaban además que el contenido del texto se desarrollaba en diferentes contextos, pero aún no establecían comparaciones de ese tipo de espacios con su propia realidad. Destacaron así algunas respuestas de los estudiantes a las preguntas planteadas en la planeación del taller.

Imagen 6

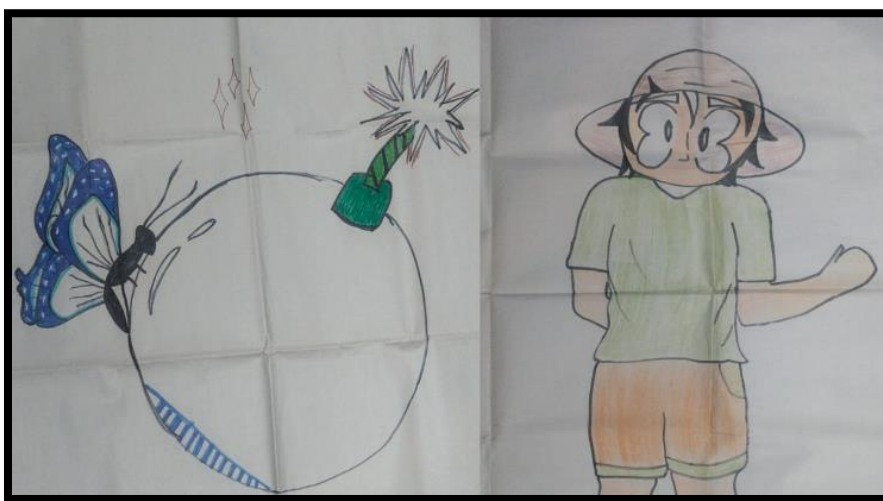


Fuente: fragmento de diario de campo del Taller 1

En el segundo taller de la secuencia, se clasifica el ejercicio dos; *asignación de los relicarios: objetos de memoria*, ya que es a través de este ejercicio que volvemos sobre los pasos de la lectura de los dos cuentos desarrollados en el primer taller, para luego analizar algunos personajes y símbolos que, como se ha dicho en anteriores acápites, constituyen parte esencial de los cuentos y nos permiten identificarnos en comparación con nuestros contextos y experiencias específicas. En efecto, los estudiantes logran identificar los símbolos que representan la violencia en los cuentos y los reconocen como objetos de memoria que pueden estar sujetos a una resignificación. Como se nota a continuación, se evidencian dos productos que generaron los

estudiantes frente al análisis de los elementos en el cuento de mariposas, por una parte, se encuentra la imagen del *hermano mayor*, que dentro del cuento significa un referente de riesgo y muerte y que las estudiantes lo resignifican a partir del sacrificio y el amor que demuestran hacia sus hermanas al morir a causa de las bombas en forma de mariposa para salvarlas de estos artefactos.

Imagen 7

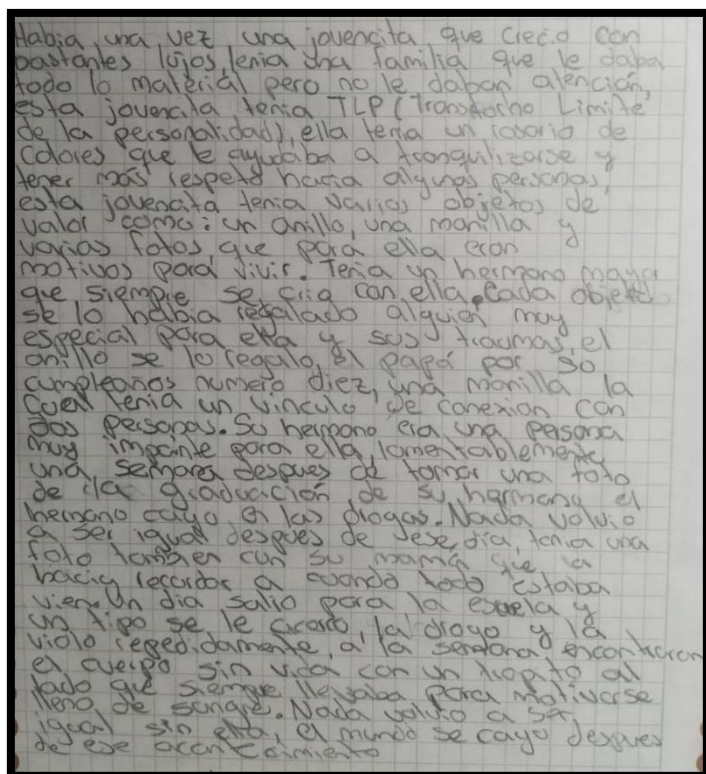


Fuente: Relicarios del cuento Mariposas estudiantes de 902

En el tercer taller se hace presente la aparición del reconocimiento de la violencia a partir de lecturas, mediante el ejercicio de *cierre* de la sesión. Esto es, a partir de la socialización que permite dar cuenta de los relicarios contruidos de manera colectiva, ya que cada equipo lee para todo el curso la narrativa que se creó a partir de los relicarios contruidos. Se permite ver así que la lectura que nos acerca a la violencia ahora parte desde la creación que generan los estudiantes, lo cual ratifica que los alumnos conforme avanzan en la etapa de implementación, cumplen con los indicadores que buscan evaluar la capacidad de reflexión sobre cómo la violencia influye en la manera en que los jóvenes interpretan y comprenden el mundo, tanto en el contexto de los

cuentos como en la realidad. Ello permite ver la construcción de presuposiciones y perspectivas múltiples que van trazando el camino hacia la potenciación del pensamiento narrativo construido a partir de la conexión de experiencias propias con los cuentos sobre violencia. Nótese que el estudiante autor del siguiente texto activa su imaginación narrativa al establecer una conexión emocional al narrar la siguiente historia.

Imagen 8



Fuente: Narrativa a partir de los relicarios colectivos estudiantes de 902

En el taller número cuatro se identifica que el ejercicio uno, el cual se genera a partir de la lectura de relato ‘Dani, no se vaya’ funciona como un accionador para dar inicio al desarrollo de una dinámica llamada *Al borde de la violencia*, la cual fue explicada con anterioridad en la propuesta didáctica que evoca la memoria, permitiendo identificar violencias que han estado inmersas en nuestro país y es a partir de esta que los estudiantes identifican otro tipo de

conflictos en nuestro contexto nacional. Reconocen en los personajes rasgos de resiliencia y superación, al tiempo que se identifican con algunos de los caracteres de estos cuentos. Ello tiene que ver con la *subjetificación*, es decir, la descripción de la realidad por medio de la conciencia de los protagonistas de la historia

Finalmente, en el taller número cinco, se propone como cierre de la sesión, la lectura de los relatos que los estudiantes escribieron en sus *minilibros de memoria* dejando ver de esta manera el tipo de violencias que ellos confrontaron mediante la escritura y la socialización con sus compañeros. Se concluye que los cuentos asociados al primer objetivo de la investigación, sin duda, son un accionador y evocador que permite el ejercicio de memoria conectando así con las experiencias de la población estudiantil y permiten la activación de su imaginación narrativa vinculada a las presuposiciones, la subjetificación y las perspectivas múltiples.

5.2. Anuncio. Evocar la memoria

La evocación de la memoria se ha consolidado como un pilar teórico del presente proyecto. Más que un simple medio para rememorar el pasado, esta actúa como una herramienta clave para comprender el presente y crear una conciencia histórica que permita vincular las experiencias vividas. Se abre así un espacio para la reflexión y el reconocimiento de emociones políticas, permitiendo un entendimiento más profundo de nuestra identidad. Además, este proceso nos facilita identificar patrones y experiencias comunes, contribuyendo al fortalecimiento de la identificación personal y social. De allí que, dentro de la experiencia de implementación pedagógica, se generen resultados respecto a la *Evocación de la memoria*, tal como lo vemos a continuación.

En el desarrollo del primer taller de la secuencia didáctica, se permitió un momento de comentarios frente a las dos lecturas realizadas, en el cual se identificaron comentarios que permitían dilucidar cuáles eran los puntos de vista de algunos estudiantes frente a la violencia, esto es, ver las perspectivas múltiples propias del pensamiento narrativo. En algunos casos los alumnos dejaban ver su apertura y conocimiento frente al tema. Sus apuntes demostraban la sensibilidad frente a las situaciones leídas en los cuentos. Su imaginación narrativa se evidenciaba cuando llegaban a compararse a sí mismos con los eventos contados en los textos, aflorando así emociones y pensamientos a través de los cuales reconocíamos nuestra común fragilidad, tal como se puede leer a continuación.

Imagen 9

Por consiguiente, se generó una discusión en torno a las lecturas permitiendo a los estudiantes la oportunidad de expresar que pensaba de manera general de los cuentos y, aunque todos los estudiantes no respondieron a esta pregunta, algunos expresaron comentarios como:

“A mí, la verdad me parece muy injusto que un pelado de 14 años tenga que están en la guerra, porque, por ejemplo, mire acá hay algunos que todavía tienen 14 años y pues nosotros estamos es estudiante y trabajado, pero acá y no por allá en cosas pues que no”

“Pues si chimba que leamos estos cuentos, pero si son como fuertes porque a mí me hace pensar en mi familia”

La violencia se vive mucho así en otros lados y es muy fuerte. Pero yo, si he escuchado en la casa o en la tele por ejemplo de casos, así como los cuentos y creo que uno también tiene que ser agradecido de no estar pues en lugares así”

Fuente: fragmento de diario de campo del Taller 1

Este diario de campo cobra un matiz significativo en tanto permite resaltar mi experiencia como investigadora al conectar con las ideas y narrativas que expresaban los estudiantes. Me reconocía en sus historias y pensaba que yo también había atravesado en varias oportunidades por situaciones como las que relataban. La violencia en el barrio se manifiesta en infinidad de momentos, situaciones, actos, personas, calles. En el ejercicio de memoria que realizábamos de manera conjunta, desde mi perspectiva me inquietaba por la *falta de barrio* que tanto los jóvenes de 902 como yo teníamos, y estábamos atravesando la oportunidad de llenarnos más de él.

En el segundo taller, no se genera una relación explícita con el apartado de *evocar la memoria*. Sin embargo, es pertinente mencionar que la memoria en un contexto tan problemático como en el que emerge la investigación, no surge de una manera sencilla. Los estudiantes a veces se muestran reacios a compartir sus recuerdos y, por ende, construir memorias colectivas no es tarea fácil. De allí que se busque propiciar una relación de confianza entre los equipos de trabajo garantizando un espacio de participación, a propósito de temáticas sensibles como lo son los recuerdos asociados a la violencia y las memorias personales y familiares. Así las cosas, a partir del ejercicio de conformación de equipos de trabajo se revela una mejora en cuanto a la participación de los estudiantes al desarrollar la actividad propuesta. Los alumnos aprenden a analizar cómo las memorias individuales pueden influir en las memorias colectivas y se construyen narrativas potentes desde la colaboración y libre expresión de las ideas, mejorando así incluso sus capacidades orales y comunicativas.

En el tercer taller, *Evocar la memoria* toma un papel protagonista, ya que esta sesión se experimentó en función de permitir que los alumnos compartieran sus memorias de manera individual y que luego la llevaran al espectro de lo colectivo. El primer ejercicio del taller tenía como propósito compartir los relicarios y asignar los significados que representaban para cada

En el taller número cuatro se revela que los estudiantes participan de manera activa de la dinámica, ya que esta buscaba indagar sobre algunas preguntas que tienen que ver con los eventos conflictivos o violentos que han atravesado los estudiantes en el pasado. Entonces, a través de un simple movimiento corporal, los estudiantes se entregaban a un ejercicio de memoria que les permitía reflexionar y traer al presente eventos específicos. Para luego, escribirlos en una carta a modo de narrativa de eventos que revelen su realidad. En esta oportunidad, se pudo evidenciar una conexión asociada a la identidad y a las emociones políticas enlazadas con los eventos de violencia evocados ya que las preguntas creaban tensión. En su mayoría, los jóvenes actuaban guiados por la honestidad y el genuino interés de compartir su experiencia, reconociendo así su común fragilidad. Se hace evidente entonces cómo, desde lo propuesto por la matriz categorial, los alumnos demuestran habilidades para conectar los eventos pasados con el presente y derivar sus narrativas, es decir, que se entrecruzan la lectura literaria, la memoria colectiva y la imaginación narrativa para devenir en señales del pensamiento narrativo.

Imagen 12



Fuente: ejercicio de memoria: al borde de la violencia, la común fragilidad y lo escrito

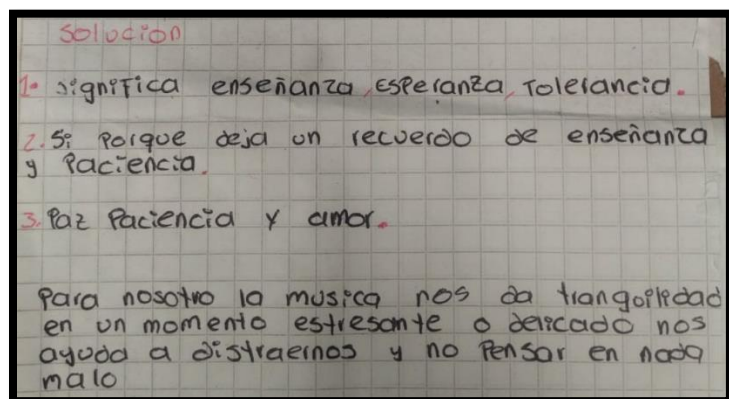
Finalmente, en el taller número seis es evidente la presencia de la memoria, en tanto se generan las reflexiones frente a las practicas generadas en los anteriores talleres. Se logra dilucidar que el segundo objetivo de la investigación se completa de manera satisfactoria, pues se generan escenarios de evocación de las memorias que permiten el fortalecimiento de la imaginación narrativa.

5.3. Utopía. Construir a partir de la imaginación narrativa

Construir a partir de la imaginación narrativa, implica imaginar la forma de crear y transformar realidades a través de historias; esto es posible ya que se crean historias que permiten ir trazando una ruta para reflexionar sobre las posibles transformaciones de la realidad social, enlazadas a la búsqueda de sociedad aspiracional a la justicia social y la dignidad humana. La imaginación no solo es una vía para generar nuevas ideas, sino que también es un medio para dar forma a nuestra comprensión del mundo, conectando experiencias y emociones. Este proceso no solo enriquece nuestro sentido de la realidad, sino que también fomenta una reflexión profunda sobre nuestras propias percepciones y las de los demás, haciendo de la narrativa un medio posible de transformación.

Lo anterior se evidencia en momentos de la intervención pedagógica como en el taller número dos, cuando se hace la primera aproximación a qué es un *relicario*, este artilugio es una de las posibilidades de interconectar la memoria a la narración, en tanto se convierte en un pretexto para contar aquello que nos sucede. El relicario funciona de manera satisfactoria pues los estudiantes escriben a propósito de sus interpretaciones e historias. En esta oportunidad generan una resignificación de los objetos que encontraban en los cuentos leídos y generaban ideas creativas y profundas que evidenciaban el uso de la imaginación narrativa.

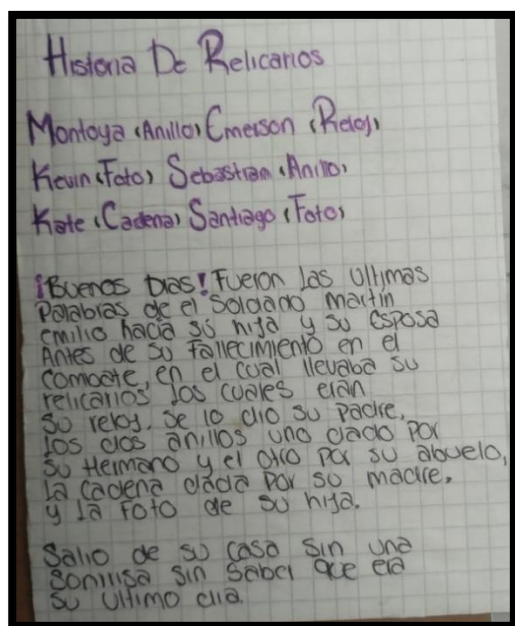
Imagen 13



Fuente: resignificación de relicarios: objetos de memoria

En el taller número tres después de haber construido un relicario colectivo, se esperaba escribir una narrativa que conjugara los relicarios de cada uno de los integrantes del grupo. Por lo cual, se generaron escritos con historias que permitían ver la imaginación narrativa de los estudiantes, en la que emergían personajes inspirados en sus experiencias y situaciones similares a las que vivenciaban a diario.

Imagen 14

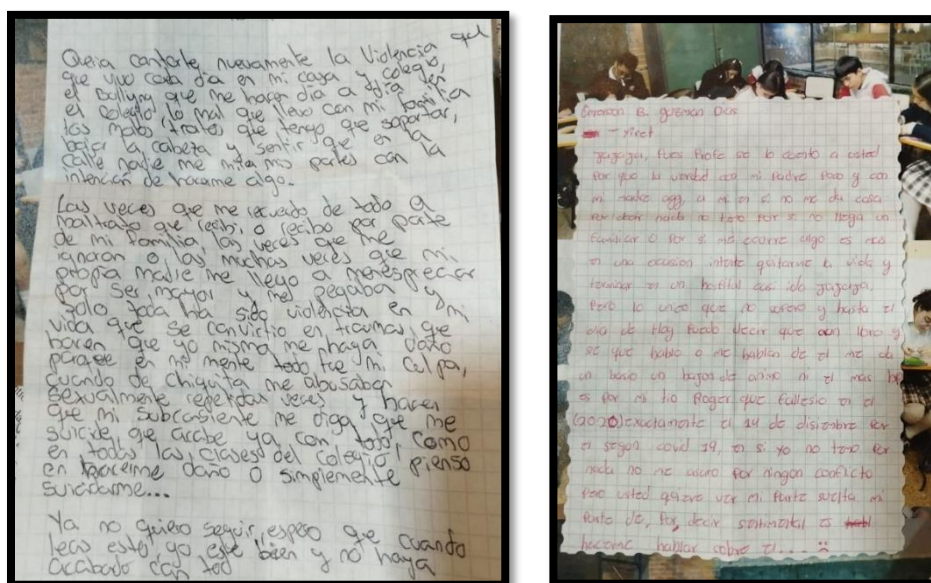


La presente historia, se construye a partir de los relicarios que los estudiantes habían traído de sus casas y los enuncian en la historia que escribieron sobre el soldado Martin.

Fuente: ejercicio de memoria, Al borde de la violencia

Adicionalmente, a este apartado se suma el ejercicio realizado por los estudiantes en el taller cuatro al esperar que escribieran sus narrativas mediante cartas que se dirigían a alguna persona que sea de su confianza. En este apartado llama la atención que los estudiantes se encontraban muy dispuestos a escribir después del ejercicio de evocación de memoria inspirado en la película *Freedom Writers*. Todos los participantes realizaron la carta exponiendo algunas historias que tenían que ver con su vida cotidiana y los patrones de violencia que experimentaban en ella. En este punto se puede ver que los estudiantes son capaces de relacionar la narrativa con situaciones personales o colectivas, logrando una interpretación del entorno.

Imagen 15

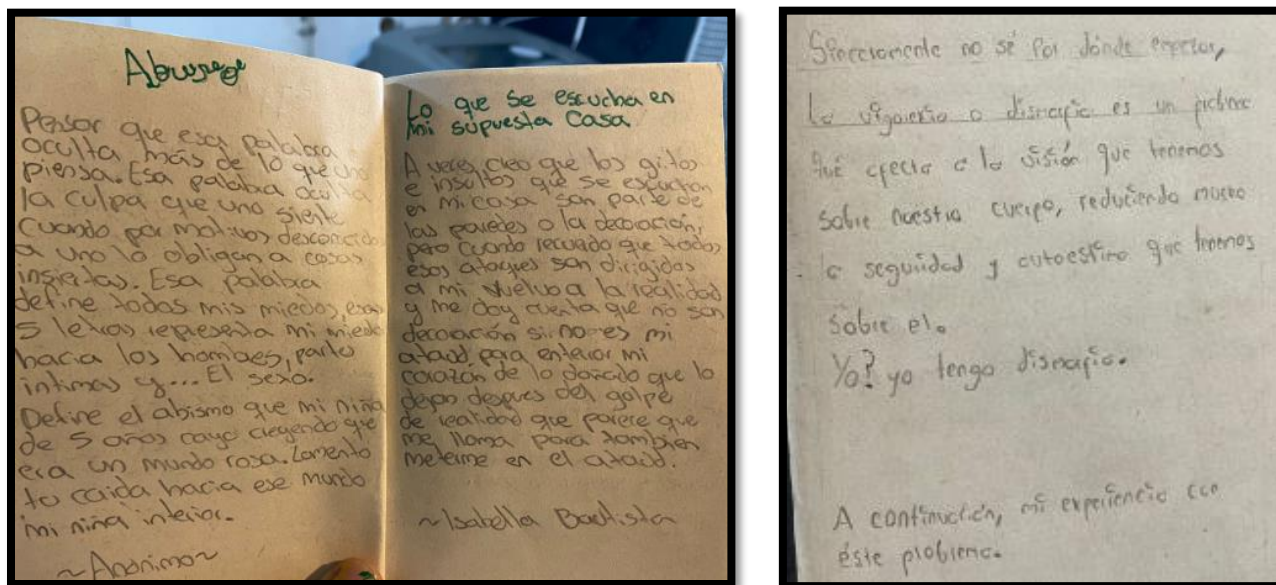


Fuente: ejercicio imaginación narrativa. Cartas de estudiantes de 902

Para finalizar, se evidencian en las escrituras de las historias cortas en los *minilibros de memoria* del taller cinco, otras narrativas de violencia que los estudiantes vivenciaban en su contexto de manera cotidiana. Puesto que este ejercicio se realizó en el marco de la finalización del año lectivo, tuvo que ser una actividad voluntaria y autónoma que realizarían los estudiantes

que quisieran participar del ejercicio. Aunque no todos los estudiantes participaron de la actividad, se recolectaron 11 minilibros que en algunos casos estaban escritos por parejas y otros de manera individual. Pero que en todos los casos demostraban historias construidas con coherencia interna y secuencias lógicas

Imagen 16



Fuente: ejercicio imaginación narrativa. Minilibros de memoria.

En suma, en este resultado se da cuenta de que, aunque se complejiza el desarrollo de la implementación didáctica debido a las eventualidades institucionales, el proceso de desarrollo de la didáctica se dispuso de manera rigurosa y ordenada. En este contexto, las presuposiciones jugaron un papel clave, ya que influyeron en la creación de narrativas de los estudiantes al dar vía libre a sus ideas e interpretaciones. Además, fue posible visibilizar cómo los estudiantes se construyen a sí mismos como sujetos a través de la narración, otorgándoles un espacio para el desarrollo de su identidad y agencia personal, dando cabida a la subjetificación. Finalmente, la perspectiva múltiple fue fundamental para abrir un diálogo que incluyó diversas voces y puntos

de vista, facilitando una comprensión más profunda y crítica de las experiencias narrativas, lo que enriqueció el análisis de cómo el pensamiento narrativo se manifiesta en el aula.

Lo anterior permitió el alcance del tercer objetivo que buscaba determinar los medios y modos a través de los cuales se manifiesta el pensamiento narrativo.

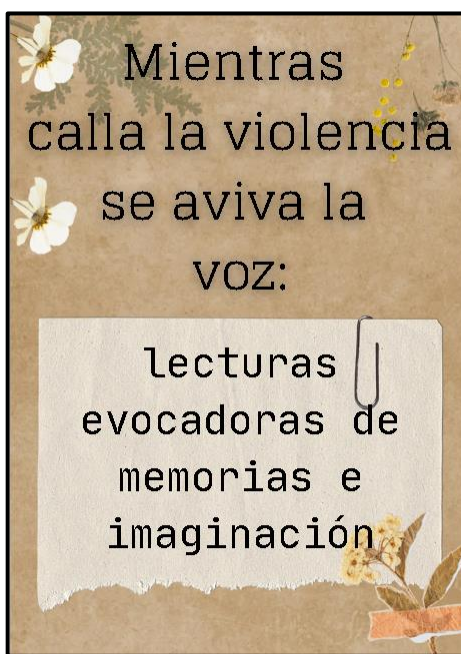
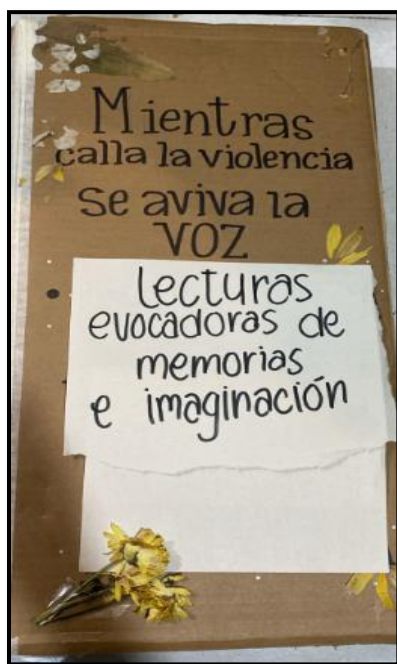
5.4. Sueño. Desarrollo de pensamiento narrativo

En este punto, se reconoce que el desarrollo del pensamiento narrativo es fundamental para que los seres humanos puedan estructurar, interpretar y comunicar sus vivencias. Se hace evidente desde las actividades realizadas en la implementación pedagógica que crear narrativas influye en cómo razonamos, tomamos decisiones y comprendemos el entorno. Al crear y dar vida a relatos, conectamos eventos y emociones, lo que nos permite profundizar en la reflexión y obtener una visión más clara sobre el contexto y nuestra realidad. De esta manera, el pensamiento narrativo se consolida como una herramienta esencial del proyecto y es posible de materializar gracias al proyecto final que junto a los estudiantes se tomó la decisión de realizar.

Se trata de un *Álbum cartonero* y dicha herramienta compiladora surge como una necesidad del proceso de implementación para agrupar y difundir los resultados que se obtenían en los ejercicios generados en cada taller. Por lo tanto, se conforma un libro artesanal que combina las características de un libro álbum, que incluye elementos visuales y escritos de manera transversal y complementaria. Sumando a esta estrategia la particularidad de que es una edición cartonera y única, generada por todos los participantes y diseñada de manera independiente, sustentable y económica, dados los factores que imposibilitan el desarrollo de otro tipo de herramientas en la realidad escolar. Adicionalmente, se genera la versión digitalizada que complementa y facilita el ejercicio comprometido de análisis de resultados, lo que permite

alcanzar tanto los objetivos trazados para la investigación como los pedagógicos. En este sentido, se contribuye al objetivo de develar de qué forma la memoria evocada por la lectura de cuentos sobre violencia e infancia enriquece la imaginación narrativa de los estudiantes del grado 902 del colegio CEDID Guillermo Cano Izasa, y cómo esta evocación potencia el pensamiento narrativo al permitir a los estudiantes integrar sus experiencias personales con las historias leídas, fortaleciendo su capacidad para imaginar mundos posibles y distintos que los distancien del paradigma de la violencia.

Imagen 17⁷



Fuente: álbum

cartonero. Proyecto final de la secuencia didáctica elaborado por los estudiantes del grado 902 y la investigadora.

⁷ La edición digital del álbum cartonero se puede encontrar en el siguiente enlace [Álbum cartonero](#)

Capítulo VI. Reflexionar en el contexto: conclusiones

A partir del proyecto de investigación trazado en articulación con la práctica pedagógica y los resultados arrojados en consonancia con las categorías teóricas, metodológicas y pedagógicas propuestas, a continuación, se exponen las conclusiones:

Se revela que los ejercicios propuestos para la evocación de la memoria y activación de la imaginación narrativa favorecieron la construcción de narraciones de los estudiantes, a partir de sus recuerdos, estimulados por la lectura de los cuentos sobre la violencia. En esta medida es posible establecer que el pensamiento narrativo se enriqueció y fortaleció por medio de la elaboración de presuposiciones y perspectivas múltiples derivadas de la subjetificación alcanzada a través de los personajes de las historias leídas.

Por lo anterior, es relevante mencionar que la imaginación narrativa estimulada desde la lectura de cuentos sobre violencia y la infancia permite el florecimiento de emociones políticas positivas como la comprensión empática y compasiva.

Al mismo tiempo, la evocación de la memoria no solo procuró recobrar los recuerdos y provocar las reflexiones sobre experiencias individuales, sino que también abrió un espacio para conectar historias compartidas por otras personas y contextos, lo que llevo al reconocimiento de la común vulnerabilidad o fragilidad que nos hace más sensibles y humanos frente al dolor, el sufrimiento y la tragedia de otras personas. Las perspectivas múltiples hicieron posible que los estudiantes no solo reconstruyan el pasado desde distintos ángulos, sino que también desarrollaran una mayor empatía hacia situaciones complejas y difíciles de comprender.

De igual forma, es posible establecer que la interacción entre la memoria personal y la imaginación narrativa amplía la capacidad de formular preguntas críticas sobre la realidad y de

explorar alternativas creativas para abordar las emociones y experiencias humanas. Este proceso fomenta un pensamiento narrativo más profundo, capaz de transformar la manera en que se perciben y narran las historias. Así, se evidencia que, desde los objetivos específicos establecidos, si es posible establecer relaciones respecto a los cuentos de violencia y la infancia con las experiencias propias y su realidad cotidiana. Al relacionar estas narrativas con la realidad, se favorece una mayor comprensión del entorno social en el que nos desenvolvemos, haciendo visible cómo estos temas universales resuenan en nuestras propias experiencias.

Cuando los recuerdos personales se entrelazan con las experiencias narradas en los cuentos, se genera un espacio de reflexión profunda que activa la creatividad y permite reconfigurar las experiencias pasadas desde nuevas perspectivas. Estos escenarios pedagógicos, donde la evocación de las memorias permite el fortalecimiento de la imaginación narrativa, son aquellos en los que los estudiantes tienen la oportunidad de confrontar sus vivencias con relatos externos, abriendo un espacio para la construcción de significados compartidos. En dichos escenarios, la memoria cobra vida a través de la narrativa, fomentando la creación de mundos imaginarios que no solo reflejan la realidad, sino que también proponen alternativas y soluciones a situaciones complejas.

La ruta pedagógica inspirada en la idea de los sueños de Freire permitió ir articulando tanto las fases de la IA (observar, planear, actuar y reflexionar), con los momentos de la secuencia didáctica para poder *denunciar* la violencia reconocida y vivida en las historias relatadas, *anunciar* formas de resignificar los símbolos y de re-existir desde los artilugios literarios y pedagógicos, construir *utopías* para repensar en mundos posibles y concretar los *sueños* que permitan vislumbrar otras maneras de vivir y relacionarnos.

Finalmente, parte de esos sueños se concretaron en la búsqueda de medios y modos de manifestar el pensamiento narrativo. Ello brindó a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una conciencia sobre cómo las narrativas les ayudan a contar, analizar y transformar sus realidades. Este proceso fomenta en ellos la capacidad de identificar patrones sociales, emocionales y culturales en las historias que leen o crean, lo que, a su vez, fortalece su habilidad para cuestionar y reconstruir su entorno. Así, el pensamiento narrativo se convierte en una herramienta transformadora que impulsa a los estudiantes a reimaginar sus propias historias y contribuir de manera activa al cambio social. Este camino de búsqueda de transformaciones sociales está en consonancia con las reflexiones de Nussbaum (2010), quien aboga por una sociedad que aspire a la justicia social y a la dignidad humana plena. Al cultivar esta conciencia histórico-narrativa, los estudiantes no solo se convierten en agentes de cambio en sus comunidades, sino que también participan en la construcción de un mundo más equitativo y justo.

VII. Referencias

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad ARCIS.
- Baquero Goyanes, M. (1967). *Qué es el cuento*. (pp. 73-73). Buenos Aires: Editorial Columba.
- Bernal Arana, J. (2022). *Sombría infancia. Violencia y niñez en cuentos de Adela Fernández*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Vol.5). Editorial Gedisa.

Caballero Fandiño, S. G., & Velandia Fonseca, J. P. (2017). *Reconstruyendo el pasado, significando el presente: Una aproximación a las memorias colectivas e individuales desde la lectura literaria con maestros y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2533>

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. Hallazgos, 15(29), 19-44.

Casas, M. P. A. C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/0120f7e5-d413-4843-b83e-cc8370c8ac35/content>

Castillejo Cuéllar, A., Franco Agudelo, S., Ganem Maloof, K., & Roux Rengifo, F. J. D. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final. No es un mal menor: Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.

Chacón Chacón, A. (2015). *La construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo: Una propuesta pedagógica y didáctica dirigida a niños y niñas entre 5 y 7 años*. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke, Bogotá.

COLEGIO TÉCNICO CEDID GUILLERMO CANO ISAZA (IED). (s/f). Edu.co. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-tecnico-cedid-guillermo-cano-isaza-ied>

Conociendo mi localidad. (s/f). Gov.co. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <http://www.ciudadbolivar.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>

Córdoba Moreno, H. A., & Pérez Gil, A. R. (2016). *La lectura crítica como mediación didáctica para el aprendizaje de la literatura en estudiantes de ciclo V* (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás). Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2330/2016haythercordoba.pdf?sequence=4>

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4a ed.). Ediciones Morata. Recuperado de [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf​;contentReference\[oaicite:0\]{index=0}​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}.](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf​;contentReference[oaicite:0]{index=0}​;contentReference[oaicite:1]{index=1}.)

Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la C. y. la N. R. (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia, Volumen Testimonial Informe*. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-06/Informe%20final%20capi%CC%81tulo%20volumen%20testimonial%20cuando%20los%20pa%CC%81jaros%20no%20cantaban%20Castillejo%20.pdf>

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Akal.

- Huertas Tovar, I. E. (2019). *El pensamiento narrativo como estrategia didáctica para la educabilidad de la compasión como emoción política: Hacia la formación de una ciudadanía compasiva con estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa José Joaquín Casas de Chía* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional Universidad de la Sabana.
- Imbert, E. A. (1979). *Teoría y técnica del cuento*. Marymar.
- Klein, I. (2008). *La ficción de la memoria: La narración de historias de vida*. Prometeo Libros.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Editorial Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Localidad de Ciudad Bolívar. (s. f.). Bogotá.gov.co. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/localidades/ciudad-bolivar>
- Marambio Márquez, J. (2010). *La violencia como engendro de la exclusión en los cuentos de Barrio bravo de Luis Cornejo* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/109957>
- Marco Vega, J. C. (2017). Narración, memoria e identidad en Jean-Christophe: el sueño europeo de Romain Rolland.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (pp. 236–259). En K. Egan & H. McEwan (Eds.), *La narrativa en la educación* (pp. 236–259). Amorrortu.

Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética*. Andrés Bello.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Nussbaum, M. C. (2014). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós. Barcelona, España.

Pertuz Bedoya, C. J. (2017). *De artificios y artilugios: Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17018>

Prieto Figueroa, P. (2020). *Factores transicionales y narrativas de cambio en adultos infractores de ley: Análisis de las narrativas de adultos de la Región Metropolitana que participan del programa de reinserción “Volver a Empezar”* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional Universidad de Chile. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186183>

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento* (Vol. 31). Ediciones Akal.

Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Independently Published.

Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. Editorial Trotta. Editorial Trotta is the publisher of this work.

- Rivera Menjura, E. H. (2020). *Sujetos transindividuales y contradicciones ideológicas de las infancias y del conflicto armado: Una aproximación sociocrítica a la literatura infantil colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. Recuperado el 12 de agosto de 2024, de <https://repository.udistrital.edu.co/404>
- Rüsen, J. (1992). *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Propuesta educativa, 7, 27–36.
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Sebarroja, J. C. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.

VIII. Anexos

Anexo 1. Diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA			
DIARIO DE CAMPO N° _____		Estudiante Practicante: _____	
Fecha: _____		Institución: _____	
Propósito de la sesión: _____			
OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones

Anexo 2. Encuesta

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Lic. En español y lenguas extranjeras  Encuesta exploratoria Información general 1. Nombre: _____ 2. Edad: _____ 3. Género: a. Femenino b. Masculino c. Prefiero no decirlo 4. Ciudad de nacimiento: _____ 5. Barrio en el que vive: _____ 6. ¿Cómo se desplaza al colegio? a. En ruta b. En bus c. Caminando d. En transmilenio e. Otro ¿Cuál? _____ 7. ¿Con quién vives? (selecciona más de una) a. Mamá b. Papá c. Abuelos	d. Tíos / tías e. Primos / primas d. Otro ¿Cuál? _____ 8. ¿Cuál es la profesión de tus académicos? _____ 9. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus académicos? _____ Gustos personales 1. ¿Lees en casa? Si ____ No ____ 2. ¿Qué elementos usas en casa para leer? Señala con una x las opciones que desees: - Libros - Computador - Celular - Periódico - Otra ¿Cuál? _____ 3. ¿Qué elementos usas en casa para escribir? (Selecciona más de una respuesta) a. Tengo un diario personal
--	---

5. Qué tipo de escrituras han realizado, señale con una x las opciones que desee:

- f. Escribimos poemas
- g. Construimos historietas
- h. Realizamos cuentos
- i. Escribimos en el cuaderno los temas de clase
- j. No escribimos

Otro: _____

Información socioafectiva

1. ¿Le gusta leer? Si ____ No ____ ¿por qué?

R//

2. En la escala del 1 al 5 ¿Qué tanto le gusta leer? Señala con una x en el emoticón que te identifique.



3. Mencione dos lecturas que haya realizado en los últimos dos años.

4. ¿Le gusta escribir? Si ____ No ____ ¿por qué?

R//

- b. Solo chateo
- c. Me gusta escribir historias
- d. Escribo cartas para mis seres queridos
- e. Otra ¿Cuál? _____

Información académica

1. ¿En la clase de español suelen leer? Si ____ No ____

2. Qué tipo de lecturas han realizado, señale con una x las opciones que desee:

- a. Hemos leído cuentos
- b. En clase leemos fábulas
- c. Alguna vez leímos poemas
- d. Libros
- e. Nunca leemos

Otro: _____

3. ¿Cómo seleccionan esas lecturas?

- a. El profe trae libros
- b. El profe trae guías
- c. Traemos libros de la casa
- d. Otro: _____

4. ¿En la clase de español suelen escribir? Si ____ No ____

5. En la escala del 1 al 5 ¿Qué tanto le gusta escribir? Señala con una x en el emoticón que te identifique.



6. Mencione que tipo de escritos ha realizado.

Anexo 3. Taller diagnóstico de oralidad

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de lenguas
Lic. En español y lenguas extranjeras



Taller diagnóstico de expresión oral

Nombre: _____ Curso: _____

• A continuación, elija una de las tres imágenes y discuta las preguntas 1, 2 y 3 con el grupo:

a. 

b. 

c. 

1. Realice una descripción de la imagen que escogió anteriormente:

- ¿Qué puede ver en ella?
- Si pudiera poner color ¿Cuáles colores puede imaginar que hay en la imagen?
- ¿Qué pueden ver?
- ¿Qué tipo de acciones están desempeñando los personajes?
- ¿Por qué le llamó la atención?

2. Piense en una pequeña historia respecto a la imagen seleccionada, compártala con el grupo.

Anote sus ideas aquí:

Anexo 4. Taller diagnóstico de lectoescritura

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de lenguas
Lic. En español y lenguas extranjeras



Taller diagnóstico de lectoescritura

Nombre: _____ Curso: _____

Fragmento 1

"Aquel olor del aceite le recordó la máquina de coser de su madre. La vio tan claramente, sosteniendo la tela con una mano y traqueteando el pedal de la máquina, que al abrir los ojos esperó encontrarla junto a él. Se alzó de hombros. La echaba de menos... muchas veces, pero sabía que no podía ir a verla. Jairo extendió su fusil horizontalmente, agarrándolo con las dos manos, para admirarlo. Era un K47, lo había recibido hacía dos meses, cuando se unió a los combatientes. Una semana más tarde había cumplido trece años."

1. ¿Cuáles son sus sensaciones al leer el anterior fragmento?

a. Triste y sorprendido
b. Animado y divertido
c. Esperanzado
d. Aburrido

2. El anterior texto es de tipo:

a. Narrativo
b. Descriptivo
c. Expositivo
d. Argumentativo

3. ¿Qué personajes identifica en el anterior fragmento?

4. ¿Cree que Jairo es un personaje bueno o malo? Explique su respuesta:

5. ¿A quién echaba de menos Jairo?

a. A su fusil.
b. A su máquina de coser.
c. A su madre.

6. ¿Qué edad tenía Jairo?

a. En el texto no lo menciona.
b. Dos meses.
c. Trece años.

7. ¿Cuáles temáticas puede relacionar con el anterior fragmento? (Marque más de una si es necesario)

a. El carnaval y el disfrute.
b. La guerra y el conflicto.
c. Los niños en la guerra.
d. Los niños y el colegio.
e. Los niños que no saben limpiar.
f. La separación de las familias.

8. ¿Qué crees que hizo Jairo para dejar de extrañar a su madre?

9. A partir del anterior fragmento desarrolle:

a. Realice la continuación de la historia en las siguientes líneas.

b. Cree un título que se relacione con su escrito creado previamente:

c. Realice un pequeño dibujo que represente la continuación de su historia.

Anexo 5. Rubrica de evaluación taller de oralidad

Rubrica para evaluar expresión oral

Profesor: _____

Alumno: _____

Criterios de evaluación	Por mejorar	Regular	Bueno	Sobresaliente	Observaciones	Puntos
Fluidez y precisión	No expresa sus ideas y argumentos de forma organizada y sin responder a las preguntas planteadas	Se expresa bien, aunque evidencie problemas con desarrollar algunas de sus ideas	Comunica sus ideas con fluidez, aunque haga pausas y recese ocasionalmente revisar de nuevo las preguntas planteadas	Se expresa con fluidez, mientras responde a las preguntas planteadas demostrando el manejo de sus argumentos e ideas		
Vocabulario	No hace uso de vocabulario variado y no se entiende las ideas que desea expresar	Hace uso de vocabulario limitado que no le permite expresar sus ideas de manera clara	Tiene en cuenta vocabulario suficiente. Repite sus ideas constantemente	Hace uso de vocabulario variado y pertinente para realizar la socialización de sus respuestas		
Adecuación del contexto	No tiene en cuenta el público al que se dirige	Se dirige de manera parcial al grupo mientras expresa sus ideas	Expresa de manera clara sus argumentos e ideas teniendo en cuenta de vez en cuando el público al que se dirige	Expresa de manera clara sus argumentos e ideas teniendo en cuenta todo el tiempo el público al que se dirige		
Dicción	Su entonación no logra ser acorde al momento de expresar sus ideas. No se entiende aquello que desea explicar	Se entienden de forma parcial sus ideas debido a la entonación que usa	Su entonación no es lo suficiente acorde al medio, pero se logra comprender las ideas que expresa	Habla con un tono de voz audible y acorde con el espacio de clase, permitiendo así la comprensión de sus ideas		

Anexo 6. Rubrica de evaluación taller de lectura

Rubrica para evaluar comprensión de lectura		Profesor: _____	
Criterios de evaluación		Alumno: _____	
	Si 	No 	Observaciones
Nivel de lectura literal: identifica aspectos como personajes, idea principal y espacios en los que se sitúa.			
Nivel de lectura inferencial: interpreta las situaciones narradas en el texto y las relaciona con saberes previos frente a la temática.			
Nivel de lectura crítica: realiza reflexiones y valora desde su perspectiva la problemática dentro de la lectura.			

Anexo 7. Rubrica de evaluación taller de escritura

Rubrica para evaluar composición escrita		Profesor: _____	
Criterios de evaluación		Alumno: _____	
	Si 	No 	Observaciones
Composición textual: el texto presenta coherencia, cohesión y unidad, demostrando secuencialidad y relación con la temática.			
Manejo de código: hace uso de ortografía y signos de puntuación de manera correcta.			
Dimensión comunicativa o expresiva: presenta ideas propias de manera individual y permite revisar puntos de vista singulares.			

Anexo 8. Formato autorización tratamiento de datos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de la Ciudadanía	FORMATO AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018 Versión: 01 Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No. _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

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

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional.

Anexo 9. Taller 1

Intervención pedagógica: Lectura de cuentos sobre violencia y la infancia: activando la memoria		
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Izasa		Grado: 902
Diseñado por: Yireth Daniela Segura García	Fecha: 31 de agosto 2023	Periodo:
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos
Presentación de la obra: Se plantea presentar aspectos relevantes al analizar la obra como el título, la autora, ilustraciones del libro y el contexto en el que emerge la obra. Obra a trabajar: Cuando callaron las armas. Esta composición se trata de doce cuentos que permiten ver la realidad violenta en doce naciones distintas que han sido atravesadas por la guerra y en las cuales los niños resultan tener un rol activo. A través de esta experiencia de lectura se pretende realizar un	Competencia literaria: Los estudiantes participan de la escucha activa de las lecturas propuestas y de la presentación general del libro. Se generan comentarios y percepciones frente a las lecturas realizadas. Poner en diálogo los conocimientos previos que se tiene de la obra con los saberes posteriores. Competencias comunicativas:	1. Introducir el libro <i>cundo callaron las armas</i> teniendo en cuenta elementos propios de la obra y realizando la primera lectura de manera colectiva para la animación a la lectura. 1.1. Generar una experiencia colectiva que le permita a los estudiantes analizar aspectos de la obra. A través de la socialización de sus puntos de vista. 1.2. Implementar la lectura en voz alta y de manera colectiva para ingresar a los estudiantes en el mundo que la obra ofrece.

acercamiento a distintas obras que se enmarcan en un contexto violento y que denuncian a través del arte de la escritura la crueldad de la guerra	Calidad se espera potenciar la capacidad de los estudiantes para comunicar sus ideas y percepciones antes, durante y después de la lectura del texto propuesto.	1.3 Potenciar la participación y socialización de los puntos de vista de manera crítica de los estudiantes
Lecturas de cuentos del libro Cuando callaron las armas: Se realiza la lectura de dos de los cuentos de manera colectiva mediada por la maestra con el fin de realizar una introducción a la temática de las narrativas de violencia en relación con las infancias		
Indicadores de desempeño		
- Desarrollar la capacidad oral en los estudiantes para comunicar sus puntos de vista frente a los diferentes aspectos de la presentación de la obra. - Identificar la temática que se aborda en la obra a trabajar. - Introducir la obra y las temáticas transversales que atraviesan la secuencia didáctica.		
Metodología y actividades		
Ejercicio 1: Presentación de la obra		

Para la primera actividad de la sesión se reconocen los aspectos que giran en torno a la obra a trabajar mediante una presentación de la autora, del título de la obra, del contexto en el que emerge la obra y ciertos datos extras que nos permitan tener una preconcepción del libro a leer.
Ejercicio 2: Realización y socialización de las preguntas
En la segunda actividad se espera animar la participación de los estudiantes con respecto a ciertas preguntas planteadas que permitan ver las percepciones personales de los estudiantes frente a esta primera presentación que se hace del texto.
Preguntas para la presentación: ¿Qué piensas acerca del título? ¿De qué crees que trata la historia? ¿Qué te hace pensar las imágenes presentadas? ¿Cómo te sientes cuando ves estas imágenes? ¿En qué lugares piensas cuando ves las ilustraciones del libro?
Ejercicio 3: Lectura de los dos cuentos introductorios
Para la siguiente actividad se leerán dos cuentos del libro, uno de ellos titulado Cuando callaron las armas y el segundo Mariposas para el primero, se propone realizar la lectura desde la voz de la maestra para mostrarle el tono lígubre que maneja la obra. En la segunda lectura se plantea realizar una lectura alta y colectiva para escuchar varias voces en el salón.
Momento de comentarios frente a las dos lecturas realizadas
Para cerrar la sesión se propone realizar una ronda de percepciones acerca de las dos lecturas acabadas de leer permitiendo así realizar comentarios con respecto a ellas por su carácter cruel pero bello.

Preguntas para este momento de la sesión: ¿Considera que la violencia es un tema del cual ese debe hablar? ¿Usted cree que ha presenciado la violencia? ¿Es importante leer sobre la violencia?	
Recursos - Libro cuando callaron las armas - Cuentos correspondientes: Cuando callaron las armas y Mariposas - Presentación visual como apoyo para la introducción del libro	Criterios de evaluación Debe considerarse que el cumplimiento de los criterios permitirá incentivar a los estudiantes a continuar con la lectura durante las demás sesiones del taller. - Participar de los ejercicios, compartiendo sus percepciones y puntos de vista durante la clase - Realizar comentarios con los demás compañeros respecto a las lecturas - Escuchar de manera activa y participar de la lectura. - Evidenciar una comprensión de la lectura mediante la postura de sus ideas en la clase.

Anexo 10. Taller 2

Intervención pedagógica: Relicarios, objetos de memoria: búsqueda de símbolos en los cuentos que enmarcan la violencia y las infancias		
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Izasa		Grado: 902
Diseñado por: Yireth Daniela Segura García	Fecha: 07 septiembre 2023 14 septiembre 2023	Periodo:
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos
Relicarios: objetos de memoria A partir del proyecto pedagógico de las emociones para la paz, se retoma la actividad propuesta titulada Relicarios: objetos de memoria, que consiste en una estrategia que permite representar alguna experiencia, momento o suceso relevante para quienes lo analizan. Esta didáctica posee dos fases, una pasiva y una activa. En esta caso, para el desarrollo de la fase activa, se representa el objeto y se reflexiona frente a los posibles significados que este pueda tener dentro del cuento. Pero también se espera que los estudiantes relacionen dicho objeto con diñentes significados que ellos mismos hayan podido haberlo desde sus vidas cotidianas a partir de ciertas preguntas orientadoras. En un segundo momento durante la etapa activa se desea generar nuevos significados o significados propios a este relicario que nos permita pensar en un futuro en calma en el cual este objeto se aleje de la violencia.	Competencia literaria: Los estudiantes participan de la reflexión y aportan al análisis de los elementos que aparecen en las lecturas. Los otorgan un significado a los elementos y los relacionan con sus experiencias personales y cotidianas. Competencias comunicativas: Oralidad Los estudiantes logran compartir sus puntos de vista en sus respectivos grupos y aportan al desarrollo de la actividad. Escucha Se espera que los estudiantes logren escuchar y entender las diversas ideas y puntos de vista que tengan sus compañeros para entrar la actividad.	1. Realizar una reflexión con respecto a los dos primeros textos leídos del libro Cuando callaron las armas. 1.1. Relacionar los objetos existentes en las historias con los posibles significados que ellos poseen. 1.2. Aludir a los objetos analizados, significados que parten de las experiencias propias o vivencias personales. 1.3. Desarrollar objetos de memoria, en tanto los estudiantes busquen nuevos significados a los relicarios u objetos analizados.

Plano Cuadras Puntos Hija Profesora de música Música		
Cuento: Mariposas Mariposas Ametralladoras Hermanitas menores Hermano mayor		
Indicadores de desempeño		
- Reflexionar frente a los posibles relicarios: objetos de memoria que se encuentran en los cuentos leídos. - Identificar los significados: en síntesis y emergentes que se les pueden atribuir a los objetos de memoria de los cuentos. - Crear nuevos significados que permitan enmarcarlos en sensaciones positivas		
Metodología y actividades		
Primera parte de la actividad ¿Qué es un relicario? Ejercicio 1: Creación de los grupos de trabajo En esta primera parte de la sesión se desea realizar una actividad para dinamizar los grupos de trabajo en los que se desarrollará la clase, porque los estudiantes no se sienten cómodos al hablar en público y no confían en que sus opiniones se respeten en su clase. De manera que en un trom de papel se les comparte la pregunta ¿en qué estás en tu salón? Así, los estudiantes podrán crear grupos de máximo cinco integrantes con los cuales considere que podrá sentirse cómodo al expresarse y por supuesto con quienes se lleven mejor en su curso. Esto permitirá que la actividad sea fluida y los chicos estén en un espacio seguro al hablar de sus experiencias.		
Ejercicio 2: Asignación de los relicarios: objetos de memoria		

Una vez los grupos sean especificados y armados, se procederá a asignar a cada grupo un elemento que se encuentre al interior de las historias leídas en la sesión pasada, a saberse. Cuando callaron las armas y Mariposas del libro de la escritora ecuatoriana Edna Ibarra. Una vez repartidos estos elementos, los estudiantes deben realizar una representación gráfica un pliego de papel y responder a las siguientes preguntas.

¿En qué partes del cuento se encontraba plasmado este objeto?
 ¿Cuántas veces aparece este objeto en la historia?
 ¿Qué importancia tenía este elemento en la historia?
 ¿Qué relación tiene este objeto con los personajes de la historia?
 ¿Cuál es el significado que se le puede dar a este objeto en la historia?
 ¿El significado que se le da es negativo o positivo?
 ¿Consideras que este elemento es importante en la historia? ¿Por qué?

Ejercicio 3: Creación de nuevos objetos de memoria: resignificación

Ahora, es tiempo de crear un nuevo significado a partir de las experiencias o puntos de vista que los estudiantes tienen acerca de dicho elemento asignado. A partir de estas preguntas, los estudiantes deberán escribir en papel un significado nuevo para cada relicario.

¿Alguna vez has presenciado este elemento en tu vida? ¿en dónde?
 ¿Qué significados le puedes dar a este objeto teniendo en cuenta tu experiencia de vida?
 ¿Le puedes dar un significado positivo a este elemento? Si, No ¿Por qué?
 ¿Cuál es el nuevo significado que le darás a este objeto?

Cierre: Socialización y petición de materiales

Al final de la clase, se pretende socializar con brevedad el elemento de cada grupo y significados encontrados y cuál fue el nuevo rumbo que tomaron estos significados para cada grupo y se terminará el taller pidiendo que los estudiantes traigan un objeto personal significativo para cada uno.

Recursos	Criterios de evaluación
Pregunta inicial impresa en trozos de papel Papel por pliegos Marcadores Música para ambientar el espacio de trabajo	Los estudiantes participan activamente del análisis de los relicarios. Los estudiantes proponen ideas y respetan las opiniones de sus compañeros. Se participa en la socialización del desarrollo de la actividad.

Anexo 11. Taller 3

Intervención pedagógica: Relicarios, objetos de memoria: creación de narrativas que empujan la violencia a partir de nuestros propios objetos significativos.		
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Izaza		Grado: 902
Diseñado por: Yireth Daniela Segura García	Fecha: 06 octubre 2023 12 octubre 2023	Período:
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos
Relicarios: objetos de memoria A partir del proyecto pedagógico de las emociones para la paz, se retoma la actividad propuesta titulada Relicarios: objetos de memoria, que consiste en una estrategia que permite usar los objetos para representar alguna experiencia, momento o suceso y que sea relevante para quienes analicen dicho suceso. Esta dática posee dos fases, una pasiva y una activa. En esta oportunidad se plantea una actividad en la cual la fase activa se pone en primera instancia haciendo uso de objetos personales que representen alguna memoria o recuerdo importante de los estudiantes, permitiendo de esta manera evocar sus sentimientos y sacar a la luz sensaciones personales con respecto a los significados que tengan de estos. En un segundo momento se espera resignificar estos objetos brindándoles a estos objetos personales una nueva visión que se emmarque en lo violento por medio de la construcción de un cuento o crónica que evidencie la aparición de estos elementos.	Competencia literaria Los estudiantes les otorgan un significado a los elementos personales que compartirán en clase y los enmarcarán en la construcción de un texto que evidencie una historia en relación con la violencia o la memoria. Competencias comunicativas: Oralidad Los estudiantes logran compartir sus perspectivas personales acerca de los objetos compartidos. Escucha Los estudiantes comprenden y reconocen los significados de los objetos compartidos por los demás.	1. Profundizar en la idea del relicario como objeto de memoria y usarlo como una excusa para el desarrollo de la competencia literaria. 1.1. Relacionar objetos personales con la idea de la memoria y los recuerdos. 1.2. Resignificar los elementos enmarcándolos en una situación de violencia. 1.3. Construir un escrito de manera colectiva que permita evocar la violencia y la memoria.

Indicadores de desempeño
- Reconocer los objetos escogidos por los estudiantes. - Identificar los significados existentes y emergentes que se les pueden atribuir a los objetos de memoria que los estudiantes decidieron compartir. - Crear un texto escrito de forma colectiva en el cual se evidencian los significados propuestos por los estudiantes.
Metodología y actividades
Primera parte de la actividad ¿Cuál es tu relicario? Ejercicio 1: Compartir los relicarios y asignar los significados que representa para cada uno de los estudiantes En esta primera actividad se presentan brevemente los objetos que cada estudiante escogió como su relicario respondiendo a las preguntas ¿Qué objeto trajiste o piensas como relicario? ¿Qué representa para ti el objeto que trajiste? ¿Cuál es el significado que le das a este objeto? Ejercicio 2: Conformación de los grupos para la realización de los relicarios colectivos En los grupos estipulados en sesiones previas, los estudiantes deberán realizar un relicario colectivo que represente la historia de estos objetos atravesados por la violencia, este relicario se puede disponer de la manera que los estudiantes creen correspondiente y como ellos consideren que tiene un valor estético. Ejercicio 3: Creación del texto escrito que representa la historia en la que los estudiantes ubican el relicario Por consiguiente, a este relicario armado por el grupo, los chicos realizarán un escrito, este debe tener personajes, una locación, un conflicto y el significado del relicario construido. Un ejemplo de este escrito es presentado a continuación: Helena tenía una muñeca de trapo y un par de hebillas que caracterizaban la ternura que transmitía su pequeña figura. Con el paso de los años, no uso más su muñeca de trapo y las hebillas dejaron de ser una pieza constante en su cabeza. En su casa humilde y constantemente llena de polvo de los barrios más recónditos de la ciudad, crecía al lado de su hermana menor que heredaba cada prenda de ropa, cada objeto de valor que desechaba su hermana grande. A falta de dinero, Juli una utilizaba cada objeto que le dejaba de quedar a Helena o que esta abandonaba. Por esta razón, la muñeca y las hebillas pasaron a ser propiedad de Julianna para consolar la soledad y el abandono que su hermana mayor también había compartido con ella. Helena decidió frecuentar las calles con sus nuevas amigas del barrio que bien decía su madre 'no tenían una puta de ser niñas de casa' pero que podría hacer mamá si tenía que gastar todo su tiempo trabajando. Pronto la violencia de la calle resultó arrebatándole la vida a la hermana mayor de la familia, Juli una había conservado cada objeto de la memoria de la niña mayor, en especial su muñeca de trapo que en día y las hebillas en su cabeza.

Cierre: Socialización Al final de la clase, se pretende realizar una socialización que permita dar cuenta de los relicarios construidos.	
Preguntas orientadoras de la sesión ¿Qué objeto trajiste o piensas como relicario? ¿Qué representa para ti el objeto que trajiste? ¿Cuál es el significado que le das a este objeto? ¿Cuál es el nuevo significado que le darías a tu objeto si este estuviera atravesado por la guerra?	
Recursos	Criterios de evaluación
Preguntas orientadoras Objetos propuestos por los estudiantes Hojas de papel Marcadores Esferos	Los estudiantes participan en la presentación del objeto y el significado personal. Se participa en la construcción de los relicarios colectivos y la resignificación de los mismos. Se realiza la entrega de un texto escrito desarrollado por grupos.

Anexo 12. Taller 4

Intervención pedagógica: Taller 4: Al borde de la violencia, la común fragilidad y lo escrito		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía	
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Iruya		Grado: 902	
Diseñado por: Yrreth Daniela Segura García	Fecha: 19 octubre 2023	Periodo:	
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos	
Situaciones de violencia https://www.youtube.com/watch?v=GARXaJmCYOY A partir de una dinámica, adaptada de la película "Freedom writers" que consiste en ubicar en el suelo una línea de cinta. Los estudiantes deberán acercarse a esta cinta en la medida en que vayan escuchando la pregunta que la profesora planteó y esta pregunta sea afirmativa. Esta dinámica se realiza con el fin de identificar ciertas características o vivencias en común que tengan los participantes. En la adaptación que se propone para esta sesión se busca identificar ciertos espacios y variables que permitan identificar que momentos de violencia han experimentado los jóvenes del curso, esta dinámica busca generar un detonante en los estudiantes para expresarse y reconocer sus sentimientos a través de lo escrito. Escritos sanadores En un segundo momento se desea realizar un escrito mediante el cual los estudiantes representen sus sentimientos y sensaciones encontradas a través de la dinámica propuesta. Este escrito se hará a manera de un escrito que vaya dirigido a una persona que signifique un medio seguro para cada estudiante, de manera que este escrito permita llegar a ser sanador para cada uno de los integrantes de 902.	Competencia literaria: Los estudiantes accierten a la composición de una un escrito que destaque por la expresión de sus emociones y sentires frente a la actividad realizada en clase. Competencia narrativa: Los estudiantes logran expresar sus historias, perspectivas e ideas mediante una narración escrita que es dirigida a alguien con el fin de evocar sus sentires y sanar sus incomodidades con respecto de lo violento. Competencias comunicativas: Los estudiantes son capaces de expresarse y perciben de manera efectiva lo que sus compañeros expresan mediante el lenguaje corporal durante su participación en las actividades.	1. Reconocer y recordar algunas situaciones de violencia de las que hemos sido parte o por las cuales nos hemos visto afectados. 1.1. Identificar las situaciones de violencia que compartimos con los demás participantes de la actividad. 1.2. Achvar mas sensaciones y sentires para escribir a propósito de ellas. 2. Realizar un escrito que permita reconocer los sentires y sensaciones que me han causado ciertas situaciones de violencia.	

Indicadores de desempeño	
• Identificar las situaciones de violencia que tienen en común los participantes. • Representar los sentimientos y sensaciones que surgen en el desarrollo de la dinámica de identificación de las situaciones de violencia. • Crear un texto escrito de forma individual que permita realizar un ejercicio de sanación con respecto de las sensaciones de la sesión.	
Metodología y actividades	
Primera parte de la actividad Ejercicio 1: Activación mediante la lectura de relato 'Dani, no se vaya' En este primer ejercicio se desea plantear la lectura del relato "Dani, no se vaya" perteneciente al tomo testimonial de la comisión de la verdad titulado <i>Cuando los pájaros no cantaban</i> después de esta lectura, se desean generar las siguientes preguntas con la idea de que los estudiantes que deseen participar las respondan de manera libre. ¿Qué sentiste al principio y al final del relato? ¿Crees que este relato es real? ¿En la ciudad pasan este tipo de situaciones? Ejercicio 2: Desarrollo de la adaptación de la dinámica: al borde de la violencia En esta parte de la clase se desea realizar una adaptación de la dinámica presente en la película "freedom writers". Esta actividad consiste en convocar a los participantes (estudiantes, maestro titular, asistentes externos) a responder las preguntas planteadas por la maestra practicante de manera no verbal. En primera instancia se les pide a los estudiantes que realicen una redonda y se procede a pegar una tira de cinta de enmascarar en el medio del salón. A continuación, los participantes se ubican en los dos costados laterales de la cinta retrados a un metro de distancia. Todos deberán acercarse a la cinta cuando la respuesta a la pregunta planteada por la guía de la actividad sea afirmativa, de vez en cuando habrá preguntas que podrán responder solo quienes quieran responder. Preguntas ¿Te gusta el rap? ¿Te gusta el reggaetón? ¿Te gusta la guaracha? ¿Has escuchado alguna canción del grupo <i>Crack Family</i>? ¿Has escuchado alguna canción que trate un tema violento? ¿Alguien quiere compartir alguna canción que trate un tema violento? ¿Te gusta vestir con ropa ancha? ¿Crees que la ciudad es violenta? ¿Crees que el campo es violento? ¿Te has sentido asustado caminando por tu barrio? ¿Conoces un barrio peligroso, cuál? ¿Has caminado solo por tu barrio? ¿Te han atracado? ¿Te has preocupado porque algún ser querido no llega a casa? ¿Sientes que alguna vez alguien en la calle te ha mirado con miedo? ¿Alguna vez te han dicho que tienes malas amistades? ¿Has tenido miedo en casa?	

¿Tienes miedo de que no vuelva algún/a? ¿Has perdido a alguien? ¿Has perdido a alguien de manera violenta? ¿Crees que eres víctima de la violencia? Segunda parte de la actividad Ejercicio 3: Cartas dirigidas a: Después de la realización de la dinámica se espera que los estudiantes se encuentren un poco alterados o al menos con sentimientos encontrados, por lo tanto, es importante permitirles un espacio que les permita expresar estas emociones, de manera que se espera que los participantes realicen un escrito guiándose a propósito de la estructura del testimonio o leído al principio de la clase. Este escrito debe tratarse de un relato dirigido a una persona que ellos amen o con quien se sientan cómodos y seguros, contándole acerca de una situación de violencia que hayan vivido. Cierre: Entrega de los escritos y reflexión Al final de la sesión se espera que algunos de los estudiantes o algunos asistentes de la sesión realicen algún apunte, comentario o desacuerdo que evoquen alguna reflexión frente a las sensaciones encontradas a lo largo de la actividad.	
Recursos Relato Cinta de enmascarar Preguntas orientadoras Hojas de papel Esferos	Criterios de evaluación Se participa en la dinámica de manera activa y se responde a las preguntas planteadas tanto de manera textual como no textual. Se realiza la entrega de un texto escrito desarrollado de manera individual.

Anexo 13. Taller 5

Intervención pedagógica: Minilibros de memoria: historias cortas sobre la violencia cotidiana		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Izasa		Grado: 902
Diseñado por: Yireth Dariela Segura García	Fecha: 26 de octubre 2023	Período:
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos
Minilibros de memoria: Se trata de unos libros pequeños creados de manera artesanal a partir de las cartas realizadas en la sesión previa por los estudiantes. Fueron realizados por la maestra con el propósito de brindar un detalle o presente a los estudiantes para que pudieran seguir constatando en ellos las memorias que tenían acerca de las situaciones de violencia que vivenciaban. En muchas de las cartas los estudiantes proponían historias entretenidas y que sensibilizaban al lector. De manera que estos libros serían entregados con el fin de que los estudiantes pudieran continuar con el ejercicio de escritura, serían escritores, narradores de sus propias experiencias. Después del ejercicio de escritura de las historias cortas, los estudiantes tendrán la libertad de adjuntar sus escritos a nuestro proyecto final de memoria o quedarse con ellos.	Competencia literaria: Los estudiantes participan de la escritura de sus escritos cortos, demostrando su capacidad de generar nuevas historias a partir de sus memorias. Los estudiantes generan propuestas de escritura, coherentes y que sensibilicen a un posible lector. Competencias comunicativas: Oralidad Se espera que los estudiantes participen de la socialización de alguna de sus historias cortas. Escucha: Los estudiantes escuchan de manera receptiva y con mucho respeto las historias de los compañeros que deseen leer.	1. Escribir historias cortas de manera innovadora que enuncien experiencias de violencia que hayan vivenciado los estudiantes. 1.1. Participar de la escritura de manera individual, contando experiencias propias. 1.2. Socializar alguna de las historias escritas con sus compañeros. 1.3. Compartir el libro para nutrir el proyecto final (libro cartonero)
Indicadores de desempeño		

• Evidenciar la capacidad de escribir historias cortas que enuncien situaciones de violencia que han experimentado los estudiantes. • Desarrollar una nueva memoria para agregar al proyecto final.
Metodología y actividades
Ejercicio 1: Minilibros de memoria En esta primera parte de la clase, se desea hacer una reflexión y cierre acerca de la sesión previa y sobre las cartas que cada uno de los estudiantes escribió. Mencionando cuales fueron las impresiones que dieron sus escritos al momento de leerlos. Seguido a esto se realizará la entrega de los pequeños libros artesanales, indicándole a los estudiantes que este se trata de un regalo que se les quiere realizar y que lo pueden conservar si lo consideran de esta forma y explicándole el propósito que tiene este objeto; recolectar memorias. No obstante, para quienes deseen escribir y aportar sus libros al proyecto final lo pueden devolver con sus escritos. Ejercicio 2: Escritura de las historias cortas Después de esta primera parte, es preciso animar la escritura individual de cada estudiante. Todos deberán realizar el ejercicio de escribir historias cortas en las 7 hojas dispuestas en el pequeño libro. Las historias deberán realizarse de acuerdo con la temática de experiencias de violencia que recuerden los estudiantes. • Socialización Se propone a modo de cierre de esta sesión realizar la socialización de manera voluntaria de algunas de las historias cortas que realizaron los estudiantes. Los demás estudiantes deberán escuchar atentamente y realizar al menos tres comentarios acerca del escrito escuchado. Esta dinámica se repetirá por cada historia que sea compartida. En este punto de los talleres los estudiantes participan de manera activa, por lo tanto, esta actividad será voluntaria. La maestra animará a la socialización compartiendo los escritos que ella creó y escuchando también los comentarios de los estudiantes. • Cierre: petición de materiales Se solicitan distintos materiales de papelería para la próxima sesión que puedan aportar a la construcción del proyecto final, un libro cartonero en tamaño grande.

Recursos	Criterios de evaluación
• Minilibros artesanales • Elementos para escribir y decorar	Debe tenerse en cuenta que el cumplimiento con los criterios permitirá incentivar a los estudiantes a continuar con el proceso y finalización del proyecto final. • Crear y escribir historias cortas desde las experiencias vividas de manera individual. • Aportar a la construcción del libro cartonero del proyecto final. • Compartir las historias creadas. • Escuchar de manera activa y participar de los comentarios frente a las historias.

Anexo 14. Taller 6

Intervención pedagógica: Memoria colectiva: Libro álbum cartonero		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela Pedagógica</i>
Nombre de la institución: Colegio CEDID Guillermo Cano Izasa		Grado: 902
Diseñado por: Yireth Daniela Segura García	Fecha: 02 noviembre 2023	Periodo:
Contenido (s)	Competencias por desarrollar	Objetivos
Libro Cartonero: Un libro cartonero es un volumen encuadernado de manera artesanal y el material que más se destaca en su creación es el cartón, en la mayor parte de los casos reciclado. Este tipo de libros surgen como una estrategia de innovación que le permite a diferentes públicos ser parte de la creación de una obra. En Bogotá, estos libros se popularizan en los espacios pedagógicos creados por la librería, por medio de estos se busca enunciar el trabajo colectivo de los usuarios y asistentes a determinados espacios. En este caso, el libro será una creación colectiva, en la que se compilarán todas las actividades que se realizaron en las sesiones de implementación. A manera de proyecto final, en nuestro libro cartonero consignaremos las lecturas, memorias, análisis, escritos literarios que realizamos en conjunto.	Competencia de pensamiento creativo: Los estudiantes aportan ideas y descubren caminos para disponer todas las memorias y actividades generados en el libro cartonero. Competencias comunicativas: Los estudiantes tendrán que comunicarse entre sí para generar ideas y compartirlas con los demás para aportar a la construcción del proyecto final.	1. Realizar la construcción del proyecto final, que tendrá los diversos productos que se recogieron con el paso de las sesiones de implementación de manera colectiva. 1.1. Aportar de manera activa y generando ideas nuevas para la construcción del libro cartonero. 1.2. Generar reflexiones frente a las memorias recopiladas para el libro cartonero.
Indicadores de desempeño		
- Reflexionar frente al proceso pedagógico que se desarrolló durante el semestre. - Concluir la etapa de implementación generando el proyecto final que recopila las memorias y actividades generadas en dicha etapa.		

Metodología y actividades	
Ejercicio 1: Reflexiones y comentarios sobre la etapa de implementación. Se inicia esta sesión de cierre generando un momento de reflexión con los estudiantes sobre el proceso del proyecto. Para ello, los estudiantes deben mencionar un aspecto que les haya llamado la atención y otro que le haya disgustado o que no le haya gustado del todo en todos los encuentros que se habían generado durante la etapa de implementación. Ejercicio 2: Construcción del proyecto final. El resto de la sesión se dispondrá para la realización del libro cartonero que estará dividido en cinco partes que contienen las memorias y actividades como análisis, fotografías, escritos, cartas, historias cortas y relicarios. Los estudiantes deberán colaborar, escribiendo, recortando, armando, pegando y aportando ideas de manera colectiva. Las partes del libro serán las siguientes: - Cuando callaron las armas: análisis de objetos de los cuentos “cuando callaron las armas y Mariposas” - Relicarios objeto de memoria - Cartas: al borde de la violencia común y lo escrito - Mínilibros de memoria: historias cortas sobre la violencia cotidiana Nota: Los estudiantes que deseen censurar su nombre en alguna de las actividades puede manifestarlo, de manera que se respete su privacidad. Final de la etapa de implementación. Al final de la sesión se tomará la fotografía final con los estudiantes y el proyecto. De la misma forma, se procederá a agradecer por el tiempo y la disposición que los estudiantes tuvieron durante las sesiones compartidas	
Recursos	Criterios de evaluación
- Libro de cartón: tamaño (58 x30) - Fotografías - Tijeras, marcadores, papel de colores, craft, etc - Actividades realizadas por los estudiantes:	Debe tenerse en cuenta que el cumplimiento con los criterios permitirá concluir y cerrar esta etapa de la investigación. Aportar al desarrollo del proyecto final: libro cartonero.