

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 17 noviembre de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito:

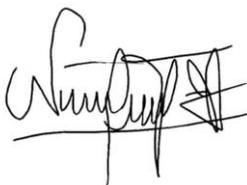
NATALIA PERDOMO TOLEDO, con C.C. No. 1079182278 autor de la tesis y/o trabajo de grado titulado “PERCEPCIONES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE, HUILA, A PARTIR DE LA LITERATURA Y EL CINE”, presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



NATALIA PERDOMO TOLEDO

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						   
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: PERCEPCIONES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE, HUILA, A PARTIR DE LA LITERATURA Y EL CINE

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Perdomo Toledo	Natalia

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Jiménez Torres	Lady

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACIÓN

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 126

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías_x__ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general_x__ Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas_x__ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas x o Cuadros___

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

MATERIAL ANEXO: Actividades realizadas en el proyecto pedagógico de aula.

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): no

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Conflicto armado	armed conflict
2. Lectura crítica	critical reading
3. Percepciones	perceptions
4. Reflexión	reflection

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El principal objetivo de la presente investigación es analizar la percepción sobre el conflicto armado en los estudiantes, primordialmente, del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de Guadalupe. El diseño de la metodología cuenta con un enfoque analítico y propositivo que se rige bajo la línea teórica de la sociocrítica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula. Entre tanto, se propone un Proyecto pedagógico de aula que propende al avance significativo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Además, sugiere diversas reflexiones a propósito de la historia reciente del conflicto armado colombiano (CAC) y fortalecer aspectos relacionados con la lectura crítica.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The main objective of this research is to analyze the perception of the armed conflict in students, primarily in ninth grade of the Nuestra Señora del Carmen Educational Institution in the municipality of Guadalupe. The design of the methodology has an analytical and purposeful approach that is governed by the theoretical line of sociocriticism for the improvement of pedagogical practices in the classroom. Meanwhile, a classroom pedagogical project is proposed that tends to the significant advancement of teaching-learning practices. In addition, it suggests various reflections on the recent history of the Colombian armed conflict (CAC) and strengthen aspects related to critical reading.

APROBACION DE LA TESIS

MARÍA ELVIRA CARVAJAL SALCEDO

FABIO DE JESÚS JURADO VALENCIA

PERCEPCIONES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN ESTUDIANTES
DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL
CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE, HUILA, A PARTIR DE LA LITERATURA
Y EL CINE

INVESTIGADOR PRINCIPAL:

NATALIA PERDOMO TOLEDO

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN,

PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

NEIVA, 2022

PERCEPCIONES DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN ESTUDIANTES
DE GRADO NOVENO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL
CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE, HUILA, A PARTIR DE LA LITERATURA
Y EL CINE

NATALIA PERDOMO TOLEDO

Código: 20192185005

ASESOR:

Mg. LADYS JIMÉNEZ TORRES

LINEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DIDÁCTICAS
ALTERNATIVAS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, PROFUNDIZACIÓN DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

NEIVA, 2022

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO.....	3
INDICE DE FIGURAS	5
INDICE DE TABLAS	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN?	10
ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA	10
<i>Antecedentes Internacionales</i>	10
<i>Antecedentes Nacionales</i>	11
SOBRE EL PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA O EL PROBLEMA EN ESTA INVESTIGACIÓN	23
OBJETIVOS	28
<i>General</i>	28
<i>Específicos</i>	28
¿DESDE QUÉ ENFOQUE TEÓRICO SE ORIENTÓ LA INVESTIGACIÓN?	31
SOBRE EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA (PPA)	33
SOBRE EL CONCEPTO DE PERCEPCIÓN	34
UNA APROXIMACIÓN AL CONFLICTO ARMADO, DESDE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES.	36
LA LECTURA INTERTEXTUAL-EXTRATEXTUAL EN LOS ESTÁNDARES Y LINEAMIENTOS CURRICULARES	39
UNA PROPUESTA EN BUSCA DE LA SIGNIFICACIÓN	43
CAPÍTULO 2. ¿CÓMO SE DESARROLLÓ ESTA INVESTIGACIÓN?	45
FASES DE LA INVESTIGACIÓN	46
FASE 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA EN EL PROYECTO PEDAGÓGICO: IDENTIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y ESPECIFICACIÓN	48
FASE 2. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES	48
FASE 3. PLAN DE ACCIÓN	49
<i>Proyecto pedagógico de aula: “Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación”</i>	49
FASE 4. REFLEXIÓN Y REPLANIFICACIÓN	54

POBLACIÓN	55
ANÁLISIS DOCUMENTAL	56
LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA	57
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	57
ENTREVISTAS CON GRUPOS FOCALES	58
CAPÍTULO 3 EL PROCESAMIENTO, LOS ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS	60
FASE 2	64
<i>Momento 1:</i>	64
<i>Momento 2:</i>	64
<i>Momento 3:</i>	64
<i>Categorías de análisis percepciones sobre el conflicto armado</i>	64
FASE 3	73
<i>El Proyecto Pedagógico de aula</i>	74
<i>Socialización de Proyecto Pedagógico de Aula</i>	97
<i>Replanificación y evaluación del PPA</i>	98
<i>Discusión</i>	100
<i>Conclusiones</i>	102
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS.....	111
ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO.	111
ANEXO 2. PROYECTO PEDAGÓGICO	112

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ilustraciones de los Niveles de desempeño prueba de Ciencias Sociales	26
Figura 2. Fases de la investigación de: Colmenares y Piñeros (2008) (p.108)	47
Figura 3. Idea propuesta por los estudiantes y los docentes para llevar a cabo el proyecto	50
Figura 4. Horizontes del PPA	51
Figura 5. Ubicación del municipio de Guadalupe, Huila (Mapa)	55
Figura 6. Institución Educativa Nuestra señora del Carmen	56
Figura 9. Prueba de lectura crítica aplicada antes de la implementación del proyecto.	62
Figura 10. Prueba de lectura crítica aplicada antes de la implementación del proyecto.	64
Elaboración propia.	64
Figura 12. Registro de evaluación del PPA	72
Figura 13. Registro documental "El Testigo".	79
Figura 14. Registro actividad de lectura "Familia López"	82
Figura 15. Registro de poemas creados por los estudiantes sobre los personajes de la película.	84
Figura 16. Implementación: Película Los Colores de la montaña	85
Figura 17. Registro de poemas creados por los estudiantes sobre los personajes de la película	85
Figura 18. Registro de lectura de "Un día de estos"	91
Figura 20. Esquema mental sobre los cuentos: "Un día de estos" y "Espuma y nada más"	95
Figura 21. Registro del vídeo creado por los estudiantes del grado 9°.	97

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ficha de análisis de documentos	57
Tabla 2. Preguntas de la entrevista estructurada a estudiantes	57
Tabla 3. Preguntas de la entrevista semiestructurada	58
Tabla 4. Preguntas moderadoras grupos focales	59
Tabla 6. Matriz Categorías de análisis para entrevista a estudiantes	65
Tabla 7. Registro de experiencias familiares de los estudiantes en torno al conflicto	67
Tabla 8. Registro de percepciones de los estudiantes E7 y E21	68
Tabla 9. Registro de percepciones de los estudiantes E9 y E17	69
Tabla 10. Registro de percepciones de los estudiantes E24, E19 y E26	70
Tabla 11. Registro de entrevista semiestructurada a profesores	71
Tabla 12. Tabla de respuestas de docentes de Ciencias Sociales	73
Tabla 13. Actividades de teorización	79
Tabla 14. Actividades sobre conflicto armado	81
Tabla 15. Actividades sobre consecuencias del conflicto armado	83
Tabla 16. Actividades sobre consecuencias del conflicto armado	86
Tabla 17. Matriz Categorías de análisis sobre consecuencias del conflicto armado PPA	88
Tabla 18. Actividades construcción de memoria	88
Tabla 19. Conocimientos sobre la memoria histórica	90
Tabla 20. Actividades construcción de memoria	93

INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la presente investigación es analizar la percepción sobre el conflicto armado en los estudiantes, primordialmente, del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de Guadalupe. El diseño de la metodología cuenta con un enfoque analítico y propositivo que se rige bajo la línea teórica de la sociocrítica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula. Entre tanto, se propone un Proyecto pedagógico de aula que propende al avance significativo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Además, sugiere diversas reflexiones a propósito de la historia reciente del conflicto armado colombiano (CAC).

Así, la investigación se ejecuta en tres fases: En la primera, se referencia el lugar específico, la población de muestra y la ubicación de la Institución. En esta, se observó la percepción de los estudiantes sobre el CAC según experiencias formales e informales moldeadas por la estructura social. Por otro lado, se analizó cuál es el lugar del CAC en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales y en las prácticas pedagógicas al interior del aula. La segunda fase, a su vez, procede en el diseño de un Proyecto pedagógico de aula que busca promover la reflexión del CAC a partir del cine y la literatura. La tercera fase evalúa el impacto de la propuesta de esta investigación, cuyo propósito es generar nuevas reflexiones sobre el CAC. Mediante la aplicación de una serie de actividades académicas, al rededor del CAC, se promueve una lectura crítica del mismo. En consecuencia, es una experiencia que promueve la expresión de los sentires, opiniones, argumentos y percepciones de este suceso histórico con una prolongación de más de cincuenta años.

El documento se organizó en tres capítulos. En el primero, se realiza una descripción del proyecto de investigación que incluye la pregunta problema, la justificación y los objetivos del

porqué un planteamiento pedagógico desde el cine y la literatura para la reflexión del CAC. Entre tanto, se expone la pertinencia del proyecto y su relevancia social, debido a la situación del país, además de la revisión de la literatura o estado del arte. También se ubican en este capítulo el marco teórico, dividido en tres apartados. En el primero, se reflexiona sobre los supuestos desde la pedagogía crítica, con Freire (1980) y Giroux (2001), a propósito de una educación problematizadora. Se define, en consecuencia, el concepto de *proyectos pedagógicos de aula*, desde la normativa nacional y los aportes de la didáctica del lenguaje. En un segundo apartado, se realiza un acercamiento al *conflicto armado colombiano* para dar cuenta de la complejidad de su reflexión y su enseñanza. Además, se expone el concepto de *percepción* desde la perspectiva sociocultural. Finalmente, se presentan, según los principales aportes de la didáctica de la lectura y la teoría literaria, los conceptos de *lectura intertextual* y *extratextual* (fundamentales para los *Lineamientos Curriculares*).

El segundo capítulo se divide en dos partes. En la primera se planteó la metodología, la cual sigue el método de investigación–acción. Esta sugiere la identificación de un problema (la percepción del conflicto y la percepción de espacios sociales-culturales) que necesitan ser comprendidos para transformarse en solución. Así, son los estudiantes y docentes (de la IE Nuestra Señora del Carmen) quienes ejecutan y transforman su propio entorno mediante esta investigación. La segunda parte expone los instrumentos de recolección de la información.

El tercer capítulo está dedicado a presentar el análisis de los resultados y la discusión con la literatura. Inicialmente, se presenta la revisión de los datos encontrados en la situación pedagógica de la institución, las percepciones encontradas y la implementación del proyecto pedagógico de aula. Luego, se presentan las divergencias y convergencias sobre los resultados, a partir de una discusión teórico-práctica para continuar con conclusiones y recomendaciones.

En resumen, este proyecto investigativo aporta un sentido social a la Maestría en Educación, de la Universidad Surcolombiana, al elaborar proposiciones para los docentes en su rol de apropiación de la realidad social y su quehacer pedagógico-profesional. Por su cuenta, también busca impulsar los diálogos, reflexiones y acciones en los estudiantes con el ánimo de intervenir en su formación - tanto académica como integral- y engendrar valores, argumentos y posturas críticas sobre la experiencia del conflicto en el Otro. De esta forma, se contribuye a la reconstrucción de tejido social, a la elaboración de la memoria histórica del país, y a la sensibilización frente a las víctimas y su proceso de reparación.

CAPÍTULO 1

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTA INVESTIGACIÓN?

Antecedentes sobre el tema

A partir de la revisión sistemática de antecedentes, que dan cuenta del nivel de desarrollo de investigaciones acerca de la enseñanza de la historia colombiana, se propone abordar el CAC y el posconflicto, así como la importancia de la literatura y el cine en la enseñanza sobre lo que ha sido el conflicto y, en consecuencia, se busca confirmar la relevancia de este estudio.

La revisión de antecedentes se realizó mediante la consulta de base de datos, catálogos de bibliotecas universitarias y repositorios de artículos científicos en internet. Se identificaron veintisiete (27) documentos (que se detallan a continuación). De los cuales, veintitrés (23) son los que mayor aporte producen al presente trabajo. Se identificó de tales estudios la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y didácticas que propendan por la comprensión de situaciones sociales, ideológicas y políticas actuales; fundamentales en la formación de la ciudadanía.

A continuación, se comentan cada uno de los trabajos que, dada su afinidad con las variables del presente trabajo, fueron soporte en el desarrollo de éste en el orden internacional y nacional.

1.1 Antecedentes Internacionales

Se presume que no es muy amplio el tratamiento investigativo que se le ha atribuido a la enseñanza sobre la historia del CA, razón por la que sólo se tomará en consideración uno de ellos: corresponde al trabajo de Ramos (2017), quien dedicó su investigación a lograr importantes avances en materia de prácticas educativas en el área de Ciencias Sociales. El foco

fue la historia de Colombia desde la óptica del CAC. Su principal preocupación -cuya respuesta guarda una estrecha relación con la pregunta problema de esta investigación- está en determinar qué herramientas didácticas son adecuadas para enseñar con eficacia la historia del CA. Sin lugar a duda, es un interrogante que no está muy lejos de hallar, en la narrativa, grandes oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia del conflicto.

1.2 Antecedentes Nacionales

Son de gran interés los aportes de Pantoja (2017) pues tuvo como propósito reflexionar sobre la enseñanza de la historia, a partir de datos obtenidos de una investigación realizada en la Universidad de Manizales. Como resultado, se obtuvo un proceso de socialización entre los distintos docentes del área de Ciencias Sociales de una determinada institución educativa. La investigación arrojó los grandes vacíos que caracterizan las prácticas de enseñanza, los cuales tienen su origen en la formación inicial de los docentes. Subyacente, conlleva a cuestionarse sobre las fallas de los programas de formación docente en Ciencias Sociales pues existe, además, una fuerte problemática en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en general; situación que afecta directamente a la población colombiana.

En torno a la enseñanza sobre el CAC se pudo determinar la evidencia de ser una preocupación de los investigadores, por tanto, ha sido abordada de manera extensa por diversos estudiosos a lo largo del tiempo, quienes han identificado múltiples problemáticas en relación con la enseñanza sobre el conflicto en el sistema educativo colombiano. La mayoría de las problemáticas están relacionadas con aspectos educativos: el escaso tratamiento en la aplicación de los *Lineamientos Curriculares* (MEN, 1998) y los *Estándares Básicos de Competencias* (MEN, 2006).

Por su parte, el valioso trabajo de Arias & Herrera (2018), a partir de la revisión académica, pusieron en evidencia una serie de barreras que impiden a las políticas educativas y curriculares cumplir con el propósito de enseñar este suceso histórico relevante del país. Una de las barreras señaladas son los “componentes curriculares que atañen a la historia reciente, debido a que muchas de las problemáticas a ser tratadas en este ámbito forman parte del pasado que involucra de manera directa al arco generacional que interactúa en el tiempo presente” (p. 19).

Lo que sugiere que, pese a los intentos gubernamentales por establecer un acuerdo de paz, no existe aún una línea divisoria en la historia de Colombia que denote tales sucesos como una acción exclusiva del pasado. En contraste, se deduce que son eventos que no han sido del todo procesados y aún se está iniciando un complejo proceso de comprensión o, lo que es igual, las sensaciones aún perduran y producen malestar entre quienes directa o indirectamente atravesaron de alguna manera por experiencias que devienen del conflicto bélico.

Se destaca el trabajo realizado por Ibagón (2020), quien lleva a cabo un estudio de tipo comparativo en docentes del área de Ciencias Sociales y estudiantes de bachillerato. Se aplicó en un total de trece (13) instituciones educativas de la ciudad de Bogotá: ocho (8) fueron públicas y cinco (5) privadas. Este trabajo investigativo tuvo como punto de partida la concepción de los docentes y estudiantes de las prácticas de enseñanza de la historia, los objetivos formativos de estas y el interés de aprendizaje sobre determinados contenidos históricos del alumnado. Concluyó también con una enorme preocupación: A partir de las respuestas obtenidas, se hicieron visibles algunas ausencias en el conocimiento didáctico de los docentes para la enseñanza de la historia, es decir, el problema no solo radica en que el CAC continúa vigente, sino que, además, los entes educativos carecen de estrategias de enseñanza pertinentes.

Diversos autores han intentado dar soluciones, entre los que resalta Torres (2016) pues elaboró un trabajo investigativo que busca dar respuesta a esta problemática mediante una reflexión que integró tres importantes conceptos: memoria, historia y conflicto. Así, el conflicto es un eje fundamental en la historia en el que la memoria posee un lugar fundamental al señalar que:

El marco jurídico para la paz en Colombia [es un] eje motivador para pensar los ejercicios de memoria en la escuela evidencia que el tránsito entre pasados-presentes y presentes-pasados se torna una actividad con sentido político, que inevitablemente conduce a reflexionar el conflicto armado como resultado de la yuxtaposición de factores que deben ser atendidos estructuralmente junto con la revisión de las demandas sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales para una sociedad más justa y equitativa. (Torres, 2016, pp.182-183).

Bajo este panorama, la memoria es un elemento del que no puede prescindirse en la enseñanza de la historia y concretamente del CAC porque conlleva a un ejercicio de reflexión profunda; que deja como resultado la comprensión real de dicho proceso y, en consecuencia, la construcción de una sociedad más tolerante, respetuosa y justa.

Por su cuenta, Mayorga et al (2017) señala la relevancia de la memoria en la enseñanza sobre el conflicto. Estos describen algunos de los elementos más prometedores en la enseñanza sobre el CAC. Los resultados de la investigación señalan a la *memoria* como el primer paso, hacia la culminación y no repetición del conflicto pues “se está configurando una esfera social de la memoria, susceptible de ser canalizada en términos pedagógicos, con el fin de generar procesos de reconocimiento, comprensión y construcción de posturas críticas y transformadoras frente al conflicto armado” (2017, p. 141). La memoria histórica puede ser un dispositivo

pedagógico en la enseñanza sobre el conflicto, pues al explorar la verdad de los acontecimientos e implica un reconocimiento de actores (víctimas y victimarios), hechos, causas, entre otras. Lo anterior, posibilitarían una comprensión de hechos, actores y circunstancias y, por ende, la construcción de posturas críticas que conlleve a la búsqueda inagotable de un “aprender a corregir” todos los eventos traumáticos tanto en un nivel social como en un nivel psicológico y de pensamiento en todas las esferas de la sociedad colombiana.

En la misma línea, Sánchez et al (2009) desarrollan un trabajo investigativo en el que se resaltó el papel que desempeña la memoria histórica en los procesos educativos. Atribuyen a la memoria “un elemento de justicia”, no solo para juzgar a los responsables de los crímenes sino como una “resignificación de todos los acontecimientos traumáticos que se viven dentro del conflicto” (p. 209-210). Es ahí, en la resignificación, donde se debe hacer énfasis para construir una sana convivencia y para lograr una sociedad estable y equilibrada. Expresado de otra manera, la memoria histórica, bien implementada, es la respuesta que, un país asediado por la guerra necesita.

No obstante, los hallazgos obtenidos en la revisión documental arrojan que asegurar la memoria histórica no es garantía completa para el fin del conflicto. Quintero (2009), quien, mediante un análisis descriptivo, asegura que la escuela aún presenta un discurso conservador del conflicto. Concretamente el papel que han desempeñado, tanto el docente como el estudiante, ha estado limitado con relación a las acciones que le corresponden en lo referido al conflicto armado bajo el temor de remover acciones del pasado en lugares aún bajo la influencia de este. Se considera que la escuela se ha quedado corta en el diálogo de los saberes sociales, evidenciando que el sistema educativo tiene debilidades desde la didáctica y la pedagogía que no

permiten asumir un rol para la búsqueda de soluciones que ayuden a una resolución definitiva del conflicto.

Padilla et al (2016), realizaron un trabajo investigativo cuyo foco estuvo en analizar algunas de las estrategias didácticas y pedagógicas que, siguiendo los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), son implementadas en distintos establecimientos educativos. Se trata de las narrativas que sobre el CAC están presentes en tres textos escolares dedicados a la enseñanza de la historia en noveno grado: “Por un lado, analizamos los relatos que aparecen en tres textos recientes de historia para 9° grado, y, por otro lado, lo contrastamos con el relato que presenta el informe *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*” (2016, p. 222).

El objetivo principal del estudio giró en torno a indagar en las distintas formas de narrar la historia del CAC en los centros educativos. Si bien es cierto que los textos escolares cumplen con el papel de sintetizar dicha historia también lo es que, pese a que el informe *¡Basta ya!*, no se apoya en los lineamientos curriculares. Además, sí representa, según los hallazgos obtenidos por las autoras, una mejor oportunidad para que la escuela desarrolle óptimamente el papel que le corresponde en lo referido al conflicto. Expresado de otra manera, los textos escolares narran la “historia oficial”, sin ofrecer participación real a los estudiantes, es decir, en términos de Walter Benjamín, “la historia hegemónica”. No obstante, el informe *¡Basta ya!* “representa el esfuerzo de un grupo de investigadores por mirar al pasado y narrar una historia violenta con miras a construir una historia de paz” (Padilla et al, 2016, p. 223). Según las autoras el relato del informe *¡Basta ya!* contiene narrativas que muestran el conflicto como un fenómeno complejo que “llama la atención sobre las tragedias que estos dejan cuando se tramitan por la vía de la violencia” (p.

244) brindando al lector las herramientas que le permiten una mayor comprensión del conflicto, de la violencia y de las acciones que conllevan a la paz.

El aporte con su investigación está relacionado con señalar las carencias que poseen los textos escolares como recurso educativo en la enseñanza del conflicto y en un contexto de construcción de paz. Señalan tres carencias. La primera tiene que ver con privilegiar la perspectiva del Estado, lo que dificulta ver otras perspectivas, intereses, de los distintos actores. La segunda, tiene que ver con desconectar “la red de factores causales que explican el origen y transformación del conflicto” (Padilla & Bermúdez, 2016, p. 244), lo que dificulta la comprensión crítica del conflicto. Finalmente, señalan la marginalización de las víctimas, lo que dificulta dimensionar y comprender las consecuencias físicas, sociales, emocionales, del conflicto.

En el mismo sentido, otras investigaciones plantean como propuesta pedagógica los procesos narrativos. En la medida que la narrativa es una parte esencial de la memoria histórica y, especialmente, tiene relación con el CAC. Entre las investigaciones consultadas, se destacan las de Ibagón et al (2021), quienes enfocaron su mirada en un total de ochenta y seis (86) estudiantes de educación media, pertenecientes a tres (3) instituciones educativas del sector oficial en la ciudad de Bogotá. El análisis en este caso estuvo determinado por indagar mediante la producción narrativa de la muestra, su concepción respecto a la historia del CAC y la participación que en ella han tenido los grupos paramilitares. Para ello, se abordó la investigación desde tres acciones fundamentales. La primera, consistió en determinar el nivel de comprensión que tenían los estudiantes de la muestra respecto al conflicto armado, así como el posicionamiento que se le ha dado en torno a su enseñanza en el currículo del área de Ciencias Sociales. La segunda, enfocada en detallar la metodología, y la tercera, en socializar los

hallazgos en lo referente a las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, en el momento de dar razón de los elementos que han originado al conflicto armado, así como de sus consecuencias.

De los hallazgos obtenidos es necesario destacar que el nivel de comprensión de la muestra, en cuanto al conocimiento de la historia del CAC, es mínimo: “La mayoría de los estudiantes indagados solo logran explicarlo desde formas de interpretación restringidas y planas, en las que es recurrente la presencia de inexactitudes, tergiversaciones y sesgos históricos alrededor de su origen, desenvolvimiento y estado actual de desarrollo” (Ibagón & Echeverry, 2021, p. 31). La razón de esta situación se soporta en que:

El currículo oficial, de forma directa e indirecta, ha promovido una enseñanza de la historia desconectada de las problemáticas políticas, sociales, culturales y económicas que agobian a la sociedad colombiana en la actualidad, diluyendo las conexiones orgánicas que existen entre el pasado, el presente y el futuro (Ibagón et al, 2021, p. 16).

De alguna forma se ha hecho evidente en cada uno de los trabajos mencionados que se define como de baja calidad la enseñanza sobre la historia del CAC. Esto se debe, entre otras cosas, a que el currículo oficial (establecido por el MEN) ha otorgado a este saber poca fuerza como para hacerlo prioritario. De hecho, los trabajos que hasta el momento se han citado, tienen en común que sí se enseña la historia en la escuela, pero se hace desde un enfoque superficial que solo permite al estudiante conocer los elementos más destacados, dejando enormes vacíos en cuanto a su origen y sus consecuencias, tratando la historia del conflicto como un elemento totalmente desligado de la realidad nacional.

En este punto es esencial mencionar que, pese a las limitaciones y carencias, en los libros de texto hay algunas cuantas estrategias didácticas para los maestros en la enseñanza del

conflicto: las políticas educativas y varias investigaciones han señalado rutas y estrategias para fortalecer la enseñanza y reflexión en torno al conflicto colombiano en un contexto de construcción de paz. Hasta el momento se ha señalado la importancia de la memoria como un dispositivo pedagógico para la comprensión del conflicto. Así mismo, del informe *¡Basta Ya!*, deviene un potencial pedagógico sumamente importante. A esto se suman los dispositivos pedagógicos desarrollados por la *Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Memoria, la Verdad y la Paz*, del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Ésta última ha desarrollado valiosos materiales y procesos de formación tales como el *Diplomado para la apropiación del informe final de la comisión de la verdad* (2022). Lo que sugiere, entre tanto, una creciente preocupación por acercar a los estudiantes y, a la sociedad en general, al conocimiento del origen del conflicto armado con todo lo que ello implica.

En este orden de ideas, Plazas (2017) presentó importantes reflexiones teóricas y metodológicas que en este estudio se consideraron de vital importancia en la contribución al mejoramiento de las prácticas de enseñanza sobre el CAC tanto en escuelas y colegios como en instituciones de educación superior. Ofrece una amplia gama de estrategias que se han implementado curricularmente, como una forma de aproximación hacia la comprensión del CAC. Se alude, además, a la Ley 1732 de 2014 que establece la Cátedra de Paz como un área de conocimiento obligatoria en todas las instituciones educativas del país: “Es una iniciativa que busca promover y consolidar espacios pacíficos desde el aula de clase, implicando el estudio y la comprensión del pasado de violencia en el país” (Plazas, 2017, p. 190)

Concebir la enseñanza, la comprensión y reflexión crítica del CAC, como un elemento del pasado, es uno de los obstáculos más grandes a los que se enfrenta la educación del país pues si lo que se propone es la finalización de la guerra y la violencia en Colombia, como ya se

mencionó, no debe considerarse exclusivamente como parte del pasado: es presente y de esa manera debe interiorizarse en conjunto con el posconflicto colombiano, tomando en consideración que la historia por escribir desde hace algunos años es la transfiguración de la guerra a la paz social. Y es justamente en el posconflicto y en el papel que en él desempeña la escuela, que muchos autores han dedicado sus esfuerzos.

Moreno (2017), por ejemplo, realizó un importante aporte enfocado en reflexionar sobre el rol de la escuela y del docente en la edificación de un país que transita del conflicto al posconflicto a través de una indagación documental, histórica y crítica de dicha transición. A partir de la documentación hallada, el autor concluyó que el rol de la escuela en el posconflicto supera los límites del currículo pues desempeña una función social, pero es el compromiso y el trabajo en equipo de docentes, alumnos y Estado lo que, en mayor medida, atraerá la paz. En concordancia, se reitera el conflicto como un tema sensible que debe comprenderse para llegar al posconflicto. El autor lo expresa de la siguiente manera: “¿Cómo podríamos, entonces, hablar de paz en el aula sin referirnos a su antítesis? ¿Cómo comprender la paz sin comprender la guerra?” (Moreno, 2017, p. 140). De modo que el rol del educador, en esta paulatina metamorfosis, gira en torno a llevar a cabo procesos reflexivos con sus estudiantes que les permita conocer el origen y las causas del conflicto en aras de evitarlas en un futuro próximo.

Acevedo et al (2017), con relación al posconflicto colombiano, realizaron una revisión documental para analizar el derecho a la paz y a la educación para la paz en Colombia. De acuerdo con los hallazgos de los autores, el primero se halla íntimamente ligado con el conflicto. La idea de paz nace a la par que la idea de guerra: al tiempo que se generan conflictos en una sociedad, también surge la necesidad de una paz como un principio filosófico a partir de sus aspectos valorativos, que tienen de igual manera consecuencias jurídico-políticas.

Basta con realizar un recorrido en el tiempo para comprender que el Derecho a la paz emergió de la misma guerra. Luego de tantos crímenes de lesa humanidad sucedidos por diferencias y conflictos entre partes de la sociedad, se hicieron imperativas declaraciones como la de los Derechos Humanos.

El segundo, tiene su foco en lograr, mediante estrategias pedagógicas y didácticas, un entendimiento e interiorización de los derechos humanos y del respeto por el otro y por la vida en general, brindando herramientas para que los ciudadanos actúen conscientemente, resolviendo sus diferencias de manera óptima. El aporte de los autores en mención es de alto valor semántico, pues posibilita para el presente trabajo un panorama más aterrizado respecto a cómo aproximar a la sociedad colombiana a la paz, mediante estrategias educativas, enfatizando en la fuerza que esta posee en el momento de transformar un mundo de guerra en uno de paz.

Gómez (2016) ofrece otro aporte acerca del postconflicto. A partir de los puntos discutidos en la Habana, así como de otros documentos históricos, propuso la *Pedagogía Reflexiva* como una estrategia de socialización del posconflicto. Según el autor, las aportaciones de la pedagogía crítica son múltiples y entre ellas se destaca la interacción social, la educación y la argumentación social. Con ayuda de la pedagogía crítica, los individuos pueden intercambiar saberes y desmentir creencias para construir su propio conocimiento. Sin lugar a duda, la pedagogía crítica es un camino realmente prometedor en una educación hacia el posconflicto, pero no significa que sea la única vía, sino más bien se puede complementar con otros modelos pedagógicos. Tales como proponen, los trabajos que se relacionan a continuación.

El trabajo de Eraso (2016) presentó una propuesta pedagógica que se orienta en la enseñanza de la historia colombiana reciente (conflicto y posconflicto), por medio de la experiencia de una comunidad de la región de Urabá, Colombia. El plus de esta propuesta se

enfocó en que los estudiantes conocieran las maneras en que estas personas actúan frente a diversos problemas de la cotidianidad y los adopten como propios, aprendiendo una cultura de paz mediante el ejemplo, pero sobre todo a partir de la escucha y la comprensión de diversas situaciones contextuales.

Por su parte, Alvarado, Beltrán, Blanco, González e Ibagón (2016) realizaron un estudio dirigido a analizar una serie de experiencias pedagógicas en instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá, Colombia, relacionadas con el conflicto armado y los Derechos Humanos, como acción transformacional del pensamiento de los estudiantes en el tema. Producto de dicho análisis surgieron procesos de creación artística como estrategia para el cambio de subjetividades. En concreto, los autores presentaron una propuesta didáctica que logró articular las historias y la pintura como elementos artísticos que suscitan a la producción de ideas y pensamientos de manera entretenida y significativa. Es así como mediante el arte se hace visible la invitación a construir paz y sana convivencia social.

Así como Alvarado et al. (2016), otros autores también han reivindicado el aprendizaje de los hechos históricos más relevantes del conflicto. La intención de éstos es superar el conflicto y, posteriormente, encontrar en el posconflicto una cultura de paz mediante el arte. En el caso de Vásquez, et al. (2018), el mayor soporte se encuentra en el arte literario que, mediante una amplia, profunda y significativa gama de textos orales y escritos, guardan la memoria de distintas culturas y, al ser compartidas, fortalecen la capacidad de sensibilización y humanización con el propósito de desarrollar una sociedad tolerante y en pacífica

Investigaciones como la de Villamil (2017) dieron fundamento al aprendizaje de la historia y la adquisición del respeto y la paz, a través de las artes audiovisuales. Esto fue posible gracias a un análisis interdisciplinar que involucra a estas y a la enseñanza de la historia

colombiana, concretamente la de la violencia. Tomando como punto de referencia el constructivismo, orientó su trabajo en una propuesta investigativa y pedagógica en la que la creación de imágenes artísticas son la base del aprendizaje y la interiorización. Este es un trabajo que se complementa mutuamente con el de Arias (2016), quien también propuso la implementación de material audiovisual como estrategia didáctica en el aprendizaje de la historia. Se destaca, especialmente, el tipo de arte en el aula de clases y en los procesos de aprendizaje, estando íntimamente relacionados con el contexto actual. Así pues, en la Era de la Información y la Comunicación, el aprendizaje memorístico se reemplazó por aquel en el que el estudiante es el constructor de su propio conocimiento de la mano de las herramientas tecnológicas.

Por su parte, la investigación de Bautista et al. (2019), propuso una estrategia pedagógica, que integra la implementación de tecnologías en el aula de clase con la lúdica, con el objetivo de que los estudiantes logren darle un nuevo significado al CAC. En este sentido, el cine se posiciona como una de las herramientas audiovisuales más efectivas, pues además de hacer parte del irresistible mundo de las tecnologías, seduce a sus usuarios con interesantes y sangrientas tramas, que invitan a incursionar en el trasfondo. Es por ello que trabajos como los de Ruiz (2007) y Agudelo (2017) concentran toda su fuerza investigativa en el cine. En palabras más técnicas, el cine es un instrumento importante para registrar esas huellas infaustas que se hacen presentes en un espacio extraordinario como es el suelo colombiano. En este contexto, el cine se constituye en una pieza valiosísima para emprender una aproximación sobre la crudeza de un conflicto dantesco. “Son numerosos los proyectos filmicos recientes que muestran la cruenta realidad que ha irrumpido en Colombia” (Agudelo, 2017, p. 120).

A lo largo de este apartado ha quedado dilucidado que en Colombia el sistema educativo ha venido atravesando por una enorme dificultad que, entre otras cosas, ha prolongado la guerra y la violencia en el territorio. Según el estado del arte, hay un problema en la formación de maestros, especialmente la formación sobre el conflicto y la integración de estos conocimientos a sus saberes pedagógicos y disciplinares. Asimismo, hay un problema en las estrategias didácticas y pedagógicas sobre el conflicto armado. Algunos de los trabajos afirman que las prácticas de enseñanza de la historia no reconocen la debida importancia de fenómenos como el conflicto, limitándose a una enseñanza lineal y superficial. Un elemento que comparten está relacionado con la necesidad de que en Colombia se reflexione y se integre el arte con la enseñanza de la historia y muchos se apoyan concretamente en la implementación del cine y la literatura, como recursos de representación de realidades y fuente de humanización. A partir de ellos, se proponen actividades lúdicas dentro y fuera del aula de clases para generar procesos académicos activos y muy participativos, en los que los estudiantes contribuyen a la construcción de su propio conocimiento, desestructurando esquemas mentales para fortalecer nuevas ideas y concepciones en torno al conflicto armado.

1.3 Sobre el planteamiento de la pregunta o el problema en esta investigación

Los problemas sobre la enseñanza de la historia son de diverso orden y complejidad, como las relacionadas con la normatividad, los componentes curriculares, los enfoques pedagógicos y didácticos. En relación con las normativas, varios estudios indican la necesidad de enseñar historia de Colombia. Producto de esta necesidad, se modificó parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se emitió la Ley 1874 de 2017, en la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia. En el art. 3° de la presente Ley se

establecen los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria: “El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.” (p. 1). Asimismo, en el art. 5° se menciona que el énfasis de los estudios históricos de Colombia será: “la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. (p. 2)

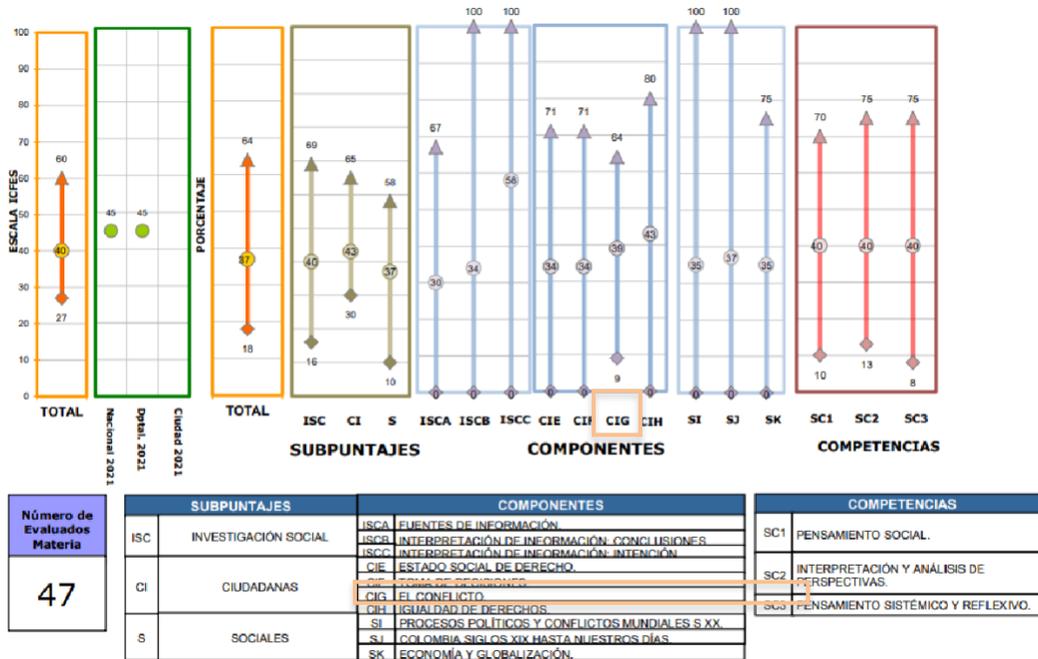
Finalmente, en el artículo siete (7) se les otorga autonomía a los establecimientos educativos para adecuar sus “Proyectos Educativos Institucionales para el cumplimiento de lo preceptuado en esta Ley, en relación con la enseñanza de la historia de Colombia integrada en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales” (Ley 1874, MEN, p. 2) Sin embargo, aún no se ha realizado en las instituciones educativas, las adecuaciones curriculares y pedagógicas para la enseñanza de la historia colombiana, como se observa en el Proyecto Educativo de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen del municipio de Guadalupe, en el departamento del Huila, pues hasta el momento no se ha actualizado de acuerdo con la nueva normativa.

Ahora bien, teniendo en cuenta que uno de los énfasis de la enseñanza de la historia colombiana es “la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana” se hace necesario promover el conocimiento de las dinámicas del conflicto armado colombiano, orientado hacia la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia y la reconciliación. A nivel curricular, Arias (2014) señala la confrontación entre los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales* (MEN, 2002) con los *Estándares de Ciencias Sociales* (MEN, 2004), pues mientras los primeros promovieron una estructura curricular abierta, flexible,

integrada con otras disciplinas de las Ciencias Sociales para estudiar los problemas planteados, los Estándares Básicos de Competencia (2006) enfatizaron en los contenidos organizados por ciclos académicos. A esto se suma la aplicación de las pruebas nacionales. Según los lineamientos del ICFES, las pruebas de Ciencias Sociales y Ciudadanas evalúan cuatro competencias, a saber: *Pensamiento social*, **interpretación y análisis de perspectivas**, *Pensamiento reflexivo y sistémico* y se hace más énfasis en las competencias (“saber hacer en contexto”).

En cuanto a la evaluación del área de Ciencias Sociales los resultados no son alentadores. Los bajos desempeños en las pruebas estandarizadas demuestran los desaciertos a nivel curricular y didáctico en la enseñanza y aprendizaje del CAC. Según los resultados institucionales, el puntaje de más bajo rendimiento es del área de Ciencias Sociales, los cuales oscilan entre veintisiete (27) y cincuenta (50) puntos sobre los cien (100) posibles, es decir, se encuentran en el nivel de desempeño uno (1) y dos (2) según los desempeños en Ciencias Sociales y Ciudadanas, por lo que la institución educativa ha implementado en su plan de mejoramiento la realización de simulacros, desde el grado noveno a once, para que se mejoren los rendimientos en las pruebas nacionales.

A continuación, se muestra el cuadro de resultados del grado noveno entregados en el mes de marzo 2022. Según la interpretación de la gráfica el área de ciencias sociales tiene bajos desempeños. Los puntajes obtenidos por los estudiantes oscilan entre dieciocho (18) a sesenta y cuatro (64) puntos sobre cien (100) con una desviación alta. Según los componentes evaluados, el que se refiere al CAC es uno de los más bajos dentro de la escala de puntuación.



Derechos reservados Tecnología Educativa Ltda. Bogotá Colombia. El logo y la palabra Entrenando son marca registrada de Tecnología Educativa Ltda.

Figura 1. Ilustraciones de los Niveles de desempeño prueba de Ciencias Sociales

Nota: estadística extraída de Entrenando, informe realizado para la I. E. Nuestra Señora del Carmen.

Con respecto a la metodología de enseñanza, es fundamental replantear los enfoques y las estrategias didácticas para el aprendizaje y la reflexión del CAC. Para ello, es indispensable que haya no solo un acercamiento, sino que una integración de saberes (tanto formales como informales) para lograr una formación integral: tanto para el saber ser como para el saber hacer.

En consecuencia Ramos (2017), en su tesis doctoral, afirma que “el saber informal, más fuertemente arraigado por la cercanía con las emociones y sentimientos que conlleva, [debe ser] utilizado de manera prioritaria para entender y situarse en el mundo social” (p. 295) Así, se confirma que para la enseñanza del conflicto y la búsqueda de una futura reparación real debe haber una vinculación entre la formalidad (saber escolar) y el informal (emociones, experiencias, gustos, goces) para lograr incidir en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes.

Finalmente, Arias propone vincular más “las opciones afectivas y políticas que los estudiantes configuran, [porque] cada vez tiene más peso lo que otros espacios de sociabilización provocan [ejemplo] la calle, el hogar, los medios de comunicación, la economía, las asociaciones y la realidad política del país” (2004, p. 144), respecto a los escenarios y saberes que proporciona la escuela.

En cuanto a la enseñanza de las competencias comunicativas y la enseñanza de la literatura, los estudiantes tienen algunas falencias en la lectura intertextual y extratextual, es decir, los estudiantes tienen dificultades en relacionar el significado de los textos que leen con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. Además, se observa la importancia de potencializar la lectura intertextual, la habilidad para relacionar el texto con otros, para que finalmente el estudiante asuma una postura frente al texto y logre la lectura crítica.

Desde allí, esta investigación propone como alternativa un proyecto pedagógico que busca fortalecer aspectos relacionados con la lectura crítica y las percepciones del conflicto armado en los estudiantes del grado noveno, con el fin de mejorar estas debilidades. El objetivo, por tanto, es lograr que los estudiantes potencien sus habilidades en lectura intertextual-extratextual y que, además, reflexionen sobre el conflicto armado desde la experiencia de la literatura y el cine. De este modo se plantea un reto fundamental en torno a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones sobre el CAC que tienen los estudiantes del grado noveno en la IE Nuestra Señora del Carmen del municipio de Guadalupe Huila? Para lo cual se proponen los siguientes objetivos:

1.4 Objetivos

General

Analizar las percepciones sobre el conflicto armado en los estudiantes del grado noveno en la IE Nuestra Señora del Carmen del municipio de Guadalupe Huila.

Específicos

- Identificar las percepciones sobre el conflicto armado que tienen los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.
- Diseñar un proyecto pedagógico de aula interdisciplinar para promover la reflexión del conflicto armado colombiano que vincule la literatura y el cine.
- Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica sobre las percepciones y conocimientos del conflicto armado colombiano en los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

1.5 Sobre la justificación de la investigación en referencia

Este proyecto de investigación se sustentó en tres ejes que se conectan y se relacionan entre sí. En primer lugar, en tanto la disciplina a la que pertenece la autora, es decir, como licenciada y profesora de Lengua castellana y literatura, considero importante propiciar en los estudiantes el desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y literarias. En esa medida, el proyecto buscó fortalecer los procesos de interpretación y significación en diversos tipos de textos, así como la producción escrita de los estudiantes a partir del eje transversal del conflicto y el posconflicto colombiano.

En segundo lugar, esta investigación propuso una articulación curricular de Ciencias Sociales con otras disciplinas como la Literatura y la Lengua Castellana alrededor del conflicto, el posconflicto a partir de la lectura de textos literarios y el relato cinematográfico. Es así como se buscó que esta investigación aportará a los estudios sobre la memoria y su utilidad en el campo de la didáctica.

En tercer lugar, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana, este proyecto de investigación buscó aportar a la línea de investigación: Pedagogía y Didácticas Alternativas con la propuesta de un proyecto pedagógico de aula en torno a la reflexión del CAC respondiendo a la integración de las Ciencias Sociales con la literatura. Finalmente, en el marco del ejercicio de formación como docente de la Institución Educativa se buscó contribuir con el análisis de las percepciones de estudiantes sobre el conflicto armado, para aportar al diseño e implementación de una propuesta pedagógica y didáctica que posibilite fortalecer la conciencia histórica de los estudiantes en torno al conflicto y el posconflicto colombiano.

Otra justificación gira en torno a la necesidad de conocer y reflexionar sobre el conflicto colombiano, a partir del conocimiento formal e informal y una forma de acercarse a la historia, es a través del arte como discurso estético que revela la humanidad y la complejidad del conflicto. En ese contexto, la literatura y el cine se constituyen en textos socio discursivos para aproximarse al conflicto, sus actores y representaciones, especialmente en un país como el nuestro, “atormentado por el olvido de sus habitantes y en los que aparecen comprometidos la fuerza pública, guerrilla y paramilitares en medio de una población civil que resulta ser la gran damnificada” (Agudelo, 2017, p. 120).

En esa medida, el papel que puede desempeñar la literatura y el cine, en una educación para la paz, la convivencia y la reconciliación resulta importante y necesario, por las siguientes razones: En primer lugar, la literatura y el cine pueden acercar a los estudiantes a los grandes temas y valores de la humanidad, en aras de educar para la paz y en contra de la guerra. En segundo lugar, la literatura posibilita un espacio de debate, fundamentado en el entendimiento, la tolerancia y el respeto, capaz de ejercer una poderosa influencia en las actitudes de los estudiantes. Finalmente, tal como lo afirma Bastidas et al.:

El texto literario se perfila, pues, como un intento de preservar herencias históricas, culturales y religiosas, de agilizar el diálogo entre las mayorías y las minorías: un puente que favorece el encuentro de culturas y sobre todo una manera de ver las cosas con los ojos de otros (2006, p. 83).

Es decir, la literatura sirve como referente testimonial en el que se pueden evidenciar momentos históricos, herencias y favorece el encuentro entre las culturas.

Por su parte, el cine, tal como lo afirma Agudelo, “[...] se constituye en una pieza valiosísima para emprender una aproximación sobre la crudeza de un conflicto dantesco” (p. 120), pues “tanto el cine de ficción como documental han entregado piezas valiosas para dar un testimonio imprescindible en el deber de memorar” (p. 121). En resumen, tanto el cine como la literatura son recursos valiosos para reflexionar sobre el CAC.

Desde este contexto, la literatura y el cine no sirven solo para explorar objetivos lingüísticos, artísticos o literarios, sino sobre todo para la reflexión a los estudiantes sobre sí mismos, sobre la vida y sobre el mundo que los rodea. En este sentido, es necesario recurrir al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que permitan el acercamiento, comprensión y reflexión del conflicto armado en Colombia y fortalecer la lectura intertextual- extratextual de

los estudiantes del grado noveno de la I.E. Nuestra señora del Carmen. Esto con el fin de leer críticamente la situación del pasado y presente de manera holística, sobre todo para asumir la no repetición.

1.6 ¿Desde qué enfoque teórico se orientó la investigación?

Los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan este trabajo de investigación se estructuraron en tres partes. En la primera, se reflexiona sobre los supuestos desde la pedagogía crítica (Freire, 1980; Giroux, 2001) en torno a los retos de una educación problematizadora y su vínculo con la pedagogía de la memoria. Asimismo, se define el concepto de *proyectos pedagógicos de aula*, desde la normativa nacional y los aportes de la didáctica del lenguaje. En la segunda parte, expone la reflexión sobre el concepto de percepción, desde la perspectiva sociocultural. Además, se propone una reflexión en torno al CAC, desde varios saberes disciplinares, tales como la sociología, la historia, la antropología y la memoria histórica. En este apartado, también se retoma la literatura sobre la enseñanza del CAC en la educación básica y media a partir de la pedagogía de la memoria y se contextualiza la enseñanza del conflicto armado en el marco legal, especialmente en los *Estándares de Competencias en Ciencias Sociales*, así como en los *Lineamientos Curriculares* en el área de *Ciencias Sociales y Ciudadanas*. En la tercera parte, se presentan las concepciones de lectura en los *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje* y en los *Lineamientos Curriculares*, así como otras categorías vinculadas a esta, como el concepto de lectura intertextual y extratextual desde los *Lineamientos Curriculares* y los aportes de la teoría literaria.

1.7 Una aproximación a la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria

La pedagogía crítica comprendida, según Giroux (1997), como un campo de crítica cultural, que problematiza e interroga las relaciones múltiples de subordinación, también como un discurso que hace una lectura de los entornos para aportar herramientas teóricas, diseñar estrategias políticas e intensificar prácticas movilizadoras de compromiso crítico y transformación social. La pedagogía se inscribe en un escenario de reconfiguración permanente, inserta en prácticas políticas concretas, que ha desafiado límites disciplinarios específicos, tales como los estudios literarios, el feminismo, la antropología y la sociología. La pedagogía crítica se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo. Es una pedagogía comprometida e implicada críticamente, vinculada con la pedagogía para la memoria. En torno a la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria sobresalen autoras colombianas como Claudia Girón (2008), Piedad Ortega (2010), Clara Castro (2010, 2012), quienes hacen valiosos aportes en torno a la pedagogía de la memoria y su importancia dentro de la escuela.

Esta pedagogía implica una reflexión profunda sobre la historia, la cultura y el contexto cercano. Retomando a Ortega & Castro (2010) “la memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades” (p. 91). Es así como desde la pedagogía crítica se busca analizar e interpretar lo que vemos y vivimos para comprenderlo y a su vez transformar lo que nos afecta, a través de un proyecto pedagógico de aula interdisciplinar.

De acuerdo con la pedagogía crítica de la resistencia Giroux (2011) considera que, en medio del poder hegemónico (políticas públicas educativas, libros de textos, entre otros), que ejercen el poder dominante, existen otras experiencias contrahegemónicas (curriculares y extracurriculares) que pueden constituirse para generar un cambio profundo en la formación integral y en la construcción de la identidad cultural nacional.

Tal transformación requiere resistencia; de acuerdo con Freire (2010), mediante la agencia de profesores y de estudiantes, se pueden criticar los discursos dominantes y proponer alternativas diferentes para la construcción de una sociedad en paz.

1.8 Sobre el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA)

Para Jurado Valencia (2012), el Proyecto Pedagógico de Aula es un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un foco de interés que conduce hacia una hipótesis. El PPA, implica la participación de toda la comunidad educativa, partiendo de las necesidades de los estudiantes, permite atender de manera abierta las expectativas e intereses y asimismo posibilita la construcción de conocimiento nuevo. El papel de la evaluación dentro de este proceso es importante para hacer un balance de lo aprendido, las interacciones que se van realizando y lo que falta por descubrir.

Según, Rincón (2012) esta nueva forma de concebir la educación colombiana por proyectos es un paso gigante hacia la transformación del quehacer educativo, porque constituye una “propuesta para el desarrollo de los currículos escolares orientada hacia la integración de los aprendizajes [...] para otorgar significado y valor a las actividades, para ayudar a comprender que un saber se construye estableciendo puentes”. (2012, p. 24) Todas las acciones educativas que están orientadas a involucrar nuevas formas de participación de los estudiantes tejen la enseñanza con el contexto de la escuela, con las experiencias de los estudiantes y las problemáticas actuales. De allí que sea importante empezar a involucrarlas en las prácticas de enseñanza.

1.9 Sobre el concepto de Percepción

El concepto de percepción ha sido abordado por distintas disciplinas y enfoques. Una de las disciplinas que se ha encargado de definir la percepción es la Psicología. Para Vargas la percepción se define como:

El proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen [...] el aprendizaje, la memoria y la simbolización (1994, p. 48).

Desde esta perspectiva, la percepción se refiere a la función psíquica que integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil, lo cual le permite al individuo recibir y elaborar la información que proviene de su entorno y formar una representación de la realidad.

En la perspectiva filosófica, se reflexiona en torno a “cómo se alcanza el conocimiento” si la percepción es real o es ilusión, además sobre la conformación de juicios. Helmholtz, seguidor de la tradición empirista inglesa, señala que la percepción depende, por un lado, de aspectos sensoriales derivados del estímulo, y, por otro lado, de las experiencias pasadas y actúan mediante inferencias inconscientes. Varios autores aceptan que la percepción es parte de la interacción entre la información sensorial y los conocimientos y experiencias almacenados en la memoria. Hasta este momento, no se considera el contexto. Sin embargo, con los aportes de la teoría funcional probabilística, elaborada por Brunswiki (1955) se incluye la adaptación al medio.

Por su parte, en la perspectiva antropológica, la percepción es concebida como una forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos

o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos contruidos y reconstruidos por el grupo social.

Según Vargas (1994), los eventos percibidos pueden hacerse de forma consciente o inconsciente. Es consciente cuando el sujeto se da cuenta que percibe ciertos acontecimientos. Por otro lado, es inconsciente cuando se llevan procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de la información: “En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (p. 49).

En esa misma línea, se alude al reconocimiento como uno de los elementos importantes de la percepción y se señala que, a partir del reconocimiento de las características de los objetos, hechos o situaciones, “en el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Melgarejo, 1994, p. 49). Así, la manera de seleccionar y organizar la información estará moldeada por circunstancias sociales, tales como: la cultura a la que pertenece, el grupo y la clase social de la que hace parte, las cuales influyen sobre las formas como se percibe la realidad.

Desde la perspectiva sociocultural, propuesta por Carterette y Friedman (1982), la percepción es una parte esencial de la conciencia, por tanto, constituye la realidad como es experimentada en el contexto social e histórico en los que los sujetos se encuentran inmersos. Según León y Gómez (1998) la percepción social depende de la situación en las características sociales en las que se produce.

Melgarejo (1994) señala que “las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la

infancia” (p. 47); asimismo, afirma que la percepción es bicultural ya que depende de los estímulos físicos y de la selección y organización de dichos estímulos. Para esta autora, la percepción se encuentra afectada tanto por el estímulo sensorial, como por la actividad del sujeto en interacción con la sociedad y el mundo.

Para el caso de esta investigación, se analizará el grado de percepción de los estudiantes sobre el CAC y regional; por tanto, se espera estudiar las percepciones que tienen los estudiantes a partir de su experiencia familiar o cotidiana las cuales son moldeadas por la estructura social, en este caso los medios de comunicación, las redes sociales, en espacios de socialización informal. Finalmente, con base en los resultados obtenidos, se busca a través del diseño de un proyecto pedagógico de aula, proponer otras visiones del conflicto, desde el cine y la literatura, especialmente porque lo percibido en torno al conflicto, puede ser percibido de otra manera, principalmente, porque raras veces se cuestiona que lo percibido del entorno es el entorno mismo y no se piensa que la percepción en torno al conflicto armado, sea sólo una representación parcial de dicho entorno, en un contexto físico, cultural e ideológico.

Teniendo en cuenta que la percepción de los estudiantes está necesariamente ligada a categorías y esquemas, intrínsecos del sujeto, en la que se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad, se pretende analizar los referentes sociales y culturales desde el cual el conflicto armado es percibido, identificado y seleccionado, para ordenar y transformar tal percepción.

1.10 Una aproximación al conflicto armado, desde los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.

En torno al conflicto armado se retoman los principales aportes e investigaciones sobre el centro de memoria histórica, en el informe documental “¡Basta ya!”, el cual muestra que el conflicto colombiano ha sido muy variado desde sus protagonistas y contextos. Por ello, se ha dificultado la tarea para llegar a un proceso de paz verdadero y convierte a Colombia en el país con el conflicto más antiguo en el mundo sin solucionar. Los diferentes actores armados han usado todas las modalidades de violencia posible, han cometido crímenes de lesa humanidad haciendo que la población civil quede en medio y sea la principal víctima del conflicto.

El Grupo de Memoria Histórica, ha afirmado que los principales detonantes y prolongaciones del conflicto armado son: el problema agrario continuamente aplazado, la lucha y el control de la tierra, las limitaciones y las distorsiones de la democracia, la presencia desigual del Estado en las regiones, el narcotráfico, las influencias y presiones de las políticas internacionales (GMH, 2013, p. 20-32). Además, afirma que el conflicto armado es un suceso de transformaciones, evolución, estrategias políticas y militares que hacen que sea difícil de analizar en su profundidad. Esta parte también retoma la literatura sobre la enseñanza del CAC en la educación básica y media, a partir de la pedagogía de la memoria y se relaciona con la enseñanza del conflicto armado en el marco legal, especialmente en los *Estándares de Competencias en Ciencias Sociales*, así como en los *Lineamientos Curriculares* en el área de *Ciencias Sociales y Ciudadanas*.

En relación con las normativas, varios estudios indican la necesidad de enseñar historia de Colombia. Tanto los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales* (2002) como los *Estándares Básicos en Ciencias Sociales* propenden por el desarrollo de las competencias ciudadanas que apuntan a la formación de la ciudadanía, la convivencia pacífica y disminuir las consecuencias sociales del conflicto. Luego en el contexto de los diálogos de paz en el gobierno

de Santos se reglamenta la Ley 1732 de 2014 y se crean los lineamientos para su implementación, mediante el Decreto 1038 de 2015, correspondiente a la ‘Cátedra de la paz’ cuyo principal objetivo es contribuir al aprendizaje y reflexión en torno a la cultura de paz.

En el año 2017 se crea la Ley 1874 de 2017, en la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia. En el art. 3° de la presente Ley se establecen los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria: “El estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.” (p. 1)

Si bien estas normativas son importantes, aún falta implementación en las aulas, así como contenidos educativos, dispositivos pedagógicos, la memoria de las comunidades, como objeto de creación y análisis, formación de docentes, entre otros. A partir de la revisión documental se puede inferir que, aunque existe una normativa educativa orientada desde el MEN, que regula la enseñanza del conflicto, faltan mecanismos de evaluación de tales directrices, también hay ausencia de trabajos de investigación que analicen tales políticas, pues tal como lo afirma Sierra (2016) una de las principales problemáticas en la enseñanza del conflicto armado en la escuela es “la poca intervención del Estado por incorporarlo de manera sostenible y como una política pública.” (p. 34).

A pesar de las normativas, tales como la *Cátedra de la paz*, La enseñanza obligatoria de la historia, entre otras iniciativas de la sociedad civil, se entiende que frente al conflicto armado y su enseñanza existen relaciones de poder, culturas y actores dominantes y subordinados en permanente conflicto. Por eso es necesario investigar, para comprender los procesos presentes en la política educativa y en las prácticas pedagógicas de aula, pues tal como lo señala Sierra (2016)

No son frecuentes los trabajos que analicen de qué manera ha afectado las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales. (p. 36)

Es en ese contexto, que se adelanta esta propuesta de investigación la cual propone un proyecto interdisciplinar entre la Lengua Castellana y las Ciencias Sociales para abordar un tema tan complejo como la reflexión del CAC.

1.11 La lectura intertextual-extratextual en los Estándares y Lineamientos Curriculares

En este apartado se revisará el concepto de la *lectura* en los *Estándares básicos por Competencias* y en los *Lineamientos Curriculares*. Si bien en los estándares no hay un “factor” o “enunciado identificador” que aluda de manera explícita a la lectura, se pueden tomar los subprocesos de los factores de comprensión e interpretación de textos y la literatura. Según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para los grados octavo y noveno, el factor de Comprensión e interpretación textual contienen los siguientes subprocesos:

Elaboración de hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Comprensión del sentido global de los textos, teniendo en cuenta la intención comunicativa de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

Análisis de los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos, así como la construcción de inferencias relacionando su sentido global con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Mientras que el factor Literatura contiene los siguientes subprocesos:

- Conocer y caracterizar las producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
- Leer con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
- Establecer relaciones entre obras procedentes de fuentes escritas y orales.
- Caracterizar los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
- Identificar los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y compararlos con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales.

Con base en lo anterior, los subprocesos que apuntan a elaborar procesos de significación proponen varios procesos que van desde la elaboración de hipótesis, el análisis textual, la comprensión temática y hasta procesos más inferenciales teniendo en cuenta el origen del discurso, desde aspectos culturales e ideológicos.

Por su parte, el factor literatura apunta a leer con sentido crítico, teniendo en cuenta los contextos temporales y espaciales. Además, se enfatiza en las relaciones que se establecen entre los textos a partir del uso del lenguaje, las características temáticas y estructurales.

En ambos factores se evidencia que, los procesos de significación superan lo gramatical e incluyen una perspectiva hermenéutica que atienden a la interpretación textual, comprensión global y procesos inferenciales.

Ahora bien, en los Lineamientos Curriculares en Lenguaje (1998) la lectura se concibe desde un proceso dialógico, en el que se entrecruzan diversas voces. Se plantea la comprensión de lectura a partir de tres niveles, denominados en su orden: lectura intratextual, intertextual y extratextual. Estos tres estadios en su conjunto hacen parte de la lectura crítica y reflexiva. La primera de estas, la lectura intratextual, hace parte de la constitución interna del texto, su

estructura y niveles más pequeños, tales como párrafos, secuencias, y la macroestructura global del texto. Analiza los niveles semánticos y sintácticos. Por su parte, la lectura intertextual, permite relacionar un texto con otros, como lo plantea Bajtín (1979) en *Estética de la creación verbal*, cuando afirma que todo texto es polifónico y dialógico. Es dialógico porque está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor “dialoga” con unas convenciones sociales, discursivas, literarias, culturales. Es polifónico porque está en un diálogo constante con otras voces, ya sea para refutar, complementar, ampliar, explicar con lo que otros han escrito. Finalmente, la lectura extratextual tiene “que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos” (MEN,1998, p. 36).

El texto literario (o no literario), dialoga con otros textos, discursos, ideologías, artes, etc, pues tal como lo afirma Gérard Genette en *Palimpsesto: la literatura en segundo grado* (1989) todo texto deriva de otros y mantiene una relación velada o secreta con otros [discursos] textos, ya sea, a partir de una referencia paratextual, o de una referencia architextual. Para Genette la transtextualidad se define, como “todo lo que pone un texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (p. 10); además señala que “el intertexto es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido” (p.11). La transtextualidad se define como una categoría genérica de los fenómenos textuales. Su estudio permite evidenciar las múltiples relaciones que se establecen en los textos. Ahora bien, si el lector no posee el conocimiento, no se realiza la comprensión plena del mensaje.

Genette distingue cinco tipos de relaciones, que en su orden son: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, architextualidad e hipertextualidad. La primera, Genette la define “como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, [...] como la

presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y canónica, el plagio que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual, de sus inflexiones, no perceptible de otro modo” (p. 11) Para Genette la intertextualidad es el mecanismo propio de la lectura literaria. Sólo ella produce la significancia, es decir, el sentido.

Por su parte, la paratextualidad es la conexión que un texto mantiene con los títulos, epígrafes, ilustraciones, subtítulos, es decir, con todo aquello que complementa y rodea al texto. El paratexto lo constituyen todos los elementos circunscriben a la obra. Los hay de dos tipos: los paratextos editoriales tales como: la portada, la tipología, la diagramación, contraportada, solapa), prólogos, índice, notas al pie, etc. Los paratextos autoriales son los borradores previos, el título, subtítulos, dedicatorias, epígrafes, nombre del autor, entre otros. Tales paratextos sitúan la obra en la dimensión pragmática.

La architextualidad, Genette la define como “una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual (títulos, como en Poesías, Ensayos [...] o, más generalmente, subtítulos: la indicación de Novela, Relato, Poemas, que acompaña al título en la cubierta)” (p. 13) es decir, la architextualidad hace referencia a la relación entre textos que comparten rasgos formales en géneros literarios, subgéneros y clases de textos. A veces en esta relación se manifiesta en una mención paratextual.

La metatextualidad es la relación denominada comentario que une un texto a otro que habla de él sin citar (convocar), e incluso, en el límite, sin nombrarlo. [...] la metatextualidad es por excelencia la relación crítica.” (p. 13) Finalmente, la hipertextualidad se define como “toda

relación que une un texto B al (que llamaré hipertexto) a un texto anterior (al que llamaré hipotexto) en el que se inserta de una manera que no es la del comentario” (p. 14)

Esta investigación hará énfasis en dos de estas categorías que aportan a los procesos de significación, a saber, la intertextualidad y la extratextualidad. En tal sentido, el diseño de un proyecto de aula para la reflexión del conflicto armado, se soporta en el marco teórico de estas dos categorías de análisis para el desarrollo de talleres, pues tal como se enuncia en los Lineamientos Curriculares, los estudiantes deben desarrollar la competencia pragmática “entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación” (MEN,1998, p. 17) tales subprocesos se llevaron a cabo a través del análisis de un corpus de textos literarios y cinematográficos.

1.12 Una propuesta en busca de la significación

Este trabajo de investigación está dividido en dos fases. La primera, buscó conocer las percepciones que tienen los estudiantes en torno el CAC del municipio de Guadalupe, Huila. Luego de conocer estas percepciones se propone el diseño de un proyecto pedagógico de aula que vincule el cine y la literatura apuntando a la reflexión sobre el conflicto armado. Esta propuesta didáctica pretende fortalecer los procesos de significación a partir del análisis intertextual y extratextual, en función de lo que se establece en los lineamientos curriculares, considerando “los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 26), los cuales apuntan a los proceso de transformación de la experiencia humana en significación.

Por tanto, se retoma lo propuesto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana sobre el acto de leer que se concibe como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (Lineamientos Curriculares, p. 27).

Esta propuesta busca que los estudiantes realicen una lectura semiótica, cultural e históricamente situada. Por lo que se privilegiará el fortalecimiento de tres competencias, a saber: la competencia pragmática o socio-cultural, referida ésta al reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, la competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego los saberes con los que cuentan los estudiantes. Por último, la competencia literaria, entendida como la capacidad de poner en juego el saber literario surgido de la experiencia de lectura y del análisis del corpus seleccionado de textos literarios, cortometrajes y largometrajes.

CAPÍTULO 2.

¿CÓMO SE DESARROLLÓ ESTA INVESTIGACIÓN?

Se desarrolló una investigación cualitativa que partió de las problemáticas sobre la enseñanza relacionada con el conflicto armado en el contexto educativo colombiano. La IP asocia el análisis social al trabajo de la formación y la acción para tomar conciencia de los problemas sociales. Además, revela la visión crítica y autocrítica del sistema educativo.

Este proyecto sigue una línea *sociocrítica* centrada en el aula, como lugar donde se desarrolla la acción. De ahí la necesidad de indagar por las percepciones de los estudiantes en torno al conflicto y transformar esa percepción motivada por una ciudadanía crítica. En consecuencia, el proyecto se ubica en el marco de la *investigación pedagógica*, la cual pretende desentrañar significados y construir o reconstruir conocimientos. Por ello, este estudio proyectó como propósito fundamental la generación de espacios de reflexión en los estudiantes mediante procesos educativos.

La actual situación de los jóvenes frente al conocimiento de la historia del CAC hace parte de un fenómeno social que se manifiesta en las relaciones interpersonales en diferentes entornos como el familiar y el escolar. Por lo anterior, la investigación se propuso crear un proyecto pedagógico de aula que involucre la participación de todos (estudiantes, profesores y hasta padres de familia) en la construcción, desarrollo e implicaciones. Con el proyecto “*Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación*” se buscó que el estudiante se interesara por:

1. La Historia y especialmente por el conflicto armado colombiano.

2. La lectura crítica y su oportunidad de interpretar fenómenos sociales (conflicto armado) para construir reflexiones propias.
3. El arte como sensibilidad humana.

La investigación propuso transformar las percepciones de la historia del CAC en los estudiantes del grado noveno en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. Por lo tanto, se asumió el paradigma sociocrítico, que tiene como foco la transformación de fenómenos sociales por medio de una nueva forma de aprender. Se trata de afianzar la necesidad de que cada actor social, más allá de comprender la realidad en la que se halla inmerso, logre generar alternativas de solución para los problemas que la integren, abriendo así la posibilidad de una transformación social. Un aporte fundamental es el de Fals Borda (1983) para quien la IA se sustenta en el conocimiento para la transformación social que, además, lleva al investigador a hacer parte activa del proceso investigativo. En efecto, la IA tiene como foco intervenir en una realidad para identificar a través de la subjetividad el origen del problema que la caracteriza y mediante la acción de todos los entes investigativos transformarla.

2.1 Fases de la investigación

Este proyecto de investigación se desarrolló en cuatro fases. La primera fase consistió en la revisión bibliográfica existente sobre la enseñanza del CAC en la educación media, empleando una metodología con enfoque exploratorio descriptivo que sigue la línea socio crítica en la búsqueda de la mejora docente. Esta fase se centró en **identificar el problema** en la literatura y en la normativa y dinámicas institucionales sobre la enseñanza del conflicto armado. Asimismo, se indagó conjuntamente (docentes y estudiantes); es decir, situaciones que hacen parte de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, como es la enseñanza de la historia del CAC. Una

segunda fase, desde la IA, desarrollada con los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen buscó analizar las percepciones de los estudiantes en torno al CAC. Se aplicó una entrevista para analizar las perspectivas de los estudiantes empleando una metodología con un enfoque descriptivo y aprehensivo. Luego se analizaron estos datos y se compararon con la bibliografía sobre la enseñanza del conflicto en el contexto educativo colombiano.

Los resultados aportaron información de base para el diseño del proyecto pedagógico de aula. La fase tres se caracterizó por ser una investigación propositiva de carácter participativo que involucró a los estudiantes y docentes de la institución en el diseño del proyecto pedagógico de aula. Esta fase que menciona Pérez (1998) se reconoce como la “construcción del plan de acción”. En el proyecto pedagógico de aula, se elaboró con la participación de docentes y estudiantes, que, además de describir la situación a resolver, logró plantear una serie de objetivos en aras de su resolución con estrategias didácticas innovadoras, para luego “Poner en práctica el plan de acción, la aplicación y observación de su funcionamiento” y finalmente terminar en la cuarta fase de *reflexión e interpretación de los resultados*.

Pérez Serrano (1998) Pasos
-Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema” -Construcción del plan de acción -Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento -Reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación

Figura 2. Fases de la investigación de: Colmenares y Piñeros (2008) (p.108)

2.1.1 Fase 1. Planteamiento del problema en el proyecto pedagógico: identificación, evaluación y especificación

Con el grupo de noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, cuyos miembros tienen dificultades en los procesos de comprensión lectora, especialmente en la lectura intertextual, así como en el desconocimiento de referentes contextuales y situacionales de la literatura de la violencia (lectura – extratextual), se realizó el trabajo de campo. Esta primera fase también conlleva la revisión de la literatura sobre las pedagogías del CAC que han dificultado promover el conocimiento de las dinámicas, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia y la reconciliación. Otras problemáticas corresponden a los dispositivos pedagógicos como los libros de texto, en los cuales existe una perspectiva nacionalista y patriótica. Asimismo, se evidencia la dificultad para tratar las temáticas bélicas tales como la guerra de los mil días, la masacre de Bojayá un conflicto interno que ha afectado al país y ha dejado enormes consecuencias sociales, emocionales y económicas.

2.1.2 Fase 2. Análisis de las percepciones de los estudiantes

La segunda fase realiza un análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el conocimiento del conflicto armado. En esta fase se ha analizado el grado de conocimiento de los estudiantes en torno al conflicto a través de pruebas estandarizadas, además se aplicó un cuestionario. Desde la perspectiva cualitativa se creó un grupo de reflexión sobre el conflicto, identificando actores, acontecimientos, causas y consecuencias. La combinación de estos instrumentos de análisis radica en la necesidad de realizar una triangulación metodológica y analizar la percepción de los estudiantes. Además, analizar cómo tales percepciones se relacionan y están determinadas con el contexto en el que se encuentran. Finalmente, en esta fase

se formuló una hipótesis y estrategias de acción en orden a solucionar el problema. Esta fase mostró que los estudiantes además de las debilidades en torno a los procesos de comprensión lectora poseen una visión sesgada del conflicto, en los que no reconocen al Estado como un actor. Además, desconocen causas, hechos y acontecimientos que no logran ubicar en el espacio y el tiempo, lo que limita la interpretación crítica de la realidad y la argumentación del tema.

2.1.3 Fase 3. Plan de Acción

Con base en los elementos identificados en las dos primeras fases se propone un proyecto pedagógico de aula, sustentado en los principales postulados de la pedagogía crítica, ya que desde este enfoque se entiende que frente al conflicto armado y su enseñanza existen relaciones de poder, culturas y actores dominantes y subordinados en permanente conflicto. Es decir, la política curricular, los libros de textos, las prácticas de enseñanza y las percepciones de estudiantes y maestros suelen estar en tensión. Por eso, es necesario investigar para comprender las complejidades del conflicto armado (causas, actores, móviles, acciones, impacto, resistencias) y, simultáneamente, se conviertan en una sesión reflexiva que conlleve a la interpretación de los hechos desde distintas perspectivas.

2.2 Proyecto pedagógico de aula: “Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación”

Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación, es una idea que nace desde un ejercicio espontáneo de lectura sobre el conflicto armado. Con ayuda de los docentes y estudiantes se organiza esta iniciativa de investigación, que busca promover la experimentación y encontrar estrategias para articular las áreas de castellano y ciencias sociales. Esta iniciativa es

una alternativa para mostrar que las subjetividades de los jóvenes y familias junto con los fenómenos sociales son problemáticas que deben ser pensadas en el colegio.

A partir de ahí, se buscó que los jóvenes del grado noveno de la institución crearán las dinámicas de aprendizaje haciendo uso de la observación, las preguntas y las predicciones. Según Jurado (2012) “un proyecto está abierto, nunca se cierra” y además “asume un compromiso eminentemente social y político”. (p. 22) Por ello, se ha propuesto esta estrategia innovadora en la institución para la reflexión y construcción de saberes propios en torno al conflicto armado, con el fin de descubrir el valor educativo que ejerce el cine y la literatura en el ser humano, en la sociedad y en los centros educativos.

Se debe resaltar que, durante el desarrollo del proyecto desde el área de Ciencias Sociales en su programación curricular, se desarrolla el tema del conflicto armado. Desde el área de Castellano se vincula el tema con las tipologías textuales. Por lo que se articulan las dos asignaturas bajo el mismo objetivo, que, además, realizan de manera didáctica y crítica el Proyecto Transversal de Cátedra de Paz.

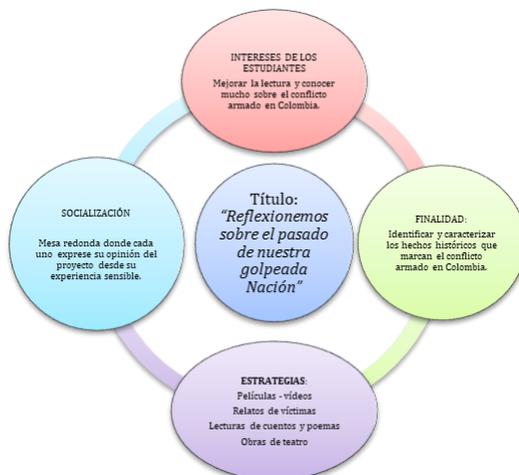


Figura 3. Idea propuesta por los estudiantes y los docentes para llevar a cabo el proyecto

A partir de las necesidades, se asumieron las percepciones desde cuatro horizontes para construir el PPA, así:



Figura 4. Horizontes del PPA

Considerando los anteriores horizontes, se planifica el cronograma de las actividades así:

temática: **Objetivo:** Identificar algunos aspectos históricos del inicio del conflicto armado
 teorización
 del
 conflicto
 armado
 colombiano

actividad de inicio Se proponen las siguientes preguntas introductorias ¿Por qué inició la Guerra en Colombia? ¿En qué año inició la Guerra en Colombia? En Colombia, ¿quiénes han contribuido en mayor medida a la guerra y de qué manera? ¿Cuál fue la primera manifestación de guerra en Colombia? ¿Cómo se formó la guerrilla en Colombia? ¿Cuántos Tratados de Paz se han intentado establecer en Colombia? ¿Cómo ha influido la Guerra colombiana en el entorno social? ¿Quiénes y por qué son las principales víctimas del conflicto armado colombiano?

actividad de desarrollo Se proyectará la película documental “El Testigo”, dirigida por Kate Home y encontrada en la plataforma Netflix, así:



actividad de cierre A partir de la observación de la película documental, se llevará a cabo un conversatorio que tendrá como eje orientador los inicios de la violencia en Colombia y algunos hechos de lesa humanidad perpetrados en el departamento de Antioquia.

cronograma de actividades semana 1 (sesión 2)

temática: **Objetivo:** Reflexionar sobre los efectos que a largo plazo genera la violencia en Colombia.
el conflicto
armado
colombiano

actividad de inicio Luego del saludo, la docente a cargo le hará entrega de manera oral a cada estudiante de una palabra que esté relacionada con la situación de Colombia en relación con el conflicto armado (falso positivo, disparo, secuestro, etc.) Luego les propondrá la dinámica de crear una historia oral. Esta dinámica consistirá en que, ubicados en mesa redonda, el primer estudiante de la mesa forme una oración utilizando la frase asignada por la docente, el segundo deberá continuar y complementar esa oración, pero añadiendo la frase que a él fue asignada, y así sucesivamente, todos trabajarán complementando la historia, teniendo en cuenta que debe tener un inicio, un nudo y un desenlace. Así, con la participación del último estudiante, la historia deberá estar terminada y ser muy coherente, ese es el objetivo.

actividad de desarrollo La docente a cargo hará entrega a los estudiantes de la lectura presentada en el *anexo 1*, y le dará a cada estudiante un tiempo de diez minutos para que realicen su lectura de manera individual y silenciosa.

actividad de cierre Se llevará a cabo una reflexión oral, a partir de la lectura y sus experiencias sensibles ¿Qué harían en el lugar del protagonista? ¿Cree que es urgente que Colombia viva realmente un proceso de paz?

cronograma de actividades semana 2 (sesión 1 y 2)

temática: **Objetivo:** Reflexionar sobre cómo el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicológica y social.
consecuencias del
conflicto
armado
colombiano

actividad de inicio Luego del saludo, la docente a cargo proyectará la película “Los colores de la montaña”, dirigida en 2010 por Carlos César Arbeláez. La película será tomada de la plataforma YouTube mediante el siguiente enlace de acceso.

<https://www.youtube.com/watch?v=7ZsTAC-KrQ4>



Los colores de la montaña película completa
139,369 vistas · hace 1 año
Arnulfo Cedeño
Esta película se sube como material de trabajo académico para los estudiantes de la Institución educativa

actividad de Una vez observada la película, la docente pasará puesto por puesto ofreciéndoles a los estudiantes unos papeles contenidos en una caja con el objeto de que cada uno, tome un

desarrollo	papel. De manera previa, la docente les explicará que en cada papel está escrito el nombre de uno de los personajes principales de la película (Anexo 2). El trabajo de los estudiantes consistirá en representar, mediante un poema la historia del personaje seleccionado al azar. En el proceso de producción escrita la docente estará presente, revisando los textos y sugiriendo modificaciones que considere pertinentes. Es importante aclarar a los estudiantes que en la producción puede elegir uno de los muchos pasajes presentados en relación con ese personaje.
actividad de cierre	Una vez concluidos y aprobados los poemas por la docente, los estudiantes tomarán la hoja de block en la que las escribieron y la pegarán en las paredes del salón. Posteriormente se dará un espacio para que los estudiantes lean las distintas producciones y al final generen reflexiones sobre las mismas, así como en relación con la manera en que el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicológica y social, tomando como punto de referencia ejemplos de la película.

cronograma de actividades semana 3 (sesión 1)

temática: el conflicto armado colombiano	Objetivo: Concientizar a los estudiantes sobre el daño que genera el conflicto armado y sobre la necesidad de ponerle fin.
actividad de inicio	Luego del saludo, y con los estudiantes ubicados en mesa redonda, la docente a cargo les explicará que en el centro del salón se encuentran regados “los pergaminos de la historia de Colombia”, que tendrán la siguiente apariencia: Les explicará que dentro de cada pergamino habrá un poema diferente. Así, los estudiantes caminarán a lo largo y ancho del salón para tomar uno de estos. Una vez realizada esta tarea, orientados por la docente, saldrán el espacio exterior (parque bosques, cancha, etc....) Allí, distanciados unos de otros, tendrán el espacio para leer cada poema y prepararse para su declamación frente a sus compañeros. (Los poemas se encuentran en el Anexo 3)
actividad de desarrollo	Cada estudiante leerá el poema seleccionado, y adicionalmente, deberá presentar su análisis del poema.
actividad de cierre	Finalmente, los estudiantes generarán un conversatorio en el que el foco sea expresar qué piensan del conflicto armado colombiano, qué ideas y pensamientos les suscita y cómo aportan desde el ámbito personal a que este no continúe.

cronograma de actividades semana 3 (sesión 2)

temática: teorización del conflicto armado colombiano	Objetivo: Analizar los efectos de la violencia social.
actividad de inicio	Luego del saludo, la docente a cargo hará preguntas de manera oral a los estudiantes sobre los elementos de la violencia vistos en las sesiones anteriores y en clase de ciencias sociales, haciendo énfasis en cómo se manifiesta la violencia social.
actividad de desarrollo	Seguidamente, hará entrega a cada estudiante de una copia del texto de Gabriel García Márquez denominado “Un día de estos” (Anexo 4). Ellos, por su parte, deberán realizar la respectiva lectura (lectura silenciosa)
actividad	Se generará un debate reflexivo a partir del texto. Y como preguntas generadoras se

de cierre	propone ¿Cómo es la relación entre las dos personas? ¿Cómo fue Colombia durante este tiempo? ¿Cuál es el tema que se evidencia en el texto?
------------------	---

cronograma de actividades semana 4 (sesión 1)

temática: el conflicto armado colombiano	Objetivo: Identificar aspectos de relación con otros textos.
actividad de inicio	Retomaremos la lectura anterior “Un día de estos”. Luego hablaremos del impacto que les generó esta lectura en su vida y si lo relacionan con alguna experiencia vivida en su contexto familiar.
actividad de desarrollo	Seguidamente, hará entrega a cada estudiante de una copia del texto de Hernando Téllez denominado “Espuma y nada más” (Anexo 5). Ellos, por su parte, deberán realizar la respectiva lectura (lectura silenciosa) y luego se realizará una lectura en voz alta por parte de la docente.
actividad de cierre	Luego socializamos la lectura, para iniciar con la ubicación del texto en una época histórica de nuestro país. Finalmente, hallaremos similitudes y diferencias entre el texto “Un día de estos” y “Espuma y nada más” relacionando las causas y efectos del conflicto en la vida de los personajes. ¿Cuáles son las ideas esenciales de cada uno?

cronograma de actividades semana 4 (sesión 2)

temática: el conflicto armado colombiano	Objetivo: Realizar la actividad de cierre.
actividad de inicio	Presentación de los trabajos realizados por los estudiantes.
actividad de desarrollo	Preguntas que generen opiniones sobre las actividades realizadas.
actividad de cierre	Retroalimentación de proyecto de aula. Grupos de discusión.

2.3 Fase 4. Reflexión y Replanificación

El proyecto pedagógico de aula “Reflexiones sobre el pasado de nuestra golpeada nación”, tuvo un resultado positivo en participación desde su inicio y desarrollo. Se notó el ánimo de los estudiantes proponiendo las ideas. El proyecto implica una mayor duración. Por ello, se propone contar con más tiempo y poder llevar a cabo las actividades de mejor manera. Incluir textos sugeridos por los estudiantes.

El contexto sociocultural de la investigación

El contexto sociocultural en el que se desarrolló la investigación corresponde al municipio de Guadalupe, al sur del Departamento del Huila en Colombia, situado sobre la ribera izquierda del río Suaza, como se ilustra en la figura 5.

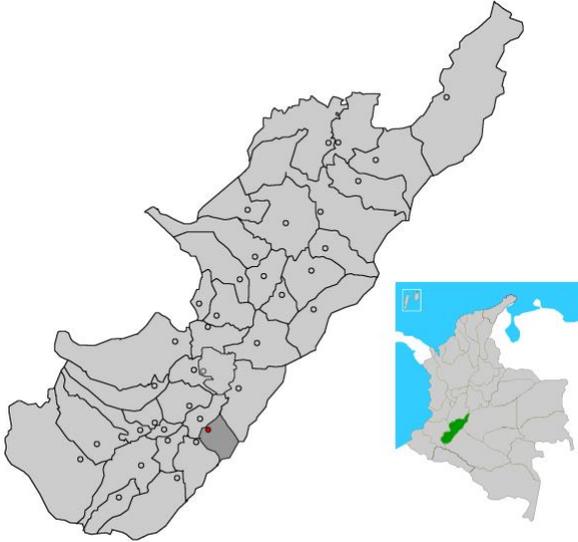


Figura 5. Ubicación del municipio de Guadalupe, Huila (Mapa)

Nota: Disponible en: <https://es-academic.com/dic.nsf/eswiki/1300624>

2.4 Población

La población específica que participa en la investigación es el conjunto de personas que hacen parte de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, perteneciente al sector oficial, en la vereda Miraflores, ubicada a quince kilómetros de la cabecera municipal. Esta población está conformada por ochocientos noventa y seis (896) estudiantes, de los que 636

corresponden a la jornada diurna y los 260 restantes a la jornada nocturna.



Figura 6. Institución Educativa Nuestra señora del Carmen

Nota: Imagen tomada del sitio web <http://colegiocarmen.blogspot.com/2009/07/institucion-educativa-nuestra-senora.html>

En este estudio se ha seleccionado como muestra a los veintisiete (27) estudiantes que cursan el grado noveno en la jornada diurna, de la institución educativa, cuyas edades oscilan entre los trece (13) y quince (15) años. Se analizó la habilidad reflexiva de los 27 *estudiantes* en torno al conflicto armado.

2.5 Análisis documental

La revisión de información también incluye una descripción y la clasificación de información pertinente. Se tuvo en cuenta el análisis documental para interpretar teóricamente las debilidades en la comprensión del conflicto armado, las inferencias iniciales y finales de los estudiantes del grado noveno, en lo que corresponde a la reflexión del CAC y su proceso de lectura.

Tabla 1. **Ficha de análisis de documentos**

ANÁLISIS DOCUMENTAL
<i>Tipo de documento</i>
<i>Bibliografía</i>
<i>Palabras claves</i>

2.6 La entrevista estructurada

Para este caso, se organizó por categoría y subcategoría las preguntas orientadoras que se desarrollaron en la entrevista. Se realizó con los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, de manera escrita. A continuación, se presenta la guía de entrevista:

Tabla 2. Preguntas de la entrevista estructurada a estudiantes

-
1. ¿Qué sabes sobre el conflicto armado colombiano?
 2. ¿Quiénes son los actores del conflicto armado colombiano?
 3. Para usted ¿Quiénes deben reparar el daño causado por el conflicto armado?
 4. Para usted ¿Qué es la reparación a las víctimas?
 5. ¿Cuál crees que sería el aporte de los jóvenes colombianos en la construcción de paz en Colombia?
 6. ¿Crees que el gobierno nacional debe combatir y castigar a los grupos armados ilegales u optar por otras estrategias de paz? Si piensas que se deberían optar otras estrategias ¿Cuáles propondrías?
 7. ¿Qué piensas de los aprendizajes en torno al conflicto armado en la clase de Ciencias sociales?
 8. ¿Cómo ha sido tu experiencia durante el proceso de aprendizaje de la clase de Ciencias sociales?
 9. ¿Qué es lo que más te gusta del proceso de aprendizaje de la Ciencias sociales?
 10. ¿Has leído algún texto sobre el conflicto armado colombiano? Escribe el título o resume en muy pocas palabras lo que recuerdes del texto.
-

2.7 Entrevista semiestructurada

Debido a que las percepciones de los estudiantes en torno al conflicto armado no son concretas y suficientemente fundamentadas. Se propone hacer una entrevista semiestructurada a docentes de la institución, con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza sobre la historia referidas al conflicto armado colombiano, desde el área lengua castellana y ciencias sociales.

Tabla 3. Preguntas de la entrevista semiestructurada

Para los docentes de Castellano	Para los docentes de Ciencias Sociales
<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué nivel de lectura cree que se encuentran sus estudiantes? ¿Cómo podría mejorar este proceso de formación? - ¿Cómo percibe la actitud de los estudiantes frente a la lectura? - ¿Qué preguntas generadoras podrían fomentar la Lectura intertextual- extratextual: en los estudiantes? - ¿Cómo explicar y relacionar la importancia de las temáticas enseñadas dentro del plan de estudio de cara a las dinámicas sociales que viven los estudiantes? -Desde su práctica docente ¿ cree usted que los textos que se proponen para la lectura refieren el conflicto armado? -Desde un análisis en el ámbito nacional y local: ¿cree usted que es importante hablar del conflicto armado para fomentar la experiencia crítica de los estudiantes? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipos de metodologías utiliza con sus estudiantes y en sus clases? - ¿Qué se ha hecho en el campo educativo colombiano para incorporar la enseñanza del conflicto armado interno en las aulas? - ¿El tema del conflicto armado está incluido en su ejercicio de enseñanza? -A partir de su experiencia, podría narrar algunas actividades que se hayan desarrollado en la institución en relación con este tema y con estos materiales. - ¿Cómo cree que sus estudiantes perciben el tema del conflicto armado en las clases? -Desde un análisis en el ámbito nacional y local: ¿cree usted que es importante hablar del conflicto armado para fomentar la experiencia crítica de los estudiantes?

2.8 Entrevistas con grupos focales

Las entrevistas a los grupos focales están mediadas por un moderador. Consiste en estimular el diálogo sobre un tema en común. Se trata de escuchar y conocer las experiencias y representaciones mentales de los estudiantes al terminar el proyecto pedagógico de aula.

Tabla 4. Preguntas moderadoras grupos focales

GRUPOS FOCALES
<p>Objetivo: Socializar las actividades desarrolladas en el proyecto pedagógico de aula “Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada nación”</p>
<p>Participantes: Estudiantes del grado noveno de la I.E Nuestra Señora del Carmen y docentes del área de lengua castellana y sociales.</p>
<p>Tiempo de duración: 30 minutos.</p>
<p>Registro fotográfico y audio</p>
Algunas preguntas generadoras
<p>¿Cumplimos con el objetivo propuesto en nuestro proyecto? ¿Cómo estuvo cada una de las sesiones propuestas? ¿Cuál fue la sesión que más les gustó y por qué? ¿Qué piensan ustedes del conflicto armado? ¿Qué sensaciones experimentaron al ver o leer cada uno de los</p>

textos seleccionados? ¿Cambió en algo su pensamiento sobre el conflicto armado después de realizarse el proyecto pedagógico? ¿Creen que es importante conocer sobre esta problemática? ¿Qué otras estrategias propondrían para futuros proyectos pedagógicos?

CAPÍTULO 3

EL PROCESAMIENTO, LOS ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS

En el análisis se observa que uno de los docentes entrevistados, muestra el miedo y la sensación de vulnerabilidad. De acuerdo con la entrevista manifiesta inseguridad a la hora de abordar el tema en el aula. Sus palabras son las siguientes:

Entonces uno no puede decirle cosas que de pronto no van a entender y de pronto la van a entender diferente. Quizás van a ir a la casa y decir que el profesor dijo tal cosa y en el contexto en el que nos encontramos, pues no, uno no sabe con quién el hijo de quién está hablando. (Docente 1)

En esa medida, la inseguridad y el miedo determinan el silencio y el poco abordaje de tales realidades en la Institución Educativa. El conflicto sigue presente, no solo se ve como algo del pasado, sino en la dinámica cultural del día a día. Pues tal como se muestra en la entrevista, las prácticas y actores continúan en el territorio. Eso explica, de algún modo, que, frente al miedo, es mejor la omisión, en un territorio como Guadalupe, el cual encarna el conflicto vivido en el tiempo y aún sigue presente.

Tal realidad nos lleva a incluir otras estrategias para enseñar no solo la historia, sino el presente en conflicto. Una tiene que ver con el relato hablado de los habitantes: estudiantes y sus familias del territorio, que han vivido el conflicto. Asimismo, la experiencia directa de las secuelas. Tales estrategias abren el camino a la memoria histórica que permita comprender el presente. Como muy bien lo expresa el Centro de Memoria Histórica, es necesario analizar la memoria desde tres ejes fundamentales:

Un eje narrativo que registra el horizonte del dolor y de la crueldad humana desde el que los testigos y sobrevivientes recuerdan lo que pasó; el segundo-un eje interpretativo que ubica a la complicidad y el estigma como memorias emblemáticas desde las que las

víctimas explican los orígenes y las causas del conflicto armado en su territorio, o sea, el por qué pasó lo que pasó; y el tercero un eje de sentido que registra las respuestas y recursos de las personas frente a la violencia armada con sus numerosos actos de protección, solidaridad, rescate, desobediencia y resistencia directa e indirecta (GMH, 2013, p. 329)

Los anteriores ejes han revitalizado la importancia de conocer la historia y cómo abordarla en el aula a nivel interdisciplinar. En ese sentido, es necesario realizar una actualización del Proyecto Educativo de la Institución, así como a nivel curricular, de manera que se articule al informe de la comisión de la verdad y al mandato ciudadano de una paz total, la cual la memoria histórica se toma la escuela y abraza la paz duradera.

Por ello, se propone analizar los niveles de lectura sobre el CAC por medio de una prueba realizada en un formulario de Google y tomada del ICFES. Se evidencia que los niveles de lectura se encuentran en un nivel literal. Por tanto, la relación con sus saberes previos es poca.

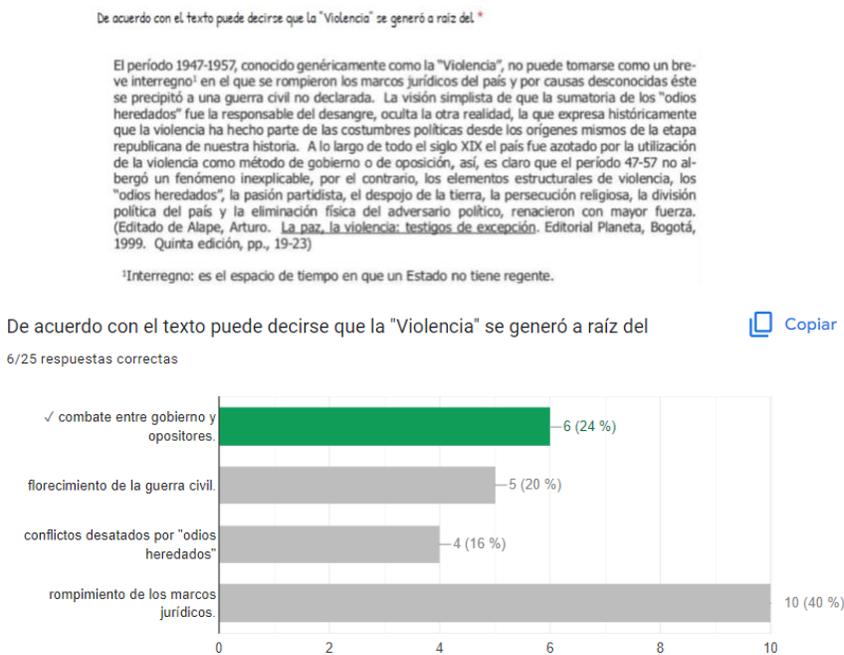


Figura 9. Prueba de lectura crítica aplicada antes de la implementación del proyecto.

La siguiente pregunta es tomada de un artículo de la BBC (2016) y se propuso como una pregunta abierta para indagar sobre los conocimientos del CAC. Mediante un formulario de Google se plantearon cuatro preguntas cuya intención fue indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la guerra y el (CAC). Las respuestas permitieron evidenciar las posibles debilidades institucionales, pedagógicas en la formación sobre el conflicto y el posconflicto en el país. A pesar de la política pública institucional que hace énfasis “la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera” (Ley 1874 de 2017, p. 2) los hallazgos demuestran que hay un desconocimiento de los estudiantes sobre el tema.

Las bases analíticas y generales sobre el conflicto armado son pocas y no permiten sustentar un argumento sólido sobre la problemática. Además, hay confusiones e inexactitudes en el momento de expresar sus conocimientos, lo que muestra el poco desarrollo de las competencias pragmática y enciclopédica. La mayoría de los estudiantes realizan evocaciones a hechos sucedidos a partir de sus saberes culturales y de la cotidianidad; no obstante, tienen dificultades para establecer las relaciones causales que originan y mantienen el conflicto armado en nuestro país.

La pregunta 3. Sobre las causas y hechos sobre el CAC, de dieciséis estudiantes, solo dos de ellos expresan vagas razones sobre las causas del conflicto. Los estudiantes expresaron confusión en algunos hechos, otros expresan el desconocimiento frente al tema. Aunque reconocen sus consecuencias, algunos como víctimas del CAC “[...] no hay ningún colombiano

cuya vida no haya sido afectada por la guerra” (EM3, junio, 2021) En general, el origen del conflicto lo asocian con problemas ideológicos político -políticos entre liberales y conservadores.

Cuando se indaga sobre el conocimiento sobre las víctimas del conflicto, con la pregunta número cuatro. (4) “¿Conoces casos de personas que han vivido el flagelo del conflicto armado?” Los hallazgos demuestran que solo el 24% responde afirmativamente, señalando a la familia como víctima del conflicto. Sólo una respuesta señala que son conocidos. A su vez, reconocen algunas limitaciones para hablar del tema por estar situados en una zona de conflicto armado en el cual conviven varios grupos al margen de la Ley.



Figura 10. Prueba de lectura crítica aplicada antes de la implementación del proyecto. Elaboración propia.

Fase 2

En esta fase se contemplaron los siguientes momentos para el desarrollo del trabajo de investigación:

Momento 1:

Obtener la información: por medio de la entrevista a estudiantes del grado noveno, docentes de Lengua Castellana y Ciencias Sociales.

Momento 2:

Capturar, transcribir y ordenar la información en las categorías de análisis propuestas para la entrevista a estudiantes y docentes.

Momento 3:

Socialización de diferentes problemáticas con los estudiantes. A partir de ahí, se concluye que estudiantes y docentes deben realizar acciones conjuntas para construir el proyecto de aula en torno al conflicto armado. Luego se realiza el desarrollo de las actividades propuestas en PPA.

3.1 Categorías de análisis percepciones sobre el conflicto armado

Teniendo en cuenta los propósitos de la investigación, se plantearon las siguientes categorías de análisis.

Tabla 6. Matriz Categorías de análisis para entrevista a estudiantes

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS
PERCEPCIONES EN TORNO AL	Experiencias	Se entiende como el proceso de transcripción que hace	¿Qué sabes sobre el conflicto armado colombiano?

CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO	Sentimientos	la conciencia de las emociones, experiencias, sentimientos y conocimientos sobre un tema en común.	¿Quiénes son los actores del conflicto armado colombiano? ¿Qué percepciones tienen frente al conflicto armado?
	Conocimientos		
APRENDIZAJE SOBRE EL CONFLICTO ARMADO	Estrategias en el aula	Como asocia la información. Para luego construir, configurar el conocimiento y a través de qué estrategias de didácticas se logra con el objetivo.	¿Qué piensas de los aprendizajes en torno al conflicto armado en la clase de Ciencias sociales? ¿Qué es lo que más te gusta del proceso de aprendizaje de la Ciencias sociales? ¿Has leído algún texto sobre el conflicto armado colombiano? Escribe el título o resume en muy pocas palabras lo que recuerdes del texto.
	Lecturas Medios de comunicación		
PARTICIPACIÓN DE LOS JOVENES Y EXPECTATIVAS	Construcción de Paz Interés Desinterés	La participación de los jóvenes se expresa como la herramienta para ejercer y potenciar su voz. Con ella, se ejercen sus derechos de ciudadano y logra un papel más activo en cualquier proceso de desarrollo social de nuestro país.	¿Cuál crees que sería el aporte de los jóvenes colombianos en la construcción de paz en Colombia? ¿Crees que es importante conocer la problemática del conflicto armado en Colombia?

La anterior matriz de categoría de análisis fue utilizada para el estudio de los datos obtenidos de la entrevista estructurada, realizada a los estudiantes de noveno grado. De ahí, podemos desarrollar el primer objetivo específico de esta investigación:

Identificar las percepciones sobre el conflicto armado que tienen los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

Dentro de la categoría de análisis, *la percepción del conflicto armado en Colombia* se identifica que las percepciones de los estudiantes están basadas en las experiencias familiares, contextuales, emocionales y de conocimiento formal. Este análisis se inicia con la subcategoría de *experiencias*, es decir, desde donde el estudiante ha configurado su punto de vista. En las subcategorías de experiencias, se concluye que los estudiantes expresan sus percepciones a partir de sus experiencias familiares, la experiencia con los campesinos y víctimas civiles, pero, además, la experiencia en su región.

Los estudiantes han concebido las ideas sobre el conflicto y han consolidado su significado por la historia y el presente, pues sus experiencias están en el territorio, el cual encarna el conflicto vivido en la memoria y en el presente de sus habitantes en los distintos actores.

Tabla 7. Registro de experiencias familiares de los estudiantes en torno al conflicto

Desde la experiencia familiar		
Pues, lo que sé es que el conflicto desaloja a la fuerza a los campesinos de sus casas, también reclutaban a hombres, niños y mujeres para hacerlos parte de su escuadrón. Violaban a las niñas y mujeres, otros crímenes como la desaparición, la invasión de pueblos, obligaban a pagar impuestos y los que no pagaban los iban eliminando. Ese fue el caso de mis tíos.	Mi papá es víctima del conflicto armado, él perdió una pierna cuando tenía 10 años, iba para la escuela y piso una mina. Entiendo que el conflicto armado es representación de la muerte y el sufrimiento de las personas.	El conflicto armado es lo que vivieron mis padres. Ellos vivían en una finca que tuvieron que abandonar porque unos señores armados, los culpaban de cosas que no eran ciertas. Entonces, ellos fueron desterrados y tuvieron que iniciar una nueva vida aquí.

Dentro de esta subcategoría, muchos de los estudiantes manifiestan que sus familias han sido víctimas del conflicto armado. Han sufrido desplazamiento forzado, muertes injustas e

incluso son víctimas de minas antipersonas. Sus percepciones individuales, hacen que no vean el conflicto armado como una experiencia colectiva y no tengan claro su concepto ni puedan identificar las diferentes responsabilidades políticas y sociales frente a lo que ha pasado durante este periodo de violencia.

En la subcategoría contextual, se observa que los jóvenes identifican la región como un escenario de conflicto armado y desde ahí expresan sus opiniones sobre el tema. No identifican la extensión en el tiempo del conflicto armado en Colombia, ni las transformaciones en los mecanismos de violencia de los actores armados.

Tabla 8. Registro de percepciones de los estudiantes E7 y E21

Desde la experiencia contextual

<p>El conflicto armado fue un periodo donde hubo muchísimas muertes y enfrentamientos entre grupos armados y soldados. Acá en Miraflores, mi papá me ha contado que asesinaron, al lado del cementerio, a una mujer que era comandante de las FARC en un enfrentamiento.</p>	<p>Colombia vive en conflicto armado hace tiempo. En mi vereda se veían personas que pertenecían a grupos ilegales, ellos hacían subir gente a hablar, pero algunos eran asesinados.</p>
--	--

Desde la perspectiva de los estudiantes a **nivel emocional o sentimental**, expresan emociones de angustia, tristeza, miedo, rabia y frustración por todo el dolor que ha dejado el conflicto armado en todas las víctimas. La emoción más representativa entre los jóvenes es la *tristeza*; a través de ella se hacen conscientes de que la guerra tiene graves consecuencias en la población civil, tales como: homicidios, reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes, mutilaciones por minas antipersonas, violencias entre otras. Tal situación, hace imperiosa la necesidad de caminar para la no repetición, pues las regiones y el país necesitan dejar a un lado la violencia y avanzar hacia el camino de la paz.

Asimismo, los estudiantes expresan el miedo por las masacres desmedidas que incluso a veces son exhibidas para cumplir con la dosis de terror. Por cada una de esas acciones de violencia y según las percepciones emocionales de los jóvenes, se puede afirmar que este sentimiento prolonga el sufrimiento no solo individual sino colectivo.

Algunos jóvenes que expresan rabia señalan que no solo desean que los victimarios paguen cárcel por sus delitos, sino que desean mal a los que perpetraron las atrocidades; hechos que no permiten romper el círculo de la guerra.

Tabla 9. Registro de percepciones de los estudiantes E9 y E17

Desde los sentimientos	
za ción encia	<p>Tristeza “Siento mucha tristeza por todos los padres que tuvieron que enterrar a sus hijos. Por todas las personas que tuvieron que despedirse de sus familiares y amigos, por culpa de una guerra que no les correspondía”</p> <p>Frustración “El conflicto armado me da miedo porque no quiero que ninguna persona sufra ninguna tortura ni nada”</p> <p>Rabia</p> <p>Impotencia</p> <p>Miedo</p>

Así mismo, desde las subcategorías de **conocimientos**, los estudiantes no se ubican en el concepto preciso del conflicto armado, no reconocen sus orígenes ni sus transformaciones a través del tiempo. Incluso, no reconocen al Estado como un actor armado activo en el conflicto armado. Solo reconocen algunos grupos como las FARC, ELN y Paramilitares. Son muy pocos los estudiantes que nombran que el conflicto armado inicia con el Bipartidismo. Por ello, es necesario abordar el tema en el colegio y que los jóvenes reflexionen y consideren que el conflicto no es solo el desencadenamiento de muertes, secuestros y víctimas, sino un producto de muchas acciones que incluyen estrategias políticas y militares, enmascaradas en alianzas y objetivos individualistas.

Tabla 10. Registro de percepciones de los estudiantes E24, E19 y E26

Conocimiento		
E24: El conflicto armado empezó por una disputa entre el Partido Político Conservador y el Partido Liberal. Los desacuerdos políticos inician la violencia en Colombia y por esta causa murió mucha gente.	E19: Es el conflicto por lucha de clases, las guerrillas nacen para defender a los campesinos, pero lastimosamente cometen crímenes malos como desaparecer personas, desplazar a los campesinos, secuestran y realizan muchísimas tragedias.	E26: Inicia porque mucha gente no estaba de acuerdo como gobernaba el país y eso desató una furia entre los partidos políticos tradicionales, el Conservador y el Liberal.

Por otra parte, en la **categoría de “aprendizaje sobre el conflicto armado”**, se concluye que un alto porcentaje de los estudiantes del grado noveno *desarrollan su proceso de aprendizaje a través de sus experiencias sensibles ante el tema*. La subjetividad de los estudiantes está más presente que los conocimientos formales en espacios académicos como la escuela.

Es importante destacar que las percepciones de los estudiantes del grado noveno posibilitaron conocer las historias de violencia experimentadas por cada uno ellos. También, se identifican sus vivencias con la violencia y, sobre todo, cada una de las emociones mediante las interacciones con sus compañeros y profesores propuestos en el PPA. Por lo anterior, narrar y experimentar haciendo uso de la memoria histórica es fundamental para la formación moral y política. Conocer el conflicto armado influye en la construcción de la identidad del ser humano; es decir, reconocerse en la sociedad.

De la misma manera, se confirma que el aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con los temas sociales, las percepciones o emociones de los individuos. Las emociones experimentadas durante el desarrollo de las actividades y tras los resultados del aprendizaje influyen en los procesos de construcción de conocimientos pertinentes. Por tanto, se destaca durante el proceso investigativo la importancia de articular en el proceso de aprendizaje

las emociones y los temas que emergen en su contexto con sus estilos de aprendizaje, entendido desde el interés mostrado por estudiantes para cada una de las actividades.

A partir de ahí, decidimos ahondar en las prácticas de enseñanza sobre el conflicto armado desde las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana. Se propuso desarrollar una entrevista semiestructurada. El interrogante más preponderante en esta entrevista es *¿El tema del conflicto armado está incluido en su ejercicio de enseñanza?*

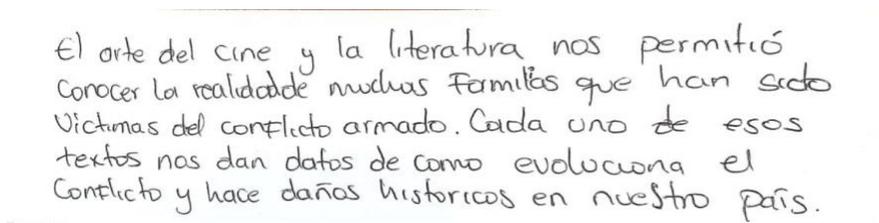
Tabla 11. Registro de entrevista semiestructurada a profesores

<i>Inclusión del conflicto armado en las clases de Ciencias Sociales</i>		
P1: Se incluye desde la enseñanza de la historia, la política y geografía de manera muy superficial. A nivel institucional se encuentra cátedra de paz, un proyecto donde no se aborda el conflicto armado de manera crítica.	P2: Sí, pero, pero son clases muy esporádicas. En el caso de lo que yo enseñó, 6.º y 7.º, pues los muchachos, todavía no ven de manera crítica ese tema. Entonces uno no puede decirle cosas que de pronto no van a entender y de pronto la van a entender diferente. Quizás van a ir a la casa y decir que el profesor dijo tal cosa y en el contexto en el que nos encontramos, pues no, uno no sabe con quién el hijo de quién está hablando.	P3: El conflicto interno es un tema transversal en la comunidad educativa, que busca sensibilizar desde los valores el impacto social.
<i>Inclusión del conflicto armado en las clases de Lengua Castellana</i>		
P4: La verdad, no he implementado lecturas que hablen directamente del conflicto armado	P5: Reconozco la importancia del conflicto armado en el colegio, pero no aplico estrategias constantes que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre este tema.	P6: Siento que sí he realizado lecturas, pero más hacía el dolor y la reparación que merecen las víctimas. Las lecturas están orientadas a las sensaciones más no a fechas o ítem que marquen el conflicto armado.

Según los resultados los maestros expresan y reconocen que es un tema importante. Sin embargo, no es abordado de manera crítica en el colegio e incluso unos aseguran que no incluyen

el tema en sus clases. A partir de ahí, se requiere que los docentes generen propuestas innovadoras que permitan el pensamiento crítico, a través de didácticas de aprendizaje activo. Propuestas didácticas donde el estudiante pueda escribir sobre sus puntos de vista frente al aprendizaje.

Por otro lado, aseguramos que las instituciones deben generar trabajo en equipo y marcos curriculares en torno a algunas temáticas emergentes y relacionadas con vivencias del entorno y del país. Se deben flexibilizar y transversalizar los aprendizajes básicos, de forma que el aprendizaje sea pertinente. Es importante que los estudiantes y su entorno social, participen de forma activa del aprendizaje. Por lo tanto, la planeación e implementación de las actividades pedagógicas requieren fortalecerse hacia la creatividad, el desarrollo del pensamiento y la lectura crítica de diversos tipos de texto. En ese sentido, el cine y la literatura, más allá de conceptos para comprender su historia, autores y características, propician la interpretación de significados e interpretaciones de la vida, el ser humano y sus diferentes contextos, como en el caso de las artes audiovisuales (el cine). George Lukacs, afirma que la literatura no se desprende de la realidad, sino que se nutre de ella y es lo que se identifica en uno de los escritos de los estudiantes:



El arte del cine y la literatura nos permitió conocer la realidad de muchas familias que han sido víctimas del conflicto armado. Cada uno de esos textos nos dan datos de como evoluciona el conflicto y hace daños históricos en nuestro país.

Figura 12. Registro de evaluación del PPA

Es decir, los estudiantes leen literalmente pero no inferencialmente, lo cual presupone hacerse preguntas sobre los orígenes del conflicto armado.

Con respecto a la última categoría de análisis, de esta entrevista estructurada, “**La Participación de los jóvenes y las expectativas**”, los aportes propuestos por los estudiantes son simples, pero a la luz de la verdad, significaron mucho en los procesos individuales y colectivos de paz. En uno de los registros manifiestan que los aportes que deben realizar los jóvenes son: “Tratar de solucionar todos nuestros problemas dialogando” y, además, expresan “Que olvidar, perdonar y con justicia podemos alcanzar paz”. En estas palabras, se reconoce la importancia de la participación de los jóvenes y todos los sectores de la sociedad, para construir objetivos de paz. Aunque es notorio que ha continuado el conflicto armado en el país, es importante que la escuela sea un potencial de fuerza para la transformación social que debe alcanzar Colombia.

En sus *expectativas* manifiestan mucho interés por conocer sobre el tema, pero manifiestan la necesidad de reconocer las responsabilidades del conflicto y la magnitud de lo ocurrido durante todos estos años de guerra. Paralelo a esto, se encuentran las respuestas de los docentes de ciencias sociales, quienes manifiestan que los jóvenes son apáticos al tema.

Tabla 12. Tabla de respuestas de docentes de Ciencias Sociales

¿Cómo cree que sus estudiantes perciben el tema del conflicto armado en las clases?

P1: En ocasiones los estudiantes son interesados, pero en ocasiones son apáticos a estos temas.	P2: A veces a los estudiantes cuando uno les menciona eso, ellos dicen Uy, por las noticias dijeron que habían matado a tantas personas, que tienen armas de tal manera, eso es lo que quiere decir. Se basan en los medios de comunicación y son curiosos.	P3: Desconocen la parte fundamental del conflicto armado, sobre el desarrollo social en el país.
--	--	---

Sin embargo, se logra concluir que son pocas las prácticas pedagógicas en torno al conflicto armado en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen. A pesar de que el

conflicto y el posconflicto hace parte del currículo y del proyecto transversal de la cátedra de la paz, en la práctica pedagógicas de aula no se materializa por varias razones; la principal es el miedo generalizado entre los docentes, estudiantes y padres de familia, como lo comentó un docente: “Entonces uno no puede decirle cosas que de pronto no van a entender y de pronto la van a entender diferente. Quizás van a ir a la casa y decir que el profesor dijo tal cosa y en el contexto en el que nos encontramos, pues no, uno no sabe con quién el hijo de quién está hablando”. Efectivamente, en el municipio de Guadalupe han convivido distintos actores del conflicto como: las FARC, el M19 y paramilitares (Fundación tejiendo relatos, 2021) y víctimas y victimarios conviven en una especie de zozobra. Tal situación dificulta que el conflicto y el posconflicto sea una problemática tratada con profundidad.

De acuerdo con las respuestas de los docentes sobre el conflicto, se concluye que este tema se enseña de manera ligera. Por ende, los estudiantes no tienen conocimientos formales y académicos sobre el tema. Otra evidencia es que los estudiantes no vinculan el saber académico con el informal.

Por tanto, resultaría más fructífero, partir de la memoria de los estudiantes y sus familias para hacer una reconstrucción y luego recontextualizar algunos de los sucesos en la historiografía nacional, para comprender los hechos, acontecimientos, desde un contexto situado.

Fase 3

En esta fase, se hizo la transcripción de la información en la implementación del PPA (material audiovisual, grabaciones de audio y fotografías). Así mismo, se ordenó la información teniendo en cuenta las categorías establecidas en la investigación para el PPA (percepciones del conflicto, teorización del conflicto, conocimiento memoria histórica y niveles de lectura).

3.2 El Proyecto Pedagógico de aula

El proyecto Pedagógico de Aula (PPA) responde al objetivo dos de la presente investigación: *Diseñar un proyecto pedagógico de aula interdisciplinar para promover la reflexión del conflicto armado colombiano que vincule la literatura y el cine.*

Se entiende aquí por proyecto pedagógico de aula a las acciones conjuntas de la comunidad educativa para determinar, proponer y solucionar una problemática de interés propio de los estudiantes. El proyecto pedagógico de aula se basó en las necesidades de los estudiantes, el colegio y la comunidad. Algunas de las necesidades de los estudiantes son: Comprender el conflicto armado como una realidad de nuestro presente, potencializar habilidades de reflexión, debate social y político, además, iniciar el paso hacia la construcción de memoria histórica.

Por ello, se propone un proyecto pedagógico que aula que contribuya a que el estudiante asuma una conducta responsable y reflexiva frente a los problemas que enfrenta nuestro país. Por otro lado, permitió organizar el aprendizaje, integrando dos áreas del conocimiento. De forma que las Ciencias Sociales se articularon con la literatura y la lengua castellana a través de un tema de orden social, a partir de los textos literarios y el relato cinematográfico. Por ejemplo, uno de los enfoques que debe enfrentar las ciencias sociales, según los lineamientos curriculares, es:

Incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto, requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad (MEN, 2012, p. 8).

El PPA, se dirigió hacia metas y objetivos institucionales, en su razón de ser como formadora integral de ciudadanos éticos; es decir, una formación en seres que se comprometen, relaciona y solidarizan con los demás, para contribuir a la construcción de un país digno de paz y desarrollo.

El proyecto pedagógico de aula fue propuesto por los estudiantes y los docentes, en común acuerdo: “*Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación*”. Luego, se formuló como objetivo general: Identificar y comprender los hechos históricos que marcan el inicio y desarrollo del conflicto armado en Colombia junto con los estudiantes del grado noveno de la I.E. Nuestra Señora del Carmen. Que se complementa desde tres objetivos específicos:

- Identificar los principales actores que han participado en el CAC.
- Construir nuevas percepciones y conceptos para explicar la magnitud del conflicto armado en Colombia.
- Reconocer el papel de la memoria histórica como vehículo para entender el pasado y presente del país desde sus experiencias cercanas sobre el conflicto armado y los textos sugeridos.

Para cumplir con los objetivos de PPA, se desarrollan ejercicios de lectura y análisis crítico vinculando el cine y la literatura. Se propone que los estudiantes tengan discusiones y que, a la vez, se promuevan espacios de participación de los estudiantes y se pueda construir un conocimiento colectivo.

A partir de las necesidades generadas, el PPA se enfoca en cuatro horizontes: El primero corresponde a la *Teorización del conflicto armado*: En este horizonte el propósito es construir desde la teoría el aprendizaje propio, que guíe al estudiante a construir conocimientos

sociales acordes y potencien la reflexión transformadora sobre el tema en mención. El segundo se refiere a las *Consecuencias del conflicto armado*: según el GMH (2022) los daños e impactos se agrupan en “cuatro categorías: daños emocionales y psicológicos, daños morales, daños políticos y daños socioculturales” (p. 259). Categorías que muestran el rostro de la atrocidad perpetuada con las víctimas, la falta de justicia y la indiferencia de las instituciones encargadas. Por ello, es importante mencionarlas y a través de ellas sensibilizar a quienes se normalizan ante los hechos violentos que enlutan a nuestro país, por la falta de documentación.

El tercer horizonte va enfocado a la *Construcción de memoria histórica*: como un vehículo para resignificar el pasado, entender de manera dialogante y crítica los hechos cronológicos que hacen parte de la historia colombiana. Entender que la memoria histórica, es un mecanismo para reflexionar desde el punto más detallado los hechos perpetrados y que a la vez, permite recuperar los deseos de paz y justicia.

Finalmente, el PPA se enfoca al *conocimiento propio sobre el conflicto armado*: en este aspecto se propone fomentar la lectura crítica, haciendo uso de las lecturas de la realidad y su relación con el contexto (Lectura intertextual- extratextual). Es decir, que el estudiante pueda en conjunto con sus subjetividades dar un punto de vista claro y bien argumentado, pues sus experiencias y percepciones han sido fruto de este recorrido histórico; la forma en cómo se configura la subjetividad hace que su conocimiento se fortalezca y sea significativo. Sobre esto, Ortega et al., afirman

La subjetividad se configura en la medida en que al recordar y olvidar se le da sentido a lo acontecido, pero, en esa medida, se le da una recepción a la manera de ser y de obrar de cada sujeto e incluso, le permite definirse, es decir, configurar su identidad, pues en la línea de los aprendizajes sociales, la memoria actúa como sustrato para la elaboración de

referentes simbólicos, de significados y trayectorias de las prácticas de los sujetos (2012, p. 158).

Para la culminación del proyecto, los estudiantes propusieron como producto de lo aprendido, un vídeo. En esta estrategia se observó el trabajo colaborativo de los estudiantes, al comunicar lo que se aprendió y socializar con los demás compañeros de la institución y los docentes.

Con respecto a la *Evaluación del PPA*, se realizó de manera conjunta. Se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas. Además, incluye autoevaluación y coevaluación con los estudiantes, en aspectos como la responsabilidad, la cooperación con el otro, el avance en la construcción de sus percepciones y en general sobre la experiencia al realizar un PPA. Algunas preguntas orientadoras para la evaluación fueron:

*¿Se cumplieron los objetivos de la planeación para proyecto? ¿Por qué sí o por qué no?
¿Qué nos hizo falta tener en cuenta? ¿Qué no contribuyó al desarrollo del proyecto?*

En las actividades propuestas en el PPA, se realizaron 8 sesiones en un tiempo estimado de dos horas o incluso 3 horas por sesión. A continuación, se expone *la secuencia de actividades*, de acuerdo con los horizontes planteados.

Tabla 13. Actividades de teorización

Teorización Actividad 1	
Temática: El conflicto armado colombiano	Objetivo: Reflexionar sobre el significado y los efectos que a largo plazo genera la violencia en Colombia.
Actividad: Desarrollar un conversatorio sobre el documental “El testigo”.	
Los estudiantes participaron de la actividad de forma positiva, generando reflexiones en torno a vivencias personales, se observan en bastante empatía con los personajes; sobre la historia del conflicto armado. El documental, les permite comprender de forma más cercana las vivencias y sentimientos relacionados con los contextos afectados por la guerra.	



Figura 13. Registro documental "El Testigo".

En la **actividad 1**, se explicó cuán fundamental es conocer las raíces, manifestaciones, efectos y secuelas del conflicto armado en Colombia. Seguidamente se solicitó a los estudiantes formar equipos de trabajo de cinco personas para responder preguntas de manera escrita a cada grupo, sobre el inicio, los actores, las manifestaciones, los tratados, las consecuencias y las víctimas del conflicto armado. Las preguntas que se plantearon son las siguientes:

- ¿En qué medios o lugares han escuchado hablar del conflicto armado que vive Colombia? ¿Cuál fue la primera manifestación de guerra en Colombia?
- En Colombia, ¿quiénes han contribuido en mayor medida a la guerra y de qué manera? ¿Cuántos Tratados de Paz se han intentado establecer en Colombia?
- ¿Cómo ha influido la Guerra Colombiana en el entorno social? ¿Quiénes y por qué son las principales víctimas del conflicto armado colombiano?

Dentro de las respuestas de los estudiantes, que realizaron al inicio de la sesión, se concluye que el principal medio de comunicación, por el cual conocen el conflicto armado, es la televisión. De ahí que en la pregunta sobre ¿quiénes han contribuido en mayor medida a la guerra y de qué manera? se reconozcan a varios grupos al margen de la ley como protagonistas del horror y que el Estado sea desvinculado como actor del conflicto, para afirmar que es un defensor de las comunidades en general. Por ende, dicen, se vale que haga uso de las armas. Sin duda, estas respuestas dan a entender que el papel de los medios de comunicación (la televisión)

sobre estos temas sociales pone en juego las emociones y polarizan la información. Con sus objetivos ocultos pueden llegar a justificar y oscurecer la verdad para las personas que solo tienen acceso a este medio.

Luego, se proyectó la película documental “El Testigo”, dirigida por Kate Home, en la plataforma Netflix. Finalmente, se llevó a cabo un conversatorio cuyo eje orientador se concentró en los efectos de la violencia a largo plazo en Colombia y la intención comunicativa del documental. En el conversatorio sobresalen las siguientes argumentaciones de los estudiantes:

El mensaje del documental es un mensaje de perdón y evolución. En el documental, nos expresan que la violencia y el dolor deben ser cambiados por cosas que apoyen a las víctimas. Es un recorrido hacia el perdón no solo como víctima sino como colombianos. (Comunicación personal con estudiantes, febrero-marzo de 2022).

Los efectos de la violencia son muchos. No solo se encuentran los daños psicológicos de las víctimas, también afecta el desarrollo de los pueblos que han tenido que volver a ser contruidos o desolados completamente. Los impactos ambientales por las explosiones también tienen efectos terribles en la violencia. Pero Colombia, debe dar el paso al perdón, como lo muestra el documental, porque es importante el apoyo colectivo, no debemos dejar que esas sensaciones de dolor se acumulen en nuestro corazón, sería mejor que usáramos ese rencor en acciones buenas. Así, como Abad (protagonista) que usó su lente para retratar la guerra con el fin de concientizar a las personas.

(Comunicación personal con estudiantes, febrero-marzo de 2022).

A nivel general, en esta primera actividad se concluye, según la información compartida por los estudiantes en el conversatorio, que la violencia que ha vivido el país por más de 50 años, deja consecuencias devastadoras para las víctimas, familias, organizaciones y toda la sociedad colombiana. Según el GMH la violencia en Colombia no solo se debe medir por la cantidad de muertos, también se debe cuantificar desde el daño integral de las víctimas: “estos daños han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias; han cercenado las posibilidades de futuro a una parte de la sociedad y han resquebrajado el desarrollo democrático”. (2022, p. 259)

Reflexiones que confluyen en el dolor que dejan las víctimas pero que revive el valor de las acciones de resistencia que persiste en diferentes comunidades. Estas palabras en el conversatorio son el primer proceso de reconocimiento y comprensión de las violaciones que se han cometido a los derechos humanos en Colombia y que no debemos repetir.

Tabla 14. Actividades sobre conflicto armado

Conocimiento del conflicto	
Actividad 2	
Temática: El conflicto armado colombiano	Objetivo: Reflexionar sobre algunas de las manifestaciones del conflicto armado colombiano.
Lectura Familia López	
<p>La actividad permitió vivenciar de forma más cercana la historia de una familia afectada por el conflicto. Por lo cual, los estudiantes, manifestaron en la actividad práctica sentimientos de rabia y tristeza por los hechos y situaciones vividas. Por otro lado, comentaron aspectos importantes sobre las consecuencias emocionales, físicas, sociales y económicas de la guerra en la vida diaria y en el país.</p>	



Figura 14. Registro actividad de lectura "Familia López"

En la *actividad 2*, luego del saludo, la docente a cargo dijo a cada estudiante una palabra relacionada con la situación de Colombia con respecto al conflicto armado (Falso positivo, disparo, secuestro, etc.). Luego, cada estudiante de la mesa participó en elaborar una oración utilizando la frase asignada por la docente; el segundo debía continuar y complementar esa oración, pero añadiendo la frase que a él le fue asignada; así sucesivamente, todos trabajaron complementando la historia. La docente hizo entrega del texto “Familia López” (anexo 3) y dio a cada estudiante un tiempo de diez minutos para realizar la lectura de manera individual y silenciosa; luego se invitó a reflexionar y a hablar sobre el texto para, finalmente, por grupos comentar las diferentes manifestaciones sobre el conflicto.

La “Familia López”, es un texto que narra la zozobra de una familia de Medellín que abandona la tierra para salvaguardar su vida. Estando en un lugar “seguro”, llegan uniformados del ejército y la policía, los asesinan, dejan solo al menor de sus hijos para que cuente la historia y divulgue que el acto atroz lo había cometido los llamados “Elenos”.

Según el texto, los estudiantes ubicados en mesa redonda comentaron que una de las fuertes manifestaciones de violencia son los asesinatos y con ellos los daños psicológicos,

culturales y sociales en el país. Además, manifestaron que el desplazamiento forzado es una de las grandes fuentes de violencia en Colombia y que incluso el GMH, en su informe final afirma que son alrededor de 4.744.046 personas desplazadas. (2022, p. 33). Asimismo, argumentaron que “No sabíamos que también el ejército y la policía hacían ese tipo de masacres para buscar a los enemigos. Al final, los que mayormente sufrieron fue la población civil” (Comunicación personal con los estudiantes, Febrero-marzo de 2022), es decir, van descubriendo que el Estado también es un actor protagonista en el desarrollo del conflicto armado en Colombia, no solo por este tipo de asesinatos ni por las desapariciones forzadas, sino por su “incapacidad para controlar los hechos de manera dialogante” y por “su ausencia en muchos territorios, que hicieron que la población civil fuera más vulnerable”. Es un argumento más de los estudiantes del grado noveno que muestra que están descubriendo los actores del conflicto armado y su responsabilidad política-social en el país.

Tabla 15. Actividades sobre consecuencias del conflicto armado

Conocimiento del conflicto	
Actividad 3	
Objetivo: Reflexionar sobre cómo el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicológica y social.	
Película los Colores de la Montaña	
<p>Esta fue una de las actividades más motivadoras, permitió reflexionar en otras consecuencias del conflicto, así como representar artísticamente y de forma lírica lo observado en la película. Una estrategia interesante de esta actividad fue el acercamiento a los personajes de forma individual; de esta forma fue más cercano el rol del estudiante en su aprendizaje de frente a con las víctimas de la guerra.</p>	

En la actividad 3, la docente proyectó la película “Los colores de la montaña”, dirigida en 2010 por Carlos César Arbeláez. La docente pasó de puesto en puesto ofreciéndoles a los estudiantes unos papeles contenidos en una caja. De manera previa, la docente les explicó que en

cada papel estaba escrito el nombre de uno de los personajes principales de la película. El trabajo de los estudiantes consistió en representar mediante un poema, la historia del personaje seleccionado al azar (es la recreación estética, según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana). Algunos poemas son:

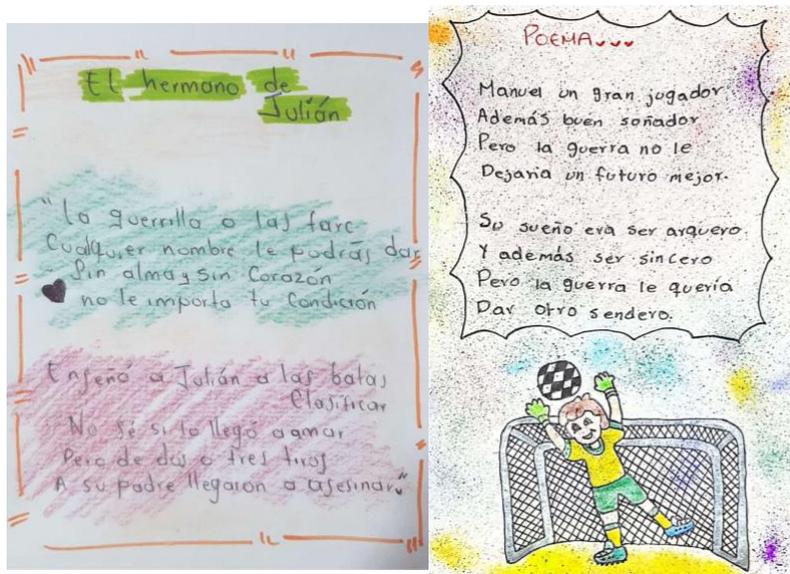


Figura 15. Registro de poemas creados por los estudiantes sobre los personajes de la película.

Una vez concluidos y aprobados los poemas por la docente, los estudiantes tomaron la hoja en la que las escribieron y las pegaron a la entrada de su salón.



Figura 16. Implementación: Película Los Colores de la montaña

Posteriormente se invitó a los estudiantes a leer las distintas producciones y al final reflexionaron sobre las mismas y la manera en que el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicológica y social, tomando como punto de referencia ejemplos de la película. Por ejemplo, sobre la escena en la que la maestra abandona su escuela por amenazas, se produjo el siguiente texto:



Figura 17. Registro de poemas creados por los estudiantes sobre los personajes de la película

Nota: extraída de: Arbeláez, C. (2010). *Los colores de la montaña*. (Escena película). YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7ZsTAC-KrQ4>

Dentro de esta actividad, se realizaron creaciones literarias que representan los saberes y experiencias de los estudiantes en torno a la película. Esta actividad fue la más significativa para los estudiantes; en ella, se mostró la sensibilidad mezclada con los conocimientos sobre el conflicto armado (causas, actores, acciones, impacto, resistencias) y la capacidad para interpretar los hechos desde distintas perspectivas, para analizar críticamente las expresiones de los demás y saber que cada construcción poética está llena de significado.

Es así como el poema de “La profesora” toca las esferas psicoafectivas y socio-culturales de nuestro país; es un ejemplo de lucha y resistencia de los docentes de aquel momento difícil, pero a la vez crucial para el camino de la paz.

Tabla 16. Actividades sobre consecuencias del conflicto armado

Consecuencias Actividad 4	
Temática: El conflicto armado colombiano	Objetivo: Concientizar a los estudiantes sobre el daño que genera el conflicto armado y sobre la necesidad de ponerle fin.
Lectura y análisis de textos líricos sobre el conflicto.	
La declamación y el análisis de los poemas propuesto para esta actividad, fueron fuentes de relación con experiencias cercanas. En esta actividad se notó mucho la tristeza en los estudiantes y el asombro por leer la violencia con la que actuaron los grupos armados.	

A continuación, en *la actividad 4*, se abordó el tema “Los pergaminos de la historia”. Con los estudiantes ubicados en mesa redonda, la docente explicó que en el centro del salón están regados “Los pergaminos de la historia de Colombia”; cada pergamino contenía un poema diferente. Así, los estudiantes caminaron a lo largo y ancho del salón para tomar uno. Una vez realizada esta tarea salieron del espacio (parque, cancha), se prepararon y declamaron el poema. Algunos poemas propuestos para esta actividad fueron:

De El crecimiento del vacío

Néstor Raúl Correa

Haz como si los cuerpos que bajan por
el río
con gallinazos
no fueran de nadie
hija mía.
Como si el ruido de cráneos en las
fosas
se pareciera al silencio
que hay en el silencio
hijo mío.
Como si lo que pasa
día a día
no pasara.

Cuestión de estadísticas

Piedad Bonnett

Fueron veintidós, dice la crónica.
Diecisiete varones, tres mujeres,
dos niños de miradas aleladas,
sesenta y tres disparos, cuatro credos,
tres maldiciones hondas, apagadas,
cuarenta y cuatro pies con sus zapatos,
cuarenta y cuatro manos desarmadas,
un solo miedo, un odio que crepita,
y un millar de silencios extendiendo
sus vendas sobre el alma mutilada.

Los estudiantes en esta actividad consideran que la literatura es un vínculo histórico para hacernos reflexionar sobre la cotidianidad. En palabras de un estudiante “Los poemas trabajados nos invitan a comprender los detalles ocultos para interpretarlos en relación con nuestras vivencias”. Uno de los poemas que más les causó curiosidad fue “Cuestión de estadísticas” de la poeta colombiana Piedad Bonnett. A partir del análisis, un estudiante propone

Este poema me hace pensar que el miedo se apodera de las personas y forma el silencio, es decir, callamos todos los hechos y pensamos que todo estará bien y es un error grandísimo pensar que en el silencio está la paz, por el contrario, solo hay miedo.
(Registro de Febrero-marzo de 2022).

Desde allí, reiteramos que los argumentos de los estudiantes están relacionados con los referentes teóricos propuestos en esta investigación. Los conocimientos literarios aprendidos a partir de los poemas propuestos dan respuesta a una modificación de los imaginarios colectivos. La construcción de tales conocimientos hace una incisión en la realidad de quienes la perciben. Los poemas han sido analizados, como producto cultural en constante redescubrimiento, percibiendo las situaciones históricas y socioculturales de la realidad colombiana.

A continuación, se muestran las reflexiones finales de los estudiantes con respecto a *las consecuencias del conflicto armado*.

Tabla 17. Matriz Categorías de análisis sobre consecuencias del conflicto armado PPA

CONSECUENCIAS DEL CONFLICTO ARMADO		
<i>Categoría</i>	<i>Interlocutores</i>	<i>Opinión general</i>
Sociales	E4, E13, E18, E10, E22, 25, E26.	“Son las consecuencias más graves que tiene el país, en ella medimos cómo se desarrollan los colombianos en la comunidad. Vemos que el conflicto armado afecta la educación y sus prácticas violentas impulsan a una Colombia llena de odio. Para eso toca implementar lazos de amor y que se lleven a acciones nuevas que nos dejen vivir en tranquilidad con todos los habitantes y alcanzar la paz y la reconciliación”. “Las consecuencias psicológicas son gravísimas. Con ellas debemos tener mucho cuidado y fomentar el perdón, el país debe acompañar a las víctimas para que puedan dejar la tragedia atrás y empezar a vivir y soñar de nuevo. Son importantes para que tengan un buen futuro y sean personas que acepten y superen los que les obligaron a vivir”.
Psicológicas	E1,E6,E7,E8,E9 ,E11,E12,E1E4.	“Muchas personas civiles fueron víctimas de minas, como lo es el papá de María y ya no tienen cómo volver a recuperar su salud. Todos debemos ayudar para que las personas continúen con sus vidas a pesar de sus condiciones”.
Físicas	E3, E5, E10, E15,E17,E21,E23.	“El país está pobre porque invierte mucha plata en la guerra y nos gustaría que haya plata para nosotros los niños, en nuestro colegio faltan muchas cosas que nos harían felices, pero siempre nunca hay plata”.
Económicas	E2, E15,E19, E24	

Tabla 18. Actividades construcción de memoria

Construcción de memoria	
Actividad 5	
Temática: La memoria histórica	Objetivo: Comprender que la memoria es un vehículo para entender el pasado y presente del país.
Lectura del texto “Un día de estos”	

Fue un espacio para avanzar en la lectura extratextual, a través de estas fuentes literarias los estudiantes hicieron un análisis del discurso, donde ponen en juego las voces de los protagonistas, los medios y la voz de las víctimas del conflicto armado. Desde allí, evalúan la importancia de la memoria histórica para comprender los periodos históricos del país.

Finalmente, se dejará como trabajo en casa indagar a un vecino sobre un recuerdo del pasado violento del país.

En la presente sesión, luego del saludo, la docente a cargo hizo preguntas de manera oral a los estudiantes sobre los elementos de la violencia vistos en las sesiones anteriores, haciendo énfasis en cómo se manifiesta la violencia social. Algunas preguntas formuladas fueron “¿Cómo influye la violencia en la sociedad? ¿La violencia social nos afecta de manera individual o colectiva?”. Este espacio se inicia por parte de la docente con una introducción sobre las perspectivas basadas en las experiencias emocionales y creencias de los estudiantes. A partir de ahí, se conversa sobre la importancia de la memoria:

Maestra: La construcción de la realidad no se debe basar sólo en las emociones que nos transmiten los imaginarios colectivos; la construcción del concepto de conflicto debe analizarse desde los crímenes de guerra e incluir la sensibilidad, la comprensión y especialmente la interpretación crítica de los discursos que se emanan desde diferentes perspectivas. A partir de ahí, se hace importante la memoria para descubrir y resignificar la experiencia propia; desde lo que vivimos y escuchamos para poder transformar la sociedad que deseamos. Es decir, que el conflicto no es un recuento de hechos y ya. No es una descripción aislada de hechos que no me deben interesar. El conflicto debe estudiarse con un enfoque filosófico que permita darle sentido al contexto histórico, cultural, económico y social de donde surge cada una de las acciones violentas. Por ello, les pregunto a ustedes:

- ¿Hay conexión entre la memoria histórica y la subjetividad política? Ante esta pregunta ellos responden las siguientes ideas:

Tabla 19. Conocimientos sobre la memoria histórica

Conocimiento sobre la Memoria Histórica		
E17: La memoria es el puente para compartir vivencias y comprender a través de los años como pasan las cosas. Los recuerdos, son importantes para sensibilizarnos. Por eso, pienso que la memoria tiene conexión con la subjetividad política.	E15: El olvido de los hechos sería ser un país indolente. La memoria nos ayuda a identificar y analizar de otras formas nuestros deseos y esperanzas de construir paz. La memoria tiene relación con la política porque nos aporta valor para participar en los eventos sociales sobre el conflicto.	E6: La memoria tiene relación con la política porque nos ayuda abordar y solucionar conflictos. Nos aporta la sensibilidad y la oportunidad de ayudar a los demás, ponernos en los zapatos de los demás.

Perdomo, registro oral, febrero-marzo de 2022.

Desde estos aportes de los estudiantes, las subjetividades de los estudiantes se han ido transformando en argumentos mejor elaborados. Al apropiarse de las subjetividades se cuestionan sus conocimientos sociales aprendidos y toman distancia sobre algunos aspectos. El primero es reconocer que el estado también es actor del conflicto; segundo, en palabras de un estudiante “los odios solo nos dejarían inmersos en conflictos y no lograríamos la paz nunca. El cambio comienza por nosotros”. Frase que se interpreta como la base de la solidaridad y la resolución de conflictos.

Seguidamente, se entregó por parejas una copia del texto de Gabriel García Márquez denominado “Un día de estos”. Ellos, por su parte, realizaron la respectiva lectura (lectura silenciosa). Luego se realizó una socialización del texto y finalmente generaron una charla reflexiva.



Figura 18. Registro de lectura de "Un día de estos"

La docente inicia con la socialización general del texto y luego con la descripción de los personajes. En primer lugar, se nombra al Dentista. Algunas descripciones de los estudiantes lo refieren como “un hombre frío y cansado de los estragos de la alcaldía del pueblo”. En segundo lugar, se habla del alcalde; según los estudiantes, es un militar y, por ende, su carácter es fuerte y de poder, su actitud es desafiante porque no expresa nobleza en situaciones de dolor. Luego, se socializa el lugar donde suceden los hechos y se concluye que es un lugar humilde y con herramientas precarias, pero quizás para la época era el único lugar donde se practicaban estos servicios.

Posteriormente la docente plantea este interrogante: ¿Ustedes piensan que el alcalde creyó que realmente no se le puede aplicar la anestesia? Un estudiante dice: “No lo cree, pero pienso que lo hizo por demostrar que era fuerte y no mostrar su nobleza al pueblo”. A partir de ahí se orienta a los estudiantes a responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los temas del cuento? Algunas afirmaciones al respecto son:

Pienso que el tema principal es la corrupción que hay en el pueblo a través de las acciones que realiza la alcaldía. Incluso, debido a eso el dentista toma la opción de sacarle aquella muela sin anestesia.

Agregando a lo que mi compañero dice, yo diría que el tema es la venganza porque al final se habla que con ese dolor que sintió paga solo paga veinte muertos”.

La docente vuelve a preguntar:

¿Quiénes eran los veinte muertos a los que se refiere el dentista en el procedimiento?

Un estudiante responde:

Se refiere a las víctimas del conflicto armado y que debe asumir la responsabilidad de las víctimas que haya en su mandato” (Registros grabados, febrero-marzo de 2022).

Otro tema que debaten los estudiantes es la corrupción, cuando el dentista le pregunta ¿dónde debe enviar la cuenta? Desde la respuesta del alcalde, se infiere que usa los dineros públicos para sus necesidades personales. Los estudiantes plantean:

Como siempre la corrupción en los pueblos hacen que sean pobres y claro para algunos es indignante pero realmente no hace nada para que las cosas mejoren en comunidad. Acá en nuestra vereda hacen falta muchísimas cosas y no más desde el mantenimiento de la carretera vemos que las cosas nunca han llegado a ser legales como deben ser. (Registros grabados, febrero-marzo de 2022).

Desde estas argumentaciones y pequeñas intervenciones de los estudiantes se entrevistó la competencia comunicativa para describir las situaciones vividas en torno a la corrupción y el desvío de los recursos. Estas descripciones expresadas por los estudiantes demuestran el nivel extratextual, al reconstruir el contexto donde se produce el texto literario y se compara con sus experiencias.

Pero, además, narran y están de acuerdo con la actitud del dentista, que ellos han denominado “venganza” no solo por el desvío de recursos sino por las situaciones de conflicto que se viven en su pueblo. Es decir, sus percepciones se acercan al pasado propiciado por el texto y la relación con la violencia política, que también se inscribe dentro del conflicto armado,

como lo afirma Ortega: “El pasado cercano adquiere centralidad por estar vinculado con la vivencia de hechos de violencia política inscrita en la dinámica del conflicto político armado, de modo que remite a la memoria histórica de la violencia política.” (2015, p. 32).

Tabla 20. Actividades construcción de memoria

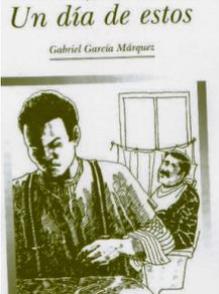
Construcción de memoria	
Actividad 6	
Temática: La memoria histórica.	Objetivo: Comprender que la memoria es un vehículo para entender el pasado y presente del país.
Lectura de los textos: “Espuma y nada más” y “Un día de estos”. Una relación intertextual.	
<p>Fue un espacio para potenciar la lectura intertextual y extratextual. Se analizarán los cuentos: “Espuma y nada más” de Hernando Téllez, y “Un día de estos” de Gabriel García Márquez, con el fin que los estudiantes puedan establecer relaciones entre los dos cuentos. Además, se analizó el contexto social, cultural y político en el que fueron publicados.</p>	

Para la lectura atenta de los cuentos se han propuesto tres actividades.

Primera actividad: **Activo mis conocimientos previos y realizo hipótesis de lectura:** antes de comenzar la lectura leo los paratextos como el título, autor, fecha de publicación y con base en los análisis realizo hipótesis de lectura sobre el cuento.

A continuación, se presentan las preguntas orientadoras con las que se trabajaron los cuentos.

Activo mis conocimientos previos y realizo hipótesis de lectura			
Título cuento	Autor	Año de publicación	Análisis de la portada
<p>“Espuma y nada más” Publicado en <i>Cenizas para el viento y otras historias</i></p>	<p>En este enlace: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tellez.htm encontrarás datos biográficos del autor.</p>	<p>Responde: ¿cuándo se publicó el cuento?</p>	

Responde: ¿Por qué crees que el autor escribió el título del cuento?	Con base en esta información, escribe una oración sobre el tema que tratará el cuento “ Espuma y Nada más ” de Hernando Téllez,	¿Qué está pasando en Colombia en 1950	¿Cómo crees la portada se relaciona con el cuento? ¿Por qué las letras en rojo?
“Un día de estos” de Gabriel García Márquez, publicado en <i>Los funerales de la Mama Grande</i>	En este enlace: encontrarás datos biográficos del autor. https://www.cervantes.es/biblioteca/documentacion/espanol/creadores/garcia_marquez_gabriel.htm		
Responde: ¿Por qué crees que el autor escribió el título del cuento?	Con base en esta información, escribe una oración sobre el tema que tratará el cuento “ Un día de estos ” (1962) de Gabriel García Márquez,	¿Qué está pasando en Colombia en 1962?	¿Cómo crees la portada se relaciona con el cuento?

Actividad 2: Se realizó una lectura de los cuentos y en grupos de trabajo se analizaron las siguientes preguntas.

Título de los cuentos:	“Espuma y Nada más” (1950) de Hernando Téllez	“Un día de estos” (1962) de Gabriel García Márquez
¿De qué tratan los cuentos?	El barbero del pueblo (revolucionario) El capitán Torres	Don Aurelio Escobar (dentista) El alcalde
¿Qué representan los personajes? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se resuelve se conflicto? ¿Qué valores o antivalores representan los personajes?		
¿Encuentras alguna relación de semejanza entre los cuentos?		

Segunda lectura

Título de los cuentos:	“Espuma y Nada más” (1950) de Hernando Téllez	“Un día de estos” (1962) de Gabriel García Márquez
¿Qué referencias culturales e históricas es necesaria para la comprensión?	Históricas: Políticas-ideológicas.	Históricas: Políticas-ideológicas.
¿Por qué son necesarias las referencias culturales?		

Actividad 3. Consistió en leer nuevamente los cuentos y comparar lo analizado con los nuevos elementos descubiertos en la segunda lectura. Luego, se socializó por qué son necesarias las **referencias históricas, políticas e ideológicas**.

Esta sesión inicia con la intervención de la docente sobre un recuento del texto leído la sesión anterior: “Un día de estos”. Luego entregó por parejas de estudiantes, la lectura del cuento “Espuma y nada más” y planteó como primer interrogante de lectura: ¿Qué les sugiere el título de este cuento? Un estudiante afirma que el título de este cuento hace referencia a “La intensidad de los sentimientos”. En efecto, posiblemente puede ser un umbral de emociones que al final pueden ser controladas.

El ejercicio de lectura inicia con la lectura individual, después una lectura dirigida por la docente y algunos compañeros que participan en la lectura grupal. Después de leer el texto se plantea como interrogante: ¿Cuáles son las ideas esenciales del texto? Algunas respuestas son:

La idea principal del texto es el poder que ejerce el capitán Torres; porque él habla como si fuese intocable debido a su cargo. Se alegra de los asesinatos que ha realizado con su ejército y que seguirá haciendo, además, invita al barbero a que haga parte de la supuesta alegría que da asesinar a los “malos” y también, se podría decir, es una advertencia para que no incomode al ejército o si no terminará de esa manera. (E8)

Yo pienso que la idea principal de este cuento es el poder que tiene un agente del ejército en un pueblo que está abandonado y está sin protección a las personas civiles. Por el contrario, están atentando contra ellas, las personas que nos deberían proteger. Algo así

como los asesinatos de los líderes sociales. (E2) (Registros grabados, febrero-marzo de 2022)

Se infiere la comprensión del contexto referencial y situacional, como las relaciones de poder representadas en el texto. Los estudiantes consideran la perspectiva sociocultural vinculada con los discursos del dentista y del barbero. Reconocen que el lenguaje constituye “un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes”, como se plantea en los estándares básicos de competencia (2006, p. 21).

Paralelamente se solicita a los estudiantes realizar un esquema mental sobre cada uno de los textos. Algunos esquemas son los siguientes:

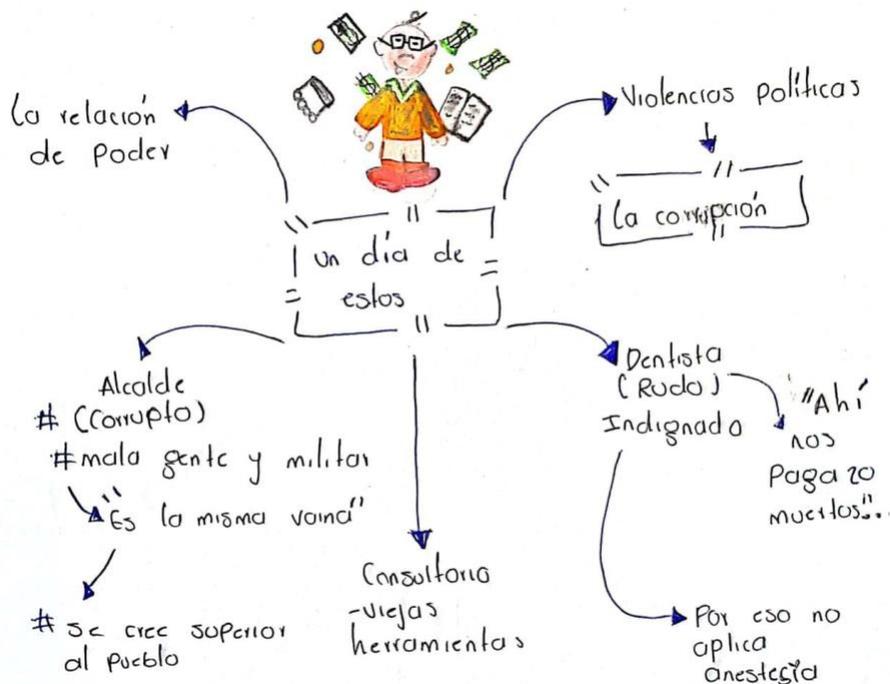
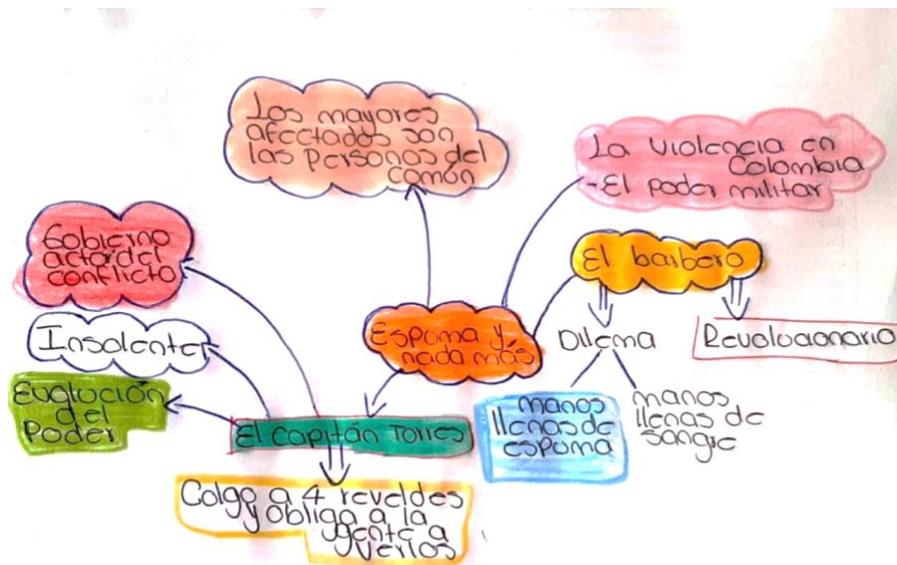


Figura 20. Esquema mental sobre los cuentos: “Un día de estos” y “Espuma y nada más”

A partir de ahí, la docente interviene afirmando que los lectores juegan un papel importante en su relación con los textos y su entorno. Cada una de las interpretaciones que se le atribuye a un texto son basadas o referidas a otras lecturas o experiencias. Según esto, podemos saber ¿cuál es la similitud entre los textos? ¿Qué referencias culturales e históricas es necesaria

para la comprensión? Algunos estudiantes dicen que es la violencia política en Colombia y otros nombrar el Bipartidismo como eje central de los textos. Por tanto, los estudiantes han potencializado su nivel inferencial en las lecturas propuestas.

Según los Lineamientos curriculares de lengua castellana “la inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto” y es que en los textos no se dice que existe la violencia. Es a partir de la interpretación del contexto situacional y referencial que los estudiantes plantean esta conclusión. Algunos abordan el texto desde la explicación, según la cual “Hay dos hombres que reflexionan sobre su profesión y son representantes de la revolución” (Estudiante en registro grabado).

Otros abordan los textos desde las subjetividades de los protagonistas: “el barbero tiene una reflexión sobre si corta el cuello del capitán Torres y analiza cómo se vería ese hecho entre los dos bandos” (Estudiante en registro grabado, febrero-marzo de 2022); “El alcalde suplica ayuda, pero el dentista accede a atenderlo, pero sin el uso de anestesia” (Estudiante en registro grabado, febrero-marzo de 2022).

La lectura de los dos cuentos y su relación dialógica revelan el papel de la memoria histórica de cara a la coyuntura social y sus antecedentes. Además, acentúo el desarrollo de actitudes personales y sociales como la solidaridad, el respeto y la proactividad de los estudiantes durante cada uno de los momentos del PPA.

3.3 Socialización de Proyecto Pedagógico de Aula

Los estudiantes, como resultado de su proceso de interacción activa en el PPA, propusieron la realización de un vídeo en conjunto; expresaron de manera natural sus nuevas percepciones sobre el conflicto armado en Colombia. A continuación, se muestran algunas imágenes del vídeo y las argumentaciones de los estudiantes:

DOCENTE: ¿Qué sabemos del conflicto armado en Colombia?

E1: Primero que es un periodo de violencia que lleva más de 50 años. Que el estado, las guerrillas y los narcotraficantes son los responsables de la violencia. Segundo, que las poblaciones civiles son las víctimas entre el fuego cruzado.

E2: Que hay muchísimos desaparecidos. Algunas manifestaciones de violencia son los secuestros, las violaciones a niñas y mujeres, los reclutamientos formados y los desplazamientos.



DOCENTE: ¿Qué reflexiones nos deja el tema sobre conflicto armado en Colombia?

E3: La enseñanza es que las huellas de la guerra han sido muy destructivas y la población civil ha sido la más vulnerable. Por eso, **TODOS LOS NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES QUEREMOS UN PAÍS CON MUCHAS OPORTUNIDADES, PAZ Y RECONCILIACIÓN.**

E4: Una enseñanza es que, aunque somos muy pequeños y no hemos vivido directamente el conflicto armado. Queremos ser parte de los jóvenes que puede cambiar el contexto de violencia del país.

Figura 21. Registro del vídeo creado por los estudiantes del grado 9°.

Por otro lado, como estrategia pedagógica, se realiza un vídeo (Perdomo, 2022) para concursar, en la red social Tik Tok, con el objeto de ganar libros sobre el conflicto armado ofrecido por la Comisión de la Verdad. En este vídeo, también se recogen algunos trabajos sobre el CAC realizado por los estudiantes del grado noveno de la I.E Nuestra Señora del Carmen y sus percepciones sobre la frase “Hay futuro si hay verdad”.

3.4 Replanificación y evaluación del PPA

Para cumplir con el objetivo tres, *Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica que promueve la reflexión sobre el conflicto armado colombiano en los estudiantes de grado 9° de la*

Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, se propone que el grupo sea focal. Para lo cual se propusieron ocho interrogantes compartidos en una mesa redonda. Los estudiantes hablaron sobre su experiencia sensible vivida en todo el proceso, evaluando los aspectos y beneficios del proyecto educativo.

Se trata de conocer sí los jóvenes son conscientes del trabajo realizado, los efectos de la IA y, sobre todo, la participación en cada una de las sesiones. A nivel general los estudiantes comentaron que las lecturas y los textos cinematográficos ayudaron a conocer y en algunos transformar la forma de percibir el conflicto. Aseguran que “Todas las sesiones estuvieron chéveres pero la que más le gustó fue observar la película *La montaña de los colores* y realizar las creaciones literarias. Fue un momento para analizar muy bien los personajes que nos corresponden y pensar en un texto que transmite vida” (Registros grabados, febrero-marzo de 2022).

La pregunta sobre los sentires fue una de las más participativas, al preguntar: “¿Qué sensaciones experimentaron al ver o leer cada uno de los textos seleccionados?”. En cada intervención, los jóvenes explicaban de manera tranquila su sentir en cada una de las sesiones. Sin duda, este proyecto pedagógico puso en juego las experiencias sensibles de los estudiantes para resignificarlas y transformarlas de manera crítica. “Poco a poco fuimos entendiendo que podemos aprender desde lo que nos pasa en la casa” (Registros grabados, febrero-marzo de 2022). En cuanto a la importancia de la problemática la consideran que es importante y de interés común para todos los colombianos, pues consideran que “nos ilustra un poco más de nuestro pasado y nos ayuda a comprender situaciones de nuestro presente. Ejemplo la pobreza y la importancia de un verdadero tratado de paz con todos los grupos al margen de la ley”. Sin embargo, algunos afirmaron que el desarrollo de este proyecto cambió en algo su pensamiento

porque “La verdad casi no sabía nada y estaba equivocada en lo que era el conflicto armado. Cuando usted nos preguntó qué sabíamos de eso, yo contesté mal (Registros grabados, febrero-marzo de 2022).

Aunque se presentaron dificultades en organizar las ideas y expresarlas de manera segura, los estudiantes lograron vencer sus miedos, aventurarse a proponer y a dialogar con sus compañeros una temática social que nos concierne a todos.

3.4 Discusión

El sentido y la razón de ser de un cambio pedagógico debe partir de una reflexión sobre la realidad que vive el país (los sentimientos de miedo, tristeza y rabia que rodean el escenario colombiano) y que han afectado el entorno psicosocial, económico y otros, hacia los cuales la formación desde todas las áreas del aprendizaje se debe dirigir de forma integral, de ciudadanos activos, críticos y participativos en la sociedad.

Sin embargo, el sistema de educación presenta grandes barreras en las prácticas pedagógicas. En primer lugar, las barreras psicosociales, tecnológicas y económicas que afectan la educación, pues no todos los estudiantes tienen acceso a la información de diversas fuentes, pues a través de la tecnología y su aprendizaje se queda en muchos casos en lo dictado o en lo leído en guías.

Por otro lado, el sistema educativo colombiano propone un área curricular sobre la paz, pero su programa no es claro, contiene un contenido de temas muy utópicos sobre la paz e incluso no puede existir la afirmación de que la guerra es solo parte del pasado (Arias y Herrera, 2018), por lo cual los aprendizajes están más relacionados con la convivencia y los valores, pero hace falta mayor énfasis crítico e histórico sobre lo vinculado al conflicto armado. Por otro lado,

es desconcertante que, constantemente, se fortalezca más el sector relacionado con la guerra mientras se fomenta en la escuela “enseñar” para la paz.

Asimismo, no se debe dejar de lado el miedo hacia la opinión; el docente e incluso el estudiante en muchas ocasiones se siente intimidado frente a tratar o no cierto tema o dar un punto de vista propio al respecto. Adicionalmente, los docentes de las distintas áreas han propiciado oportunidades para formarse y enseñar de forma activa en este tema, por lo cual es posible dirigir la metodología hacia una participación crítica.

Por otro lado, la educación tiene un rol importante en la generación de conciencia, acción y formación en valores para comprender al otro en sus vivencias a través de la empatía, la tolerancia y la solidaridad. Asimismo, posibilitar espacios de construcción de memoria (Torres, 2016) a través de diferentes medios, como la creación y recreación literaria, el arte visual, la expresión escénica y fílmica.

Conclusiones

La práctica educativa en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Guadalupe, Huila, programa actividades que invitan a la participación del estudiante, pero requieren del fortalecimiento crítico en todas las áreas. Por ello, se propone una modificación en los modelos de aprendizaje donde los estudiantes tengan un rol más activo en su proceso.

Por otro lado, algunos maestros muestran miedo al hablar abiertamente del conflicto armado con los estudiantes, por las implicaciones de algunos hijos de actores armados en la zona rural donde se desarrolla la investigación. Un aspecto fundamental es comprender que las omisiones y los silencios son acciones nocivas en la formación histórica de los estudiantes. Algunos maestros expresan preocupación por las consecuencias del conflicto armado, pero se requiere de una mayor apropiación y abordaje de la temática de forma crítica en las aulas de clase, así como las demás actividades académicas; abordar temáticas de forma crítica en torno al conflicto armado implica considerar: Que las prácticas pedagógicas estén de cara a la realidad que viven las comunidades y contribuyan a la construcción de sujetos sociales con un rol activo en los procesos de cuestionamiento, análisis y transformación de su realidad.

Los entes educativos carecen de estrategias pedagógicas pertinentes sobre el conflicto armado, su historia y sus consecuencias. Entre las razones por las cuales el conflicto armado es importante abordarlo en las escuelas está la identificación y la sensibilización con las víctimas, el fortalecimiento de los aprendizajes sobre historia del país, la guerra, la paz y el conflicto. Asimismo, el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales. El acercamiento a la población estudiantil en el reconocimiento de la guerra conduce a confrontar al individuo con la realidad social del país, los actores víctimas y victimarios del conflicto armado para sensibilizar,

reflexionar y tomar una postura proactiva y crítica frente a lo ocurrido, sus causas y consecuencias.

Finalmente, este trabajo también reafirma lo que múltiples trabajos han señalado: *La escuela debe asumir su responsabilidad en el proceso de no repetición* y guiar a los estudiantes a reflexionar y comprender las complejidades del conflicto en el país. También, ahora con el informe final de la Comisión de la Verdad, se agrega que la escuela debe propiciar espacios para conocer el informe y apropiarse del legado de la Comisión. De esta manera, se contribuirá a una paz duradera y un proceso de reconciliación.

Por ello, el reto de los maestros ahora recae en la apropiación de los saberes, hacer uso de la pedagogía crítica y de la memoria, en la planeación de estrategias significativas y pertinentes a la comunidad en torno al conflicto, para que los jóvenes identifiquen las complejidades, el impacto y sobre todo el compromiso de ciudadano crítico y democrático en una sociedad en desarrollo.

Este proyecto buscó vincular a la comunidad educativa (maestros de ciencias sociales, lengua castellana y estudiantes) en un tema social y de relación con el análisis crítico de la lectura. De esta manera, se discutió la importancia de la enseñanza de la historia y los retos que conlleva. Las estrategias vinculadas en este proyecto posibilitaron que los estudiantes interpretaran los hechos desde distintas perspectivas y finalmente construyeran sus propias concepciones del conflicto para asumir un rol preponderante en la construcción de un país más justo para todos.

Por ello, es necesario la implementación de un programa de aula que incluya actividades que tomen como recurso la literatura y el cine, que conduzcan a la reflexión crítica sobre el conflicto armado y posibiliten un aprendizaje activo. A partir de los recursos audiovisuales y la

relación con personajes, contextos y narrativas es posible reflexionar para la sensibilización, postura crítica y socialización del conocimiento. El Proyecto Pedagógico de aula implementado “Reflexionemos sobre nuestra golpeada Nación” mostró más que una secuencia de actividades, dinámicas de participación de los estudiantes frente a las vivencias observadas, actividades cooperativas, el uso de recursos audiovisuales, la observación y creación de escenarios imaginarios que motivan hacia el desarrollo de las actividades y hacia una evaluación formativa, acorde a los logros alcanzados.

Los proyectos pedagógicos de aula son una estrategia que impacta al estudiante por su participación activa en el proceso de construcción del mismo. El planteamiento de las actividades a partir del cine y la literatura posibilitó un acercamiento cognitivo, vivencial y emotivo. Las reflexiones se dieron en torno al perdón, el apoyo a las víctimas y la prevención de la guerra, generando propuestas en torno a la construcción de memoria, el respeto hacia este tema y la búsqueda de soluciones frente a la guerra que ha vivido el país por tanto tiempo. De esta forma, los estudiantes comprendieron la historia de una forma más dinámica e innovadora, sin requerir una memorización de fechas para que fuera significativa, sino que aprendieron desde la observación, el análisis y la postura propia frente al aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-López, S. M., Cortés-Sánchez, W., Méndez-Fernández, M. R., Mora-Puertas, G. E., & Castellanos-Bernal, A. M. (2017). *Evaluación de Aprendizajes y Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Municipal Técnica de Acción Comunal de Fusagasugá Cundinamarca* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Sabana. Chía.
[https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/30692/Sandra%20Mayerly%20Acosta%20L%C3%B3pez%20\(Tesis\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/30692/Sandra%20Mayerly%20Acosta%20L%C3%B3pez%20(Tesis).pdf?sequence=1)
- Álvarez -Gaoyou-Jurgenson, J. L., Camacho-López, S. M., Maldonado-Muñiz, G., Trejo-García, C. Á., Olgún-López, A., & Pérez-Jimenez, M. (2014). La investigación Cualitativa. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *XIKUA*, 2(3),
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Arias-Gomez, J., Villasís-Keever, M. A., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Bajtín, M. (1979) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bausela-Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *RIEOEI*, 35(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Burgos-Borbor, C. F., & Toala-Morrillo, D. E. (2019). *La técnica de observación participante en el análisis ocupacional de una institución de salud*. [Tesis de maestría]. Universidad de Guayaquil. Ecuador. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/39118>
- Cabrera Morgan, Liza. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación

superior privada de Lima. *Educación*, 26(51), 137-157.

www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032017000200007&script=sci_abstract

Calderón, D., & Lopez-Cardona, D. (s.f.). *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

https://www.academia.edu/13253585/I_ENCUESTRO_HACIA_UNA_PEDAGOG%C3%8DA_EMANCIPATORIA_EN_NUESTRA_AM%C3%89RICA_DIRECTORES_DE_LA_PUBLICACI%C3%93N

Carterette, E. y Friedman M. (1982). *Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas*. México D. F.: Editorial Trillas.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para construir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf&ved=2ahUKEwivuaHPmf73AhWqInIEHWcHBR0QFnoECBAQAQ&usq=AOvVaw16T56r5XiWhmyeOEea0MV3>

Colmenares E. y Piñero M. (2008) La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Colomer, T. (2001), “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23. <https://scholar.google.com/citations?user=xnqSUm0AAAAJ&hl=es>

García Vera, N. y González Santos, F. (2019). “Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa”. *Folios*, 49, 149-160.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702019000100149

Gómez, D. «La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber». *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2015000200010&script=sci_abstract&tlng=es

Gómez, D. y Serna, A., (2008) El Papel de la Memoria en los Laberintos de la Verdad, la Justicia y la Reparación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Serie Cátedras y encuentros. Bogotá, Colombia.

<https://repazud.udistrital.edu.co/handle/123456789/403?show=full>

Gómez-Esquivel, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Relingüística*, 7(5). http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf

Guerrero-Bejarano, M. A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645>

Ibagón, N. (2020) Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34), 119-136.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7856909>

Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Amanda Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Bogotá: *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62.

López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 8, 69-74.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s1815-02762004000100012&script=sci_arttext

Mayorga, M, López, A, Romero, L, Muñoz, K, Aranzazu, S J. (2017) Para la guerra nada:

pedagogía, narrativa(s) y memoria(s). *Revista Educación y Ciudad*, IDEP. 2357-6286 - pp. 139-150.

Martínez, L. A. (2007). “La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de

Investigación”. *Perfiles libertadores*, 73-80. [https://www.ugel01.gob.pe/wp-](https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf)

[content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf](https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley General de Educación 115 de 1994.

Recuperado el 25 de junio de 2021 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MEN (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

MEN (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado el 13 de junio de 2020 de

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

MEN (2004). Estándares Básicos de Competencias. Área Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

MEN (1998). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Muse, C. E. (2010). *Entrevistas en profundidad: dimensiones de la experiencia subjetiva*. IV

Congreso Internacional de Letras. 2175-2180.

http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/318.Muse_.pdf

- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogías y Saberes*, 31, 26-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889003>
- Ortega, P., López, D., y Tamayo, A. (2013). *Pedagogía y didáctica: Aproximaciones desde una perspectiva crítica*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Ortega, P., Castro, C., Sánchez, Merchán, J., y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Padilla, A., y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Perdomo, N. [@nataliaperdomo30] (2022). *Hay futuro si hay verdad*. #hayfuturosihayverdad #comisionverdad [video]. Tik Tok. https://www.tiktok.com/@nataliaperdomo30/video/7078821858228849926?_t=8Ug6Vhz7Xy1&_r=1
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 1-38. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Ramos, J. (2017) *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Retegui, L. M. (2020). La Observación Participante en una redacción. Un caso de estudio. *La trama de la comunicación*. 24(2). 103-119.

<http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/19113/747->

[Texto%20del%20arti%cc%81culo-1404-1-10-20200926.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/19113/747-Texto%20del%20arti%cc%81culo-1404-1-10-20200926.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Rincón, G. (2012). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.

Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la Escuela

actual. IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

sociales. *Revista Colombiana de antropología*, 54(1), 121-150.

<https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/386/324>

Vallejo, R. (2019) Didáctica Desplazada: una mirada retrospectiva de la enseñanza de la

literatura en Colombia y un reto para educar en el Posconflicto. *E-SEDLL 1*, 167-180.

https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/01/11.pdf&ved=2ahUKEwj74Njaq_73AhUzhIkEHR4kDncQFnoECAoQAQ&usg=AOvVaw20PTM_GGOow5g0ETqGpIJY

Vargas, M. (1994) “Sobre el concepto de percepción”. *Alteridades* [en línea]. 4(8), 47-53 [fecha de Consulta 10 de agosto de 2022]. ISSN: 0188-7017. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica*

Superior, 21(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-

[21412007000400012&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es)

ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista estructurada a estudiantes del grado noveno.



ACREDITADA DE
ALTA CALIDAD
Resolución 11233 / 2018 - MEN



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
NUESTRA SEÑORA
DEL CARMEN

Buenos días estudiantes, queremos agradecerles el tiempo y la disposición al aceptar de manera voluntaria, responder esta entrevista. Este instrumento hace parte del proyecto de investigación ***“REFLEXIÓN EN TORNO AL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN DEL MUNICIPIO DE GUADALUPE, HUILA A PARTIR DE LA LITERATURA Y EL CINE”***. Los datos se emplearán única y exclusivamente de manera confidencial y con fines académicos. Por tanto, se solicita diligenciar el formato de la manera más clara y sincera.

La guía de entrevista que presentamos a continuación, y que agradecemos que respondas, está elaborada con la finalidad de conocer las experiencias sensibles durante el proceso de aprendizaje sobre el Conflicto Armado.

11. ¿Qué sabes sobre el conflicto armado colombiano?
12. ¿Quiénes son los actores del conflicto armado colombiano?
13. Para usted ¿Quiénes deben reparar el daño causado por el conflicto armado?
14. Para usted ¿Qué es la reparación a las víctimas?
15. ¿Cuál crees que sería el aporte de los jóvenes colombianos en la construcción de paz en Colombia?
16. ¿Crees que el gobierno nacional debe combatir y castigar a los grupos armados ilegales u optar por otras estrategias de paz? Si piensas que se deberían optar otras estrategias ¿Cuáles propondrías?
17. ¿Qué piensas de los aprendizajes en torno al conflicto armado en la clase de Ciencias sociales?
18. ¿Cómo ha sido tu experiencia durante el proceso de aprendizaje de la clase de Ciencias sociales?
19. ¿Qué es lo que más te gusta del proceso de aprendizaje de la Ciencias sociales?
20. ¿Has leído algún texto sobre el conflicto armado colombiano? Escribe el título o resume en muy pocas palabras lo que recuerdes del texto.

Anexo 2. Proyecto pedagógico

PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA

“Reflexionemos sobre el pasado de nuestra golpeada Nación”

Estudiantes del grado 902

Docentes Natalia Perdomo Toledo

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN

GUADALUPE HUILA

2022

Introducción

Este proyecto pedagógico de aula se plantea como un proceso de reflexión sobre el conflicto armado en la Institución educativa Nuestra Señora del Carmen. Nace desde un ejercicio espontáneo y un fenómeno observado por los jóvenes del grado noveno de la institución. Con ayuda de los docentes se organiza esta iniciativa de investigación para promover la experimentación y finalmente organizar de manera conjunta un conocimiento nuevo y una perspectiva crítica del tema.

Ahora bien, este proyecto se propone desde tres componentes que buscan una vinculación y cumplir con los objetivos de la propuesta. El primer componente gira en torno a la enseñanza de la historia, en específico sobre el conflicto armado; en este componente buscamos las concepciones que tiene el docente sobre los propósitos de enseñar el tema en cuestión. El segundo componente es aportar a la construcción de la memoria histórica, generar procesos de emancipación del pensamiento y propagar el ejercicio del análisis crítico de la realidad a través de estrategias específicas de las asignaturas de ciencias sociales y lengua castellana. Por último, un componente relacionado a la evaluación y conexión entre el tema, las estrategias y los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Identificar y comprender los hechos históricos que marcan el inicio y desarrollo del conflicto armado en Colombia con los estudiantes del grado noveno de la I.E. Nuestra Señora del Carmen.

Objetivo Específico

- Identificar los principales actores que han participado en el conflicto armado colombiano.
- Construir nuevas percepciones y conceptos para explicar la magnitud del conflicto armado en Colombia.
- Reconocer el papel de la memoria histórica como vehículo para entender el pasado y presente del país desde sus experiencias cercanas sobre el conflicto armado y los textos sugeridos.

ACTIVIDADES DE CLASE

Se mana 1 (sesión 1)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	Grado: Noveno	Docente: Natalia Perdomo	Duración: 2 horas
----------------------------	-----------------------------------	--	------------------	-----------------------------	-------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Reflexionar sobre los efectos que a largo plazo genera la violencia en Colombia.

Recursos: Computador, Video Beam, sonido e internet, impresora, tijeras, hojas de block.

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (23 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, la docente a cargo introducirá el tema de esta y las cinco sesiones siguientes, explicando a los estudiantes cuán fundamental es conocer las raíces, manifestaciones, efectos y secuelas del conflicto armado en Colombia.

Seguidamente solicitará a los estudiantes formar equipos de trabajo de cinco personas. Una vez organizado este, hará entrega de una serie de preguntas introductorias de manera escrita a cada grupo. (Anexo 1), la cual deberán responder en un tiempo de 2 minutos, mediante un representante o líder.

Actividad de desarrollo (1 hora, 15 minutos)

Se proyectará la película documental “El Testigo”, dirigida por Kate Home y encontrada en la plataforma Netflix, así:



Actividad de finalización (22 minutos)

A partir de la observación de la película documental, se llevará a cabo un conversatorio que tendrá como eje orientador los efectos de la violencia a largo plazo en Colombia.

Anexo 1. Preguntas introductorias para imprimir y recortar.

- ¿Por qué inició la Guerra en Colombia?
- ¿En qué año inició la Guerra en Colombia?
- En Colombia, ¿quiénes han contribuido en mayor medida a la guerra y de qué manera?
- ¿Cuál fue la primera manifestación de guerra en Colombia?
- ¿Cómo se formó la guerrilla en Colombia?
- ¿Cuántos Tratados de Paz se han intentado establecer en Colombia?
- ¿Cómo ha influido la Guerra Colombiana en el entorno social?
- ¿Quiénes y por qué son las principales víctimas del conflicto armado colombiano?

Se mana 1 (sesión 2)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	G rado: N oveno	Doc ente: Nata lia Perdomo	Du ración: 1 hora
----------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Reflexionar sobre algunas de las manifestaciones del conflicto armado colombiano.

Recursos: Fotocopias o impresiones

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (30 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, la docente a cargo le hará entrega de manera oral a cada estudiante de una palabra que esté relacionada con la situación de Colombia en relación al conflicto armado. (Falso positivo, disparo, secuestro, etc.) Luego les propondrá la dinámica de crear una historia oral. Esta dinámica consistirá en que, ubicados en mesa redonda, el primer estudiante de la mesa, forme una oración utilizando la frase asignada por la docente, el segundo deberá continuar y complementar esa

oración, pero añadiendo la frase que a él fue asignada, y así sucesivamente, todos trabajarán complementando la historia, teniendo en cuenta que debe tener un inicio, un nudo y un desenlace. Así, con la participación del último estudiante, la historia deberá estar terminada y ser muy coherente, ese es el objetivo.

Actividad de desarrollo (15 minutos)

La docente a cargo hará entrega a los estudiantes de la lectura presentada en el anexo 2, y le dará a cada estudiante un tiempo de diez minutos para que realicen su lectura de manera individual y silenciosa.

Actividad de finalización (15 minutos)

Se llevará a cabo una reflexión oral, a partir de la lectura.

Anexo 2. Lectura para imprimir

Durante varias semanas, los López vivieron en medio de la zozobra hasta que decidieron abandonar la región y desplazarse a un lugar más seguro. Algunos de ellos se fueron al campamento y otros a Medellín. Ya en campamento, Martha María López y su esposo Francisco, junto con otras cuatro personas, entre ellas, dos niños y una mujer embarazada, se ubicaron en una pequeña finca. El bebé nació dos días después, pero los López se sentían inseguros, por lo que decidieron moverse más al nordeste, hacia Anorí, para salvar sus vidas y poder trabajar la tierra.

Por esos días llegó de visita Darwin, un menor de solo ocho años, nieto de Martha y Francisco, y conformaba parte de quienes se habían refugiado en Medellín. Con el de visita se prepararon para viajar, pero no alcanzaron pues en la medianoche del 5 de junio de 1990 un grupo integrado por uniformados del ejército y la policía, y algunos otros civiles llegó hasta la casita campesina y los masacró.

Darwin sobrevivió y relató cómo los uniformados lo detectaron. Uno de ellos preguntó: “¿Qué hacemos a mi cabo? ¿Lo matamos para no dejar sobrevivientes?”. A lo que el cabo respondió: “No porque necesitamos un testigo que diga que fue la guerrilla la que los mató”. Según el niño, a pesar de que él bebé lloraba, los soldados y policías continuaron disparando.

Hacia las dos de la madrugada se fueron, no sin antes decirle a Darwin: “Si alguien pregunta quién hizo esto, dile que fueron los elenos”. Esa noche fueron asesinadas seis personas: dos hombres, dos mujeres y dos menores (de once y ocho años). De manera inexplicable, el bebé sobrevivió, aunque fue herido por esquirlas de una de las granadas que habían estallado ahí.

Adaptado de <http://tlaxcala-int.org/upload/telechargements/199.pdf>

Se mana 2 (sesión 1- 2)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	G rado: N oveno	Doc ente: Nata lia Perdomo	Du ración: 3 horas
----------------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Reflexionar sobre cómo el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicológica y social.

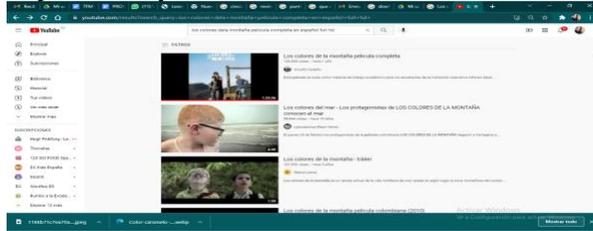
Recursos: Computador, video Beam, sonido, impresiones, hojas de block, cinta papel, lápices y borradores.

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (1 hora, 35 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, la docente a cargo proyectará la película “Los colores de la montaña”, dirigida en 2010 por Carlos César Arbeláez. La película será tomada de la plataforma YouTube mediante el siguiente enlace de acceso.

<https://www.youtube.com/watch?v=7ZsTAC-KrQ4>



Actividad de desarrollo (50 minutos)

Una vez observada la película, la docente pasará puesto por puesto ofreciéndole a los estudiantes unos papeles contenidos en una caja con el objetivo de que cada uno, tome un papel. De manera previa, la docente les explicará que en cada papel está escrito el nombre de uno de los personajes principales de la película (Anexo 3). El trabajo de los estudiantes consistirá en representar bellamente, mediante un poema la historia del personaje seleccionado al azar.

En el proceso de producción escrita la docente estará presente, revisando los textos líricos sugiriendo modificaciones que considere pertinentes. Es importante aclarar a los estudiantes que en la producción puede elegir uno de los muchos pasajes presentados en relación a ese personaje.

Actividad de finalización (25 minutos)

Una vez concluidos y aprobados los poemas por la docente, los estudiantes tomarán la hoja de block en la que las escribieron y la pegarán en las paredes del salón. Posteriormente se dará un espacio para que los estudiantes lean las distintas producciones y al final generen reflexiones sobre las mismas, así como en relación a la manera en que el conflicto armado afecta al individuo de manera física, psicología y social, tomando como punto de referencia ejemplos de la película.

Nombres de los personajes más relevantes de la película.

Nota: Se deben duplicar los nombres el número de veces necesarias para cubrir el número de estudiantes.

- Padre de Julián**
- Julián**
- Padre de Manuel**
- Hermano de Julián**
- Madre de Manuel**

Se mana 3 (sesión 1)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	G rado: N oveno	Doc ente: Nata lia Perdomo	Du ración: 2 horas
----------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------------------	-----------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Concientizar a los estudiantes sobre el daño que genera el conflicto armado y sobre la necesidad de ponerle fin.

Recursos: Impresiones, tijeras, cinta decorativa,

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (40 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, y con los estudiantes ubicados en mesa redonda, la docente a cargo les explicará que en el centro del salón se encuentran regados “los pergaminos de la historia de Colombia”, que tendrán la siguiente apariencia:



Les explicará que dentro de cada pergamino habrá un poema diferente. Así, los estudiantes caminarán a lo largo y ancho del salón para tomar uno de estos. Una vez realizada esta tarea, orientados por la docente, saldrán al espacio exterior (parque bosques, cancha, etc...) Allí, distanciados unos de otros, tendrán el espacio para leer cada poema y prepararse para su declamación frente a sus compañeros. (Los poemas se encuentran en el Anexo 4)

Actividad de desarrollo (40 minutos)

Cada estudiante presentará (declamación) el poema seleccionado, y adicionalmente, deberá presentar su análisis del poema.

Actividad de finalización (40 minutos)

Finalmente, los estudiantes generarán un conversatorio en el que el foco sea expresar qué piensan del conflicto armado colombiano, que ideas y pensamientos le suscita y cómo aportan desde el ámbito personal a que este no continúe.

Poemas

Atado a la orilla

Andrea Cote

Si supieras que afuera de la casa,
atado a la orilla del puerto quebrado,
hay un río quemante
como las aceras.

Que cuando toca la tierra
es como un desierto al derrumbarse
y trae hierba encendida
para que ascienda por las paredes,
aunque te des a creer
que el muro perturbado por las enredaderas
es milagro de la humedad
y no de la ceniza del agua.

Si supieras
que el río no es de agua
y no trae barcos
ni maderos,

De Conversación a oscuras

Horacio Benavides

Te metieron en una bolsa negra
y te llevaron al monte
yo por entre los matorrales los seguí
Los hombres decían chistes
cavaban y reían

Cuando las cosas empezaron a calmar
fuimos al monte y te trajimos a la casa
para que no te sintieras solo, hermano
Ahora estás en el solar
A tu lado sembramos un ciruelo,
el que da las frutas que tanto te gustan
y todos los días lo regamos con agua
y con lágrimas.

sólo pequeñas algas
crecidas en el pecho
de hombres dormidos.

Si supieras que ese río corre
y que es como nosotros
o como todo lo que tarde o temprano
tiene que hundirse en la tierra.

Tú no sabes,
pero yo alguna vez lo he visto
hace parte de las cosas
que cuando se están yendo
parece que se quedan.

De El crecimiento del vacío

Néstor Raúl Correa

Haz como si los cuerpos que bajan por el río
con gallinazos
no fueran de nadie
hija mía.

Como si el ruido de cráneos en las fosas
se pareciera al silencio
que hay en el silencio
hijo mío.

Como si lo que pasa
día a día
no pasara.

Chengue

Camila Charry

En la radio anuncian que han tomado el pueblo.
Que hubo explosiones
restos de carne que se estrellaron contra otros cuerpos.
Que todo fue muy rápido.
Que las gallinas dejaron en el aire
después de arder bajo el estallido
sus plumas como un ala de neblina
que no permitió ver con claridad
cuántos muertos fueron.
Que fue un horror no haberlos visto bien.
Que deberán regresar en la madrugada para contar los cuerpos
adivinar las formas entre los fragmentos
en pleno domingo,
sin día de descanso,

La pregunta

Mery Yolanda Sánchez

Te han tirado al patio de las ranas. Sobre ti,
pompas de jabón. Te preguntabas por qué las gallinas
son tristes y van con una queja eterna. Hoy te
picotean y no saben qué eres. Alguien te habrá
mirado por última vez como un mal recuerdo. Nunca
supiste estar de pie, no te gustaba estar pendiente. Sin
embargo, te acostumbraste a dormir con ropa por si te
sacaban con el sueño.

Cuestión de estadísticas

Piedad Bonnett

Fueron veintidós, dice la crónica.

Diecisiete varones, tres mujeres,
dos niños de miradas aleladas,
sesenta y tres disparos, cuatro credos,
tres maldiciones hondas, apagadas,
cuarenta y cuatro pies con sus zapatos,
cuarenta y cuatro manos desarmadas,
un solo miedo, un odio que crepita,
y un millar de silencios extendiendo
sus vendas sobre el alma mutilada.

sin recibir un pago adicional.
Dijeron, en la radio, que la vida nunca es justa.

Llanura de Tuluá

Fernando Charry Lara
Al borde del camino, los dos cuerpos
uno junto del otro,
desde lejos parecen amarse.
Un hombre y una muchacha, delgadas
formas cálidas
tendidas en la hierba, devorándose.
Estrechamente enlazando sus cinturas
aquellos brazos jóvenes,
se piensa:
soñarán entregadas sus dos bocas,
sus silencios, sus manos, sus miradas.
Mas no hay beso, sino el viento
sino el aire
seco del verano sin movimiento.
Uno junto del otro están caídos,
muertos,
al borde del camino, los dos cuerpos.
Debieron ser esbeltas sus dos sombras
de languidez
adorándose en la tarde.
Y debieron ser terribles sus dos rostros
frente a las
amenazas y relámpagos.
Son cuerpos que son piedra, que son nada,
son cuerpos de mentira, mutilados,
de su suerte ignorantes, de su muerte,
y ahora, ya de cerca contemplados,
ocasión de voraces negras aves.

Parábola de los dos hermanos

Víctor Gaviria
Había una vez dos hermanos que negociaban
con ganado robado, vayan a saber sus razones.
Descontento de cuentas, el menor se peleó
con su hermano mayor,
y contrató unos hombres para que lo mataran.
Un niño, como siempre, fue testigo del crimen,
y los hombres fueron descubiertos.
El hermano menor huyó de su casa,
los asesinos de su hermano huyeron también, rastreando su pista,
hasta hallarlo en otra vereda cercana, tan mísera
y tan próspera como la anterior.
Pidieron plata por su silencio,
él les envió dinero en un sobre. La lengua
les picaba y les daba vuelta en la boca

Los que tienen por oficio lavar las calles

José Manuel Arango
Los que tienen por oficio lavar
las calles
Patria violenta
(madrugán, Dios les ayude)
Jorge Gaitán Durán
encuentran en las piedras, un día y otro,
Violenta patria mía:
regueros de sangre
en mi creció tu amor tardío
Y la lavan también: es su oficio
como una bocanada de perfume salvaje.
Aprende
Todo estaba impregnado de ti,
no sea que los primeros transeúntes la
el mar, los cien países
pisen
que conocí, con tu dolor siguiéndome
como si fuera ya mi propia sombra.
Me bastaba nombrarte y ya tenía
el gusto de tu piel: un sabor a panal
colgado en los fragmentos de los árboles.
Mientras más me alejaba de tu suelo
más me reconocía en tu destino,
mi amor era más grande y tu belleza
rural crecía con el sufrimiento.
¿Ahora quién podrá negarme
tu combate nocturno?
¿Quién podrá quitarme de las manos
el puñado de tierra empapada en sangre
de mis hermanos y esa rama verde
que antes de partir arranqué de tu seno?

La patria

María Mercedes Carranza
Esta casa de espesas paredes
coloniales
y un patio de azaleas muy decimonónico
hace varios siglos que se viene abajo.
Como si nada las personas van y vienen
por las habitaciones en ruina,
hacen el amor, bailan, escriben cartas.
A menudo silban balas o es tal
vez el viento
que silba a través del techo desfondado.
En esta casa los vivos duermen con los
muertos,
imitan sus costumbres, repiten sus gestos
y cuando cantan, cantan sus fracasos.
Todo es ruina en esta casa,
están en ruina el abrazo y la música,
el destino, cada mañana, la risa son ruina;
las lágrimas, el silencio, los sueños.
Las ventanas muestran paisajes
destruidos,
carne y ceniza se confunden en las caras,
en las bocas las palabras se revuelven con
miedo.
En esta casa todos estamos enterrados
vivos.

por decir el hecho escandaloso,
entonces el hermano menor contrató a otros hombres
para que mataran a los primeros hombres.
Los asesinos fueron a su vez asesinados,
sorprendidos por los segundos hombres cuando menos
lo esperaban.
El hermano menor descansó aliviado,
pero los segundos asesinos eran todavía más pobres
y más despiadados,
y pidieron dinero por su doble silencio.
Entonces el hermano buscó entre la gente
a otros hombres peores,
habló de paso con ellos,
pero los segundos hombres desconfiaron a tiempo
y lo mataron frente a su casa,
la que era apenas su casa transitoria,
y fue hallado su cuerpo entre el rastrojo,
frío y tieso como un palo.
Los segundos hombres se dispersaron en el acto
y se disolvieron entre la gente.
Los terceros hombres son cualquiera, nosotros,
los justos,
todavía más pobres y más despiadados.

Monólogo de alguien sin voz

Darío Jaramillo Agudelo

Mi tierra ya no es mi tierra.

Fui expulsado de ella, salí a medianoche sin rumbo,
salvando la vida como si mi vida valiera alguna cosa.
El resto lo perdí, la casa, los muebles,
las fotos y las cartas que me conectaban con los muertos de mi sangre.
Todo quedó abandonado,
de alguna manera muerto,
muerto como yo que comencé a morir entonces.
Salí con las manos vacías, sin tiempo para llorar,
también sin pasado salí de esta tierra que ya no es mía.
El espejo de esta casa se niega a reflejarme,
nadie me reconoce.
Sin lugar y sin pasado,
esta tierra no me reconoce.
Ya no hay casa.
En el lugar habitan gentes que llegaron de ninguna parte.
Ahora soy un nómada, una planta sin raíces,
un hombre sin nombre y sin memoria.

Poema amarillista

Santiago Rodas

Homenaje a David Quintana

La sangre baja por la loma
y alcanza a dar la curva completa.
Los niños al lado del nicho de la virgen
miran atentos al hombre en el suelo.
Uno con la camiseta de Slayer y las manos
en los bolsillos
analiza la moto en el pavimento.
Las señoras con las manos cruzadas
miran atentas a los de la Sijin
que toman fotos del rostro para identificarlo.
Los números, como en las películas, marcan
los puntos relevantes.
El morral todavía en su espalda,
el casco puesto,
Las manos que ya no se aferran del manubrio
de la moto agarran el vacío.
Empieza la lluvia.
La gente se resguarda en los techos.
Hombres con trajes blancos se llevan el
cuerpo
que ya no es Juan David Quintana.
La moto queda intacta.
La sangre se mezcla con el agua.
Alguien dice que El Señor sabe hacer sus
cosas.
Nadie tendrá que lavar el suelo.

Hospital Militar

Maruja Vieira
¡Dios, qué mano tan fría!
dijo el soldado herido.
En la silla de ruedas su figura
sería un árbol joven
con las ramas cortadas.
Porque allí no había mano,
sólo unos ojos hondos,
muy hondos, que parecían
preguntarle algo a Dios.

El callejón de los asesinos

Jaime Jaramillo Escobar

Teniendo que hacer un viaje, me dirijo a la estación para tomar el tren de la hora Greenwich. Así pues, comienzo a andar por ilímites potreros, me extravió, y llevo ya dos días perdido en las montañas, cuando alcanzo a divisar una especie de sendero que comienza al pie de un árbol y se inclina en el horizonte, y me encamino hacia él con la esperanza de poder llegar a tiempo, si algún otro inconveniente no me lo impide, pues lo que sucede es que ignoro por completo el camino de la estación. A poco andar me encuentro metido en una callejuela tortuosa, de aproximadamente un metro cincuenta de ancho, y aún menos, entre negras paredes de herrerías, cubiertas de hollín, de carbón, pobladas de gente aviesa, sucia. Qué mujeres habrá, desgredadas, pálidas, qué niños espesos, lentos, que acechan en las puertas, desde lo oscuro, y hombres sentados en montones de arena, que se desliza grano a grano sobre la calle ciega. Yo, asustado, continúo rápidamente, procurando no hacer ruido para que no me perciban, para evitar el asalto, hasta que subo por un barranco y allí está la estación, solitaria en la noche, nadie aparece, no hay trenes. Recorro las salas cuidadosamente, una mata me asusta con sus hojas anchas. Voy a dar la vuelta cuando ¡zas!, el hombre, me lo encuentro a boca de jarro, detrás de una columna, me está esperando para matarme, tiene el cuchillo en la mano, me coge por la cabeza. En el expendio de boletos no hay nadie. El asesino, tranquilo, me mira.

De La ausencia del descanso

Helí Ramírez

11

Sueños que se escapan por el hueco de un
cortauñas
la noche clara cambia los labios de
posición rabia
y el cielo azul y en algunos espacios amarilloso
nos cobija
en coro corro a la calle que inunda los
sentimientos empapelados
las emisoras desaforadas
emiten sus extras
la ciudad es un océano de sangre.

Se mana 3 (sesión 2)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	G rado: N oveno	Doc ente: Nata lia Perdomo	Du ración: 1 hora
----------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Reflexionar sobre los efectos de la violencia social

Recursos: Impresiones.

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (10 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, la docente a cargo hará preguntas de manera oral a los estudiantes sobre los elementos de la violencia vistos en las sesiones anteriores, haciendo énfasis en cómo se manifiesta la violencia social.

Actividad de desarrollo (20 minutos)

Seguidamente, hará entrega a cada estudiante de una copia del texto de Gabriel García Márquez denominado “Un día de estos” (Anexo 5). Ellos, por su parte, deberán realizar la respectiva lectura (lectura silenciosa).

Actividad de finalización (30 minutos)

Se generará un debate reflexivo a partir del texto. Se plantean las siguientes preguntas:

1. Explica por qué a lo largo del texto se mantiene la tensión entre los dos personajes y cuál es la intención del autor al respecto.
2. ¿Cuáles son los temas del cuento?
3. ¿A qué hace referencia la frase “Aquí nos paga veinte muertos”?

Anexo 5. Texto “Un día de estos”

Un día de estos

Gabriel García Márquez

El lunes amaneció tibio y sin lluvia. Don Aurelio Escovar, dentista sin título y buen madrugador, abrió su gabinete a las seis. Sacó de la vidriera una dentadura postiza montada aún en el molde de yeso y puso sobre la mesa un puñado de instrumentos que ordenó de mayor a menor, como en una exposición. Llevaba una camisa a rayas, sin cuello, cerrada arriba con un botón dorado, y los pantalones sostenidos con cargadores elásticos. Era rígido, enjuto, con una mirada que raras veces correspondía a la situación, como la mirada de los sordos.

Cuando tuvo las cosas dispuestas sobre la mesa rodó la fresa hacia el sillón de resortes y se sentó a pulir la dentadura postiza. Parecía no pensar en lo que hacía, pero trabajaba con obstinación, pedaleando en la fresa incluso cuando no se servía de ella.

Después de las ocho hizo una pausa para mirar el cielo por la ventana y vio dos gallinazos pensativos que se secaban al sol en el caballete de la casa vecina. Siguió trabajando con la idea de que antes del almuerzo volvería a llover. La voz destemplada de su hijo de once años lo sacó de su abstracción.

-Papá.

-Qué.

-Dice el alcalde que si le sacas una muela.

-Dile que no estoy aquí.

Estaba puliendo un diente de oro. Lo retiró a la distancia del brazo y lo examinó con los ojos a medio cerrar. En la salita de espera volvió a gritar su hijo.

-Dice que sí estás porque te está oyendo.

El dentista siguió examinando el diente. Sólo cuando lo puso en la mesa con los trabajos terminados, dijo:

-Mejor.

Volvió a operar la fresa. De una cajita de cartón donde guardaba las cosas por hacer, sacó un puente de varias piezas y empezó a pulir el oro.

-Papá.

-Qué.

Aún no había cambiado de expresión.

-Dice que si no le sacas la muela te pega un tiro.

Sin apresurarse, con un movimiento extremadamente tranquilo, dejó de pedalear en la fresa, la retiró del sillón y abrió por completo la gaveta inferior de la mesa. Allí estaba el revólver.

-Bueno -dijo-. Dile que venga a pegármelo.

Hizo girar el sillón hasta quedar de frente a la puerta, la mano apoyada en el borde de la gaveta. El alcalde apareció en el umbral. Se había afeitado la mejilla izquierda, pero en la otra, hinchada y dolorida, tenía una barba de cinco días. El dentista vio en sus ojos marchitos muchas noches de desesperación. Cerró la gaveta con la punta de los dedos y dijo suavemente:

-Siéntese.

-Buenos días -dijo el alcalde.

-Buenos -dijo el dentista.

Mientras hervían los instrumentos, el alcalde apoyó el cráneo en el cabezal de la silla y se sintió mejor. Respiraba un olor glacial. Era un gabinete pobre: una vieja silla de madera, la fresa de pedal, y una vidriera con pomos de loza. Frente a la silla, una ventana con un cancel de tela hasta la altura de un hombre. Cuando sintió que el dentista se acercaba, el alcalde afirmó los talones y abrió la boca.

Don Aurelio Escovar le movió la cara hacia la luz. Después de observar la muela dañada, ajustó la mandíbula con una cautelosa presión de los dedos.

-Tiene que ser sin anestesia -dijo.

- ¿Por qué?

-Porque tiene un absceso.

El alcalde lo miró en los ojos.

-Está bien -dijo, y trató de sonreír. El dentista no le correspondió. Llevó a la mesa de trabajo la cacerola con los instrumentos hervidos y los sacó del agua con unas pinzas frías, todavía sin apresurarse. Después rodó la escupidera con la punta del zapato y fue a lavarse las manos en el aguamanil. Hizo todo sin mirar al alcalde. Pero el alcalde no lo perdió de vista.

Era una cordal inferior. El dentista abrió las piernas y apretó la muela con el gatillo caliente. El alcalde se aferró a las barras de la silla, descargó toda su fuerza en los pies y sintió un vacío helado en los riñones, pero no soltó un suspiro. El dentista sólo movió la muñeca. Sin rencor, más bien con una amarga ternura, dijo:

-Aquí nos paga veinte muertos, teniente.

El alcalde sintió un crujido de huesos en la mandíbula y sus ojos se llenaron de lágrimas. Pero no suspiró hasta que no sintió salir la muela. Entonces la vio a través de las lágrimas. Le pareció tan extraña a su dolor, que no pudo entender la tortura de sus cinco noches anteriores. Inclinado sobre la escupidera, sudoroso, jadeante, se desabotonó la guerrera y buscó a tientas el pañuelo en el bolsillo del pantalón. El dentista le dio un trapo limpio.

-Séquese las lágrimas -dijo.

El alcalde lo hizo. Estaba temblando. Mientras el dentista se lavaba las manos, vio el cielorraso desfondado y una telaraña polvorienta con huevos de araña e insectos muertos. El dentista regresó secándose las manos. “Acuéstese -dijo- y haga bucheros de agua de sal.” El alcalde se puso de pie, se despidió con un displicente saludo militar, y se dirigió a la puerta estirando las piernas, sin abotonarse la guerrera.

-Me pasa la cuenta -dijo.

- ¿A usted o al municipio?

El alcalde no lo miró. Cerró la puerta, y dijo, a través de la red metálica.

-Es la misma vaina.

FIN

Se mana 4 (sesión 1)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	G rado: N oveno	Doc ente: Nata lia Perdomo	Du ración: 1 hora
----------------------------	-----------------------------------	--	--------------------------	-------------------------------------	----------------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Reflexionar sobre los efectos de la violencia social

Recursos: Impresiones.

Cronograma de Actividades.

Actividad de inicio (10 minutos)

Luego del saludo de bienvenida, la docente a cargo hará un recuento de la lectura anterior.

Actividad de desarrollo (20 minutos)

Seguidamente, hará entrega a cada estudiante de una copia del texto de Hernando Téllez denominado “Espuma y nada más” (Anexo 6). Para iniciar sobre esta lectura se invita a que los

estudiantes piensen sobre qué tratará el texto. Luego, deberán realizar la respectiva lectura (lectura silenciosa). Finalmente, se realizará una lectura dirigida por la docente y otra por parte de algunos estudiantes.

Actividad de finalización (30 minutos)

Socialización del tema y elementos comparativos con el texto leído en la anterior sesión. Luego realizarán un esquema mental con base en cada una de las lecturas.

Anexo 5. Texto “Espuma y nada más”

Hernando Téllez

(Colombia, 1908-1966)

Espuma y nada más

Cenizas para el viento y otras historias

(Bogotá: Librería Mundial, 1950, 216 págs.)

No saludó al entrar. Yo estaba repasando sobre una badana la mejor de mis navajas. Y cuando lo reconocí me puse a temblar. Pero él no se dio cuenta. Para disimular continué repasando la hoja. La probé luego sobre la yema del dedo gordo y volví a mirarla contra la luz. En ese instante se quitaba el cinturón ribeteado de balas de donde pendía la funda de la pistola. Lo colgó de uno de los clavos del ropero y encima colocó el kepis. Volvió completamente el cuerpo para hablarme y, deshaciendo el nudo de la corbata, me dijo: “Hace un calor de todos los demonios. Aféiteme”. Y se sentó en la silla. le calculé cuatro días de barba. Los cuatro días de la última excursión en busca de los nuestros. El rostro aparecía quemado, curtido por el sol. Me puse a preparar minuciosamente el jabón. Corté unas rebanadas de la pasta, dejándolas caer en el recipiente, mezclé un poco de agua tibia y con la brocha empecé a revolver. Pronto subió la espuma “Los muchachos de la tropa deben tener tanta barba como yo”. Seguí batiendo la espuma. “Pero nos fue bien, ¿sabe? Pescamos a los principales. Unos vienen muertos y otros todavía viven. Pero pronto estarán todos muertos”. “¿Cuántos cogieron?” pregunté. “Catorce. Tuvimos que internarse bastante para dar con ellos. Pero ya la están pagando. Y no se salvará ni uno, ni uno”. Se echó para atrás en la silla al verme la brocha en la mano, rebosante de espuma. Faltaba ponerle la sábana. Ciertamente yo estaba aturdido. Extraje del cajón una sábana y la anudé al cuello de mi cliente. Él no cesaba de hablar. Suponía que yo era uno de los partidarios del orden. “El pueblo habrá escarmentado con lo del otro día”, dijo. “Sí”, repuse mientras concluía de hacer el nudo sobre la oscura nuca, olorosa a sudor. “¿Estuvo bueno, ¿verdad?” “Muy bueno”, contesté mientras regresaba a la brocha. El hombre cerró los ojos con un gesto de fatiga y esperó así la fresca caricia del jabón. Jamás lo había tenido tan cerca de mí. El día en que ordenó que el pueblo desfilara por el patio de la escuela para ver a los cuatro rebeldes allí colgados, me crucé con él un instante. Pero el espectáculo de los cuerpos mutilados me impedía fijarme en el rostro del hombre que lo dirigía todo y que ahora iba a tomar en mis manos. No era un rostro desagradable, ciertamente. Y la barba, envejeciéndolo un poco, no le caía mal. Se llamaba Torres. El capitán Torres. Un hombre con imaginación, porque ¿a quién se le había ocurrido antes colgar a los rebeldes desnudos y luego ensayar sobre determinados sitios del cuerpo una mutilación a bala? Empecé a extender la primera capa de jabón. El seguía con los ojos cerrados. “De buena gana me iría a dormir un poco”, dijo, “pero esta tarde hay mucho que hacer”. Retiré la brocha y pregunté con aire falsamente desinteresado: “¿Fusilamiento?” “Algo por el estilo, pero más lento”, respondió. “¿Todos?” “No. Unos cuantos apenas”. Reanudó de nuevo la tarea de enjabonarme la barba. Otra vez me temblaban las manos. El hombre no podía darse cuenta de ello y ésa era mi ventaja. Pero yo hubiera querido que él no viniera. Probablemente muchos de los nuestros lo habrían visto entrar. Y el enemigo en la casa impone condiciones. Yo tendría que afeitarse esa barba como cualquiera otra, con cuidado, con esmero, como la de un buen parroquiano, cuidando de que ni por un solo poro fuese a brotar una gota de sangre. Cuidando de

que en los pequeños remolinos no se desviara la hoja. Cuidando de que la piel, quedara limpia, templada, pulida, y de que, al pasar el dorso de mi mano por ella, sintiera la superficie sin un pelo. Sí. Yo era un revolucionario clandestino, pero era también un barbero de conciencia, orgulloso de la pulcritud en su oficio. Y esa barba de cuatro días se prestaba para una buena faena.

Tomé la navaja, levanté en ángulo oblicuo las dos cachas, dejé libre la hoja y empecé la tarea, de una de las patillas hacia abajo. La hoja respondía a la perfección. El pelo se presentaba indócil y duro, no muy crecido, pero compacto. La piel iba apareciendo poco a poco. Sonaba la hoja con su ruido característico, y sobre ella crecían los grumos de jabón mezclados con trocitos de pelo. Hice una pausa para limpiarla, tomé la badana, de nuevo yo me puse a asentar el acero, porque soy un barbero que hace bien sus cosas. El hombre que había mantenido los ojos cerrados, los abrió, sacó una de las manos por encima de la sábana, se palpó la zona del rostro que empezaba a quedar libre de jabón, y me dijo: “Venga usted a las seis, esta tarde, a la Escuela”. “¿Lo mismo del otro día?” le pregunté horrorizado. “Puede que resulte mejor”, respondió. “¿Qué piensa usted hacer?” “No sé todavía. Pero nos divertiremos”. Otra vez se echó hacia atrás y cerró los ojos. Yo me acerqué con la navaja en alto. “¿Piensa castigarlos a todos?”, aventuré tímidamente. “A todos”. El jabón se secaba sobre la cara. Debía apresurarme. Por el espejo, miré hacia la calle. Lo mismo de siempre: la tienda de víveres y en ella dos o tres compradores. Luego miré el reloj: las dos veinte de la tarde. La navaja seguía descendiendo. Ahora de la otra patilla hacia abajo. Una barba azul, cerrada. Debía dejársela crecer como algunos poetas o como algunos sacerdotes. Le quedaría bien. Muchos no lo reconocerían. Y mejor para él, pensé, mientras trataba de pulir suavemente todo el sector del cuello. Porque allí sí que debía manejar con habilidad la hoja, pues el pelo, aunque es agraz, se enredaba en pequeños remolinos. Una barba crespada. Los poros podían abrirse, diminutos, y soltar su perla de sangre. Un buen barbero como yo finca su orgullo en que eso no ocurra a ningún cliente. Y éste era un cliente de calidad. ¿A cuántos de los nuestros había ordenado matar? ¿A cuántos de los nuestros había ordenado que los mutilaran? ... Mejor no pensarlo. Torres no sabía que yo era un enemigo. No lo sabía él ni lo sabían los demás. Se trataba de un secreto entre muy pocos, precisamente para que yo pudiese informar a los revolucionarios de lo que Torres estaba haciendo en el pueblo y de lo que proyectaba hacer cada vez que emprendía una excursión para cazar revolucionarios. Iba a ser, pues, muy difícil explicar que yo lo tuve entre mis manos y lo dejé ir tranquilamente, vivo y afeitado.

La barba le había desaparecido casi completamente. Parecía más joven, con menos años de los que llevaba a cuestas cuando entró. Yo supongo que eso ocurre siempre con los hombres que entran y salen de las peluquerías. Bajo el golpe de mi navaja Torres rejuvenecía, sí; porque yo soy un buen barbero, el mejor de este pueblo, lo digo sin vanidad. Un poco más de jabón, aquí, bajo la barbilla, sobre la manzana, sobre esta gran vena. ¡Qué calor! Torres debe estar sudando como yo. Pero él no tiene miedo. Es un hombre sereno que ni siquiera piensa en lo que ha de hacer esta tarde con los prisioneros. En cambio, yo, con esta navaja entre las manos, puliendo y puliendo esta piel, evitando que brote sangre de estos poros, cuidando todo golpe, no puedo pensar serenamente. Maldita la hora en que vino, porque yo soy un revolucionario, pero no soy un asesino. Y tan fácil como resultaría matarlo. Y lo merece. ¿Lo merece? No, ¡qué diablos! Nadie merece que los demás hagan el sacrificio de convertirse en asesinos. ¿Qué se gana con ello? Pues nada. Vienen otros y otros y los primeros matan a los segundos y éstos a los terceros y siguen y siguen hasta que todo es un mar de sangre. Yo podría cortar este cuello, así, ¡zas! No le daría tiempo de quejarse y como tiene los ojos cerrados no vería ni el brillo de la navaja ni el brillo de mis ojos. Pero estoy temblando como un verdadero asesino. De ese cuello brotaría un chorro de sangre sobre la sábana, sobre la silla, sobre mis manos, sobre el suelo. Tendría que cerrar la puerta. Y la sangre seguiría corriendo por el piso, tibia, imborrable, incontenible, hasta la calle, como un pequeño arroyo escarlata. Estoy seguro de que un golpe fuerte, una honda incisión, le evitaría todo dolor. No sufriría. ¿Y qué hacer con el cuerpo? ¿Dónde ocultarlo? Yo tendría que huir, dejar estas cosas, refugiarme lejos, bien lejos. Pero me perseguirían hasta dar conmigo. “El asesino del Capitán Torres. Lo degolló mientras le afeitaba la barba. Una cobardía”. Y, por otro lado: “El vengador de los nuestros. Un nombre para recordar (aquí mi nombre). Era el barbero del pueblo. Nadie sabía que él defendía nuestra causa...” ¿Y qué?

¿Asesino o héroe? Del filo de esta navaja depende mi destino. Puedo inclinar un poco más la mano, apoyar un poco más la hoja, y hundirla. La piel cederá como la seda, como el caucho, como la badana. No hay nada más tierno que la piel del hombre y la sangre siempre está ahí, lista a brotar. Una navaja como ésta no traiciona. Es la mejor de mis navajas. Pero yo no quiero ser un asesino, no señor. Usted vino para que yo lo afeitara. Y yo cumplo honradamente con mi trabajo... No quiero mancharme de sangre. De espuma y nada más. Usted es un verdugo y yo no soy más que un barbero. Y cada cual en su puesto. Eso es. Cada cual en su puesto.

La barba había quedado limpia, pulida y templada. El hombre se incorporó para mirarse en el espejo. Se pasó las manos por la piel y la sintió fresca y nuevecita.

“Gracias”, dijo. Se dirigió al ropero en busca del cinturón, de la pistola y del kepis. Yo debía estar muy pálido y sentía la camisa empapada. Torres concluyó de ajustar la hebilla, rectificó la posición de la pistola en la funda y, luego de alisarse maquinalmente los cabellos, se puso el kepis. Del bolsillo del pantalón extrajo unas monedas para pagarme el importe del servicio. Y empezó a caminar hacia la puerta. En el umbral se detuvo un segundo y volviéndose me dijo:

“Me habían dicho que usted me mataría. Vine para comprobarlo. Pero matar no es fácil. Yo sé por qué se lo digo”. Y siguió calle abajo.

Se mana 4 (sesión 2)	I.E. Nuestra Señora del Carmen	Áreas: Ciencias Sociales y Lengua Castellana	Grado: Noveno	Docente: Natalia Perdomo	Duración: 1 hora
----------------------------	-----------------------------------	--	------------------	--------------------------------	---------------------

Temática: El conflicto armado colombiano

Objetivo: Socializar las actividades propuestas en el proyecto (Actividad de cierre)

Recursos: Cámaras de video.

Cronograma de Actividades.

Grabación de la presentación de evidencia de las diferentes actividades. Para ello, se realizará la grabación de las percepciones de los estudiantes de manera natural.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto pedagógico de aula girará en torno al desarrollo de las actividades y al cumplimiento de los objetivos. Además, de ello se centrará en VÍDEO creado por los estudiantes del grado 902 de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, con el fin de mostrar toda la experiencia significativa sobre la comprensión y reflexión del conflicto armado.

Finalmente, en una mesa redonda los estudiantes podrán participar sobre su experiencia sensible vivida en todo el proceso. Allí, se evaluarán los aspectos y beneficios del proyecto educativo implementado en la institución, en aras de mejorar su intervención a futuros docentes de la comunidad educativa.