

Literatura infantil: conflicto armado y posibles caminos para la reconciliación

Daniela Ibarra Manrique

Asesor

José Ignacio Correa

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras  
con énfasis en Inglés y Francés.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Bogotá, D.C.

2023

## **Agradecimientos**

A mi mamá, por siempre ser mi motor y apoyo incondicional.

A Germán y Claudia, quienes siempre creyeron en mí.

A Aalya, Yani y Azack, por darme las razones suficientes para no rendirme.

A mi asesor, por su dedicación y paciencia.

Y a todas aquellas personas que se quedaron y me ayudaron a deconstruirme y construirme  
en este proceso.

## **Resumen**

El presente documento da cuenta de una propuesta investigativa y pedagógica que está encaminada en la identificación de elementos de la literatura infantil que inciden en la construcción de imaginarios sobre el conflicto armado y posibles alternativas de reconciliación y se desarrolló bajo dos paradigmas: el histórico-hermenéutico y la teoría socio-crítica de la literatura. Para ello, se estructuró una secuencia didáctica enfocada en el goce estético como potenciador en la transformación de imaginarios y en la cual se utilizaron tres libros que retratan el conflicto y la reconciliación desde distintas perspectivas.

**Palabras clave:** literatura infantil, goce estético, imaginarios, conflicto armado, reconciliación.

## **Abstract**

This document reports on a research and pedagogical proposal aimed at identifying elements of children's literature that influence the construction of imaginaries about the armed conflict and possible alternatives for reconciliation and was developed under two paradigms: the historical-hermeneutic and the socio-critical theory of literature. For this purpose, a didactic sequence focused on aesthetic experience as an enhancer in the transformation of imaginaries was structured, using three books that portray the conflict and reconciliation from different perspectives.

**Key words:** children's literature, aesthetic experience, imaginary, armed conflict, reconciliation



## Tabla de Contenidos

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Capítulo 1 Problema.....</b>                           | <b>6</b>  |
| 1.1 Contextualización local e institucional.....          | 6         |
| 1.2 Caracterización de la población.....                  | 8         |
| 1.3 Planteamiento del problema.....                       | 9         |
| 1.4 Justificación.....                                    | 12        |
| 1.5 Pregunta orientadora.....                             | 13        |
| 1.6 Objetivos.....  | 14        |
| <b>Capítulo 2 Antecedentes y referentes teóricos.....</b> | <b>15</b> |
| 2.1 Antecedentes.....                                     | 15        |
| 2.2 Referentes teóricos.....                              | 20        |
| 2.2.1 Literatura infantil.....                            | 20        |
| 2.2.2 Violencia (s).....                                  | 22        |
| 2.2.3 Reconciliación.....                                 | 25        |
| 2.2.4 Imaginarios sociales o colectivos.....              | 26        |
| 2.2.5 El goce estético desde la experiencia estética..... | 28        |
| <b>Capítulo 3 Diseño metodológico.....</b>                | <b>31</b> |
| 3.1 Tipo de investigación.....                            | 31        |
| 3.2 Enfoque de innovación pedagógica.....                 | 32        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3 Diseño de la propuesta didáctica.....                        | 33        |
| 3.4 Potenciales beneficiarios.....                               | 35        |
| 3.5 Consideraciones éticas.....                                  | 36        |
| 3.6 Limitaciones de la propuesta.....                            | 36        |
| <b>Capítulo 4 Propuesta de innovación.....</b>                   | <b>38</b> |
| 4.1 Enfoque pedagógico sociocrítico.....                         | 38        |
| 4.2 Fases de la secuencia didáctica.....                         | 39        |
| <b>Capítulo 5 Organización y análisis de la información.....</b> | <b>47</b> |
| 5.1 Organización de la información.....                          | 47        |
| 5.2 Análisis de la información.....                              | 48        |
| <b>Capítulo 6 Conclusiones.....</b>                              | <b>70</b> |
| <b>Lista de referencias.....</b>                                 | <b>73</b> |
| <b>Anexos.....</b>   | <b>79</b> |

## **CAPITULO 1**

### **PROBLEMA**

#### **1.1.Contextualización local e institucional**

El Liceo Femenino Mercedes Nariño IED está ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, al sur oriente de Bogotá y fue fundado en 1916. Solo en el año 2001 pasó a ser propiedad del Distrito Capital, debido a una protesta estudiantil de varios días, la cual inició el 21 de noviembre de ese año, después de que se anunciara el cierre del colegio.

Actualmente, la institución tiene 3 jornadas académicas: Mañana, tarde y noche.

En el Manual de Convivencia, el Liceo plantea que su Misión educativa tiene la perspectiva de:

Propiciar la formación integral de sus estudiantes promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que favorezcan la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el vivir/convivir en el disfrute de una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente (2018, p.11).

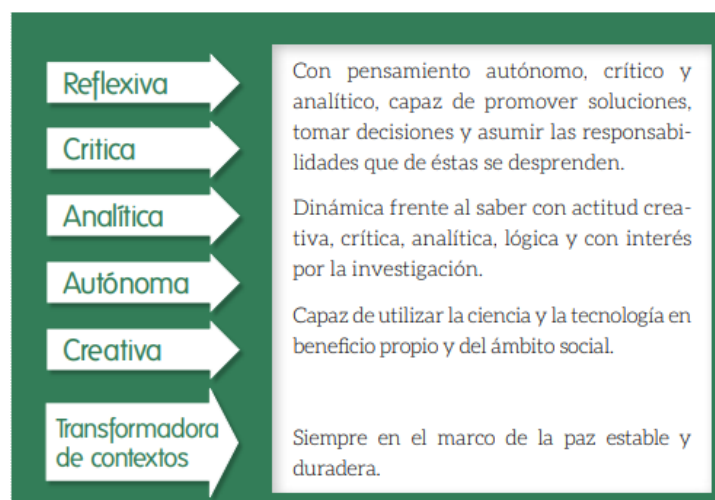
Y en cuanto a la Visión, esta institución pretende ser reconocida no solo a nivel nacional sino global por la calidad de su servicio y la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios y convivenciales para la sociedad. De igual manera, se espera que las estudiantes y egresadas del colegio tengan buen manejo de las lenguas extranjeras inglés y francés, las ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y de la comunicación, con el fin de convertirse en constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro (Manual de convivencia, 2018, p.11).

Asimismo, el Liceo Femenino Mercedes Nariño se rige por tres principios fundamentales: *De tipo epistemológico*, es decir, del conocer, con el cual se busca fomentar la creatividad, la innovación, el desarrollo del pensamiento y el gusto por la investigación. *De tipo pedagógico*, relacionado con el hacer, mediante el cual se quiere promover el sentido de pertenencia, la autonomía, la autorregulación y los procesos de aprendizaje y desaprendizaje de las estudiantes y, finalmente, uno *De tipo filosófico* o en otras palabras del ser, con el cual se propende a la rectitud, la transformación del entorno, la construcción de un proyecto de vida y la eficacia y eficiencia en el quehacer (Manual de convivencia, 2018, p.13).

En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) se aspira a que las estudiantes liceístas tengan el siguiente perfil (véase imagen 1) establecido en el Manual de Convivencia:

### Imagen 1

*El perfil de la estudiante liceísta*





## 1.2. Caracterización de la población

La población de estudio fue el curso 402 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. El trabajo se realizó en la línea de español, con la ayuda de la docente titular y 40 estudiantes, entre 9 y 11 años. De igual manera, es importante resaltar que hay dos niñas del programa de inclusión en la línea cognitiva.

Es preciso resaltar la diversidad de núcleos familiares que se encuentran en este curso, dado que hay familias nucleares, reconstituidas, extensas, monoparentales y homoparentales. Además, existe una variedad en la locación donde las niñas residen puesto que, en muchos casos no se rige por la cercanía del colegio sino más bien por el reconocimiento y calidad de la institución y es por eso por lo que hay estudiantes que viven en Usme, Soacha e, incluso, fuera de la ciudad.

En cuanto a las características cognitivas de las estudiantes de ciclo 2, podríamos ubicarlas, desde la perspectiva teórica de Piaget (1969), en el denominado *El periodo de las operaciones concretas* puesto que comienzan a utilizar la lógica, reemplazando la intuición, y son capaces de formular sus propias conclusiones de situaciones concretas. Asimismo, muchos autores han coincidido en denominar esta etapa *edad de la razón*, dado que el niño empieza a ser consciente del lugar que, ocupa en el mundo, de reflexionar sobre lo que pasa a su alrededor y su pensamiento deja de ser tan egocéntrico.

Por otro lado, Amanda Morin (2014) define algunas particularidades en el desarrollo social y emocional de los niños en esta fase, tales como: el inicio de una vida social y emocional activa, el entendimiento de las relaciones con los otros, la creación de lazos de

amistad más fuertes, la comprensión de lo que se siente y la necesidad de ser reconocido por quienes los rodean.

Lo anterior se ve reflejado en la población de estudio, puesto que, en las observaciones que se han venido realizando, se evidencia la existencia de un conocimiento amplio sobre las situaciones que suceden en el contexto que las rodea, la reflexión sobre fenómenos específicos, la ambivalencia de las relaciones sociales e incluso, la regulación de emociones en el aula de clase.

### **1.3. Planteamiento del problema**

La literatura, como es sabido, históricamente ha constituido un vehículo privilegiado para dar cuenta de las ideas, sentimientos y formas de pensar y percibir el mundo. Asimismo, con perspectivas estéticas, ha dado cuenta de acontecimientos de la historia, problemáticas sociales y todo aquello que en voz alta muchos temen decir o relatar. Por su parte, Michéle Petit (2003) ha dejado en claro que “la lectura como práctica social en la escuela debe traspasar los límites de la comprensión, para instalarse en una lectura creativa, que tenga en cuenta aspectos comprensivos, pero también incluir elementos afectivos, emocionales e imaginativos”, es decir, la escuela está en condiciones de asumir la lectura no solo como fuente de conocimiento enciclopédico sino que debe propiciar el goce estético y la apropiación de una conciencia lectora que reconozca las realidades de los fenómenos sociales de una manera reflexiva y transformadora, sin deslegitimar el papel estético que desempeña el texto literario en los imaginarios sociales de todas las épocas.

En relación con lo anterior, el conflicto armado en Colombia es un fenómeno latente que no solo ha existido por más de medio siglo, sino que sigue transformándose y adoptando

formas para perturbar la ilusión de paz en el país. Es por esto por lo que se reconoce la necesidad de enseñanza en la escuela primaria acerca de la comprensión de dicho tema. Sin embargo, hay un obstáculo que poco a poco se ha ido solventado y está relacionado con los lineamientos de la política educativa en torno a la historia de las violencias en el territorio colombiano. Según María Isabel González no es que fuera negada la violencia del país y “en vez de orientar el currículo hacia la comprensión de dicha realidad, la aproximación hasta entonces sugerida era la de formar ‘posturas éticas y cívicas de rechazo a la violencia’” (González, 2012, p.71).

Durante las negociaciones con las FARC, en el año 2015, el Gobierno y el Ministerio de Educación crearon la Cátedra de la Paz; iniciativa que pretendía generar ambientes más pacíficos desde las aulas de Colombia. En la Ley 1732 se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. Según el Decreto 1038 de 2015 “la Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución”.

No obstante, según lo expuesto en los documentos *Desempeños de educación -PARA LA PAZ- Para ser enriquecidos por los docentes de Colombia, Secuencias didácticas de educación para la paz (1º a 11º grado)*, sumado a lo que he podido presenciar en las clases como docente en formación, no se evidencia un interés en la construcción de memoria histórica frente al conflicto armado sino solamente en la resolución pacífica de los conflictos desde una postura de rechazo a la violencia. Cabe aclarar que este trabajo no está

en contra en la resolución pacífica de los conflictos, pero sí quiere proponer a través de la experiencia estética una manera diferente de explicar el conflicto armado en el país.

Por lo anterior, en las aulas de clase se sigue percibiendo un desconocimiento de la historia frente al conflicto armado. En un estudio realizado por Ariel Sánchez Meertens (2017) se les preguntó a estudiantes de colegio de más de 37 municipios del país acerca del origen del conflicto y el resultado fue que:

El 46% no sabe, no recuerda cuando empezó, dice que siempre ha existido, que lleva mucho tiempo, o que desde que tienen memoria ha habido guerra. La importancia de estos datos está en que casi la mitad del estudiantado no logra aprehender el conflicto armado como un proceso histórico (p.75).

Así pues, es relevante fomentar el pensamiento histórico no solo desde una asignatura o ámbito específico, sino que, como señala Sánchez:

Una vez circulen múltiples discursos sobre la historia del conflicto a nivel institucional, el mismo mecanismo de alianzas semánticas que ha venido sosteniendo la guerra podría potencialmente generar nuevas formaciones simbólicas para reinventar a Colombia y quizás con ello cambiar el curso hacia una convivencia pacífica duradera (2017, p.78).

Esta variedad de discursos acerca del fenómeno del conflicto armado puede permitir en los estudiantes la construcción de representaciones del escenario social actual y favorecer el desarrollo de pensamiento crítico frente al uso de la violencia como solución a los problemas sociales.

Es por medio de la multiplicidad de discursos que la literatura, y en este caso particular la literatura infantil, puede solventar las problemáticas presentadas anteriormente, puesto que, de acuerdo con lo que plantea García Vera (2019):

El vínculo entre literatura y memoria está anclado a las posibilidades pedagógicas de la lectura de novelas que escenifican el conflicto colombiano y permiten acercarse a los acontecimientos históricos, desde el campo de la sensibilidad y la percepción estética que proporcionan el arte y la imaginación literaria (p.150).

De esta manera, resulta posible ver los textos narrativos no solo como un despertador del goce estético sino también en un coadyuvante en la preservación de las memorias tejidas a lo largo de esta época de violencia que ha acompañado a los colombianos desde hace más de 50 años.

#### **1.4. Justificación**

Este trabajo cobra relevancia dado que es importante que los niños, niñas y adolescentes colombianos conozcan los acontecimientos de violencia que ocurren y han ocurrido en la historia del país para poder avanzar hacia una cultura de paz. De ahí que, por medio de la literatura, se tiene la intención de proporcionar a los estudiantes una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación que les permita construir su propia representación del pasado y, con ello, puedan identificar los eventos históricos puntuales que dieron origen al conflicto armado, su impacto en el presente y los posibles caminos que conduzcan a la reconciliación.

De igual manera, no se puede desconocer que algunas escuelas están y han estado rodeadas de la guerra ocasionada por este conflicto. Después de indagar a 1492 estudiantes

de edades que oscilaban entre los 15 y 20 años en diferentes partes del país, Sánchez Meentens (2017) concluyó que “el 45.2% de los adolescentes consultados señaló que ellos y/o su familia se vieron en algún momento afectados por el conflicto armado”. Asimismo, este estudio arrojó datos que difieren con la opinión generalizada sobre que las dinámicas de la guerra solo afectan a algunas comunidades en las periferias, pero, al decir de Sánchez, Bogotá registró un 54% de afectación la cual difiere considerablemente entre colegios públicos y privados por su condición socioeconómicas y ubicación.

Por lo tanto, es un poco contradictorio que, ante los efectos de la guerra tan cercanos a la cotidianidad, la escuela se resista a analizarla y enseñarla. Si bien puede resultar un tema complicado de ilustrar por su carácter polémico, la literatura como estrategia para abordar este fenómeno puede ser útil, puesto que, puede considerársela como uno de los principales catalizadores del conflicto que, al situar al lector como un espectador, facilita el escenario activo de los sujetos, tanto a aquellos alcanzados por un trágico acontecimiento, como aquellos que no han sido directamente vinculados al conflicto armado, pero que viven en medio de él (García Vera, 2019).

### **1.5 Pregunta orientadora**

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, surge como cuestionamiento orientador de la intervención: ¿Qué aporta la literatura infantil colombiana a la construcción de imaginarios sobre el conflicto armado y posibles alternativas de reconciliación?

## **1.6 Objetivos**

### **Objetivo general**

- Identificar, con estudiantes del II ciclo, elementos de la literatura infantil que inciden en la construcción de imaginarios sobre el conflicto armado y posibles alternativas de reconciliación.

### **Objetivos específicos**

- Propiciar el reconocimiento del goce estético que la literatura infantil ofrece a las estudiantes del II ciclo del Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Caracterizar estrategias de representación del conflicto armado y la reconciliación en tres obras de literatura infantil colombiana.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica sobre las relaciones entre literatura, conflicto armado y reconciliación.

## CAPITULO 2

### ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

#### 2.1. Antecedentes

En este apartado se hablará acerca de algunas investigaciones enfocadas en las categorías de problematización de este trabajo. En un primer momento, se presentarán estudios sobre la literatura infantil y el conflicto armado. Posteriormente, se abordarán investigaciones que se refieren a la memoria histórica y el conflicto armado y su relación con la literatura. Finalmente, se expondrá sobre lo que se ha dicho en relación con el concepto de reconciliación y literatura.

Ginna Paola Ortiz Grimaldo, en su trabajo de grado *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba* (2021) afirma que:

La literatura se narra desde un contexto social y muchas veces histórico, y que, aunque la literatura no pueda tomarse como una fuente fidedigna de la historia sí puede hacernos entender esa historia que muchas veces por la escala de tiempo se nos hace incomprensible (p.10).

Esta autora seleccionó siete textos de literatura infantil y juvenil<sup>1</sup>, los cuales abordan temas tales como: desplazamiento, reclutamiento infantil, desaparición forzada, masacres y

---

<sup>1</sup> *Antonia va al río* (2019) de Dipacho, *Eloísa y los bichos* (2009), *Retrato de niños con bayonetas* (2018), *Camino a casa* (2008), *Gabriela camina mucho* (2016) de Jairo Buitrago, *Ese gol de cabeza fue de mi papá* (2013) de Carlos Silva y *Era como mi sombra* de Pilar Lozano (2015).



posibilidades de paz a futuro. Ella, en el desarrollo de su texto, cita a Sánchez (2016) quien plantea que:

Muchos jóvenes de Bogotá y de las ciudades más grandes han visto la guerra por televisión. La lectura de estas obras literarias, quizá, pueda contribuir a entender que, al contrario de lo que se cree (“la violencia pasa en otro lado”), la guerra es un tema que nos involucra a todos (porque todos somos colombianos y compartimos una historia, una cultura y una geografía común) y que no podemos dar la espalda a los que han sufrido el horror. Lo que ha pasado políticamente, por lo menos en los últimos 50 años, hay que explicárselos a los niños y jóvenes (p.8).

Asimismo, la autora expresa que la narrativa en la literatura no pretende convencer a nadie de que lo que se cuenta es totalmente cierto, pero sí propicia que el lector se acerque a un contexto que veía ajeno y en la explicación de un tema tan complicado como lo es el conflicto armado y sus implicaciones, estas narraciones pueden ser un puente que facilite el diálogo en el aula de clase, ya que involucran la sensibilidad del estudiante y le permite identificarse con los sucesos que se narran (Ortiz, 2021).

Como se mencionó anteriormente, la autora tomó varias referencias del texto *El conflicto armado en Colombia en dos novelas juveniles. propuesta de una secuencia didáctica* escrito por Carlos Fernando Sánchez en 2016 para sustentar sus planteamientos, lo que me permitió remitirme al texto original, del cual rescato una idea en particular que expone el autor y que va acorde con este trabajo. Según Sánchez (2016):

La literatura puede dar la oportunidad a los niños y jóvenes de obtener no solo información, sino una forma de apropiación estética del lenguaje y su valor que pasa por

revisar la memoria de un país que tratan de entender. La literatura les puede dar arraigo verbal, ayudarles a entender problemas que no habían comprendido antes, enriquecer su imaginario y su mirada de la vida y el mundo, valorar las diferencias y ser críticos con las situaciones que los rodean (p.18).

Siguiendo esta misma línea, en la investigación de Castaño y Valencia titulada *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana* publicada en 2016, ellas plantean que a los niños se les ha tratado de aislar del conflicto y la violencia que existe en el país ya sea por subestimación de sus habilidades o protección y esto ha contribuido al ocultamiento y a la normalización que ejercen la violencia cultural y estructural.

Sin embargo, la violencia y el conflicto han encontrado formas de colarse en la cotidianidad de los niños colombianos, ya sea de manera directa o indirecta, y es por esta razón que según las autoras “la literatura está tomando un papel participativo en la visibilización de este tipo de fenómenos y, al mismo tiempo, abriendo espacios para la resiliencia” (2016, p.128).

En esta dirección, Castaño y Valencia (2016) argumentan que:

Las narraciones contribuyen a la formación y reformación de la imaginación cultural de los niños, esa red de patrones y modelos a través de la cual articulamos nuestra experiencia; en otras palabras, constituyen mapas de significados que permiten a los niños dar sentido al mundo. Ese mundo que reciben de los adultos (p,116).

Por otro lado, para abordar el tema de memoria, conflicto y literatura se encontró el trabajo de María Juliette Graciano (2020) para optar el título de Magister en Literatura *La*

*literatura como memoria histórica del conflicto armado en Colombia: un análisis*

*comparativo de las obras “los ejércitos” y “después de la ira” en el cual ella expone que:*

La literatura juega un papel importante al convertirse en testimonio cultural de unos hechos violentos que han marcado a diferentes generaciones de nuestro país. Este tipo de testimonio está atravesado por la estética literaria, dado que la literatura no pretende reproducir fidedignamente la guerra en Colombia, sino que, por medio de la expresión artística de la palabra, busca movilizar sentimientos en el lector frente a una realidad que nos golpea diariamente de forma directa o indirecta (p. 90).

En tal sentido, el maestro puede ser un faro en el acercamiento de los estudiantes con este tipo de novelas y ofrecer variedad literaria para que de esta manera los niños, niñas y adolescentes sean capaces de construir su propia conciencia histórica y política, tejida a través de diferentes perspectivas sobre la narración de la violencia en nuestro país.

Todo lo anteriormente mencionado puede verse reflejado en la literatura en una amalgama de ficción y verosimilitud y por consiguiente se puede relacionar el conflicto armado y convertirlo en un cuerpo de memoria dentro de la escuela, en donde se posibilite un nuevo vínculo social no solo con los que han sufrido directamente un hecho violento sino con el resto de la sociedad o en palabras de García en su texto *Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa*:

Las prácticas de lectura literaria pueden llegar a constituir un dispositivo estético de formación en la memoria dentro del contexto educativo; pero aquello implica crear las condiciones de posibilidad para poner el acento de la lectura en la formación humana y “en la capacidad para ‘aprender’ de la historia a través de los relatos y narraciones de aquellos que fueron sus víctimas” (2019, p. 152).

Finalmente, en la investigación *¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano?* realizada por Vázquez, Merino y López en 2018, los autores plantean que:

La literatura hace posible la formación del sujeto político, de la acción política, esto es, de la comprensión del contexto histórico, social y cultural en el cual se alcanza una convicción propia frente a una dimensión de la realidad. Para nuestro caso, del perdón, y en lo posible, de su obligatoriedad, al acometer el asumir y cumplir deberes en beneficio del bienestar colectivo; de identificar y emprender responsabilidades desde la debida exigencia de derechos para sí y para el otro, como de acatar la realización de los deberes, todo ello, en un contexto histórico y social particular definido por el final del conflicto armado interno a través del perdón (p.43).

Ahora bien, la educación juega un papel fundamental en el proceso de la reconciliación y así como está planteado con la Cátedra de Paz se debe comenzar desde edades tempranas, crear espacios que permitan el contacto racional con los fenómenos violentos que ocurren en el país de manera guiada y a su vez que fomenten una reflexión y un posible cambio de panorama. Para lo anterior, la literatura como ya se ha planteado en los trabajos presentados anteriormente puede no ser solo catalizadora del conflicto sino también un mecanismo de reconciliación y perdón o en palabras de Vázquez, et al (2018):

La literatura se reafirma como el registro de un escenario de conflicto armado interno que integra los relatos personales y colectivos, pero también es una recreación del salto de una memoria individual al momento social de la memoria, con el objeto de alcanzar una verdad que cree fronteras éticas, personales, sociales, políticas y, en ese camino,

lazos de entendimiento de la otredad, de lo distinto, del contrario. Como se mencionó, lazos de perdón, que de manera definitiva sean el canto a un nunca más (p.44).

## **2.2. Referentes teóricos**

En el siguiente apartado se establecen los referentes teóricos que sustentarán las categorías de análisis propuestas para el desarrollo de este trabajo. Para comenzar, se presentará la noción de literatura infantil desde las visiones de Borja, et al (2010), Cervera (1991) y Montes (1999). En segundo lugar, se desarrollará el concepto de las violencias a partir de Cuervo Montoya (2016), Herranz Castillo (1991), Arendt (1973) y Macfarlane (1977) y en este mismo apartado se expondrá el termino de enemigo desde la mirada de Schmitt (1932). En tercer lugar, se abordará el concepto de reconciliación desde la perspectiva de Staub (2005), Hamber y Kelly (2004) y Prieto Ursúa (2019). Posteriormente, se aproximará a la noción de imaginarios sociales o colectivos desde Castoriadis (2013), Pintos (1999), Díaz (1998) y García Rodríguez (2016). Y finalmente, se abordará el goce estético desde la perspectiva de Jauss (1992).

### **2.2.1. Literatura infantil**

Para abordar el termino de *literatura infantil* es importante primero entender algunas perspectivas de lo que se concibe como literatura. Según Borja Orozco, Alonso Galeano y Ferrer Franco (2010):

La literatura es imaginación, es lenguaje elaborado –diferente al lenguaje cotidiano, aunque no opuesto rigurosamente–, es forma, es contenido, ideas, crítica del mundo; es un entramado de elementos que constituyen su carácter ficticio, a partir del cual se aproxima a los individuos y las comunidades y sus configuraciones de universos (p.158).

Así pues, la literatura infantil podría ser concebida como la obra artística elaborada con palabras que esta “destinada a un público infantil” (Bortolossi,1985, p.16), sin embargo, al igual que la noción de literatura, este concepto puede ser un tanto problemático. Según la visión de Juan Cervera (1991):

Literatura infantil son todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica, y que interesen al niño, o toda producción que tiene como vehículo la palabra con un interés creativo y, de la misma manera, como destinatario a los niños (...) No se trata ahora por tanto de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él, sino proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarlo a encontrar respuestas a sus necesidades (p.14).

Finalmente, es importante resaltar que varios autores han planteado que la literatura infantil ha sido enfocada no a las necesidades de los niños sino en los imaginarios que el adulto tiene sobre diversos temas y la manera en que se deberían presentar en este tipo de textos o en palabras de Graciela Montes (1999, citada por Borges et al, 2010):

Tradicionalmente, en la literatura llamada infantil se ha partido de una situación comunicativa desigual ya que se ha pretendido –sobre todo en los ámbitos educativos– que son los adultos quienes saben de las conveniencias y necesidades de los niños en términos de imaginación y, por tanto, ellos han sido los que han determinado el tipo de literatura que los niños deben leer. Esto se ha evidenciado, especialmente, en la forma como los adultos han dosificado la realidad y la fantasía que se les debe entregar y, por ello, se han convertido en los principales censores de su imaginación, controlándoles su relación con las obras literarias (p.162).

### 2.2.2. Violencia(s)

Como se mencionó anteriormente, el conflicto armado en Colombia es un fenómeno latente en nuestro país que ha adoptado diversas representaciones de violencia, es por esta razón que este concepto entra como uno de los ejes fundamentales de este trabajo.

Después de hacer un recorrido por las definiciones de “violencia”, Cuervo Montoya (2016) sostiene que:

La violencia tiene que ver entonces con aquella intervención directa de un individuo o grupo de éstos contra otro u otros, en razón voluntaria e intencionada del procurar daño o perjuicio, y con la finalidad de alcanzar, en los últimos, modificaciones de sus conductas o posturas individuales, sociales, políticas, económicas o culturales. Teniendo claro, además, que ella también puede presentarse bajo manifestaciones simbólicas o psicológicas que de igual modo reconducen las conductas de los receptores pasivos de ella (p.84).

Es importante recalcar que existen múltiples formas de violencias y es por eso por lo que este trabajo se enfocará en la violencia política. Para Rafael Herranz Castillo (1991) este concepto se define como “una alteración de la ‘normalidad’”; por muy injusta e ilegítima que ésta fuera; una alteración de la vida política cotidiana provocada por la reacción de algunos grupos contra las autoridades” (p.428). Así, pues, esta violencia se ejerce a partir de la idea de transformar el poder establecido y es precisamente por esto que la representación de “enemigo” depende de la perspectiva de los sectores de pugna.

En consecuencia, resulta relevante revisar el concepto de enemigo y para ello se citará a Schmitt (1932) en palabras de Orestes Aguilar (2001) en su libro *Carl Schmitt, teólogo de la política*, alude a la distinción amigo-enemigo:

La específica distinción política a la cual es posible referir las acciones y los motivos políticos es la distinción de *amigo (Freund)* y *enemigo (Feind)* (...) El significado de la distinción de amigo y enemigo es el de indicar el extremo grado de intensidad de una unión o de una separación, de una asociación o de una disociación (...) El enemigo es simplemente el otro, el extranjero, en un sentido en particular intensivo (p.177).

Y es precisamente en esa desigualdad que surge el conflicto, el cual, según Hocker y Wilmot (1991), puede definirse como “ una pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos”(p.3), es decir, en este planteamiento, la palabra adquiere una connotación negativa, dado que, intenta buscar el máximo beneficio para cada parte y esto supone que cualquier método violento o no, está amparado bajo aquel dicho popular de que “el fin justifica los medios”.

Es en este sentido donde el “confrontamiento armado” entra en juego, ya que el conflicto no solo se genera porque dos bandos no comparten los mismos pensamientos, creencias o ideologías, sino que en favor de defender dichos universos se utilizan instrumentos como las armas y estrategias que pueden aniquilar física y psicológicamente a un individuo.

Por su parte, Todorov (2012) expone que no hay ningún sistema político que amenace a la democracia, sin embargo:

La democracia genera por sí misma fuerzas que la amenazan, y la novedad de nuestro tiempo es que esas fuerzas son superiores a las que la atacan desde fuera. Luchar contra ellas y neutralizarlas resulta mucho más difícil, puesto que también ellas reivindican el espíritu democrático, y por lo tanto parecen legítimas (p.10).



Es decir, el conflicto está inmerso en nosotros, hace parte de nuestro diario vivir, de nuestro contexto y siempre habrá bandos, defendiendo ideales que son opuestos. A cada premisa le surgirá un detractor, por ende, este concepto se vuelve subjetivo y, dependiendo de la perspectiva con la que se mire, puede llegar a constituir el “enemigo”.

Retomando la idea de “enemigo”, quiero agregar un planteamiento de Tortosa Blasco (2003) sobre la construcción social del enemigo:

Todos los enemigos (también los contruidos) pueden acabar siendo reales: los que tienen base real como los que son resultado de una construcción y su base inicial era, en el mejor de los casos, muy escasa. Definir a alguien como enemigo en la primera acepción de la palabra es una forma relativamente eficaz de convertirlo en enemigo en el campo de batalla, por aquello de que, si los actores sociales definen una situación como real, ésta será real en sus consecuencias (p.183).

Para terminar con este apartado sobre la violencia política y recogiendo aportes de Hannah Arendt (1973) Macfarlane (1977), citados por Herranz (1991), el propósito de la violencia política es:

Influir en, o determinar, un cambio social y/o político, una modificación legal, o cualquier tipo de transformación o reequilibrio en la estructura de poder. El daño o agravio se causa a una institución (además de a personas concretas, no lo olvidemos), y la intención última es precisamente ésta. Aquí vemos con claridad el carácter normativo del concepto de `violencia política`. Hay una intención y unos objetivos políticos, se causan unos daños de carácter político, y a la violencia subyace una pretensión de cambio, reforma o revolución: la violencia es instrumental al servicio de unos fines (p.438).

### 2.2.3. Reconciliación

En un país como Colombia, en donde se firmaron unos Acuerdos de paz y en el cual se implementó la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria en las aulas colombianas desde el 2015, es fundamental conceptualizar la palabra “reconciliación”, puesto que puede llegar a ser uno de los caminos que nos lleve a una paz integral verdadera.

Para efectos de este trabajo, se ha asumido el concepto de reconciliación elaborado por Staubt (2005, citado por Cortés et al., 2015), quien expone que:

La reconciliación es un proceso de aceptación de un grupo a otro, que en el fondo es el cambio en la orientación o evaluación psicológica frente a otros. En este proceso de cambio tanto las víctimas como los perpetradores no permiten que el pasado defina las relaciones del futuro, comienzan a ver a los agresores con sentido de humanidad, lo aceptan y consideran la posibilidad de construir una nueva relación (p.20).

Ahora bien, con una perspectiva que resulta complementaria de lo dicho, Hamber y Kelly (2004, pp. 2-3) encuentran cinco hilos fundamentales en un proceso de reconciliación:

1. **El desarrollo de una visión compartida de una sociedad interdependiente y justa** en la cual, aunque las personas tengan diferentes perspectivas, opiniones o creencias, es necesaria una visión común de una sociedad que sea interdependiente, justa, equitativa, abierta y diversa para que se lleve a cabo un proceso de reconciliación
2. **El reconocimiento y abordaje del pasado**, dado que, para construir la reconciliación tanto individuos como instituciones deben reconocer su

implicación en los conflictos del pasado, aceptarlos y aprender de ellos.

Asimismo, es fundamental establecer mecanismos para implementar justicia y reparación.

3. **La construcción de relaciones positivas**, puesto que, es importante restablecer relaciones o incluso renovarlas después de cualquier conflicto. Para lo anterior, se debe pasar por un proceso que implica prejuicios, confianza y tolerancia. Es de esta manera, que podemos ser capaces de ver y aceptar aquello que tenemos o no en común, con el fin de crear lazos de unión con quienes son, piensan o actúan diferente a nosotros.
4. **El cambio cultural y de actitud significativa** ya que se debe desarrollar una cultura de respeto hacia el otro, en donde se pueda crear un contexto que fomente la participación real de las personas en sociedad con el objetivo de alcanzar un sentido de pertenencia y de este modo se rompan todas las cadenas culturales que llevan al conflicto.
5. **El cambio social, económico y político sustancial** de las estructuras que originaron conflictos y alienaciones.

Para finalizar, es pertinente relacionar el concepto de reconciliación con el de perdón. Aunque en diferentes contextos puedan asumirse como sinónimo, en el ámbito que nos ocupa presentan grandes diferencias, tal como lo expone Ursúa (2019):

La reconciliación no forma parte del hecho de perdonar, sino que buscaría recuperar o restaurar una relación dañada, mientras que el perdón sería un proceso personal de trabajo sobre los sentimientos, pensamientos y conductas de la víctima, proceso que puede terminar, o no, en reconciliación (p.8).

**2.2.4. Imaginarios sociales** En su obra “La institución imaginaria de la sociedad”, Cornelius Castoriadis concibe el imaginario social como construcción histórico-social que asocia la comunidad en tanto:

La institución del mundo común es necesariamente en cada momento institución de lo que es y no es, de lo que vale y no vale, así como de lo que es factible o lo que no lo es, tanto ‘fuera’ de la sociedad como ‘dentro’ de ella [...] Realidad, lenguaje, valores, necesidades, trabajo de cada sociedad especifican, en cada momento, en su modo de ser particular, la organización del mundo y del mundo social referida a las significaciones imaginarias sociales instituidas por la sociedad en cuestión (2013, p. 573).

De igual manera Castoriadis, desarrolla el término de la “autonomía” siendo esta la que permite un cuestionamiento reflexivo de las significaciones creadas por la psique y/o instituidas por la sociedad y posibilita una nueva mirada o sentido a la realidad, a través de lo que denomina *praxis*, a saber: “ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía”.

Según el sociólogo José Luis Pintos (2003), los imaginarios sociales “serían aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad” (p.10). Es fundamental señalar que dichos imaginarios son constructos históricos que se estructuran a partir de las interacciones sociales y las cuales están permeadas por relaciones de poder.

Desde la perspectiva de Esther Díaz (1996), un imaginario social o colectivo:

Se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad. El imaginario actúa como regulador de conductas (por adhesión o rechazo). Se trata de un dispositivo móvil, cambiante, impreciso y contundente a la vez. Produce materialidad. Es decir, produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida de relación, así como sobre las realizaciones humanas en general (p.11).

Los imaginarios se desarrollan en las instituciones sociales y rigen los sistemas de identificación y de integración, dando como resultado -por ejemplo- una construcción colectiva de un enemigo en específico. Lo anterior se da porque, como lo explica García Rodríguez “el imaginario surge como una cuestión individual, sin embargo, es necesario aclarar que se torna social en tanto pasa a ser compartido y aceptado por la sociedad, al punto de hacerse común al interior de grupos concretos” (2019, p.32).

En esa dirección, los imaginarios sociales vienen a determinar el modo de actuar y pensar de los individuos. Para lo anterior se puede agregar una reflexión de Pintos (2015) quien señala que:

El poder ya no es, por tanto, el constitutivo propio de la política. El orden de la sociedad no se construye por la subordinación de una parte de la sociedad a otra según el modelo de la dominación, sino por la definición de realidades que puedan ser reconocidas como tales por los implicados. El mecanismo básico de construcción de esas realidades son los imaginarios sociales (p. 156).

#### **2.2.4 El goce de la literatura desde la experiencia estética**

En un mundo ideal, la literatura en la escuela debería concebirse como una experiencia estética en la cual se promueva el placer y satisfacción de acceder a ella. Por ello, en este apartado se abordará la experiencia estética, la cual:

se encuentra vinculada a las emociones y el goce, ya que un objeto estético despierta la sensibilidad de quien lo contempla. También al conocimiento, ya que esta amplía nuestra percepción de la realidad y este mismo conocimiento favorece la estimación y el goce estético (Instituto de Enseñanza a Distancia de Andalucía, 2017, p.2).

Por su parte, Jauss (1992) plantea en su teoría sobre la estética de la recepción que el “lector desde su experiencia construye la estética del texto y disfruta de él. Se basa en la experiencia y conocimientos de éste, además tiene en cuenta el aspecto histórico, político y cultural en el que se desarrolla la obra” (citado por Acero, 2013, p. 13).

Asimismo, Jauss propone tres categorías de la experiencia estética:

- **La poiesis:** asumida como “creación” o “producción” y hace referencia a la satisfacción producida por la obra misma en cuanto al placer que genera, involucrando directamente al autor de ésta. De igual manera, el receptor se convierte en creador de la obra, dado que al dejar su rol como observador es capaz de reconstruir y resignificar la obra. Según Velasco (2015), para Jauss:

La experiencia estética primordial, es el goce, tanto en la ejecución de la obra como en la recepción por parte del espectador, que se genera a través del placer y el disfrute. Con esto, Jauss, no desfavorece la reflexión teórica alrededor de la obra de arte a favor de la complacencia concupiscente, por el contrario, aviva la observación activa, acompañada del espíritu crítico en función de un verdadero ejercicio de apreciación estética por parte de un observador sensible y pensante. Por esto, afirma que el primer paso de cualquier reflexión teórica debe ser “el goce”, a partir del cual, se genera la reflexión estética (p.20).

- **La aisthesis:** que en la Grecia antigua hacía referencia a cualquier conocimiento adquirido por medio de los sentidos, es por esto por lo que el

carácter receptor de la experiencia estética permite ver aspectos que van más allá de lo textual y que tienen que ver con el horizonte individual e imaginarios de cada sujeto (Velasco, 2015).

- **La catarsis:** la cual se relaciona con el arte como “liberador de los intereses vitales” (Jauss, 2002.p.43), tiene que ver con la contemplación, mediante la identificación y la imparcialidad (Velasco, 2015). En este aspecto de la experiencia estética el receptor puede verse transformado en su pensamiento, sentires, imaginarios, expectativas e interpretaciones, entre otros. Así pues, Velasco (2015) expone que la catarsis:

Comprende procesos de apreciación, caracterización o rechazo, quien contempla de acuerdo a su contexto y vivencias de carácter social y cultural, dándose la oportunidad de reparar en subjetividades que intervienen notablemente en la formación estética y la identidad (...) partiendo del conocimiento e interpretación del mundo y su significación a nivel visual, mediante el reconocimiento de la imagen como gestora de procesos de goce, expectativa, comunicación, convergencia de imaginarios, aprendizaje, re significación y liberación (p.25).

Es a través de esta experiencia estética que las estudiantes pueden tener un encuentro texto-lector que se nutra de lo sensorial, de lo perceptivo, de lo expresivo y a su vez lo pueden relacionar con sus imaginarios, conocimientos del mundo, creencias, experiencias, sentimientos y a través de la obra generar una reflexión sobre sí mismas y lo que las rodea, lo que, en el caso que nos ocupa, desencadenaría una resignificación y reconstrucción de su contexto.

## CAPÍTULO 3

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1. Tipo de investigación

El proyecto de investigación es de corte cualitativo, dado que, éste ofrece alternativas de explicación y comprensión de las características y necesidades de la comunidad estudiada. Para efectos prácticos la intervención se desarrolló desde dos paradigmas interrelacionados, el histórico-hermenéutico y la teoría socio-crítica de la literatura.

El paradigma histórico-hermenéutico, según Rosa María Fuentes Gil (2014), “busca reconocer [la] diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico (p.30). Asimismo, este enfoque revaloriza la subjetividad a partir de la literatura y otras disciplinas, dado que, como expresa Fuentes Gil (2014) “la comprensión se logra, se construye, desde relaciones contextuales e históricas, al relacionar intenciones, representaciones y posiciones de las y los participantes. Se reconoce y valora lo subjetivo en el proceso de construcción de conocimiento” (p.30).

Por otro lado, Linares (1996), con base en los planteamientos de Duchet (1979), plantea que la teoría socio-crítica constituye “una serie de investigaciones que intentan profundizar en el conocimiento de la literatura como hecho social a partir de la peculiar y compleja realidad textual” (p.7). En esa dirección, esta corriente metodológica tiene como objetivo mostrar que toda creación literaria es también práctica social y en consecuencia producción ideológica, por ser un proceso estético y no tanto un vehículo de enunciados.



### **3.2.Enfoque de innovación pedagógica**

La palabra “innovación” proviene del latín “innovare” que significa innovar y se detalla cómo crear o modificar lo que ya existe a un novedoso producto. Ahora bien, según Mancanchí, Orozco y Campoverde (2020):

La innovación pedagógica está relacionada con la concreción de la innovación en los en la organización [sic] y en la planificación y cumplimiento de la política educativa, se asocia a los cambios en el modelo de relaciones, en las infraestructuras que sostienen la mejora en las actividades educativas y de enseñanza-aprendizaje (p.398).

En otras palabras, el fin de una innovación a nivel educativo es el mejoramiento de las prácticas de formación docente y del pensamiento de los involucrados: la institución, el docente y los estudiantes. Es importante recalcar que la innovación nace de una necesidad percibida en el aula o contexto debido a la praxis docente y requiere un conocimiento que, de acuerdo con Mancanchí, Orozco y Campoverde (2020), “puede ser resultado de una actividad investigativa que aporta originalidad y novedad al proceso objeto de la innovación” (p.397).

La innovación pedagógica puede ser vista como un aspecto fundamental en la cultura institucional y un posibilitador en el mejoramiento de la calidad educativa, dado que, así como lo expresa Imbernón (1996):

La innovación educativa es una actitud, un proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de

situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (p.64).

De igual manera, toda innovación educativa es, en palabras de Moreno, un proceso multidimensionado, toda vez que en él intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos que afecta los diferentes niveles contextuales, y desde el nivel del aula hasta el de grupo de universidades; implica a los diferentes actores educativos pues estos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos (Moreno, 2000).

Y es por todo lo expuesto que este trabajo resulta pertinente, en tanto el conflicto armado en Colombia es un tema latente en el país y, después de la firma del acuerdo de paz y la implementación de la Catedra de Paz en las escuelas colombianas, es menester buscar estrategias apropiadas para presentar este contenido a los niños y niñas con el objetivo de generar caminos que los guíen hacia una resolución de conflictos que se les presenten, gracias al conocimiento histórico de la nación y de su reflexión frente a esta.

### **3.3.Diseño de la propuesta didáctica**

Para realizar el diseño de la propuesta didáctica, en primer lugar, se planteó el diseño de la secuencia didáctica, entendida como “una sucesión de actividades que se realizan en un período de tiempo y con las que se busca que un estudiante alcance un aprendizaje específico” (Dimaté y Correa, 2010, p. 46), en la que no hay actividades fragmentadas o aisladas, sino estructuradas por los objetivos de formación planteados. Para el efecto, se tuvieron en cuenta factores, tales como: los libros que se iban a utilizar en la propuesta, la manera en cómo se iba a utilizar cada uno y sus potenciales usos pedagógicos y las

habilidades y competencias que desarrollarían las estudiantes a medida que se realizaría la secuencia didáctica. Debido a que esta propuesta de innovación pedagógica está dirigida a estudiantes de grado cuarto, con una edad promedio entre 9 y 11 años, se eligieron 3 textos de literatura infantil:

### **Un árbol con muchas verdades**

Texto infantil escrito por Beatriz Eugenia Vallejo que surgió en el año 2020 y el cual es un texto de acceso libre en la red. El libro está dedicado a la comisionada de la verdad Ángela Salazar y es utilizado para la socialización del informe final de la Comisión de la Verdad en los colegios de Bogotá.

Sinthya Rubio Escolar, Coordinadora de Enfoque de Curso de Vida, en la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, señala en el prólogo:

En el cuento, las muchas verdades que llega a comprender Ángela son un aprendizaje que los niños y niñas, pero también los adultos, deberían tener siempre presente. Es importante reconocer que las personas tienen diferentes puntos de vista y para cada quien son válidos, pero un paso necesario para construir una mejor sociedad es aprender a escuchar la verdad que los demás tienen por contar, y a partir de esta escucha, llegar a acuerdos para lograr una historia compartida

### **El rojo era el color de mamá**

Es una novela escrita por el egresado del Departamento de Lenguas Gerardo Meneses Claros, publicada en 2014, dirigida a una población de 8 años en adelante que relata la conmovedora historia de Isabela que a pesar de su corta edad ya ha vivido los flagelos del

conflicto armado y, junto a su padre, encuentra el camino de la resiliencia y la reconciliación con la sociedad.

Según La Nación de Buenos Aires, en un artículo publicado en 2014 “Los niños personajes universales” con *El rojo era el color de mamá*, publicada por Alfaguara, el escritor laboyano continúa la saga que narra la situación de los niños en medio de la violencia y el conflicto colombiano y muestra la cruda realidad de los menores en la guerra, saga que comenzó con *La luna en los almendros*.

### **Los amigos del hombre**

Es una obra escrita por Celso Román y publicada 1979. Ganó el primer premio en el concurso nacional Enka de literatura infantil en el mismo año de su publicación. El libro cuenta la historia del esfuerzo que realizan el perro Matías Lanás y el caballo Mateo Crines para salvar a su dueño Joaquín quien una noche cae enfermo. En medio de la aventura, los animalitos se encuentran con sus viejos amigos el gato Ananías Pelos y el gallo Elías Cantero quienes les ayudan en esta travesía. *Los amigos del hombre* es un relato que permite reflexionar sobre la amistad, el perdón, la reconciliación y la bondad del corazón.

Asimismo, se utilizaron otras herramientas que permitieran un acercamiento al tema del conflicto armado y sus posibles caminos hacia la reconciliación, entre otros: fragmentos de películas, videos y audiolibros, principalmente.

### **3.4. Potenciales beneficiarios**

Esta propuesta de innovación pedagógica está dirigida tanto a las estudiantes del ciclo II de escolaridad, es decir, estudiantes de los grados cuarto y quinto con una edad promedio de entre 9 y 11 años, como a los docentes que trabajan en el área de español con este ciclo.

Cabe resaltar que, aunque la estrategia utilizada para esta innovación fueron los tres libros descritos anteriormente, la secuencia didáctica planteada puede modificarse en función de los intereses literarios relacionados con el tema del conflicto armado y reconciliación, para su posterior aplicación en otros ciclos educativos.

### **3.5. Consideraciones éticas**

Para la presente propuesta de innovación pedagógica, se tuvieron en cuenta ciertas consideraciones éticas con el fin de garantizar un buen manejo de los datos proporcionados por parte de las estudiantes y una confidencialidad en la no se vulnere la integridad de las niñas. Asimismo, solo se utilizó la información de aquellas alumnas cuyos padres firmaron el consentimiento informado sobre el tratamiento de datos personales de menores de edad. Así, pues, tanto padres de familia como estudiantes podrán estar seguros de que los datos proporcionados fueron utilizados con fines investigativos y que no tendrán otros fines que pudieran llegar a afectar a los involucrados.

Es importante recalcar que, al ser el tema de esta propuesta de innovación tan controversial, se buscó brindar el conocimiento y las herramientas que permitieran la reflexión y pensamiento crítico, propio de las estudiantes, sin injerencia alguna de la maestra en formación, ya fuera para direccionar o tergiversarla construcción cognitiva de las estudiantes.

### **3.6. Limitaciones de la propuesta**

Dentro de las limitantes que se encontraron en la investigación pueden mencionarse: en primer lugar, el reducido tiempo para la implementación de la innovación, dado que se

llevaron a cabo varias actividades que impidieron seguir el cronograma propuesto para la implementación de la secuencia didáctica.

En segundo lugar, se evidenció una limitante que es propia de todas las instituciones educativas oficiales: la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), puesto que, en el salón donde se llevaban a cabo las clases no había televisor o aparatos electrónicos que permitieran el desarrollo pleno de todas las actividades propuestas.

## CAPITULO 4

### PROPUESTA DE INNOVACIÓN

La presente propuesta surge ante la necesidad de que los niños colombianos conozcan y reflexionen acerca de los acontecimientos de violencia que hacen parte de la vida cotidiana del país para poder avanzar hacia una cultura de paz. Es por lo anterior que se pretende, por medio de la literatura, proporcionar a las estudiantes una serie de instrumentos de análisis, comprensión e interpretación que les permitan construir su propia representación sobre el conflicto, así como su impacto y los posibles caminos que conduzcan a la reconciliación.

#### **4.1. Enfoque pedagógico sociocrítico**

Esta propuesta adopta un enfoque pedagógico sociocrítico, en el que se promueve una educación cuya misión principal sea la de transformar al sujeto, la escuela y la sociedad para alcanzar el bien común a través de diálogos dialécticos e intersubjetivos centrados en la reflexión crítica de la situación histórica cultural (Viveros y Sánchez, 2018, p.425).

En esta misma línea, el enfoque sociocrítico se fundamenta en una triada que permite una dinamización del aprendizaje del estudiante y que pone al docente en el rol de mediador de este: la reflexión, la acción transformación y la teorización de la experiencia en la construcción del saber pedagógico desde la escritura y de los proyectos pedagógicos discursivos. Según Viveros y Sánchez (2018):

La reflexión, se realiza sobre la base de experiencias, los estudiantes van apropiándose de modos distintos tanto de conocimiento, como de formas de aproximarse a la realidad, asimilándola y siendo a la vez capaces de transformarla; todo esto generando un proceso de desequilibrio que los lleva a buscar soluciones, desde la pregunta, el debate, la

confrontación, resolviendo el conflicto desde su propia actividad intelectual. Se encuentra un proceso educativo en común ya que no se descuida la formación integral del estudiante, a la vez es un proceso interactuado, docente-estudiante y sociedad, tomándose en cuenta el aprendizaje que cada estudiante ha construido por sí mismo desde su realidad, buscando también el bien común (p.428).

Para evaluar los procesos enseñanza y aprendizaje, el docente no solo se centra en los resultados obtenidos sino también en el desarrollo, la participación y el contexto mismo (Grundy, 1998). Además, desde la mirada de Viveros y Sánchez (2018), en el enfoque pedagógico sociocrítico “la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza la retroalimentación, la redirección y la reconstrucción para el mejoramiento continuo” (p.425).

#### **4.2.Fases de la secuencia didáctica**

La propuesta que nos ocupa consta de una secuencia didáctica de seis fases, tal como se expondrá a continuación.

En primer lugar, la secuencia didáctica, tal como expusimos en páginas anteriores, constituye un conjunto de acciones y procesos didácticos encaminados a la obtención de unos logros nucleados alrededor de unas metas de aprendizaje que hacen de la intervención en el aula un proceso formativo complejo, contextualizado, dinámico y participativo.

Por otro lado, en el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia),



actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso), (Tobón et al., 2010).

Con esto en mente, Tobón et al. (2010) exponen una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias con 6 fases y son: situación problema del contexto, competencias a formar, actividades de aprendizaje y evaluación, evaluación, recursos y proceso metacognitivo. En el siguiente cuadro (Tobón et al., 2010, p. 22) se ahondará un poco más en cada una de ellas, manteniendo la denominación y organización sintáctica originales, alguna de las cuales se ajustará en la secuencia empleada:

|   |  |
|---|--|
| <b><i>Situación problema del contexto</i></b>         | Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.  |
| <b><i>Competencias a formar</i></b>                   | Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.  |
| <b><i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i></b> | Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.  |
| <b><i>Evaluación</i></b>                              | Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación |
| <b><i>Recursos</i></b>                                | Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.                                   |
| <b><i>Proceso metacognitivo</i></b>                   | Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.                                      |

De acuerdo con estas fases, a continuación, se presenta el planteamiento de la secuencia didáctica:

| <b>SESIÓN N°1</b>                            |  |
|--|--|
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | ¿Qué es el conflicto? ¿Cómo se genera?<br>¿Cómo evitarlo?  |
| <b>COMPETENCIA(S) POR DESARROLLAR</b>        | Competencia argumentativa, interpretativa y propositiva  |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | La docente compartirá con las estudiantes varios fragmentos de la película "La tumba de las luciérnagas " de Studio Ghibli. Al finalizar la reproducción de los videos, se les preguntará a las alumnas sobre las impresiones que estos les causaron. Después de la socialización sobre los fragmentos, en el centro del tablero se escribirá la palabra conflicto y se le pedirá a cada estudiante que pase al frente y escriba una palabra que para ella signifique o evoque este concepto (pueden utilizar los pensamientos y sentimientos que tuvieron mientras veían la película) |
| <b>EVALUACIÓN</b>                            | Se evaluará la participación de las alumnas y además se dejará una tarea en la cual deberán redactar un texto de autoría propia en donde se evidencie una situación de conflicto y como se solucionó. Si no se solucionó, las alumnas deberán escribir como lo hubiesen podido solucionar.   |
| <b>RECURSOS</b>                              | Película: La tumba de las luciérnagas  |
| <b>METACOGNICIÓN</b>                         | Se conectará la película con todos los términos que ellas mismas escribieron en el tablero. Entre todas crearemos una nueva definición de "conflicto" y se dará pie a una pequeña reflexión de cómo se crea, las consecuencias que trae y cómo desde la perspectiva de ellas se puede evitar.  |

| SESIÓN N°2                                   |   |
|--|---|
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | ¿Qué es el conflicto armado? ¿Cuál es la verdad? ¿Mi verdad puede ser diferente a tu verdad?  |
| <b>COMPETENCIA (S) POR DESARROLLAR</b>       | Competencia lectora, interpretativa y argumentativa   |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | <p>Para comenzar, se recogerán los textos producidos por las alumnas y se les preguntará si tuvieron alguna dificultad realizándolo. Posterior a eso, la docente encargada, pondrá el audiocuento “Un árbol con muchas verdades” de Beatriz Vallejo, y se harán pausas estratégicas para ir comprendiendo de manera conjunta el cuento.</p> <p>Después de escuchar el cuento se hará una pequeña actividad en grupo para relacionar en un conflicto cotidiano quienes son las ardillas y el pájaro, el búho y aquellos animales que se asustan o intervienen.</p> <p>Finalmente, se les pedirá a las estudiantes realizar el dibujo de una serpiente. Sin embargo, se les advertirá que la serpiente que ellas dibujen no se lo pueden copiar a sus compañeras y si bien hay características similares tienen que esforzarse con hacer su dibujo diferente. Lo anterior con el fin de explicar la diversidad de perspectivas.</p> |
| <b>EVALUACIÓN</b>                            | La sesión será evaluada en un primer momento por la participación y comentarios respecto a la primera actividad. En un segundo momento se recogerán los dibujos realizados por las estudiantes. Asimismo, se dejará una pequeña tarea en donde redacten un texto que exprese lo que aprendieron en la sesión y su reflexión frente al tema.   |
| <b>RECURSOS</b>                              | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fXjyQIzLM5o&amp;ab_channel=Tiempoparacuentos">https://www.youtube.com/watch?v=fXjyQIzLM5o&amp;ab_channel=Tiempoparacuentos</a>   |
| <b>METACOGNICIÓN</b>                         | En cada actividad se hará una retroalimentación de acuerdo con la participación y comentarios de las alumnas. De igual manera, se espera que con el contenido presentado las niñas reflexionen sobre el conflicto, la verdad y la reconciliación y construyan un texto presentando esas ideas.  |

| <b>SESIÓN N° 3</b>                           |   |
|--|---|
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | ¿Cómo y dónde se presenta el conflicto armado?  |
| <b>COMPETENCIA (S) POR DESARROLLAR</b>       | Competencia lectora, interpretativa, discursiva y gramática   |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | <p>La docente les leerá a las niñas los capítulos I, II Y III del libro “El rojo era el color de mamá” de Gerardo Meneses. Cuando finalice la lectura, la profesora les pedirá a las niñas (después de dar un breve repaso de qué es una viñeta) que realicen 4 viñetas sobre las escenas que más les llamaron la atención de la lectura.</p> <p>Finalmente, la docente leerá los capítulos IV y V del mismo libro y realizará preguntas orientadoras para conocer las impresiones de las estudiantes sobre la lectura. La docente pedirá a las estudiantes que escriban una carta a Isabel y dependiendo del tiempo se recogerá en clase o se dejará de tarea.</p> |
| <b>EVALUACIÓN</b>                            | Para esta sesión se hará una evaluación cualitativa de las impresiones de las alumnas después de las dos sesiones de lectura. Además, se calificará de manera cuantitativa las viñetas y la carta.  |
| <b>RECURSOS</b>                              | El libro “El rojo era el color de mamá” de Gerardo Meneses  |
| <b>METACOGNICIÓN</b>                         | A través de las viñetas se espera que las niñas comiencen a crear imágenes mentales de la lectura e interioricen de mejor manera lo que se les está leyendo. Asimismo, con la carta se espera que empaticen con los sentimientos de   |

|  |  |
|--|--|
|  | Isabela y reflexionen sobre la situación que ella está viviendo. |
|--|--|

| <b>SESIÓN N°4</b>                            |  |
|--|--|
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | Explicando el conflicto armado   |
| <b>COMPETENCIA (S) POR DESARROLLAR</b>       | Competencia lectora, interpretativa y discursiva   |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | En esta sesión, la docente leerá el capítulo V del libro “El rojo era el color de mamá” ya que es un capítulo que marca un antes y un después en la historia. A continuación, se dividirá el curso en 6 grupos y a cada grupo se le entregará un capítulo del libro el cual deberán leer en conjunto. Posterior a eso, en un cuarto de cartulina que también se les dará deberán hacer una representación de lo leído con el fin de socializar con sus compañeras de que trata el capítulo que les correspondió. |
| <b>EVALUACIÓN</b>                            | Se evaluará el trabajo en equipo y la exposición del capítulo correspondiente. Se recalcará que es necesaria la participación de cada uno de los miembros del grupo.   |
| <b>RECURSOS</b>                              | El libro “El rojo era el color de mamá” de Gerardo Meneses   |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>METACOGNICIÓN</b> | El objetivo de esta actividad es ver como las niñas comprenden un texto dado y su vez como trabajan en equipo para plasmar las ideas de cada una. De igual manera, se pretende que las niñas socialicen aquello que comprendieron de su lectura en grupo y lo compartan con la clase. |
|----------------------|---|

| <b>SESIÓN N°5</b>                            |   |
|--|---|
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | El conflicto también está en la ciudad  |
| <b>COMPETENCIA(S) POR DESARROLLAR</b>        | Competencia lectora, interpretativa y argumentativa   |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | <p>Para comenzar la sesión, se les pondrá un video con un resumen del libro “Los amigos del hombre” de Celso Román. Posterior a eso, se les harán preguntas de comprensión tales como: ¿De qué trata la historia?, ¿Cuál es la situación de conflicto y reconciliación que se presenta en el libro?, ¿Quiénes son los personajes?, entre otras.</p> <p>Luego, a cada subgrupo de 8 estudiantes se les dará la historia de uno de los 5 personajes principales (sacadas del libro) y tendrán que hacer un pequeño texto en donde expresen su opinión frente a la historia de vida del personaje que les correspondió.</p> <p>Finalmente, se les pondrá como tarea la elaboración de un friso en el cual representarán de manera creativa la historia de vida del personaje que les toco.</p> |
|  | Se recogerán los escritos realizados en clase y se tendrá en cuenta la redacción y la reflexión que puedan plasmar en el texto.   |

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>EVALUACIÓN</b>    |  |
| <b>RECURSOS</b>      | El libro “Los amigos del hombre” de Celso Román<br><br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=fg0XdP5hYcI&amp;ab_channel=AngelicaCastrillon">https://www.youtube.com/watch?v=fg0XdP5hYcI&amp;ab_channel=AngelicaCastrillon</a>                                 |
| <b>METACOGNICIÓN</b> | Se busca que las niñas entiendan y empaticen con los personajes y lo que han vivido. De igual manera, se espera que sean capaces de plasmar su opinión frente a las situaciones planteadas y el contexto en el que se desarrollan los personajes de la historia. |

|  |   |
|--|---|
| <b>SESIÓN N°6</b>                            |   |
| <b>SITUACIÓN O PROBLEMA DEL CONTEXTO</b>     | Posibles caminos hacia la reconciliación  |
| <b>COMPETENCIA (S) POR DESARROLLAR</b>       | Competencia argumentativa, interpretativa y propositiva   |
| <b>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EVALUACIÓN</b> | Al principio de la clase se recogerán los frisos dejados como tarea la clase anterior. Posterior a eso, entre todas (estudiantes y maestra en formación) van a identificar estrategias o características que los personajes del libro tienen o utilizaron para superar la situación que se presenta en el libro.<br>Finalmente, se hará una reflexión sobre lo que disfrutaron y aprendieron las estudiantes de la lectura y visualización del libro y se les preguntará ¿si adoptarían dichas estrategias y cualidades para la resolución de conflictos? |
| <b>EVALUACIÓN</b>                            | Se calificará el friso realizado por las niñas. También se calificará la participación y los aportes que ellas hagan durante la clase.  |

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>RECURSOS</b>      | El libro “Los amigos del hombre” de Celso Román   |
| <b>METACOGNICIÓN</b> | El objetivo de esta actividad es que las estudiantes tomen como espejo las historias de vida de los personajes del libro e identifiquen aspectos tales como: la amistad, la resiliencia, las segundas oportunidades, el amor, etc. como estrategias o cualidades para adoptar en la resolución de conflictos. |

## **CAPÍTULO 5**

### **ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

#### **5.1. Organización de la información**

Toda la información recolectada durante la intervención, registrada en producciones escritas y gráficas de las alumnas, diarios de campo y fundación teórica, se constituye en evidencia que da cuenta del logro de los objetivos del presente trabajo y, en ese sentido, permitirá identificar algunas características de la literatura infantil que inciden en la construcción de imaginarios sobre el conflicto armado y posibles alternativas de reconciliación con estudiantes del II ciclo.



Por consiguiente, para analizar los datos recogidos de las estudiantes que participaron en esta investigación y su fundamentación teórica, se utiliza la triangulación de datos y de esta manera, poder contrastar los resultados obtenidos durante las intervenciones planeadas en el aula de clase y así lograr una interpretación y posible respuesta a la pregunta orientadora.

Ahora, pues, para el análisis de la información se planteó una matriz categorial, cuya unidad de análisis son *las narrativas infantiles sobre el conflicto y reconciliación (NICR)* de la cual emergen dos categorías principales: *goce estético (GE)* e *imaginarios (IM)*. A su vez de la primera categoría se desprenden tres subcategorías: *la poiesis (PO)*, *la aisthesis (AT)* y *la catarsis (CAT)*. Finalmente, de la segunda categoría emergen dos subcategorías: *conflicto armado (CA)* y *reconciliación (RC)*, tal como se presenta en la siguiente tabla:

| UNIDAD DE ANÁLISIS  | CATEGORÍAS     | SUBCATEGORÍAS          | FUENTES                          |
|---|----------------|------------------------|----------------------------------|
| Narrativas infantiles sobre el conflicto y reconciliación | Goce estético  | La poiesis             | Producciones escritas y graficas |
|   |                | La aisthesis           |                                  |
|   |                | La catarsis            | Diarios de campo                 |
|   | Conflicto      |                        |                                  |
|   | Reconciliación | Fundamentación teórica |                                  |
|   | Imaginarios    |                        |                                  |

## 5.2. Análisis de la información

## **Las narrativas infantiles sobre el conflicto y reconciliación (NICR)**

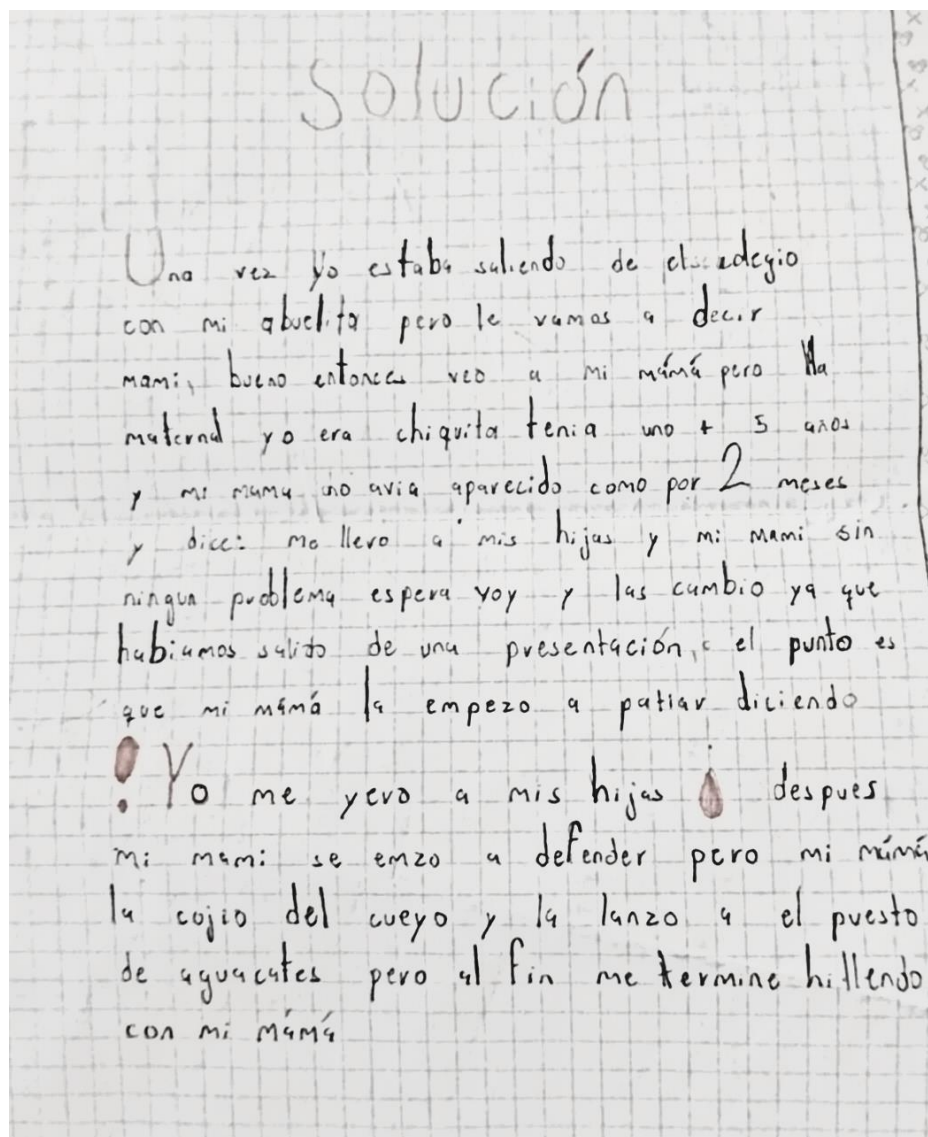
Antes de comenzar, es fundamental aclarar que se decidió utilizar la palabra “conflicto” y no “conflicto armado”, puesto que, a lo largo de esta investigación se recolectaron textos escritos por las estudiantes que reflejaban situaciones de conflicto personales. Así, pues, en este apartado se presentan los escritos sobre micro-conflictos expuestos por las alumnas del curso 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño y es por lo cual más adelante se presenta un apartado de imaginarios del conflicto armado.

Ahora bien, el producto final de la primera sesión de la secuencia didáctica planteada en el capítulo IV era escribir una situación de conflicto que la estudiante hubiese experimentado y como se había solucionado, en caso de que no se hubiese solucionado, las niñas debían proponer una manera en la cual ellas lo hubiesen hecho. Para sorpresa de la investigadora, algunas alumnas compartieron situaciones de conflicto que podrían considerarse violentas para su contexto, dado que el rango de edad de esta población se encuentra entre los 9 y los 11 años.

El primer relato (véase imagen 2) muestra un conflicto familiar entre la madre y la abuela de la niña, en la que se utiliza la violencia física como “solución” a la situación problemática.

### **Imagen 2**

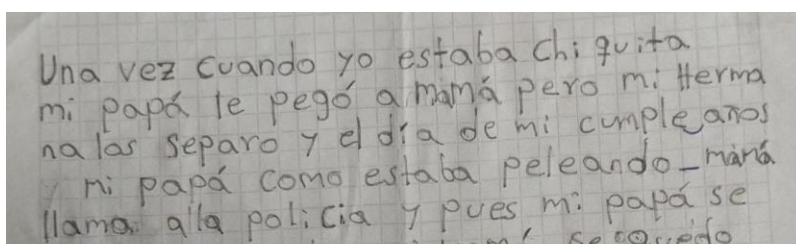
*Actividad: mi conflicto*



Igualmente, en el segundo escrito (véase imagen 3), la estudiante nos expone una situación de conflicto familiar, en la cual su figura materna es violentada por la figura paterna y esto resulta en la aprehensión de su progenitor. Asimismo, nos cuenta de su actual tipo de familia.

**Imagen 3**

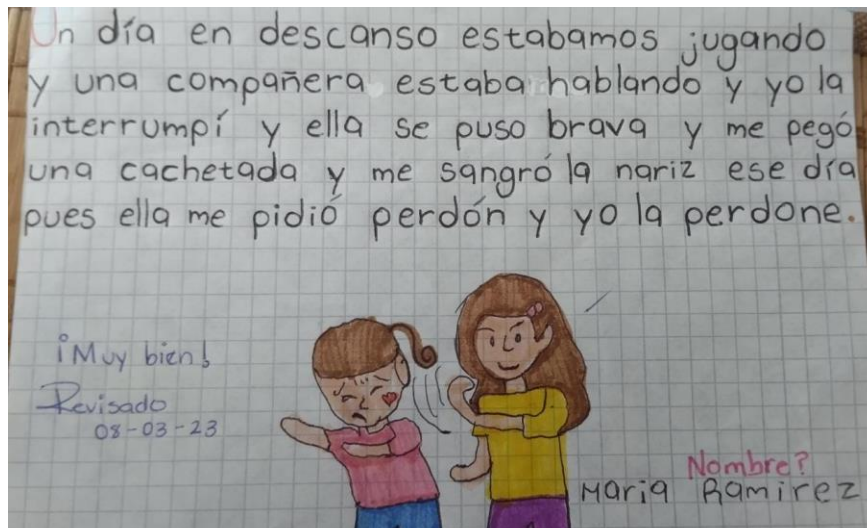
*Actividad: mi conflicto*



El contexto del siguiente escrito (véase imagen 4), es escolar y la autora describe una situación de conflicto, en el cual se utiliza la violencia física ante una falla en la comunicación. Además, se evidencia un proceso de reconciliación que da fin al conflicto.

#### Imagen 4

*Actividad: mi conflicto*



Estos escritos resultan indicativos de situaciones de conflicto que algunos niños y niñas viven. Es por esto por lo que resulta menester visibilizar el fenómeno y que desde el aula se promueva el reconocimiento de las situaciones de conflicto y las posibles alternativas de resolución y reconciliación.

### **Goce estético (GE)**

Teniendo en cuenta que el goce estético se constituye como una de las categorías principales de análisis de esta investigación, resulta indispensable recordar que, para efectos de este trabajo, ha sido asumida desde la perspectiva de la estética de la recepción de Jauss en la cual, se configura un modelo de experiencia estética que se fundamenta en 3 modalidades: la poiesis (PO), la aisthesis (AT) y la catarsis (CT) cuyo acercamiento se encuentra en el capítulo III y está relacionada con la hermenéutica literaria.

Así, pues, las actividades realizadas en las intervenciones con las estudiantes del curso 402 del Liceo Femenino Mercedes Nariño tuvieron como objetivo la estimulación hacia esta experiencia estética en la cual el receptor, en este caso cada estudiante, cumple un rol activo que le permite interpretar y reflexionar lo leído y percibido para generar una transformación en sí misma y en el mundo que la rodea. Para una mejor comprensión de lo expuesto anteriormente, Velasco (2015) expone que:

Al recibir una manifestación artística el receptor siente placer y encuentra gozo en la experiencia de la alteridad. Esta experiencia lo conecta con mundos diferentes,

horizontes ajenos que enriquecen y abren la propia experiencia. Se hará especial énfasis en el receptor y la manera en la que sus condiciones históricas y culturales determinan los sentidos que pueda darle a una obra (p.8).

Con la intención de que las niñas participaran del goce estético, tal como se ha definido anteriormente, se creó la secuencia didáctica presentada en el capítulo IV y a continuación se presenta la información recolectada y clasificada para las subcategorías (*PO*), (*AT*) y (*CT*).

### **La poiesis (PO) y la aisthesis (AT)**

Para comenzar este apartado, es esencial entender que según Jauss (1992) la *PO* y la *AT* tienen una acción recíproca, ya que, la *PO* requiere el carácter receptivo de la experiencia estética que la *AT* tiene y el cual permite ver aspectos que van más allá de lo textual y que tienen que ver con el horizonte individual e imaginarios de cada sujeto (Velasco, 2015), por lo cual, para este apartado, se analizó la información recolectada en la sesión 2, dado que fue un primer acercamiento a la literatura infantil y al conflicto armado en Colombia con el cuento *Un árbol con muchas verdades* de Eugenia Vallejo.

En primer lugar, en el momento de la socialización de la lectura, la docente hacía pausas estratégicas para asegurarse de que todas las estudiantes estuvieran siguiendo el hilo de la historia. Durante estas pausas (véase anexo 2), se hacían preguntas básicas de comprensión lectora tales como ¿dónde estaba la niña?, ¿qué pasó en el bosque?, ¿qué situación conflictiva se presentó?, entre otras. Las niñas se mostraron bastante participativas e interesadas con lo que en el cuento iba ocurriendo y eso hizo que surgieran preguntas respecto a si lo que se presentaba en el texto había pasado realmente en el país, los

protagonistas del conflicto armado en Colombia e, inclusive, acerca de la participación (o utilización) de los animales en éste.

Siguiendo esta línea, las alumnas compartieron sus saberes frente a los conceptos del conflicto (una pelea entre dos personas o más), la guerra (algo muy violento que trae muerte, hambre y cosas malas, así como la guerra de Rusia), violencia (cuando lastimas a alguien de manera física o de palabra), experiencias de su vida cotidiana entre otros términos que han visto o escuchado en los medios de comunicación. Algo interesante que cabe resaltar de esta socialización, es que se aclaró la noción de feminicidio puesto que, aunque había escuchado este término no tenían muy claro su significado. Lo anterior va de la mano con lo que plantea Jauss (1992, como se citó en Velasco, 2015), en tanto:

A través de la experiencia artística, el sujeto, crea algo propio, diferente, con determinada particularidad, de acuerdo a [sic] su visión de sí mismo frente al mundo. De esta manera, como consecuencia de la experiencia artística, que crea y resignifica, se accede a la oportunidad de romper con la percepción acostumbrada de las cosas (pag.25).

Igualmente, se puede ver el planteamiento de *PO* en la experiencia en el aula que involucró docente-estudiante-libro, dado que, lo narrado en el cuento generó en el receptor, en este caso las niñas e incluso en la maestra en formación, una búsqueda de saberes previos, imaginarios, significados etc. que pudieran dar sentido a la obra. Es así como las estudiantes se convierten en co-creadoras de la manifestación artística y es este aspecto productivo de los receptores lo que incrementa el placer estético.

Posterior a la lectura, se dejó como tarea hacer una pequeña reflexión de lo aprendido en clase (generando un proceso simultáneo de CT). En algunos textos escritos por las estudiantes se evidencia, la importancia de resumir el cuento visto en clase para luego reflexionar sobre éste (véase imágenes 5 y 7). Finalmente, se puede afirmar que las alumnas tuvieron una mejor recepción y comprensión del tema, a través del cuento escogido, debido al interés y placer otorgado por el mismo texto y su participación como lectoras activas. Gracias a esto, se generaron nuevos horizontes de pensamiento, resignificación de conceptos y transformación de imaginarios del conflicto y la reconciliación (véase imagen 6).

### Imagen 5

*Actividad: lo que aprendí hoy*

El día de hoy vimos el video de un árbol con muchas verdades y la autora se llama Beatriz Eugenia Vallejo. El video se trata de una niña que iba a la casa de sus abuelos pero

Primero tenía que pasar por el bosque, mientras iba caminando, pasó por un árbol de muchos seres vivos, en ellos habían unas ardillas y un pájaro carpintero, ellos se pelearon porque el pájaro estaba pegándole a el árbol y les estaba haciendo caer las nueces que habían recolectado las ardillas; entonces, la niña decidió irse, después de un rato la niña llegó a la casa de sus abuelos y hablaron, ella le contó



a su abuelo de la pelea y el abuelo le dijo que si le hubiese preguntado a las ardillas porqué estaban peleando ellas le hubieran dicho que habían recolectado por muchos días esas nueces, pero si le hubieras preguntado a el ave te hubiera dicho que el simple mente estaba haciendo su vida cotidiana, después de charlar fueron a tomar una taza de chocolate. También dibujamos una serpiente

## Reflexión:

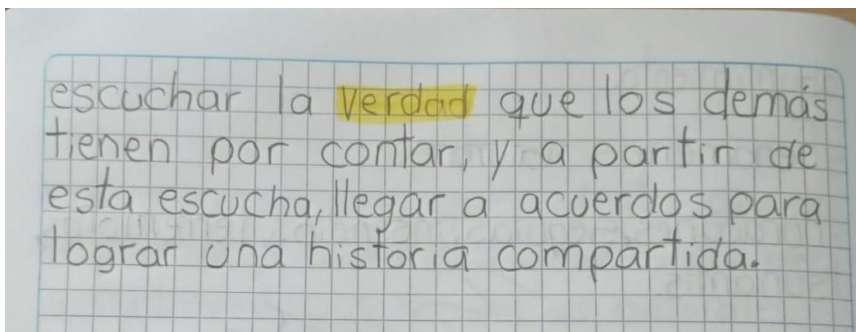
Todos tenemos maneras diferentes de pensar, como por ejemplo cuando hicimos la serpiente todas la dibujamos y coloreamos diferente.

### Imagen 6

*Actividad: lo que aprendí hoy*

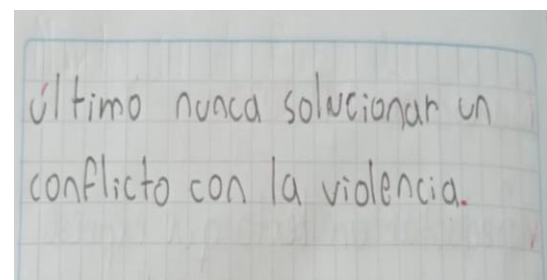
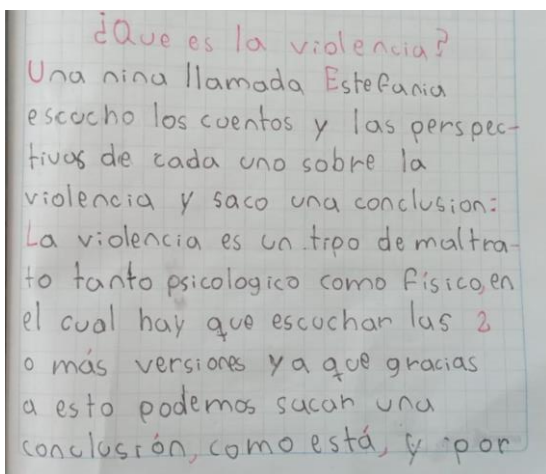
• Es importante reconocer que las personas diferentes puntos de vista y cada **quien** son válidos, pero un paso necesario para construir una mejor sociedad es aprender a

Primavera®



### Imagen 7

*Actividad: lo que aprendí hoy*



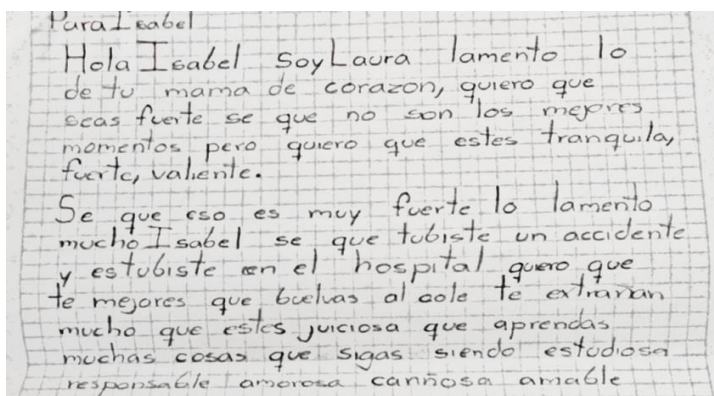
### La catarsis (CAT)

En la sesión número tres se comenzó la lectura del libro “El rojo era el color de mamá” (véase anexo 3). Durante la clase, la docente hizo la lectura en voz alta de los capítulos I, II, III y IV. Mientras la docente leía, las estudiantes hacían gestos de angustia, dolor, risa e incluso de asombro y, dado que el texto está escrito con un lenguaje similar al de las estudiantes, fueron capaces de seguir el hilo de la historia y comprenderla sin mayor dificultad. Luego de la lectura y la actividad planteada en clase, se les dejó como tarea escribir una carta dirigida a Isabel (personaje principal de la narración) y quien había perdido a su mamá en un ataque terrorista.

Ahora bien, la catarsis -según Gorgias y Aristóteles- es aquel placer de las emociones propias, provocadas por la retórica o la poesía, que son capaces de llevar al oyente y/o al espectador tanto al cambio de sus convicciones como a la liberación de su ánimo (Jaus, 1992) y es por esto que la finalidad de dicha tarea era que las alumnas empatizaran con los sentimientos de la protagonista y a su vez reflexionaran sobre la situación que ella estaba viviendo, pudieran relacionar eso con su propia experiencia y de esta manera llegar a un proceso catártico. Al revisar las cartas, se puede evidenciar que la mayoría de los textos escritos por las niñas poseen frases de apoyo, amistad, empatía, condolencias e, inclusive, oraciones de reconocimiento (véase imagen 8).

### Imagen 8

*Actividad: carta a Isabel*



En el siguiente producto escrito (véase imagen 9) se demuestra cómo la estudiante puede ver reflejada su propia experiencia respecto a la muerte de su padre en la historia de Isabel y más allá de empatizar con ella, se puede afirmar que le ofrece palabras de aliento y consuelo genuinas dado que, se siente identificada con dolor que expresa el relato.

### Imagen 9

*Actividad: carta a Isabel*

22 marzo de 2023  
 Querida Isabel  
 Hola, como estas. Lamento la  
 perdida de tu mami.  
 Te acompaño en tu dolor, cuando  
 yo perdi a mi papi me dolio mu  
 cho, pero no te preocupes, te voy  
 ayudar a calmar ese sentimiento  
 de tristeza.  
 Todo en la vida pasa, si Dios  
 se la llevo fue porque la  
 al lado suyo. Ten tranquilidad  
 ten fortaleza, vas a salir adelante.  
 Quien te extraña y quiere

Lo expuesto anteriormente, se relaciona con lo que plantea Jauss (1992), en cuanto a la identificación catártica del espectador:

La identificación catártica puede hacer que el observador encuentre, en la liberación solitaria de su ánimo, una satisfacción puramente privada, o que persevere en el simple placer de mirar. El observador liberado por «el placer en el objeto trágico» puede -por medio de la identificación- apropiarse de lo ejemplar de la conducta, y si persevera en el ingenuo asombro que producen en él las hazañas del «héroe»- puede captar la extraña experiencia de la identificación y neutralizarla de manera ética (p. 164).

**Imagen 10**

*Actividad: carta a Isabel*

Bogotá de 24 03 2023  
 isabel  
 Querida amiga  
 Me entristeció mucho saber la muerte de tu  
 mamá. No imagino lo difícil que deben ser estos  
 momentos para ti pero es importante que sepas  
 que estoy aquí para ti y que puedo estar contigo

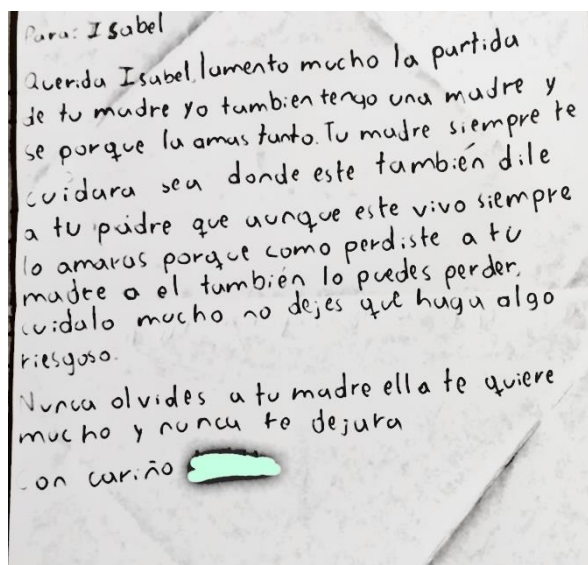
Otro rasgo para resaltar de esta actividad relacionada con la *CT* es la manera en que las niñas son capaces de adentrarse en la historia (véase imagen 10) y ser partícipes de la misma. En la imagen se puede apreciar como la estudiante recuerda anécdotas compartidas con Isabel y su madre, es decir, experimenta la situación, la comprende, la lleva a un plano emocional y responde como probablemente lo haría en su realidad ante este contexto (p.164).

Finalmente, en la siguiente carta (véase imagen 11), la estudiante al igual que sus compañeras expresa sus condolencias, apoyo ante la muerte de la madre de Isabel y logra empatizar con ella, pero también presenta una característica relevante y es la capacidad de reflexionar sobre el significado de la muerte, el proceso de duelo e incluso de superación.

La alumna al sumergirse en el relato y hacerlo suyo es capaz de pensar en los sentimientos del padre de Isabel y le recomienda cuidar de él y valorar su presencia ya que ambos perdieron a alguien que amaban y deberán seguir adelante. De igual manera, la autora de la carta expresa que, aunque su madre ya no está en un plano físico, siempre estará de alguna manera con ella.

## Imagen 11

Actividad: carta a Isabel



### Imaginarios sobre el conflicto armado y reconciliación

En primer lugar, para conocer los imaginarios que tenían las niñas sobre el conflicto armado y la reconciliación antes de comenzar las intervenciones, se les aplicó una prueba sobre los saberes previos que pudiesen tener sobre estos temas (véase anexo 5). De las 35 niñas que presentaron dicha prueba, 17 habían escuchado hablar sobre el conflicto armado, sin embargo, no tenían la noción muy clara y 18 manifestaron que nunca habían escuchado acerca de este fenómeno.

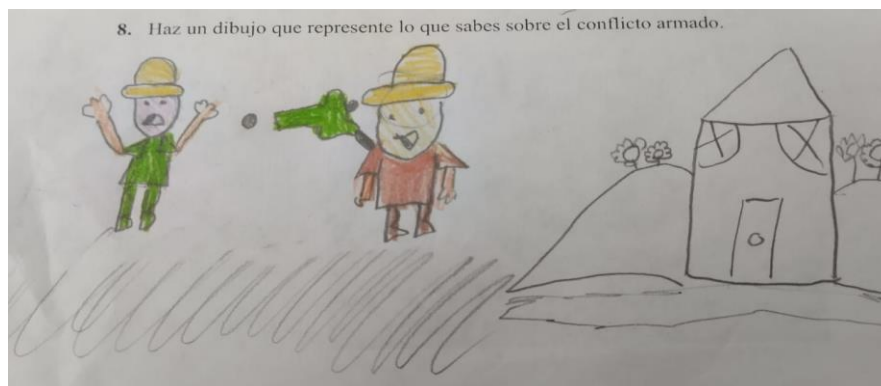
De acuerdo con los dibujos realizados por las alumnas que sí habían escuchado sobre el conflicto armado, se puede inferir que la idea que tienen sobre éste es que es un tipo de violencia en el cual se utilizan armas de fuego y cuchillos, ya que, en la mayoría de las representaciones gráficas estos objetos hacen acto de presencia (véase imagen 12).

Además, en los dibujos se puede ver que para las niñas en todo conflicto armado hay un victimario y una víctima, es decir, existe alguien vulnerable y alguien que se aprovecha de eso (véase imagen 13). Esto representa un patrón, puesto que, solo un dibujo (véase imagen 14) de los 35, presenta un conflicto entre dos bandos y en el cual ambos se agreden. Lo anterior, se relaciona con el planteamiento de Hocker y Wilmot (1991) en el cual el conflicto es “una lucha expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos” (p.3).

Agregando a lo expuesto, en las imágenes 13 y 14 de las dos personas solo una de las ellas tiene una connotación de enemigo, lo que da a entender que las alumnas no diferencian las nociones de “conflicto” y “conflicto armado”.

## Imagen 12

*Actividad: ¿Qué es el conflicto?*



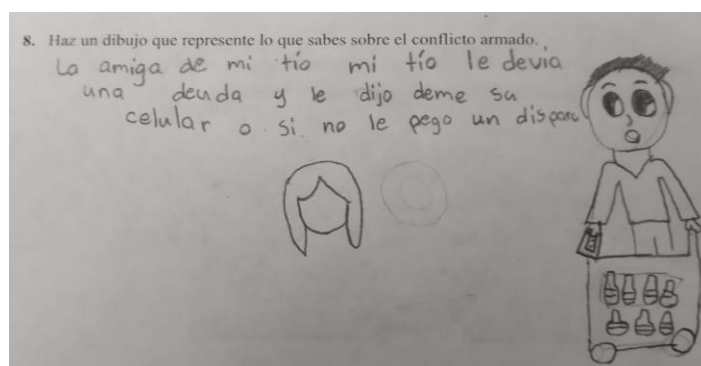
De igual manera, es de resaltar que las estudiantes graficaron su imaginario de conflicto armado tanto en un contexto rural como urbano, no obstante, la locación que predominó fue la rural, la cual se vio representada con prendas de vestir tales como sombreros y ruanas



(véase imagen 12), por tanto, se puede deducir que para las niñas este tipo de conflicto o enfrentamientos se da mayormente en las zonas rurales.

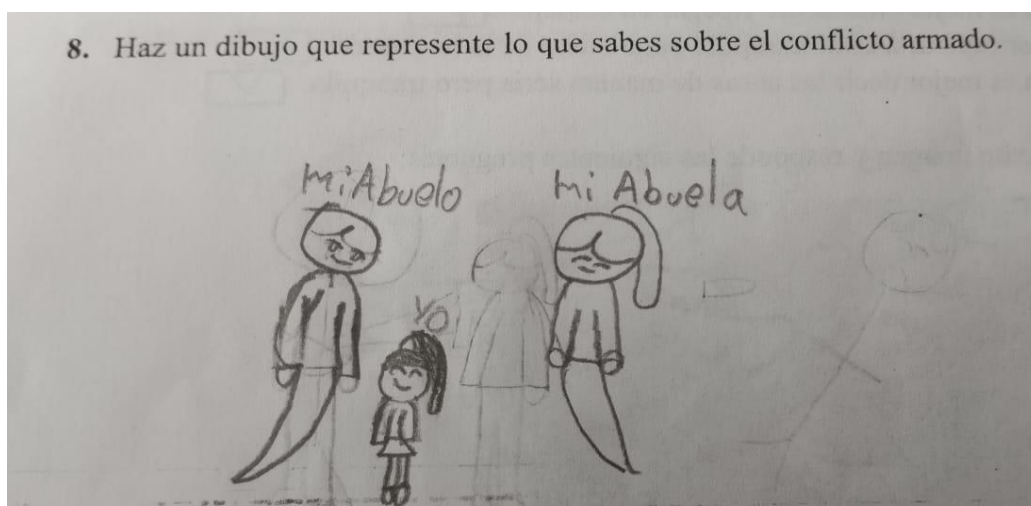
### Imagen 13

Actividad: *¿Qué es el conflicto?*



### Imagen 14

Actividad: *¿Qué es el conflicto?*



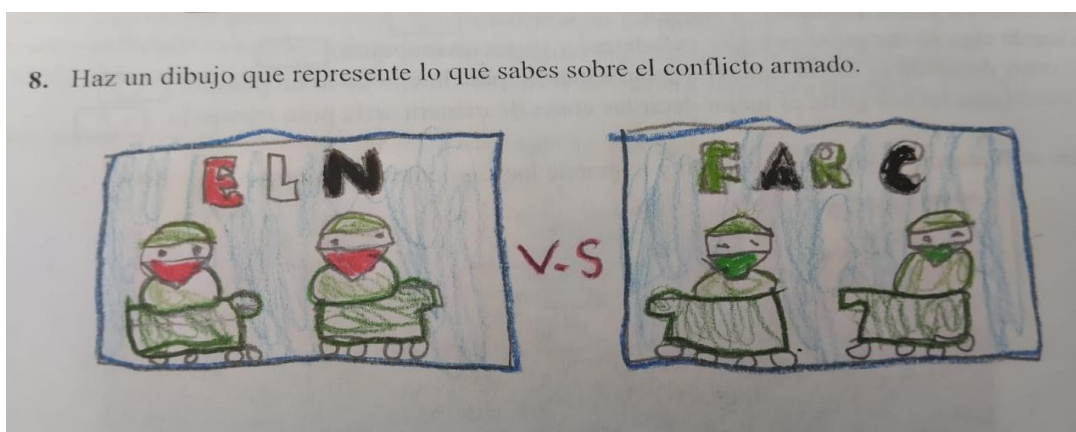
En la imagen 14, se puede evidenciar que la alumna relaciona al conflicto armado con la muerte, esto permitiría suponer que quizás algún conocido o familiar haya sido víctima de este conflicto y a raíz de este fallecieron, sin embargo, el dibujo no tiene más detalles que permitan un análisis más profundo.



Retomando el análisis de la imagen 15, fue el único dibujo realizado por las alumnas en el que se representaron dos grupos armados colombianos el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionaras de Colombia). Igualmente, se destaca el uso de la palabra “versus”, debido a que indica oposición, es decir, se sobrentiende que ambos grupos están enfrentados.

### Imagen 15

*Actividad: ¿Qué es el conflicto?*



Por otro lado, el imaginario acerca de la reconciliación se evidenció de manera clara en el producto final de la secuencia didáctica (véase anexo 2), donde -como se aprecia en la imagen 16- la estudiante expone una situación de conflicto personal entre ella y una amiga y cómo a través del perdón sincero se alcanza la reconciliación. En relación con lo anterior, es esencial recordar la diferencia entre perdonar y reconciliar porque, como se dijo en capítulos anteriores, si bien pueden ser considerados como sinónimos en palabras de Ursúa (2019):

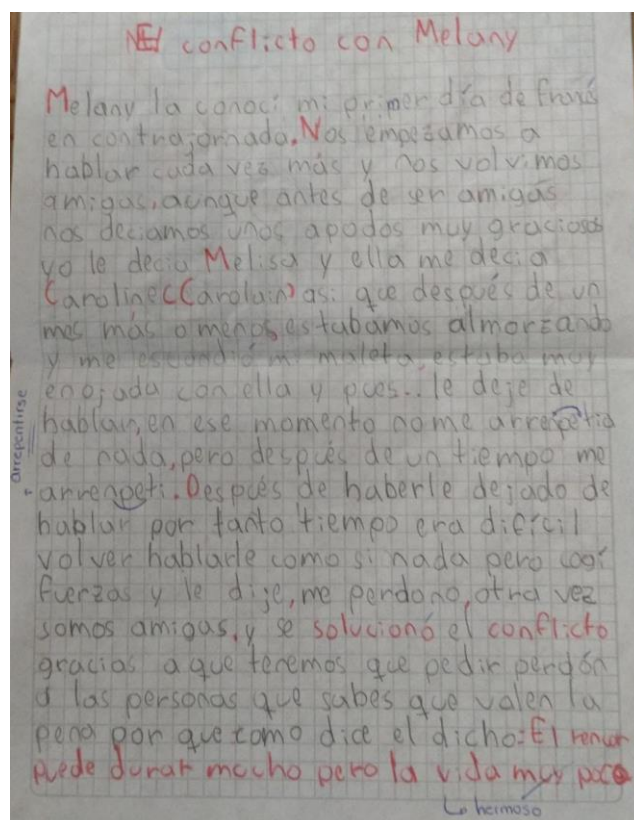
La reconciliación no forma parte del hecho de perdonar, sino que buscaría recuperar o restaurar una relación dañada, mientras que el perdón sería un proceso personal de

trabajo sobre los sentimientos, pensamientos y conductas de la víctima, proceso que puede terminar, o no, en reconciliación (p.8).

En este caso puntual, cuando las partes son capaces de reflexionar y asumir su parte de responsabilidad en la situación conflictiva, es posible iniciar un camino hacia la recuperación de la relación que se encontraba afectada.

## Imagen 16

*Actividad: mi conflicto*



Siguiendo la misma línea, el cuento *Un árbol con muchas verdades* ofreció una estrategia para la reconciliación, consistente en escuchar las diferentes versiones que se tienen de una historia o situación para poder sacar una conclusión objetiva y, luego, tomar una decisión en pro de solucionar las cosas. En la imagen 16 se muestra como unas de las

estudiantes reflexionó sobre la importancia de escuchar a las partes involucradas en un conflicto y que esto posibilita el hecho de crear acuerdos que mejoren las relaciones interpersonales.

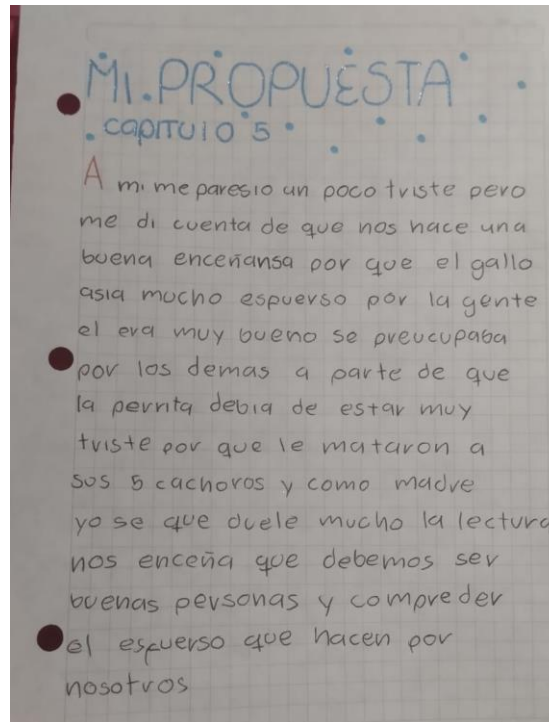
El libro *El rojo era el color de mamá* rinda enseñanzas sobre cómo se pueden superar ciertos conflictos o situaciones que se pueden presentar a lo largo de la vida, sin necesidad de utilizar la violencia o la acumulación de sentimientos negativos como recurso para solucionarlos. En la sesión 4 (véase anexo 4) las estudiantes llegaron a la conclusión, sin intervención de la docente en formación, que, si bien en el libro hubo momentos de conflicto, tristeza e incluso de pérdida, Isabel encontró en su papá, amigos y su nueva vida en el pueblito las razones suficientes no solo para perdonar sino para salir adelante (ejemplo de resiliencia, que dicen otros).

En la sesión de clase cinco se dividió el salón en parejas y grupos de tres y se les entregó una historia de vida al azar. Estos textos eran sobre los personajes del libro *los amigos del hombre*. En total, se seleccionaron cinco historias: Joaquín, Matías Lanás, Mateo Crines, Elías Cantero y Ananías Pelos. Después de la lectura, las niñas escribieron su opinión respecto a lo leído.

En uno de los relatos recogidos (véase imagen 17) se puede evidenciar como más allá de lo compleja que pudo ser la vida de Elías, la autora rescata las enseñanzas que esta historia de vida le dejó. Así pues, se podría decir que durante la lectura en colectivo ocurrió un cambio cultural y de actitud significativo, este siendo uno de los cinco hilos fundamentales en un proceso de reconciliación que plantea Hamber y Kelly (2004).

### **Imagen 17**

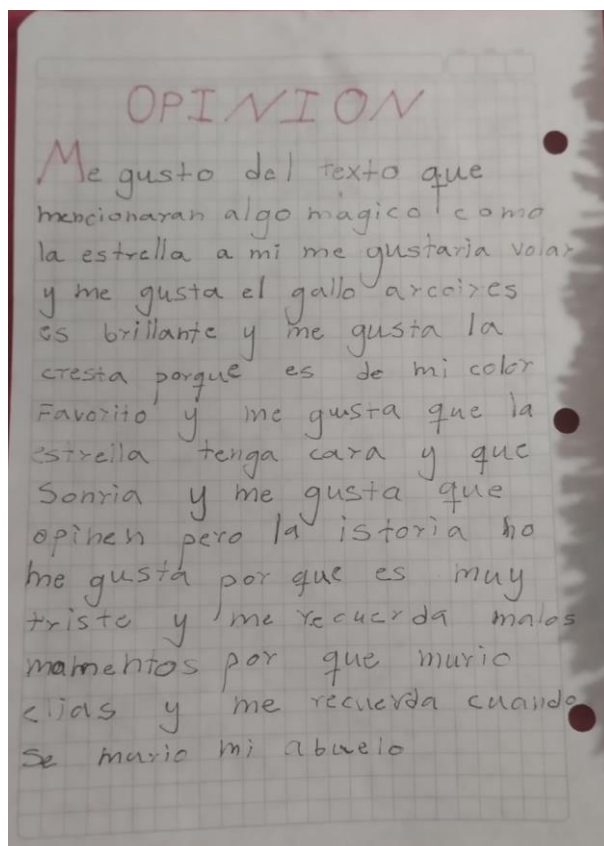
*Actividad: historias de vida*



En esta misma dirección, otra estudiante (véase imagen 18) expresó de manera clara los aspectos que le gustaron de la lectura tales como los elementos estéticos que presenta el texto y los que no le gustaron como la muerte del gallo Elías pues la relacionó con el fallecimiento de su abuelo. Es esencial resaltar que el hecho de que esta alumna sea capaz de presentar su opinión y sus diferentes perspectivas puede ayudar al desarrollo de una visión compartida de una sociedad interdependiente y como bien lo expresa Hamber y Kelly (2004, pp, 2-3) “aunque las personas tengan diferentes perspectivas, opiniones o creencias, es necesaria una visión común de una sociedad que sea interdependiente, justa, equitativa, abierta y diversa para que se lleve a cabo un proceso de reconciliación”.

**Imagen 18**

*Actividad: historias de vida*



En conclusión, la experiencia estética permitió que las niñas se interesarán en la historia de vida de Isabel y que las lectoras la acompañaran en su proceso de sanación y reconciliación con la sociedad. Asimismo, fueron capaces de sentir empatía con las historias de Joaquín, Matías Lanas, Mateo Crines, Elías Cantero y Ananías Pelos. Fue a través de la poiesis, aisthesis y la catarsis que más allá de sentir placer al leer, sintieron una necesidad de conocer el contexto donde se desarrollaron los relatos, también evidenciaron una identificación que a su vez permitió introspección de sus propias historias de vida y un reconocimiento de aquellas posibles alternativas para la transformación de imaginarios.

**CAPITULO 6**  
**CONCLUSIONES**

El propósito principal de este trabajo fue identificar elementos de la literatura infantil que inciden en la construcción de imaginarios sobre el conflicto armado y posibles alternativas de reconciliación con estudiantes del II ciclo, con el fin de no solo propiciar un goce estético de la literatura sino también de promover a través de experiencia estética la transformación de horizontes de pensamiento. Así pues, habiendo alcanzado los objetivos específicos, de la presente investigación se ofrecen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, con este trabajo se demuestra que es posible, mediante el modelo de experiencia estética y sus tres modalidades (poiesis, aisthesis y catarsis), proporcionar a las estudiantes una serie de instrumentos de co-creación, recepción, comprensión, análisis e interpretación que les permitan construir su propia representación del mundo que las rodea.

En este caso, los libros trabajados favorecieron el acercamiento de las alumnas con el fenómeno del conflicto armado y, a su vez, posibilitaron la presentación de las alternativas de reconciliación no solo hacia este conflicto en específico sino también en las situaciones de conflicto que pueden vivir las lectoras en su cotidianidad.

Asimismo, a través de la identificación catártica las niñas pudieron adentrarse e, incluso, verse reflejadas en las distintas narraciones presentadas y eso motivó para que compartieran experiencias muy personales, referidas al conflicto armado, el feminicidio y otras formas de violencia, con lo cual se puede sustentar que la lectura de las obras trabajadas fomentó en las estudiantes la curiosidad por abordar temáticas que se han mantenido alejadas de la reflexión de niñas, niños y adolescentes en las escuelas colombianas.

Por otro lado, el goce estético de la literatura permitió la reconstrucción de los imaginarios acerca del conflicto armado y de la reconciliación, dado que gracias a los

mundos creados en los libros fue posible la explicación del origen de conflicto, sus consecuencias en la sociedad y los diferentes protagonistas que rodean este tema. De igual manera, estas narraciones ofrecieron a las niñas vías diferentes de abordar los conflictos, así como escuchar las dos o más versiones que se pueden presentar en una situación de conflicto para poder sacar una conclusión objetiva y así llegar a un mutuo acuerdo y la importancia de construir relaciones interpersonales fuertes que nos permitan desahogarnos y sobrellevar los momentos difíciles que se puedan presentar en la vida entre otras.

Finalmente, se quiere resaltar que más allá de lo expuesto anteriormente, las niñas encontraron los libros cautivadores e, incluso, el ejercicio docente propició la lectura autónoma de los mismos, a la vez que suscitó un espíritu investigador referente a la búsqueda de textos relacionados con sus propios intereses. Además, si bien son muy importantes las charlas sobre resolución de conflictos dentro del aula, quizás las estudiantes no se desenvuelvan de la misma manera que con la secuencia didáctica planteada, ya que, con esta, ellas fueron capaces de contar cosas de su vida y que por la gravedad de alguno de ellas no son tan fáciles de contar.

Con lo expuesto, se abre una posibilidad de encontrar en los textos literarios su especificidad estética, con el consecuente goce que ella genera en el lector, al tiempo que se puede abrir la perspectiva analítica y encontrar maneras de transformar la realidad cognitiva de los estudiantes, sin que la literatura sea asumida como un simple instrumento de apoyo para otros fines. La literatura seguirá siendo literatura y sus efectos en el lector ayudarán a construir y reconstruir los imaginarios sociales que, como en este caso, estuvieron referidos al conflicto y la búsqueda de caminos para la reconciliación y, como se vio, desde el aula



de lengua castellana logran permear las expectativas de paz de las nuevas generaciones de colombianos y colombianas.

## **Referencias**

- Acero, M. L. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Universidad Nacional de Colombia.
- Aguilar, H. O. (2001). *Carl Schmitt, teólogo de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Borja Orozco, M., Galeano, A. A., & Ferrer Franco, Y. (2010). *Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana*. *Estudios de Literatura Colombiana*, 27, 157–177.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Castaño, A., & Valencia, S. (2016). *Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana*. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*, 114–131.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero.
- Cifuentes, R. M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Cuervo, E. (2017). *Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación*. *Política y Cultura*, 46, 77–97.
- de Andalucía, I. de E. a. D. (2017). *La experiencia estética*.  
[http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/26042017/f8/es-an\\_2017042612\\_9142700/1\\_la\\_experiencia\\_esttica.html](http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/26042017/f8/es-an_2017042612_9142700/1_la_experiencia_esttica.html)

- Díaz, E. (1996). *La ciencia y el imaginario social*. Biblos.
- Dimaté, C. y Correa, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo*.  
Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.
- García, G. (2019). *Aproximaciones al concepto de imaginario social*. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 37, 31–42.  
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>
- González, M. I. C., & Peñaranda Supelano, D. R. (2012). *Desde la Escuela: Construcción de Memorias sobre la Violencia 1948- 2008*. Colciencias.  
<https://colciencias.metadirectorio.org/handle/11146/39631>
- Graciano, M. J. (2020). *“La literatura como memoria histórica del conflicto armado en Colombia: un análisis comparativo de las obras “los ejércitos” y “después de la ira”* [Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/5818>
- Grimaldo, G. P. O. (2021). *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17083>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxos del curriculum*. Morata.
- Herranz, R. (1991). *Notas sobre el concepto de violencia política*. *Anuario de filosofía del derecho*, 8, 427-442.

- Hocker, J., & Wilmot, W. (1991). *The nature of the conflict*. En *Interpersonal Conflict* 10th (pp. 9–37).
- Ibernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Magisterio del Río de La Plata.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus Ediciones.  
<https://es.scribd.com/document/448792804/EXPERIENCIA-ESTETICA-DE-JAUSS>
- Kelly, G., & Hamber, B. (2004). *A Working Definition of Reconciliation*. Democratic Dialogue.
- Macanchí, M. L., Orozco, B. M., & Campoverde, M. A. (2020). *Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior*. *Revista Universidad y Sociedad*, 12.
- Meertens, A. S. (2017). *Guerra, educación y memoria: Apuntes sobre la transmisión del conflicto armado en Colombia*. *Revista de Estudios Colombianos*, 70–80.
- Meneses, G. (2014). *El rojo era el color de mamá*. Lo que leo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021a). *Desempeños de educación para la paz para ser enriquecidos por los docentes de Colombia*.  
[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2021b). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*.

[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf)

Montes, G. (1999). *Scherezada o la construcción de la libertad*. En La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Fondo de cultura económica.

Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 24–32.

Morin, A. (2014). *Habilidades sociales y emocionales a diferentes edades*. Understood. <https://www.understood.org/es-mx/articles/social-and-emotional-skills-what-to-expect-at-different-ages>

Nariño, L. F. M. (2018). *Manual de convivencia Intitución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Edupage.org. <https://cloud-7.edupage.org/cloud?z%3AptrewTwBqL0orco4YvicDG3TmwIKH1kNuYycfEHi5aGskN%2FYujOm%2FFjMwuyspNGA>

Perdomo, W. (2009). *Fundamentos para una investigación en estudios literarios*. Praxis, 10, 81–90.

Petit, M. (2002). *La lectura, íntima y compartida*.

<https://es.scribd.com/document/356171396/Petit-La-Lectura-Intima-y-Compartida#>

Pintos, J. L. (2003). *Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999)*. Revista anthropos: Huellas del conocimiento, 198, 161–176.

Presidencia de la República de Colombia. (mayo 25, 2015). Decreto 1038 de 2015, Reglamentación Cátedra de Paz.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

Román, C. (1979). *Los amigos del hombre*. Panamericana Editorial Ltda.

Sánchez, L., & Viveros, S. M. (2018). *La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente*. Universidad y Sociedad, 10.

Schmitt, C. (1932). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.

Staub, E. (2005). *Forgiveness as change. Handbook of forgiveness*. Routledge.

Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. PEARSON EDUCACIÓN.

Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Galaxia Gutenberg.

Tortosa, J. M. (2003). La Construcción Social del Enemigo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10, 177–195.

Ursúa, M. P. (2019). *La reconciliación desde un enfoque psicológico: el caso ruanda*.

<https://web.unican.es/campuscultural/Documents/Aula%20de%20estudios%20sobre>

%20religi%C3%B3n/2019-

2020/4.%20La%20reconc.%20desde%20enfoque%20psicol.%20Exp.%20de%20Ru  
anda.%20Mar%C3%ADa%20Prieto%20Urs%C3%BAa.pdf

Vallejo, B. E. (2020). *Un árbol con muchas verdades*. Comisión para el esclarecimiento de la verdad la convivencia y la no repetición.

Vásquez, J. E., Merino, C., & López, E. (2018). *¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano?* HALLAZGOS, 30, 19–44. <https://doi.org/10.15332/2422409X.4802>

Velasco, A. (2015). *La experiencia estética*. Universidad Santo Tomás.

Vera, N. O. G. (2019). *Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa*. Folios N°49, 149–160.

Viveros, S. M., & Sánchez, L. (2018). *La gestión académica del Modelo Pedagógico sociocrítico en la Institución Educativa: rol del docente*. Universidad y Sociedad, 10, 424–433.

## Anexos

### Anexo 1: Diario de campo sesión 1

| <b>Diario de campo #1</b>             |                                |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Escuela/Universidad/Instituto:</b> | Liceo femenino Mercedes Nariño |
| <b>Profesor(a) en formación:</b>      | Daniela Ibarra Manrique        |
| <b>Asignatura:</b>                    | Español                        |
| <b>Período académico:</b>             | 2023-1                         |
| <b>Horario:</b>                       | 8 am-9:30 am                   |

| <b>OBSERVACIÓN</b><br>Descripción/narración  | <b>Tema,</b><br><b>Concepto,</b><br><b>Categoría</b>              | <b>Análisis</b><br><b>Causas /</b><br><b>Consecuencias</b>  | <b>Contribución al</b><br><b>Proyecto</b><br><b>Preguntas /</b><br><b>Decisiones</b>  |
|--|---|---|---|
| <p>Antes de llegar al salón de clase, fui a reclamar el video beam a la sala de préstamo de equipos, sin embargo, la persona encargada estaba en una reunión del colegio y fue imposible contactarla y eso que se había hecho la solicitud del prestamos con anterioridad.</p> <p>Así pues, utilice mi computador para hacer la presentación del video de la película “La tumba de las luciérnagas. Yo había llevado unos parlantes, no obstante, por la acústica del salón no se escuchaban muy bien. Decidí pasar el video e ir explicando escena por escena para que las niñas tuviesen el contexto y entendieran de que trataba la película.</p> | <p>¿Qué es el conflicto?<br/>¿Cómo se genera? ¿Cómo evitarlo?</p> | <p>Las estudiantes mostraron mucha empatía con los protagonistas de la película y su historia. Quizás al ver que eran niños pudieron entender de una mejor manera la situación que estos estaban viviendo.</p> <p>Fueron capaces de analizar y reflexionar sobre la guerra dentro de la película y a su vez cuestionarse del porqué las personas tienen que vivir situaciones así e incluso de cómo se inicia un conflicto y deja que escale hasta el punto de la</p> | <p>¿Por qué se generan las guerras?</p> <p>¿Por qué no se puede solucionar un conflicto y ya?</p> <p>¿Por qué las personas siguen peleando, aunque lastimen a otras personas?</p> <p>¿Por qué los presidentes no evitan la guerra?</p> <p>¿Qué puedo hacer yo para evitar el conflicto?</p> |



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>A medida que la historia avanzaba las niñas, se metían cada vez más en el relato y había expresiones de dolor, angustia, tristeza e incluso impotencia. Una vez finalizada la presentación del video, les pregunte a las niñas que impresiones les había dejado el video y me sorprendió gratamente la activa participación de las niñas. Una de las estudiantes relacionó el conflicto presentado en la película con la guerra en Ucrania. De igual manera, otra estudiante preguntó acerca de la razón de dicha guerra y fueron las mismas estudiantes quienes le respondieron que eran por intereses de la tierra y los presidentes y después yo complementé. Después, les explique que aquí en Colombia también hay guerra y que la mayor parte de las cosas que vimos en el video pasan aquí tales como: la falta de atención en los centros médicos u hospitales, la gente desplazada, la falta de comida entre otras. Ellas opinaron que eso pasaba solo en el campo a lo cual respondí que no necesariamente y que aunque ellas viesen la guerra lejana, uno nunca sabía si tenía una amiga, familiar o conocido que haya vivido eso y por eso se debía ser empático.</p> |  | <p>utilización de las armas.</p> <p>Una de las estudiantes nos compartió que su abuelo había fallecido debido a enfrentamientos entre grupos armados y que por eso su familia se había mudado a Bogotá. Pude evidenciar que para mi sorpresa, muchas alumnas tienen conocimiento no solo sobre el conflicto armado sino también sobre situaciones de violencia en su mismo entorno. Son conscientes de lo que pasa en el país ya sea porque ven noticias o porque su misma familia se los han contado.</p> |  |
|--|--|--|--|

Finalmente, escribí la palabra conflicto en el centro del tablero y les pedí que una a una pasarán y escribieran una palabra que se les viniera a la mente cuando escucharan esa palabra



Como resultado, se plasmaron palabras como: enojarse, problemas familiares, guerra, pelea, muerte, gritar etc. Después de eso, hice una pequeña reflexión diciéndoles que el conflicto es inevitable en nuestra vida pero depende de nosotros que camino tomamos para solucionarlo, si el pacífico o el violento.

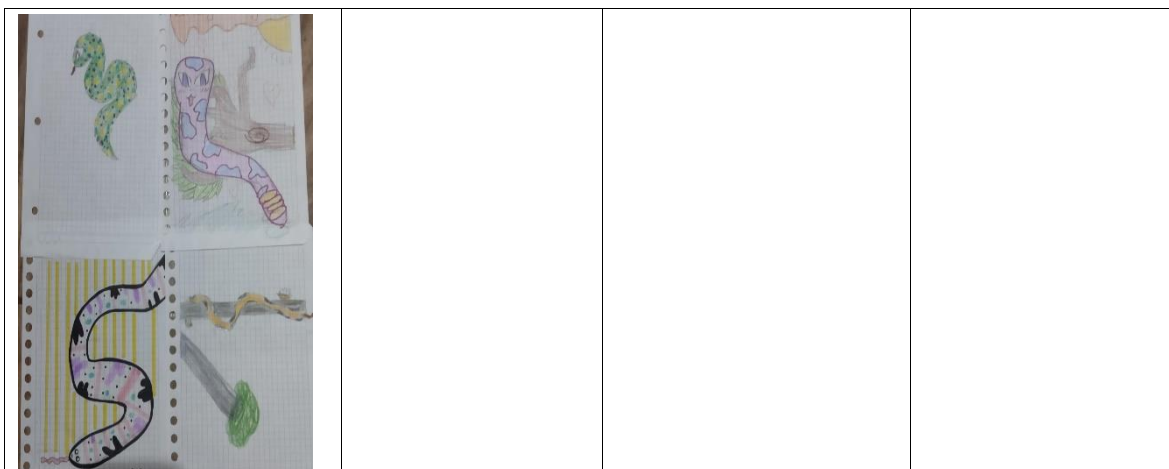
## Anexo 2: Diario de campo #2

| Diario de campo #2                    |                                |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Escuela/Universidad/Instituto:</b> | Liceo femenino Mercedes Nariño |
| <b>Profesor(a) en formación:</b>      | Daniela Ibarra Manrique        |
| <b>Asignatura:</b>                    | Español                        |
| <b>Período académico:</b>             | 2023-1                         |
| <b>Horario:</b>                       | 8 am-9:30 am                   |

| OBSERVACIÓN<br>Descripción/narración | Tema, | Análisis | Contribución al Proyecto |
|--------------------------------------|-------|----------|--------------------------|
|--------------------------------------|-------|----------|--------------------------|

|  | <b>Concepto, Categoría</b>  | <b>Causas / Consecuencias</b>   | <b>Preguntas / Decisiones</b>   |
|--|---|---|---|
| <p>Al comenzar la clase, mientras conectaba el computador y el video beam, una estudiante me hizo el favor de recoger la tarea dejada la clase pasada y les pregunte a las estudiantes si habían tenido alguna dificultad realizándolo y la respuesta fue que no. Posterior a eso, puse el audiocuento “un árbol con muchas verdades” de Beatriz Vallejo e hicimos una lectura grupal haciendo pausas estratégicas para ir comprendiendo de manera conjunta el cuento y se hacían preguntas tales como: ¿dónde estaba la niña?, ¿qué pasó en el bosque?, ¿qué situación conflictiva se presentó?, entre otras</p> <p>Las niñas prestaron mucha atención al cuento y como profesora intente crear una conexión con el mismo haciendo preguntas como por ejemplo ¿ustedes también se sintieron asustadas su primer día de clases? o ¿ si ustedes</p> | <p>¿Qué es el conflicto armado? ¿Cuál es la verdad? ¿mi verdad puede ser diferente a tu verdad?</p> | <p>Una de las cosas que me llamaron la atención de esta clase fue la cercanía que tienen las estudiantes con los términos de violencia. Ellas tienen muy claro que es una violación e incluso nombraron la palabra “feminicidio” la cual aclare ya que ellas pensaban que era la muerte de cualquier persona de manera violenta.</p> <p>El espacio dio pie para la reflexión sobre el trato que debe darse a los animales y porque es mejor adoptar que comprar a estos seres vivos. Asimismo, les hable de la importancia de no promover el tráfico y tenencia de animales exóticos o no domésticos como mascotas y ellas a su vez aportaron reflexiones respecto al cuidado y respeto por la fauna de nuestro país.</p> <p>Las alumnas quedaron muy impactadas con las minas y su función</p> | <p>¿Eso qué pasa en el cuento pasó en la vida real?</p> <p>¿Quiénes eran los que estaban peleando?</p> <p>¿Por qué nacieron los grupos armados?</p> <p>¿Qué es una mina quebrapatas?</p> <p>¿Ósea que no existe una sola verdad profe?</p> <p>¿Por qué los animales estuvieron involucrados en el conflicto armado?</p> <p>¿Qué es feminicidio?</p> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>vieran dos ardillas peleando qué harían?</p> <p>Después de escuchar el cuento se hizo una pequeña actividad en grupo en la cual las estudiantes relacionaron en un conflicto cotidiano quienes son las ardillas y el pájaro, el búho y aquellos animales que se asustan o intervienen.</p> <p>Finalmente, se les pidió a las estudiantes realizar el dibujo de una serpiente. Sin embargo, se les advirtió que la serpiente que ellas dibujaran no se lo podía parecer a la serpiente de ninguna compañera y si bien hay características similares tenían que esforzarse para hacer su dibujo diferente.</p> <p>Antes de salir a descanso, se hizo una pequeña reflexión sobre que la verdad no es absoluta y que al igual que sus diferentes serpientes, la verdad tiene diferentes perspectivas.</p> |  | <p>ya que no pensaban que algo así fuese verdad.</p> <p>La segunda cosa que me tomó por sorpresa fueron los relatos escritos por las niñas respecto a una situación de conflicto que hayan vivido y su resolución o posible resolución, dado que, algunas estudiantes contaron historias violentas ocurridas en su contexto en donde sus familiares son los protagonistas.</p> |  |
|---|--|--|--|




### Anexo 3: Diario de campo #3

| Diario de campo #3                    |                                |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Escuela/Universidad/Instituto:</b> | Liceo femenino Mercedes Nariño |
| <b>Profesor(a) en formación:</b>      | Daniela Ibarra Manrique        |
| <b>Asignatura:</b>                    | Español                        |
| <b>Período académico:</b>             | 2023-1                         |
| <b>Horario:</b>                       | 8 am-9:30 am                   |

| <b>OBSERVACIÓN</b><br>Descripción/narración   | <b>Tema,</b><br>Concepto,<br>Categoría                | <b>Análisis</b><br>Causas /<br>Consecuencias   | <b>Contribución al</b><br>Proyecto<br>Preguntas /<br>Decisiones  |
|---|---|--|--|
| <p>La clase comenzó un poco tarde, dado que la anterior docente no las había llevado a recoger su refrigerio.</p> <p>A las 8:29 la sesión inició con la lectura de los capítulos I, II, III y IV del libro “el rojo era el color de mamá” de Gerardo Meneses.</p> <p>Las estudiantes mostraron bastante</p> | <p>¿Cómo y dónde se presenta el conflicto armado?</p> | <p>Las alumnas fueron bastante receptivas con la lectura de los primeros 4 capítulos. Muchas de ellas expresaron que al principio pensaban que el libro iba a ser muy aburrido pero que después les gusto mucho. Incluso 4 niñas me pidieron información de donde comprarlo.</p> | <p>Profe, no sabía que el libro sería tan bueno.</p> <p>¿Por qué alguien pondría una bomba en la ciudad?</p> <p>¿Isabel era rica?</p> <p>¿Los colegios privados tienen tantas cosas?</p> |

|  |  |  |                         |
|--|--|--|-------------------------|
| <p>interés en la lectura, ya que, Isabel ( la protagonista del cuento) era una niña como ellas y estaba cursando un grado similar.</p> <p>Asimismo, las alumnas se sorprendían con los sucesos inesperados de la historia. Después de leer los capítulos, ellas querían que siguiera con la lectura para saber que más pasaba con Isabel, su mamá, su papá y con su tía.</p> <p>Posterior a la lectura, les pedí a las niñas (después de dar un breve repaso de qué es una viñeta) que realizaran 4 viñetas sobre las escenas que más les llamaron la atención de la lectura.</p> <p>Por cuestiones de tiempo, no se pudo hacer la lectura del capítulo V del libro. Se recogieron las viñetas y se dejó como tarea que las niñas escribieran una carta a Isabel teniendo en cuenta que su mamá había fallecido. De igual manera, les pedí que investigaran un poco sobre el atentado al club del Nogal.</p> |  | <p>Al momento de hacer las viñetas, muchas niñas tenían dudas de cómo hacerlas o que dibujos podían incluir y aunque les dije que podían dibujar aquellas escenas que más las habían marcado, sentí por parte de ellas una necesidad de decirles exactamente que quería yo que dibujaran.</p> <p>Por otro lado, al leer las cartas que las estudiantes le hicieron a Isabel, encontré que la gran mayoría de estudiantes empatizó con la situación que la protagonista estaba viviendo.</p> <p>Algunas alumnas, se identificaron y le daban consejos de cómo superar la pérdida, otras le ofrecieron su apoyo y compañía o también pude evidenciar el uso de palabras de condolencia y religiosidad.</p> <p>Quiero resaltar que esta actividad gustó mucho entre las niñas, ya que se tomaron el tiempo de</p> | <p>¿Qué es un club?</p> |
|--|--|--|-------------------------|

|  |  |                                |  |
|--|--|--------------------------------|--|
|  |  | decorar las cartas y el sobre. |  |
|--|--|--------------------------------|--|

#### Anexo 4: Diario de campo #4

| <b>Diario de campo #4</b>             |                                |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Escuela/Universidad/Instituto:</b> | Liceo femenino Mercedes Nariño |
| <b>Profesor(a) en formación:</b>      | Daniela Ibarra Manrique        |
| <b>Asignatura:</b>                    | Español                        |
| <b>Período académico:</b>             | 2023-1                         |
| <b>Horario:</b>                       | 8 am-9:30 am                   |

| <b>OBSERVACIÓN</b><br>Descripción/narración | <b>Tema,</b><br>Concepto,<br>Categoría | <b>Análisis</b><br>Causas /<br>Consecuencias | <b>Contribución al</b><br>Proyecto<br>Preguntas /<br>Decisiones |
|---|--|--|---|
|---|--|--|---|

|  |                                       |  |  |
|--|---------------------------------------|--|--|
| <p>En esta sesión, comencé leyendo el capítulo V del libro “Rojo era el color de mamá” ya que es un capítulo que marca un antes y un después en la historia. Y aunque las niñas ya sabían que había pasado se sorprendieron y como ellas mismas dijeron quedaron en “shock”.</p> <p>Después de la lectura dividí el salón en parejas y a cada pareja le entregué un capítulo del libro el cual debían leer en conjunto. Les di tiempo suficiente para que leyeran al menos tres veces su parte.</p> <p>Posterior a eso, les hice entrega un octavo de cartulina a cada equipo y les di la instrucción de que debían hacer una representación de lo leído con el fin de socializar con sus compañeras de que trataba el capítulo que les correspondió.</p> <p>Una vez hicieron la representación, pasaron en orden de capítulos y expusieron lo que entendieron, al mismo tiempo las iba guiando hacia la reflexión de por ejemplo la escuela</p> | <p>Explicando el conflicto armado</p> | <p>Las niñas son muy conscientes del mundo que las rodea. Al tocar temas tales como la educación privada y la pública, ellas mismas plasmaron su opinión, comentarios incluso diferencias entre ambas instituciones.</p> <p>Asimismo, ellas reconocen que hay brechas sociales y económicas y por lo mismo, es importante valorar todo aquello que tienen.</p> <p>Algo que me llamo la atención es que no tuve que explicar que si bien el libro presenta situaciones de conflicto armado y conflicto también nos lleva a la reconciliación y resiliencia, ya que ellas mismas sacaron esa conclusión. Una de las estudiantes comento que aunque el libro tenia situaciones feas, mostraba como Isabel y su papá las habían superado juntos.</p> | <p>En esta sesión no se generaron dudas, pero si hubo participación de las estudiantes sobre los temas planteados y que el libro permitió poner sobre la mesa.</p> |
|--|---------------------------------------|--|--|



|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>privada y la pública, la vida en la parte rural y la vida en la ciudad.</p> <p>Asimismo, a lo largo de las exposiciones se hablo sobre la falta de oportunidades que tienen algunas personas, sobre la importancia del estudio y de valorar aquello que hacen nuestros padres o familiares por nosotros.</p> |  |  |  |
|---|--|--|--|

### Anexo 5: Prueba diagnóstica

#### Prueba diagnóstica

**Nombre:**

**Curso:**

Lee atentamente las siguientes preguntas y responde de acuerdo con lo que sabes. Recuerda que no hay respuestas malas, no temas decir lo que crees o piensas.

1. ¿Qué entiendes por la palabra “conflicto”?

---



---



---



---



---



---

2. ¿Qué haces tu para solucionar un conflicto?



- 
- 
- 
- 

3. Escribe una “V” si estás de acuerdo o una “F” si estas en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- El conflicto puede iniciarse por diferencias personales
- El escuchar puede ayudar a resolver conflictos.
- Mi conducta puede solucionar o empeorar un conflicto.
- Cuando algo no me gusta es mejor enfadarme y pegar un empujón.
- Si estoy enfadado es mejor esperar a estar tranquilo para hablar de lo ha pasado.
- Cuando algo no nos gusta es mejor decir las cosas de manera seria pero tranquila.

4. Mira atentamente la siguiente imagen y responde las siguientes preguntas:



5. ¿Para ti qué representa la imagen?

---

---

---

---

---

---

6. Con tus palabras define las siguientes palabras:

● **Violencia** \_\_\_\_\_

---

● **Desplazamiento**

● **Paz:**

---

● **Reconciliación:**

---

7. ¿Has escuchado hablar sobre el conflicto armado en Colombia? Marca con una **X** tu respuesta.

SI

NO

8. Haz un dibujo que represente lo que sabes sobre el conflicto armado.