

La lectura de textos literarios: una apuesta por la formación política del sujeto

Sergio Andrés Sotelo Elizalde

Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Español e Inglés

Édison Silva Liévano

2025

Dedicatoria

*A quienes luchan por la transformación profunda
de la sociedad y la liberación de todos los
pueblos.*

Agradecimientos

A mi familia, presente en cada escalón que subo;

A mis abuelos, Evelio y Urania, soportes de mi vida;

A mis cuatro amigos y tres amigas, con quienes he compartido espacios de ocio, resistencia y construcción;

A mis exestudiantes de grado 11 °, ahora sujetos políticos y lectores literarios;

A la docente Claudia Marcela Rodríguez, colaboradora de este proyecto y soñadora de una sociedad diferente;

A mi tutor Édison Silva, orientación académica en este camino durante dos años.

Índice

La lectura de textos literarios: una apuesta por la formación política del sujeto	1
Índice de tablas.....	6
Resumen	7
1. Planteamiento del problema	8
1.1. Caracterización.....	8
1.2. Formulación del problema.....	9
1.3. Justificación.....	11
2. Contexto conceptual	13
2.1. Antecedentes.....	13
2.2. Marco teórico	15
2.2.1. Literatura.	16
2.2.2. Enunciación.....	18
2.2.3. Formación política.	23
2.2.4. Conflicto colombiano.	26
2.2.5. Constructivismo.	28
2.2.6. Ambiente de lectura	30
3. Diseño metodológico	31
3.1. Paradigma	31
3.2. Enfoque.....	32
3.3. Metodología de investigación	33
3.4. Instrumentos de recolección.....	34
4. Propuesta de intervención pedagógica	37
4.1. Implementación.....	38
5. Sistematización y análisis de resultados	39
5.1. Análisis previo del corpus literario	39
5.1.1. Literatura en la socialización del proyecto.	42
5.1.2. Literatura y diálogo.....	42
5.1.3. Literatura y decisión.	43
5.1.4. Literatura de acción colectiva y participación democrática	44
5.2. Análisis de enunciados.....	45
5.2.1. La literatura desde el punto de vista de los sujetos	47
5.2.2. Formación política a través de literatura	50

5.2.3. Significación para los participantes 72

6. Conclusiones 77

7. Recomendaciones 81

Referencias 82

Anexos 93

Índice de tablas

Tabla 1 46

Tabla 2 47

Tabla 3 48

Tabla 4 52

Tabla 5 53

Tabla 6 56

Tabla 7 58

Tabla 8 59

Tabla 9 60

Tabla 10 62

Tabla 11 63

Tabla 12 66

Tabla 13 67

Tabla 14 73

Tabla 15 74

Resumen

La presente investigación-acción se desarrolló en la institución educativa Guillermo Cano Isaza con estudiantes de grado 11, teniendo como objetivo la formación política a través de textos literarios del conflicto colombiano. Epistemológicamente, se sustentó bajo el paradigma crítico-dialéctico (más conocido como sociocrítico) junto al hermenéutico-interpretativo por su carácter transformador. Partiendo de un enfoque cualitativo, se utilizaron distintos instrumentos de recolección: diarios de campo, cuestionarios, matriz de Vester, entrevistas, estudio documental, intervenciones pedagógicas, codificación de información y análisis de contenido. Se tomó el constructivismo como base teórica para las implementaciones didácticas, caracterizadas por la presencia de poemas, canciones, relatos cortos, novelas y otras tipologías textuales. Finalmente, se analizaron los datos recurriendo a estadísticas de enunciados, su correspondiente interpretación categorial, la significación del proyecto para los participantes, conclusiones vinculadas a dimensiones más amplias y recomendaciones.

Palabras clave: formación política, textos literarios, conflicto colombiano e intervención pedagógica.

Summary

The present action-research was developed in the Guillermo Cano Isaza educational institution with students of grade 11, aiming at political education through literary texts of the Colombian conflict. Epistemologically, it was sustained under the critical-dialectical paradigm (better known as sociocritical) together with the hermeneutic-interpretative one due to its transforming character. Based on a qualitative approach, different collection instruments were used: field diaries, questionnaires, Vester's matrix, interviews, documentary study, pedagogical interventions, information coding and content analysis. Constructivism was taken as the theoretical basis for the didactic implementations, characterized by the presence of poems, songs, short stories, novels, and other textual typologies. Finally, the data were analyzed using statistics of statements, their corresponding categorial interpretation, the significance of the project for the participants, conclusions related to wider dimensions, and recommendations.

Key words: political education, literary texts, Colombian conflict, and pedagogical intervention.

1. Planteamiento del problema

1.1. Caracterización

El colegio Guillermo Cano Isaza es una institución ubicada en el barrio Meissen (localidad Ciudad Bolívar) de la ciudad de Bogotá, específicamente en la Carrera 16 C # 62-35 sur. Está rodeada por el río Tunjuelo, comercio informal y zonas reciclaje. El centro educativo tiene jornada mañana, tarde y nocturna. En las dos primeras, se encuentra la educación de grado preescolar a grado once; mientras que en la noche estudian personas bajo la modalidad de validación.

Por otro lado, la institución alberga 2.600 estudiantes entre la jornada mañana y tarde, de los cuales el 50 % estudian en la primera. Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI, s. f.), llamado *Comunidad guillermista, un proyecto de vida*, el colegio busca la formación de jóvenes autónomos —a partir de competencias académicas, técnicas y humanísticas—, buscando fortalecer su responsabilidad social. De ahí que se parta del constructivismo como modelo pedagógico, sustentado en la exploración del aula por el estudiante, que debe enfocarse en la construcción de conocimiento autónomamente y no sólo en la formación para la fuerza de trabajo. Esto se da conforme a las orientaciones emitidas por la UNESCO frente a cuatro ejes: saber, saber hacer, ser y saber convivir (PEI, s. f., p. 44). Además, se busca la resolución de conflictos de manera dialogada, soportándose en la justicia restaurativa —que es contraria a la punitiva— con principios basados en el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia y la democracia (Manual de convivencia, 2023, pp. 12-14).

En relación con la enseñanza del español, los estudiantes tienen cuatro horas de clase a la semana en dos bloques, principalmente de gramática y literatura. Adicionalmente, la institución cuenta con una biblioteca —localizada en el último piso de la infraestructura— que se encuentra cerrada. Al consultar sobre este último aspecto, la maestra informó que, si bien la institución contaba con un espacio físico con libros, nunca se le había dado funcionalidad.

Para esta investigación, la población dada fue un grupo de 36 estudiantes del grado 11°, cuyas edades oscilan entre los 15 y los 18 años. Se les pidió a los acudientes de los educandos el consentimiento requerido para la práctica pedagógica por cuestiones éticas y legales. Hay que aclarar que seis alumnos se retiraron y otros eran mayores de edad, por lo que al final sólo se

encuentran 24 consentimientos (ver anexos A para más información). Al final del proyecto se terminó con aproximadamente 30 estudiantes.

Bajo ese panorama, se consultó la malla curricular (Contreras, Rodríguez, et al., 2024), encontrando que en el nivel señalado debe haber una comprensión de textos literarios que fortalezcan la formación ciudadana. Por tal motivo, se decidió recolectar datos partiendo de diarios de campo (anexos B), observación no participativa, cuestionarios, lectura documental y entrevista a la docente Claudia Marcela Rodríguez Murcia junto al coordinador académico César Fonseca (anexos C). Luego de esto se empezó a trabajar en la planificación necesaria para la intervención.

En cuanto a los estudiantes, es menester apuntar que, gracias a unas preguntas de carácter cultural (anexos D), se infirió que la mayoría tiene libros en su casa. Solo 21 manifestaron leer constantemente, preferiblemente novelas juveniles. Por esta razón, al preguntar sobre el conocimiento de algún texto literario sobre la guerra en Colombia, 18 de ellos respondieron afirmativamente dando títulos específicos (aunque 8 presentan confusión con otras tipologías textuales) y otros 18 negativamente. Se pudo dilucidar que los educandos saben del conflicto colombiano aun cuando no toman una postura política, pues lo que logran conocer es casi siempre por medios parcializados.

En lo que concierne al último punto, se determinó —gracias a una matriz de Vester (anexos E)— que el estudiantado manifiesta su opinión a partir de lo emitido por medios de comunicación tradicionales, los cuales favorecen a poderes económicos. En esa perspectiva, la docente Claudia Marcela Rodríguez Murcia mencionó que sus estudiantes en ocasiones tienen puntos de vista basados en lo que ven en noticieros hegemónicos, mas no en lecturas profundas acerca del conflicto colombiano.

1.2. Formulación del problema

Universalmente, la formación política es un aspecto importante. Las relaciones internacionales entre los distintos Estados obligan a las gentes a tener conocimiento acerca de los cambios económicos, culturales, sociales e ideológicos. Por tal motivo, emerge la necesidad de desarrollar criterios que fortalezcan el diálogo, la decisión, la acción colectiva y la participación democrática. En esa vía, se considera que uno de los medios para lograr este propósito es la literatura, entendiéndola como un proceso educativo “con algunos ideales públicos o personales

como la igualdad, la democracia, el enriquecimiento de la vida cultural, el pleno desarrollo de las capacidades humanas, la racionalidad, la virtud, el diálogo, la comunidad, la autonomía, etc.” (Larrosa, 1996, p. 423).

En concordancia con ello, es probable afirmar que existen distintos estados del conocimiento de la formación política en el marco internacional. Mientras que El Observatorio de la Juventud en España (2017) “pone de manifiesto que las personas jóvenes están cada vez más interesadas por la política” (p. 5) en México sucede todo lo contrario: la falta de confianza en las instituciones, el no respeto a las libertades individuales y la desinformación han conducido a la poca participación en temas convergentes al conjunto de la sociedad (Serrano, 2015, p. 113). En lado opuesto, en Chile se encuentra que 30 años después de la dictadura cívico-militar hay una intención de cambio, manifestada en acciones colectivas que se dan a través del estallido social del 2019 (Rodríguez y Duarte, 2022).

Respecto a Colombia, hay dificultades en torno a criterios políticos que fortalezcan la democracia. Dicho país ha estado en guerra desde la época independentista, agudizándose aquella luego del asesinato al caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán en 1948. Esto conllevó al surgimiento de guerrillas marxistas-leninistas, que justifican su existencia por la violencia estatal, problemas frente a la tenencia de la tierra y falta de garantías para la participación política. Por ende, es imprescindible abordar estos temas teniendo como finalidad desarrollar sujetos con criterios políticos —diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática— que les permitan ejercer su función ciudadana. No obstante, una de las dificultades radica en que la mayoría de población colombiana sabe de los asuntos cívicos gracias a los medios de comunicación, cuyas premisas no permiten una perspectiva crítica a raíz de su parcialización hacia los poderes económicos (Carrillo y Serrato, 2018, p. 6).

En ese de marco ideas, el presente proyecto no es distante a la situación nacional en cuanto a la formación política. Posterior a una prueba cultural y diagnóstica, sobre el acceso tanto a libros como a información del conflicto colombiano, se verificó que los educandos no tienen saberes confiables en relación con estos tópicos. Si bien algunos de ellos conocen textos literarios que ahondan en el asunto, la mayoría manifiesta desconocer o tener confusiones. Por tal causa, esta investigación se propone como objetivo fortalecer criterios políticos —ya apuntados previamente— mediante la literatura.

Pregunta problema:

¿Cómo fortalecer la formación política, manifestada por medio de enunciados, en los estudiantes de grado once del colegio Guillermo Cano Isaza a partir de literatura del conflicto colombiano —social, político, económico y armado— en un ambiente de lectura centrado en estrategias constructivistas?

Objetivo general:

Fortalecer la formación política de los estudiantes a partir de la lectura de textos literarios referentes al conflicto colombiano.

Objetivos específicos:

- Generar una propuesta de intervención pedagógica para la formación política y literaria de los estudiantes a través de textos que abordan el conflicto colombiano: social, político, económico y armado.
- Estudiar preliminarmente el corpus literario que se empleó en el transcurso del proyecto.
- Reflexionar sobre la literatura en relación con los criterios políticos, como parte de la formación del lector literario a través de textos que abordan el conflicto colombiano.
- Analizar los enunciados de los participantes en relación con los criterios políticos que media la formación literaria.

1.3. Justificación

Colombia ha sufrido por más de 60 años la violencia a raíz de distintas problemáticas económicas, culturales e ideológicas. Los grandes capitales han mantenido la guerra a pesar de los varios intentos por conseguir una paz estable. En respuesta, los grupos insurgentes, quienes sustentan su alzamiento en armas principalmente en la existencia latifundista y falta de garantías democráticas, siguen presentes en los territorios a la vez que el Estado y fuerzas paramilitares los confrontan. En ese sentido, gracias a una observación en el colegio Guillermo Cano Isaza, se encontró la necesidad de formar sujetos con criterios políticos frente a ese contexto, usando la literatura como pilar fundamental que fomenta el pensamiento crítico junto a la ética.

Por tanto, se consultó el Proyecto Educativo Institucional, donde se observó que las orientaciones de la UNESCO se basan en cuatro ejes ya indicados: saber, saber hacer, vivir y convivir (PEI, s, f.). En esa línea, sabiendo que la convivencia —por su carácter asociativo— necesita de criterios políticos y respondiendo a los requerimientos educativos, se sustenta la

relevancia de formar ciudadanos capaces de dialogar, decidir, actuar en colectivo y participar democráticamente (Freire, 2012). Se tomaron como cimientos los textos literarios dado que estos ofrecen visiones de mundo que pueden contribuir a cumplir lo mencionado, entendiendo igualmente la responsabilidad de fortalecer la competencia literaria.

En vía similar, al consultar los *Derechos básicos de aprendizaje* (2016), se encontró que un estudiante de grado 11 debería ser capaz de participar en “escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información” (p. 48). Bajo ese marco, se pretende acatar las orientaciones de los DBA, aspirando a que los educandos no vean la política sólo desde una visión electoral o alejada de ellos. Es pertinente que se reconozca que el ejercicio político se encuentra en la cotidianidad gracias a la determinación de diferentes aspectos (económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos e ideológicos) en la configuración de los sujetos, lo que implica que estos sean conscientes de sus derechos y deberes desde la etapa escolar para su participación decisoria en la sociedad.

En esa dirección, es indispensable apuntar que la formación política a través de la literatura permite no solamente conocer el país, sino desarrollar la imaginación y la competencia lectora del estudiantado. Con ese soporte, fue obligatorio generar espacios propicios para la lectura, comprendiendo que aquella debe ser placentera para los alumnos (Chambers, 2007). Es relevante decir que, a partir de la encuesta realizada (anexos D), la mayoría de los educandos no leen diariamente, lo que aumenta la exigencia de ambientes pedagógicos que medien los procesos lectores en su formación política.

Como efecto, atendiendo a las orientaciones del PEI respecto a la postura epistemológica constructivista, se planteó la vigencia del pensamiento vygotskiano en la enseñanza de la literatura. Se pretendió ayudar a los requerimientos institucionales en la educación de sujetos autónomos que contribuyan a la sociedad (PEI, s. f., p. 44). Se comprendió que la literatura no se debía enseñar de manera tradicional, como una historiografía o mediante el comentario filológico que alejara a los educandos del mundo poético y generara apatía política; al contrario, tenía que existir una mediación en la formación del sujeto, generando contextos propicios para su desarrollo (Lomas, 2023).

2. Contexto conceptual

2.1. Antecedentes

La competencia literaria y la formación política han sido estudiadas de distintas formas. La intención del presente apartado es dilucidar algunas maneras en las que se han conceptualizado. Esto es con objeto de tener una base teórica respecto al proceso educativo de textos literarios y criterios políticos. Para ello, se escogieron fuentes basadas en artículos y tesis de investigación que aún son pertinentes.

La investigación de Liliana García Góngora (2017) plantea algunas dificultades entre los enfoques conceptuales y la práctica en el aula frente a la lectura, tales como: “las metodologías no están en concordancia con los objetivos de las asignaturas, que los contenidos no atienden las necesidades de los estudiantes y que la escuela no se adapta a los requerimientos específicos de las poblaciones” (p. 10). Esto significa que la forma cómo se enseña literatura no está acorde con el contexto del educando. Aquella obedece a otros factores que obstaculizan el desarrollo de la competencia literaria.

Por otro lado, Paula Alexandra Cáceres (2021), ex estudiante de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, afirma en su trabajo investigativo lo siguiente:

Esta competencia se comenzó a tener en cuenta en la educación literaria con el modelo centrado en la comprensión e interpretación de los textos, que sustituyó al enfoque retórico (la lectura de clásicos para aprender aspectos del discurso oral y escrito) e histórico (reconocer el patrimonio literario a partir de la información de obras y autores), ya que se centró en una formación lectora para el conocimiento, la identidad y el placer (recreación). (p. 10)

Las ideas de Cáceres dilucidan que la competencia literaria tiene la finalidad del goce, el conocimiento del mundo y el desarrollo de procesos de identidad; empero, las dos investigaciones citadas muestran que no hay didácticas propicias a las necesidades estudiantiles.

De manera complementaria, García-Dussán (2021) ya mencionaba en su trabajo que la educación literaria “ha sido un medio para fortalecer la ortología, para la construcción de conciencia nacional, para la formación de lectores competentes, pretexto para adelantar análisis científicos y comentarios” (p. 77). Lo expuesto, se refiere a un modo en el que el competente

lector adquiere un sentido de pertenencia frente a su territorio, fortaleciendo análogamente sus capacidades lectoras. Ello permite determinar que esta competencia se refiere tanto a procesos lingüísticos como culturales y políticos.

Aun así, el desinterés del educando en la literatura es recurrente, lo cual complejiza el proceso formativo. Según la investigación-acción de Isabel Gallardo (2009):

Los textos literarios no interesan a los estudiantes actuales, por ello no leen, tampoco les interesa su temática, ni la forma de enfrentarlos en el aula. Su casi desconocimiento de la lectura de textos impresos no los atrae ni interesa, como si lo hace una página de Internet o un mensaje de texto de su celular. (p. 72)

La cita expuesta pretende situar una problemática que es visible en la realidad colombiana: la lectura de textos literarios ha disminuido en la sociedad y en los centros educativos, siendo un probable resultado de la globalización y su inmersión tecnológica. Por consiguiente, el maestro debe hacerles frente a estos procesos desde su lugar de enunciación, fortaleciendo los principios democráticos. Helmuth Mauricio Cuartas, en su tesis *Literatura y formación política*, sostiene que:

El texto literario es un texto para la formación política porque como escuchamos la intención final del escritor de este tipo de texto es llegar a ser crítico del establecimiento, crítico del poder hegemónico que domina nuestra sociedad, en este sentido podemos afirmar que el texto literario es un texto para la formación política porque nos ayuda a construir conocimiento como conciencia histórica de la realidad social, nos ayuda a poner en el centro del debate al sujeto y su realidad social como espacio de construcción de conocimiento para pensar por sí mismo. (2017, p. 13)

Por eso mismo, Angélica María Castañeda y Yudy Alejandra Vargas (2011) deciden trabajar a partir de ciertas obras literarias con estudiantes del colegio República de Colombia. En su investigación-acción, denominada *La literatura como estrategia para la formación ciudadana*, trabajaron con los siguientes textos: *Azteca*, de Gary Jennings (1994); *Brevísima historia de la destrucción de las Indias*, escrita por Fray Bartolomé de las Casas (1985); y novelas de Gabriel García Márquez: *La Hojarasca* (2003), *El coronel no tiene quien le escriba* (2003) y *Cien años de soledad* (2007). Según las investigadoras, las obras literarias apuntadas permitían el estudio de

valores democráticos, posibilitando mejorar las relaciones humanas a través de su lectura (pp. 16-17).

De esa manera, se encuentra un vínculo entre la política y el arte literario. Jhon Edison Maldonado Ávila (2009) se propone estudiar este aspecto en su trabajo de grado. Mencionado autor indagó sobre lo que él denomina *La literatura x*, la cual considera que es “un ejercicio de disenso político, con su tendencia a la apatía, la violencia y, en general, al enrarecimiento de la experiencia; una manera de escribir que invita al acercamiento desde una crítica pluralista” (p. 51). El investigador apunta que el discurso literario en tiempos actuales está permeado por la globalización y el modelo económico actual, que influyen en la producción de las obras artísticas y en la relación de los lectores con ellas.

Aquello permite remitirse a la tesis de Christian Emanuel Guerrero (2016), quien en sus conclusiones expone la conexión de la literatura con el mundo. El tesista mexicano, luego de analizar la concepción de poder y el arte literario, dilucida que:

Toda literatura es un acercamiento al mundo, aproximarse sin eliminar contingencia. Los personajes generalmente tienen la característica de la pasión, el caos interno y la contingencia, por lo que su interpretación no está determinada del todo, cambia con el tiempo, los lectores toman su experiencia de vida, su contexto y valores para dotar de sentido a un texto. (p. 191)

En consecuencia, es indispensable no ver simplemente un goce estético en la lectura. Se debe ahondar en su papel transformador y su influencia para la formación de sujetos políticos con los criterios ya referidos. De ese modo, es necesario empezar a fortalecer en los estudiantes las habilidades dialógicas, decisorias, de acción colectiva y democráticas a través de obras que narren el conflicto colombiano; puesto que como dice Sandra Barrera (2015) en su tesis de maestría, “la educación latinoamericana y, con mayor urgencia, la educación colombiana, necesita una formación seria en política y en historia, que con el tiempo redunde en una sociedad en la que se pueda vivir dignamente” (p. 1).

2.2. Marco teórico

El presente marco teórico busca especificar las categorías que orientaron la praxis pedagógica, estas son: literatura, enunciación, formación política, conflicto colombiano,

constructivismo y ambiente de lectura. Es importante clarificar que muchos de estos conceptos han sido abordados con distintas nominaciones, lo que no quita credibilidad o vigencia a los autores que han escrito sobre aquellos. Se espera que el lector se contextualice sobre estos términos, encontrando los insumos necesarios para entender el proyecto de investigación.

2.2.1. Literatura. Para hablar de literatura, es menester volver a la definición que hacía Eagleton (1998). El británico, caracterizado por ser un teórico literario, planteaba que mencionado término se basaba “en una forma de escribir, según palabras textuales del crítico ruso Román Jakobson, en la cual “se violenta organizadamente el lenguaje ordinario”. La literatura transforma e intensifica el lenguaje ordinario” (1998, p. 5). Esta concepción, teniendo en cuenta el formalismo ruso, no ve el arte literario simplemente como textos codificados; por el contrario, aporta la relevancia de la transmutación de las letras —que se alejan de la cotidianidad para entrar al mundo poético— y subraya la importancia de la relación que tienen los lectores con la escritura en dependencia del contexto, siendo esto constitutivo para una definición de literatura (Eagleton, 1998, p. 9).

Continuando en la visión del autor, se reconoce el vínculo de la estética literaria con la política, encontrado incluso desde la aparición de la civilización. El mencionado crítico, ilustrando el rol del arte literario en la sociedad, soporta que:

Cualquier conjunto de teorías referente al significado, a los valores, al lenguaje, a los sentimientos y a la experiencia humanos inevitablemente tendía que referirse a conceptos muy hondos sobre la naturaleza tanto de los individuos humanos como de las sociedades, los problemas de la sexualidad y del poder, las interpretaciones del pasado, los puntos de vista sobre el presente y las esperanzas para el porvenir.
(Eagleton, 1998, p. 119)

Lo expuesto permite adentrarse firmemente en la conexión que tiene la literatura con el modo de organización de las sociedades. En ese sentido, es relevante el marxista George Lukács (2010), quien publicó un tratado denominado *Teoría de la novela*. En una perspectiva materialista de la historia, el filósofo anuncia que:

Tal transformación de los puntos de orientación trascendentales condujo al sometimiento de las formas del arte a una dialéctica histórico-filosófica cuyo

desarrollo dependerá del origen a priori u “hogar” de cada género. Puede suceder que el cambio afecte únicamente al objeto y las condiciones bajo las cuales se le dio forma, y no cuestione la relación última de la forma con su derecho trascendental de existencia, entonces, sólo ocurrirán cambios formales, y aunque difieran en todos los detalles técnicos, el principio original por el cual se configura será el mismo. (p. 2)

Esto quiere decir que la forma artística, en este caso la literatura, se modifica conforme al desarrollo de la historia y la realidad material que determinan al escritor. El filósofo plantea la función de las condiciones histórico-filosóficas en la influencia del autor para la producción literaria. Aquello significa que el modo de producción, junto a aspectos culturales e ideológicos, condicionan a la obra de arte, llevando al autor a tomar una posición por medio del contenido artístico. Por consiguiente, no es de extrañarse que un país con más de 60 años en conflicto tenga escritura referente a la guerra al igual que a las diferencias culturales expuestas en ella, cuyos cimientos —si se toman desde una perspectiva marxista— se encuentran en la estructura económica y la superestructura filosófica, política, jurídica e ideológica (Marx, 1971, p. 3).

Hay que subrayar que el anterior filósofo, Lukács (2010), toma su postura literaria desde una visión dialéctica, sustentándose en Hegel (1961) y Marx (1971). Dicho esto, es necesario afirmar que el presente proyecto se ve principalmente orientado por Lukács debido a que reconoce la función del desarrollo histórico y las condiciones materiales en la producción de los textos literarios trabajados. El modelo económico vigente, los aspectos culturales e ideológicos determinan en gran medida a los autores empleados en la práctica pedagógica, los cuales manifiestan “su concepción de mundo en una “forma” (epopeya, novela, cuento, poema, tragedia, etc...)” (Pouliquen, 2011, p. 15). Con esta orientación filosófica, y dialéctica, se espera relacionar lo expuesto por Lukács con otros críticos literarios.

Desde una visión del materialismo histórico, Walter Benjamín (2019) también ofrece una interpretación apropiada. El cofundador de la escuela de Frankfurt sostiene que a medida que se desarrolla la historia, se modifica tanto la forma organizativa del ser humano como su percepción sobre las obras artísticas. El alemán argumenta lo apuntado con las distintas perspectivas que se pueden tener sobre el arte clásico en diferentes periodos, ejemplificando aquello bajo los puntos de vista de Alois Riegl y Franz Wickhoff, historiadores del arte en el siglo XIX. Esto va a

permitir entender las ideas que los educandos tengan tanto de los textos literarios y de la realidad en las condiciones materiales actuales.

Anonado a lo anterior, es necesario postular el papel que tiene la literatura en la formación y la transformación de la sociedad. Jorge Larrosa (1996) sostiene que “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene ver con la subjetividad del lector. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma)” (p. 16). Desde este punto de vista, se puede corroborar que los textos literarios no están aparte de la población. Aquellos influyen en su comportamiento, ayudando a la autocomprensión del ser humano e incidiendo en las prácticas sociales (Larrosa, 1996, p. 28).

Ya en una perspectiva sociológica y literaria, es preciso indicar lo expuesto por Bourdieu (1992). El teórico francés considera que el escritor ocupa una posición dentro del campo literario gracias a sus producciones y su prestigio. Sin embargo, es vital señalar que la labor del autor no se queda allí; también el poeta, dramaturgo o novelista continúa posicionándose frente al campo social por su sistema axiológico, plasmado en la obra de arte. Esto se conecta con lo apuntado por Bajtín (1989) acerca de la forma arquitectónica, distinguida por ser un aspecto individual del artista donde se manifiesta su punto de vista y su sistema de valores. Vinculado a ello el conflicto colombiano, es imprescindible subrayar que los autores empleados en el aula manifiestan sus visiones de mundo a través de sus trabajos literarios.

Lo mencionado da la posibilidad de tratar otra categoría de suma relevancia en el marco del proyecto investigativo: la enunciación. Se comprende, finalmente, la relevancia de su análisis para corroborar la formación política de los estudiantes, dado que estos manifestaron sus opiniones a través de enunciados.

2.2.2. Enunciación. No existe una definición única para la noción de enunciación. Aun así, Dominique Maingueneau (2010) sostiene que “las teorías de la enunciación lingüística otorgan un lugar central al carácter reflexivo de la actividad discursiva, y especialmente, a las ‘coordenadas’ que componen cada acto de enunciación: coordenadas personales, espaciales y temporales” (p. 1, por conteo propio). Siguiendo a este teórico, se infiere la necesidad de descubrir en las marcas lingüísticas la presencia del sujeto enunciadador, el aquí y ahora de la enunciación y las relaciones espaciales que se establecen en los procesos comunicativos.

No se puede obviar que existen tres posiciones relevantes en la situación enunciativa: enunciador, co-enunciador [sic.] y no persona. El primero, se refiere al sujeto que emite el enunciado, esto es el “yo”; el segundo, se basa en quien lo recibe o el enunciatario, conocido como “tú”; finalmente, se encuentra un tercero llamado “él”, caracterizado por ser el contenido aludido (Maingueneau, 2010). Con esos tres pronombres, se intenta explicar la enunciación, comprendiendo que aquella llega a ser determinada por el contexto, la situación de discurso, la situación de comunicación y escena de enunciación.

Estas determinaciones cumplen un rol distinguido en la emisión de discursos. El contexto, por ejemplo, influye tanto en lo lingüístico como en las “condiciones físicas de la enunciación y los saberes compartidos por los participantes de la interacción social” (Maingueneau, 2010, p. 2, por conteo propio). Verbigracia, no es lo mismo que un joven de la ruralidad use la palabra tierra a que lo haga un astrónomo. En el primer caso, se está hablando de una propiedad, caracterizada por ser agrícola y por ser una causa, muchas veces, de confrontación armada; en el segundo, se refiere a un planeta del sistema solar, primando así un carácter científico que estudia a los cuerpos celestes.

Similarmente, Van Dijk (2000) reconoce la relevancia del contexto en el marco comunicativo. Según el autor neerlandés “el discurso manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos contexto” (p. 23). Para ilustrar lo anterior, el lingüista narra un episodio en la Cámara de Representantes estadounidense, donde un congresista, conservador, mostraba un léxico formal — debido a que era un discurso institucional— y hablaba en contra de los derechos civiles. No obstante, el mismo Van Dijk expresa que este discurso es diferente al de un profesor universitario, puesto que aquel se manifiesta en un marco comunicativo diferente, en el que priman distintos vocablos, intenciones, interpretaciones semánticas, creencias, identidades y entre otros.

Volviendo a Maingueneau (2010), la escena de enunciación es otra condicionante, pero desde el interior, definiéndose a partir de la palabra, es decir, “del marco que la palabra misma hace ostensión en el movimiento mismo que ella despliega” (p. 3, por conteo propio). El francés, con el propósito de aclarar este concepto, menciona dos planos relevantes: escena englobante y escena genérica. A continuación, se especificará sobre aquellas, mostrando sus características.

2.2.2.1. Escena englobante. Esta se basa en el tipo de discurso que se emite, caracterizado por ser político, religioso o publicitario. Aquello implica que los interlocutores se ubiquen en el mismo plano para emitir, comprender e interpretar el enunciado. No es igual preguntar “¿cree usted en el señor todo poderoso?” en una conversación religiosa que en una política. Mientras una se refiere a una idea de divinidad, la segunda puede ser indicativa de un dictador, encargado de gobernar, judicializar y legislar en un país gracias a la concentración de las ramas del poder en sus manos. Por ende, es preciso conocer con qué modelo discursivo se emite un enunciado.

2.2.2.2. Escena genérica. En complemento con la anterior, la presente escena no es suficiente por sí misma. Está conectada con la englobante, adicionando géneros discursivos específicos. Maingueneau (2010), expresa que “decir que la escena de enunciación de un enunciado político es la escena englobante política, que la del enunciado filosófico es la escena englobante filosófica... no alcanza para especificar las actividades verbales” (p. 5, por conteo propio), sino que es fundamental adentrarse en géneros discursivos concretos. Así, si se habla de enunciados religiosos, posiblemente el enunciador será un cura en una misa o un pastor en un templo. Aquel discurso constituirá una clase discursiva que, comparada con las intervenciones parlamentarias, es desemejante en materia de vocablos, intenciones, recursos y variaciones semánticas.

Adicionalmente, los enunciados se condicionan por distintas modalidades: declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas (Croci, Varela y Viejo, 2010, p. 70). Estas cumplen particulares funciones en virtud del tiempo, el contexto y la intencionalidad. Para mayor claridad, se dilucidará cada una de ellas, mostrando ejemplos que faciliten su comprensión.

2.2.2.3. Declarativas. Son afirmaciones o negaciones, donde los sujetos declaran sus posiciones en proposiciones. Un ejemplo de ello “la guerra ha traído consecuencias nefastas” o “la muerte de soldados y guerrilleros es igual de trágica”

2.2.2.4. Interrogativas. Se basan en preguntas que buscan obtener información acerca de un tema específico. Por ejemplo, el enunciado “¿cuál es la causa del conflicto colombiano?” indaga por los orígenes de la guerra en Colombia.

2.2.2.5. Exclamativas. Expresiones que manifiestan sorpresa o admiración. Algunas veces están asociadas a la alegría, al temor o al miedo. Por ejemplo, un niño que pierde a su madre en medio de la guerra podría enunciar llorando “Qué dolor que mi mamá se haya ido”.

2.2.2.6. Imperativas. Ordenes que se imparten por parte del enunciador al co-enunciador [sic.], tal como la petición que le puede hacer un campesino a un grupo armado: “No me quite la tierra que es mi sustento” (Crocí, Varela y Viejo, 2010, p. 70).

Aquellas modalidades son dependientes del contexto, tal como lo explica Maingueneau (2010) y Van Dijk (2000). Esto conlleva, según la intencionalidad del sujeto, cambios en el tono y en la elección de léxico. No es lo mismo el enunciado que imparte un padre que corrige a su hijo, dándole una orden, que el discurso revolucionario de un comandante en algún grupo insurgente. Seguramente, en el primer caso se verán palabras distintas al segundo, aunque en ambos existe una relación de poder.

Dicho esto, es posible hablar también de las relaciones de poder presentes en los enunciados. En palabras de Van Dijk (2000), “uno de los conceptos que organiza muchas de las relaciones entre el discurso y la sociedad es el de poder” (p. 40) a causa del control que puede ejercer un enunciador sobre otro por medio del discurso. Siguiendo al teórico neerlandés, cuando se emite un mensaje, se pretende persuadir al receptor de actuar de determinada manera, pretendiendo así una dominación mental. En síntesis, la persuasión, junto con sus propósitos e intenciones, muestra relaciones de poder discursivas diferentes a la coerción física.

En conexión con lo expuesto, existen también relaciones de poder, discursivas, en forma de órdenes. La permisión de estos nexos es a partir de un recurso simbólico que se da por una posición de autoridad, “a saber: un acceso especial a actos de habla particular, como mandatos órdenes u otras directivas. Un oficial de policía, un juez, un superior... puede tener un acceso a directivas mientras que los amigos, pares o subordinados no lo tienen” (Van Dijk, 2000, p. 41). Bajo esos pensamientos, es importante reconocer que los enunciados imperativos pueden ejercer una dominación si el emisor accede a un poder simbólico, donde se manifiesta una autoridad que tiene como resultado la prevalencia de un mensaje sobre otro.

Lo curioso de estas relaciones de poder es el consenso que se establece entre dominantes y dominados. Se pretende, de este modo, controlar las mentes mediante el discurso, queriendo

que los manipulados actúen por su voluntad de acuerdo con los deseos de quienes ejercen algún mensaje. Así, se consolidan a través de los medios de comunicación, la religión, la escuela, la universidad, la familia, el parlamento y el gobierno enunciados que buscan acciones en los receptores sin refutación alguna, pues la interpelación es peligrosa para la dominación. Cabe clarificar que este proceso es hegemónico, lo cual es la dirección política y cultural de un grupo sobre otro a partir del acuerdo inconsciente al que se someten los sujetos (Gramsci, 1980; Van Dijk, 2000).

Conectado a lo anterior, Halliday (1982) señalaba que, si se va a estudiar el lenguaje, se debe examinar la estructura social. El lingüista inglés enfocaba la determinación que ejercía la cultura en el aprendizaje del lenguaje, condicionando el habla y el pensamiento de los sujetos. Es prudente recordar que, al hablar de cuestiones culturales, se debe examinar paralelamente la base económica, asumiendo que allí están los cimientos de los aspectos ideológicos, filosóficos, políticos y entre otros. De tal manera que, de acuerdo con el teórico británico:

La cultura forma nuestros patrones de comportamiento y que gran parte de nuestra conducta se ve mediada por la lengua; el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él... recíprocamente, es “socializado” en los sistemas de valores. (p. 35)

Hay que aclarar que esta forma de pensamiento evoluciona, mas no se aleja de lo anterior. A medida que el sujeto crece, se afianza su cosmovisión en concordancia con la superestructura cultural e ideológica. Así mismo, los enunciados cumplen ciertas funciones, dependientes de la intención del enunciador y de su contexto. Para mayor especificidad, Halliday (1982) propone siete:

1. Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás
3. Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas
4. Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo
5. Heurística (“dime por qué”) para explorar el mundo exterior e interior

6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio

7. Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes. (p. 31)

Lo expuesto pone de relieve que los discursos emitidos son dependientes de la situación y el contexto en tanto cumplen funciones específicas. Un efecto de aquello es la necesidad de analizar los enunciados de los estudiantes en virtud de las afirmaciones de Halliday (1982), pretendiendo reconocer sus posiciones frente al conflicto colombiano a través de performances, mesas redondas, actividades en clase, work-café, asambleas o manifiestos. Gracias a ello, es relevante analizar otra categoría que sirvió de sustento en la práctica pedagógica: formación política

2.2.3. Formación política. Este concepto es fundamental tanto en el presente proyecto como en la sociedad colombiana. El país del norte de Sudamérica —que ha vivido la violencia a raíz de diferencias económicas, sociales y culturales— necesita fortalecimiento en formación política. Bajo esa mirada, Gramsci, en una recolección hecha por Gastón Varesi (2015), anuncia dos puntos fundamentales en su apartado *Apuntes sobre la política de Maquiavelo*: “la formación de una voluntad colectiva nacional-popular... y la reforma intelectual y moral” (p. 111). Por lo apuntado, es vigente el desarrollo de criterios cuyo propósito sea la solución a problemas estructurales que enfrenta Colombia, posicionándose simultáneamente como colectividad.

El marxista italiano —en términos de la política como ciencia— apunta igualmente que esta es autónoma y perteneciente a la superestructura, donde se mueve dialécticamente con aspectos ideológicos (Gramsci, 1980). En esa línea, no se pueden olvidar dos elementos esenciales: el primero, es la relación permanente de los aspectos de la superestructura (ideológicos, culturales, filosóficos, jurídicos y políticos) con la base económica de la sociedad, esto es, el modo de producción; el segundo, se refiere a que “el político de acción es un creador, un suscitador, mas no crea de la nada ni se mueve en el turbio vacío de sus deseos y sueños. Se basa en la realidad efectiva” (Gramsci, 1980, p. 50).

Por ello, es necesario retomar la distinción existente entre la labor, el trabajo y la acción, abordando esta última en el marco del ejercicio político. La labor, perteneciente a lo biológico, dista del trabajo en que este no es natural, aunque exigente con el ser humano. Diferente a las dos actividades mencionadas, la tercera, la acción, es la única que se da entre los hombres como

condición política por su carácter asociativo y plural, es decir, comunitario (Arendt, 2005, pp. 21-22). Por consiguiente, se corrobora la importancia de este criterio en las relaciones que establecen los sujetos cotidianamente. Con esta visión, la formación debe estar dirigida a la vida en comunidad, dado que es allí donde se manifiesta el carácter político y el sitio en el cual “los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, 2005, p. 203).

En concordancia con lo anterior, si la realidad se caracteriza por una desigualdad social, falta de principios democráticos y otras opresiones que se expresan violentamente en una lucha de clases, es importante que la formación política sea conforme a estos aspectos. Bajo esa percepción, es necesario entender las causas del conflicto colombiano con base en cuestiones económicas —tales como la tenencia de la tierra—, transversalizadas recíprocamente por disputas culturales e ideológicas.

Agregado a esto, es fundamental que la comunidad se proponga instaurar una democracia real. Según Laclau y Mouffe (1987) “La tarea de la izquierda no puede por tanto consistir en renegar de la ideología liberal–democrática sino al contrario, en profundizarla y expandirla en la dirección de una democracia radicalizada y plural” (p. 291). Para ello, se debe pretender por la expansión de espacios políticos, tomándolos como cimientos para la transformación social. (Laclau y Mouffe, 1987, p. 294). Como efecto, la escuela tiene obligatoriedad ética en formar sujetos con principios democráticos, mostrando a los estudiantes una realidad ante la que se necesita tomar postura y ser partícipe de forma activa. De ahí, la importancia de los centros escolares en cuanto a que:

La “escuela”, es decir, la actividad educativa directa es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto con la sociedad humana... y se forma criterios de estas fuentes “extraescolares” mucho más importante de lo que generalmente se cree. (Gramsci, citado en González Ibarra, 2007, p. 292)

En consecuencia, es preciso apuntar que en las instituciones educativas se siguen manejando concepciones de poder, estas son, actividades con relaciones de fuerza entre los educandos y los maestros (Deleuze, 1987, p. 18). Como ya ha sido declarado, la escuela se puede asemejar a las prisiones por el control que ejerce sobre los sujetos (Foucault, 2009, p. 261),

complejizando la formación y accionar democrático. En ese marco de ideas, es obligatorio retomar el pensamiento del pedagogo Paulo Freire (2012), quien, refiriéndose al docente afirma:

Tampoco creo que la política que debe alimentar este espíritu ético pueda jamás ser la dictatorial... El camino autoritario ya es de por sí una contravención a la naturaleza inquieta inquisidora, de búsqueda, de hombres y mujeres que se pierden al perder la libertad. (p. 123)

Esto corrobora que el espacio educativo no debe ser autocrático (autoritario) a pesar de las diferencias; en lado opuesto, es necesario pretender por el respeto a partir del diálogo como criterio formativo y político (Freire, 2012, p. 126). Siguiendo al pedagogo brasileño, el docente debería ser consciente frente al rol emancipatorio de su acto pedagógico:

Si mi opción es progresista y he sido y soy coherente con ella no puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando... ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. (pp. 67-68)

A su vez, el mismo autor critica fuertemente al modo de producción actual y su intento por propagar su moral. Dice Freire (2012) que el discurso emitido por los grandes capitales —en un contexto caracterizado por la globalización— busca instalar una ética universal en la que el mercado sea demandante. Estas máximas esconden finalmente la maldad del sistema, donde unos pocos se hacen millonarios a costa de la pobreza de otros. La enseñanza de la literatura no puede ser ajena a lo descrito; aquella, en oposición a los intereses neoliberales, debe educar sujetos críticos respecto al modelo económico y la guerra propagandística ejercida por los medios de comunicación.

En otro sentido, Jullien François (2017) sitúa lo político no en la esfera de las clases gobernantes sino en la elección de los sujetos frente al mundo dado, ya sea de forma individual o colectiva, en el que configuran una posición de “lo común” como apuesta frente la universalidad de las ideas y la uniformidad económica. “lo común se decide y es objeto de una elección: tal es el caso, por ejemplo, de lo común de un movimiento político, de una asociación o de un partido, de todo compromiso colectivo” (p. 6). En vista de aquello, la educación debe pretender que los

estudiantes —además de su postura respecto al modelo económico— se posicionen ante el sistema de valores, las formas de pensar, sentir y actuar. Para mayor claridad, un sujeto político es quien toma posición referente a lo dado (la religión, el sexo, la sexualidad, las jerarquías sociales, la raza, la nacionalidad, la cultura, etc.) a partir de la elección dialógica y argumentada.

Anudado a ello, la argumentación se realiza a través de la subjetividad respecto a los problemas. De acuerdo con el filósofo francés, la conducta humana no debería regirse en torno a imperativos categóricos, en el sentido kantiano. Aquella debe reivindicarse desde una perspectiva individual que sustente las opiniones acerca de principios morales, culturales, ideológicos y el modelo económico (François, 2017, p. 12). Por ende, los procesos de enseñanza no pueden apuntar solamente a un conocimiento superficial del conflicto colombiano. Estos deben propender por capacidades argumentativas en los estudiantes desde su individualidad.

Por lo apuntado, esta investigación encuentra pertinente reflexionar acerca del conflicto colombiano —social, político, económico y armado— con el propósito de establecer una propuesta pedagógica para la formación del sujeto político.

2.2.4. Conflicto colombiano. Al hablar del conflicto colombiano actual, se está obligado tener en cuenta dos aspectos fundamentales. El primero se orienta a su origen, situado aproximadamente en los años 50 por la muerte del caudillo Jorge Eliecer Gaitán en 1948 y los problemas de latifundio acompañados del desplazamiento forzado; y, en segundo lugar, se refiere a la violencia que lo ha caracterizado, pues bajo este contexto se produjeron las denominadas autodefensas liberales, quienes se defendían de los “chulavitas” (una fuerza militar extrajudicial de índole conservador) y fueron posteriormente guerrillas marxistas-leninistas, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Molano, 2016, pp. 40-43).

Según el Observatorio de Paz y Conflicto (2016), se estima que aproximadamente han existido 33 grupos insurgentes en Colombia. De ellos, han sido muy importantes —por su capacidad militar e impacto de masas— *El Movimiento 19 de Abril*, *El Ejército de Liberación Nacional* y *las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo*. El primero que se menciona, se desmovilizó en el año 1990 gracias a un proceso de paz encabezado por Cesar Gaviria, mandatario del momento (Villamizar, 1995). El segundo, se encuentra aún en la clandestinidad, aunque ya en diálogos con el Estado colombiano pese a fluctuaciones, rupturas y dificultades en las conversaciones de paz (Decreto 1117, 2023). Conforme al tercero, en el 2016

se firmó un acuerdo producto de negociaciones realizadas en la Habana por parte de delegados de las FARC - EP y del gobierno de Juan Manuel Santos; no obstante, aún existen disidencias que se denominan *Estado Mayor Central de las FARC* y *Segunda Marquetalia*, cuyo carácter insurrecto ha sido reconocido por el presidente Gustavo Petro (Preciado, Cajiao, et al., 2023, p. 6).

En coherencia con ese panorama, Sergio Jaramillo (2018), excomisionado de paz, indica que “cuando un conflicto se prolonga por más de cinco décadas, como ocurrió en nuestro país, es porque hay intereses y costumbres que impiden y frustran cualquier intento de solución” (p. 55). De ese modo, se pueden situar las reivindicaciones guerrilleras y el mantenimiento del Statu Quo como las principales causas, entendiendo que aquellas representan las máximas de fuerzas antagónicas que se han enfrentado por la vía armada. De igual manera, es probable ubicar otros factores intervinientes, es decir, aspectos culturales, ideológicos, abandono estatal y falta de participación democrática, cuyos resultados son igual de problemáticos que los económicos.

A raíz de lo apuntado, no es de extrañarse que la tenencia de la tierra sea una de las primeras temáticas a tratar en las negociaciones de paz. Un ejemplo de ello es el acuerdo de la Habana entre las FARC-EP y el Estado, donde se comienza hablando de una reforma rural integral, asintiendo que esta “centra las bases para una transformación cultural del campo” (Acuerdos de Paz, 2016, p. 10). Hay que tener en cuenta que la democratización agraria es una propuesta fundamental del grupo armado, sustentada en el *Programa agrario de los guerrilleros* desde su origen en 1964 (CEME, 2005). Mencionada insurgencia tiene proposiciones respecto a los latifundios improductivos, señalando la necesidad de restituir la tierra a sus respectivos propietarios (campesinos e indígenas desplazados) para dar solución al conflicto. Según los rebeldes, ellos reconocen ser actores armados, mas no empezar la guerra. Ésta se da como resultado del modelo económico y su injusticia social (Estrada, 2020, pp. 58-59).

En otra parte, es obligatorio ahondar en lo siguiente: es cierto que el origen del conflicto está vinculado a la estructura económica, pero ésta no abarca todas sus causas. El olvido estatal, la falta de garantías democráticas y las opresiones culturales determinaron conjuntamente la violencia en el país. Por tal motivo, se plasma en el Acuerdo de paz, específicamente en el Punto 2, la responsabilidad del Estado ante esta cuestión, afirmando que “La consolidación de la paz requiere de una ampliación democrática que permita que surjan nuevas fuerzas en el escenario

político para enriquecer el debate y la deliberación alrededor de los grandes problemas nacionales” (p. 35).

Adicionalmente, es menester nombrar un elemento relevante en el conflicto colombiano: el narcotráfico. Desde la década de los 80, las relaciones comerciales no sólo se basaron en productos legales. La expansión del cultivo de coca conllevó a exportar e importar droga, lo que influyó en que, tanto el Estado colombiano con sus fuerzas extrajudiciales (paramilitares) como los grupos insurgentes, se involucraran en el mencionado negocio (Rincón, 2009; Clemencia, 2001). Ello tuvo como consecuencia una estética y una ética que obedecían a los grandes capos, imitados en muchas ocasiones por gran parte de la población civil. En términos de Omar Rincón (2009), profesor de la universidad de los Andes, “los colombianos nos sentimos realizados el fin de semana en la finca, porque nuestro mayor placer está en dar órdenes y tener quien nos obedezca. Un valor más de la narco-cultura: el mayordomear, el dar órdenes” (p. 151).

Además, el problema cultural no es sólo respecto a la reproducción estética del narcotráfico. Fuera de ello, es necesario situar la opresión a comunidades étnicas, ante las que históricamente el Estado ha sido victimario en vez de protector. Tomando como referencia el *Movimiento armado Quintín Lame*, distinguido por reivindicar derechos para grupos indígenas, se puede concluir que también hubo espectros vinculados tanto al problema agrícola como a las costumbres o cosmovisiones de los pueblos originarios (Molano, 2016). Fruto de esto, es la relevancia de este aspecto en las negociaciones de la Habana, donde se insiste en reparar a aquellas poblaciones respecto a la propiedad agraria de la que han sido expropiadas (Acuerdo de Paz, 2016).

Con ese horizonte, nace la necesidad de implementar modelos pedagógicos que contribuyan al conocimiento del conflicto colombiano partiendo de la literatura. Se definirá entonces otra categoría funcional para el proyecto: el constructivismo.

2.2.5. Constructivismo. Para empezar, se puede conceptualizar el constructivismo como el aprendizaje condicionado por estructuras sociales y cognitivas que se determinan permanentemente (Chadwick, 2001). Según Piaget (1998), el sujeto cuenta con esquemas mentales que permanecen “abiertos en un sentido (el de los intercambios con el entorno) y cerrados en otro en cuanto ciclos” (p. 6). Ello significa que en la adquisición de conocimientos hay una influencia exógena paralela al desarrollo de sistemas intrínsecos (psíquicos),

simultáneamente codependientes. Esto se da mediante la asimilación y acomodación, ciclos en los que la psique forma relaciones de acuerdo con el objeto aprendido.

Siguiendo el pensamiento piagetiano, Emilia Ferreiro (2003), en un apartado sobre la educación y la psicogénesis, expresa que la adquisición de cualquier conocimiento —sin importar la edad— tiene su origen en la asimilación de un objeto o evento. Aquello conlleva a concluir que el aprendizaje es interactivo y constructivo, puesto que:

Todo conocimiento implica siempre una parte que es provista por el objeto (con sus propiedades físicas, sociales y culturales) y una parte que es provista por el sujeto (con la organización de los esquemas de asimilación)... Las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues, el resultado de una tendencia al cambio o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo. (Ferreiro, 2003, p. 86-87)

En lo que respecta a literatura, es imprescindible aludir al vínculo entre el pensamiento y la palabra, debido al poder del signo lingüístico sobre estructuras mentales. Basándose en Vygotsky (1995), puede decirse que la codificación escrita o verbal influencia el desarrollo intelectual, al igual que los textos literarios afectan la cosmovisión, la ideología, la capacidad de decisión, la argumentación y el posicionamiento político de una persona.

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma. (p. 114)

Otro rasgo, son los retos que tiene el constructivismo en un siglo globalizado, dominado puntualmente por el capital. En palabras de Ferreiro (2003), la evolución del modo de producción capitalista ha implicado un retroceso en cuestiones éticas. Al mismo tiempo, el modelo económico intenta explicar sus crisis con metáforas humanas, tales como: depresión económica, fugas de capitales y nerviosismo de los mercados. A raíz de ello, la educación constructivista debería formar con base en los principios de justicia social, respeto cultural y en contra del capitalismo salvaje.

En último, el constructivismo se vale del aprendizaje autónomo. Freire (2014) apunta que el respeto por la subjetividad del estudiante es una máxima ética del educador, especificando que no se pueden transgredir estos principios a pesar de las dificultades presentadas en el aula. El maestro tendrá que priorizar el diálogo ante las diferencias y ponerse en el lugar del alumno si el mismo muestra un síntoma de rebeldía, respetando a la vez su libertad de expresión.

En consonancia con ello, Joan Rúa (2019), en una entrevista hecha por Édison Silva, expresa sus postulados sobre el aprendizaje. Para él, la labor del docente consiste en orientar a los aprendices para que construyan conocimiento y no sencillamente en transmitirlo. Por tal causa, se plantean dos puntos relevantes: el primero, no enseñar contenidos que el educando ya sabe, es decir, dar respuestas a preguntas obvias; el otro, concierne a la generación de retos al alumnado, cuyos resultados sean la adquisición de saberes autónomamente.

En resumen, el constructivismo es un modelo apropiado para los objetivos planteados. Consecuentemente, es obligatorio generar escenarios literarios propicios para la formación política. De ahí la necesidad de conceptualizar otra categoría: ambiente de lectura.

2.2.6. Ambiente de lectura. El ambiente de lectura es referido a distintos aspectos. Uno de ellos, es la disposición —mental y emocional— de los lectores cuando se acercan a un libro. Chambers (2007) piensa que “nuestras expectativas, experiencia previa y conocimiento, nuestro estado de ánimo actual, nuestra relación con los otros participantes, incluso la hora del día y el clima; todos estos factores condicionan la manera en que nos comportamos mientras estamos haciendo algo” (p. 25). Aquello indica que el maestro necesita generar actitudes de interés en los alumnos, fomentando contextos agradables para el aprendizaje y siendo consciente de su disposición emocional.

Sumado a esto, otro elemento importante radica en la construcción de espacios físicos significativos y propicios. Aidan Chambers (2007) situaba este punto como *la circunstancia*, la cual debe ser facilitada por el docente. Para ello, es importante acercarse a los libros y a su exposición. En este proceso, el educador es sólo un adulto que facilita espacios agradables para la literatura en el aula de clase, es decir: más que espacios puramente físicos, se trata de generar una serie de percepciones adecuadas para la lectura.

Algo semejante se comenta en el libro *La promoción de la lectura*. Allí se aborda el rol del profesor en relación con el desarrollo del alumnado, entendiendo que su papel condiciona la experiencia literaria en el futuro.

Los maestros que «a pequeñas dosis» vayan convenciendo a sus alumnos de lo importante que es la lectura diaria —para cuando entren en contacto con la literatura, y como apoyo de sus tareas escolares y aliciente de sus intereses en todo tema de estudio—, los maestros que traten de que esos «hábitos nacientes» se integren también en las actividades recreativas diarias y en las horas del estudio en casa, los maestros que hagan esto sistemáticamente a lo largo de todo el período escolar del alumno y sin forzarle, de una manera natural, tales maestros conseguirán, sin duda, que una gran mayoría de sus educandos se habiten tanto a trabajar con libros que ya nunca más los dejarán de lado y serán siempre buenos lectores. (Bamberg, 1975, p. 86)

Resumiendo, la educación literaria se comprende como “una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector, a la fantasía y a la imaginación” (Lomas, 2023, p. 73). Esto significa que no se pueden asumir los estudios de la literatura como una historiografía, visto que sus resultados serán el estancamiento lector de estudiantado. La literatura no es un conocimiento muerto para que sea de aprendizaje memorístico, sino que es un medio que puede cumplir la función de formación y transformación. (Larrosa, 1996).

En favor de lo planteado, cabe decir que la exposición y selección de los libros es una obligación que contrae el maestro. De manera que esta investigación asume la responsabilidad de generar escenarios donde los aprendices se interesen por la lectura del conflicto colombiano. Atendiendo a ello, se pretende que el aula de clase sea un sitio propicio para la lectura de textos literarios y otras tipologías textuales que sirvieron de apoyo.

3. Diseño metodológico

3.1. Paradigma

Epistemológicamente, el presente proyecto se sustentó en el paradigma crítico-emancipador, conocido también como crítico-dialéctico por su influencia marxista. Dicho modelo “es el proceso racional a través del que se realiza la apropiación cognitiva de la realidad. En esta

concepción se reconoce que la realidad es dialéctica, pues es la síntesis de diversas incidencias y temporalidades constitutivas de un mismo objeto” (Martínez Godínez, 2013, p. 7). En ese marco de ideas, se comprende que el proceso educativo no es estático. Aquel es modificable permanentemente a raíz de sus contradicciones, ante las que los estudiantes no están alejados. Ello conduce a la intencionalidad de generar cambios significativos dentro del aula, entendiendo que el objetivo desde esta posición epistémica es “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado y García, 2008. p, 189).

Complementando la anterior base teórica, existe un sustento del paradigma hermenéutico, soportado en la interpretación del investigador acerca de los textos literarios trabajados. De acuerdo con Héctor Cárcamo Vásquez (2005) este proceso se basa en:

Comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.

Dicho proceso supone desarrollar la inteligibilidad del discurso contenido en el texto; en gran medida se trata de traspasar las fronteras contenidas en la "física de la palabra" para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel.

(p. 5, por conteo propio)

Considerando que se trabajó a partir de la literatura y desde la investigación cualitativa, la subjetividad del investigador estuvo presente pese a las estadísticas en los resultados, dado que, más allá de la generalización, se buscaba comprender el fenómeno observado en su particularidad (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009).

3.2. Enfoque

El enfoque usado en esta investigación fue el cualitativo, caracterizado por ser inductivo y por empezar “con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7). En esta línea investigativa, es relevante la subjetividad del observador, teniendo en cuenta que los análisis requeridos se ejecutan desde su interpretación. Cabe resaltar que aquello no le quita el carácter científico al proyecto, como afirman los positivistas lógicos (Packer, 2018). Simplemente permite que surjan otras proposiciones respecto al objeto de estudio sin dejar como verdades absolutas las conclusiones obtenidas.

Dicho enfoque tiene tres elementos relevantes: el primero, es la comprensión del contexto de manera holística, reconociendo que hay condiciones que determinan a los individuos; el segundo, es la interacción del investigador, ya que este participa constantemente con los sujetos; el tercero, es el entendimiento de la subjetividad, implicando un respeto por las distintas perspectivas que se puedan encontrar. Por tanto, la investigación buscó entender la educación literaria de modo conjunto y no al margen de los problemas sociales, pretendiendo el respeto y la validez de las opiniones del educando en su formación política.

Conforme a lo mencionado, es prudente apuntar que si bien se usaron datos cuantitativos —específicamente en la matriz de Vester, en las preguntas diagnósticas y en la cuantificación de enunciados— no por ello la investigación asume ese carácter. El presente trabajo no pretendió la verificación de resultados; en contraposición, se interesó por la interpretación de fenómenos dados dentro del aula de clase en cuanto a la formación política y la literatura (Quecedo y Castaño, 2002).

Para cerrar, hay que tener en cuenta que el paradigma crítico emancipador busca una transformación, lo que no es distante de este enfoque. Según Ivonne Balderas (s. f.) “La investigación cualitativa busca comprender la realidad para intentar transformarla” (p. 3), asumiéndose dentro de las contradicciones existentes y siendo un método dialéctico entre los resultados y el investigador (Cárcamo, 2005). Se corrobora entonces que tanto el modelo crítico-dialéctico como el hermenéutico no se alejan del planteamiento indicado; por el contrario, se articulan y complementan en las investigaciones educativas.

3.3. Metodología de investigación

La metodología correspondiente es la investigación-acción, distinguida por ser un estudio social donde se propende mejorar el contexto trabajado. Igualmente, es importante la reflexión del investigador y su relación con los sujetos después de la comprensión de los problemas existentes (Bernal, 2011).

Uno de los referentes frente a esta metodología es Fals Borda. Referido sociólogo, según Ortiz y Borjas (2008), abordaba criterios políticos en sus observaciones mientras fortalecía la educación popular gracias a la influencia de Freire en sus planteamientos. De ese modo, el presente trabajo se situó desde el campo pedagógico junto al sociológico, reconociendo que el

desarrollo del estudiante se condiciona por las didácticas empleadas y otros factores sociales (culturales, económicos e ideológicos) del país.

Para acabar este acápite, se debe mencionar que la investigación-acción tiene especialmente cuatro particularidades: la participación, la introspección espiral, la colaboración y la autocrítica. La primera, concierne a que el observador —junto con los observados— está inmerso en el contexto e intenta transformarlo; la segunda, se basa en las fases de planificación circular —acción, observación y reflexión— con el fin de facilitar la sistematización del proceso; la tercera, es referente a la cooperación que hacen los individuos, no trabajando por separado sino articuladamente; la última, se respalda en el fortalecimiento del pensamiento crítico de las comunidades, esperando que sean capaces de tener introspección frente a sus relaciones sociales (Bernal, 2011).

3.4. Instrumentos de recolección

Se especifica que en este proceso fue imperante el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes, ya mencionado previamente (anexos A). Debido a las orientaciones legales (Ley 1581, 2012) y posturas éticas, era necesario dicho procedimiento para trabajar con menores de edad. La ley citada compromete al investigador a respetar la confidencialidad, el principio de libertad, transparencia y seguridad con los datos personales de los educandos. Se subraya, por ejemplo, que los nombres de los participantes no son expuestos con la finalidad de proteger su identidad.

Ya con ese panorama, se indica que los instrumentos de recolección de datos son relevantes en la medida en que “nos proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado” (Campoy y Gomes [sic.], 2015, p. 276, por conteo personal). En otras palabras, permiten el entendimiento de la realidad educativa mientras se apuesta por una transformación.

Para el presente proyecto se usaron las siguientes técnicas de recolección: matriz de Vester, observación no participativa, diarios de campo, entrevistas, análisis documental e intervención pedagógica (observación participativa). Posteriormente, se usó el proceso de codificación propuesto por Packer (2018) que apuntaba al análisis de contenido. Para mayor claridad, se explicará a continuación cada instrumento de recolección.

En un principio, se realizó una visita al colegio Guillermo Cano Isaza donde prevaleció la observación no participativa: una exploración en la que no existe interacción con los sujetos estudiados. En ese punto, el investigador recibe información, mas no la devuelve, manteniendo la distancia frente a la realidad consultada (Campos y Lule, 2012). Mencionada modalidad se ejecutó en cuatro ocasiones, las cuales sirvieron para caracterizar a la población, determinar su conocimiento histórico de Colombia, conocer su relación con la literatura y sistematizar problemas causales en una Matriz de Vester (Betancourt, 2016).

De igual manera, se realizaron diarios de campo correspondientes a cada observación. Con este instrumento, fue posible organizar la información, enfocándose en las categorías selectas. De acuerdo con el trabajador social Valverde (s. f.) aquella técnica puede ser definida del siguiente modo:

Un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior (p. 2).

Además de lo señalado, se usaron dos cuestionarios abiertos, es decir, “un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y que son contestadas por los encuestados” (Torres, Paz y Salazar, s. f., p. 8). Esta técnica, que fue realizada abierta e individualmente, permitió tener un contexto conforme a la formación literaria y política de los educandos. La primera prueba, ejecutada en la tercera visita, se constituyó de nueve preguntas del conflicto colombiano y experiencias de lectura con objeto de conocer el acercamiento de los educandos a la historia y a la literatura; la segunda, hecha en la última intervención, tenía 14 interrogaciones que apuntaban a entender qué había significado el proyecto para los estudiantes.

Así mismo, se llevaron a cabo dos entrevistas tanto a la docente titular como al coordinador académico de la institución, quienes mostraron gran disponibilidad. Es importante resaltar que este instrumento está basado en una conversación entre dos personas con preguntas estructuradas, que ayudan a conocer la realidad social del problema investigado (Torres, Paz y

Salazar, s. f.). Así, se entendieron las perspectivas que tenían las dos personas nombradas respecto a la formación política y literaria, facilitándose las posteriores intervenciones.

Después, se efectuaron siete unidades didácticas, es decir, observación participativa que apuntaba a formar políticamente en cuatro criterios políticos: diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática. A diferencia del primer instrumento, este se distingue por ser un método donde el investigador interactúa con los sujetos, asumiendo que necesita de esta interlocución para tener un mayor panorama (Rodríguez, Gil y García, 1996). En ese sentido, se obtuvo información a través de las unidades didácticas, que fueron bases para evaluar tanto el estado de los educandos como el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación. Frente a este tema, se clarificará su ejecución en la propuesta de intervención pedagógica.

Paralelamente, hubo constante lectura de documentos referentes a la institución: PEI, Manual de Convivencia y Malla Curricular. Esto permitió asimilar el análisis documental, ya que allí se señalaba el contexto académico y disciplinario en el que se desarrolló la investigación-acción (Pinto, 1989).

La información obtenida fue categorizada conforme a lo apuntado por Packer (2018). Se procedió a un proceso de codificación, realizando abstracciones de los enunciados y generalizándoles a partir de repeticiones lingüísticas o ideas similares de los participantes. Según lo expuesto por el investigador norteamericano, se consideró relevante usar matrices que clarificaran las modalidades de enunciado, los enunciados, las categorías y subcategorías para poner de relieve los resultados. Para mayor claridad, ver Análisis de Contenido (anexos F).

Lo mencionado es similar a lo descrito por Espín (2002) sobre el análisis de contenido. Dicha técnica no está lejos de las ideas de Packer (2018); al contrario, se complementan. Mientras Espín habla de una descripción, sistematización y categorización, Packer adiciona la abstracción y generalización. En suma, el proyecto se valió de ambos teóricos para analizar los resultados, dado que se analizó el contenido gracias al proceso de codificación propuesto por Packer.

A continuación, se describe la intervención pedagógica, sustentada desde el modelo constructivista y ejecutada por medio de unidades didácticas.

4. Propuesta de intervención pedagógica

El presente apartado corresponde al primer objetivo específico: generar una propuesta de intervención pedagógica para la formación política y literaria de los estudiantes a través de textos que abordan el conflicto colombiano: social, político, económico y armado. Epistemológicamente se posicionó desde el constructivismo, definido por Mario Carretero (2002) como una idea que sostiene que el individuo aprende a partir de factores internos y externos. Dicho de otro modo, existe una determinación de factores ambientales en los procesos cognitivos de los educandos, pues “bien pronto, en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se encuentran son generados por su entorno social y las cosas aparecen en contextos que le otorgan significaciones especiales” (Piaget y García, 1982, p. 228).

El paradigma constructivista fue seleccionado por dos causas: la primera, es la funcionalidad dentro del aula, ya que la enseñanza se da partiendo de los conocimientos previos —muchas veces hipotéticos— y la importancia de aspectos sociales en el desarrollo cognitivo del educando (Pimienta, 2008; Ferreiro, 2003). La segunda, se dio en virtud de la necesidad de desarrollar autonomía en los alumnos, sabiendo que el respeto por ella “es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros” (Freire, 2012, p. 58). En síntesis, se tuvo como finalidad la construcción de saberes significativos con base en los cimientos que se tengan y el fortalecimiento de la subjetividad de los aprendices en criterios políticos ya expuestos.

En consonancia con lo anterior, se crearon ambientes de aprendizaje para la lectura de textos literarios (Chambers, 2007). Esto facilitó que el acercamiento al conflicto colombiano no fuera tedioso y que, en cambio, generara interés en los estudiantes. Bajo ese contexto, se planificaron siete unidades didácticas (llamadas de aquí en adelante como UD), definidas como “un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje que se ponen en marcha y se desarrollan” (Rguez, 1991, p. 6). Cada una de ellas, si bien comparten la perspectiva epistemológica, fueron diferentes por sus actividades y progresivas en relación con la dificultad, esto es, partir de lo más a simple a lo más complejo.

Se destaca que la presente propuesta intenta orientar teórica y prácticamente a futuras intervenciones. Con lo visto hasta acá, es plausible afirmar que se necesitan de modelos pedagógicos propicios a las necesidades estudiantiles, tales como la formación política y la

educación literaria. Ello implica remitirse a pedagogos, escritores, críticos literarios y filósofos políticos que permitan la ejecución de didácticas adecuadas para la configuración de un sujeto político.

En ese ángulo, se espera que los docentes e investigadores se apropien de la funcionalidad de la literatura para la formación política, sustentándose en el constructivismo y ambientes de lectura adecuados. Como decía Carlos Lomas (2023), la educación literaria debe ser de manera activa, no pretendiendo sólo un acercamiento historiográfico al texto literario. Es preciso que se genere una actitud crítica, estética, política, literaria y ética, proponiendo así transformar los contextos trabajados. Los procesos de enseñanza están obligados contribuir a la transformación social, oponiéndose a las instituciones de poder actuales que buscan mantener el orden social vigente (Bárcena y Mélich, 2000).

En páginas anteriores, se exponía los planteamientos de Emilia Ferreiro (2013) relacionados con las desventajas de la educación en la actualidad. La pedagoga argentina sitúa la pérdida de valores éticos a raíz el desarrollo desenfrenado del capitalismo, modelo económico que en parte condiciona a la consciencia humana. Así pues, es crucial que los procesos educativos, soportados en el constructivismo, se opongan a los intereses de los grandes capitales y busquen distintos modos de contribuir a la configuración de sujetos críticos ante las implicaciones éticas, educativas, culturales, políticas e ideológicas del modo de producción actual. Se espera entonces que el presente trabajo sea una ayuda para alcanzar dicho objetivo. Con eso apuntado, es posible dilucidar el camino empleado para la implementación pedagógica.

4.1. Implementación

Se realizaron siete unidades didácticas (anexos G) que correspondieron a los criterios políticos abordados —diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática— mediante textos literarios que se acompañaron de otras tipologías. En la primera, se vio parte de la exposición fotográfica *El testigo* (Abad, 2019) y se leyó la narración *Esta tierra que habitamos* (Lozano, 2017); en la segunda y tercera, se trabajó en el diálogo partiendo del poema *Es cuestión de estadísticas*, de Piedad Bonnett (2008), junto a la canciones *El campesino embejuca'o* (Gómez, 2016) y *A desalambrar* (Ana y Jaime, 2010); en la cuarta y quinta, se habló respecto a la decisión, tomando como base la novela *Los ejércitos* (Rosero, 2014), *Cien años de soledad* (García Márquez, (2007) y el relato *Si los tiburones fueran hombres* (Brecht, 1974); en la sexta,

se argumentó la importancia de la acción colectiva desde el mismo libro, acompañado de una parte del documental *El baile rojo: memoria de los silenciados* (Campos Zornosa, 2003); en la última, se dilucidó la importancia de la participación democrática, finalizando la obra y el documental mencionado.

5. Sistematización y análisis de resultados

Gracias a las intervenciones realizadas, se sistematizaron e interpretaron los resultados, obtenidos en virtud de los enunciados de los estudiantes. Se encontrará a partir de este momento todo el proceso requerido para dicho objetivo. En un principio, se verá un análisis del corpus literario utilizado; después, habrá un acápite dedicado a literatura como unidad central del proyecto; posteriormente, se dilucidará la formación política, específicamente los criterios seleccionados; luego, existirá una parte para reflexionar sobre la experiencia de los participantes; finalmente se concluirá vinculando el proyecto a otras dimensiones.

Cabe clarificar que en cada análisis existe una parte teórica que dialoga con lo observado. Ello permitió la parte interpretativa del investigador, en la que se consideró la teoría y la práctica dialécticamente para llegar a conclusiones. Por tal razón, se argumenta cada categoría con teóricos que contribuyan a su interpretación.

5.1. Análisis previo del corpus literario

El presente análisis corresponde al segundo objetivo específico: estudiar preliminarmente el corpus literario que se empleó en el transcurso del proyecto. Esto se hace para justificar la elección de los textos usados, comprendiendo lo comunicado por los autores y los recursos de los que se valieron para sus obras. En ese sentido, primero se hará un recorrido teórico, que servirá de base para la exposición de las producciones literarias empleadas.

Bajo esa percepción, es preciso retomar las palabras de Bajtín (1989) en cuanto al concepto de forma arquitectónica y forma composicional. En relación con la primera, el crítico sostiene que “entender el objeto estético en su especificidad puramente artística... constituye la primera tarea del análisis estético” (p. 23). Aquello implica definir el mencionado término como el proceso artístico realizado a través del contenido y la forma del material verbal del que se dispone en una obra. Con fines explicativos, el autor indica que la individualidad estética era una forma arquitectónica. En esta se particularizaba un acontecimiento desde el punto de vista artístico, donde el creador cumplía un rol especial en razón de su subjetividad (Bajtín, 1989, p.

23). En consecuencia, se puede interpretar el concepto de manera individualizante, única y particular, que necesita de un sistema composicional. La forma arquitectónica es la que orienta la realización verbal y le confiere valor estético al texto literario.

Vinculada a la forma arquitectónica, aparece la composicional. Bajtín (1989) apunta que esta es “la estructura de la obra, entendida teleológicamente como la realización del objeto estético” (p. 3). Esto se refiere a los elementos artísticos necesarios para la realización de la obra, componentes que ordenan sistemáticamente el contenido del artista. Así, si un autor quiere plasmar un acontecimiento político (forma arquitectónica), se valdría de la novela (forma composicional) para lograr su fin, dado que esta última es la encargada de organizar la primera. Aquello implicaría entrar en la configuración de dicho género discursivo, un tipo de héroe, un punto de vista particular, un argumento, una trama, etc.

Similarmente, es imperante apuntar la importancia del campo en el que se encuentran los autores de las obras literarias. Bourdieu (1992), referente al campo literario, acentuaba que este es “una red de relaciones objetivas (de dominación o de subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones” (p. 321). De ahí que se deba considerar la posición de cada escritor en relación con su contexto artístico. El poeta se puede caracterizar por su reconocimiento, su autoridad o su crítica. No es lo mismo la posición de Mario Vargas Llosa, por ejemplo, a la de Pablo Montoya así ambos se muevan en el campo de la literatura latinoamericana. Mientras uno hizo parte de los momentos cumbre del “Boom latinoamericano”, causando controversia por sus apuntes políticos actualmente, otro se distingue por sus novelas históricas.

Es preciso saber que las posiciones van más allá de la pertenencia al campo literario. Hélène Poulquen (2011), citando a Bourdieu, complementa la teoría de la toma de posición cuando declara que esta podía ser premoderna, moderna o posmoderna mediante un proceso consciente del escritor. En palabras más claras, el autor de una obra se posiciona ética, política e ideológicamente hacia la cultura a través de su obra, planteando en ella “actos o discursos políticos, manifiestos o polémicas” (Bourdieu, 1992, p. 321) que pertenecen a alguna de las categorías del tiempo mencionadas.

Es importante clarificar las anteriores divisiones históricas: premodernidad, modernidad y posmodernidad. Fernando Cruz (1998) considera a la primera por ser parte de la edad media,

distinguida por la dominación religiosa y el modo de producción feudal. La segunda, por su lado, corresponde al renacimiento, el antropocentrismo, la llegada del mercantilismo (o capitalismo mercantil) y el desarrollo del capitalismo industrial junto a la aparición del Estado Nación. La tercera, llamada también modernidad líquida por Bauman (2007), es la corriente emergida después de la segunda guerra mundial, buscando relatos en contra de la razón moderna a través de la subjetividad. Es así como, en palabras de Fernando Cruz (1998), América Latina es una mixtura cultural, puesto que en ella “se presenta lo que algunos han definido como la simultaneidad de las diferentes dimensiones del tiempo en la cultura. Dicho de otro modo, parecería como si fuéramos premodernos, modernos y posmodernos al mismo tiempo” (p. 15).

Para ejemplificar esta simultaneidad cultural, Fernando Cruz (1998) afirma que actualmente, era posmoderna, se incorporan sistemas de creencias (como la astrología) que son propios de la época medieval. De manera similar, hay un Estado nación, propio de la modernidad, que regula a la sociedad, a la vez que existe un semifeudalismo y un desarrollo industrial en Latinoamérica. Los colombianos, por ende, no son ajenos a eso. Aquellos mantienen varias de las características expuestas en un hibridaje de aspectos culturales.

En ese panorama, los autores usados toman posición en relación con la mezcla temporal existente (Bourdieu, 1992). Bien es sabido que, en Colombia, especialmente en la zona rural, se mantienen relaciones sociales de producción que no parecieran ser entre proletario-burgués (Marx, 1971) sino entre siervo-señor feudal. Análogamente, se creen en distintas supersticiones propias de la posmodernidad —la astrología—, que recaen en representaciones medievales. Como si fuera poco, la administración del Estado está basada en la democracia representativa (aunque pareciera más un sistema oligárquico), característica de la modernidad y el uso de la razón. Frente a ese contexto, los autores se posicionan a través de sus textos literarios, dejando ver sus perspectivas, críticas, apologías e ideologías.

Con esas aclaraciones teóricas —Bajtín (1989) y Bourdieu (1992)— se comprende la elección de los textos a tratar en el proyecto. Es visible que en sus cruces de sentido aparecen contenidos referidos al tiempo histórico de acontecimientos vividos en la violencia colombiana. Los autores trabajados en las unidades didácticas elaboraron algún tipo de valoración del conflicto y contribuyeron al objetivo de formar criterios políticos que mediaran sus perspectivas ante el mundo dado tanto en la obra literaria como en el contexto histórico. En ese ángulo, es

necesario profundizar en las obras seleccionadas, tomando como base la forma arquitectónica, la composición, el campo de la literatura y la toma de posición. Para ello, se encontrarán subtítulos que enmarcan los análisis correspondientes a cada texto, incluyendo el de la socialización del proyecto donde también se trabajó con literatura.

5.1.1. Literatura en la socialización del proyecto. En las obras usadas en la actividad de socialización, los autores elaboran una toma de posición artística de tipo crítico frente a los acontecimientos de la violencia en Colombia, los abusos de poder, la violación de los Derechos Humanos, la tenencia de la tierra, la polarización de las elites políticas configuradas en partidos, gamonales y terratenientes que han sido causa del conflicto colombiano. Tal es el caso del texto literario de *Esta tierra que habitamos*, escrito por Álvaro Lozano Gutiérrez (2017). En el relato, el autor toma una posición en contra del desplazamiento y la concentración de la tierra, exponiendo el despojo al que era sometido el campesinado. Se deja entrever, por parte del escritor, su creencia en la escritura como forma de cuestionar los problemas sociales y la necesidad de la justicia social, posicionándose en oposición al desplazamiento forzoso y la concentración de la propiedad agrícola.

5.1.2. Literatura y diálogo. Respecto a la segunda intervención, el contenido se basó en una crítica a la violencia y al problema rural. Si se analiza el texto *Es cuestión de estadísticas* (2008), compuesto en forma de poema por Piedad Bonnett y trabajado en esta unidad didáctica, es visible el rechazo de la autora a una masacre. La poeta busca posicionarse frente al maltrato de grupos armados hacia la población, valiéndose para ello de la lírica para expresar sus pensamientos. Por consiguiente, es clara la toma de posición de Piedad Bonnett e igual la forma composicional (la poesía) y arquitectónica (el contenido) de la obra literaria.

Análogamente, se usó la canción *A desalambrar* (2010) de Ana y Jaime. En relación con esta obra y basándose en Bajtín (1989), es posible observar en su contenido una crítica a la concentración de la tierra. En aquella composición lírica, los autores toman una posición frente al problema del latifundio y comprenden su incidencia en el conflicto colombiano, posicionándose en favor del campesinado y en contra de los terratenientes.

Finalmente, *El campesino embejuca 'o* (2016), interpretada por Oscar Humberto Gómez, es una exposición de la opresión y la ausencia de garantías políticas. El cantante expone su punto de vista (contenido) frente a la violencia, manifestando a través de la poesía —forma

composicional— la desolación ante la coacción armada y el atropello ideológico. La toma de posición se dilucida en las emociones emitidas por el cantante, distinguidas por estar en contra de la violencia y el oportunismo politiquero.

5.1.3. Literatura y decisión. Concerniente al criterio de decisión, se emplearon tres textos literarios en el transcurso de dos unidades didácticas. El objetivo era utilizar la narración como herramienta formativa, por lo que se valió de un cuento extranjero¹ y dos novelas colombianas. El primero se titulaba *Si los tiburones fueran hombres*, parte de una antología llamada *Historias del señor Keuner* (Brecht, 1974), con el propósito de esclarecer las disputas ideológicas; el segundo, fue *Cien años de soledad de Gabriel García Márquez* (2007), que mostraba la imposición de las esferas políticas (partido o bipartidismo) en un pueblo imaginario, Macondo; el tercero, era *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2014), que situaba a la población civil en medio de la confrontación armada, mostrando su sufrimiento. A continuación, se hará una presentación de estas obras.

El texto *Si los tiburones fueran hombres* (1974) fue escrito por Bertold Brecht. En esta narración, el autor hace una analogía entre los tiburones y los humanos, concluyendo que los hombres —diferente a los marítimos— se encuentran en episodios de guerra, engaño mediático, sistemas de valores perversos, opresiones culturales y disputas ideológicas. Conforme a lo apuntado por Bajtín (1989), la forma arquitectónica es la perspectiva axiológica de Bertold Brecht, es decir su desaprobación a la civilización moderna, mediante la forma composicional de la prosa que se acompaña de analogías y comparaciones. Aquello da pie para entender la toma de posición del autor (Bourdieu, 1992), quien encuentra la necesidad de decidir frente a los distintos aspectos culturales, como los expuestos anteriormente.

Con el mismo criterio, se trabajó con la obra cumbre de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad* (2007), para analizar la toma de posición y el contenido del autor colombiano. En esta ocasión, se leyó un fragmento de la novela, donde Apolinar Moscote (corregidor conservador) quiere imponer la pintura de las casas conforme a su partido político, el conservador, gracias a un mandamiento gubernamental; sin embargo, los habitantes de Macondo se niegan, dado que lo consideran como un hecho perturbador que eliminaría la paz reinante en el

¹ Se clarifica que se usó el cuento extranjero para involucrar a los estudiantes frente a sus decisiones cotidianas, mas no fue un texto base para el proyecto como la literatura del conflicto armado colombiano.

territorio. Aquello permite situar la toma de posición del escritor caribeño, pues es un indicio de su oposición al bipartidismo imperante en Colombia durante los siglos XIX y XX. De igual modo, es preciso anotar que, en materia de contenido, se denuncia esa disputa política (manipulación ideológica) a través de la composición novelística.

Para finalizar con este criterio, se empezó con la lectura de la novela de *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2014), empleada en varias sesiones. Gracias a que los estudiantes habían leído individualmente, se trabajó con el caso de desaparición forzada, mencionada en la novela. El ejercicio consistió en un performance donde los alumnos decidieron hipotéticamente ante el desaparecimiento de Marcos Saldarriaga y el brasilero, personajes de la obra. Mediante aquella actividad, fue posible indagar sobre la forma composicional de la obra (Bajtín, 1989), analizando el uso de la prosa para narrar un tema recurrente en Colombia: la desaparición. De esa manera, se vio una toma de posición clara (Bourdieu, 1992) en contra de un hecho transversal en el conflicto colombiano: el secuestro.

5.1.4. Literatura de acción colectiva y participación democrática. En este caso, el texto literario, trabajado en dos unidades didácticas, fue el mismo para ambos criterios políticos: *Los ejércitos* (2014) de Evelio Rosero. Análogamente, la novela fue acompañada de un documental titulado *El baile rojo* de Yezid Campos Zornosa (2003), buscando exponer el genocidio de Estado hacia el partido político La Unión Patriótica². El objetivo era relacionar el libro con la producción multimodal, teniendo dos productos para analizar al final de cada intervención: el primero, era un manifiesto donde los alumnos se formaban en la acción colectiva; el segundo, una asamblea popular basada en la narración literaria y visual, gracias a las cuales se formó en participación democrática. Hay que aclarar que los análisis frente a estos instrumentos políticos —acción colectiva y participación democrática— se encontraran más adelante.

En relación con la novela de Evelio Rosero (2014), se leyó la totalidad de la obra en el transcurso del proyecto y se usaron dos fragmentos específicos en las intervenciones para abordar los criterios políticos. Para iniciar con la acción colectiva, se leyeron en voz alta las páginas 91 y 92, distinguidas por narrar la confrontación armada y la desolación de Ismael (protagonista de la

² De Acuerdo con Yaneth Mora (2016) La Unión Patriótica fue un movimiento político surgido luego de los acuerdos de la Uribe entre las FARC-EP y el Estado colombiano. Tiempo después sufrió una aniquilación sistemática, ante la cual fue responsable el Estado (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2022).

obra) ante la desaparición de su mujer Otilia. Continuando con la participación democrática, ya en otra intervención, fueron escogidas las páginas 144 y 145, que mencionaban la búsqueda constante de Otilia y la desesperanza de Ismael al no encontrarla. La intención era partir del libro, además del documental, para formar en los criterios apuntados.

En cuanto al contenido de la novela *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2014), es pertinente remitirse a Bajtín (1989) para considerar el punto de vista del creador de la novela. Si se analiza este caso, es probable ver que, en ambos fragmentos trabajados, el autor manifiesta una perspectiva crítica en contra de la violencia, el abuso de poder y el desplazamiento. Basándose en Bourdieu (1992), se cree que el autor toma una posición antagónica frente al conflicto — manifestada en la forma arquitectónica—, sirviendo esto para formar a los sujetos en la acción colectiva y la participación democrática.

Siguiendo con Bajtín (1989), es fundamental situar la forma composicional. Evelio Rosero (2014) se sirve de la novela para argumentar su posición, pero simultáneamente usa una prosa donde mezcla el diálogo con la reflexión del narrador. Igualmente, se vale de características de personajes como de sucesos basados en la realidad para contar la historia, estos son: el secuestro, la desaparición, el desplazamiento, la confrontación armada, las opresiones culturales, las diferencias de género, la cotidianidad de las personas y sus problemas económicos.

5.2. Análisis de enunciados

El presente análisis se realizó con base en los enunciados de los estudiantes, dados a partir de la lectura de textos literarios y otras tipologías textuales. La categorización se soportó en las intervenciones correspondientes a cada criterio político y su obra literaria. Previamente se codificó también la socialización del proyecto con el educando, señalada como *UD de socialización*. Es así como las novelas, poemas y canciones permitieron que los sujetos propusieran, denunciaran, exclamaran o interrogaran frente al conflicto colombiano e hicieran uso de la capacidad de diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática. A cada criterio, correspondieron determinadas actividades que dejaron interpretar lo mencionado, estas son: respuestas a modo libre, work-café, mesa redonda, dibujos, performances, manifiestos políticos, asambleas y una entrevista al final que dilucidaba la significación del proyecto para los participantes.

Se aclara que el presente análisis se orientó gracias a Bortoni-Ricardo y Stella Maris (2008), para quienes era fundamental las siguientes tres preguntas:

1) “¿Qué está aconteciendo aquí?” 2) “¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas en ellas?” y 3) “¿Y, cómo esas acciones que tienen lugar en un microcosmos como el aula de clase se relacionan con dimensiones de naturaleza macrosocial en diversos niveles: el sistema local en la que la escuela está insertada, la ciudad y la comunidad nacional?” (p. 41)

Al mismo tiempo, se dedujo que al alumnado reconoce problemas económicos, falta de garantías políticas, relaciones de poder transversales y manipulación mediática. En virtud de ello, se entrevistaron proposiciones, declaraciones, denuncias e interrogaciones sobre la tenencia de la tierra, el genocidio, el papel del Estado, el dominio de los cuerpos, el desplazamiento y el rol de los medios de comunicación. Aquello significa que los estudiantes, haciendo uso de criterios políticos, emiten enunciados que van desde la denuncia hasta la proposición, logrando el objetivo general en la mayoría de los casos.

Es pertinente señalar el camino empleado para el análisis. En un principio, se determinó la modalidad de enunciación —declarativa, exclamativa, interrogativa o imperativa— según las palabras de Dominique Maingueneau (2015) y Croci, Varela y Viejo (2010); luego, se transcribieron los enunciados de los estudiantes, sirviendo estos como cimientos para su estudio; después, se describió la categoría desde donde fue estudiado cada enunciado; posteriormente, se señaló la subcategoría 1, relacionada con algún criterio político; finalmente, se indicó la subcategoría 2, emergente en virtud de lo emitido por parte del estudiantado. Para mayor claridad, ver la tabla 1 que sirve de ejemplo y luego observar los hallazgos en relación con la categoría de literatura.

Tabla 1

Ejemplo de análisis de enunciados

Modalidad de enunciado	Enunciado	Categoría	Subcategoría	Subcategoría 2
	(n)			

5.2.1. La literatura desde el punto de vista de los sujetos. El presente análisis corresponde al tercer objetivo específico: reflexionar sobre la literatura en relación con los criterios políticos, como parte de la formación del lector literario a través de textos que abordan el conflicto colombiano. Para ello, se usó el instrumento Análisis de Contenido (AC)³, una técnica de recolección de datos ya definida anteriormente, bajo los procesos de abstracción, codificación y generalización (Packer, 2018). En esa línea, es posible afirmar que esta sistematización permitió relacionar la categoría de literatura con otras, tales como conflicto colombiano y formación política.

Bajo ese contexto, en la primera intervención se socializó el proyecto a través del texto *Esta tierra que habitamos* (Lozano, 2017) y la exposición fotográfica *El testigo* (Abad, 2019). Las actividades consistieron en interpretar (subcategoría 1) ambos textos, lo que dejó ver las reacciones del estudiantado. En esa dirección, los enunciados emergentes, llamados a partir de ahora ene (n), iban encaminados a la toma de posición, acompañada de argumentación (Subcategoría 2). Por ejemplo, en el n1 de la siguiente tabla 2 se observó que los sujetos consideran la literatura como un modo de representación del conflicto, afirmando marcas imborrables en la historia colombiana, tal como sucede en el n2, donde se expone que el objetivo de los autores “es mostrar la cruda realidad por la que ha pasado nuestro país”. Lo anterior, es una muestra de la toma de posición frente a la confrontación bélica, siendo esta antagónica, desoladora e incluso esperanzadora cuando se refieren a la construcción de paz.

Tabla 2

Resumen de AC correspondiente a literatura

Modalidad de enunciado	Enunciado	Categoría	Subcategoría	Subcategoría 2
Declarativa	La exposición fotográfica y el texto representa el conflicto de hace años, dejando marcada la historia de Colombia (n2).	Literatura	Interpretación del estudiante.	Toma de posición
Declarativa	El objetivo de los autores es ver la cruda de realidad que ha pasado en nuestro país,	Literatura	Interpretación de estudiante.	Toma de posición

³ Se clarifica que el ejemplo del análisis de contenido se encuentra en anexos F. A continuación, se presentarán resúmenes de este en tablas.

mostrándonos desde otra perspectiva como es el mundo del conflicto (n3).

En otro lado, una vez visualizada de la exposición *El testigo* y leído el texto *Esta tierra que habitamos*, se les pidió a los participantes que emitieran algún tipo de respuesta como elaboración de significado. Sorprendentemente, los estudiantes emitieron respuestas de tipo emocionales, energéticas y lógicas. Esto se explica desde un enfoque semiótico en la tabla 3.

Tabla 3

Resumen de AC correspondiente a literatura, relacionado con semiótica

Criterio	Tipo de respuesta	Enunciado
Literatura	Emocional	¡Esta tierra es mía sapa hijueputa! (n1).
Literatura	Energética	Acción-performance (n2).
Literatura	Lógica	La exposición fotográfica y el texto representan el conflicto de hace años, dejando marcada la historia de Colombia (n3).

El semiólogo norteamericano Charles Sander Pierce (1974) sostuvo que frente a los signos un sujeto puede responder con enunciados de distinta naturaleza. Aquello es explicado puntualmente por McNabb (2014), profesor de filosofía en la Universidad de Veracruzana de México, quien, basándose en el semiólogo estadounidense, indica claramente los diferentes tipos de respuesta que se dan en las interlocuciones a través de un vídeo expositivo. El primero, el emocional, se refiere a interpretantes que manifiestan sus ideas por medio de emociones inmediatas; el segundo, el energético, concierne acciones particulares que realizan los sujetos a raíz de lo interpretado; el tercero, el lógico, es basado en un orden general, esto es, la producción de conceptos luego de interpretar determinado signo.

McNabb (2014), con fines explicativos, ilustra la modalidad de enunciados a partir de una situación de lluvia, en la cual un sujeto puede tomar distintas decisiones. Una de ellas, puede ser maldecir ante el clima, siendo así una respuesta emocional; otra, es la elección puntual de no salir de la casa para no mojarse, lo que sería energético; la última, es la construcción de conceptos a partir del tiempo atmosférico, referente a un enunciado lógico.

Siguiendo los argumentos de los anteriores filósofos, es probable ver las tres interpretaciones en distintas ocasiones dentro del aula. Por ejemplo, en el n1 de la tabla 3, se reivindicó el derecho a la tierra por medio de groserías cargadas de emocionalidad, usando la frase “sapa hijueputa” como ofensa e incluso resistencia. De distinto modo, los estudiantes organizaron una respuesta energética (n2) al realizar acciones concretas mediante la simulación de protestas (performance), generando hipotéticamente acciones políticas para reivindicar derechos. Por último, usaron respuestas lógicas en torno al conflicto colombiano, anunciando que el texto literario y la exposición fotográfica representan la historia de Colombia (n3).

Además, se entrevistó que los estudiantes empezaron a reconocer problemáticas estructurales sobre el conflicto colombiano, específicamente las siguientes: la tenencia de la tierra, aspecto vinculado a la estructura económica; la falta de garantías políticas, transversal en la confrontación bélica; y el abuso de poder en términos políticos, militares, discursivos e ideológicos. El primer problema, el de la propiedad rural, será tratado a continuación mientras que los dos restantes en páginas posteriores.

Siguiendo al anterior párrafo, se puede afirmar que los estudiantes reconocieron un problema estructural fundamental: el económico. Se asume que los aspectos estructurales se refieren a los condicionados por la base económica de la sociedad. Para ello, es preciso retomar las palabras del alemán Karl Marx (1971) cuando sostiene que:

El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas determinadas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona en general el desarrollo de la vida social, política e intelectual. (p. 3)

Entendiendo el modo de producción colombiano como una mixtura entre semifeudalismo y capitalismo, los sujetos afirmaron que la tenencia de la tierra —problema de propiedad y producción desde la visión marxista— se ha convertido en un motivo directo para la confrontación bélica como medio de dirimir los conflictos. A su manera, enunciaron el latifundismo⁴ como un factor relevante, generador de desplazamiento forzado, violencia física,

4 . m. Distribución de la propiedad de la tierra en latifundios. RAE, disponible en [latifundismo | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

militar, política, abuso de poder y opresiones ideológicas. Aunque es cierto que los estudiantes no manejaron un léxico sofisticado (usaban su disponibilidad léxica) para referirse a ello, se observó su posición crítica respecto a la concentración agrícola, mencionando la tierra en diferentes enunciados del AC (ver anexos F para mayor claridad).

Similarmente, los enunciados de los sujetos se conectaron con los planteamientos de Alfredo Molano (2016), teórico y cronista del conflicto colombiano. Este sociólogo destaca el problema del latifundio en Colombia y su influencia determinante en la prolongación de la guerra. Según Molano, la concentración de la propiedad agrícola es una de las principales causas de la insurrección, lo que explica por qué las FARC-EP plantearon desde 1964 la necesidad de una reforma agraria. Así pues, en el Acuerdo de la Habana (2016), un tema central fue la “reforma rural integral”, que incorpora, junto con la participación política, algunas de las causas principales de la confrontación armada. Este tema será abordado con mayor profundidad en secciones posteriores.

Como se observó, la literatura cumple la función de simbolizar, al igual que comprender, la realidad y la historia. Se logró que el arte literario no fuera estático, sino funcional en el marco de la interpretación del conflicto para generar sujetos políticos (Eagleton, 1998), dialéctico por su producción a partir de las condiciones sociales e históricas (Lukács, 2010), cambiante en su percepción por el desarrollo histórico al igual que por la organización de la sociedad (Benjamín, 2019) y formador de sujetos críticos, estos son, transformadores (Larrosa, 1996). Las obras artísticas no se asumieron como objetos de estudio historiográfico; al contrario, se pretendía con su uso acercar a los educandos al contexto colombiano para que estos se comportaran como sujetos políticamente activos: capaces de elegir frente al mundo dado.

5.2.2. Formación política a través de literatura. El presente estudio responde al cuarto objetivo específico: analizar los enunciados de los participantes en relación con los criterios políticos que media la formación literaria. En razón de ello, la capacidad de diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática fueron herramientas tratadas por medio de diferentes textos literarios, acompañados en dos ocasiones de un texto multimodal. Cada criterio correspondió a una o dos unidades didácticas, ejecutadas con orientación teórica y pedagógica. Es menester precisar que se usó la estadística para tener una mejor base para analizar, pero eso no

implicó el enfoque cuantitativo. Luego de esta claridad, es posible empezar el análisis con el primer criterio político: el diálogo.

5.2.2.1. Diálogo. Este criterio fue trabajado, tanto en la segunda como en la tercera intervención, en virtud de tres textos líricos: el poema *Es cuestión de estadísticas*, escrito por Piedad Bonnett; la canción *A desalambrar*, interpretada por Ana y Jaime (2010); *El campesino embejuca'ó* (2016), de Oscar Humberto Gómez. Después de las lecturas, se realizó un work-café en función de comprender la importancia del diálogo y una mesa redonda para aplicarlo. De esta manera, se buscaba hablar del conflicto, sus causas estructurales, agentes responsables, víctimas y victimarios, con el propósito de construir consensos.

Para ver la cuantificación de esta intervención, es necesario remitirse a la tabla 4. A raíz de la lectura de los poemas y las canciones, surgieron dieciséis enunciados —subcategoría 2— en relación con la toma de posición (n1, n2 y n9 al n23). En estos se evidenciaron posiciones que responden a la realidad colombiana, manifestando el dolor de las víctimas, ignorancia respecto al conflicto, estigmatización, el temor, el deseo de paz e inconformidad. Al mismo tiempo, los educandos indicaron los agentes implicados, señalando a los campesinos (personas de bajos recursos según ellos) como víctimas en cinco ocasiones (n3, n11, n15, n20 y n22) y a grupos armados como victimarios en una (n18). Algo relevante es la caracterización del campesinado e incluso sus situaciones: el desplazamiento, la concentración de la tierra y la falta de garantías políticas. A partir de ahí se logró trabajar el problema del latifundio, junto al despojo, con los estudiantes.

Posteriormente, al preguntar en torno a la importancia del diálogo como criterio político, el educando afirma que este es un recurso para la resolución de conflictos (n23 al n38), siendo su ausencia un obstáculo para la paz (n27 y n33). Con ese panorama, se aplica el acto dialógico en la mesa redonda, revelando causas neurálgicas de la confrontación bélica: el problema de la tierra (n41, n48, n50, n79), el desplazamiento forzado (n46 y n50), la responsabilidad de grupos armados (n51 a n78) y el reconocimiento del Estado como victimario por omisión o violencia militar (n56 y n58). Los sujetos, a su vez, expresan que el abuso de poder es transversal (n44, n47, n77 y n80), ya sea política, militar o corporalmente. Hay que decir que hubo enunciados que apuntaban a dos subcategorías o más.

Tabla 4*Cuantificación de resultados correspondiente al diálogo*

Cantidad de enunciados	Números de enunciado	Subcategoría 2
16	n1, n2, n9 al n23	Toma de posición
5	n3, n11, n15 y n22	Agentes implicados (víctimas)
1	n18	Agentes implicados (victimarios)
15	n23 al 38	Diálogo como recurso político
2	n27 y n33	Ausencia de diálogo
4	n41, n48, n50 y n79	Problema de la tierra
2	n46 y n50	Desplazamiento forzado
27	n51 a n78	Responsabilidad de grupos armados
2	n56 y n58	Estado como victimario
4	n44, n47, n77 y n80	Abuso de poder

Cabe destacar dos aspectos vitales. El primero, se refiere a conexiones de los enunciados con causas o efectos del conflicto colombiano, específicamente con experiencias personales, problemas económicos, agentes responsables y relaciones de poder. El segundo, es basado en las distintas modalidades de enunciación: declaraciones, exclamaciones e interrogaciones. Notablemente, los estudiantes argumentaban sobre el tema a la vez que usaban la función heurística (n60), exclamaban emociones (n61 a n80) o soportaban puntos de vista mediante premisas (n1 al n59). Este segundo aspecto será abordado en el último capítulo desde Maingueneau (2015) y Croci, Varela y Viejo (2010).

En el sentido político, siguiendo a Jullien François (2017), los alumnos tomaron decisiones frente al mundo dado: sistema axiológico, aspectos culturales, modelo económico e ideologías. Si se relacionan sus posturas con el filósofo francés, es visible su posicionamiento sobre el conflicto colombiano, en el cual emerge una cultura basada en la aniquilación corporal o política. En la mayoría de los enunciados, se pone de relieve un rechazo a la violencia de cualquier índole, privilegiando las vías pacíficas para la resolución de problemas sociales. Es evidente la oposición a la guerra por sus efectos, mencionada por medio de emociones: dolor, tristeza, terror, desprecio y otros.

Respecto a los análisis semióticos, resumidos en la tabla 5 y soportados en McNabb (2014) y Pierce (1974), se observaron distintos modos de enunciación. La respuesta lógica, es evidente cuando se responsabiliza al Estado de generar la violencia en el país (n1). La emocional,

emerge al enunciar la desigualdad social desde una perspectiva que manifiesta la frustración del emisor, siendo una muestra de esto el tono de voz en la participación (n2). La energética, es visible en el transcurso de la mesa redonda, acción concreta de los estudiantes posterior a la lectura de las obras literarias (n3).

Tabla 5

Resumen de AC correspondiente criterio diálogo

Criterio	Respuesta de tipo emocional	Enunciado	Lo dado	Lo elegido (por medio del diálogo)
Diálogo	Respuesta lógica	Hay una responsabilidad del Estado al generar una violencia	Abandono estatal	Debatir sobre el papel del Estado
Diálogo	Respuesta energética	Acciones concretas en relación con el diálogo, como la mesa redonda	Violencia militar (militares, grupos insurgentes y paramilitares)	Dialogar
Diálogo	Respuesta emocional	¡Desigualdad! (social)	Dominación de clases-Luchas de clases.	Debatir sobre los problemas sociales en Colombia.

Anonado a lo anterior, los estudiantes determinaron agentes específicos del conflicto, grupos armados en un primer momento, discutiendo acerca de víctimas y victimarios. Gracias a ello, se abordó el tema de los responsables de la confrontación bélica, cuestionando quiénes eran y sus causas para tomar las armas, tal como se ve en n2 de la tabla 5. Es así como se clarifica, especialmente en la mesa redonda, los orígenes de los movimientos insurgentes, diferenciándolos con los paramilitares, mientras se explicaba sus raíces en la lucha por la tierra. A través de esto se reconocieron problemas neurálgicos aparte del agrario, tales como el desplazamiento forzado y la falta de garantías políticas (Molano, 2016).

En consonancia con este punto, los sujetos identificaron la responsabilidad estatal en la guerra (n1 y n3). Cuestionaron el abandono de Estado junto a su violencia militar en contra de clases populares (campesinos), afirmando que las fuerzas militares oficiales son tan culpables como otras. Se contempló simultáneamente aspectos correspondientes a la estructura económica en cuanto a la tenencia de la tierra —lo que genera desigualdad social—, vinculándola con

aspectos jurídicos, ideológicos y políticos (Marx, 1971; Gramsci, 1980). Esto permitió cambiar la perspectiva común de la guerra en Colombia, que responsabilizaba solamente a los grupos insurrectos.

Del mismo modo, los estudiantes destacaron la relevancia del diálogo como factor político (Freire, 2010). Se evidenciaron dos temas relacionados con el acto dialógico: uno, es la ausencia de este, teniendo como efecto la prolongación del conflicto; otro, está basado en la necesidad práctica de construir consensos mediante la actividad dialógica, ya sea en la cotidianidad o en la política nacional. Efectivamente, se lograron resultados apropiados en ambos aspectos gracias a la participación del educando.

En favor de ello, se concretó el acto dialógico mediante la mesa redonda. Los educandos discutieron a partir de la orientación del moderador, construyendo consensos colectivamente, indagando acerca de causas del conflicto, nombrando efectos de la violencia y denunciando multitud de abusos en la sociedad colombiana. El ejercicio fue satisfactorio en dos medidas: se reconoció la importancia del diálogo, anunciándolo como recurso a la par que se exponía su ausencia, y se puso en práctica el criterio, tal como lo expone Freire (2012).

En adición, los sujetos reconocieron el abuso de poder como un hecho transversal. En palabras de Foucault (2009), el poder es un mecanismo que busca controlar a los sujetos tanto física como espiritualmente, violentando su subjetividad y cuerpos a través de dispositivos disciplinarios. Los educandos afirmaron que existe el dominio a la hora de obligar a matar en los grupos armados, lo que es una violación a la libertad individual. Igualmente, denunciaron el abuso de poder en el desplazamiento forzado, haciendo hincapié en el uso de la fuerza militar por parte de grupos armados. Llevado a la teoría, este ejemplo se relaciona con lo expuesto por Foucault (2010) acerca de la disciplina militar, donde el soldado “se convierte en un elemento que se puede colocar, mover y articular sobre otro” (p. 191). Luego del análisis del diálogo, se puede pasar a otro criterio político: la capacidad de decisión.

5.2.2.2. Capacidad de decisión. Para este criterio, se realizaron dos intervenciones acompañadas de textos narrativos. Se leyó conjuntamente el escrito *Si los tiburones fueran hombres* (Brecht, 1974), en función de hablar de decisiones cotidianas, a causa de que la obra habla de una influencia social y cultural en el sistema de valores de los sujetos, haciendo una comparación entre humanos y cetáceos; posteriormente, con la finalidad de decidir

hipotéticamente los colores de la bandera colombiana, se trabajó un fragmento de la novela *Cien años de soledad* (García Márquez, 2007), en el cual el corregidor intentaba imponer su ley en el pueblo Macondo mediante la pintura de las casas; finalmente, se hizo un performance dramático, partiendo de lo leído individualmente en el libro *Los ejércitos* (Rosero, 2014), con el objetivo de tomar una decisión ante la desaparición forzada y la violencia.

Es prudente acudir a la tabla 6 para ver la cuantificación de enunciados respecto a la lectura del texto *Si los tiburones fueran hombres*, que sirvió de cimiento para que los educandos contestaran ciertas preguntas sobre sus decisiones cotidianas. Una de ellas estaba relacionada con sus razones para creen en dios o en divinidad alguna. Ante esta interrogación, hubo ocho enunciados que manifestaban no creer o no hacerlo de forma judeocristiana, es decir, disenso (n1, n2, n8, n10, n13, n15, n19 y n20); tres creían en una fe divina (n3, n6 y n12); seis lo hacían a causa de una influencia familiar, (n4, n5, n7 y n9 a n11); y otros dos se daban por determinación cultural (n14 y n16).

Después, se preguntó el por qué escuchaban determinado género musical. Cinco enunciados apuntaron a la producción de emociones a través de la música (n21, n22, n25, n34 y n36); otros cinco a generación de identidad (n23, n24, n25, n27 y n37); tres a gustos o hobbies (n28, n29 y n34); uno a seguridad (n30), influencia social (n36) y al lenguaje de las canciones (n37).

Luego, se cuestionó sobre la razón del maquillaje. Los enunciados señalaron que se hacía por cuestiones de inseguridad (n42, n43, n44, n47), percepción de arte a la hora de maquillar (n39, n45, 50), gusto propio (n40, n41, n46 y n48), capacidad de decisión (n49) y finalmente estereotipos de belleza (n38). Cabe destacar que estas respuestas se dieron en su mayoría por mujeres, dado que los hombres manifestaron no maquillarse.

Para continuar con el ejercicio, se indagó sobre su uso de la ropa. Allí, nueve enunciados señalaron escogerla debido a un gusto (n52, n53, n55 a n59, n63, n64); ocho por comodidad (n52, n53, n56, n58, n62 a n64 y n66); cinco por moda (n53, n57, n61, n64 y n65) tres por inseguridad propia (n54, 62 y n66); uno por motivación (n60) y otro por expresión personal (n55). En este caso, contestaron todos los estudiantes del grupo, dando ocho unidades de análisis diferentes: gusto, comodidad, moda, inseguridad, motivación y expresión. Se aclara que hubo enunciados que apuntaban a más de una subcategoría.

Finalmente, se preguntó acerca de su preferencia por determinado equipo de fútbol. Dos enunciados se referían a las emociones producidas (n68 y n77); cuatro al término pasión (n67, n69 n75 y n79); cinco a una influencia o tradición familiar (n68, n71, n74, n75 y n80); uno a la construcción de un sentido patriótico (n72) y otro a una influencia social (n79). Con esos interrogantes, se pretendió que los educandos cuestionaran sus preferencias para reconocer la determinación cultural en sus decisiones, concluyendo que la familia, la cultura, los estereotipos y demás juegan siempre un papel relevante.

Tabla 6

Cuantificación de resultados del criterio decisión

Pregunta:	Cantidad de enunciados	Números de enunciados	Subcategoría
¿Por qué crees en Dios?	8	n1, n2, n8, n10, n13, n15, n19, n20	Disenso religioso
¿Por qué crees en Dios?	3	n3, n6 y n12	Creencia en alguna divinidad
¿Por qué crees en Dios?	6	n4, n5, n7 y n9 a n11	Influencia familiar
¿Por qué crees en Dios?	2	(n14 y n16)	Influencia cultural
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	5	21, n22, n25, n34 y n 36	Emocionalidad
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	5	n23, n24, n25, n27 y n37	Identidad
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	3	n28, n29 y n34	Gustos o hobbies
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	1	n30	Seguridad
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	1	n36	Influencia social
¿Por qué escuchas determinado tipo de música?	1	n37	Lenguaje
¿Por qué te maquillas?	5	n42, n43, n44, n 47	Inseguridad
¿Por qué te maquillas?	3	n39, n45, n50	Percepción de arte
¿Por qué te maquillas?	5	n40, n41, n46 y n 48	Gusto propio
¿Por qué te maquillas?	1	n49	Decisión
¿Por qué te maquillas?	1	n50	Estereotipos de la belleza
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	9	n52, n 53, n55 a n59, n63, n64	Gusto propio
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	8	n52, n 53, n56, n 58, n62 a n64 y n66	Comodidad
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	5	n53, n57, n61, n64 y n65	Moda

Pregunta:	Cantidad de enunciados	Números de enunciados	Subcategoría
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	3	n54, 62 y n66	Inseguridad
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	1	n60	Motivación
¿Por qué usas determinado uso de ropa?	1	n55	Expresión personal
¿Por qué eres de determinado equipo de fútbol?	2	n68 y n77	Emociones
¿Por qué eres de determinado equipo de fútbol?	4	n67, n69 n75 y n79	Pasión
¿Por qué eres de determinado equipo de fútbol?	5	n68, n71, n74, n75 y n80	Tradición familiar
¿Por qué eres de determinado equipo de fútbol?	1	n72	Sentido patriótico
¿Por qué eres de determinado equipo de fútbol?	1	n79	Influencia social

Posterior a las preguntas, se trabajó con la novela *Cien años de soledad* (García Márquez, 2007, pp. 242-243), leyendo un fragmento que narraba la imposición del color azul en la fachada de las casas a raíz de la llegada de Apolinar Moscote, corregidor conservador enviado por el gobierno. Sin embargo, la desobediencia de los habitantes del pueblo Macondo no se hizo esperar. En oposición a los requerimientos gubernamentales, la población macondiana se negó a las exigencias del funcionario público, sosteniendo que en el territorio no había nada que corregir y que ellos tenían una gobernanza propia.

Con ese escenario, se les pidió a los sujetos que pintaran la bandera de Colombia con los colores que ellos consideraran apropiados, sabiendo las problemáticas del país entre las que cabe el conflicto armado. En la tabla 7, se evidencia que los educandos enunciaban lo siguientes aspectos: esperanza en un mejor futuro (n81, n92 y n109), generosidad (n82 y n107), riquezas (n82 y n101), verdad y lealtad (n83), medio ambiente (n83, n84, n89, n102, n112 y n114), conflicto armado, señalado desde los efectos generados (n86, n90, n97, n98 y n103), reivindicación de derechos (n86 y n87), la palabra libertad (n86, n92 y n95), territorio colombiano (n96), reconocimiento de víctimas en la confrontación bélica (n96, n97 y n117) al igual que de actores en esta (n105), abuso de poder (n99), representación cultural (n100 y n120), problema económico, vinculado a la concentración de tierras (n101 y n106), la necesidad de la paz (n104, n111, n113, n111 y n121), corrupción (n118) y participación democrática (n119). En

esta sección, fue relevante el papel decisorio de los sujetos frente a la realidad e historia colombiana. Como puede verse, hay variedad de referencias a dificultades colombianas, repetidas en varias ocasiones por uno o más enunciados.

Tabla 7

Cuantificación de resultados de criterio de decisión

Cantidad de enunciados	Enunciados	Subcategoría
3	n81, n92, n109	Esperanza
2	82 y 107	Generosidad
2	n82 y n101	Riquezas
1	n83	Verdad y lealtad
6	n83, n84, n89, n102, n112, n114	Medio ambiente
5	n86, n90, n97, n98 y n103	Conflicto armado
2	n86 y n87	Reivindicación de derechos
3	n86, n92 y n95	Libertad
1	n96	Territorio colombiano
3	n96, n97, n117	Víctimas del conflicto.
1	n105	Actores del conflicto
1	n99	Abuso de poder
2	n101 y n106	Representación cultural
2	n101 y n106	Problemática de la tierra
5	n104, n111, n113, n111 y n121	La necesidad de paz
1	n118	Corrupción
1	n119	Participación democrática

También para trabajar la capacidad de decisión en la quinta intervención —resumida cuantitativamente en la tabla 8—, se dividió a los estudiantes en cuatro grupos y se les pidió realizar performances después de la lectura de un fragmento de la obra *Los ejércitos* (Rosero, 2014), tratante sobre la desaparición de uno de sus personajes. Se dedujo que hubo en total tres enunciados hacia el uso de la violencia para averiguar sobre los desaparecidos, especialmente en el grupo 1 (n1, n3 y n5), siete referían el sentimiento de rabia (n2, n4, n9, n14 a n17, n112 y n18), ocho a búsqueda de información sobre los desaparecidos (n6, n7, n17 y n18 del grupo 1; n1 a n4 del grupo 2), seis en favor de una campaña de liberación en el grupo 2 (n1 al n4 y n9 al n12) al igual que cuatro en el grupo 3 (n1 al n4), seis hacia la reivindicación de derechos como la justicia (n5 y n6 del grupo 3; n1, n2, n3 y n16 en el grupo 4), y uno que aludía a la empatía y a la unión en el último grupo (n2) para enfrentar estas dificultades. Similar a ocasiones anteriores, hubo enunciados en dirección a más de una subcategoría.

Tabla 8*Cuantificación de resultados del criterio decisión*

Número de enunciados	Enunciado	Subcategoría
3	n1, n3 y n5 (grupo 1)	Uso de violencia para averiguar sobre los desaparecidos
8	n2, n4, n9, n14 a n17, n112 y n 18 (grupo 1)	Sentimiento de rabia
8	n6, n7, n17 y n18 (grupo 1) y n1 al n4 (grupo 2)	Búsqueda de información de desaparecidos
10	n1 al n4 y n9 al n12 (grupo 2) y n1 al n4 (grupo 3)	Campaña de liberación
6	n5 y n6 (grupo 3) y n1, n2, n3 y n16 (grupo 4)	Reivindicación de justicia
1	n2 (grupo 4)	Empatía y unión

Es prudente mencionar que los sujetos reconocieron la influencia cultural en su cotidianidad. Luego de la lectura *Si los tiburones fueran hombres* (Brecht, 1974), varios enunciados afirman que sus gustos, creencias, hobbies o apariencias se dan a raíz de influencias sociales o familiares. Es así como se mencionan palabras como moda, creencias familiares, tradiciones e inseguridad social en las preguntas. Si se cuestiona a profundidad, se logra establecer que la mayoría de estos pensamientos se enmarcan en lo que se define como *La industria cultural*. Max Horkheimer y Theodor Adorno (1998) proponen este término refiriéndose a la construcción de aspectos culturales estandarizados en favor de los monopolios económicos, sosteniendo que estos se valen del desarrollo técnico para el control social por medio del consumo y la producción. Los filósofos de la escuela de Frankfurt apuntan que “toda cultura de masas bajo el monopolio es idéntica, y su esqueleto —el armazón conceptual fabricado por aquel— comienza a dibujarse... Pero ello no se debe atribuir a una ley de desarrollo de la técnica, sino a su función en la economía actual” (p. 166). Esto permite relacionar las decisiones cotidianas del educando con las proposiciones de medios de comunicación, la música, las modas y otros elementos monopolizados por *La industria cultural*.

Conscientes de la hegemonía cultural, soportada desde Gramsci (1980) junto a Horkheimer y Adorno (1998), los sujetos empezaron a tomar decisiones contrahegemónicas. Luego de la lectura del fragmento de *Cien años de soledad*, se les pidió que decidieran frente al

color de la bandera, relacionando lo leído, la historia del país, sus conocimientos e intereses. Se lograron diferentes enunciados que reflejaban las posturas críticas de los sujetos y su participación en los asuntos nacionales. Aquello se realizó para poner a luz lo expuesto por Raymond Aron, quien en su introducción a un texto de Max Webber (1981) expone que “el hombre de acción es el que, en una coyuntura singular y única, elige en función de sus valores e introduce en la red del determinismo un hecho nuevo” (p. 11). Se observó entonces que los estudiantes asumían un papel activo en la decisión de los colores de la bandera, representando la violencia, aspectos culturales tanto positivos como negativos, cuestiones ambientales, reivindicación de derechos y la esperanza de un país en paz.

Al igual que en el anterior criterio, se realizó un análisis semiótico, sustentado previamente desde Pierce (1974) y McNabb (2015). Luego de la lectura de la novela *Los ejércitos* (Rosero, 2014), surgieron respuestas emocionales, lógicas y energéticas. En la tabla 9, se observa la emocionalidad al acudir a la violencia (en situaciones hipotéticas del aula) para averiguar sobre los desaparecidos (n1), acciones concretas por medio de protestas para buscarlos (n2) y manifestaciones lógicas con el objetivo de generar solidaridad y prevenir la desaparición forzada (n3).

Tabla 9

Resumen de AC correspondiente al criterio decisión

Categoría	Tipo de enunciado	Enunciado	Lo dado	Lo elegido
Decisión	Emocional	No se haga pegar señora (n1)	Desaparición	Uso de la violencia
Decisión	Energética	Protesta, campaña de liberación (n2)	Desaparición	Acción concreta para la liberación
Decisión	Lógica	Hoy es él, mañana podrán ser ustedes (n3)	Desaparición	Advertencia sobre los efectos de la prolongación del conflicto

Lo señalado sitúa las acciones de los educandos desde dos teóricos franceses. En un lado, se puede continuar en la perspectiva de Jullien François (2017) en relación con el mundo dado,

visto que los educandos eligen acciones en materia de la desaparición forzada para rechazarla, siendo esto un aspecto constitutivo de la acción política. En el otro, es posible basarse Pierre Bourdieu (1992) para hablar sobre la toma de posición de los alumnos. Según este autor, los sujetos se posicionan de determinada forma en virtud de sus experiencias. En ese marco, luego de la lectura literaria, que es una experiencia, es visible la postura antagónica de los estudiantes, cuyas manifestaciones se ven en favor de la búsqueda de desaparecidos por distintos medios: uso de la acción directa, protestas, campañas de liberación, entre otras.

Para cerrar, es fundamental analizar las decisiones de los estudiantes desde una perspectiva práctica y transformadora. Los sujetos no se dedicaron solamente a comprender la historia del conflicto colombiano. Decidieron actuar activamente frente a este en un ambiente seguro y controlado, como el acto pedagógico. Adolfo Sánchez Velásquez (2003) señala que la praxis es un elemento transformador, argumentando que “esta actividad práctica del hombre ofrece diversas modalidades. Dentro de ella caen los diversos actos encaminados a su transformación como ser social, y por ello, a cambiar sus relaciones económicas, políticas y sociales” (p. 277). Por tanto, se subraya que los estudiantes, tras su acercamiento parcial a la historia y la realidad colombiana, tomaron un papel activo para transformar la sociedad. Con ese horizonte, es necesario hablar de otro criterio político: acción colectiva

5.2.2.3. Acción colectiva. En esta oportunidad, se usó la obra literaria *Los ejércitos* (Rosero, 2014) y la primera parte del documental *El baile rojo* (Campos Zornosa, 2002). La actividad propuesta en la unidad didáctica consistió en la elaboración de un manifiesto político en torno al conflicto colombiano, donde uno de los epifenómenos fue el genocidio político. Después de una introducción del investigador sobre el caso de la Unión Patriótica, se visualizó el texto multimodal a la vez que se relacionaba con la novela, teniendo como consecuencia enunciados respecto al contexto global (político, bélico y violento) de la confrontación armada en Colombia.

En general, se entrevistaron dieciséis enunciados (ver en tabla 10), construidos colectivamente en el manifiesto. Frente a la necesidad de diálogo en el conflicto colombiano, hubo un enunciado referente (n3); al igual que uno aludido a la justicia social (n9), sumándose a ellos la pertinencia de un enfoque diferencial en otra oportunidad (n12). En rumbo similar, dos enunciados exponían la urgencia de garantías políticas (n1 y n15), tres de garantías económicas

(n2, n5 y n14), tres la responsabilidad estatal en el conflicto (n2, n4 y n10) y, finalmente, otros dos hablaban sobre el problema de la tierra (n13 y n16).

Tabla 10

Cuantificación de resultados con el criterio acción colectiva

Cantidad de enunciados	Número de enunciados	Subcategoría
1	n9	Justicia social
1	n12	Enfoque diferencial
2	n1 y n15	Garantías políticas
3	n2, n5 y n14	Garantías económicas
3	n2, n4 y n10	Responsabilidad estatal
2	n13 y n16	Problema de la tierra

El enunciado referido a la justicia social (n9) recuerda los planteamientos de los filósofos griegos en relación con lo justo e injusto. Platón (2009) afirmaba que a los hombres injustos les era imposible realizar alguna obra en común, dado que su misma condición de injusticia los llevaba a sacar provecho para ellos mismos. Posteriormente, Aristóteles (2009), en su libro *Ética nicomáquea*, apunta que “si lo injusto es desigual, lo justo será igual; lo cual, sin dar más razones, lo tienen todos por verdad” (p. 132). En conexión con los estudiantes, la acción colectiva evidencia que los participantes pueden plantearse escenarios para la participación ciudadana anudada a intereses comunes, entre ellos la lucha por valores como la igualdad. Aristóteles definía el concepto de igualdad en cuanto a la proporcionalidad de los objetos con los sujetos en su repartición. Conectando aquello a la realidad colombiana, se observa una desproporción en la distribución de la riqueza y en la falta de garantías políticas, denunciadas y exigidas por los educandos bajo el término de justicia social.

Ahora bien, retomando los análisis semióticos, es relevante decir que en esta implementación prevalecieron las respuestas lógicas. Específicamente, puede leerse en la tabla 11 la reivindicación realizada por los estudiantes de manera colectiva contra la concentración de la tierra en Colombia, un aspecto fundamental del conflicto colombiano. Sumado a ello, denunciaron la violación de los Derechos Humanos en el caso de la Unión Patriótica. Por ende, los sujetos afirman que la propiedad agrícola debe ser para quien la trabaje (n1) y exigen

garantías políticas (n2), partiendo de la acción colectiva en la elaboración de un manifiesto político.

Tabla 11

Resumen del AC correspondiente a criterio de acción colectiva

Criterio	Tipo de respuesta	Enunciado	Lo dado	Lo elegido
Acción colectiva	Lógica	La tierra debe ser para quien la trabaja(n1)	Latifundio	Reivindicación de la tierra
Acción colectiva	Lógica	Se debe fomentar los Derechos Humanos, la justicia social y el apoyo a las víctimas del conflicto. (n2)	Genocidio político, conflicto colombiano	Reivindicación de derechos humanos.

Esto se puede vincular con lo expuesto por Renán Vega (2012), quien realizó un estudio riguroso sobre las luchas agrarias en Colombia. El docente colombiano relata la historia del surgimiento de la concentración de la tierra, aludiendo al término de acumulación por desposesión. Aquello apunta a la apropiación de latifundios por medio del desplazamiento forzado con miras a monopolizar, no necesariamente la producción agrícola, sino la propiedad. Según el historiador “La concentración de las tierras en manos de muy pocos terratenientes ha sido una característica distintiva de la historia de Colombia desde el mismo momento de su separación de España” (p. 4, por conteo propio), lo cual explica las luchas agrarias dadas en el país desde la época de la colonia hasta la actualidad.

Ello permite entender la razón por la que los estudiantes, tras su acercamiento a la historia del conflicto, hicieran enunciados en contra del latifundio. Progresivamente, los sujetos adquirieron insumos para tomar posiciones críticas, aprovechando, en este caso, la creación de un manifiesto colectivo para reivindicar el derecho a la tierra. Si se compara la presente intervención (dedicada al criterio acción colectiva) con las tres primeras (dedicadas a la socialización del proyecto y al criterio diálogo) se corrobora claramente la evolución del alumnado en formación política. En un principio, los educandos sólo reconocían el problema de la tierra desde la perspectiva del desplazamiento forzado, el uso de la fuerza y el abuso de poder; sin embargo, ya en este criterio comprenden que es una problemática transversal e intentan generar acciones colectivas que dan cuenta de sus posiciones.

En otra parte, es preciso apuntar la referencia de los sujetos en cuanto a los derechos humanos. Se recalca que el (n2), de la tabla 11, se da con base en el genocidio contra la Unión Patriótica, episodio que marcó la historia colombiana y en el que se reconoce la responsabilidad estatal. De acuerdo con Mariluz Novoa y Beatriz Cuervo (2016), es posible decir que en Colombia existe una violación a la democracia ya sea por constreñimiento electoral o genocidio político, actividades ejercidas por el Estado o grupos paramilitares. Según las autoras mencionadas:

La llamada “parapolítica”, referida a la participación de los grupos de autodefensas en el ejercicio de poder del Estado, que mediante el terror y miedo incidieron en la población para que a través del voto “eligieran” a los políticos de su conveniencia, ha sido una constante en las últimas décadas; se fortaleció en la década de los ochenta, se expandió en la década de los 90 y ha sido la base del poder político desde entonces. (p. 7)

Ante ese escenario, los educandos actuaron colectivamente, creando un manifiesto político que busca la construcción de paz, expresando y reivindicando el derecho en cuanto a la propiedad de la tierra y apostando por la justicia social. Esto se puede entender desde la visión de Hanna Arendt (2005) frente a la concepción de la acción, cuyo fundamento político se da debido a su carácter comunitario y asociativo, donde los sujetos hacen uso de su voz para participar, transformar contextos e incidir en los asuntos cívicos.

Lo anterior no está muy lejos de lo planteado por Aristóteles (2009) en su texto *La política*. El antiguo filósofo habló de la relevancia de la asociación política en búsqueda del bien común, dando esta entonces un estatus de ciudadano solamente a los sujetos que participaban en los asuntos públicos de la Antigua Grecia. Con ese contexto teórico, es probable ver la organización colectiva dentro del aula de clase con la finalidad de actuar respecto a la realidad colombiana, lo que se vincula directamente con el concepto de acción propuesto por Hannah Arendt (2005). Se evidencia entonces que los sujetos avanzaron políticamente, creando acciones colectivas e intentando incidir (así sea hipotéticamente) en las decisiones del país, fortaleciendo criterios como el diálogo, la decisión y la acción colectiva mientras que apuestan por un país en paz con justicia social.

En esa misma dirección, es obligatorio comprender que los educandos no se basaban solamente en elementos ficcionales para sus acciones. Pese a que se haya usado la literatura,

compuesta también de ficción, los enunciados se vincularon con la realidad concreta. Esto recuerda las palabras de Gramsci (1980), quien veía en el político un sujeto de acción que asumía sus decisiones con base en las condiciones materiales, mas no en abstracciones. Hipotéticamente, se generaron alternativas de poder, tal como lo plantean Laclau, E y Mouffe, C (1987), desde una acción colectiva y democrática, simulando desde el aula de clase espacios decisorios en términos políticos. De este modo, se puede tratar el último criterio: participación democrática.

5.2.2.4. Participación democrática. En esta ocasión, se buscó recoger los anteriores criterios y ponerlos en práctica en un ejercicio de carácter decisorio. Es decir, se usó el diálogo, la capacidad de decisión y la acción colectiva con miras a fortalecer la participación democrática de los estudiantes en cuanto a la historia colombiana. En esa vía, se terminó de leer el libro *Los ejércitos* (2014) y se visualizó la última parte del documental *El baile rojo* (2002), siendo estas obras los insumos necesarios para realizar la actividad final del proyecto: la asamblea popular. A partir de ello, los educandos simulaban ser personajes de la novela y la relacionaron con el texto multimodal, vinculando entonces la confrontación armada con el genocidio político a la Unión Patriótica, dialogando en colectivo y tomando decisiones democráticas frente a la desaparición, la lucha por la tierra, el antagonismo de clases, la violencia policial, el abuso de poder, el rol del Estado e incluso la falta de garantías políticas en Colombia.

Tras una clase de preparación, que sirvió para dialogar y clarificar dudas, se realizó la asamblea popular donde los educandos actuaron como ciudadanos y el investigador como moderador. En esta actividad surgieron en total ochenta enunciados (ver tabla 12), sistematizados de la siguiente manera: ocho referencias a la desaparición forzada (n1, n2, n42, n44, n60, n61, n68 y n70); cinco en cuanto al llamado organismos internacionales para garantizar la participación política y la no repetición de la violencia (n7, n24, n29, n31 y n66); cuatro al reconocimiento del rol de los medios de comunicación hegemónicos (n8, n9, n50 y n67); ocho en perspectiva de construir medios de comunicación alternativos (n7, n9, n10, n14, n15, n17, n24 y n64); cinco que identificaban al Estado como victimario en el conflicto colombiano directa o indirectamente (n26, n46, n52, n69 y n77); uno al reconocimiento de víctimas (n16); y dos sobre el genocidio político a la Unión Patriótica (n27 y n28).

Igualmente, un enunciado apuntaba al reconocimiento de agentes del conflicto (n3), caracterizando en tres ocasiones a la fuerza pública como uno de sus principales responsables

(n36, n38 y n73) y resaltando su abuso de poder (n45). De manera contraria, se postulaba la necesidad de grupos policiales como garantes de la seguridad en cuatro ocasiones (n30, n37, n39 y n40), aludiendo a su efecto contraproducente. Se determinó por tanto una organización ciudadana alternativa —que no dependiera de agentes militares— en cuatro momentos (n18, n25, n51 y n63), exigiendo garantías políticas o económicas (n44, n58 y n77), refrendando la educación como un derecho fundamental (n65), identificando el problema de la tierra (n41, n44 y n54), haciendo alusión al cultivo ilícito (n43), reconociendo el antagonismo de clases y la desigualdad social (n47 y n48), planteando las problemáticas de la centralización (n45, y n75 a n82) e insistiendo en la obligación de reparar a las víctimas del conflicto colombiano (n54, n56 y n57).

Tabla 12

Cuantificación de resultados correspondiente a la participación democrática

Cantidad de enunciados	Número de enunciados	Subcategoría
8	n1, n2, n42, n44, n60, n61, n68 y n70	Desaparición forzada
5	n7, n24, n29, n31 y n66	Llamado a organismos internacionales
4	n8, de n9, n50 y n67	Reconocimiento de medios de comunicación hegemónicos
8	n7, n9, n10, n14, n15, n17, n24 y n64	Impulso de medios de comunicación alternativos
5	n26, n46, n52, n69 y n77	Reconocimiento del Estado como victimario
1	n16	Reconocimiento de víctimas
2	n27 y n28	Reconocimiento del genocidio político
1	n3	Reconocimiento de agentes del conflicto
3	n36, n38 y n73	Reconocimiento de la fuerza pública como agente principal de conflicto
1	n45	Abuso de poder
4	n30, n37, n39 y n40	Necesidad de grupos policiales como garantes de seguridad
4	n18, n25, n51 y n63	Organización ciudadana alternativa
3	n44, n58 y n77	Garantías políticas y económicas
1	n65	Reivindicación de educación como derecho fundamental
3	n41, n44 y n54	Problema de la tierra en Colombia
1	n43	Cultivo ilícito
2	n47 y n48	Antagonismo de clases y desigualdad social

Cantidad de enunciados	Número de enunciados	Subcategoría
8	n45, y n75 a n82	Reconocimiento de problemáticas de centralización
3	n54, n56 y n57	Reparación a víctimas del conflicto

Igual que en anteriores ocasiones, se realizó un análisis semiótico de los enunciados (McNabb, 2014 y Pierce, 1974), dilucidado en la tabla 13. En este caso, prevalecieron las respuestas energéticas y lógicas. Al participar democráticamente en la asamblea popular, los sujetos propusieron acciones concretas frente a la realidad colombiana, buscando así generar espacios que propendieran por soluciones ante aspectos transversales del conflicto (n1). Similarmente, relacionaron lo expuesto en las obras con hechos reales, mencionando problemáticas de orden público en Colombia y enunciando proposiciones que reconocen la magnitud de la guerra actualmente (n2). Eso permite apuntar que los estudiantes, luego de la lectura de la novela y la visualización del documental, generaron posiciones críticas que buscan, al menos desde su subjetividad, la transformación social.

Tabla 13

Resumen de AC correspondiente a la participación democrática

Criterio político	Tipo de enunciado	Enunciado	Lo dado	Lo elegido
Participación democrática	Energética	Deberíamos iniciar un proceso de concientización. Porque, si lo toman en cuenta somos una minoría a la que está atenta a esto, a los problemas de la tierra y demás. Entonces deberíamos empezar una campaña de concientización (n1).	Problema de la tierra	Campañas de concientización
Participación democrática	Lógica	El Cauca no es el único lugar donde hay conflicto (n2).	Violencia	Oposición al conflicto

Criterio político	Tipo de enunciado	Enunciado	Lo dado	Lo elegido
Participación democrática	Lógica	Creo que la principal causa del conflicto armado, tanto aquí como en todo el mundo, es el individualismo. Obviamente los poderosos quieren seguir siendo poderosos y eso implica que el pobre, como dijo Rodolfo Hernández, se vuelva un negocio. Creo que es un poco frustrante que el destino del inocente tenga que estar en manos del usurpador (n3).	Desigualdad social y económica	Oposición a la desigualdad social
Participación democrática	Lógica	Me gustaría el diálogo para arreglar los problemas de desaparición. Es cierto los humanos hemos intentado muchas veces y no se ha podido, pero el que persevera, alcanza. Yo siempre he pensado que es mejor el diálogo que matar a la gente (n4).	Violencia	Diálogo
Participación democrática	Energética	Yo propongo realizar una búsqueda que sea por el pueblo hacer un recorrido. Propongo que el pueblo se reúna para hacer caminatas nocturnas para buscar respuestas así sea con machetes. Si el diálogo no nos sirve, entonces vamos a la violencia (n5).	Desaparición forzada	Acción directa
Participación democrática	Energética	Por ejemplo, en mi territorio, ya hay muchas personas que tienen parientes, familiares, desaparecidos. Deberíamos hacer una asamblea entre todos para poder de cierta manera buscar soluciones, o hacer una protesta como la obra de teatro, donde nosotros decidimos encapucharnos (n.6).	Desaparición forzada	Acción colectiva
Participación democrática	Lógica	Se necesita un medio de comunicación alternativo porque lo dice Juana es verdad. Un ejemplo, lo que es Caracol, los medios de comunicación que todos ven, siempre está diciendo cosas que no son importantes. Pero una desaparición o algo, no la van a tener en cuenta (n7).	Manipulación mediática por parte de medios de comunicación hegemónicos	Manipulación mediática por parte de medios de comunicación hegemónicos

Criterio político	Tipo de enunciado	Enunciado	Lo dado	Lo elegido
Participación democrática	Energética	De mi parte, propongo sacar un comunicado a los organismos internacionales a través del medio de comunicación alternativo (n8).	Manipulación mediática por parte de medios de comunicación hegemónico	Construcción de medios de comunicación alternativos
Participación democrática	Energética	Que haya personas responsables, juntas de acción de comunal que llamen a reuniones en cada comunidad para tener un control (n9)	Desaparición	Alternativa de poder
Participación democrática	Lógica	La fuerza pública también sigue siendo corrupta. O sea que estamos en manos de personas que no dan garantías. (n10).	Corrupción de la fuerza pública	Denuncia a la fuerza pública

Los estudiantes subrayaron otros elementos relevantes. Uno de ellos, fue el retorno a aspectos transversales como la tenencia de la tierra (n2), ya sustentados anteriormente con Renán Vega (2012), Alfredo Molano (2016), Mariluz Novoa y Beatriz Cuervo (2016). En esa misma trayectoria, se produjeron enunciados —no en un léxico académico o sofisticado— concernientes al antagonismo de clases, contradicción dialéctica que generó desigualdades sociales y tuvo el paso de la lucha solamente sindical a la armada (n3). Por ende, se retoman las palabras de Karl Marx y Federico Engels (1993), para quienes “La historia de todas las sociedades que han existido hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases” (p. 19), teniendo como consecuencia la confrontación bélica en diferentes países. Se aclara que la presente práctica pedagógica no pretendió el adoctrinamiento ideológico; empero, en el proceso, los sujetos reconocieron que las causas del conflicto estaban enlazadas al modo de producción vigente y sus problemas sociales, como el latifundio y la lucha de clases.

Adicionalmente, los sujetos hacen referencia a la obligación de usar otros criterios políticos, sustentados teóricamente en anteriores ocasiones, para la solución del conflicto. Uno de ellos es el diálogo, ante el que se discute en favor y en contra por sus posibles funcionalidades (n4 y n5, tabla 13), concluyendo que se debe insistir en él para construir consensos. Eso recuerda los planteamientos de Freire (2012), quien asume la actividad dialógica como una premisa política dentro y fuera de la enseñanza que busca la emancipación de los seres humanos por encima del uso de la violencia. Hay que anotar que, en medio de las discusiones sobre el uso o no

de acciones violentas, prevaleció el diálogo de forma clave para la transformación social, denunciando su ausencia y apostando por su presencia en generaciones venideras.

Otro criterio, es el uso de la acción colectiva en el caso de la desaparición (n6), expuesta a través de una protesta donde incluso los estudiantes usan el término de “capucha”, aludiendo a ella de manera necesaria para proteger su identidad. Ello permite evocar de nuevo las palabras de Gramsci (1970), filósofo que asume que “todo es político, incluso la filosofía... y la única filosofía es la historia en acto, o sea, la vida misma” (p. 281), concluyendo por ende que, para las transformaciones sociales, es obligatoria la acción individual o social. Los sujetos comprenden que no basta simplemente con la comprensión del conflicto colombiano. Es importante actuar colectivamente frente a él para generar cambios profundos.

En complemento, los educandos sugirieron la creación de medios de comunicación alternativos, oponiéndose a los tradicionales que mantienen la hegemonía —dirección política y cultural según Gramsci (1980)— en virtud de las clases favorecidas. Fruto de ello, es posible traer las palabras de José Ignacio Correa y Cecilia Dimaté (2019), docentes que afirman que el control social se acaba “en la multidimensionalidad de los medios y modos de comunicación contemporáneos para configurar contenidos que generan imaginarios contradictorios o, al menos, lindantes con la esquizofrenia política que campea en la actualidad, encaminados a fortalecer la hegemonía que se goza” (p. 29). Ante esto, se evidenciaron distintos enunciados propositivos, como el n7 y n8, con objeto de generar escenarios alternativos frente a los imaginarios construidos por los medios tradicionales.

De forma paralela, existieron enunciados que buscaban alguna alternativa de poder. Concretamente, se evidenciaron intentos de organización comunitaria con el fin de generar escenarios políticos que permitieran la construcción de una contrahegemonía (n9). En términos de José Ignacio Correa y Cecilia Dimaté (2019) dentro del espectáculo político, caracterizado como obra dramática, existen voces contrarias al *statu quo*, cuyo fin es tener alguna participación realmente activa en los asuntos públicos; no obstante, estas enunciaciones no logran constituir posiciones lo suficientemente fuertes para ser tenidas en cuenta, puesto que la construcción de falsos imaginarios, basados en *el doble pensar* que menciona Orwell en su novela *1984* (2016), no concede a las subalternidades la posibilidad de dirigir el Estado.

Aterrizando ello al aula de clase, hay que apuntar que, aunque los estudiantes no inciden directamente en los asuntos públicos del país, al menos conformaron posiciones críticas respecto al contexto colombiano, aludiendo finalmente a los procesos contrahegemónicos de Gramsci (1980). La alusión a la realización de asambleas, de medios de comunicación alternativos y de juntas acción comunal dan cuenta tanto de las posturas contrahegemónicas como del intento de construir un poder alternativo, diferente a las tradiciones conservadoras y militaristas actuales.

Enriqueciendo sus proposiciones, los educandos subrayaron las desventajas de la fuerza pública, a pesar de las discusiones frente a la pertinencia de su uso. Ejemplo de ello es el n10, donde un participante indica la corrupción de las fuerzas armadas oficiales, concluyendo que no dan garantías suficientes para la seguridad. Es imperioso resaltar lo expuesto por la revista *Temblores* (2020) en cuanto al papel de la policía durante el estallido social del 2019, específicamente en los días 21, 22 y 23 de noviembre. La ONG acentúa que “la violencia policial, hoy por hoy, vemos, es un problema constitutivo, en sí mismo, de las nociones de policía, de soberanía, de seguridad ciudadana y del Estado como forma de organización social” (pp. 17-18). Visto desde esa perspectiva, lo apuntado por parte de los sujetos se evidencia no como casos aislados de los cuerpos policiales, y militares, sino como una política de Estado que ha afectado a la ciudadanía, teniendo como resultado la desconfianza de las comunidades. En medio de las discusiones sobre este tema, hubo posiciones que reclamaban o proponían el uso de medidas policivas como garantes de seguridad (n11), aunque finalmente se decidió no emplearlas por falta de confianza en su labor.

Lo indicado en relación con las fuerzas públicas, permite hablar de otro aspecto relevante, ya mencionado anteriormente: el abuso de poder. En el transcurso del proyecto, se evidenciaron diferentes enunciados que aludían a la dominación militar, política, social y psicológica, siendo entonces este un aspecto transversal en la confrontación bélica. Nuevamente, se encuentran pertinentes las palabras de Michael Foucault (2009), las cuales apuntan a que los ejercicios de poder “se los encuentra tempranamente actuando en los colegios; más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar” (pp. 160-161). El conflicto colombiano no se caracterizó simplemente por el dominio militar de un grupo sobre otros; se complementó con la manipulación psicológica, las torturas, la violencia sexual y demás. Un ejemplo es lo acontecido en 1996 a seis estudiantes

de la Universidad Distrital (caso conocido como La masacre de Mondoñedo), quienes fueron acusados de pertenecer a un grupo insurgente gracias a su militancia en la Unión Patriótica. La consecuencia de su activismo político fue la tortura y el asesinato por parte de expolicías de la DIJIN (Rutas del conflicto, 2019).

Para terminar este acápite, se puede afirmar que la participación democrática de los estudiantes, ejercida en la asamblea popular, recuerda los planteamientos de Laclau y Mouffe (1987), que buscaban principalmente asentar los cimientos para una democracia radical mediante la apertura de espacios políticos. Es así como los sujetos actuaron democráticamente en la simulación de un organismo decisorio, generando discusiones frente a los problemas del libro, el documental, la realidad e historia colombiana. Se evidenciaron diferencias en sus posiciones, debatiendo, por ejemplo, acerca del uso de la fuerza pública como mediadora de convivencia, el abuso de poder de los grupos policiales, problemáticas transversales ya anunciadas antes (como la tenencia de la tierra), la lucha de clases vislumbrada en el conflicto, el desaparecimiento forzado y entre otros. En suma, se logró acentuar los pilares democráticos en situaciones tanto hipotéticas como reales, pretendiendo así lo señalado por Gramsci (1980), Correa y Dimaté (2019), Laclau y Mouffe (1987): la consolidación de una contrahegemonía que busque una alternativa de poder para lograr una democracia radical.

5.2.3. Significación para los participantes. Teniendo presente lo expuesto por Bortoni y Maris (2008, p. 41), es fundamental hablar sobre el significado que tuvo el presente proyecto para los sujetos involucrados: estudiantes e investigador. Para tal intención, se realizó una encuesta final a los educandos, evidenciando su subjetividad, su opinión y su calificación del proyecto. Esta actividad se realizó en la última intervención en aproximadamente una hora y constó de 10 preguntas, sometidas posteriormente a análisis de contenido (anexos F), en las que aparecen más similitudes que diferencias en sus respuestas.

En general, los estudiantes reconocieron los criterios políticos trabajados y se apropiaron de ellos, usándolos en diferentes ocasiones para enunciar asuntos relacionados con el conflicto colombiano. Los sujetos se refirieron en diferentes ocasiones a términos como diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática, herramientas empleadas alrededor del proyecto. Logrando el objetivo de la investigación, se mencionó en la prueba final que la falta de estos criterios era causante del origen y la agudización del conflicto, ante lo que se propuso su

implementación para darle fin a la violencia que ha caracterizado a la historia colombiana (ver AC, anexos F).

Concretamente, en la tabla 14 se entrevistó que los estudiantes contestaron que el conocimiento de la historia colombiana permitía la implementación de estrategias que buscaran la no repetición de la violencia y tomar decisiones puntuales en cuanto a ella (n1 y n3). Usaron incluso un léxico coloquial como “pararse duro a parar el conflicto” (n4) para exponer sus puntos de vista. En determinadas respuestas, los sujetos consideraban que, si se compara sus saberes previos del conflicto con los presentes, hay una evolución en virtud de los textos literarios empleados (n2).

Tabla 14

Tabla de AC respecto al significado del proyecto para los estudiantes

Tipo de respuesta	Enunciado
Lógica	Sí, ya que, al conocer sobre el conflicto armado en Colombia, podemos actuar para ayudar a reducir el conflicto en Colombia mediante diversos métodos (n1).
Lógica	Sí. Antes yo no conocía mucho sobre el conflicto armado. Después de las intervenciones, me percaté que esto nos afecta demasiado, más que a los campesinos, que no nos afecta a los ciudadanos no quiere decir que no nos debe importar. Hay que hacer voz, ayudar a esas personas y exigirle al gobierno justicia y paz (n2).
Lógica	Es muy importante conocer la historia, creo yo. Ayuda en la construcción de una mejor sociedad colombiana. No tenemos que repetir la historia. Sinceramente, yo no sabía mucho al respecto (n3).
Lógica	Sí, de hecho, nosotros como colombianos necesitamos conocer tanto nuestra historia como el conflicto armado. ¿Por qué? pues, porque solo una de cada de cien personas nace una que se levante en la política y se pare duro a parar el conflicto de hace años (n4).

Esto recuerda las palabras de Martin Packer (2018) cuando hace referencia al hombre como producto de la historia, lo que es uno de los aspectos claves de la teoría marxista. No se puede olvidar que según el materialismo-histórico, tomando como base la dialéctica hegeliana, la sociedad se modifica conforme el desarrollo de historia gracias a la práctica del ser humano, que se ve condicionado por su realidad material, económica, social, cultural, filosófica y, por supuesto, histórica. En esa dirección, es posible comprender el por qué los educandos le dan

importancia al conocimiento del pasado y presente nacional, entendiendo que estos factores han influido tanto en la sociedad colombiana como en el aula de clase.

En otra parte, es importante el papel que los sujetos le dieron a la literatura como medio de conocimiento y formador. El objetivo del investigador era usar los textos literarios, acompañados de otros, para la formación de un sujeto político. Para lograr ello, se trabajó en el papel activo que los estudiantes debían darles a las obras, relacionándolas permanentemente con la realidad y aclarando vacíos que pudieran suscitar los textos. En términos de Gadamer (1979, p. 152, citado por Packer, 2018, p. 113) el lector debe tener un papel que dé sentido al producto artístico, no siendo entonces la literatura un objeto inmóvil, sino un medio de adquisición de conocimiento y, tal como dice Jorge Larrosa (1996), de formación o transformación.

En adición, se le pidió a cada estudiante que calificara el proceso ya sea de manera cuantitativa o cualitativa (ver tabla 15) para conocer su perspectiva sobre el proyecto. Cuantitativamente, se evidenció una calificación que oscila entre 4.0 y 5.0, siendo un puntaje favorable. De manera complementaria, algunos estudiantes señalaron —cualitativamente o de forma mixta— la eficiencia de la implementación, indicando la importancia de estos saberes, asuntos sociales e históricos, la evolución en las competencias literarias y las ventajas de literatura como medio de conocimiento. Los educandos concluyeron que las unidades didácticas fueron oportunas para su formación ciudadana, crítica, ética, literaria y política.

Tabla 15

Calificación del proyecto por parte de los estudiantes

Tipo de enunciado	Enunciado	Calificación	Tipo de calificación
Declarativa	5.0 Creo que las clases fueron muy dinámicas, saliéndonos de la cotidianidad porque las clases fueron divertidas y nos daba la oportunidad de hablar, participar, de tener una idea más clara del conflicto armado y de cómo en los libros los escritores narran una historia que en verdad pasó.	Favorable	Mixta (cuantitativa y cualitativa)

Tipo de enunciado	Enunciado	Calificación	Tipo de calificación
Declarativa	4.0 En estas intervenciones aprendí sobre el conflicto y sus causas. También aumenté la lectura y la comprensión de textos.	Favorable	Mixta (cuantitativa y cualitativa)
Declarativa	4.9	Favorable	Cuantitativa
Declarativa	La clase fue muy buena, llamativa e interesante. Adquirí conocimientos nuevos sobre otras ideologías diferentes. Aprendí más que con la profesora de sociales sobre la Unión Patriótica, el conflicto armado, el despojo de tierra, <i>El baile rojo</i> y el libro <i>Los ejércitos</i> .	Favorable	Cualitativa

Respecto al investigador, es preciso decir que contó con la motivación necesaria para la implementación desde el momento de la planeación y construcción del marco teórico. Al realizar la primera observación, se evidenció que la docente titular se interesaba por tratar asuntos sociales, tal como el desplazamiento forzado, por medio del libro *Desterrados* de Alfredo Molano (2002). Aquello llamó la atención profundamente al profesor en formación, dado sus intereses en la literatura y la teoría política. Por tal motivo, se consultaron investigaciones, además de teóricos reconocidos, concernientes a la educación, la literatura, la comunicación, el conflicto colombiano y la formación política.

Es relevante decir que la ayuda del asesor de práctica, junto a la de la docente titular, facilitaron las intervenciones. Siempre existió acompañamiento oportuno por parte de ambos profesores, lo que permitió lograr los objetivos propuestos. Se subraya que los maestros tenían gran conocimiento de la literatura y la historia colombiana, teniendo como consecuencias diversas asesorías —previas a las implementaciones— que siempre llegaban a consensos favorables.

Se afirma que la subjetividad del investigador siempre estuvo presente. El docente en formación ha participado en organizaciones políticas, lo cual ayudó la formulación del proyecto, pero no significó el deseo de adoctrinar ideológicamente a los educandos. Se procuró formar en

criterios que debe tener todo ciudadano, mas no la adhesión a algún partido político o su acercamiento ideológico. Esto implica, por ejemplo, que las aproximaciones que se dieron al marxismo fueron tratadas desde una perspectiva académica y entendidas a partir de una ciencia crítica ante la que la literatura no es ajena. Ello explica el entendimiento del paradigma crítico-emancipador desde una visión del materialismo-histórico, comprendiendo que los sujetos son fruto de su historia y sus condiciones materiales, modificables finalmente desde la praxis (Sánchez Velásquez, 2003; Marx y Engels, 1980).

De manera análoga, la consulta de otras fuentes teóricas fue favorable aun con sus diferencias temporales. Tanto la lectura de visiones enmarcadas desde la antigua Grecia, un ejemplo es *La política* de Aristóteles (2009), como el acercamiento a la literata Héléne Pouliquen (2011), profesora de literatura en el siglo XX, contribuyó significativamente en el sustento del proyecto. Soportándose en lingüistas, críticos literarios, novelistas, poetas, filósofos, sociólogos y pedagogos, se realizó una investigación que parte de la literatura en rumbo a la formación política, cabiendo en este camino otras disciplinas.

En cuanto a la literatura, las obras escogidas fueron de preferencia del investigador y consensuadas con el asesor. Gracias a la formación literaria del tesista, se lograban conversaciones con el tutor sobre textos literarios, generando esto una mayor facilidad en la planeación e implementación de las unidades didácticas. El efecto de ello fue el desenvolvimiento fructífero de las clases, en las que se entrevió propiedad académica, literaria y política por parte del docente en formación. Evidencia de esto, son las calificaciones de los educandos frente al proyecto y las opiniones de la profesora titular, quien mostró satisfacción al final de la práctica pedagógica.

Para terminar, es vital reconocer que el presente proyecto buscaba hacerles oposición a los modelos pedagógicos tradicionales, generando escenarios propicios de lectura que formaran literaria y políticamente (Chambers, 2007; Cerrillo, 2010). Aquello se sustentó en las críticas de Carlos Lomas (2023), quien dice que la literatura no es un objeto que se deba enseñar de manera historiográfica, dado que su aprendizaje tiene que estar transversalizado por el goce estético y la formación ciudadana. Con esa finalidad, se trabajó finalmente desde una perspectiva constructivista, relacionando lo expuesto por Vygotsky (1995) con lo mencionado por otros

autores: Chambers (2007), Cerrillo (2010), Larrosa (1996) y Lomas (2023). Frente a este soporte epistemológico, el constructivismo, se dedicarán algunas líneas más adelante.

6. Conclusiones

Basándose en lo que propone Bortoni y Maris (2008), el presente apartado pretende establecer conclusiones que se relacionen con distintas dimensiones pedagógicas, éticas, culturales, ideológicas y lingüísticas. Bajo esa premisa, se retoman concepciones teóricas que se dieron gracias a los resultados obtenidos en el proyecto. Se espera así que las actuales inferencias permitan generar nuevos problemas, cuestionamientos o preguntas para investigaciones posteriores.

En ese sentido, es necesario afirmar que la corriente epistémica del constructivismo cumplió las expectativas en la práctica pedagógica. Al trabajar la lectura de un modo colectivo, se lograron los objetivos propuestos en materia de formación política. De ese modo, se usaron los procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1998) para comprender e interpretar algunos epifenómenos del conflicto colombiano en relación con criterios específicos. A ello contribuyó la perspectiva social de la construcción del conocimiento, amparada especialmente en teóricos como Vygotsky (1995). Esto se dio mediante la creación y disposición de ambientes de lectura apropiados (Chambers, 2007), que apuntaban a fortalecer las habilidades literarias previas de los estudiantes y su subjetividad frente a los problemas estructurales del país.

En el marco de lo anterior, se logró asumir la educación ética y política desde el punto de vista de la literatura. Esto recuerda los términos de los docentes Bárcena y Mélich (2000), basados en la ética educativa como una ruptura u oposición ante las instituciones del orden actual, dado que “la ética es palabra, es discurso. Es el rechazo del discurso ya constituido e institucionalizado, es el rechazo del discurso del poder” (p. 83). Se logró, por tanto, un proyecto que formara a los estudiantes de modo crítico respecto a las distintas relaciones de poder ejercidas en el conflicto colombiano y en la cotidianidad social, logrando analizar diversos discursos vinculados a ello.

Sumado a lo apuntado, se evidenció que los estudiantes analizaron aspectos culturales específicos, influyentes en sus comportamientos y pensamientos. Especialmente en la segunda UD se cuestionó sobre sus gustos e intereses, lo cual permitió inferir la influencia social de medios de comunicación, instituciones religiosas, compañías musicales, entre otras. Este

proyecto sustenta que la configuración de la cultura está ampliamente permeada por la base económica de la sociedad, que influye de alguna manera en la forma de pensar, sentir y actuar de los individuos. Por consiguiente, si se analiza el gusto por determinado tipo de música, los estereotipos y el consumo cultural, se observa que en la construcción de la subjetividad juegan un papel relevante los intereses de los grandes capitales, objetivados en corporaciones y medios de comunicación hegemónicos.

Sin embargo, el reconocimiento de elementos culturales no se quedó ahí. Fue relevante el papel que los educandos le dieron al narcotráfico en el conflicto colombiano, mencionando temas importantes respecto a este. Uno de ellos es la referencia a economías ilegales como la coca, producto que ha estado al servicio especialmente de las fuerzas paramilitares, que ha constituido una cultura basada en la aniquilación del Otro y que ha consolidado una ornamentación extravagante en la cotidianidad al mejor ejemplo de los grandes capos de la droga (Rincón, 2009). Se hubiese querido ahondar más en este aspecto, pero no fue posible por falta de tiempo, es decir, este fue el alcance de la investigación.

Adicionalmente, en la práctica pedagógica se aludió a que el origen del conflicto se dio también por una disputa ideológica entre la visión comunista y capitalista. No obstante, se cree que este es un asunto que debe ser investigado a más profundidad en un futuro para avanzar en términos académicos, formativos y políticos sobre el conocimiento histórico. Ello no significa que se haya omitido la mención de estos aspectos ideológicos; solamente se propone continuar explorándolos para reflexionar acerca de cómo el contexto de la *Guerra fría* generó cientos de conflictos satélites en el mundo, América Latina y Colombia.

En otra conclusión, se logró analizar favorablemente los tipos de enunciados de los estudiantes (Maingueneau, 2010) en virtud de lo mencionado por ellos. Se evidenció que los sujetos producían mayoritariamente declaraciones afirmativas o negativas, mientras que las exclamaciones e interrogaciones aparecen con menor frecuencia. Se recuerda también que, según Maingueneau (2010), Croci, Varela y Viejo (2010), estas modalidades varían dependiendo del tiempo, el contexto y la intencionalidad. Por consiguiente, si se comparan las intervenciones de los estudiantes, es posible ver un cambio en las enunciaciones a pesar de la superioridad de la modalidad declarativa. Por ejemplo, en la mesa redonda se profirieron enunciados exclamativos e interrogativos, distinto a lo ocurrido en el manifiesto político donde sólo hubo declarativos. Cabe

mencionar que esto se debe a distintos factores, tales como la diferencia de los criterios políticos abordados en cada actividad, los textos literarios trabajados e incluso la intencionalidad de los sujetos.

En la perspectiva de Maingueneau (2010), se usaron a la vez las escenas discursivas que este propone. Al hablar de política, se caracterizó la escena englobante dentro de un contexto compartido por todos los participantes gracias a la lectura de los textos, pues estos permitieron el acercamiento a la historia nacional, los asuntos cívicos y las dificultades sociales ya expuestas. Aquello conllevó a la utilización de géneros discursivos específicos (escena genérica), distinguidos entonces por el empleo de un léxico que hacía referencia al objetivo del proyecto, complementando así la escena *englobante* al situarse como sujetos políticos.⁵

Por otra parte, cabe exponer que las funciones del lenguaje, de acuerdo con Halliday (1982), fueron visibles en mucho de los casos. Una de ellas, fue la *función heurística*, dado que surgían diversas dudas en el transcurso del proyecto. Un ejemplo, es la pregunta que hace un estudiante respecto a cómo solucionar el conflicto cuando ya la violencia está incorporada en las relaciones sociales (n60 de la tabla 4).⁶ De igual modo, se usó la *función informativa* para exponer una situación de orden público en el país (n2, tabla 13), mientras se comparaba los diferentes territorios. Paralelamente, se entrevistaron las *funciones la reguladora e interactiva* al intentar influir en el comportamiento colectivo del salón, proponiendo acciones concretas que involucraban al conjunto de los estudiantes (n5, tabla 13). Así mismo, es evidente la *función imaginativa* al generar escenarios no reales que buscaban a pesar de ello influir en la realidad, tal como los performances (ver tabla 9).

Desde la perspectiva de Halliday (1982), el lenguaje como facultad humana “tiene que expresar nuestra participación, como hablantes, en la situación de discurso; los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás; nuestros deseos, sentimientos, nuestras actitudes y nuestros juicios” (p. 34). Como efecto, es preciso afirmar que el ejercicio

⁵ Maingueneau (2010, p. 5, por conteo propio) sitúa al presidente como uno de los representantes de la escena englobante de la política debido a la particularidad de su discurso (escena genérica). Es importante clarificar que no se debe pensar que solo el Jefe de Estado es el único ejemplo de esta escena genérica, dado que la característica de ella es el léxico empleado y no la posición del hablante. Así, al analizar los enunciados de los estudiantes, se entrevén géneros discursivos (escena genérica) que se enmarcan en la política (escena englobante).

⁶ Se destaca que en el análisis del enunciado mencionado figuró la *función heurística*, aunque no aparezca dilucidada totalmente en la Tabla 4.

realizado durante la práctica sitúa a los participantes precisamente en estos intersticios entre la facultad del lenguaje y su función comunicativa. Los educandos representaron sus intenciones en situaciones discursivas, haciendo uso de enunciados para comprender e interpretar desde su lugar de enunciación la realidad contextual del país. En general, el uso del lenguaje es inherente a la formación política de los sujetos en cuanto les permite dialogar, decidir, actuar y participar en los entramados sociales, siendo la escuela uno de los escenarios posibles.

Según Van Dijk (2000), los estudios críticos del discurso remiten a las relaciones de poder, ya sean estas de índole militar, económica, discursiva o cultural. Se considera que un proyecto como el hasta aquí expuesto, permite comprender los enunciados proferidos por los estudiantes en estrecha relación con una posición crítica frente al conflicto colombiano, en el que aparecen fenómenos como el desplazamiento forzado, la manipulación mediática de los medios de comunicación hegemónicos, el homicidio selectivo, la violación de los Derechos Humanos, entre otros. El estudiantado, usando su propio léxico, asumió críticamente las relaciones de poder establecidas en la realidad colombiana.

De manera complementaria, se puede concluir que los enunciados proferidos y analizados a la largo del texto, se configuran como una producción de sentido que transita por el dominio semiótico de los signos hacia el dominio semántico; pero que se encadenan a través de las valoraciones subjetivas de los estudiantes, por las tensiones entre la experiencia y la reescritura de los propios enunciados recibidos. Siguiendo a Emile Benveniste (1999), se configura allí un modelo de aproximación a la relación entre el sujeto de la formación, el texto literario y contexto de la obra, produciendo entonces los sujetos diferentes significados luego de su acercamiento a los distintos signos que representaron el conflicto colombiano.

En suma, en la presente investigación aparece una apertura hacia las disciplinas humanas y sociales por parte de la literatura, lo que obliga a considerar diferentes perspectivas literarias, filosóficas, lingüísticas, semióticas y pedagógicas. Todo esto favorece a la educación literaria que, basándose en Pedro Cerillo (2010, p. 86), se comprende desde cuatro pilares: la belleza de la obra en sí misma, la cual orienta hacia la formación estética del sujeto; la aceptación de las interpretaciones por parte de los lectores, que obliga a considerar las opiniones, inferencias o concreciones que se realicen sobre un texto; la simultaneidad entre la lectura y la escritura, hechos relevantes para el desarrollo lingüístico de los estudiantes; y, finalmente, la insistencia en

la educación ética a partir de la literatura, relacionada con la formación política del sujeto en cuanto se compromete con la sociedad a partir de cuatro criterios que lo caracterizan: diálogo, decisión, acción colectiva y participación democrática.

7. Recomendaciones

Por último, se recomienda a las futuras investigaciones seguir trabajando en temas relacionados, dado que es relevante una educación consciente de las problemáticas sociales y que apunte a soluciones prácticas frente a ellas. Como docentes e investigadores, es imperante mostrar interés respecto a las situaciones nacionales e internacionales de carácter cívico. Los asuntos económicos, políticos, culturales e ideológicos no están alejados de la realidad de los estudiantes. Estos son aspectos transversales que interfieren tanto en su cotidianidad como en su vida escolar. Por tal razón los maestros de literatura, al menos en la escuela, no pueden ser indiferentes ante ellos; en contraparte, deben apuntar al uso de textos literarios funcionales para la formación ética, estética, lingüística, semiótica, literaria y política de las futuras generaciones.

Referencias

Abad Colorado, J. (2019). *El testigo. Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado*. Bogotá D.C.

Acuerdo final para la terminación del Conflicto. (2016). Bogotá, D.C. Biblioteca del Proceso de Paz con las FARC-EP.

Ana y Jaime. (2010). *A desalambrar* [canción]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=PXVg9iF01II>

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.

Aristóteles. (2009). *La política*. Atenea.

Aristóteles. (2009). *Ética nicomáquea*. Atenea.

Alvarado, L y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Revista Universitaria de Investigación, 9(2), pp. 187-202. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela* (S. Kriúkova y V. Cazcarra, V. Trad). Taurus humanidades.

Balderas Gutiérrez, I. (s. f.). *Investigación cualitativa. Características y recursos*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Recuperado de:
<https://www.eumed.net/rev/caribe/2013/08/investigacion-cualitativa.pdf>

Bamberg, R. (1975). *La Promoción de la lectura*. Promoción Cultural. Recuperado de:
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/324/1/La%20promoci%c3%b3n%20de%20la%20lectura.pdf>

Bárcena, F y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Barrera, S. (2015). *El texto literario como artefacto histórico La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la enseñanza de la historia reciente* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/960/TO-18293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Benveniste, E. (199). *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI.

Bernal, S. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Recuperado de:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf

Betancourt, D. (2016). *Matriz de Vester para la priorización de problemas*. Recuperado el 29 de noviembre de 2023, de Ingenio Empresa. Recuperado de:

<https://www.ingenioempresa.com/matriz-de-vester/>

Bonnett, P. (2008). *Los privilegios del olvido. Antología personal*. Fondo de cultura económica.

Bortoni, R y Maris, S. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (em português). Parábola.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire* (en francés). Seuil.

Brecht, B. (1974). Si los tiburones fueran hombres. *En Historias del señor Keuner* (pp. 46-48). Editorial Barral. Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/histoires-del-senor-keuner.pdf>

Cáceres Garzón, P. (2021). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/8a7473f7-0158-4740-86e1-f597689e954b/content>

Camargo Sánchez, V; Pizano, E; Sánchez, A; Sánchez, S; Rodríguez, D y Rodríguez, A. (2020). *Bolillo, Dios y Patria*. Temblores. Recuperado de: <https://issuu.com/temblores/docs/bolillo-dios-patria-digital/2?ff>

Campos y Covarrubias, G y Lulle Martínez, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. *Revista Xihmai*, 7(13), pp. 45-60. Universidad la Salle Pachuca. Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf>

Campos Zornosa, Y (director). (2003). *El baile rojo: memoria de los silenciados*. Colombia: JYC COMUNICACIÓN.

Campoy Aranda, T y Gomes [sic.] Araujo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de dato. En Pantoja, (Ed), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273 a 300). Recuperado de: https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9nicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf

Cárcamo Vásquez, H. (2005). *Hermenéutica y análisis Cualitativo*. Cinta de Moebio (23). Universidad de Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102306.pdf>

Carillo Rubio, F y Serrato Ruíz, S. (2018). *Escuelas de formación política con enfoque constitucional en Colombia*. Universidad La Gran Colombia. Recuperado de: <https://repository.ugc.edu.co/server/api/core/bitstreams/574514f7-0042-4c0a-969e-69ac36139b39/content>

Carretero, M. (2002). *Constructivismo y educación*. Progreso. Recuperado de: <https://ia801201.us.archive.org/23/items/carretero-m.-constructivismo-y-educacion/Carretero%20%2CM.%20Constructivismo%20y%20educacio%CC%81n.pdf>

Caso integrantes y militantes de la Unión Patriótica. (2022). Corte interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2023/01/seriec_455_esp.pdf

Castañeda Quesada, A y Vargas Martínez, V. (2011). *La literatura como estrategia para la formación ciudadana* [Tesis de pregrado]. Universidad Libre de Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/19259/MONOGRAFIA%20ANGELICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CEME. (2005). *Programa Agrario de los Guerrilleros de las FARC-EP*. Recuperado de: https://www.archivochile.com/America_latina/Doc_paises_al/Co/farc/al_farc0007.pdf

Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y los clásicos literarios. En E. Lluch (Ed.), *La lectura de los jóvenes: un nuevo lector para el nuevo siglo* (pp. 85-104). Anthropos.

Chadwick, C. (2001). *La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31 (4), pp. 111-126. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de cultura económica.

Clemencia Ramírez, M. (2001). *Entre el Estado y la Guerrilla: identidad y ciudadanía en el Movimiento de los Campesino Cocaleros del Putumayo*. Colciencias.

Croci, P; Varela, L y Viejo, N. (2010). La enunciación. Preguntas y respuestas sobre democracia en entrevistas periodísticas, cuestionarios políticos y académicos, discursos y debates políticos. En S. Nogueira (Ed.), *Estrategias de lectura y escrituras académicas. Estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*. (pp. 45-90). Editorial Biblos.

Contreras, C; Rodríguez, C; González, C; Quiroz, J; Giraldo, N; Vargas, I; López, M y Torres, L (2024). *Malla curricular educación básica y media técnica: jornadas mañana y tarde*. Colegio técnico “CEDID Guillermo Cano Isaza” Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/Malla%20Curricular%20LENGUA%20CASTELLANA.pdf>

Correa Medina, J y Dimaté Rodríguez, C. (2019). *Un pacto con el diablo. Discurso, personajes y acciones de un nuevo espectáculo político*. *Folios*. 5, pp. 23-39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n50/0123-4870-folios-50-23.pdf>

Cuartas Villegas, H. (2017). *Literatura y formación política* [Tesis de maestría] Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de:
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3381/LITERATURA%20Y%20FORMACI%c3%93N%20POL%c3%8dTICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cruz, F. (1998). *La tierra que atardece: ensayo sobre la modernidad y la contemporaneidad*. Ariel.

Decreto 1117, 2023. *Por el cual se decreta el Cese al Fuego Bilateral y Temporal de carácter Nacional, en el marco del diálogo de carácter político entre el Gobierno Nacional y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de:
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=143697&dt=S>

De las Casa, B. (1985). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Sarpe.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.

Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje. (2016). Volumen 2. Colombia. Recuperado de: [DBA_Lenguaje-min.pdf](#)

Dupin, J. (2002). *El Análisis de Contenido: una técnica para explorar y sistematizar información*. Revista de Educación. 4, pp. 95-105. Recuperado de:
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?se>

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de cultura económica.

Espín, J (2002). *El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información*. Universidad de Huelva. Recuperado de:
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1913/b15141895.pdf?sequence=1>

Estrada Álvarez, J. (2020). *Las propuestas mínimas de las FARC-EP en la Habana*. CEPDIPO.

Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. México. Ediciones Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Ediciones Siglo XXI.

François, J. (2017). *No hay identidad cultural*. Librería Lerner.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Editores Siglo XXI.

Gadamer, H. (1979). The Problem of Historical Consciousness. En P. Rabinow y W. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science: A reader*. Berkeley: University of California Press.

Gallardo, I. (2009). *Propuesta para la enseñanza de la competencia literaria en el Tercer Ciclo de la educación general básica y diversificada*. *Revista Káñina*. 33(2), pp. 71-93.
Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/442/44248785006.pdf>

García-Dussán, E. (2021). *Epistemología de la literatura y educación literaria en el contexto escolar colombiano*. *Folios*. 53, pp. 75-90. UPN. Recuperado de: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10374/9039>

García Góngora, L. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en la articulación con la evaluación como comprensión* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10026/TE-21522.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Márquez, G. (2003). *La Hojarasca*. Editorial Sudamericana.

García Márquez, G. (2003). *El coronel no tiene quien le escriba*. De bolsillo.

García Márquez, G. (2007). *Cien años de soledad*. Alfaguara; RAE.

González Ibarra, J. (Ed). (2007). *La alternativa pedagógica en Gramsci*. Gans1912.

Gómez Gómez, O. (2016) *El Campesino embejuca 'o*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6sZnFRauSqM>

Gramsci, A. (1970). *Una introducción a la filosofía de la praxis*. Selección y traducción de J. Sole-Tura. Ediciones península. https://espai-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/01/Introd_a_la_filosof_a_de_la_praxis.pdf

Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*. Nueva Visión.
<https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Gramsci/Notas%20sobre%20Maquiavelo,%20sobre%20la%20pol%C3%ADtica%20y%20sobre%20el%20Estado%20m>

[oderno.pdf?fbclid=IwAR3HtsuMeYEF47PksvEF_iITqQAc08izAmj4vvmUFfxd5QrwoVGRHj4L_Q8](https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000744160/3/0744160.pdf)

Guerrero Martínez, C. (2016). *Poder y literatura: de la novela a la ciencia política, el caso en busca de en busca de Klingsor de Jorge Volpi* [Tesis de pregrado]. Universidad autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000744160/3/0744160.pdf>

Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del Lenguaje y del Significado*. Fondo de cultura económica.

Hegel, F. (1961). *Introducción a la historia de la filosofía*. Aguilar.

Horkheimer, M y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.

Jaramillo Caro, S. (2018). *La posibilidad de la paz. En inicio del proceso de paz. La Fase exploratoria y el camino hacia el acuerdo general* (pp. 35-57). Tomo I. Bogotá, D.C. Biblioteca del Proceso de Paz con las FARC-EP.

Jennings, G. (1994). *Azteca*. Planeta.

Laclau, E y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y una estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Learter.

Ley 1581, 2012. *Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Recuperado de:

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=49981

Lomas, C. (2023). *¿Por qué y para qué Enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria*. *Revista enunciación*, 28(1), pp. 251-269. Recuperado de:

<file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/Dialnet->

[PorQueYParaQueEnsenarHoyLiteraturaOtroTiempoOtrasC-9554042%20\(2\).pdf](PorQueYParaQueEnsenarHoyLiteraturaOtroTiempoOtrasC-9554042%20(2).pdf)

Lozano Gutiérrez, A. (2017). *Esta tierra que habitamos. En Koinonia*. Recuperado de: <https://www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/articulo.php?num=107>

Lukács, G. (2010). *Teoría de la novela*. Ediciones Godot.

Maingueneau, M. (2010). *Situación de enunciación*. (L. Miñones, Trad). Recuperado de: <https://etnolinguisticablog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/maingueneau2c-d-situacion3b3n-de-enunciacion3b3n.pdf>

Maldonado Ávila, J. (2019). *La estética de la x: sobre la estética y política en la literatura contemporánea* [Tesis de maestría]. Pontificia universidad javeriana. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/752e65da-36d4-40c0-8ac9-1bf8faf3b381/content>

Manual de Convivencia. (2023). *Colegio Técnico CEDID Guillermo Cano Isaza*. Bogotá.

Martínez Godínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica*. Recuperado de: https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Marx, K. (1971). *Contribución a la crítica de la economía política*. Grijalba.

Marx, K y Engels, F. (1980). *La sagrada familia: crítica de la crítica*. Bogotá, D.C, Pluma.

Marx, F y Engels, F. (1993). *Manifiesto del partido comunista*. Planeta.

McNabb, D. (9 de agosto de 2014). *La semiótica de C. S. Peirce, pt. 2/3*. [Vídeo] Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-b3JQuI-3gU>

Molano, A. (2016). *A lomo de mula. Viaje al corazón de las FARC*. Aguilar.

Mora Hernández, Y. (2016). *La unión patriótica: memorias para la paz y la democracia*. *Panorama*. 10(18), pp. 27-38. Recuperado de: <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/822/626>

Observatorio de la juventud en España. (2017). *Jóvenes, participación y cultura política*. Recuperado de: https://www.injuve.es/sites/default/files/2018/27/publicaciones/sondeo_2017-1_informe.pdf

Observatorio de paz y Conflicto. (2016). *Organizaciones guerrilleras en Colombia*

desde la década de los sesenta. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/3614/6980/1326/OPC_Organizaciones_Guerrilleras_Colombia_29_07_16_dv.pdf

Ortiz, M y Borjas, B. (2008). *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. *Espacio abierto*. 17 (4), pp. 615-627. Universidad de Zulia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.

Piaget, J y García R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México, Siglo XXI.

Piaget, J. (1998). *La equilibración de estructura cognitivas: problema Central del Desarrollo*. Siglo XXI.

Pimenta Prieto, J. (2008) *Constructivismo: estrategias para aprender*. Pearson Educación. Recuperado de: https://ia601301.us.archive.org/31/items/pimienta-prieto-j.-constructivismo.-estrategias-para-aprender-a-aprender/Pimienta%20Prieto%20CJ.%20Constructivismo.%20Estrategias%20para%20aprender%20a%20aprender_text.pdf

Pinto Molina, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido*. *ANABAD*. 39 (2), pp. 323-342. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/Dialnet-IntroduccionAlAnalisisDocumentalYSusNiveles-798857.pdf>

Platón. (2009). *La república*. Atenea.

Pouliquen, H. (2011). *El Campo de la novela en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.

Preciado, A; Cajiao, A; Tobo, P y López, N. (2023). *El Proyecto “Estado Mayor Central”: un intento de unificación disidente*. Fundación Ideas Para la Paz. Recuperado de:
https://storage.ideaspaz.org/documents/fip_infome_emc_finalv02.pdf

Proyecto educativo institucional. (s. f.). *Comunidad guillermista, un proyecto de vida*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023->

[03/PROYECTO%20EDUCATIVO%20INSTITUCIONAL%20COLEGIO%20T%C3%89CNICO%20CEDID%20GUILLERMO%20CANO%20ISAZA%20I.E.D..pdf](https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf)

Quecedo, R y Castaño, C. (2002) *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Revista *Psicodidáctica*. 4, pp. 5-39. Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Restrepo Gómez, B. (s. f). *Una variante pedagógica de la investigación-acción*. Revista *Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>

Rguez, M. (1991) *Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor*. Signos. 3, pp. 4-13. Recuperado de: [file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/02SIGNOS%203%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Juan%20Felipe/Downloads/02SIGNOS%203%20(1).pdf)

Rincón, O. (2009) *Narco.estética y narco. Cultura en Narco.lombia*. Revista *Nueva Sociedad*. 222, pp. 147-163. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/Nuevasociedad/2009/no222/11.pdf>

Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J y García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodríguez-Venegas, V., y Duarte-Hidalgo, C. M. (2022). “*Se está luchando por una vida más justa*”: *Narrativas del estallido social en Chile, 2019*. Revista de Trabajo Social e intervención social. (35). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n35/2389-993X-prsp-35-e21312373.pdf>

Rosero, E. (2014). *Los ejércitos*. Planeta lector.

Ruedas, M; Ríos Cabrera, M y Nieves Sequera, F. (2009). *Epistemología de la investigación cualitativa*. *Educere*. 13 (46), pp. 627-635. Universidad de los Andes. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31247/articulo7.pdf;jsessionid=CF9EB2FE0916D0383E1319DC0D3AD7B9?sequence=1>

Rue, J. (2019). *El aprendizaje autónomo en educación Superior: Entrevista con Joan Rúa*. Entrevista con Edilson Silva. Otras voces en educación. Recuperado de: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/299512#:~:text=En%20di%C3%A1logo%20con%20>

[a%20Revista%20Internacional%20del%20Magisterio%2C,hora%20de%20abordar%20las%20relaciones%20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje](#)

Rutas de conflicto. (14 de octubre de 2019). *La masacre de Mondoñedo*. Recuperado de: <https://rutasdelconflicto.com/masacres/mondonedo>

Sánchez Velásquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo veintiuno.

Sander Pierce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Nueva visión.

Serrano Rodríguez, A. (2015). *La participación ciudadana en México. Estudios políticos*. 9(4), pp. 93-116. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426439555004.pdf>

Torres, M; Paz, K y Paz, K. (s. f). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Boletín electrónico. (3), pp. 1-21. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: https://fgsalazar.net/LANDIVAR/ING-PRIMERO/boletin03/URL_03_BAS01.pdf

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social. Volumen 2*. Gedisa.

Valverde Obando, L. (s. f.). *El diario de campo*. *Revista Trabajo Social*, 18 (39), 308-319. Recuperado de: <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Varesi, G, A. (Ed). (2015). *Hegemonía y lucha política en Gramsci: selección de textos*. Luxemburg.

Vega Cantor, R. (2012). *Colombia, un ejemplo contemporáneo de acumulación por desposesión*. *Revista Theomai*. (26). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12426097009.pdf>

Villamizar, D. (1995). *Aquel 19 será*. Editorial Planeta.

Vygotsky, L. (1995). *Lenguaje y Pensamiento: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Fausto. Recuperado de: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Webber, M (Con Aron, R). (1981). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

Anexos

Anexos A: consentimiento informado

FORMATO
AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD
 Versión 01.01.2018
 Fecha de Actualización: 08-09-2018
 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 identificado, según el parentesco con el menor

Identificado con: T.I. NIT Pasaporte Otro _____

Identificado con: T.I. NIT Pasaporte Otro _____

DECLARO que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, por medio de la UPN, identificada con NIT: 899.999.924.4, 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 1801 de 2016, Decreto Reglamentario 1707 de 2016 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.upn.edu.co, actúa como responsable del tratamiento de mis datos personales, facultada para el cumplimiento de la misión de la UPN, a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recibir, almacenar, usar, actualizar, integrar, transferir y poner en circulación o compartir, modificar el uso de los mismos, con el fin de garantizar la seguridad de los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento por terceros.

Que tratándose de datos sensibles¹ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones contempladas en la ley o que recibe su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que trata 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 la medida en que sea procedente. Los representantes o tutores legalmente reconocidos con el tratamiento de los datos, pueden ser multados a través de e-mail: quejas@upn.edu.co.

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, integridad, 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, expresa, específica, informada e irrevocable a la UPN para todos los datos personales del menor que requiera, 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, he sido suministrada de forma voluntaria y en forma completa, exacta, actualizada, comprensible y correspondiente.

FIRMA
 Nombre: _____
 Identificación: _____

1 Los datos sensibles son aquellos que revelen el origen étnico, las convicciones políticas, las afiliaciones sindicales u otras características que revelen el origen étnico o las convicciones políticas, las afiliaciones sindicales u otras características que revelen el origen étnico o las convicciones políticas, las afiliaciones sindicales u otras características que revelen el origen étnico o las convicciones políticas.

Documento Oficial Universidad Pedagógica Nacional

Anexos B: fragmentos de diarios de campo

Diarios de campo

Observado	Reflexión
<p>Diario de campo 1</p> <p>MIÉRCOLES 4 de octubre 2018.</p> <p>Se empieza la observación a las 8:07 de la mañana en el colegio Guillermo Cano Izaola. Se verifica que está leyendo Desterrados Alfredo Molano. Hay aparte lecturas del conflicto armado colombiano. Existe un acercamiento con la página La Comisión de la verdad. Se realiza un proceso de socialización entre los estudiantes acerca de una palabra igualdad, desobediencia, silencio y la relación que esta puede tener con la crónica de Alfredo Molano. Se interrumpe la clase debido a que los estudiantes deben ir por el desayuno.</p>	<p>Existe una atención por parte de la maestra de water tennis relacionado con el conflicto político y armado colombiano. Su objetivo, afirma ella, es formar políticamente a los</p>
<p>comunicación cumplen papel en relación con la información que los educandos tienen.</p> <p>Posteriormente, los estudiantes escuchan testimonios sobre los desplazados por la violencia en Colombia. El mencionado ejercicio se hace usando la página La Comisión de la verdad. Luego, ellos responden a la pregunta "si usted fuera desplazado, ¿qué llevaría en su mochila? La mayoría responde que el celular, agua, y una linterna. Ninguno contesta que un libro. Hay participación en este ejercicio, aunque no de la forma esperada.</p>	<p>Al regreso del restaurante, los estudiantes siguen trabajando en grupos. Se aprovecha con espacios para conversar con la profesora, de quien se obtiene la siguiente información:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se graduó de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 2. Hizo una maestría en la UPN 3. Afirma que, si bien existe una planificación de las clases, esto puede cambiar debido a la dinámica de la clase 4. Afirma que hay un libro por periodo, que en el curso están leyendo Desterrados de Alfredo Molano 5. Confirma la no formación política de los estudiantes, diciendo que en los medios de <p>educación desde esta lectura. No obstante, los estudiantes tiran muchos volantes respecto a esto, pero no hay una claridad firme a su respecto y el papel que ellos tienen frente a esta problemática.</p>

Anexos C: fragmentos de entrevistas

ENTREVISTAS:

Entrevistador: Sergio Sotelo

Entrevistada: Claudia Marcela Rodríguez Murcia

-¿De dónde es egresada la profesora?

Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Cuento con más de 20 años de experiencia. Aparte tengo una maestría en Educación de la UPN.

-¿Cómo es el proceso lector del curso?

En mi caso, busco un ejercicio de conciencia social frente a la literatura, es decir, algo que no esté alejado a la cotidianidad de ellos. En ese sentido, hoy se está trabajando con el libro *Desterrados* de Alfredo Molano, donde se habla del exilio y sus implicaciones. Se busca que mediante la lectura los estudiantes tengan un acercamiento al problema social del país, sin embargo, es necesario decir que esto es complejo dado que los medios de comunicación cumplen con su deber.

-¿Qué quiere decir con eso?

Al preguntarle a los niños, por ejemplo, acerca del victimario en la guerra colombiana, ellos afirman que sin duda es la guerrilla, es decir, sólo ven lo que los medios de comunicación emiten. Mi idea también es que los estudiantes se formen respecto a eso, entendiendo que no es solamente un problema armado sino trasciende lo social, lo político y demás. Hoy por ejemplo, realizaremos una actividad sobre tres palabras: silencio, desolación y desigualdad. La idea es que ellos asocien esas palabras con algunas de las crónicas de Alfredo Molano.

-¿Qué libros han leído en el transcurso del año?

Hemos leído Mario Mendoza por elección de ellos, *Aura* de Carlos Fuentes, *El Ruido de las Cosas al Caer* y *Desterrados* de Alfredo Molano. Con estos últimos busco que ellos conozcan sobre el conflicto colombiano, entendiendo que no es lejano a ellos. Respecto al primer libro, es normal que hayan escogido a este autor, pues es bastante comercial y eso influye.

Entrevistador: Sergio Sotelo

Entrevistado: Cesar Fonseca

-Bueno, profe, entonces pues me presento, mi nombre es Sergio Andrés Sotelo Elizalde, y soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, de séptimo semestre. Pues digamos que el objetivo de esta entrevista es también conocer un poco más acerca del colegio, del contexto, en el contexto en el cual se mueven tanto estudiantes como profesores. ¿Cómo es su nombre, por favor?

-César Fonseca. César Fonseca.

-Listo, pues entonces pues, primero es una pequeña contextualización demográfica para saber, por ejemplo, frente los acudientes de los estudiantes. Pues digamos que el colegio queda ubicado en la zona sur. Yo también pues creo que hay indicios, por ejemplo, frente al trabajo de ellos, no sé si usted tenga más o menos un conocimiento. Bueno, nosotros estamos aquí en Utica, en la zona sur, Meissen, en la zona plana, cerca del hospital de Meissen. Estamos rodeados por el río Tunjuelo y por una zona de cumbres, más o menos a unos 7 km de acá, y una de reciclaje. Está más o menos a unos 700 metros, pero es bastante lejana del colegio. El colegio aproximadamente debe tener casi una cuadra completa de

extensión. Tiene dos secciones, una de primaria y una de bachillerato, hay tres jornadas, en mañana, tarde y noche. La noche es para una educación especial para personas con problemas de de cómo diría yo, de responsabilidad penal. Son estudiantes que se han articulado con nosotros en la noche. Por la tarde más o menos son 1300 y en la mañana son 1300. En cada jornada tiene primaria y bachillerato. El estrato de más o menos de las familias aquí en el colegio son estrato uno, dos, de Lucero, Lucero Bajo y la Estrella. Los niños tienen un desplazamiento todos por transporte digamos urbano, que es el SITP. no

Anexos D: prueba cultural

INDICADORES DE TABLA

1. ¿Con quién vives?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿En tu casa hay libros?
4. ¿Lees libros permanentemente?
5. ¿Cuál fue el último libro que leíste?
6. ¿Qué conoces acerca de la guerra en Colombia?
7. ¿Has leído algo de la guerra en Colombia?
8. ¿Conoces alguna novela, cuento o crónica que hable de la guerra en Colombia?
9. ¿Crees que es posible conocer acerca de la guerra a partir de la literatura?

INDICADORES DE RESPUESTAS

SÍ	1
NO	0
PREGUNTA ABIERTA	PA

preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	15	16	18	15	15	17	17	18	15	15	15	15	18	18	15	15
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

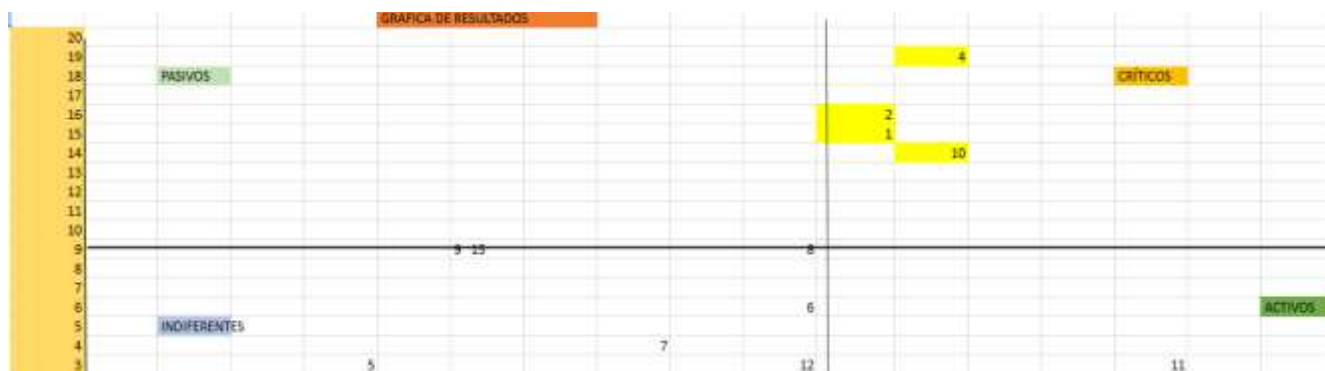
Para entender mejor la matriz, remítase a la página 2, donde aparecen las preguntas y otros indicadores.

	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
17	18	15	18	18	18	15	18	17	15	15	18	17	15	15	15	18	18
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anexos E: matriz de Vester

Problemática	P1	P2	P3	P4	P5	P6
p1. Los estudiantes no poseen formación literaria	0	3	0	2	0	0
p2. Los estudiantes no tienen formación política	2	0	0	2	0	0
p3. La biblioteca del colegio permanece cerrada	3	2	0	1	0	0
p4. La clase no siempre transcurre como se planifica	1	1	0	0	3	0
p5. La clase se interrumpe por el desayuno	0	0	0	3	0	0
p6. Los estudiantes usan el celular en clase	1	0	0	2	0	0
p7. Los estudiantes hablan entre ellos en clase	1	1	0	2	0	3
p8. Los estudiantes no tienen conocimiento frente al conflicto armado	0	2	0	2	0	0
p9. Los estudiantes confunden la novela con la telenovela	3	0	0	0	0	0
p10. Los estudiantes basan sus opiniones en lo que dicen los medios de comunicación	0	3	0	1	0	2
p11. Los estudiantes tienen problemas familiares	2	2	0	2	0	1
p12. Hay problemas de drogadicción en el colegio	1	1	0	2	0	0
p13. La profesora no se basa en el currículo	1	1	0	0	0	0
PASIVOS	15	16	0	19	3	6
0 leve						
1 baja						
2 media						
3 alta						

P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	Activos
0	0	3	2	0	0	0	10
0	3	0	3	0	0	0	10
0	1	1	2	0	0	0	10
1	2	2	1	0	0	0	11
0	0	0	0	0	0	0	3
2	0	0	3	0	0	1	9
0	0	0	0	0	0	0	7
0	0	0	2	0	0	3	9
0	0	0	0	0	0	2	5
0	1	3	0	0	0	1	11
1	2	1	0	0	3	0	14
0	0	0	0	3	0	2	9
0	0	2	1	0	0	0	5
4	9	9	14	3	3	9	



Puntos de cruce	Pasivo	Activo
P1	Pasivo 15	Activo 10
P2	Pasivo 16	Activo 10
P3	Pasivo 0	Activo 3
P4	Pasivo 19	Activo 11
P5	Pasivo 3	Activo 3
P6	Pasivo 6	Activo 9
P7	Pasivo 4	Activo 7
P8	Pasivo 9	Activo 9
P9	Pasivo 9	Activo 5
P10	Pasivo 14	Activo 11
P11	Pasivo 3	Activo 14
P12	Pasivo 3	Activo 9
P13	Pasivo 9	Activo 5

Análisis

Según la matriz de Véster, se hizo la siguiente relación: si tenemos 10 problemas en las que unos y otros tienen un grado de incidencia en los otros, pero solo pueden obtener un puntaje máximo ponderado de 19 puntos, los valores que están por encima del 50% + 1 serían los críticos mientras los indiferentes los que estén por debajo de dicho valor. Al analizar la matriz se obtiene que los problemas que me arrojan mayor relevancia son (P2, P2, P4 y P1) siendo estos: P1: Los estudiantes no poseen formación literaria; P2: Los estudiantes no tienen formación política; P4: La clase no siempre transcurre como se planifica; P10: Los estudiantes basan sus opiniones en lo que dicen los medios de comunicación. Así se puede concluir a partir de este instrumento que es necesario que los estudiantes se formen políticamente a través del desarrollo literario, acompañando de clases propicias que le hagan frente a los medios de comunicación hegemónicos.

Anexos F: fragmentos del análisis de contenido

Modalidad de enunciado	Enunciado	Categoría	Subcategoría	Subcategoría 2
Declarativa	1) En el pueblo de San José, se murmura acerca de la desaparición de Marcos Saldarriaga	Formación política	Decisión	Desaparición
Declarativa	2) Un día salió de su trabajo y nunca más regresó	Formación política	Decisión	Desaparición
Declarativa	3) Nadie lo vio, nadie sabe dónde está, aunque no es difícil deducir acerca de su destino	Formación política	Decisión	Desaparición
Declarativa	4) Luego de un tiempo, incertidumbre y zozobra, Hortensia (personaje del libro) decide hacer una campaña de liberación para su esposo, uniendo fuerzas con la segunda mujer de	Formación política	Decisión	Desaparición-campaña de liberación

Exclamativa	10) Se busca Marcos Saldarriaga	Formación política	Decisión	Campaña de liberación-denuncia
Exclamativa	11) ¡Desaparecido!	Formación política	Decisión	Campaña de liberación-denuncia
Exclamativa	12) Se busca a Marcos Saldarriaga	Formación política	Decisión	Campaña de liberación-denuncia

Exclamativos	64) Que se mejoren los medios de comunicación.	Formación política	Participación democrática	Medios de comunicación
Exclamativos	65) yo digo que: ¡una educación digna, de calidad y gratuita!	Formación política	Participación democrática	Reivindicación de derechos-educación
Interrogativo	66) Si recurrimos a un organismo internacional, ¿tú crees que nos escucharían?	Formación política	Participación democrática	Llamado a organismos internacionales

Anexos G: fragmentos de las unidades didácticas

Unidad Didáctica 7

Disposición y circunstancia	Generar un espacio propicio de lectura en los estudiantes de grado once, no perdiendo de vista el criterio de participación democrática a partir del libro y el documental nombrado.
Presentación	El docente contextualiza el problema de democracia en Colombia, señalándolo como una de las causas del genocidio de la Unión Patriótica. Después, se observan los últimos 30 minutos del texto multimodal; posteriormente, se leerá en voz alta las páginas 144 y 145, las últimas páginas, para su posterior relación con los temas ya vistos.
Texto para tratar:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Los ejércitos</i> 2. <i>El baile Rojo</i>
Involucrar al público	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en voz alta del libro. 2. Discusión del libro y su relación frente al criterio indicado. 3. Se plantea un ejercicio dialógico, decisorio, colectivo y democrático frente al conflicto colombiano.
Estrategia didáctica:	1. Asamblea popular
Criterio político	Participación democrática

Objetivo: fortalecer la participación democrática como criterio político en relación con el conflicto colombiano, finalizando los textos de la sesión pasada.

- Selección. Se basará principalmente en el libro y el documental señalado.
- Organización: para empezar, se retomará el tema del genocidio político en relación con los problemas de participación democrática en el país; posteriormente, se terminará de ver documental; luego, se leerá un fragmento de la obra de Evelio Roseros; por último, habrá una simulación de asamblea popular que apunte a cuestiones cívicas del país como el conflicto colombiano, donde el investigador será el moderador.
- Validez: se busca el reconocimiento de la participación democrática como criterio político, a la vez que se entiende que esta ha sido una de las causas del conflicto colombiano.
- Recursos: salón de clases, libros.
- Evaluación: la evaluación será cualitativa mediante el manifiesto y la participación de los estudiantes.

Anexos H: fotos de las actividades

