



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: UN VIAJE A
TRAVÉS DE LA MEMORIA Y LA RURALIDAD**

Jennifer Alejandra Pérez Villegas

Dumar Julián Rojas Henao

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020



Enseñanza de la literatura: un viaje a través de la memoria y la ruralidad

Jennifer Alejandra Pérez Villegas

Dumar Julián Rojas Henao

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesora:

Dielá Bibiana Betancur Valencia

Magister en Investigación Psicoanalítica

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a los niños y niñas participantes, por su paciencia, su exigencia y su entusiasmo para recibirnos en cada visita, a ustedes debemos la motivación y compromiso con la enseñanza y con un mejor país.



Figura 1. *Fotografía estudiante C.E.R. San Esteban tomada por Alejandra Pérez*

Agradecimientos

A la institución educativa y el núcleo educativo de Granada por recibirnos con un proyecto que toca las fibras más sensibles de la comunidad, por el apoyo, la participación y el consejo en nuestras decisiones, a los profesores de la institución que nos cedieron sus clases y nos brindaron la amistad y la experiencia para aprender.

A nuestra asesora Diela Bibiana Betancur Valencia por emprender a nuestro lado un camino tan bello como complejo, por la sabiduría, la disposición y el compromiso. Por cobijar nuestras ideas, enseñarnos con el ejemplo y motivarnos a ser mejores.

A nuestras familias por el apoyo y la incondicionalidad durante este proceso personal y profesional.

Resumen

En el presente trabajo de investigación realizado en el municipio de Granada - Antioquia, enmarcado en un contexto rural que fue golpeado por el conflicto armado, supone una inquietud por volver al pasado a partir de la enseñanza a generaciones posteriores a los hechos, en este caso se habla de una población escolar inicial, la del C.E.R. San Esteban. La literatura es el eje que articula y estructura la propuesta cuyo objetivo principal es construir una propuesta didáctica que asista ese tránsito por la memoria de conflicto del municipio. Lo anterior evidencia la necesidad de proponer ejercicios de enseñanza anclados a las realidades de país y de los estudiantes y comprometidos con la mejora de la misma.

ÍNDICE

Dedicatoria	1
Agradecimientos	2
Resumen	3
CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema: vislumbrar y acercar el horizonte	7
Antecedentes	18
Justificación	25
CAPÍTULO 2. Horizonte conceptual: sobre lentes y rumbos, perspectivas de sentido	26
2.1 Conflicto y educación	27
2.2. Perspectivas en la enseñanza del conflicto	33
2.2.1. Pedagogía de la memoria	33
2.2.2. Enseñanza de la literatura	36
CAPÍTULO 3. Metodología: trazar un camino propio sobre el mapa de la experiencia	44
3.1 Características de la investigación	44
3.2 La Investigación Didáctica	46
3.3 Didáctica de la literatura	48
3.4 Fases del proceso investigativo	50
3.4.1 Primer momento	51
3.4.2 Segundo momento	57
3.4.3 Tercer momento	66
CAPÍTULO 4. Análisis: a la salida de un laberinto de significaciones	70
4.1. Formación política	70
4.1.1. ¿Enseñar el conflicto armado desde la generalidad histórica del país o situarlo en el contexto local que habitan los niños?	71
4.1.2. ¿Enseñar para reconocer los imaginarios sociales o para transformarlos?	76
4.1.3. ¿Priorizar una enseñanza enfocada en las causas y hechos del conflicto armado o dar cabida a aspectos subjetivos o emotivos?	83
4.2. Formación estética: Construcciones figurales, pictóricas y literarias de sentidos en torno a la memoria	87
4.2.1. ¿Qué criterios tener en cuenta para seleccionar el tipo de literatura para trabajar el conflicto armado dentro del salón de clases?	88
4.2.2. ¿Abordar las obras literarias desde sus propias consideraciones estéticas o hacer de ella un puente para la enseñanza de la memoria histórica?	92
4.2.3. ¿Hacia dónde orientar las comprensiones de los niños en una apuesta didáctica que pone en diálogo la literatura con la pedagogía de la memoria?	98

CAPÍTULO 5. Conclusiones: sobre el camino andado para emprender nuevos rumbos	102
Referencias Bibliográficas	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fotografía estudiante C.E.R. San Esteban tomada por Alejandra Pérez	1
Figura 2. Fotografía del C.E.R. San Esteban en el 2019 tomada por los investigadores	10
Figura 3. Marcha en Granada Antioquia el 9 de diciembre del 2000. Foto: Jesús Abad Colorado	13
Figura 4. Víctimas del conflicto armado en Granada Antioquia en uno de los muros del Salón del Nunca Más. Foto: ASOVIDA	15
Figura 5. Infografía sobre el conflicto armado realizada por uno de los investigadores	29
Figura 6. Momentos de la ruta metodológica de la investigación	51
Figura 7. C.E.R. San Esteban (izquierda): cocina de la escuela; Un estudiante tomando la media mañana en el restaurante escolar [Fotografías de Jennifer Pérez]	54
Figura 8. C.E.R. La Tupiada, San Carlos, Antioquia. 2019 [Fotografía de Alber Restrepo]	55
Figura 9. Afiche de la invitación al conversatorio [Diseño Marcela Pérez Villegas]	57
Figura 10. Fases de la ruta didáctica [Diseño Jennifer Pérez]	59
Figura 11. Collage con algunos de los textos seleccionados para el trabajo en el aula.....	65
Figura 12. Bosquejo de presentación de una parte de la memoria literaria que se encuentra en los anexos [Intervención de las fotografías y diseño por Marcela Pérez Villegas].....	69
Figura 13. Collage con algunos de los trabajos de cartografía de los estudiantes	72
Figura 14. Collage sobre trabajo en clase con el mapa de Granada.....	73
Figura 15. Collage con algunos de los árboles genealógicos de los estudiantes	74
Figura 16. Collage con algunas de las invitaciones a Granada hechas por los estudiantes	76
Figura 17. Fotografía de mapa realizado por estudiante, a detalle se lee que el conflicto fue antes de que él naciera	78
Figura 18. Collage sobre descripciones de los actores del conflicto armado hechas en clase.....	80
Figura 19. Collage sobre descripciones de las acciones del conflicto armado hechas en clase.....	81
Figura 20. Collage con algunas de las alusiones emocionales al conflicto armado hechas por los estudiantes	84
Figura 21. Collage con algunas de las representaciones sobre la memoria hechas por los estudiantes	86
Figura 22. Detalle de ¿Por qué? de Nikolai Popov	94
Figura 23. Detalle de ¿Por qué? de Nikolai Popov	94
Figura 24. Detalle del libro ¿De cómo Fabián acabó con la guerra? que presenta al personaje principal .	96
Figura 25. Detalle del libro ¿De cómo Fabián acabó con la guerra? que presenta a los reyes de cada ejército.....	97
Figura 26. Elaboración artística de uno de los estudiantes.....	99
Figura 27. Elaboración artística de uno de los estudiantes.....	100
Figura 28. Elaboración artística de uno de los estudiantes que muestra las aves como símbolo de migración.....	100
Figura 29. Elaboración artística de uno de los estudiantes.....	102

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema: vislumbrar y acercar el horizonte¹

La relación entre lo rural y la educación ha sido, a lo largo de la historia de Colombia, una relación de baches y tropiezos, a falta de una política educativa consistente para este sector y de soluciones perdurables. La población rural, que constituye aproximadamente el 15,8 % de la población nacional², es poco conocida y, sobre todo, parcialmente valorada en términos de los aportes que puede hacer a la construcción de país que vaya más allá del sector agrícola. A esto se le suma toda la problemática que ha existido en torno a la tierra y el interés de las grandes industrias por su apropiación (López Muñoz, 2019; MEN, 2018). Aunque puede decirse que el abastecimiento actual de las ciudades no tiene su foco en unos intercambios simples con lo rural, sino que atiende a unas dinámicas económicas mucho más intrincadas, esta ha sido durante mucho tiempo la base de esta relación. A esta panorámica de utilidad se añade que en el imaginario colectivo lo rural traduce aislamiento, abandono y atraso, y si bien la ruralidad en Colombia ha pasado por momentos de avances, por ejemplo, en términos de soluciones a conflictos o disminución de la tasa de analfabetismo, lo rural presenta aún una invisibilización generalizada sobre sus dinámicas que implican costumbres, prácticas o usos del territorio particulares sobre los que se soportan los conocimientos.

En este sentido, esta propuesta de investigación tiene como enfoque la relación entre lo rural y la educación, con la particularidad de que el territorio rural que se ha elegido, el municipio de Granada ha pasado por procesos complejos de conflicto armado; así, tenemos un escenario ubicado en el Oriente Antioqueño, epicentro de la violencia cruda de finales del siglo pasado y de inicios del presente.

Granada es un municipio ubicado en la subregión Embalses del Oriente Antioqueño y cuenta con una población de alrededor de diez mil habitantes. Fue fundado en 1807 y erigido como municipio diez años después. La extensión de su territorio es de 195 Km², de los cuales, solo 0,67 Km² corresponden al área urbana, lo que lo convierte en un municipio eminentemente rural. Dista de

¹ Este trabajo de investigación se nutrió del pequeño proyecto, en el marco del Semillero de Investigación Somos Palabra: Formación y contextos, en el que participamos y que ganó el apoyo de la convocatoria del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) del 2018.

² Según el último censo realizado en el 2018 por el DANE.

Medellín por 77 kilómetros y está comunicado con la capital del departamento por la Autopista Medellín-Bogotá, desviándose de esta antes del peaje del Santuario para tomar una vía casi completamente pavimentada y a lo largo de la cual se alcanzan a ver las diferentes producciones agrícolas: el cultivo del maíz, de la arveja, la zanahoria, el frijol y el aguacate. Granada ofrece un paisaje montañoso y con presencia de neblina en las horas matutinas³. En el recorrido desde la Autopista Medellín- Bogotá hacia Granada es posible ver algunas casas completamente caídas o en alto estado de abandono lo que permite comprender las magnitudes que el conflicto tuvo cuando azotó la zona, familias enteras amenazadas y obligadas a irse del lugar o familias que soportaron cuidando sus enseres y sus vidas hasta que la situación no lo permitió más.

Los municipios limítrofes son Guatapé y San Carlos en el norte; Santuario en el occidente; San Luis y San Carlos al oriente y Cocorná al sur. Existen vías terciarias que lo comunican con sus veredas, con el único corregimiento con el que cuenta – Santa Ana- y con otros municipios. Su actividad económica se sustenta principalmente en la ganadería y la agricultura, en esta última con producciones de mora, aguacate, frijol, maíz y café, entre otros.

Entre las cincuenta y dos veredas con las que cuenta Granada, está San Esteban, ubicada en la vía que conecta el casco urbano con la Autopista Medellín-Bogotá. Allí se encuentra la escuela homónima, perteneciente al Centro Educativo Rural El Edén al que están adscritas otras dieciocho sedes distribuidas en las veredas aledañas. La escuela fue construida en 1985 por la comunidad, el municipio y el Comité Departamental de Cafeteros.

En el Centro Educativo Rural (C.E.R) San Esteban hay dos edificaciones divididas en tres secciones, en las que funcionan dos grupos de diez niños, aproximadamente, cada uno de edades entre los seis y doce años. Estos grupos están bajo la tutoría de dos profesores, organizados de la siguiente manera: en un grupo están los grados segundo, cuarto y quinto; y en el otro, preescolar, primero y tercero.

Es de anotar que los estudiantes no tienen un uniforme y asisten con ropa común y prendas características del contexto rural como botas, a pesar de que todos no vivan en las veredas, -es

³ Las percepciones sobre el paisaje están relacionadas con nuestras experiencias personales a partir de las visitas que hicimos al municipio.

común ver en el pueblo este tipo de indumentaria tanto en adultos como niños-. Esto llama la atención porque, por una parte, rompe con la dinámica del uniforme a la cual las instituciones escolares en el país están acostumbradas -incluso en el casco urbano del municipio la única escuela maneja uniforme y, por la otra, este tipo de vestuario es reflejo del contacto temprano de los niños con algunas labores del campo que entran a la escuela como la agricultura desde las experiencias de cada niño, entre ellas la ganadería o la carpintería. La escuela cuenta con un restaurante escolar del que se hace parte al pagar una cuota que oscila entre los \$ 3.000 y \$ 3.500 semanales. También goza de una cancha entre las dos construcciones y un amplio espacio de zona verde, en el cual, en una esquina otrora había una huerta escolar, y ahora está completamente abandonada. Además de esto, hay una sala de informática de escaso funcionamiento debido a la falta de actualización de los equipos que en ella están y sin ningún tipo de acceso a Internet. En este mismo lugar, se encuentra una pequeña biblioteca que complementa a las bibliotecas-estantes que hay en cada grupo, en ella se pueden hallar libros de literatura infantil y juvenil, enciclopedias, libros sobre el trabajo en el campo, algunos en relación con el conflicto armado que vivió el municipio y las guías de Escuela Nueva. La biblioteca se encuentra en un salón al que pocos los niños van. Su estado es regular debido a que no es limpiada constantemente y se ha visto afectada por la humedad, algunas plagas y el deterioro al estar expuesta a las excreciones de algunas aves que tienen su nido dentro del lugar.

En términos generales, la escuela se encuentra en un estado de abandono que se visibiliza en la humedad que se encuentra en varios salones sin que haya ninguna intervención por parte del municipio debido a que, según los docentes, la escuela no cuenta con una escritura notarial propia por lo cual no se puede invertir en ella.

Las carencias en el suministro de agua que obliga a que se suspendan muchas veces las actividades académicas en pro de la consecución de agua para el funcionamiento de los baños y el restaurante escolar, las inundaciones por exceso de lluvia o la falta de luz son problemas con los que continuamente deben lidiar los profesores. Para subsanar este tipo de situaciones, los profesores y la comunidad muchas veces son los que tienen que intervenir, porque, como ya se dijo, no hay una respuesta activa por parte del gobierno local. Como en muchas escuelas del ámbito rural la búsqueda de financiamiento por parte de entidades privadas es una solución a las problemáticas estructurales. Los profesores y los estudiantes en el C.E.R San Esteban no son ajenos al diseño de

proyectos o iniciativas de investigación y participación en torneos que les ayudan a gestionar las necesidades del establecimiento. Son muy comunes y generalmente buscan suplir la falta de luz o de agua. Actualmente el tanque de reserva de agua es la meta y aunque esto motiva y reta a los estudiantes a ganar con su esfuerzo las mejoras de la escuela, también resulta paradójico que deban ocuparse de lo que es responsabilidad del Estado.



Figura 2. *Fotografía del C.E.R. San Esteban en el 2019 tomada por los investigadores*

El modelo pedagógico vigente es el de Escuela Nueva, que está pensado para la educación rural colombiana por su flexibilidad en contenidos, promoción académica, calendario y demás factores que tienen en cuenta las características de la población rural. Además de lo anterior, este diseño tiene un matiz comunitario que contempla el trabajo con las familias de los estudiantes o las prácticas propias del contexto como la siembra que transversaliza la formación; no obstante, en la dinámica diaria del CER San Esteban, este modelo no funciona cabalmente, en vista de que los profesores, o bien no lo siguen, o bien, se apoyan en él pero se valen de estrategias de la escuela tradicional. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela se encuentra en construcción

aún, esto, por la necesidad de unificar y coordinar con las otras sedes para crear un documento integral. Adicional, tampoco hay establecido un plan de área o un currículo, lo más cercano son las cartillas de Escuela Nueva que los mismos docentes prefieren en ocasiones no utilizar.

La población estudiantil, en su mayoría, se desplaza desde el casco urbano en el bus intermunicipal, siendo muy pocos los estudiantes que viven en los alrededores de la escuela. Es de anotar que no todos estudian en el pueblo en vista de que solo hay una institución educativa que no da abasto con el número de estudiantes, así que para escolarizarlos es necesario distribuirlos a las veredas más cercanas. Muchos de estos fueron afectados directamente por el conflicto armado que vivió el municipio en la década del dos mil, lo que convierte a los estudiantes en los herederos de un pasado que, si bien es rememorado a través de los ejercicios de memoria que las agrupaciones de víctimas realizan en el municipio, no es un saber consciente en ellos.

Como se enunció párrafos atrás, muchos de los niños tienen un contacto directo con la labor agrícola, pues colaboran con sus padres o familiares en dichas actividades, lo que los convierte en una especie de “niños adultos” cuya fisonomía es particular: por un lado, manos de gran tamaño con callosidades, caras serias y quemadas por largas jornadas al sol, aspecto tranquilo y caminar lento; y por el otro, baja estatura característica de la infancia, grandes sonrisas, ojos brillantados y mucha actividad a través del deporte y el juego. En la cotidianidad de la escuela también son comunes entre los niños más grandes, las bromas relacionadas con actividades agrícolas, allí resulta cómico alguien que no sepa limpiar una cochera, que le quede mal sembrada una zanahoria, que tenga “mala mano” o que se canse rápidamente de trabajar. Entre risa y pelea conversan y traen del pueblo a los personajes más conocidos, como los dueños de las revuelterías que les dan trabajo en ocasiones, o actualidades sobre las que tienen algo que opinar.

Los estudiantes del C.E.R San Esteban son también el ejemplo de la fusión de lo urbano y lo rural, la gran mayoría vive en el casco urbano, pero asiste a la escuela rural; allí, en la quietud que plantea el ambiente de la vereda resuena la música popular que se escucha en el pueblo y que los más grandes ponen en los descansos en radios pequeñas mientras se comen una lonchera que tiene apariencia de almuerzo. La bisutería que las niñas usan para ir a misa o pasear por el pueblo y que no se quitan para trabajar en la huerta, brilla cuando se las ve en el pasto agrupadas dando vueltas hasta marearse. En los más pequeños, están los juegos improvisados con aparatos mecánicos, con

luces y, cuando no, con títeres que sacan de una caja empolvada o simplemente con globos que inflan y con los que pueden jugar durante largos períodos de tiempo.

En relación con la historia reciente de Granada en el contexto del conflicto armado colombiano, el municipio ha pasado del asentamiento de frentes guerrilleros de las FARC-EP y el ELN a finales del siglo XX a ser tomado por otras fuerzas beligerantes como el Ejército y los grupos paramilitares que convirtieron el territorio en un campo de batalla donde la población civil y, en especial, los campesinos quedaron en medio de los enfrentamientos. Ellos pasaron a convertirse en el principal grupo poblacional desplazado de la zona, afectando gravemente al municipio que fundamentaba su economía en las labores del campo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016).

La situación que vivió Granada en la década del 2000 tuvo al municipio en estado de sitio, puesto que fue víctima del enfrentamiento de los grupos beligerantes del conflicto armado en la toma guerrillera del seis de diciembre de ese año. Además, la serie de masacres que se perpetraron entre 1995 y 2005 originó un desplazamiento masivo de las zonas rurales. La población estaba en medio del conflicto y los señalamientos de los diferentes bandos sobre ciertos territorios hacía más latente la vulnerabilidad de los pobladores. Así, eran calificados como paramilitares los habitantes del casco urbano de Granada y como guerrilleros los campesinos y habitantes del corregimiento de Santa Ana.



Figura 3. *Marcha en Granada Antioquia el 9 de diciembre del 2000. Foto: Jesús Abad Colorado*

En la fotografía anterior la población granadina marcha para pedir respeto por la vida, en un municipio semi destruido después de que se detonara un carro bomba con 400 kilos de dinamita entre el 6 y el 7 de diciembre del 2000. Se vieron afectadas aproximadamente 200 casas, el hospital y el comando de policía, además de los daños a los servicios básicos de alcantarillado y luz. En vista de esta situación el comité interinstitucional convocó a la movilización en contra de la toma guerrillera y la incursión paramilitar de días anteriores.

Como una necesidad de mitigar el daño causado, el país apostó recientemente, con la firma del acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC el 26 de septiembre de 2016, por la construcción de paz, por una mirada al conflicto desde una perspectiva que posibilite construir una memoria histórica y, por ende, un territorio consciente de su propia historia. Allí podemos encontrar diversas iniciativas como el Museo Casa de la Memoria, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Cátedra de la Paz cuyo objetivo principal es impulsar desde la escuela la

apropiación de los procesos de paz que adelanta el país, por medio de aspectos culturales, sociales, económicos, de memoria, entre otros. Uno de los mayores aportes, de esta última iniciativa, es la transversalidad a la que apuesta, ya que busca articular temas tan agudos como el conflicto y la paz.

Todas las propuestas anteriores, con sus potencias y limitaciones, son un claro empeño por construir un país diferente. En este marco surge nuestro proyecto como un aporte a ese trabajo que desde diversas regiones⁴ se está llevando a cabo. A partir de allí, la escuela se erige como una institución que congrega a la comunidad y la lleva a caminar a la par con todas aquellas propuestas y retos que la sociedad va trazando.

Granada no ha sido ajena a este tipo de iniciativas, pues la asociación de víctimas, ASOVIDA, construyó un proyecto de memoria que derivó en el Salón del Nunca Más que tuvo apertura a mediados del 2009 como un escenario para denunciar los atropellos de la guerra, para reelaborar duelos y brindar apoyo a las víctimas del conflicto.

⁴ Una muestra de ello fue la III Bienal Internacional en Educación y Cultura de Paz: *memoria y cuidado en la reconfiguración del tejido social para el buen vivir* que tuvo lugar en Florencia -Caquetá allí participamos y fuimos testigos de todas las investigaciones que en el país se hacen actualmente para mostrar la escuela como un lugar que se piensa la memoria, el conflicto y la paz.



Figura 4. Víctimas del conflicto armado en Granada Antioquia en uno de los muros del Salón del Nunca Más. Foto: ASOVIDA

El Salón del Nunca Más ha sido emblema en procesos de memoria en el municipio y a nivel nacional por ser el primero de este tipo en el país y una iniciativa que, en medio del crudo conflicto, emprendieron las víctimas (Cerón, 2019; CNMH, 2014). No obstante, su funcionamiento se ha visto menguado debido a la falta de una política de inversión constante que permita su apertura continua a los visitantes y el mantenimiento como tal del espacio (Tamayo, 2018; Velásquez, 2020). Además de esta iniciativa, el municipio ha tenido constantes proyectos e investigaciones en el marco de la memoria y el conflicto armado (Velásquez, 2004; Robledo, 2012; Buitrago & Duque, 2018); sin embargo, la llegada de estos al espacio escolar ha sido esporádica y, de igual manera, el tratamiento del tema, en especial en el CER San Esteban, ha sido nula en su apuesta curricular, según lo notifican los docentes de la institución.

Dentro de este marco de situaciones y características, nos interesa apuntar que la ruralidad y el conflicto armado han sido un interés que ha estado en nosotros y que va en relación con el ser maestro en estos contextos. Como maestros en formación y futuros docentes de lenguaje y literatura somos conscientes de que nuestro ejercicio no se enfoca en contextos exclusivamente urbanos,

aunque en este momento sean los más próximos. Surge entonces una pregunta que está dirigida a complementar nuestra formación desde un espacio que es necesario que sea reconocido y tenido en cuenta en esa construcción de país que permite la educación y, en particular la literatura; por ello creemos pertinente conocer los procesos educativos, sociales y culturales que han tenido lugar en una institución educativa rural como el CER San Esteban, comprender el impacto que ha tenido la guerra en ella y las formas en cómo la escuela ha respondido y puede responder pedagógicamente.

Lo anterior nos permite construir con la comunidad educativa una propuesta orientada hacia la pedagogía de la memoria en la que hay una apuesta por la formación ética, estética y política a partir de la apreciación, el debate y la reflexión mediada por la literatura que, por un lado, busca favorecer la formación de sujetos críticos en comunidad; y, por el otro apunta a comprender los alcances que tiene una práctica educativa que incluye la reflexión por la historia reciente, en un escenario rural que estuvo atravesado por el conflicto armado.

La pedagogía de la memoria se manifiesta como una necesidad de recuperar la historia, de apropiarse y resignificar los hechos relacionados con el conflicto armado que han tenido lugar en nuestro país a través de las experiencias individuales y colectivas. En vista de que en diversas ocasiones la mirada que se ha hecho sobre este pasado tanto en la cotidianidad como en los espacios escolares es una mirada desde el miedo, es necesario que nos preguntemos por el papel que tiene la escuela para hacerle frente a esta situación, en particular desde la enseñanza de la literatura, para abandonar el aturdimiento que nos ha llevado a guardar cierto recelo por la historia y a no dialogar con ella o increparla.

Ahora bien, ¿cómo abordar la enseñanza de la literatura en un contexto rural en su relación con la pedagogía de la memoria? ¿Cómo trabajar con la multiplicidad de posturas que, en relación con el conflicto armado, convergen en el aula de clase? ¿Cómo hablar de memoria sin caer en la simple banalización del recuerdo o el traspaso de información? Y ¿cómo hacer de la experiencia educativa de recordar un asunto distanciado de pretensiones moralistas? ¿Cuál es la pertinencia de abordar el tema de la guerra en un contexto como el colombiano? ¿Qué tan dispuesta y preparada se encuentra la escuela para reflexionar un fenómeno que afecta de manera tan decisiva la vida en el país? ¿De qué manera podría realizarse ese abordaje?

Las anteriores preguntas nos conducen a la que es, en última instancia, la pregunta de investigación que orienta este proyecto, a saber, **¿Qué implicaciones tiene la enseñanza de la literatura en diálogo con la de pedagogía de la memoria, en un contexto de educación rural que fue afectado por el conflicto armado?** Buscamos, como objetivo general de esta investigación, comprender los desarrollos y alcances de una propuesta de formación que vincula la literatura y la pedagogía de la memoria como escenarios que pluralizan las miradas sobre la realidad que circunda a los estudiantes y que posibilita momentos de reflexión y empatía con las experiencias de los otros. En este orden de ideas, la mirada sobre el contexto de los estudiantes resulta importante para planear y desarrollar una propuesta didáctica que se ancle a la formación ética (Bárcena, F. & Mélich, J. 2000) frente a la responsabilidad que como sujetos se tiene del pasado; a la formación estética (Petit, M. 2015; Cárdenas, A. 2009) desde la valoración del arte que nos vuelca sobre la condición humana; y desde la formación política (Vélez & Herrera, 2014) a partir del compromiso de las acciones que en sociedad deben emprender los estudiantes como actores de su contexto.

De este modo, los objetivos específicos que orientaron el desarrollo de esta investigación apuntaron: en primer lugar, a planear y desarrollar una propuesta didáctica que propenda por la formación ética, estética y política de los estudiantes del CER a partir de las necesidades y potencialidades del contexto, del reconocimiento de la memoria histórica del municipio de Granada y de la enseñanza de la literatura como eje articulador; y, en segundo lugar, a evaluar los desarrollos de la propuesta didáctica a partir de criterios de pertinencia y relevancia a nivel educativo, comunitario y social; de los aprendizajes de los estudiantes y de las transformaciones de los maestros en el ejercicio pedagógico e investigativo.

Apuntamos con todo esto a que la educación asiste a un importante llamado para no ver y perpetuar de manera pasiva las carencias existentes, sino para revisar y transformar las relaciones de la educación con los diferentes espacios y contextos, de modo que, la esencia de una propuesta en educación rural debe ser la transformación social consensuada con los sujetos del entorno, es decir, hacerlos partícipes del acto educativo, de las decisiones, las evaluaciones y la construcción de herramientas educativas. Un docente en la educación rural debe tener disposición para investigar, debe tener sensibilidad para leer el contexto, deber ser capaz de replantearse su práctica, de proponer, de trabajar de manera conjunta con la comunidad. Su ejercicio no debería partir de la reproducción, sino que debe dar luces sobre la manera en que se construye y se aprende en este

espacio, pues su experiencia enriquece las discusiones que se llevan a cabo tanto en la urbanidad como en la misma ruralidad.

Antecedentes

Para este apartado resultó fundamental la búsqueda de antecedentes que giraran en torno a conceptos claves dentro de nuestro trabajo investigativo como memoria y literatura, memoria en la escuela y memoria en Granada. En la búsqueda conjugamos estas variables para rastrear con precisión trabajos que tomaron rumbos similares a los nuestros y que nos ayudarán a configurar la singularidad de este proyecto así como rutas que era necesario retomar y profundizar.

En este sentido, presentamos los antecedentes organizados en tres grupos. El primero de ellos focaliza las estrategias didácticas y la reflexión sobre el trabajo con literatura y memoria en espacios escolares. El segundo se mantiene en el espacio escolar pero se centra solo en investigaciones realizadas en el marco de la educación para la paz y la memoria en la escuela. Por último, el tercer grupo explora los proyectos realizados en el tema de la memoria en el municipio de Granada.

La necesidad de una reflexión sobre lo ocurrido y la relación que tienen escuela y memoria, conlleva a la búsqueda de diferentes trabajos que planteen estrategias conceptuales y metodológicas en el abordaje de temas como el conflicto armado, de tal modo que permitan la comprensión y la interrelación de estos con la escuela y las diferentes esferas de la vida humana. Por ello, rescatamos en este espacio la tesis doctoral de Juan Carlos Ramos (2017) *Enseñanza y Aprendizaje del Conflicto Armado en Colombia. Prácticas Docentes y Conocimiento Escolar* en la que propone la indagación de los horizontes históricos del conflicto armado colombiano que se trabajan en las escuelas a partir de la caracterización de las prácticas docentes desde las estrategias, recursos y formas de enseñar. En el trabajo se expone el desarrollo de una propuesta didáctica que aborda las causas, modalidades y actores del conflicto armado; adicional, se presentan los imaginarios que los estudiantes tienen frente al tema y su capacidad de emplear lo que se va aprendiendo en contextos formales o informales, y cómo esto influye en la construcción de sus propios discursos.

Otros autores que plantean una posición didáctica para el trabajo con la memoria histórica son Angie Botero e Ismenia Prieto (2016) quienes exponen en su monográfico de grado *Somos memoria: la literatura como herramienta para la construcción de memoria colectiva en la escuela* la necesidad de desarrollar con los alumnos espacios mediados por la literatura que promuevan la reflexión sobre la historia del país y que atiendan a su reconstrucción en un momento de búsqueda de paz a través de la lectura crítica de tres obras nacionales, de modo que se propicie el análisis sobre el pasado histórico. Este trabajo abarcó una mirada de la historia del país desde la conquista, con todos los procesos de violencia que desde allí se vivieron, pasando por el Bogotazo hasta llegar al conflicto armado actual. La mirada sobre la violencia de la historia colombiana fue lo central de la investigación y en cómo ella está anclada al presente, de allí que la lectura de *La ceiba de la memoria* de Burgos Cantor, *Cien años de soledad* de García Márquez y *Los ejércitos* de Evelio Rosero permitiera una revisión de cada uno de esos momentos de la historia, a partir de la cual se realizaron unos talleres literarios con un enfoque de lectura crítica para propiciar la reflexión y la crítica por parte de los estudiantes de undécimo grado.

En el marco del desarrollo literario en trabajos sobre la memoria también están Stefanith Caballero y Paola Velandia (2017) con *Reconstruyendo el pasado, significando el presente: una aproximación a las memorias colectivas e individuales desde la lectura literaria con maestros y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional*. Las autoras presentan un trabajo donde la lectura de las obras *Vivir sin los otros* de Fernando González y *El gato y la madeja perdida* Francisco Montaña se convierte en el artífice que potencia el abordaje del pasado del país con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional. Este trabajo resulta interesante a la hora de pensar la articulación entre la literatura y la memoria histórica en pro de favorecer la reflexión sobre los hechos recientes a través de una lectura literaria que favorezca las múltiples miradas sobre un hecho histórico, en especial, en el marco de obras testimoniales.

En esta línea, también presentamos dos investigaciones ampliamente desarrolladas sobre memoria, literatura e historia de la Universidad Pedagógica Nacional y que establecen la relación entre memoria y educación con miras a reflexionar en torno a las prácticas de formación articuladas con el conflicto y hacen parte de la colección «Trabajos de Memoria».

Así pues, en la primera, denominada *Educación en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* de Nylza García, Alejandra Arango, Alexandra Londoño, Andrés Sánchez

(2015) hay un interés central por la articulación entre la literatura y la pedagogía de la memoria. Para esto, se parte del texto literario como fuente de temáticas sobre el conflicto y su valor formativo en el contexto escolar, en tanto presenta una perspectiva que abre el espacio para la discusión, el análisis y la reflexión en consonancia con una formación ética, política y estética. En uno de los capítulos se rescata la experiencia de lectura de la novela *Vivir sin los otros* de Fernando González Santos en tres escenarios distintos, a saber, con una población de primaria, de secundaria y con maestros en formación, con el propósito de permitirles a los estudiantes un despliegue de experiencias para pensar la violencia y la empatía ante el dolor del otro y la realidad del país. Este trabajo justifica la importancia de abordar diferentes tipologías narrativas como la novela testimonial, en la que hay una aproximación a la historia desde una perspectiva múltiple que no busca detallar objetivamente un acontecimiento, sino que amplía los horizontes que puede tener el mismo desde las diversas voces de los diferentes actores de un conflicto; lo que, según los autores, es importante a la hora de formar sujetos críticos con el pasado reciente.

El segundo, es *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* de Piedad Ortega, Clara Castro, Jeritza Merchán y Gerardo Vélez (2016) donde la pregunta parte de la misma pedagogía como un espacio de saber que reflexiona la educación y, en esta medida, transforma a los actores educativos desde propuestas pedagógicas que nacen del contexto de la historia violenta del país y propugnan por una construcción de paz. El trabajo presenta algunas orientaciones epistemológicas para la construcción de una pedagogía de la memoria; realiza un recorrido por apuestas desde este tipo de pedagogía en Colombia y reflexiona en torno a los diferentes interrogantes que suscita abordar en el campo educativo este tipo de procesos.

Por su parte, a nivel institucional, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha presentado interesantes investigaciones de pregrado que se piensan la formación en relación con la memoria y el conflicto. Andrea Palacio & Sebastián Bermúdez (2016), por ejemplo, en su trabajo *El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje*, proponen una ruta desde los procesos de subjetivación estéticos para traer a colación en el ejercicio de enseñanza los temas y experiencias sobre el conflicto. Desarrollan una investigación biográfico-narrativa en la que el despliegue didáctico se centra en propiciar espacios donde la multiplicidad del lenguaje dé cabida a los relatos personales de los estudiantes de primaria sobre el conflicto

armado, los conflictos interpersonales y la memoria histórica de modo que puedan establecer una reflexión al relacionar estos ámbitos, en la construcción de una cultura de paz dentro del aula de clases.

Otro antecedente de la Licenciatura es el trabajo de grado *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela* presentado por Daniela Suárez y Santiago Atehortúa (2018) quienes exploran la relación de la literatura y otras artes en la construcción de Memoria histórica buscando la resignificación de las alteridades del contexto educativo de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta a través de tres talleres en los cuales la memoria sobre el contexto colombiano de conflicto tiene lugar desde las voces literarias y se construyen sentidos desde las artes.

Por el mismo sendero de la memoria y la literatura Eliana Gaviria, Hildebrando Castaño y Andrea Urrego (2019) en su proyecto de grado *Narrar(se) y narrarnos: una apuesta por la pedagogía de la memoria en el aula de clase* articulan la enseñanza de la lengua y la literatura desde diversos géneros narrativos de modo que se piense el pasado desde la narración y en el marco de una investigación biográfico-narrativa que es la que desarrollaron los autores. Para fue importante el trabajo de la literatura con libros álbumes y expresiones artísticas para develar cómo los estudiantes de primaria y secundaria comprenden la memoria histórica desde sus experiencias personales.

En el segundo grupo de antecedentes encontramos algunos que reseñan los trabajos realizados en el marco de la educación para la paz y de la memoria en la escuela. Se puede citar en este caso el artículo de Juan Carlos Gómez Barriga (2019) *La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte* como un esfuerzo de largo aliento por recopilar iniciativas relacionadas con la paz, la memoria y el conflicto. Destacamos de este ejercicio investigativo la amplia amalgama que logra consolidar en una sola propuesta de análisis, porque amplía el panorama del contexto nacional al internacional y logra desde la realidad colombiana analizar la voz de los autores que explican en estos años de guerra lo que ha sucedido con los discursos sociales, con la paz, con los derechos humanos. Gómez (2019) expone políticas públicas de poca vigilancia y profundidad para el caso colombiano, reflexiona cómo la educación ayuda en la construcción de la paz y por qué la escuela en general y, sobre todo, la modalidad de Escuela Nueva que es en Europa la primera en registrar contribuciones al campo de educación para la paz, en Colombia no presenta ningún registro relevante.

Adicionalmente, desde la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Mateo Londoño y Anderson Londoño (2016) con el trabajo de grado *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín* exponen herramientas y estrategias por medio del registro de una experiencia en una propuesta de trabajo sobre pedagogía de la memoria en la escuela que conjuga las observaciones que lograron subrayar en su práctica y los estudios adelantados en contextos internacionales todo con miras a sumar claridades para posteriores estudios en esta área.

De igual manera, Yuliana Gómez y Sandra Bedoya (2016) en proyecto de pregrado *Formas y contenidos de la memoria histórica trabajados en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: un escenario para la construcción de una pedagogía de la memoria*, analizan las propuestas académicas que sobre este tema se han realizado en la Facultad para identificar a partir de ellas, los contenidos y procesos pedagógicos que encaminan una pedagogía de la memoria.

Por su parte, desde el municipio de Granada, al haber sido este uno de los principales escenarios del conflicto armado en el país, han tenido lugar varias propuestas de investigación e intervención que se han desarrollado en relación con las víctimas desde diferentes disciplinas: la antropología, el trabajo social, la educación y las artes, por mencionar algunas. Y no solo eso, sino que instituciones como el Salón del Nunca Más y diferentes agrupaciones de víctimas han realizado proyectos que giran en torno al pasado reciente del municipio.

En consecuencia, identificamos un grupo de ejercicios investigativos interdisciplinarios que han sido en el caso granadino un factor fundamental para elaborar procesos de resiliencia. En *Memorias y prácticas artísticas comunitarias: el Salón del Nunca Más en Granada Antioquia* (2014), por ejemplo, se documentan las diferentes manifestaciones artísticas que ha hecho la sociedad granadina para narrar su realidad y expresar su sufrimiento en aras de una construcción de memoria en comunidad. Este trabajo, realizado por Claudia Velásquez (2014) para la obtención del título como antropóloga, se fundamenta en una investigación cualitativa para recopilar las prácticas de memoria en el Salón del Nunca Más bajo la dirección de ASOVIDA, la asociación de víctimas que se ha encargado de este tipo de ejercicios con la comunidad. A lo largo de su trabajo hace un despliegue del concepto de memoria con autores como Elsa Blair, Todorov y Maurice Halbwach a

quienes retoma para analizar principalmente las interacciones de las personas que participan en los procesos de construcción de memoria en este espacio.

Otro estudio realizado en el municipio, enmarcado en el campo de la sociología, analiza la manera en cómo diferentes movimientos de colectivos de víctimas consolidan una intervención política en la construcción de memoria colectiva. Por medio de un estudio de caso, Andrea Robledo (2012) en su trabajo de grado *La memoria colectiva de las víctimas del conflicto armado como potenciador de su accionar político* estudia la resistencia, la movilización y la organización social que la comunidad granadina llevó a cabo amparados en la organización ASOVIDA como respuesta al conflicto que vivió entre finales del siglo anterior y mediados del dos mil. Este trabajo resulta interesante al plasmar las acciones llevadas a cabo por esta asociación que no solo trabaja los procesos de memoria con personas de la tercera edad víctimas del conflicto, sino que también lo hacen con niños.

Existe un proyecto liderado por la Universidad de Antioquia en alianza con la Administración Municipal de Granada y la Cooperativa COOGRANADA llamado *Acompañamiento psicosocial a la familia, la niñez, la juventud y la tercera edad afectada por conflicto armado en el municipio de Granada (Antioquia)* de Yeison Buitrago y Manuela Duque (2018) en el que, desde el 2009, se han realizado diferentes prácticas de estudiantes de trabajo social, con el propósito de brindar un acompañamiento integral a la población afectada por el conflicto armado a partir de diferentes temáticas que tienen que ver con la construcción de paz territorial. Son dos los escenarios principales donde se desarrollan dichas prácticas: la escuela y una junta de acción comunal veredal. A partir de la mirada sobre el conflicto armado colombiano se busca, en el primer espacio la reflexión por parte de los estudiantes, de la cultura guerrillera de la que está presente en la cotidianidad; y en el segundo, el fortalecimiento de los lazos comunitarios desde el territorio.

También desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se realizó el proyecto liderado por Víctor Yarza, Elizabeth Ortega y Ximena Cardona (2018) «Ejercicio de memoria con las personas con discapacidad víctimas del conflicto armado de los municipios de San Luis, San Francisco, Granada y San Carlos de la subregión del Oriente antioqueño, como una herramienta para la construcción de una educación para la paz.» del cual surgió una cartilla titulada *Los viajes de la memoria* que recoge las experiencias humanas en un trabajo con esta población de víctimas en particular y que las visibiliza en el panorama de este ejercicio político.

Otro trabajo que entra a analizar el proceso de construcción de memoria se titula *Cátedra para la memoria y la reconciliación: municipio de Granada - Antioquia 2010: guía para docentes* de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Instituto Popular de Capacitación (IPC). Este proyecto, por ejemplo, busca dar a los docentes y estudiantes herramientas que les permitan resignificar experiencias relacionadas con el conflicto, la verdad y la justicia. El propósito fundamental de la cartilla, que es el material básico para el proceso, es aportar a construir pedagogías en donde los sujetos en la escuela tengan una participación activa en el abordaje de temas como la memoria y asuntos puntuales sobre el conflicto en Granada, que finalmente los motiven a involucrarse con los procesos políticos y culturales del municipio. Del trabajo rescatamos que logra proyectar de manera sencilla una propuesta de clases sobre la que el docente puede agregar y modificar según sean las necesidades de los estudiantes. Es un intento mucho más focalizado en Granada de presentar cómo trabajar el tema del conflicto en la escuela. Es importante resaltar que, en esta cartilla, a diferencia de nuestro trabajo, la literatura no cobra un lugar principal, y que, aunque sí está pensada para trabajar con población infantil y juvenil, no está encaminada a desarrollar actividades interdisciplinarias que permitan explorar, sino que su diseño se basa en el desarrollo de conceptos y ejercicios a partir de preguntas.

En suma, podemos decir que, del primer grupo de antecedentes que pone su énfasis en las apuestas didácticas alrededor de la literatura y memoria en espacios escolares, rescatamos la rigurosidad en el planteamiento didáctico para el trabajo en el aula, y consideramos que algunas de las diferencias entre los proyectos expuestos y nuestro trabajo tienen que ver con la población a la que van dirigidos, pues la mayoría de ellos se dirige a la secundaria mientras que nuestro reto principal ha sido trabajar la temática con una población infantil. Adicional, la especificidad también juega un papel importante, esto porque nuestro eje específico es la literatura mientras que en las propuestas ambos componentes, lenguaje y literatura, están presentes; finalmente, es importante señalar que el contexto que prima es el urbano caso contrario a nuestra práctica llevada a cabo en la ruralidad y desde la modalidad de Escuela Nueva con la que trabaja el C.E.R. San Esteban.

Por su parte los antecedentes del segundo y tercer grupo, que aluden a la memoria en la escuela y la memoria en el municipio de Granada respectivamente, aportaron rutas para profundizar y orientar nuestro proyecto al acercarnos a metodologías desplegadas y al presentarnos a referentes que permitieran hacernos reflexionar la pedagogía de la memoria y la educación de manera

articulada. A su vez, los proyectos desarrollados en Granada son un insumo sustancial a la hora de pensar las propuestas didácticas y los estudios realizados allí nos aportan en el conocimiento y profundidad de lo acontecido con respecto al conflicto armado.

Cada una de estas propuestas nos lleva a reafirmar la conjugación de elementos claves como la literatura y la memoria en un escenario escolar y rural con estudiantes de la educación primaria de modo que desde estos escenarios se aporte a la construcción de país de una manera más incidente y nosotros también aportemos a este proyecto de mantener viva la memoria sobre todo en regiones que, por lo general han estado marginadas de este tipo de iniciativas y con una población infantil que también tiene y puede aportar algo y que es fundamental que se forme para que lo haga.

Justificación

La poca intervención del Estado con políticas públicas claras que garanticen una educación de calidad en contextos rurales hace necesario que estos escenarios se visibilicen con proyectos como el propuesto que buscan estudiarlos y exponerlos en el ámbito académico. Por ejemplo, dentro del plan de formación de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana en su versión anterior no se contempla un espacio para la educación rural; y solo con la estructuración de los nuevos planes de estudio de las licenciaturas, la Facultad de Educación propone una materia electiva que piensa la educación rural. Por eso este proyecto se pregunta por este escenario, de manera particular por el municipio de Granada, para saber cómo la enseñanza de la literatura se ve permeada por el tema del conflicto armado que tuvo lugar allí.

El rastreo de los antecedentes nos permitió reconocer que no son muchos los trabajos didácticos realizados con los estudiantes de primaria en relación con la pedagogía de la memoria. En este sentido, este trabajo contribuye en tanto aborda un campo de indagación poco explorado en la educación básica y media. Nos parece importante rescatar la voz de los niños en un ejercicio que concierne a todos como parte de un país cuya mejor manera de enfrentar la guerra es comprendiéndola y asumiendo la responsabilidad política que ello implica. Si bien, alrededor de

la población infantil que ha sido víctima del conflicto se han adelantado proyectos⁵ que buscan rastrear los efectos de la guerra en ellos, mejorar las condiciones en la que quedaron después de esta situación y adelantar procesos de memoria y resistencia. El enfoque de esta investigación está dirigido a la generación posterior a los hechos del conflicto armado

Adicionalmente, los resultados obtenidos se convierten en insumos para que espacios como la academia se piensen en relación con la educación rural y el conflicto armado; puesto que se hace necesaria la formación de maestros preparados para afrontar los retos que suponen los escenarios particulares y que contribuyan a la transformación social que requiere el país.

Añadimos para finalizar, que este trabajo es importante también en la medida en que, apuesta a la enseñanza de la literatura articulada con la memoria, aspectos que invitan a retomar una educación en la que las generaciones se posicionen de manera crítica con los procesos que ha vivido y que vive el país. Esta investigación aporta a la consolidación de una memoria histórica en el país en un momento coyuntural en el que, si bien hay un acuerdo de paz firmado, se necesitan iniciativas concretas y de formación pedagógica que permitan sostener este acuerdo social a partir de la construcción de memoria histórica que permita reconocerse como heredero de una tradición violenta que es necesario superar.

CAPÍTULO 2. Horizonte conceptual: sobre lentes y rumbos, perspectivas de sentido

Partiendo de los referentes y la delimitación de los intereses investigativos, presentaremos en este capítulo las relaciones y conceptos que resultan fundamentales para un acercamiento y comprensión del problema de investigación, definiendo de manera inicial cuál ha sido la relación tejida entre conflicto y educación, qué aspectos han entrado a enriquecer y complejizarla.

⁵ A continuación enunciamos algunos de estos: *Colombia: Huellas del conflicto armado en la infancia*, 2002, Save the children. *Niños y niñas en tiempos de guerra: estrategias de resistencia*, 2015, Catalina Ospina Mesa, María Teresa Luna Carmona. *Los niños y niñas frente al conflicto y alternativas de futuro*, 2001, Esperanza Hernández Delgado.

Posteriormente, presentaremos la perspectiva de enseñanza del conflicto por la que se inclina este trabajo.

2.1 Conflicto y educación

En el ámbito educativo es posible reconocer dos formas notables de abordaje del conflicto (Ramos, 2017). La primera de ellas tiene que ver con la dimensión interpersonal en donde la convivencia es necesaria para garantizar el desarrollo pleno del proceso escolar. Este tipo de perspectiva de enseñanza que Funes (2000) identifica como crítica, contempla que el trabajo con el conflicto «es necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores educativos [...] Se le reconoce a esta perspectiva no sólo beneficios al nivel del clima organizativo, sino que también de la gestión, ya que promueve la comunicación, la interdependencia y la autonomía» (p.93).

Este tratamiento del conflicto busca enseñar a los estudiantes, a través de unos procesos y prácticas, habilidades que los capaciten para afrontar conflictos individuales e interpersonales de manera responsable a la vez que mejoran la comunicación en el ambiente escolar. Desde allí la escuela, como principal socializadora, tiene un rol fundamental para garantizar el desarrollo de las competencias emocionales correctas (Funes, 2000, p. 94).

Por otro lado, una segunda forma es la enseñanza del conflicto como contenido social y político (Ramos, 2017). Desde allí se discuten los efectos que la historia o la globalización, por ejemplo, han tenido en las relaciones sociales con el desencadenamiento de disputas. Relacionamos este desarrollo con un interés desde la escuela de trabajar el conflicto y la historia no con una mirada tradicionalista que promueva la identidad nacional y el maniqueísmo severo donde solo existen héroes y villanos, sino con una mirada más amplia y transformadora, en donde se entrecruzan el rigor en el conocimiento de los hechos y la comprensión desde otras perspectivas como las voces de los implicados, además de la reflexión por los valores sociales que se ponen en juego (González, 2015).

Esta transición en la enseñanza del conflicto es de notable complejidad en el caso colombiano puesto que hablamos de un conflicto armado interno prolongado o guerra (Calderón, 2016) de la

que no es posible calcular un fin. Aludir a las complejidades históricas del conflicto implica reconocer que los móviles y relaciones están en constante cambio.

Algunas de las circunstancias que agudizan dicha complejidad son, por ejemplo, la ausencia estatal en diversos lugares del país, que los convierte en terreno de cultivo para que grupos armados desarrollen actividades ilegales e intensifiquen la violencia, es el caso del narcotráfico que se ha convertido en una de las fuentes de financiación principal de estos grupos además de otros grupos que tienen su núcleo en la ciudad. La guerra por el monopolio de la droga ha conllevado cuantiosas muertes y daños ambientales. También, el rol predominante de grupos paramilitares, guerrilleros y estatales en la infracción de derechos humanos contra la población civil: masacres, atentados, secuestros etc, generaron marcas imborrables en las dinámicas sociales del país.

A lo anterior se suman, las políticas infructuosas y convenientes, que contaron en su momento con apoyo internacional para mantener la oleada de violencia en el país, con limitados resultados que estuvieron enfocadas en varios gobiernos a reprimir y declarar abiertamente la guerra, y que en otros momentos en los que hubo disposición para negociar fueron sabotados por grupos y personajes políticos. No todos los grupos armados han estado en completa disposición para abandonar la guerra y todas estas tensiones han creado un clima de animadversión y polarización en la sociedad, de modo que el conflicto continúa dándose en mayor y menor medida en algunas zonas del país, con asesinatos selectivos a líderes que denuncian crímenes que se siguen cometiendo o contra integrantes de grupos armados que se desmovilizaron. La escalada del conflicto asola diferentes dimensiones de la vida, causando enorme daño y deteriorando las estructuras o vías políticas que representan la justicia y la dignidad para los ciudadanos. Tratar de paliar las consecuencias del conflicto a la vez que se resuelven sus motivos explícitos y soterrados, ha demandado que los diferentes actores junto con la sociedad en general emprendan un largo proceso de negociación y reflexión que despeje las vías para trabajar por un país mejor.

A continuación, presentamos una infografía producto de la ruta del conflicto armado que se traza en el *¡Basta ya! Colombia: memoria de guerra y dignidad (2013)* donde es posible ver a profundidad los orígenes de la violencia en Colombia, los tránsitos que tuvo y los aspectos que posibilitaron su perpetuación en el campo político y social.

Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado

Fuente: ¡Basta ya!

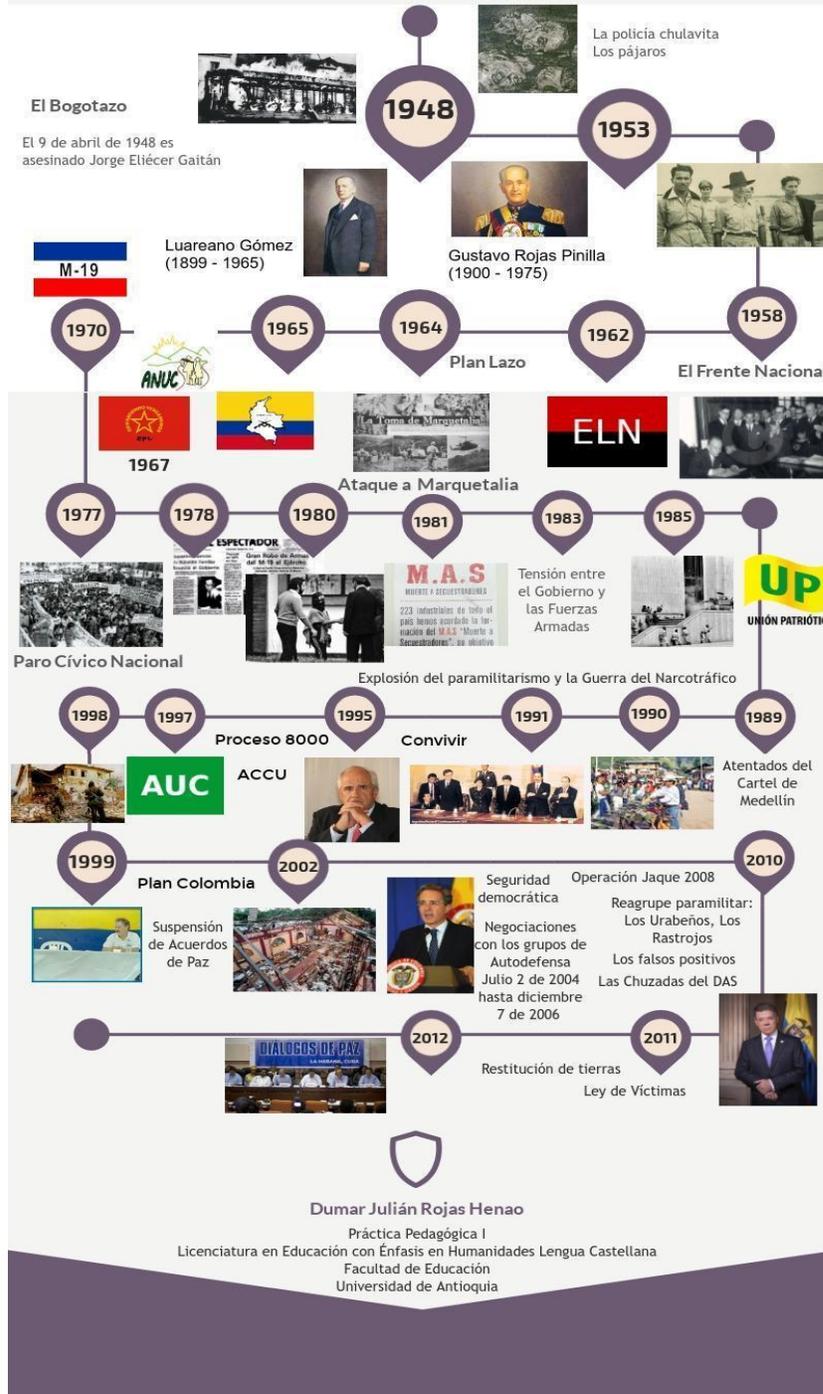


Figura 5. Infografía sobre el conflicto armado realizada por uno de los investigadores

La rápida digresión que hemos llevado a cabo sirve para plantear un aspecto que relaciona de manera directa la educación y el conflicto armado: las políticas públicas y reformas educativas. Aquí se incluyen las políticas sobre memoria e iniciativas que del campo social y comunitario se desplazan a lo educativo; y también, las modificaciones en los estándares y la Cátedra de la Paz. En Colombia, por las mismas condiciones de prolongación del conflicto armado, las políticas concebidas desde el último proceso de paz tienen como objetivo principal reconocer a las víctimas del conflicto y reparar los daños ocasionados.

A partir de las negociaciones y el debate entre población civil, Estado y grupos al margen de la ley, en Colombia se han legalizado diversas leyes, todas con un largo proceso de consolidación. Rescatamos el planteamiento de Aguilar (2008) que las define como: «Todas aquellas iniciativas de carácter público (no necesariamente político) destinadas a difundir o consolidar una determinada interpretación de algún acontecimiento del pasado de gran relevancia para determinados grupos sociales o políticos, o para el conjunto de un país» (p.53). La intención fundamental de estas políticas es ayudar a tramitar un pasado y un presente violento que se ha convertido en un problema con múltiples repercusiones, que imposibilita el bienestar de la sociedad.

En el caso colombiano se pueden mencionar varias como la Ley de justicia y paz o ley 975 creada en el 2005, junto con La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) creada bajo la misma ley y descontinuada en el 2011, cuya contribución a los procesos de reparación de los daños causados por el conflicto, consiste en facilitar los procesos de paz, reincorporar a la sociedad a actores de grupos armados y garantizar los derechos de verdad y justicia de las víctimas del conflicto, dando penas alternativas a quienes contribuyan con los procesos de reconocimiento de hechos del conflicto para contribuir a la paz. Otra de estas leyes es la Ley de Víctimas y Restitución de tierras o Ley 1448 de 2011 que contribuyó a clarificar la condición de las víctimas del conflicto y su derecho a la restitución, rehabilitación e indemnización por los daños causados en los ámbitos materiales, morales y simbólicos.

Derivado de las leyes anteriores rescatamos El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), institución acogida inicialmente a la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) pero separada de la misma en el 2011 a través del decreto 4803 de ese mismo año. Su papel como medio de difusión e inclusión de las diferentes memorias sobre los hechos del conflicto armado ha constituido una valiosa contribución al esclarecimiento del pasado y a la recuperación de las

víctimas, contribuyendo así a la construcción de paz en el país. Aunque es una institución de carácter gubernamental ha logrado hacer denuncias sobre actores responsables y actos cometidos por diferentes gobiernos reclamando a las dinámicas institucionales y políticas que contribuyan a desencadenar los conflictos en el país. Con informes, documentales, programas de radio y exposiciones ha logrado permear diferentes sectores de la sociedad y aliarse con establecimientos escolares, por medio de visitas o experiencias que les permiten a los estudiantes apropiarse e interpretar el conflicto de otras formas.

Consideramos como aportes admirables dos de las iniciativas del CNMH: el primero, el informe *¡Basta ya!* (2013) que recoge bajo cinco capítulos cincuenta años de conflicto armado en Colombia a través de los cuales desarrolla sus orígenes, modalidades, impactos y voces de las víctimas. Su propósito de esclarecimiento y denuncia de las atrocidades cometidas evidencia el problema de la tenencia de la tierra como uno de los puntos más enconados, a lo que se suma la escasa democracia extendida en la política colombiana (Caro, 2014). El segundo, la Caja de Herramientas, que contiene material didáctico y pedagógico para trabajar la memoria del conflicto armado en el espacio escolar. Cuenta con cartillas, ilustraciones y ejercicios para este propósito. Su creación fue un trabajo mancomunado entre expertos del CNMH, pedagogos, docentes y estudiantes del país. Estas dos propuestas son una muestra de cómo ideas que no son gestadas específicamente desde entidades educativas, aunque con la participación de profesionales de este sector, dan vida a este tipo de propuestas, logran tener alto impacto en las aulas y romper con tabúes educativos sobre temas de alta complejidad.

Por último, en lo que respecta a políticas tenemos las específicas del campo escolar, aquí se encuentran La Cátedra para la Paz y los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y Ciencias Sociales. La primera de ellas, que se instaura Mediante la ley 1732 de 2014 y se reglamenta bajo el decreto 1038 del 25 de mayo de 2015, es un intento de centralizar esfuerzos en las escuelas para contribuir al cambio social. Esta tiene como objetivo «crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población» (Decreto 1038, 2015). Esta finalidad dentro del escenario escolar es importante teniendo en cuenta lo impostergable que resulta en Colombia la formación para la paz, además de la búsqueda de unos objetivos de formación que tengan una proyección social fuerte y política. Sin

embargo, también la ejecución de este tipo de proyectos es un reto. Nos señala Ortega (2006): «orientar una Cátedra de la Paz requiere de procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamientos de los sujetos para que se haga posible el lazo social. De igual manera, demanda de la construcción de repertorios políticos sostenidos por una ética de la responsabilidad» (p. 226).

Continuando con los estándares, se encuentran los de Competencias Ciudadanas que son entendidas desde el MEN como «el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.» y los de Ciencias sociales (2003) que tienen como derrotero: «promover una educación crítica, ética [...] de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional.» (p.6) Desde estas dos normativas se trabaja el tema de la paz, el conflicto y la historia reciente, sus objetivos de aprendizaje están enfocados en aspectos como analizar los periodos de violencia en el país, el surgimiento de los grupos armados y del conflicto, incluidas sus consecuencias (Arias,2016)

Una lectura crítica de ambas propuestas pone de manifiesto una serie de puntos que riñen con su desarrollo idealizado como, por ejemplo, en el caso de los Estándares que son presentados en textos escolares, el monopolio de las editoriales que los construyen como accesorios y cuyos ejercicios y propuestas tienen un nivel escrupuloso de tratamiento de las temáticas que se limitan a responder preguntas poco críticas o cuadros para someterlos seguidamente a una evaluación (Mena, 2012). En cuanto a la Cátedra, es imprecisa sobre las condiciones en las que se dictará, además de las herramientas pedagógicas y didácticas con las que contarán los docentes para implementarla en el aula de clase, esto sin contar con la apropiación en el tema por parte de los maestros (Arias, 2016) que se debaten entre omitir cierto contenido o no censurar las respuestas de los estudiantes ante un tema tan sensible y actual. En general estos aspectos se trabajan en la escuela bajo lo que podría denominarse una «mirada funcionalista» (Arias, 2016), es decir, una mirada que se centra en la eficacia y donde el contenido dogmático se impone sobre el crítico.

2.2. Perspectivas en la enseñanza del conflicto

2.2.1. Pedagogía de la memoria

En el marco de reflexionar el pasado, la preocupación por la memoria se traslada de los espacios no escolares al ámbito educativo. Conviene recordar, que la mayoría de estas propuestas que trabajan la memoria del conflicto armado fueron pensadas inicialmente en trabajos con víctimas de los hechos violentos o de manera externa al contexto escolar como tal. En este punto traemos a colación dos asuntos que resultan claves para situar el fenómeno de la memoria en la educación en Colombia. El primero tiene que ver con el soporte que las políticas públicas de memoria dieron a iniciativas de víctimas y colectivos que buscaban mitigar las consecuencias que el conflicto había dejado en sus vidas, que iban desde el plano económico hasta el psicológico. La disposición institucional marcó un punto de partida para que el interés por la memoria hiciera eco en la sociedad.

Una segunda situación de posibilidad fueron los trabajos adelantados por académicos en otras partes de Suramérica a partir de las dictaduras y las represiones que tuvieron lugar en sus países, en donde la memoria se convirtió en la estrategia para el reclamo y la reparación. La expresión “Nunca más” utilizada por los movimientos de derechos humanos en el Cono Sur, logró incorporarse en las preocupaciones académicas y en las propuestas educativas (Sacavino, 2015). Estudiosos como Jelin y Lorenz (2004) se ocuparon de recopilar esa semilla de memoria en los trabajos que diferentes docentes hacían en las escuelas de países como Argentina, Chile, Brasil y Uruguay, lo que preparó un terreno fértil para este tipo de ejercicios educativos sobre la memoria en Colombia.

La relación entre memoria y educación pone de manifiesto la necesidad de que en el campo pedagógico se reconozcan otras interpretaciones, sujetos y actores en movimiento. Rubio (2007) expone que:

Ello implica situar la educación y las pedagogías en un contexto reflexivo que reconoce la multiplicidad de actores, discursos y propuestas que componen este “corpus” y su devenir histórico, a la vez que, situarlo críticamente en los contextos políticos y de constituciones del saber desde los cuales emergen. Desde estos criterios reflexivos podemos reconocer la

existencia de diversas pedagogías, identificar procesos constitutivos de propuestas, actores emergentes, búsquedas de fundamentación de las narraciones, etc. (p.1)

Las consideraciones anteriores fundamentan la fuerza que cobró en el escenario educativo la pedagogía de la memoria como una propuesta complementaria en la enseñanza de la historia que logra englobar una serie de propuestas didácticas para el tratamiento focalizado del conflicto armado, poniendo un énfasis en la enseñanza del horror de la guerra. La Pedagogía de la memoria es un campo aún en construcción que busca que no se dé la repetición de esos hechos que vulneran los derechos humanos y la vida en sociedad; rescata la memoria frente al olvido y busca que la impunidad y el silencio desaparezcan para que haya una transformación y desarrollo de la democracia (Sacavino,2015, p.71). Al respecto, Torres (2016) plantea que:

Las pedagogías de la memoria se postulan como una opción factible que advierte sobre la imagen del pasado-futuro en sintonía con el acatamiento de responsabilidades en la trayectoria vital de cada individuo. Son una posibilidad para las sociedades que escogen la transición como salida a procesos de violencia prolongada a través de instrumentos para pensar socialmente su historia, lo que proporciona tanto interpretaciones generales como particulares sobre los procesos históricos en un eje reflexivo (p. 273).

De este modo, la educación en la memoria o llamada en otros términos, pedagogía de la memoria, oscila en dos ámbitos, de un lado, como ejercicio de recuperación que busca que haya un conocimiento puntual sobre los acontecimientos, una ubicación en el tiempo y un carácter historiográfico; y del otro, como un ejercicio de formación, de discusión, en suma consciente, en el que el sujeto es expuesto y confrontado frente a esa realidad que lo toca, partiendo de la subjetividad y la experiencia. Allí reside una de sus contribuciones a la educación que se traduce en la construcción de sujetos críticos, sensibles y conscientes de su devenir. Algunas de las principales características de la Pedagogía de la memoria son:

- Se fundamenta en los testimonios, en vista de que esta reconstruye los sucesos y brinda elementos para analizarlos críticamente. Desde este punto de vista las víctimas son llevadas al aula de clase como parte de la recuperación de su dignidad y no para revictimizarlas (Herrera y Merchán, 2012).

- Propone estrategias metodológicas de alto énfasis narrativo como biografías o relatos de vida (Ibid.).
- Dialoga críticamente con el orden y trama de acontecimientos relatados por la historia, se cuestiona sobre sus futuros, los contrasta desde la contingencia con los deseos y vuelve su mirada al pasado para recuperar recuerdos inconclusos, palabras no dichas u olvidadas (Rubio, 2007, p. 12).
- Provee elementos al ser humano para acercarse a eventos que le han sido nocivos, evitando llegar de una forma obligada al recuerdo; emerge como parte de un proyecto de dignificación y restitución de derechos en conexión armónica de autorreflexión en la elaboración de una memoria ejemplar (Torres, 2016, p. 276).

El trabajo pedagógico permite la construcción de una nueva relación entre los sujetos y la memoria por medio de la palabra y los objetos, logrando exteriorizar una memoria explorada y formada a partir del debate, la reflexión y el acercamiento sensible y crítico a la historia. Resulta fundamental que estos espacios de construcción de memoria sean dirigidos y socializados por los docentes. Ellos tienen un rol esencial puesto que la idea de educar en la memoria supone una transformación de los métodos de enseñanza que pasan de ser solamente contenido a incluir vivencias a través del cuerpo o el arte, por ejemplo, y esto compromete al ser. Sobre esto nos interesa mencionar también que en este tipo de enseñanza debe haber una balanza entre las experiencias que llegan al aula y la confrontación con aspectos económicos, sociales y políticos de la historia, esto en vista de que en el tratamiento de la memoria de las víctimas para la enseñanza del conflicto siempre existe el riesgo de dar vueltas sobre la tragedia. Por esto, una insistencia en la fatalidad o la desdicha puede impedir al estudiante entender lo sucedido como una consecuencia de muchos factores de modo que, si un estudiante puede confrontar estos aspectos que favorecieron que se desencadenara el conflicto en ese lugar y enlazarlo con la experiencia humana de las víctimas, tendrá elementos para desarrollar una consciencia y un punto de vista crítico.

Respecto al ejercicio de enseñanza, es necesario aludir a un concepto que figura en algunos trabajos sobre el tema (Petit, 2015; Frigerio, 2004), es el de transmisión, puesto que ya no se está pensando la memoria desde una reactualización de la propia experiencia sobre el conflicto, sino que lo que se reactualiza es la experiencia que los otros, las víctimas, tuvieron. Este es quizá uno de los

factores más complejos que sobre la apropiación de este tipo de iniciativas existe, ya que surgen una serie de interrogantes que son necesarios pensar: ¿Se puede transmitir la memoria? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué es lo que se busca transmitir? ¿Por qué hacerlo? ¿Bajo qué dispositivo? Nos inclinamos por el abordaje conceptual que hace Michèle Petit (2015) que reflexiona sobre la literatura y las prácticas culturales, sobre cómo se da el proceso de transmitir un gusto y no una obligación. Lo rescatamos en vista de que los interrogantes que planteamos en nuestro trabajo buscan un acercamiento a la literatura desde lo que nos moviliza el pensamiento y nos hace mirar hacia adentro, exploramos desde nuestras memorias e indagamos por las realidades que nos rodean. Esta idea se profundiza en el siguiente apartado.

2.2.2. Enseñanza de la literatura

La literatura dentro de su abanico de posibilidades permite hablar de una variedad de temas que constituyen una sociedad, que la atraviesan y que le permite conservar su legado. A veces uno de esos temas, como es el caso de Colombia, es el del conflicto armado o la guerra. Muchos niños de nuestro país se han visto afectados por el conflicto armado interno, lo que hace que sea una realidad que tengan que afrontar directa o colateralmente pues también en torno a él se siguen dando muchos debates desde la institucionalidad estatal que tienen una incidencia en cada uno de los ámbitos de nuestra nación. Es un legado que permanece vivo desde hace más de cincuenta años, incluso desde mucho antes. Es por eso por lo que existe una responsabilidad desde la escuela, pensada en este caso desde la literatura y no solo desde allí, en la formación de estudiantes de cara a estos hechos que necesitan ser revisados a la hora de pensar la construcción de país a partir de las decisiones que se toman. Por ello es importante retomar el concepto de *transmisión* que presentan Flavia Terigi (2004) y Gabriela Frigerio (2015) desligado de la concepción arcaica y desgastada en la cual había caído, para que sea comprendido como una «puesta en disponibilidad de lo que se ha ido aprendiendo, de lo que se sabe y también de las ignorancias de la historia» (Frigerio, 2015, p. 26), es decir, volver disponible para la generación que sigue unos saberes que estén atravesados por lo humano, donde la presencia del otro, con su palabra, su mirada y su voz sean permanentes (Terigi, 2004; Frigerio, 2015). Esto hace que la enseñanza sea un asunto político y más aún si hablamos de la educación literaria desde la cual se tiene al libro como dispositivo cultural que sirve como

pretexto para hablar y dar a conocer los temas complejos en torno a la guerra que atraviesan tanto a los adultos como a los niños, en nuestro caso, en el contexto colombiano.

De acuerdo con lo anterior, la educación literaria resulta importante a la hora de desarrollar un trabajo que se piensa la enseñanza de la literatura de la mano de la memoria, donde tiene lugar el rescate de la voz y la experiencia de los otros, de las víctimas. Hay que dejar de lado, en principio, la mirada sobre la enseñanza literaria como un catálogo de textos que no logra la articulación que se plantea y que redundante en la comprensión de la *transmisión* en su acepción desgastada como un mero traspaso de datos vacíos. En su lugar es necesario enfatizar en que la educación literaria sobrepasa la comprensión de lo netamente intrínseco de la obra por parte del estudiante y se vuelve «la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario» (Mendoza Filloa, 2008) y desde allí darle cabida a los procesos reflexivos que implica la memoria.

La formación literaria es, además, el trato con la materia escurridiza del lenguaje, conociendo sus recovecos y particularidades (Vásquez Rodríguez, 2008, p. 19) y, a su vez, reconociendo que este es portador de un mensaje que el estudiante aprehende en relación con sus experiencias. Con ello, el énfasis está en reconocer aquello que se lee como parte de la realidad en la medida en que el texto literario es referencia de lo existente, con una serie de situaciones sobre las que es necesario detenerse un poco y mirar con profundidad lo que conllevan como reflejo y el mecanismo bajo el que funcionan como ficcionalidad. Esto da cuenta de la lectura precisa sobre lo que en sí es una obra, con su mundo de personajes y hechos; solo que viendo los mismos como reflejo de lo que es y ha sido la humanidad. Desde allí es que la memoria se articula con la literatura, desde las vivencias que son narradas o evocadas, desde la vinculación de esa ficción con la experiencia sensible de cada lector.

Esta cercanía con la existencia misma es esencial dentro del aprendizaje literario de cada persona, donde hacer cercano aquello que se lee es la manera de pensar que la literatura también nos ayuda a habitar el mundo desde las comprensiones que del mismo nos da ella.

La lectura del mundo y la literatura como dos textos que se entrecruzan posibilita una relación en la cual se identifican los aspectos en común, que pueden ser los temas que como seres humanos también vivimos solo que de maneras distintas. Se presenta así un abanico de posibilidades desde los cuales mirar la vida. Como bien lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2003) lo que

se quiere es propender «por pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones» (p. 26).

Ahora bien, es necesario ir aclarando a lo largo de este texto una serie de interrogantes que en este punto suscita pensar la enseñanza de la literatura de un modo central en el cual ésta propicie un ejercicio de reflexión y de discusión en torno al trabajo de la memoria y en relación con el conflicto armado que ha vivido el país. Dichos interrogantes están del lado de la tríada **literatura, maestro y estudiante** que son los principales ejes de la enseñanza de la literatura.

Para empezar, hablar de la literatura como un componente de la enseñanza conlleva indudablemente a la comprensión que como docentes podamos tener al respecto, en la medida en que esas comprensiones son las que guían nuestro trabajo en el aula de clases, ya que desde allí se ponen en escena las relaciones que se han establecido con la literatura. De acuerdo con esto, es necesario dar una mirada a lo que algunos autores establecen sobre qué es la literatura. Como literatura es, a veces, comprendida toda producción de conocimiento dentro de un campo de saber o la elaboración estética del lenguaje dentro de una narración ficcional o el uso excelso del lenguaje y la retórica; también se la entiende como un texto imaginativo, un acto de habla, lenguaje descontextualizado o un objeto ideológico; además de considerársela como un objeto estético y una construcción intertextual (Eagleton, 1998; Culler, 2004; Vaccarini, 2008).

Estas diferentes concepciones respecto de lo que se considera literatura y que, a su modo, Terry Eagleton (1998), Jonathan Culler (2004) y Cristian Vaccarini (2008) desarrollan, son, sin embargo, cuestionadas desde aspectos pragmáticos, sociales y políticos no sin antes hacer un recorrido histórico de las consideraciones que diferentes grupos de académicos han postulado al respecto. No obstante, los tres terminan por demostrar lo inasible de la definición de este concepto y apuntan que estas definiciones «en última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan» (Eagleton, p. 28). Es decir, el trabajo con la literatura implica ser consciente de que la obra literaria puede ser producto de discursos e instituciones que tratan de imponer visiones sobre un tema puntual o de la literatura en general y eso, en función de la formación política y más aún como un tema como el del conflicto, es con lo que hay que ser críticos.

Lo anterior nos pone de frente con que la elección de los textos que se abordan en el aula de clases conllevan un fin educativo que debe ser pensado cuidadosamente, pues como bien lo anota Vaccarini (2008), las definiciones que esos agentes y factores culturales realizan y sostienen merecen ser analizadas (p. 16) y también, dentro de la formación política de los estudiantes se debe buscar que ellos sean conscientes de ellas y sus alcances. En este punto es preciso recordar que el maestro, junto con el editor, el crítico, el librero, es uno de esos agentes especializados que tiene la potestad de decidir qué se debe leer y, por consiguiente, a qué se considera literatura (Vaccarini, 2008). De este modo es que como maestros tenemos una responsabilidad política al respecto de lo que podamos considerar como tal y el modo de hacerlo disponible en el aula para que estas concepciones no reproduzcan discursos excluyentes o terminen apartando al estudiante de la literatura.

Y es que si bien en el marco de este proyecto sería importante definir qué es literatura se tendría que reiterar el carácter inasible de su significado; pero podemos partir por establecer qué vamos a considerar como tal. Como ya lo concluía Vaccarini (2008) lo que se considera como literatura desde esas instituciones *legítimas* va fluctuando a la medida que se van integrando nuevos dispositivos o se transforman las relaciones sociales, culturales, políticas o económicas.

En este punto, cabe preguntarse si elementos indispensables en este trabajo como lo son los libros álbum y los libros ilustrados son literatura. Ya veíamos con los autores antes citados que un fundamento recurrente en la definición de literatura es la disposición del lenguaje; pero ellos mismos recalcan que el lenguaje es un componente indómito como para que desde su uso se defina la literatura a pesar de que sea determinante en ella. Ahora bien, y atendiendo a ese carácter determinante que es el lenguaje, ¿qué pasa si juntamos el lenguaje verbal y el visual? Las comprensiones de lo que es literatura, y dando por sentado que los libros álbum y los libros ilustrados lo son, se amplían. Y, ¿por qué considerarlos como tal?

Decíamos que son las instituciones las que determinan qué se comprende por literatura, aunque no necesariamente coincidan en sus prescripciones; y la institución escolar y, más precisamente, el maestro es uno de esos agentes que también expone su punto de vista. Así pues, dentro de la enseñanza es necesario adecuar el objeto de estudio a las capacidades de los estudiantes, no en vano están los cuentos con su lenguaje claro, sugerente y dinámico aunque la literatura infantil, dicen algunos autores, no sólo está pensada para los niños, también tiene gran receptividad en el

mundo adulto. Y el libro álbum y el libro ilustrado son un género que, además de atractivo, es un ejemplo preciso de cómo funciona la literatura con su diversidad de personajes, situaciones y construcciones narrativas que la caracterizan; son un acercamiento al mundo de la lectura desde las posibilidades de esos primeros lectores. Pues como señala Teresa Colomer (2010) «los libros-álbum se ofrecen como forma idónea para explorar la interrogación sentimental por el uso emotivo de la imagen, la cercanía del texto a las funciones poéticas de la connotación y la metáfora o las posibilidades combinatorias de códigos para la articulación de niveles de sentido» (p. 67).

No podemos olvidar que, en el trabajo desde el aula, la literatura se convierte en un recurso fundamental porque ella es la expresión del lenguaje en tanto que en este está contenido la comprensión que del mundo se tiene, es reflejo de la cultura. Es en esta medida que la literatura es un acercamiento a la realidad humana, a su condición y a los saberes y comprensiones de un grupo social determinado.

La formación literaria parte de esto último, de comprender que la obra literaria es un producto social y una construcción artística. Sin embargo, en este punto es importante preguntarnos por el lugar que tiene la obra literaria dentro del trabajo didáctico. Por eso cabe pensar, ¿cuáles son los criterios de selección de una obra para ser trabajada dentro de la clase?

Si bien podemos hablar de un canon que nos ayuda a elegir un conjunto de obras, el establecimiento del mismo sigue siendo aún polémico de acuerdo con lo que señala Eagleton (1998). Como maestros, la elección ha de estar fundamentada no solo en el carácter estético de la obra sino en las posibilidades que la misma le permita desplegar en su ejercicio pedagógico, atendiendo especialmente a la universalidad de los temas, valor sustancial dentro de la formación que esta propicia, puesto que «la literatura vuelve comprensibles las miradas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida» (Rosenblatt, 2002, p. 32).

Ahora bien, ¿cómo debe ser el trabajo de la literatura dentro del aula de clase? María Victoria Alzate Piedrahita (2000) en su artículo *Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin* presenta dos puntos desde los cuales el ejercicio de la enseñanza de la literatura ha estado enmarcado. El primero de ellos donde la enseñanza de la

literatura es *subordinada* a la enseñanza de la lectura y la escritura de la lengua materna, centrándose el trabajo didáctico fuertemente en aspectos del desarrollo de estas dos capacidades, volviéndose la literatura en un elemento accesorio.

El otro punto que presenta la autora concibe a la literatura como un elemento central, donde el goce estético y la formación en el mismo son elementos subyacentes de la formación literaria de los estudiantes, en la que estos puedan tener la capacidad de valorar, como receptores del objeto artístico, la obra; por eso es importante en esta perspectiva la comprensión de la literatura como una disciplina viva que tiene un lugar considerable dentro de la sociedad a la par que las otras artes.

Sobre esta última consideración es necesario decir que el lugar de la literatura es central en este proyecto y que el maestro también entra a replantearse su relación con la literatura dentro de la escuela; ya que dicha relación es primordial en la formación literaria de los educandos. Al considerar en el ejercicio pedagógico el despertar del goce estético en los estudiantes se está hablando de un trabajo en el que el maestro propicie, desarrolle y evalúe estrategias y métodos que incentiven y desplieguen en el estudiante su capacidad valorativa y su criterio frente a esta expresión artística, además de su capacidad cognoscitiva.

Es importante señalar que la escritura también sigue siendo parte sustancial dentro de esta última concepción de la autora; pero desde un enfoque donde la expresión de las ideas entre en diálogo con el texto y el contexto. Todo ello como un ejercicio activo del estudiante que es entendido como agente operante de la relación que, como receptor, entabla con la obra.

Desde allí es inevitable no pensar en ¿cuál es la relación entre la formación literaria y el tema que convoca este trabajo investigativo? Sin lugar a duda, la literatura toma un papel central en la formación de los estudiantes en los términos que lo expresa Hubert Pöppel (2004): «La experiencia literaria del lector entra al horizonte de expectativas de su praxis de vida, prefigurando o cambiando su concepto de mundo» (p. 116).

Ahora bien, en este punto hay que entrar a considerar el tipo de literatura con el cual se va a trabajar en el aula de clases, a saber, la literatura infantil y juvenil, entendiendo esta como la literatura destinada a niños y jóvenes y que en términos formales presenta unas características como la extensión, el lenguaje utilizado, la ilustración, la distribución y la forma de la letra, el diseño, etc. (Díaz-Plaja; Prats, 1998, p. 205).

Si retomamos la cita de Hubert Pöppel (2004) encontramos que esta misma idea la expone Teresa Colomer al decir que «a lo largo de su desarrollo, la literatura infantil y juvenil ha ido afianzándose como instrumento socializador de nuestra cultura» (p.59); y es que la producción de estos formatos, como según lo explica la autora en su artículo *Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo*, son reflejo de los valores a los que las nuevas generaciones le apuestan o a los cuales las sociedades evolucionan debido al cambio de vida, principalmente (p. 62).

Si se tiene en cuenta las afirmaciones de ambos autores podemos pensar exactamente en el papel socializador que tiene en especial este tipo de literatura. En ella, diversidad de temas como las normas, el amor, la familia son dados a conocer a los más pequeños. Otros temas actuales como la homosexualidad (*Rey y rey* de Linda de Haan y Stern Nijland), la depresión (*El árbol rojo* de Shaun Tan), la muerte (*El pato y la muerte* de Wolf Erlbruch), la guerra (*Historia de una bala* de Joles Sennell y Carmen Perris; *¿Por qué?* de Nikolai Popov) y el feminismo (*Elenita* de Campbell Geeslin) van entrando poco a poco a ser parte de estos formatos textuales. Y es que las discusiones del hombre de este siglo van siendo importantes en la formación de los más pequeños para la comprensión del contexto y del mundo que los rodea, como una manera de estar preparado para su accionar en él.

En relación con lo anterior, Fanuel Hanán Díaz (2009) retoma un concepto como el de libros perturbadores para interrogar, principalmente, la reticencia que existe en general en las familias y en las instituciones educativas, al trabajo con libros que presentan finales alternativos a los finales felices de siempre, o tocan temas que suelen levantar escollos entre los adultos como la muerte, la violencia, la guerra, la sexualidad, el existencialismo, las complejidades psicológicas, entre otros. Sin embargo, y como plantea Hanán Díaz (2009), hay lecturas perturbadoras que necesitan ser tratadas de una manera no tan idílica, pues «debemos asumir que esas lecturas son necesarias y benéficas, en la medida en que nos hacen pensar y confrontarnos sin rodeos con aspectos que forman parte de la compleja experiencia de crecer y vivir» (p. 3).

De acuerdo con esto último, cabe preguntarse ¿qué tan necesario es el abordaje del tema de la guerra en el contexto colombiano? ¿Qué tan preparados están los niños colombianos y, en especial, los de las zonas rurales para comprender el conflicto que ha atravesado y sigue atravesando su territorio y su país? Sin lugar a duda, la escuela no puede estar de espaldas a su contexto y una manera de trabajar sobre ello es abordando los temas que la rodean. Hablar de la guerra no ha sido

fácil, sobre todo cuando la misma sigue vigente. El tratamiento de este tipo de temáticas nos lleva a reflexionar en una de las líneas que plantea Colomer (2010) con respecto al discurso adulto transmitido a través de estos libros en el cual se ha buscado «armar sentimental y emocionalmente a la propia infancia» y donde:

los libros-álbum se ofrecen como forma idónea para explorar la interrogación sentimental por el uso emotivo de la imagen, la cercanía del texto a las funciones poéticas de la connotación y la metáfora o las posibilidades combinatorias de códigos para la articulación de niveles de sentido (p. 67)

A pesar de lo anterior, lo que se busca en el fondo, según la autora, con la literatura infantil parece ser «querer proteger a la infancia de la vulnerabilidad y desconcierto actuales» (p. 68). Es decir, enajenar a los niños de la realidad, protegerlos de esas lecturas perturbadoras. Sin embargo, desde el quehacer del docente es necesario pensar la formación literaria de los niños también desde el abordaje de estas temáticas procurando una educación literaria tal cual la señala Colomer (1991) «que, desde el punto de vista de la recepción, debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria» (p. 26) donde las capacidades afectivas, cognitivas y pragmáticas del niño vayan orientadas a la construcción de sentido y al desarrollo de su capacidad comunicativa.

En consonancia con esto último, cabe la pregunta de cómo leer la literatura infantil y juvenil en relación con los temas de la guerra, ¿qué visión presentar sobre ella?, ¿están preparados los niños para reflexionar sobre ella? Aquí subyace la inquietud por el papel del profesor como un mediador en el encuentro entre el libro y el niño, además de que aporta las herramientas que lleven al despliegue de lo estético entendiéndolo desde el gusto por la literatura, la comprensión del texto literario como un elemento artístico desde sus aspectos formales y el desarrollo de temas actuales.

En palabras de la escritora de literatura infantil Irene Vasco (citada por Quintero, 2017), el trabajo con los libros que abordan estas temáticas es:

la oportunidad perfecta para entablar diálogos como ciudadanos, no como personas armadas ni enemigos, sino ponerse en los zapatos del otro, ver el otro punto de vista, sentirse identificado, sentirse del otro lado, pero poderlo expresar, porque como es ficción no

importa, se pueden tomar posiciones. Cuando se habla de la realidad, tomar posición puede ser peligroso, o el lector se inhibe de expresarse. Eso es lo que buscamos cuando escogemos ese tipo de libros para determinado público o lecturas, para que sea una lectura constructiva y que permita ese intercambio. Los lectores pueden tener dilemas, aunque no tengan respuestas, sin sentir que son ellos. Se puede hablar de la realidad sin que lo afecte a uno emocionalmente.

Existe, por tanto, una preocupación porque la literatura que trabaja estos temas genere «efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes» (MEN, 1998, p.52). Esto, de modo que se piense esa educación literaria de la que habla Colomer también desde una arista de la formación política. Es decir, desde propiciar ese diálogo al que alude Vasco sobre temas que, dada la realidad del país, nos atañe a todos: a pequeños y a grandes.

CAPÍTULO 3. Metodología: trazar un camino propio sobre el mapa de la experiencia

En este apartado presentamos los conceptos y el diseño que estructuran metodológicamente nuestro proyecto. Damos algunas características básicas del enfoque y el paradigma investigativos para, posteriormente, aludir a los elementos que nos interesan de la investigación didáctica como referente metodológico y los aspectos de la enseñanza de la literatura para el desarrollo de los momentos de la ruta metodológica. Finalmente, describimos las fases de la configuración didáctica y presentamos los instrumentos que nos fueron útiles durante la pesquisa.

3.1 Características de la investigación

La discusión sobre los enfoques investigativos es amplia, sin embargo, revisando la naturaleza de este ejercicio podemos afirmar que esta investigación se inscribe dentro del enfoque de investigación cualitativa que busca analizar el componente humano latente en las relaciones que se tejen en espacios comunes. Sandoval (2002) señala que estos:

[...] le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna (p.11).

En este caso, hablamos de una realidad educativa que busca aproximarse a los hechos del conflicto que dejaron unas marcas dentro de la sociedad granadina, marcas que reconfiguraron ciertas prácticas y, a su vez, fueron estableciendo unos procesos de memoria y restauración en torno a las víctimas que es necesario comprender para que dicha realidad pueda ser abordada e intervenida desde la acción educativa.

Adicional a lo anterior, como señala Galeano (2004), en la investigación cualitativa hay una fuerte preocupación por procesos subjetivos e intersubjetivos que también son generadores de conocimiento. Además de ello, el comportamiento social es una parte diciente en los procesos subjetivos (pág. 18); esto resulta importante a la hora de establecer un vínculo entre las dinámicas de la educación rural, los sujetos particulares que conforman ese escenario, el conflicto armado y los procesos de memoria de cara a la formación de las nuevas generaciones en relación con el pasado histórico del país.

Otro punto necesario en la discusión que perfila la investigación es el paradigma puesto que significa para quienes investigan «qué es lo que están haciendo y qué cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima» (Guba y Lincoln, 2002, p.4-5). Este componente permite esclarecer las bases que se tendrán a la hora de entender las realidades, las relaciones y las construcciones que deriven del trabajo de investigación. Nos inclinamos por el paradigma constructivista que fundamenta su desarrollo en la actividad social y la interacción. Al respecto, exponen Ruiz-Bikandi y Camps (2007) que este entiende:

el conocimiento como producto de la interacción humana mediada por instrumentos, que concede significado y sentido a los objetos y a las relaciones a través del discurso, en encuentros que tienen lugar en actividades e instituciones organizadas culturalmente que preceden a los individuos, y en los que el conocimiento es el resultado de la interacción social (p.112).

Lo anterior cobra relevancia en tanto posibilita una mirada heterogénea de la realidad que se corresponde con las dinámicas propias del ejercicio educativo. La experiencia como derrotero

epistemológico abre una brecha frente a las pretensiones de verdad y fija más bien la mirada en un sujeto que se piensa en términos de lo que conoce y cómo lo comunica. La realidad tiene base en construcciones sociales que se manifiestan a través de procesos interpretativos y dialógicos.

3.2 La Investigación Didáctica

En la agenda actual educativa, un asunto que causa interés es el de la didáctica puesto que los debates sobre su conceptualización atraviesan reflexiones históricas de la educación y de las áreas específicas. Uno de los mayores inconvenientes que se evidencia en el desarrollo actual de la didáctica, es la falta de articulación entre teoría y técnica y el poco reconocimiento de la dimensión histórico-política que permite reflexionarla en relación con los propósitos sociales educativos (Díaz Barriga, 2012, p. 120). Por tanto, proponer el empleo de la Investigación Didáctica (ID) en este trabajo corresponde a una apuesta por reivindicar el papel fundamental que tiene la reflexión sobre la enseñanza en la práctica docente, además de contribuir al campo específico de la didáctica de la literatura.

La didáctica nace en el siglo XVII durante la Reforma como parte del proyecto de Ilustración. Su propuesta se centraba en la idea de educación y conocimiento para todos, razón que constituyó un elemento fundamental en la utopía moderna de la escuela (Díaz Barriga, 1998).

Se trataba de proporcionar una educación elemental para todos, sin distinción de sexo ni condición social. Había que organizar una escuela pública y popular, siendo los municipios y el Estado los encargados de sufragar los gastos derivados. Por lo tanto, plantea una educación popular, democrática, obligatoria y gratuita. [...] A los magistrados pidió que estudiaran las lenguas clásicas, arte, historia, música, matemáticas, formación de maestros y maestras, bibliotecas, escuelas bien instaladas (Martín, M. 2010, p. 219-220).

Estas ideas, sumadas a las de aprender variedad de temáticas y reclamar espacios con condiciones dignas, demandaron en la educación, un espacio para la participación de la sociedad que ya modificaba los objetos con los que se relacionaba; incluso el conocimiento. La reforma, en la voz de sus diferentes fundadores, abogó por una educación que rescataba las lenguas nacionales, no sometida por completo a la palabra de la iglesia sino supeditada al conocimiento y al juicio que se

hiciera de la lectura de la biblia y en ese sentido, reconoció la educación y la didáctica, como espacios sin neutralidad, por el contrario, copados de múltiples rostros y en constante tensión de intereses.

Camilloni (2008) expone el sentido social de la didáctica, cuando dice que esta es: «una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza» (pág. 22). En esta misma línea de sentido, se enmarca lo que Díaz Barriga (2012) denomina concepciones de la didáctica, las cuales derivan del trabajo en el aula. Esta dimensión se ejemplifica claramente con autores como Freinet, sobre el que Díaz expone de manera resumida sus aportes, cuando se trata de precisar su carácter investigativo. Para Freinet la didáctica como ejercicio de investigación supone:

- a) asumir con claridad una idea orientadora muy general b) tratar de desarrollar estrategias de enseñanza en el aula, manteniendo una cuidadosa actitud vigilante frente a ellas, c) realizar lecturas y reflexiones que orienten el pensamiento pedagógico y, sobre todo, que permitan reconstruir las propuestas de los autores analizados d) mantener, fundamentalmente, una elevada sensibilidad hacia los resultados del trabajo en el aula [...]
- e) sistematizar la experiencia (p.132)

En la misma línea, para Díaz Barriga (2012) un segundo referente es Freire cuando explica que para este autor el aula es un espacio experimental de desarrollo de diferentes estrategias que permiten la enseñanza. A partir del éxito del proceso, este se recopila o se clasifica de modo que permita más adelante derivar un desarrollo conceptual (pág. 130). Tanto los aportes de Freire como los de Freinet llegaron al campo de la didáctica por medio de un ejercicio juicioso de ensayo y mejoramiento de estrategias en sus clases. Freire, de manera particular, devela que toda enseñanza es un acto político, en tanto responde a unos intereses y se orienta por unas ideologías que favorecen unos aspectos sobre otros. De allí su crítica a asumir la educación como una práctica bancaria como un acto «de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos» (2005, p.79) que reproducen condiciones de opresión. En su lugar, le apuesta a una educación emancipatoria, en dónde la conciencia histórica, el diálogo y la libertad sean los principios que la orienten

La línea de argumentación anterior justifica nuestra inclinación por el campo de la ID ya que, a nuestro juicio, una propuesta inscrita en la pedagogía de la memoria en un contexto escolar pasa indiscutiblemente por el debate y la reflexión política que afectan de manera directa el ejercicio educativo que es enriquecido por sujetos diferentes. Reconocer la dimensión histórico-política de la didáctica permite comprender que esta responde a lo que demanda la educación en el momento social que vivimos: una formación política y consciente del pasado de cara a tomar mejores decisiones futuras. Adicionalmente, juzgamos pertinente un bagaje conceptual por parte del docente sobre el cual basa sus apuestas en el aula. Un cuidado de aspectos como la creatividad o la experimentación posibilitará construcciones valiosas y claras que podrá re-evaluar en función de las necesidades de su propia práctica.

3.3 Didáctica de la literatura

Si como plantea Freinet (citado por Díaz-Barriga, 2012), la investigación didáctica supone, entre otros asuntos, «desarrollar estrategias de enseñanza en el aula, manteniendo una cuidadosa actitud vigilante frente a ellas, [...] y mantener, fundamentalmente, una elevada sensibilidad hacia los resultados del trabajo en el aula» (p.132) se hace necesario, entonces, delimitar la investigación didáctica en función de la enseñanza de la literatura para darle cabida a una serie de cuestiones que en ella convergen y que son necesarias ir abordando en la constitución de este proyecto, de cara a pensarla desde un escenario político en el que se propende un ejercicio de formación del ciudadano y la construcción de la democracia (Pérez, Abril, 2004).

En este panorama, el lugar del texto cobra relevancia porque él como contenedor del lenguaje y expresión del mismo brinda la posibilidad de acercarse a esa «primera patria» de la cual habla Pérez Abril (2004): el lenguaje. En un proyecto donde se tiene como objeto la literatura lo que se busca es potenciar esta capacidad de participación que brinda el lenguaje y, además, hacer que esa participación esté regida por un proceso reflexivo y consciente que aporte a la construcción de una sociedad más democrática.

La palabra en un contexto que fue de guerra y que ahora busca construir la memoria resulta fundamental porque la memoria, necesita de un ejercicio cuidadoso por la relevancia que reviste para el devenir de los pueblos y su permanencia en las generaciones venideras; es una lucha o un gesto del que la educación debe ser depositaria y responsable con las nuevas generaciones.

Es desde ahí que la literatura cumple su papel como mediadora de esa memoria y de lo que implica el ejercicio de formación en tanto que ella es el despliegue de un escenario donde la palabra y el ejercicio del pensamiento están en el centro. Por ello cabe la pregunta por ¿cómo debe ser mediado ese papel?

En este punto es pertinente también interrogarnos por el mediador. En términos didácticos e investigativos el maestro tiene una responsabilidad crucial porque es él quien pone en escena la memoria y despierta o direcciona las reflexiones que sobre ella o alrededor de ella se hagan. Además, es quien elige los textos que serán abordados. A su vez, hay que pensarlo como un sujeto que busca contribuir intelectualmente desde los conocimientos que construye, que interroga y reinventa de modo que le sirva para su ejercicio de enseñanza y para la academia. En este sentido, es fundamental concebirnos como investigadores que problematizamos nuestras propias concepciones; ya que de esta manera se despliega una «mirada crítica, permanente y sistemática sobre la propia práctica, sobre las concepciones que la guían» (Pérez Abril, 2004, p. 83).

De este modo, pensar la enseñanza de la literatura desde una apuesta investigativa como un espacio que trascienda los contenidos esquemáticos de la gramática y el canon literario supone que ésta se posicione desde el punto de potenciar procesos comunicativos entre los estudiantes haciendo de la lengua el artífice de la creación y la expresión, vehículo del pensamiento y el sentir. Así pues, la pregunta por la investigación de la que habla Pérez Abril (2004) concierne a la constante inquietud del maestro por facilitar todo este tipo de procesos de la mano de las realidades que atraviesan al hombre.

De este modo y concerniente a este proyecto, el trabajo didáctico con la pedagogía de la memoria conlleva un ejercicio que implica una formación de sujeto enraizada en dimensiones éticas y políticas; además, la enseñanza de la literatura está calada por el contexto rural y de conflicto que hace necesaria su constante reconfiguración respondiendo a unas necesidades particulares del entorno. Lo anterior se corresponde con el momento que vivimos actualmente donde las consideraciones didácticas ayudan a pensar soluciones a problemáticas que subyacen a la escuela

y donde esta posibilita espacios que las aborden de modo que exista una articulación más cercana con la sociedad. En el contexto de la investigación didáctica, recordamos de nuevo a Freinet, estas consideraciones suponen una cuidadosa sensibilidad hacia las derivas del trabajo en el aula y la necesidad de sistematizar la experiencia.

La preservación de la memoria como un elemento trascendente dentro de la sociedad granadina, impregna y rodea el entorno de los estudiantes como agentes sociales, responsables de hacerla perdurar y de mantenerla vigente con el objeto de construir una sociedad que lucha por la no repetición de hechos nefastos en su desarrollo histórico. Así, pues, lo que busca el maestro es hacer «experimentar la lectura y la escritura como experiencias culturales y sociales» (Pérez Abril, 2004, pág. 80), es decir, que los estudiantes vean o identifiquen aquello que se encuentra dentro del libro en la realidad que los circunda y, a partir de allí, pensarse como agentes incidentes en ella.

Con respecto a la actualización de la obra literaria de la que habla Pérez Abril resulta relevante pensar la obra de literatura infantil, sea cual sea su formato, como un elemento íntegro, pues como lo enuncia Fernando Vásquez (2008) «el arte no se enseña por retazos» y más aun sabiendo que lo que se busca en un trabajo de memoria y literatura es que ésta última trasluzca el sentido complejo de la condición humana.

A su vez, no hay que olvidar que el trabajo con la memoria, al igual que la literatura, pasa por un proceso de formación y, en este caso, debido al problema que nos convoca, el tono de la palabra juega un rol sustancial. Pero, además de «saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz» (Vásquez, 2008, pág. 18) para generar un gusto o un deseo por leer también hay que hacerlo para convencer y empoderar a los estudiantes de su propia historia. De ahí que «colorear la voz» de la que habla Vásquez (2008) no solo está en términos literarios o estéticos sino, a su vez, en terrenos políticos.

3.4 Fases del proceso investigativo

El desarrollo de la investigación se dio en tres fases, presentadas a continuación en un esquema. Cada una de ellas da cuenta de la manera en la que se configuró una ruta de trabajo a partir de las actividades desarrolladas y las estrategias implementadas. Es necesario tener en cuenta que algunas

actividades de la Fase I y la Fase II se hicieron alternas ya que implicaba las salidas de campo programadas y, una vez allí, hacer los rastreos necesarios.

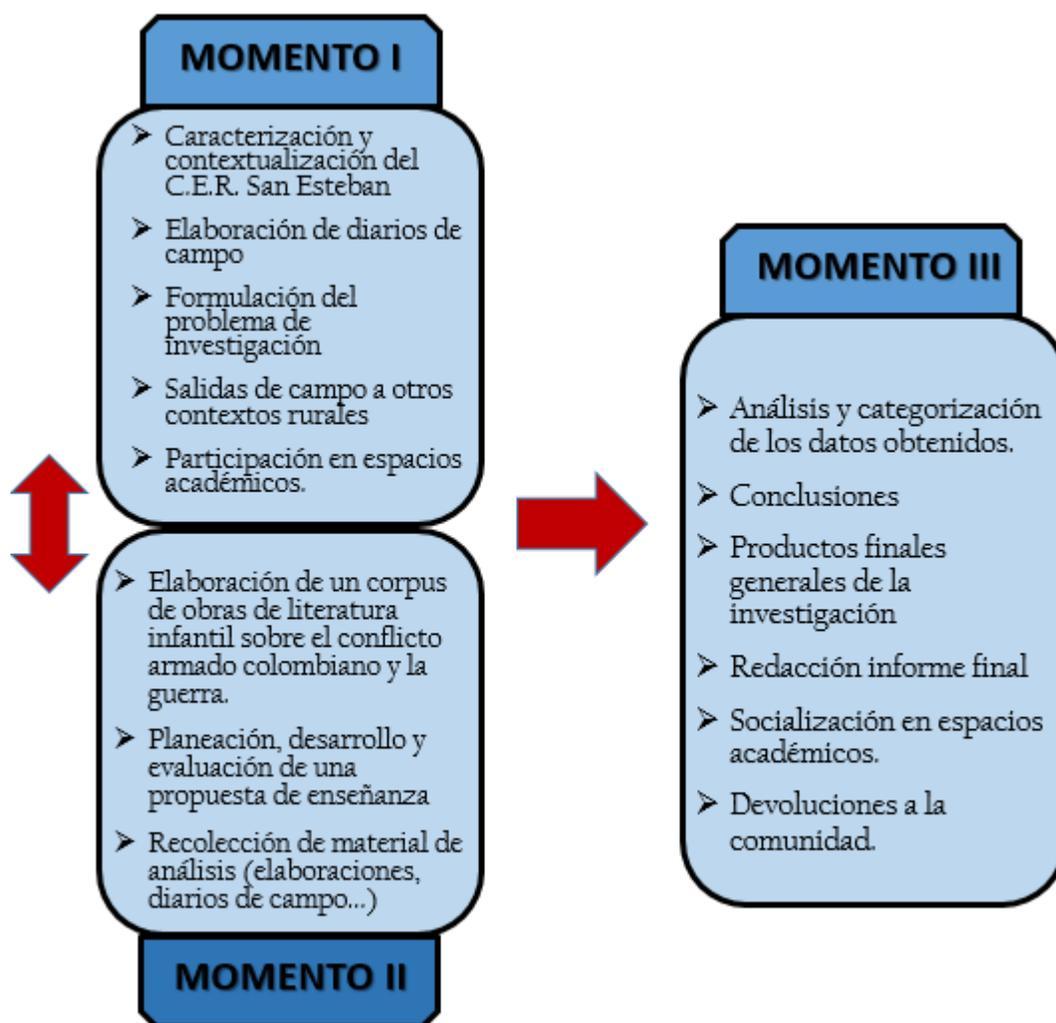


Figura 6. Momentos de la ruta metodológica de la investigación

3.4.1 Primer momento

El primer momento del trabajo corresponde a la exploración, reconocimiento del contexto y del Centro Educativo Rural San Esteban, sede el Edén sus apuestas pedagógicas y los actores que participan en ella. Este reconocimiento lo realizamos con la intención de proyectar una propuesta pedagógica que atendiera tanto a las necesidades de los estudiantes, como a nuestros intereses por formar desde la literatura y la memoria.

En este sentido, es importante reconocer que esta fase adquiere un semblante etnográfico teniendo en cuenta lo que plantea Serra (2004) cuando dice que:

La educación es una actividad cultural que, como cualquier otro aspecto de la cultura, podemos describir teniendo en cuenta: el parentesco, la organización de la política o las formas de intercambio económico. Cuando lo que deseamos describir de una cultura es el funcionamiento de la educación, podemos hablar de etnografía de la educación (pág. 166).

Así, para el reconocimiento de las dinámicas escolares con miras a perfilar de manera crítica las potencialidades y dificultades que implicaría la práctica educativa y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, fueron de vital importancia la observación participante de nosotros como investigadores en actividades cotidianas de la escuela, como las clases, el recreo y el espacio del restaurante escolar; igualmente, la recolección de datos, el registro de la experiencia y la reflexión sobre la misma, que se consignó en el diario de campo, el cual, como señala Rafael Porlán (1993) es «un instrumento útil para la descripción, el análisis y valoración de la realidad escolar» (pág. 39).

Las constantes visitas a la escuela y al municipio quedaron registradas en los diarios de campo con las impresiones y reflexiones que en su momento suscitaron y que fueron importantes retomar constantemente. Por ejemplo, no es de negar aún la inquietud, ya iniciadas las visitas al municipio y a la institución, por el tema del conflicto armado, a medida que nos internábamos en las experiencias de la gente. Uno de esos casos fue una visita al Salón del Nunca Más:

Siempre me había preguntado cómo fue posible que la guerra se instalara en aquellas montañas que tanto reflejan tranquilidad. Y a pesar de estar escuchando los testimonios sobre el conflicto que doña Gloria relataba, uno sigue creyendo que eso estuvo lejos, uno nunca termina de convencerse que eso realmente pasó allí, en este pueblo frío y verde. A veces nuestra Historia nos parece una mentira o más que eso, una fantasía, algún cuento de aventuras o una historia de terror. Pero un cuento de terror no puede dejar tan mudo y ahuecado el cuerpo. Es más que terrible saber lo que le ocurrió a esta gente y que ese mismo lugar que se ha pisado, lo pisaron pasos rojos y amargos. (D., Rojas Henao, diario de campo, 30 de mayo de 2019)

Impresiones como la anterior permitieron pensar, por ejemplo, un aspecto del proyecto como los testimonios; ya que los considerábamos una parte importante, pero nos asaltaba la duda de cómo tratarlos propiamente con los niños, pues la mayoría de esos relatos contenían extractos sanguinarios y macabros. Sin embargo, en las diferentes visitas a la escuela pudimos darnos cuenta, dialogando con los niños, que ellos tenían conocimiento de otros testimonios igualmente siniestros, lo que en parte nos permitía pensar una manera más precisa de tratarlos y fue justamente haciendo un rastreo desde las experiencias más cercanas, la de sus familiares y vecinos.

Por otro lado, el hacer parte de esta comunidad educativa nos permitió acercarnos a la realidad de los niños, no solo desde la parte académica sino, sobre todo, desde sus vidas por fuera de la escuela y los vínculos que tenían con esta. Conocer a cada niño y reconocerlo desde las cualidades y potencialidades nos permitió planear con pertinencia las actividades y seleccionar de manera oportuna el material educativo acorde con sus procesos cognitivos y socioculturales. Por ello una impresión como la siguiente trasluce las relaciones que imperaban en los niños y que tratamos de afianzar desde nuestro ejercicio como maestros-investigadores.

Los niños nos esperaban cada jueves y siempre gritaban de emoción cuando nos veían llegar. Creo que nos acostumbramos a este tipo de recibimiento. Son atentos y expectantes con las actividades que vamos a hacer con ellos. Sin duda las impresiones de un primer encuentro se han profundizado a lo largo de las visitas, ya uno ha aprehendido sus nombres. Sí, aprehender, porque hemos sabido conocer sus formas de ser, sus abrazos, sus respuestas, su cariño, sus pataletas, la manera como escriben, sus capacidades cognitivas. Sus risas picaronas y sus movimientos solapados. Y también el dolor que cargan por dentro y que a algunos en los ojos les opaca el brillo. Todo eso lo hemos podido ver con lo que hacen, con lo que cuentan, con lo que son... Relatos de lecturas que maestros como la profesora Amparo nos ha dado a conocer también y que a ratos me hacen pensar lo dura y valiente que es la profesión docente. (D., Rojas Henao, diario de campo, 1 de agosto de 2019)

Asimismo, habitar la escuela fue la oportunidad de entrar en contacto con la realidad del C.E.R. San Esteban y conocer un poco sobre lo que acontece con la educación rural en relación al apoyo estatal y cómo la comunidad educativa se vincula para intentar suplir sus carencias desde acciones comunitarias que los niños también desarrollan.

La escuela algo pequeña, sencilla y con varios bloques, las ventanas sin vidrios, una huerta inundada, las paredes pintadas de colores y una cancha en la mitad. Un parquecito escondido y un blanquísimo restaurante para ser infantil, en donde los niños contribuyen con el lavado de los vasos y platos al finalizar de comer, fue lo que nos recibió. Algo un poco solitario, pero cuando llegó la profe, su recibimiento fue tan cálido y tan sencillo que logramos sentirnos cómodos. (J, Pérez, diario de campo, 7 de Marzo de 2019)



Figura 7. C.E.R. San Esteban (izquierda): cocina de la escuela; Un estudiante tomando la media mañana en el restaurante escolar [Fotografías de Jennifer Pérez]⁶

En este mismo sentido, es de señalar que al estar en un contexto de educación rural también buscábamos configurar nuestro proyecto desde esa realidad y resaltar la importancia que puede tener el desarrollo de un tema como el de la memoria en torno al conflicto armado desde el escenario mismo en el cual ocurrió y sigue ocurriendo hasta estos momentos en otras partes del país. Por ello, nos parecía importante no solo reconocer el C.E.R. San Esteban desde lo que físicamente era su plantel sino desde el tejido humano y la manera en cómo se pudiera pensar la

⁶ Para la publicación y socialización de este trabajo de grado además de investigaciones derivadas de él, contamos con la autorización de los padres de familia para fotografiar y publicar las fotografías de los estudiantes que participaron en el proceso.

educación en función de la realidad de los estudiantes y la historicidad de sus territorios. Y resultó aportante para este punto algunas salidas de campo a contextos rurales donde se tuvo cercanía con los procesos que llevaban los docentes y se conocieron algunas experiencias de memoria en esas comunidades y una, en especial, dentro del contexto educativo. Acercarnos a las experiencias de cada uno de los profesores rurales ayudó a pensar en estrategias didácticas para trabajar con multigrado, por ejemplo, como lo es el trabajo comunitario:



Figura 8. C.E.R. La Tupiada, San Carlos, Antioquia. 2019 [Fotografía de Alber Restrepo]

Fue largo el camino hasta la escuela, muchas montañas y colores rodeaban esa casita roja con la cual debíamos ubicarnos, muchas plantas y olor a campo, ese olor de tierra, de sol sobre la ropa, como de tostado y arcoíris. Cuando llegamos el profesor Omar y los niños nos estaban esperando; lo primero en la agenda: la huerta, los pollos y los marranos, que, entre otras cosas, hacían de esta escuela un lugar tan particular [...] allí en la Tupiada el papel de la comunidad en la construcción es fundamental, la división de labores junto con el profesor, las familias y los niños, pues son ellos quienes se encargan de mantener esos cerdos y esos pollos. (J, Pérez, diario de campo, 7 de marzo de 2019)

Otra salida de campo que resultó esencial en la configuración del proyecto fue la visita que se hizo al corregimiento Santa Ana del municipio de Granada. Este lugar es un foco fundamental al momento de volver la mirada sobre el conflicto armado en el municipio, pues allí tuvo lugar el asentamiento de las guerrillas y desde allí se fraguaron sus principales operaciones. Sin lugar a dudas, la manera como allí se recuerdan muchos acontecimientos del conflicto parece bastante fresca en los relatos de los niños en comparación con lo soterrados que suelen ser las evocaciones de los niños de San Esteban. Allí la memoria parece estar más latente, aunque somos conscientes de que el olvido es también una forma en la que una comunidad tramita los hechos vividos. Un docente de la institución que orienta el área de Ciencias Sociales en secundaria ha llevado a cabo un proyecto de narrativas del conflicto armado con los estudiantes de undécimo grado y, además, para ese momento estaba adelantando iniciativas para la apertura de un museo con restos de la guerra y otros elementos que pudiesen servir como memoria de los hechos.

La visita al corregimiento nos acercó a los relatos sobre el conflicto, relatos que no conocíamos y que nos abrieron la posibilidad de poder establecer intercambios de voces de los niños del colegio de Santa Ana con las de San Esteban. Conocer un poco sobre el proyecto que adelantaba el profesor de sociales y lugares como Bosques de Paz, nutrió de elementos a la propuesta didáctica del proyecto. Nos fuimos cargados de experiencias que nos hicieron reafirmar la responsabilidad que como sujetos políticos y docentes-investigadores nos concierne en relación con la memoria del conflicto armado en el país.

Por último, en relación con la educación rural y el maestro en medio de un escenario de conflicto armado, retomamos dos conversaciones que consideramos nutrieron ampliamente la comprensión sobre dichos temas. La primera de ellas fue un conversatorio con los profesores Wilmar Lince y Hader Calderón los cuales presentaron la categoría de «educación rural» y la «ruralidad», además de algunas aproximaciones a las mismas, tanto desde la perspectiva de la educación como desde el campo de la sociología. Esto permitió construir una mirada analítica sobre la profundidad de la educación rural y resaltar las relaciones comunitarias que en ella se suelen destacar. Además del foro, se desarrolló el conversatorio *Ser maestro en la ruralidad. Tensiones, retos y experiencias* con tres profesoras rurales del municipio de Granada: Mónica Betancur Sáenz, Amparo Giraldo y Luz Dary García, y la profesora Luanda Sito profesora de la Universidad de Antioquia que ha adelantado investigaciones sobre este tema. En este conversatorio se puso de manifiesto las

experiencias de las maestras en diálogo con el discurso de la academia con miras a ampliar las reflexiones desde diferentes perspectivas como la necesidad de una educación de calidad más cercana a la realidad.



Figura 9. Afiche de la invitación al conversatorio [Diseño Marcela Pérez Villegas]

3.4.2 Segundo momento

El segundo momento es el de la planeación, desarrollo y evaluación de la propuesta de enseñanza. La propuesta didáctica se nutrió de diferentes trabajos sobre procesos de memoria llevados a cabo en otros municipios como San Carlos o Medellín, o se le suman las diversas propuestas dadas a conocer a nivel nacional por instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Nos interesa puntualizar que el trabajo didáctico diseñado no porta un rótulo que permita ubicarlo en una propuesta didáctica particular, esto porque se acopla a las características del contexto educativo, desde el cual se comenzó a perfilar la propuesta. Sin ser una secuencia didáctica o una pedagogía por proyectos, esta propuesta didáctica se nutrió de algunos de los principios de estas configuraciones. De la secuencia se retomó la formulación del proyecto de trabajo, la continuidad

y articulación de las actividades en función a un tema, el planteamiento de objetivos y la interacción entre lo oral y lo escrito (Camps, 1996); y del trabajo por proyectos, la experiencia y la observación de los estudiantes como aspectos fundamentales para modificar el curso del trabajo (Jolibert, 2000).

A raíz de las características de las dinámicas en la escuela y de los estudiantes, el diseño didáctico requirió una hibridación de configuraciones y estrategias. Si bien la mayoría de las conceptualizaciones didácticas sobre el campo de la lengua y la literatura señalan como producto final una creación textual u oral, en nuestro caso el producto final se proyectó como una representación artística nutrida por los ejercicios de la clase, incluidos los orales y textuales. Resultaba un proceso mucho más enriquecedor para todos, ya que los estudiantes lograrían vincularse con la densidad de la temática del conflicto armado en Granada, de manera más oportuna y expresiva. Adicional a esto, una particularidad de las aulas multigrado es la confluencia de diferentes procesos de adquisición del código alfabético, teniendo en cuenta las capacidades cognitivas y motrices de los estudiantes. Esta diversidad implicó mucha más dedicación de tiempo para el desarrollo de las actividades propuestas.

Llegados hasta este punto, presentamos a continuación la propuesta de enseñanza condensada en un esquema que muestra su recorrido. En este exponemos las dos fases centrales y, por cada una de ella, representados en círculos, los temas y el número de sesiones para cada una.

En cuanto a los tiempos de desarrollo de la propuesta didáctica, es importante señalar que las visitas a la escuela se programaron dos veces por semana, cada una con cuatro horas para el trabajo de contextualización que tomó aproximadamente tres o cuatro meses, y posteriormente, el didáctico/pedagógico de cinco meses. En algunas ocasiones esta proyección de tiempo de trabajo se vio reducida porque no había clase o porque los estudiantes debían llevar a cabo otros compromisos. También en algunas ocasiones fue necesario ceder de este tiempo puesto que llegaban otros proyectos a la escuela que debían ser atendidos. La planeación de la cantidad de sesiones que implicaba cada tema se orientó bajo un propósito ambicioso, que en ocasiones no fue posible aterrizar en la práctica, ni siquiera de manera próxima; sin embargo, hacer una revisión posterior de esto nos permitió hacernos una mejor idea de cuánto tiempo tomó realmente el proceso, ya que de acuerdo con los objetivos de investigación intentamos no interferir de manera abrupta con el tiempo que los procesos motrices y cognitivos demandaban a cada estudiante.



Figura 10. Fases de la ruta didáctica [Diseño Jennifer Pérez]

La propuesta didáctica, que se erige como el corazón de este proceso de Investigación, giró en torno a dos ejes principales que la orientaron, a saber, Identidad y territorio; y conflicto y memoria.

El primero de ellos, Identidad y territorio, tuvo como objetivo establecer relaciones identitarias desde las experiencias personales y familiares de modo que los estudiantes se pudieran vincular con el territorio granadino y comprendieran los hechos en torno al conflicto armado que se abordarían más adelante. Fue así como partimos desde el «Yo», es decir, desde la singularidad de cada estudiante, de lo que ha sido su recorrido de vida y, en esa medida, reconocer también la singularidad del otro; y advertir que nuestras particularidades conversan en comunidades, escolares, sociales. Posteriormente, al pasar a hablar de «Mi familia» se abre la posibilidad de conocer la historia de los parientes cercanos y, de este modo, sus posibles recuerdos del conflicto armado en Granada. En esta parte ya comienzan a aparecer elementos como las narrativas orales o escritas, que sirven de insumo para las sesiones. Así, después de reconocer a Granada en términos

geográficos, económicos e históricos a través de ejercicios que le implicaron a los niños observar y darse cuenta de su entorno, la culminación de esta fase, que es la puerta de entrada al tópico del conflicto armado, tiene que ver con el reconocimiento de los actores armados, quiénes eran, sus intereses y su incidencia en el lugar.

La segunda fase tuvo por eje la discusión sobre el conflicto, la memoria y los derechos humanos. De actividades que buscaban favorecer el autorreconocimiento y el reconocimiento de otros, que tienen o han tenido un lugar en la propia historia de vida, pasamos a reconocer los intereses o las situaciones que favorecieron el desarrollo del conflicto y del antagonismo entre varios actores al interior del municipio. Esto nos permitió proyectar el conflicto como una pugna por cuestiones, materiales o ideológicas, que tiene valor y que se decanta en obsesión por el poder y la violencia; y que en algunos casos la toma de medidas puede mitigar sus efectos y modificar su desarrollo.

En cuanto a la memoria, como lo hemos mencionado en otros apartados, se buscó articular la historia del municipio de Granada con el conflicto a partir de las voces de otros, de las preguntas por el contexto y el pasado compartido, para comprendernos como seres históricos que debemos enfrentar y reconocer las coyunturas que nos preceden y nos afectan; seres que heredamos una historia que modificamos con el rol que desarrollemos en nuestra comunidad y sociedad. Por último, los derechos humanos emergen como un aspecto de difícil pero necesario abordaje. El desencadenamiento de la lucha por el poder ha implicado para Colombia y para Granada procesos de vulneración de los derechos humanos que acarrearán magnitud de marcas físicas, psicológicas y culturales que los estudiantes deben comprender bajo la premisa de que el respeto a la vida no es canjeable.

Después de la presentación del esquema de la propuesta didáctica y cada uno de los ejes y temas allí expuestos, nos parece necesario enunciar algunos de los asuntos constitutivos de la misma y la manera en cómo fueron planteados. El primero de ellos es el propósito de aprendizaje desglosado en dos tópicos: memoria y literatura. Sobre la memoria, el propósito se orientó a que los estudiantes conocieran los principales acontecimientos del conflicto armado en Granada, para esto un material de primera mano fueron algunas narraciones de las víctimas que en un trabajo con otras estrategias apuntaban a desarrollar la sensibilidad, la conciencia del territorio y la importancia de los procesos de memoria. En cuanto a la literatura, el trabajo didáctico se orientó con dos propósitos, el primero de ellos, potenciar la formación estética en los estudiantes que implica una comprensión y

apreciación de los textos frente al uso del lenguaje y de las imágenes a través de formas y colores etc. El segundo, fortalecer la capacidad interpretativa e intertextual, en la medida en que los estudiantes establecen relaciones entre el texto y el contexto histórico que se aborda.

Luego de definidos los propósitos de aprendizaje, pasamos a esbozar las estrategias de enseñanza. Cabe anotar que en éstas reside una parte del éxito del proceso, pues como observa Pulgarín (2010) establecerlas:

demanda planificarse y pensarse de acuerdo con las condiciones socio-geográficas, históricas y culturales, es decir deben ser contextualizadas y, creadas con base en los objetivos trazados, los intereses, motivaciones y saberes previos de los protagonistas del proceso: el docente y los estudiantes. [...] Siempre implican planificación, gestión, regulación y evaluación, es por ello que se constituyen en actos conscientes e intencionados que siempre pretenden generar aprendizaje en los sujetos que aprenden (p.4).

Esta propuesta incorpora varias estrategias didácticas: la actividad, el arte, las clases magistrales, las socializaciones, las salidas de campo y los diálogos; que consideramos nutren de manera generosa una apuesta metodológica frente al trabajo con memoria y literatura.

Una de las estrategias de mayor empleo fue *la actividad*, que «se orienta a saberes, o saberes hacer, muy puntuales de un campo específico [...] es de corta duración en el tiempo» (Pérez y Rincón 2009, p. 11-12). Estas consistieron en ejercicios en clase que eran un peldaño para avanzar en el propósito de la misma o como parte de un proceso mayor dentro de la sesión, también, en preguntas que los estudiantes se llevaban a sus casas para hacérselas a sus padres. Las distintas actividades estaban tejidas por un hilo articulador que, aún en su independencia y en su desarrollo temporal, estaban vinculadas de manera secuencial con otras actividades en el marco de la propuesta didáctica.

Otra estrategia fue el arte, pues beneficia la motivación frente al aprendizaje de un tema particular y fortalece habilidades transversales para otras áreas. Consideramos que los ejercicios artísticos aportaron un espacio fundamental para la abstracción, la respuesta creativa, la flexibilidad de la mente a la hora de establecer relaciones entre conceptos y expresiones materiales, la percepción y el trabajo conjunto; resultados de enfrentarse a un desafío motriz o cognitivo que perfila un sujeto más sensible.

En el esquema presentado arriba, al lado de la fase I y II aparecen las palabras pintura y escultura respectivamente puesto que, como parte del proyecto, cada fase cuenta con una expresión artística, diferente a la literatura; estos espacios, que tuvieron lugar en varias sesiones de clase, fueron pensados partiendo de los intereses de los estudiantes, quienes se motivaban haciendo construcciones de este tipo. Esto les permitió explorar otras habilidades desconocidas y para nosotros como investigadores significó un espacio fundamental para observar y tratar de comprender los procesos de abstracción y de representación simbólica del conflicto en los estudiantes.

Por su parte, las exposiciones magistrales, denominadas así porque implican una presentación del maestro de algunos temas que contenían fechas, datos o nombres puntuales, se efectuaron regularmente. Esta estrategia no se tradujo en exposiciones donde solo hablara el maestro lanzando información, sino que fue un híbrido entre lo magistral y la construcción conjunta a partir de preguntas o de medios que complementaran lo que se exponía. Desarrollamos ejercicios que implicaban a los estudiantes participar de manera individual y conjunta en la construcción de las ideas sobre los temas, de esta manera sus opiniones, muy valiosas para nosotros, emergieron en la conversación, permitiéndonos reconocer con qué facilidad o dificultad comprendían los temas convocados, y llevándonos a modificar los siguientes ejercicios.

Por último, otra estrategia de la propuesta didáctica la constituyeron los diálogos a partir de preguntas hechas a los estudiantes y preguntas genuinas. Las primeras son preguntas estructuradas por los maestros para movilizar las opiniones y las reflexiones en el aula, mientras que las segundas no son previstas por estos, sino que las hacen los estudiantes conforme la clase avanza e incluso, pueden ser improvisadas por los maestros sobre la marcha. Como se ha mencionado desde diferentes escenarios, la transición entre estrategias para el aprendizaje debe darse de manera progresiva, los proyectos que se pretendan implementar en una I.E no pueden desconocer las relaciones de los estudiantes con el conocimiento.

Todavía cabe considerar las últimas dos estrategias: las socializaciones y las salidas de campo. El primero constituyó un paso imprescindible en la clase, la mayoría de las actividades eran socializadas, no siempre por iniciativa del docente sino también de los mismos estudiantes. La fuerza de esta estrategia radica en dos puntos, por un lado, cada estudiante se siente escuchado y valorado en la medida en que su ejercicio es analizado por todos devolviendo opiniones

constructivas y, por otro, promueve el debate, la argumentación, el respeto y la aceptación de la diferencia, tanto en las opiniones como en las maneras de expresarse. El segundo aspecto son las salidas de campo. Quizá la mejor manera de explicar el lugar de esta estrategia en esta investigación sea retomando las palabras de Freinet (2005), a propósito de las denominadas «Clase-paseo» que hacía con sus estudiantes:

La clase-paseo fue para mí el medio de salvación. En vez de dormirar frente a un texto de lectura, después de la clase de medio día salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos a atravesar las calles, para admirar al herrero al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos [...] No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor, el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser... con toda nuestra natural sensibilidad (p. 14).

Freinet (2005) expone de forma especial lo importante que es relacionar en la escuela el aprendizaje con la vida de los estudiantes, no ofrecer relaciones fragmentarias sino dialógicas. En el caso de Granada la comunidad construyó un museo en honor a las víctimas del conflicto. En el marco del proyecto se programó una visita al Salón del nunca más con miras a reconocer los esfuerzos por recuperar la memoria, de conocer la historia y de tener una experiencia valiosa de aprendizaje por fuera de la escuela. ¿Qué mejor manera de hablar de memoria, entenderla y sentirla que visitándolo⁷? Comprender nuestro territorio, saber que hay allí y quiénes lo habitan es importante para entender los modos de vida en los que nos desenvolvemos y en esa medida, aportar asertivamente con nuestras palabras y acciones.

La posibilidad de explorar otros espacios, por próximos que sean como la huerta escolar, por ejemplo, aunque no constituya necesariamente una estrategia para lograr los objetivos de aprendizaje de un tema en particular, renueva el interés por materializar experiencias y sensaciones además, de enriquecer el vínculo con el maestro y entre compañeros.

Un último asunto a considerar corresponde a los recursos y medios didácticos que entendemos como:

⁷ En razón de las medidas adoptadas por el Gobierno Nacional frente al (COVID-19) de aislamiento, cuarentena y suspensión de actividades educativas presenciales, este ejercicio que se programó para el mes de marzo como cierre de toda la práctica pedagógica, no se pudo llevar a cabo.

los objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, en una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido [...] van desde un lápiz hasta un computador, desde un espejo hasta un telescopio [...] símbolos materiales que provocan el pensamiento y se transfiguran en símbolos verbales (Álvarez & González, 1998, p. 65-66).

A lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica los recursos tuvieron presencia con la proyección de videos, imágenes, textos, canciones y pinturas repartidos en las sesiones según la pertinencia del material para el tema.

Por otro lado, en esta etapa de la investigación, para el trabajo en la escuela se elaboró un corpus de obras de literatura infantil y juvenil, que referencian el Conflicto Armado colombiano y la guerra, a partir de una exhaustiva revisión de los catálogos del sistema de bibliotecas de Medellín, las bibliotecas Comfama, Comfenalco y la biblioteca pública Baldomero Sanín Cano de Rionegro. En el corpus, disponible en los anexos de este trabajo se encuentran formatos como la novela juvenil, el libro álbum y el libro ilustrado, que consideramos logran abordar la relación conflicto-infancia a partir de un lenguaje creativo y representaciones simbólicas. Aunque todos los textos poseen un valioso potencial para ser explorados en el aula, de entre todos los materiales rastreados (48) solo algunos fueron seleccionados para el trabajo didáctico, a saber: *Akim corre* (Claude K. Dubois), *El señor guerra y la señora paz* (Joan de Déus Pratt), *De cómo Fabián acabó con la guerra* (Anaïs Vaugelade), *Historia de una bala* (Joes Sennell), *¿Por qué?* (Nikolai Popov), *Un largo camino* (Beatriz Vallejo)



Figura 11. Collage con algunos de los textos seleccionados para el trabajo en el aula

La delimitación de obras abordadas en el aula corresponde, por un lado, a asuntos de formato extensión y de facilidad de acceso, pues no fue posible encontrar varios de los títulos identificados, ni siquiera, en los catálogos públicos; y por otro, a criterio nuestro como investigadores. En los criterios de selección de la literatura para ser abordada con los niños consideramos: a. La vinculación de los textos con características propias de los niños de la escuela; b. El desarrollo de estrategias narrativas sobre temáticas específicas relacionadas directamente con el conflicto como el desplazamiento o la desaparición forzada, c. La transmisión que ellos posibilitan de asuntos colectivos, multimodalidad, imágenes figurativas y d. La capacidad de poetización de los efectos de la guerra y la violencia. Esto los hace idóneos para nuestra mediación pedagógica.

De esta manera, una vez incorporadas al trabajo las condiciones anteriores, quedó dispuesto el espacio para que desde la literatura y el diálogo se fertilice el terreno donde la voz del niño fuese partícipe de la realidad desde su expresión más genuina y asimile herramientas que, desde temprano, le ayuden a aguzar su sensibilidad en relación con una postura consciente y crítica.

3.4.3 Tercer momento

Se relaciona con la interpretación de los resultados que arrojó la práctica. En la ejecución de la propuesta fue importante la recolección de las experiencias de los niños, sus escritos, elaboraciones y su participación. Con esta información fue posible establecer algunas categorías que relacionaron la experiencia en el aula con los conceptos bases que enmarcan los objetivos de la investigación.

Este momento es de interpretación de los insumos aportados por el trabajo metodológico, que comprende, además, un ejercicio permanente de escritura y espacios de socialización.

Con respecto a este último punto, el proyecto se socializó en eventos de carácter regional, nacional e internacional⁸ como el intercambio académico *Pronunciamientos entre maestros y maestras: una experiencia de coloquio* realizado en la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros con estudiantes del ciclo complementario (San Pedro de Los Milagros - Antioquia), el *V Encuentro Regional de Investigación, Educación y Lenguaje* (Amalfi - Antioquia), el *4to Simposio Internacional de Narrativas en Educación* (Medellín- Antioquia) y la *III Bienal internacional en Educación y Cultura de paz* (Florencia - Caquetá). Adicionalmente, derivado del trabajo de grado escribimos el texto *Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado. Mediaciones desde la literatura* como un modo de reflexionar la práctica pedagógica y la enseñanza del conflicto, dicho texto fue publicado en el número 29 «Lenguaje, saberes y formación: Territorios en movimiento.» de la revista Cuadernos Pedagógicos de la Facultad de Educación. El enlace al artículo se encuentra en la bibliografía de esta investigación.

⁸ Una ponencia derivada del proyecto fue aceptada al VII Simposio de Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur (San Carlos de Bariloche - Argentina) para mediados de abril del 2020; sin embargo, el evento fue pospuesto para el año 2021 debido a la pandemia del COVID-19.

De manera particular, en la III Bienal tuvimos la oportunidad de conocer proyectos similares que se estaban llevando a cabo en otras partes del país lo que permitió entablar diálogos con investigadores como Marieta Quintero de la Universidad Distrital y la profesora Patricia Nieto Rojas de la Universidad de La Amazonia.

Adicional a lo anterior, se hicieron unas devoluciones a la institución educativa que consisten fundamentalmente en dos aspectos: el primero, es discutir los alcances del proyecto, qué logros, tanto a nivel de aprendizajes como de relaciones, se obtuvieron con él y segundo, en la materialización de contribuciones que todos aquellos actores pertenecientes a la escuela y ajenos a ella hacen a la investigación.

El 8 de junio se hizo un encuentro virtual que contó con la presencia además de la asesora del proyecto, Diela Betancur, de nosotros los investigadores, Mónica Betancur, la directora rural del C.E.R. El Edén, y los profesores de la sede San Esteban, Amparo Giraldo y Luis Antonio Navarro Berrío. En este encuentro se hizo un repaso por la configuración del proyecto y algunos hallazgos al respecto. Posteriormente, hubo un espacio en el cual los profesores y la directora hicieron sus apreciaciones; al respecto, rescatamos las palabras de Mónica Betancur quien evaluó el proyecto de la siguiente manera:

Para mí hicieron que los niños fueran más sensibles con este tema, de alguna manera que desarrollaran su pensamiento crítico y ustedes les llegaron a través de las artes y las emociones y ustedes saben que es desde donde se da un aprendizaje significativo. Tocaron al niño en las fibras más sensibles, lograron que estuvieran en contacto con sus familias hablando del tema, dialogaran, reflexionaran.

También los profesores rescataron el lugar que tuvo la literatura porque estuvo contextualizada a la edad de los estudiantes, además esta generó impresiones en los docentes que los motivaron para revisar el tema También, reconocieron el escaso tratamiento del conflicto armado dentro de la escuela y la importancia de que sea vinculado como un proyecto que transversalice las demás áreas.

Dentro de las devoluciones a la comunidad, asimismo, se elaboró una memoria literaria que es una propuesta que donde se recopiló, en un formato de texto e ilustraciones, el proceso de la práctica pedagógica. En ella, las palabras de la docente del C.E.R. San Esteban y la de nosotros los investigadores se sumaron a las fotografías de los momentos de esta experiencia.

Consideraciones éticas

Esta investigación conllevó un trabajo activo con las personas, como investigadores, somos conscientes de nuestra responsabilidad con las comunidades (institución educativa, maestros, estudiantes), con la Facultad de Educación y con la construcción de saber pedagógico y didáctico. Así pues, estuvimos comprometidos a que, en el momento de tomar los diferentes registros fotográficos, vídeos o entrevistas, contáramos con el consentimiento escrito de todos los implicados en el ejercicio investigativo; de igual manera, tuvimos toda la delicadeza necesaria en el manejo de la información que se obtuvo, cuidando de no alterarla y de utilizarla solamente dentro del espacio académico donde será divulgada como parte de la investigación. También, fue nuestra responsabilidad demostrar un comportamiento respetuoso con cada uno de los actores de la institución en la cual realizamos el proyecto, velar por el cuidado de las instalaciones y mantener el buen nombre de la Universidad de Antioquia. Nos comprometimos con hacer una devolución de nuestra labor investigativa a la institución y a la comunidad en donde estemos.

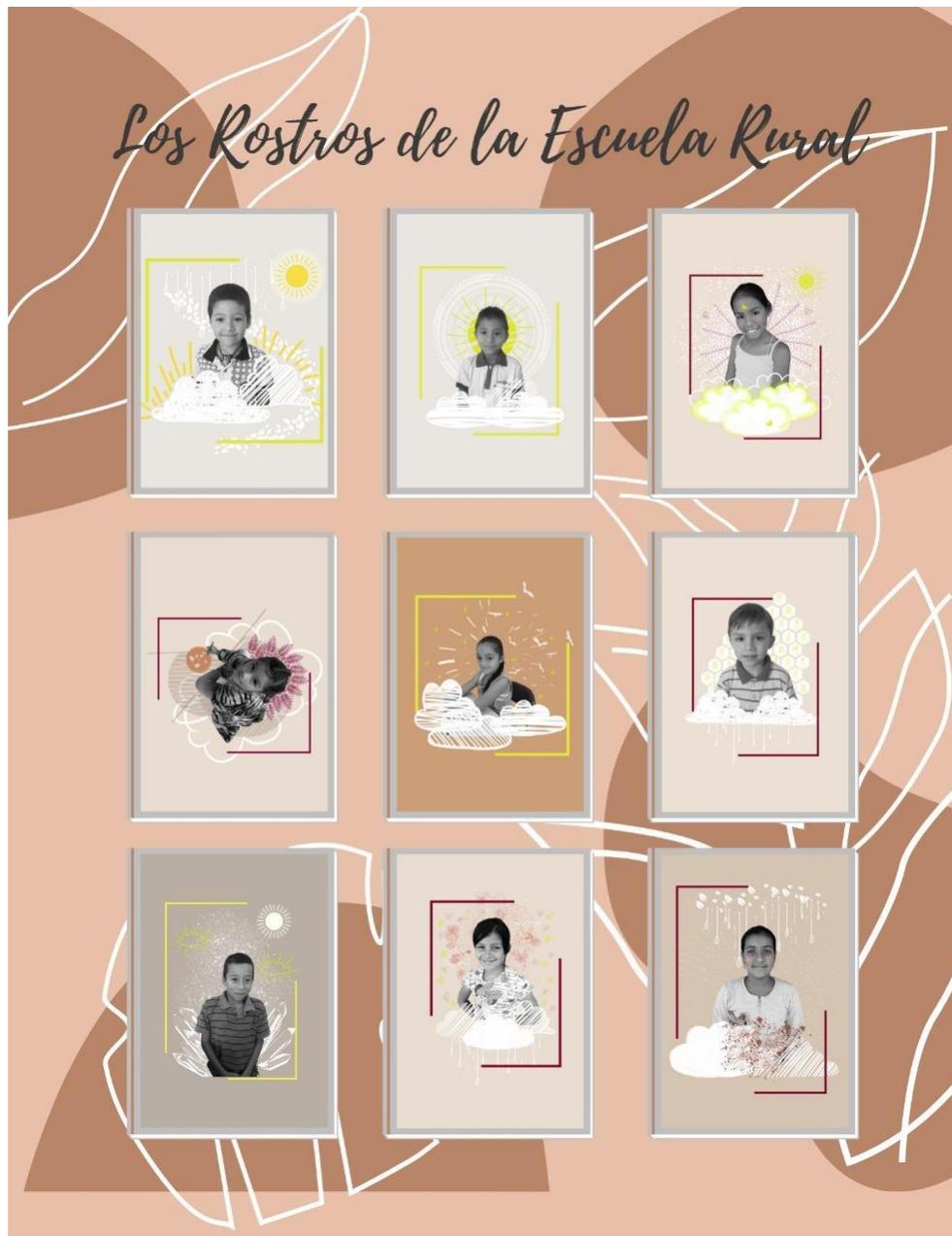


Figura 12. Bosquejo de presentación de una parte de la memoria literaria que se encuentra en los anexos [Intervención de las fotografías y diseño por Marcela Pérez Villegas]

CAPÍTULO 4. Análisis: a la salida de un laberinto de significaciones

Estamos en el final de un viaje que supuso momentos de alegría y de duda, revisando la maleta con la que lo emprendimos encontramos las herramientas de exploración: el mapa con el que trazamos nuestra ruta, los diarios para contar las experiencias, la linterna para alumbrar senderos oscuros, y los binóculos con los que acercamos y alejamos nuestros objetivos. Con ellos construimos esta experiencia y nos valimos para llegar a nuestra meta, la pregunta con la que nos aventuramos y a la que después de recoger tantos aprendizajes volvimos: ¿Qué implicaciones tiene la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de pedagogía de la memoria, en un contexto de educación rural que fue afectado por el conflicto armado?

A continuación, se presenta el análisis de la investigación organizado desde dos categorías que dan cuenta del trabajo didáctico desarrollado en el proyecto, comprendida en seis preguntas o dilemas. La categoría de formación política nos sirvió para articular los tres interrogantes que presentamos a continuación que no solo nos envuelven a nosotros como maestros que pensamos las apuestas didácticas necesarias para realizar un ejercicio de enseñanza que pone en diálogo la memoria y la literatura, sino que se comprende a su vez a los estudiantes como sujetos políticos que ponen en cuestión lo aprendido y que construyen una responsabilidad con su comunidad al ser partícipes de un ejercicio de memoria.

Por su parte, desde la categoría de formación estética están presentes las interpelaciones que abriga la literatura desde su rol en este proyecto y las posibilidades que brindó, acompañada también de las elaboraciones artísticas que dan cuenta de las sensibilidades que tejen los estudiantes con los temas que se abordan. De ella dan cuenta otras tres preguntas más.

4.1. Formación política

El presente proyecto que tuvo como finalidad comprender los desarrollos y alcances de una propuesta de formación en pedagogía de la memoria de la mano de la literatura, sitúa a la escuela como escenario que pluraliza las miradas sobre la realidad que circunda a los estudiantes y que posibilita momentos de reflexión y empatía con las experiencias de los otros. En este orden de ideas, la mirada sobre el contexto de los estudiantes resultó importante para planear y desarrollar una propuesta didáctica que se ancló a la formación ética (Bárcena, F. & Mélich, J. 2000) frente a

la responsabilidad que como sujetos se tiene del pasado; a la formación estética (Petit, M. 2015; Cárdenas, A. 2009) desde la valoración del arte que nos vuelca sobre la condición humana; y desde la formación política (Villafañe, G., & Cortés, M. 2014) desde el compromiso de las acciones que en sociedad deben emprender los estudiantes como actores de su contexto.

A partir de lo expuesto anteriormente proponemos realizar una lectura de la práctica pedagógica en clave de algunas preguntas y dilemas que suscitó la enseñanza del conflicto armado, entendiendo que la pregunta por las implicaciones de la enseñanza, en este caso de la literatura en diálogo con la pedagogía de la memoria, supone siempre toma de posición y de decisiones frente al qué, cómo y para qué enseñar. El potencial de pensar la educación por medio de preguntas y dilemas pone de manifiesto la reflexión del docente por su propia práctica y la capacidad de justificar sus decisiones pedagógicas y didácticas en el aula. Creemos que debatir es siempre un ejercicio que puede lanzar más preguntas que respuestas y es por eso que no aseguramos que se encuentren aquí las grandes soluciones a las preguntas por la didáctica de la guerra o la Pedagogía de la Memoria, esto es una experiencia de tantas que pueden existir, por eso retomamos a Freinet (2005) cuando explica que sus técnicas nacieron porque: «Como el naufrago que no quiere perecer, era necesario que yo encontrara un medio para nadar.» (p.11). Esta fue nuestra forma de nadar y de estas construcciones está hecho nuestro navío para enfrentar el mar, a veces calmo, a veces revoltoso que es la enseñanza. Probablemente más adelante se puedan construir otros más complejos y, en todo caso, situados en contextos particulares. Esperamos que así sea.

4.1.1. ¿Enseñar el conflicto armado desde la generalidad histórica del país o situarlo en el contexto local que habitan los niños?

Una de las primeras implicaciones que supuso el desarrollo de una propuesta didáctica que articula la literatura con la pedagogía de la memoria implicó tomar decisiones frente al abordaje de un tema tan complejo y para muchos de los niños, distante, como lo fue el conflicto armado, lo que nos enfrentó a muchas preguntas:

¿cómo hablar del conflicto armado en Granada prescindiendo de toda una violencia estructural que sacudió al país en la década del noventa y los primeros años del año 2000? pero al mismo tiempo, ¿tendrían los niños la capacidad cognitiva y cognoscitiva de comprender esta compleja realidad? Y si focalizamos en lo que pasó en Granada, ¿cómo remitirnos directamente a la guerra en este

municipio sin reconocer las representaciones que de él tienen los niños y, más aún, la manera en cómo lo habitan?

Estas preguntas nos permitieron dar apertura a la propuesta didáctica a través del Mapeo de Granada. La propuesta fue reconstruir, primero en la mente y luego en el papel, algunos lugares del municipio, una suerte de cartografía personal que llamara a la memoria los lugares que nos han marcado por medio de los sentidos y los afectos. Animamos a los estudiantes, a que con los ojos cerrados probaran y tocaran, para traer a la mente espacios específicos y construir con ellos una cartografía del lugar. Posteriormente identificaríamos la división territorial y actividades económicas.



Figura 13. Collage con algunos de los trabajos de cartografía de los estudiantes

La pimienta, por ejemplo, trajo a la clase lugares como el Salón del Nunca Más, el cementerio, la escuela, el coliseo y el sembradero. Por su parte, la miel trajo el asadero de pollos que queda en el parque, la lima trajo la peluquería, las casas propias y el recuerdo de la mamá. El pasto trajo a la mente la plaza de juegos en donde juegan el barco vikingo, las terrazas, las fincas y la selva.

(J, Pérez, diario de campo, julio de 2019)

El ejercicio resultó para los estudiantes un asunto valioso y novedoso, pues pudieron contar su municipio por medio de los sentidos y no solamente por aspectos cuantitativos como la población o de memorización como las 52 veredas que este posee y de las que sólo reconocen una: Santa

Ana, (el único corregimiento del municipio). Con esto no queremos apuntar a que las técnicas más tradicionales de mapeo no tengan valor, porque inclusive acudimos a ellas en momentos posteriores, sin embargo, pudimos darnos cuenta de que fue más atractivo comenzar de esta manera, y que esta propuesta, aunque no abordaba la totalidad de las cuestiones que es posible plasmar en un mapa, si lo hacía con las más inmediatas para ellos, lo que nos permitía a nosotros hacernos una idea del reconocimiento que tenían del municipio.



Figura 14. Collage sobre trabajo en clase con el mapa de Granada

Elegimos el trabajo con mapas ya que consideramos que recobran en la infancia un valioso componente simbólico que habla de la lectura que los niños y niñas hacen de su entorno, abarcando aspectos geográficos: vegetación, fauna, clima; como también componentes de organización social, por ejemplo, los lugares centrales en donde la gente hace su vida o se congrega, como la iglesia o el parque. Muy pocos de los lugares dibujados por los estudiantes prescindían de personas, lo que insinúa que desde su percepción los lugares cobran vida y sentido en función de quien los habita. En resumen, el mapa como recurso que brinda información también posibilita un ejercicio de reflexión sobre la realidad propia y cercana.

Otra experiencia que se suma y que nos remite a un concepto importante como *Identidad* fue la sesión *Soy parte de una extensa familia*. Se planteó que los estudiantes reconstruyeran parte de su historia en un árbol genealógico, debían identificar entonces quienes conformaban su familia y

consultar con sus padres la historia de las mismas, el nombre de sus abuelos, tíos, primos etc. Recolectar el material que les sirviera para construir y socializarlo con los demás.

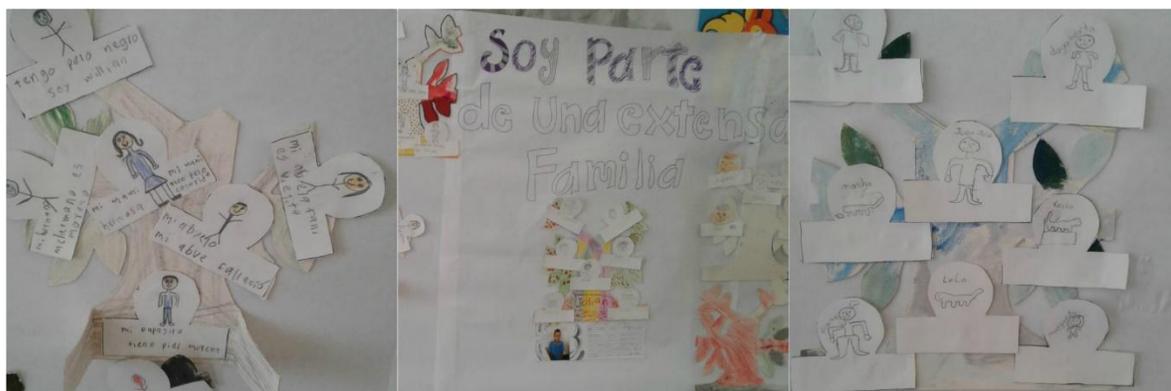


Figura 15. Collage con algunos de los árboles genealógicos de los estudiantes

Esta actividad reveló asuntos particulares que notamos en algunos estudiantes durante el ejercicio: el primero de ellos tiene que ver con la migración constante que viven los niños y niñas que habitan la ruralidad, muchos de sus padres son mayordomos en fincas, un trabajo que no es precisamente estable y que los desplaza por largas distancias a lugares muy diferentes por un período de tiempo incierto, esto puede ocasionar que algunas veces, como en un caso de la escuela, los estudiantes desarrollen ideas sobre vínculos desprovistas de apego y prefieran saltarse el ejercicio; también, que experimenten su escolaridad con pocas expectativas al no encontrar motivación para vincularse con actividades en el municipio o la escuela. No es una regla general, hay estudiantes con muy buenas habilidades adaptativas y en ambos casos consideramos que el apoyo del docente y la sensibilidad de los compañeros resulta fundamental para que quien llegue pueda sentirse cómodo y parte de un grupo.

¿Cómo comprobar que tienen una conciencia familiar si para los niños la familia constituye esencialmente a quienes están vivos? Muchos de ellos al hablarles de los bisabuelos respondían: «Es que yo nunca tuve bisabuelos» hubo que acudir a explicar, e indicar que para la actividad podíamos incluir no son solo aquellos que están vivos y cerca, sino también quienes murieron y quisimos o existen pero no conocemos [...] de cierto modo la idea de familia de los niños parece bella y hasta práctica ¿Acaso no es nuestra familia

la que nos cuida y nos apoya en las buenas y en las malas? (J, Pérez, diario de campo, julio de 2019)

Por otra parte, un segundo aspecto se refiere al concepto de historia familiar. La intencionalidad del ejercicio era identificar si nuestra familia tenía una historia con el municipio, cómo ha sido esa historia y dentro de ella cuáles hechos eran fundamentales, en otras palabras, reconocernos como parte de un grupo que tiene una memoria que a su vez se vincula con las de otros, en este caso por medio de la historia del municipio, hasta llegar a nuestra existencia. Para algunos estudiantes fue natural incluir en su árbol a personajes que murieron, mientras para otros la familia incluía principalmente a sus mascotas.

Apelamos al concepto de identidad presente en la tríada memoria- identidad y narración expuesta por Prada y Ruíz, (2006) que alude a una identidad colectiva que oscila entre lo «propio y lo extraño», elementos que tejen la historia. Esta identidad colectiva logra incorporarse como «comunidad de destino» y cobra valor «porque le advierte al sujeto político contemporáneo sobre la necesidad de pensarse en términos de *proyecto mancomunado*, es decir, en términos de comunidad de intereses, [...] también porque precisa de una dimensión emocional constitutiva, esto es, ilusiones, sueños, esperanzas» (p.7) Desde esta perspectiva la narración ocupa un lugar fundamental en tanto:

Es la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales le damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo. La narración, entonces, nos permite comprendernos y hacernos sujetos históricos, a la vez que nos abre a la idea de proyecto, de ir más allá de las circunstancias del presente y de los aconteceres de la vida cotidiana (Prada y Ruíz, 2006, p. 9-10).

Ahora bien, la memoria posibilita configurar las narraciones bien sea por medio de las experiencias o el análisis de los hechos, lo que demanda de los sujetos, como indican Prada y Ruíz, (2006) una «voluntad de conocer» para «dar paso al reconocimiento de una historia con memorias propias». Los dibujos y las palabras de los niños y niñas ponen en evidencia unas experiencias sociales a partir del lenguaje o las costumbres, que constituyen su identidad, enclavada a un contexto en particular. El saberse parte de algo les permite tomar la palabra y expresar sus opiniones, consecuencia de una narrativa que los precede.

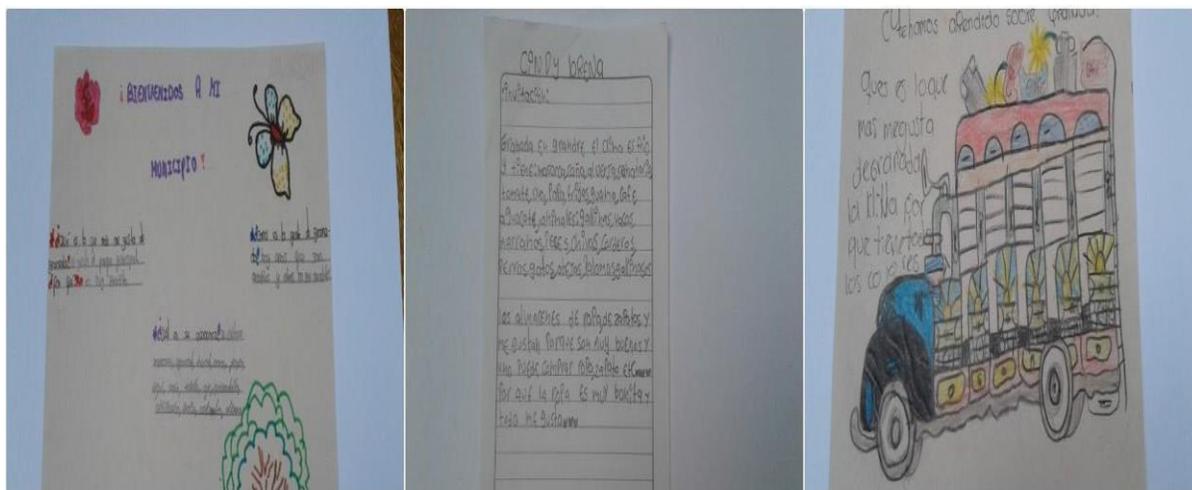


Figura 16. Collage con algunas de las invitaciones a Granada hechas por los estudiantes

Todo lo anterior explica por qué en el caso específico de Granada, aunque el proyecto se planteó desde el inicio en relación con lo local, encontramos que hablar del conflicto desde la propia historia, jugó un papel fundamental para que los estudiantes pudieran vincularse con el proyecto y reconocer que sobre la historia del conflicto se erige la propia existencia del municipio y la suya, es el caso de los estudiantes cuyas familias han habitado el municipio desde hace muchos años, aunque consideramos que es posible enseñar el tema del conflicto armado desde la generalidad, o desde historias inexploradas, que puede ser el caso de los estudiantes cuyas familias no vivieron esa época en Granada. Sin embargo, resaltamos que valerse de las historias más próximas es siempre un recurso importante, las referencias más vitales que los niños y niñas hacen al conflicto, del tipo que este sea, se ubica en los espacios que reconocen como cercanos, esto no es solo el municipio, sino también la escuela, la calle e inclusive la casa.

4.1.2. ¿Enseñar para reconocer los imaginarios sociales o para transformarlos?

Una segunda implicación nos llevó a la necesidad de considerar a los niños como sujetos culturales que en esa medida tiene unas representaciones sociales del conflicto armado y de los actores que en él entran en juego. En la exploración de este dilema consideramos que el trabajo con el tema de *actores del conflicto armado* aborda una ruta posible de reflexión.

En este ejercicio el objetivo principal se orientó a que los estudiantes comprendieran que durante el conflicto existen actores en el territorio que ejecutan diversas prácticas, de modo que reconocerlos y caracterizarlos, tanto a quienes tuvieron un papel activo en la disputa como a quienes no lo hicieron, era un peldaño necesario para discutir y reflexionar el tema del conflicto armado en Granada. De este modo, propusimos actividades que consistían en dotar a los personajes de una descripción, a partir de lo que conocíamos sobre ellos mediante preguntas como ¿cuál es su nombre? ¿A qué se dedica? ¿Qué le gusta hacer? ¿Cómo participa en el conflicto?

Al iniciar fue importante dar respuesta a algunas preguntas que tenían los estudiantes, relacionadas con el nombre de personajes que ellos identificaban, pero que no lograban definir verbal o conceptualmente: la población civil y los paramilitares. Esto evidenció anticipadamente que a quien reconocían como actor principal del conflicto armado era la guerrilla, a la que nombraban generalmente como FARC. De modo que la clase se convirtió en un espacio de tanteo y construcción conjunta sobre qué actores del conflicto es posible identificar en la historia de Granada.

Las concepciones de los estudiantes se debían a relatos directos de sus familias y teniendo en cuenta la brecha generacional y sus edades, consideramos pertinente reconocer las representaciones infantiles sobre el conflicto armado poniéndolas a conversar con otras narraciones dentro del aula, y no contradiciendo de manera inmediata las ideas preconcebidas sobre el tema.

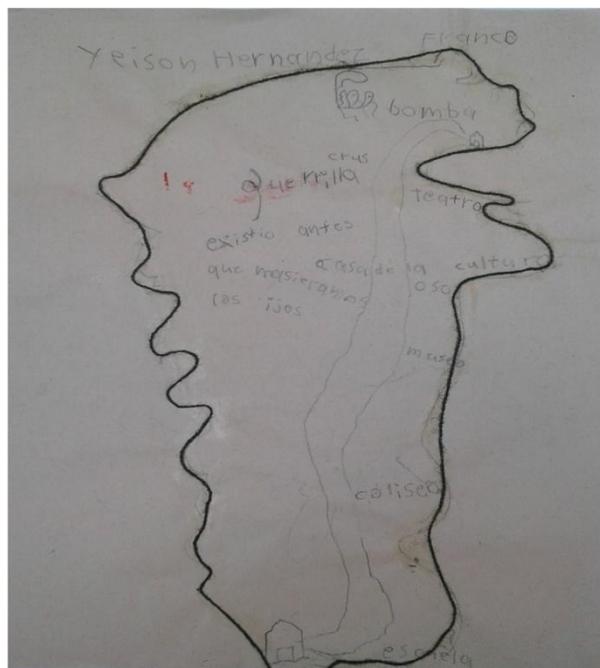


Figura 17. Fotografía de mapa realizado por estudiante, a detalle se lee que el conflicto fue antes de que él naciera

Los imaginarios presentados por los niños y niñas se vieron confrontados con un panorama en el que había múltiples actores y no solo la guerrilla. Para ellos esto requirió preguntar a los demás compañeros y a sus familiares qué lugar habían ocupado esos personajes que faltaban en la historia que conocían. Adicionalmente, la percepción de las fuerzas militares fue cotejada con versiones de víctimas del conflicto a través de narrativas que rompen con el rol que comúnmente se les ha asignado, buscando examinar algunas de las ideas infantiles sobre la heroicidad de este grupo. Algunos estudiantes no descartaban el hecho de que diferentes personajes del ejército cometieron actos que vulneraron la dignidad de la población civil, sin embargo, la mayoría de ellos no reconocía en el ejército o la policía un grupo amenazante.

Para considerar las situaciones de clase en el marco de la reflexión por la formación política, el conflicto y la memoria, nos interesa retomar el planteamiento de Bermúdez (2015) quien expone del pensamiento crítico, que es a su vez, un elemento constitutivo de la formación política lo siguiente:

el pensamiento crítico consiste en una serie de aptitudes cognitivas generales como el análisis, la inferencia, la evaluación, la interpretación, la explicación, así como una dimensión dispositiva caracterizada como "un espíritu crítico, una curiosidad penetrante, una agudeza mental, una dedicación celosa a la razón y un hambre o afán de información fiable" (Facione 1990, 11). (p.104).

Recuperamos esta definición porque es indudablemente allí, donde creemos que reside uno de los desafíos más grandes de la escuela, en el que se debe trabajar incansablemente. Si bien se hace evidente que a esta edad (de los 6 a los 12 años aproximadamente) es posible calificar de bueno o malo un acto y en esa medida separar víctimas de victimarios, incluso que es posible que los niños y niñas comprendan que el uniforme o la indumentaria puede variar según el grupo armado del que se hable, hay que fomentar un pensamiento que los invite a alejarse del maniqueísmo y superficialidad.

Con lo anterior nos referimos por ejemplo a que si algún integrante de estos grupos se presenta sin su vestimenta característica no será fácilmente identificado, apelamos entonces a que es un análisis e interpretación de su discurso, un pensamiento crítico, en suma, lo que revela aspectos que no saltan a la vista. Este hecho, es significativo además si se considera que en ciertas situaciones los adultos tampoco han estado exentos de confundirse.



Figura 18. Collage sobre descripciones de los actores del conflicto armado hechas en clase

En las imágenes anteriores la población civil figura principalmente como participante pasivo del conflicto, es representada por los campesinos a quienes los estudiantes describen en actividades que ellos o sus familiares realizan cotidianamente: la siembra, el estudio o ir en bicicleta a cualquier lugar. La actividad solicitaba escribir una acción o deseo que pudiera tener el actor, en ese sentido, es posible ver que a los personajes de la parte superior izquierda y la inferior derecha les son atribuidos asuntos como cumplir sus metas o conservar a su familia, elementos de un componente humano que se contraponen fuertemente con descripciones en donde, por ejemplo, en el caso de la imagen inferior derecha, el oficio es *asesino*.

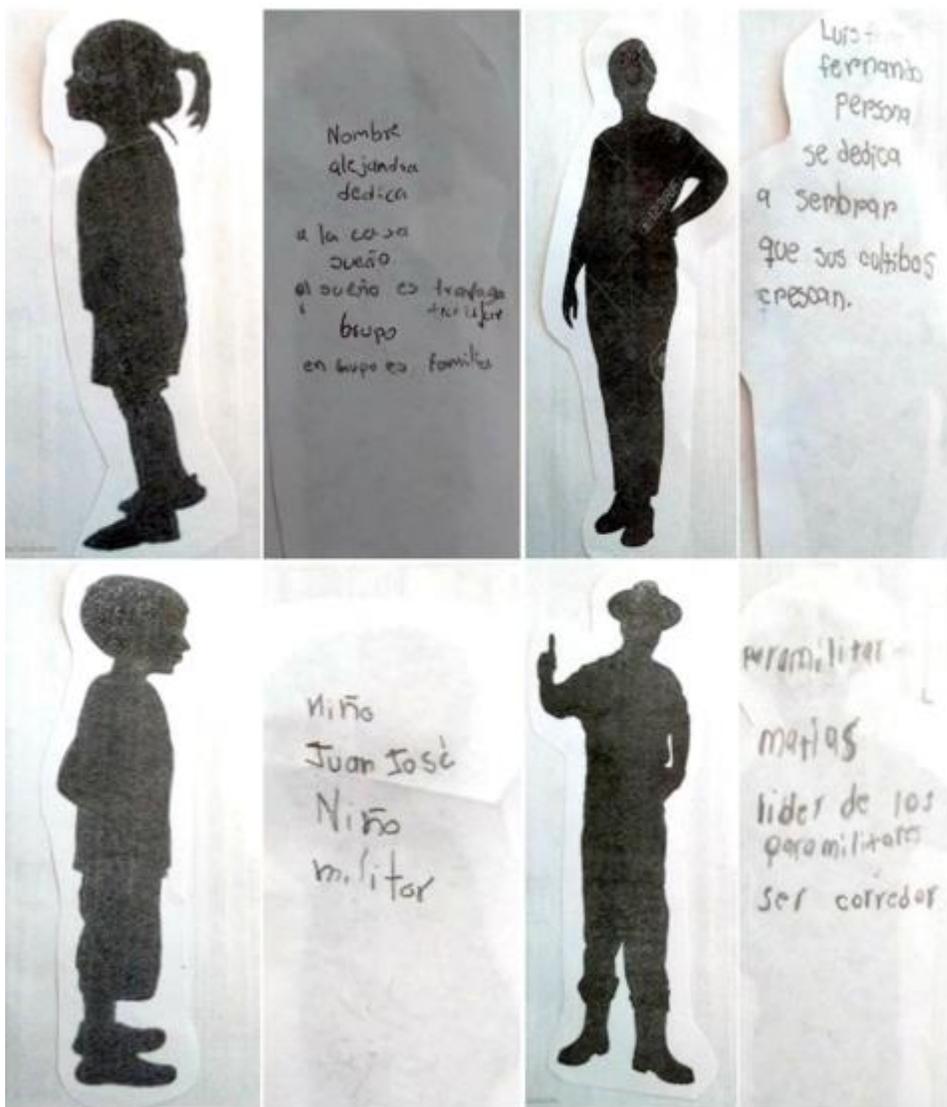


Figura 19. Collage sobre descripciones de las acciones del conflicto armado hechas en clase

Ahora bien, en las representaciones infantiles de los actores del conflicto, también fue posible identificar que los estudiantes atribuían características particulares a otros niños actores, por ejemplo, en la imagen inferior izquierda uno de ellos nombra a un actor con su nombre y lo ubica como militar, mientras que en la superior izquierda no hay un grupo armado, sino que la niña pertenece, según la descripción, a la población civil y tiene por grupo la familia.

Resulta interesante de este ejercicio la figura de la infancia, puesto que, si bien el estudiante pudo poner que el deseo era ser militar, una vez se le preguntó a qué se refería con esta descripción,

respondió que ese era el papel de ese actor en el conflicto. Lo que sucedió a partir de la respuesta del estudiante fue que la pregunta sobre si un niño puede ser militar en el conflicto armado se discutió, todos tenían algo que opinar y estuvieron de acuerdo en aceptar que sin importar la edad pueden hacer parte, pues lo han visto en televisión. Consideramos que puede existir en este discurso la posibilidad de que los estudiantes tengan conocimiento del reclutamiento forzado de menores de edad por parte de los grupos armados, hecho que también tuvo lugar en Granada.

La sumatoria de las situaciones enunciadas hasta aquí, deja entrever, por una parte, que las narrativas heredadas no ocasionaron en los estudiantes de la escuela un entendimiento de los diversos matices del conflicto armado, a pesar de que cumplen un lugar importante en su comprensión, pues estos se valen de las narrativas familiares para establecer relaciones con las discusiones que se dan en la clase. Y por otra, la trascendencia de una educación que, en este caso, se ocupe de la complejidad del asunto, exponiendo a su vez, la intrincada red que se teje entre sociedad y escuela. Tarea que puede lograrse partiendo de conceptos que fundamentan el pensamiento crítico como la multiperspectividad, esto es, coordinar las perspectivas, relacionarlas y emitir algún juicio o llegar a acuerdos y disensos sobre ellas. Al respecto Bermúdez (2015) manifiesta:

es la herramienta que utilizamos para identificar, reconstruir y coordinar diferentes perspectivas que son relevantes para la comprensión de un tema o problema. Opera en cuestiones interpersonales, sociales e históricas, identificando diferentes puntos de vista que conforman dilemas morales, controversias sociales y representaciones multivocales de procesos históricos. (p.115)

A través de esta herramienta los estudiantes pudieron considerar los diferentes actores que intervinieron en el conflicto, todavía de una manera que es necesario profundizar más pero que significa una ganancia frente a la comprensión de los hechos históricos. Contrastar sus imaginarios con los de los compañeros y ponerlos en la discusión de la clase para reconstruir sus ideas al respecto, resultó ser un modo positivo de reflexión, de modo que consideramos que los imaginarios sociales tienen un lugar importante en la escuela porque ineludiblemente la permean, pero una vez allí se transforman.

Nos referimos a que dichos imaginarios adquieren una significación que involucra más a los sujetos que los entienden y enuncian, porque pudieron enfrentarlos y gestionar sus pensamientos y emociones, que de simples opiniones y manipulaciones externas.

La tendencia a evadir en la escuela estos temas por las implicaciones ideológicas o emocionales que se les puedan atribuir hace menos por los estudiantes que se aíslan de ello en la escuela, pero son bombardeados por todo tipo de noticias y comentarios en la calle u otros escenarios de la vida. Es necesario un tratamiento de este tema en la escuela, que incluya desde las imágenes hasta los textos compartidos con los estudiantes y posterior a esto la orientación del docente sobre la discusión, que motive a los estudiantes al diálogo, a cuestionar sus ideas, a revisarlas, a confrontarlas. Hay variedad de factores que pueden intervenir en cómo un estudiante se compromete con el aprendizaje de la historia no solo la escuela, pero sí de hablar de ella se trata, no se puede evadir la importancia de las decisiones pedagógicas y didácticas.⁹

4.1.3. ¿Priorizar una enseñanza enfocada en las causas y hechos del conflicto armado o dar cabida a aspectos subjetivos o emotivos?

Para el examen de esta pregunta traemos a colación algunos momentos de clase en donde se abordó el tema de la memoria y los derechos humanos. Nos interesa rescatar que en la mayoría de las sesiones las construcciones de los estudiantes no eran textos, esto se debe, por un lado, a la etapa inicial de adquisición del código en que se encontraban; y, por el otro, a que había en este tipo de expresiones algo que ellos consideraban más suyo y en esa medida expresaba con mejor detalle sus comprensiones, incluso si podían escribir preferían a veces dibujar.

Los trabajos de los niños y las niñas son una referencia directa a la experiencia de asistir a una historia tan densa y emocionalmente compleja como es el conflicto armado, y consideramos que recurrir a expresar sentimientos respecto a la historia de su municipio y la de su familia ayudó a gestionar sus propias emociones y vincular el conocimiento con la experiencia.

⁹ La invisibilización de este tipo de temas por la escuela es una apreciación que realizan algunos docentes actualmente, fue el caso de la docente cooperadora del C.E.R en el que hicimos la práctica pedagógica, que rescata además la necesidad de comprometernos como sociedad a hacer memoria, y el valor de este tipo de apuestas investigativas.



Figura 20. Collage con algunas de las alusiones emocionales al conflicto armado hechas por los estudiantes

La imagen anterior condensa tres de las situaciones que fue posible evidenciar en la práctica, por una parte, la alusión explícita de un estudiante al sentimiento de tristeza que le causó saber sobre el atentado con un carro bomba que tuvo lugar en Granada y que destruyó casi la mitad del casco urbano. Al lado de este, el dibujo de un estudiante de menos edad que plasmó desde su perspectiva lo que fue el aspecto más álgido del conflicto en Granada: la población civil en medio de las intimidaciones de varios actores del conflicto armado. Y, por último, un estudiante que manifiesta que su abuelo murió durante el período del conflicto. Aunque no lo conoció personalmente si lo hizo por medio de la narrativa familiar que además le transmitió que murió bajo causas injustas, de modo que no solo fue la ausencia sino también esta última razón la que lo llevó a manifestar su tristeza.

Apreciamos que la comprensión de los asuntos históricos no está dada solamente por la transmisión de una información o unos hechos específicos, sino por la posibilidad de ser partícipes de una experiencia que puede vivirse inclusive muchos años después de sucedidos los acontecimientos. La empatía también es una manera de intentar entender y dimensionar una situación y en el caso de los estudiantes, la construcción histórica se ve mediada por actitudes, valores y emociones detonados y asistidos por unos «Otros» que pueden ser los compañeros, los docentes o las víctimas del conflicto. En medio de estas intrincadas relaciones emerge en el estudiante una manera propia de pensar y de sentir. De manera que el tratamiento emotivo que se le pueda dar a un tema como

el conflicto armado nutre la idea de que en el aula siempre está en juego la construcción de la subjetividad. Es por esto que estamos de acuerdo con Alvarado, et al. (2008) cuando exponen que:

los individuos [...] además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos, es decir, son historia en construcción, son experiencia vital. Se trata, entonces, de enfatizar en la “enteridad” del ser [...] mirado no desde su sustancia sino desde su experiencia vital impermanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad (p.26).

En el proceso emocional y de construcción de la subjetividad, jugó un papel fundamental la literatura, como un lugar de exploración emocional infantil. La discusión de los textos a partir de preguntas en medio de la lectura o posteriores a esta, proporcionó un espacio en el que los estudiantes pudieron expresar lo que pasó por sus cuerpos y sus mentes mientras tenía lugar el desenlace de la historia de un personaje, también, facilitó el reconocimiento de las emociones de otros y en esa medida las experiencias vividas por los personajes en los textos hacían emerger actitudes de empatía o repudio, en tanto los estudiantes consideraban las reacciones emocionales de estos como comportamientos socialmente aceptables o discutibles.

Durante la clase les gustaba solicitar la palabra para indicar que ellos hubieran actuado de otra manera o que X respuesta les parecía justa; un ejemplo de esto es el cuento *El señor guerra y la señora paz* de Joan de Déus Pratt, cuando se abrió el espacio para discutir la actitud ofensiva y “amargada” del señor guerra, los niños y las niñas juzgaron su comportamiento de inadecuado y de «peleonero» es decir de conflictivo, una vez dieron su punto de vista, fue evidente que todos estaban de acuerdo con la señora paz. En ejercicios posteriores mientras se hablaba sobre el conflicto armado, pudieron relacionar el comportamiento del señor Guerra con los comportamientos violentos y conflictivos que tuvieron lugar en el conflicto, desde su concepción eran personajes con similitudes: con odio, irrespetuoso, y ofensivos. Las situaciones expuestas invitaron a los estudiantes a auto-examinarse y buscar las razones o los motivos de sus propias reacciones frente a los demás.

Sin la imposición del conocimiento, en el aula las opiniones, las percepciones e interpretaciones de los estudiantes sobre el conflicto armado se construyeron mediadas por su capacidad para pensar e imaginar las situaciones narradas. Compartir las emociones es parte de una faceta social (Perinat, 2003), es la socialización quien las posibilita a la vez que las recibe como una suerte de onda

reflexiva. También, estas referencias emocionales eran la manera en la que los niños y niñas tomaban postura frente a una realidad y dotaban de significado el conflicto. Esa naciente toma de posicionamiento es a la vez una semilla de agencia en los estudiantes, que se reconocen capaces de participar en la toma de mejores decisiones que busquen el bien común. El potencial del trabajo con conflicto y la memoria desde etapas tempranas propone la formación gradual de un sujeto político, descrito por Torres (2007) como:

Un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esta situación en los límites de lo posible. Si se prefiere podemos decir que el sujeto es ante todo socio-histórico activo: consciente de su lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, por tanto, con una abierta opción política (transformadora/radical) (p.1).



Figura 21. Collage con algunas de las representaciones sobre la memoria hechas por los estudiantes

Un corolario más sobre esta dimensión sensible es el simbolismo que rebosa los trabajos de los estudiantes, y que responde a imaginarios sociales sobre las emociones, estamos de acuerdo con Perinat (2003) cuando explicita que:

La tristeza se suele identificar con las tardes lluviosas, la alegría con la primavera, la furia es una tormenta desatada, las afrentas se lavan con sangre y las manos blancas no ofenden... [...] Cuando las personas hablan de las emociones, escribe Gordon (1989), a menudo

comparten términos que van más allá de la mera palabra; incluyen representaciones, imágenes y recuerdos que forman parte de la historia de la sociedad. Esto también es “cultura emocional”. (p. 361)

Esta «Cultura emocional» tiene aterrizaje en la escuela que posee un lugar determinante a la hora de darle forma a los sentimientos que pueden desbordarnos como seres humanos. No solo la tristeza o la ira pueden ser parte de un tema como el conflicto, sino también la angustia, el miedo o la risa ¿Cómo asisten el docente y la escuela al trabajo con estas emociones? ¿Cuál es la ruta de escape de la emocionalidad en la escuela? Son preguntas gruesas que vale la pena reflexionar en toda oportunidad a propósito del trabajo escolar.

4.2. Formación estética: Construcciones figurales, pictóricas y literarias de sentidos en torno a la memoria

La literatura y lo artístico son dos maneras testimoniales en las que son plasmadas las preocupaciones del hombre en un momento específico de su historia y que busca a través de su exploración y encuentro comprenderlas. Rescatarlas dentro de la escuela como dos ejes claves que movilizan el pensamiento y el sentir humano es también una tarea imprescindible para dar cuenta de esas aproximaciones a las cuales hemos llegado en un trabajo de la memoria, para acercarnos a esas implicaciones que conllevan la enseñanza de la literatura en donde se busca volver al pasado para rescatarlo y construir sentido en torno a él en un contexto rural y que fue afectado por el conflicto como es el caso del municipio de Granada y en él, el C.E.R. San Esteban que nos permitió explorarlas.

Las fuerzas o intensidades inmateriales con las que se compone un hecho estético se articulan con las fuerzas de la realidad que constantemente atraviesan al sujeto. Los hechos estéticos no irrumpen al azar, sino que provienen de un ejercicio con esas fuerzas, de una atención respecto al modo en que esas fuerzas pueden forzar lo que ve y lo que piensa el sujeto (Farina, 2005, p. 84).

Ese sujeto atravesado por esas fuerzas fue parte de nuestras preocupaciones y, a su vez, la manera en cómo estas pudieran ser desatadas implicó una serie de dilemas insistentes en nuestras apuestas didácticas y que exponemos a continuación como interrogantes que solo pueden tener respuestas

aproximadas o, más bien, como las reflexiones de maestros comprometidos con la formación de sujetos sensibles no solo al arte sino a la condición humana a la que es necesario que vuelvan para mirar su sociedad, a propósito de territorios que fueron afectados por el conflicto y que precisan empoderarse más de sí en su accionar político desde las nuevas generaciones.

4.2.1. ¿Qué criterios tener en cuenta para seleccionar el tipo de literatura para trabajar el conflicto armado dentro del salón de clases?

La necesidad de recuperar la historia, de apropiarse y resignificar los hechos relacionados con el conflicto armado que han tenido lugar en nuestro país a través de las experiencias individuales y colectivas fue una de las directrices a la hora de plantear el proyecto. De este modo, el lugar de la literatura como espacio que propicia aquellas experiencias nos llevó como maestros a pensar las configuraciones que le dieran lugar.

Sabedores de que los estudiantes no son ajenos al contexto en el que crecen y que poseen unos saberes heredados o construidos en su corto trasegar, debimos reconocer que ellos jugaron un lugar importante en el proceso de aprendizaje. Por ello no eludimos sus vínculos familiares ni el conocimiento que tenían del municipio pues a partir de aquí se pudo tejer un ejercicio de memoria que partió desde los mismos estudiantes.

En este punto no podemos olvidar, por ejemplo, cuando poco tiempo después de haber llegado a la escuela y comentábamos sobre el objeto del proyecto, en algunos niños había una reacción que nos demostraba que sabían algo al respecto. Incluso algunos se aventuraban a contar lo que sabían: «Sí, mi papá nos contó que una vez tuvo que esconderse en uno de los bebederos de las vacas porque la guerrilla lo estaba buscando».

Esta misma situación se observó en el taller que se realizó en el corregimiento de Santa Ana con el grado tercero. Allí una niña bastante locuaz nos dijo un poco emocionada señalando por la ventana: «esa casa que ustedes ven ahí con las paredes quemadas fue de la guerrilla y en uno de los ataques del ejército la quemaron». «En la plaza del corregimiento vivió Karina y desde allí comandaba a la guerrilla», nos dijo otro estudiante.

Sin duda, estos relatos que los niños nos contaron permanecen dentro de sus repertorios de experiencias porque los mayores, su padres o vecinos, se cuentan estas situaciones en sus

encuentros en la calle o en alguna visita, o, incluso, los niños en su curiosidad preguntan las razones de algo que ha tenido que ver con el conflicto porque este ha dejado sus marcas en la generación de sus padres: «¿Y qué le pasó a mi abuelo, a mi tío...?» y también en la cantidad de casas abandonadas que aún hoy se imponen como testigo que desde su mudez grita las ruinas que dejó a su paso el conflicto.

Relatos de todo tipo siguen escuchando los niños, los hay desde los más sanguinarios, hasta los más heroicos porque la memoria oral en torno a la guerra sigue latente en la experiencia de sus padres y abuelos en un territorio donde el conflicto se ensañó sin consideración. Plegados de evocaciones y de sentimientos y a su vez atados a una cadena de acontecimientos se convierten en un testimonio cercano del entramado que constituye la historia que es necesario mirar con lupa.

Dentro del espacio de clase son el tipo de experiencias necesarias para volver a ellas y ponerlas en el centro de la discusión de modo que de ellas se pueda develar el entramado al cual están sujetas, pues como lo enunciábamos atrás estos relatos también fueron afinándose dentro de discursos maniqueístas que exageraron las actuaciones de un actor del conflicto e invisibilizaron las de otros.

Este tipo de discursos sesgados son muchas veces confrontados desde la literatura que rompe con paradigmas y preconceptos. Obras de este tipo se hacen necesarias para reflexionar en torno a visiones establecidas que demandan del estudiante reorganizar sus experiencias para leer y comprender el texto. Un ejercicio de lectura que en primera instancia le permita evocar experiencias y que desencadenen en sensaciones que, a su vez, generen un proceso cognitivo que confluyan en la reflexión y la empatía.

Nos dice Rosenblatt (2002) que «[I]a obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos» (pág. 51). Estos se convierten en el punto de anclaje para el ejercicio de memoria pues las comprensiones que se agencian desde el texto literario convergen en la clase propiciando la discusión sobre un tema específico del conflicto armado.

Al repasar la construcción narrativa de la obra literaria nos detenemos en algunos apartados en específico, importantes para realizar preguntas que permitieran encontrar similitudes entre el texto

y lo que los niños conocían del conflicto: «¿conocen un caso similar de algún familiar o vecino?». Además, cuando se ahondaba en el tema concreto de la sesión volvíamos a un personaje o explicábamos desde la comparación el hecho histórico y el hecho narrativo, de esta manera, mejoraba la capacidad de los estudiantes para ampliar las comprensiones que ya tenían y que habían construido en una primera lectura del texto.

Un ejercicio previo de no solo conocer los relatos que los estudiantes sabían, sino de pedirles, incluso, que preguntaran más a sus familiares, de que se acercaran a espacios como el Salón del Nunca Más y de también, por parte de nosotros como investigadores y maestros, de conocer la historia del conflicto en Granada, puso de relieve pensar desde un texto de literatura infantil ciertos puntos de los hechos del conflicto en el municipio como los actores, el desplazamiento, el secuestro e incluso la memoria; representaciones que en dichas obras permitiera construir semejanzas para abordar el tema.

Si bien es cierto que lo ideal sería rastrear dentro de la producción de literatura infantil y juvenil del país obras que trataran estos temas específicos y, en general, lo concerniente al conflicto armado, observamos dentro del rastreo bibliográfico que hicimos que aquella es más bien escasa en comparación con la producción de otros países con relación a temas similares, como es el caso de Argentina o España. Destacan algunos títulos como *Eloísa y los bichos* y *Camino a casa* de Jairo Buitrago.

Esta escasa producción de literatura infantil se complementó con libros de otros contextos que podríamos encasillar en libros sobre la guerra. No obstante, esto permitió unos cuestionamientos en su rastreo: ¿libros donde la guerra sea el foco de la narración o esté de telón de fondo? Y, en su momento en el trabajo en el aula ¿abordar esta literatura infantil desde el marco de su propio contexto o situarla en el contexto de Granada?

Si bien, algunos libros desde su construcción estética demuestran el origen geográfico del conflicto que retratan, cabría preguntarnos por el lugar de ese contexto dentro del proyecto. La pertinencia de la literatura sobre la guerra está en que dentro de esta lo que importa es la perspectiva de quien padece los efectos de aquella y la manera como los enfrenta. El lugar de la víctima se ha tornado un punto visibilizado en los últimos años para dejar de manifiesto la destrucción y el caos que

generan los conflictos dentro de una sociedad más allá de la idea de enemigos y aliados, donde en ambos bandos se sufre de todas maneras.

Lo humano está presente allí: el dolor por la pérdida de un ser querido, la destrucción del hogar, el desarraigo, la pobreza. A pesar de que el contexto de la guerra en Siria pueda ser diferente al del conflicto armado de Colombia al parecer los efectos resultan ser similares: el sufrimiento de un niño, de un hombre o una mujer son muestra de la fragilidad de su propia naturaleza ante la misma perversidad que la compone.

Pero no solo lo humano sino la guerra como una maquinaria absurda es necesario que sea descompuesta. A la hora de hacer memoria, decíamos, no solo es perentorio rescatar las voces de quienes fueron vejados sino comprender aquellas situaciones en el marco de hechos macros y de un entramado de acciones preexistentes que conducen a dar claridad a todo aquello al ser situado en el panorama histórico nacional. Aún faltan más libros desde esta perspectiva, pero los que hay muestran una exploración interesante que conlleva a deconstruir los discursos en pro de la guerra.

Dentro de este panorama, libros donde la perspectiva está puesta en las víctimas de un conflicto o en la manera en cómo este se desarrolla reafirma el carácter universal que poseen algunos libros ilustrados o libro álbumes pues desde esta construcción «cualquier obra literaria adquiere su significación por el modo en el cual las mentes y emociones de lectores individuales responden a los estímulos lingüísticos ofrecidos por el texto» (Rosenblatt, 2002, pág. 55); de modo que son útiles a la hora de hacer una lectura desde el contexto local, pues la naturaleza de las temáticas en torno al conflicto hace énfasis en una u otra perspectiva: lo humano o la guerra en sí.

Además de lo anterior, los personajes infantiles hacen parte de esa otra característica potencial presentes en el libro álbum y libro ilustrado pues cabe pensarlos como un elemento que juega no solo un papel protagónico dentro de la narración de la obra sino en la manera en cómo son percibidos por los niños, es decir, generar y agenciar desde allí procesos de identificación que lleven a los niños a tomar un papel activo no solo en la resolución de conflictos sino en la elaboración de procesos de memoria.

Desde algunas de esas consideraciones que hemos rescatado hasta aquí se sigue pensando la manera de abordar los textos sin obviar el proceso de desarrollo lector de los niños y sus comprensiones,

fortaleciéndolo con actividades que no solo pasen por la lectura literal que puedan hacer, sino que los lleven a un activo análisis y reflexión pues:

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos) (Larrosa, 2003, p.29).

Apuntamos siempre a despertar ese compromiso político en los niños en actividades que les supuso cuestionar y cuestionarse. La pregunta de nosotros como docentes, en este punto, por ejemplo, avivó la discusión y la dinamizó porque no solo nos quedábamos con la respuesta que diera algún estudiante, sino que esa respuesta era nuevamente interrogada por el profesor u otro estudiante para llegar a una comprensión conjunta que evidenciara los juicios ligeros que se pudieran dar.

Desde estas interacciones en la clase y desde la particularidad de los libros álbum y libros ilustrados fuimos identificando esos criterios reflexivos que exigieron pensar desde la enseñanza las respectivas metodologías como la comparación entre los hechos narrativos y los hechos históricos, la reelaboración de juicios de valor y la profundización en algunos temas, así como las construcciones artísticas para orientar los aprendizajes de los niños. Pues como ya habíamos señalado con Graciela Rubio (2007) al recoger cada uno de los temas que componen hablar sobre el conflicto armado en Granada: «[d]esde estos criterios reflexivos podemos reconocer la existencia de diversas pedagogías, identificar procesos constitutivos de propuestas, actores emergentes, búsquedas de fundamentación de las narraciones, etc» (p. 1) reconociendo la enseñanza sobre el conflicto como algo dinámico y discursivo.

4.2.2. ¿Abordar las obras literarias desde sus propias consideraciones estéticas o hacer de ella un puente para la enseñanza de la memoria histórica?

La formación estética desde la literatura fue entendida en este punto principalmente desde el marco de la recepción estética donde nos importa rescatar la voz del niño no solo desde su participación sino desde las figuraciones a través de las cuales busca expresarse. Para esto, también, habría que sentar un poco ese objeto evocador que fue el libro álbum y el libro ilustrado que estuvo presente

en nuestras clases. Partir de allí y recorrer el camino que atraviesa desde el maestro-investigador hasta la voz del estudiante.

La formación estética, en este caso, para nosotros fue importante pensarla desde el agenciamiento que posibilita el texto, es decir, como el acercamiento a construcciones narrativas tanto de imágenes y textos, que pusieran el foco sobre la condición humana de la guerra como una manera de construir experiencias sensibles en tanto que empáticas con las vivencias de las víctimas del conflicto armado en Granada. Asimismo, construcciones cognitivas en la medida en que hay una comprensión de las lógicas que movilizaron los hechos.

Así, hay un ejercicio cognitivo y sensitivo que se buscó despertar en el lector de modo que este pudiera observar, participar y vivenciar a una realidad a través de las construcciones literarias que lo llevan a ahondar las experiencias humanas al enfrentarse «con su propia naturaleza y con la sociedad que lo rodea» (Rosenblatt, 2002, p.31). Esto configura su saber en torno al mundo de modo que como «lector procura participar en la visión de otro - obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible» (p. 33).

Dice Michel Petit (2008) que «a partir de los textos e imágenes, la palabra brota de manera espontánea, los jóvenes oyentes se muestran intrigados, asocian y, de modo más o menos explícito logran evocar su propia vida» (p. 102-103), porque el texto agencia el pensamiento y en esa medida las relaciones que se establecen entre lo escrito y la experiencia se tornan relevantes para un ejercicio de memoria, de allí que la propuesta didáctica al respecto se fundamentó no solo desde las narraciones testimoniales sino desde otros formatos como las imágenes, los vídeos, los libros, en especial de la literatura infantil.

Por ello es importante considerar y ampliar en esta parte los elementos que componen los textos elegidos como las representaciones simbólicas a través de las imágenes, la simplicidad, la narratividad tanto de las ilustraciones como del texto y el desvío temporal y geográfico y que fueron los que agenciaron el ejercicio de memoria con los niños como un relato que se evoca para interrogarlo y poder aprehenderlo como un discurso latente.

Una de las características fue la metaforización, ya fuera de alguno o varios elementos en torno a la guerra, como es el caso de *¿Por qué?* de Nikolai Popov, donde la flor blanca es el objeto sobre

el cual recae la intención de la rata que rompe con el equilibrio que refleja la primavera. Dentro de este mismo juego de representaciones está la ejemplificación de la guerra como dos bandos opuestos. Justamente el autor recalca la diferencia de los bandos a partir de la representación de estos con dos animales distintos: una rata y una rana.



Figura 22. Detalle de *¿Por qué?* de Nikolai Popov

En la literalidad de la guerra con sus confrontaciones, esta no se queda en su explicitud sino en el absurdo de sus consecuencias: un apacible campo de primavera ha quedado completamente destruido. A pesar de la precisión de la narración en el libro, las imágenes son dicientes de este tipo de cosas ya que recrean una guerra sin lugar referente real y una personificación animal y es acompañada de una «comicidad» de los elementos de guerra como las «botobazuca» o las «zapatobazuca».



Figura 23. Detalle de *¿Por qué?* de Nikolai Popov

Este tipo de características en los textos fueron llamativas en los niños, desde los más pequeños hasta los más grandes. La cautividad de la historia textual y de imágenes los convocaba al silencio y a la curiosidad por saber qué acontecería después. Cada uno desde su postura en la silla se dejaba persuadir por la historia. Posterior a ello, hacíamos un ejercicio donde exponían las partes más llamativas y poco a poco a lo largo de la clase íbamos escalando hacia esas partes metafóricas para develar su sentido. Con respecto a lo anterior vale la pena rescatar las palabras de Michel Petit (2008):

En todas partes, diferentes profesionales subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético reconocido, compartido, que permita objetivar la historia personal, circunscribirla al exterior, y destacan la fuerza de la metáfora, del desvío mediante el alejamiento temporal o geográfico (p. 210-211).

Sin embargo, la atemporalidad y la atopia de la que habla Petit, para el caso de nuestro trabajo fueron importantes para crear asociaciones con el tema del conflicto armado y poder discutir, a su vez, los rasgos bélicos como los factores e intereses que motivaron el conflicto armado en Granada principalmente. De este modo a través de la mediación del texto buscamos objetivar la ficción al yuxtaponerla con la historia real, es decir, los hechos ocurridos en el municipio. Este ejercicio permitió que los niños profundizaran las generalizaciones que hay en torno a la guerra al plantearles preguntas como: «Así como en la historia, ¿cuál fue la flor blanca en la guerra que hubo en Granada?», pregunta que íbamos respondiendo a medida que se presentaba el panorama del tema y que por medio de esquemas logramos sintetizar.

Frente al acercamiento de obras literarias con personas que han vivido contextos difíciles, Michel Petit (2008) habla del «desvío mediante otro lugar» u «otro tiempo» para dar paso a una simbolización (p. 211). No obstante, para nuestro caso, sería hacer un proceso posterior, ya que es otra generación la que se acerca a los hechos, en el cual el símbolo permanece para representar, ubicar, pensar no como un ejercicio catártico sino interpretativo y crítico.

No solo a través de la metaforización presente en los libros se constituyó el trabajo con estos, sino que con la presencia de personajes infantiles se pueden tejer sentidos de identificación que van en dos direcciones: establecer vínculos empáticos con el personaje y establecer semejanzas entre los hechos narrativos y la historia del conflicto.

Para el primer caso, tenemos el ejemplo del libro *¿De cómo Fabián acabó con la guerra?* de Anaïs Vaugelade donde se presenta a un niño, Fabián, hijo del rey de los azules quien se encuentra en guerra desde hace tiempo con el rey de los rojos. La presencia de Fabián dentro del relato es importante porque será quien logre incidir en el establecimiento de la paz entre los dos pueblos al crear un enemigo común para los Rojos y los Azules: el ejército de los Amarillos. No solo ello, sino que su discurso en contra de la guerra juega un rol en la manera como ocurre el desenlace, aunque en un principio pareciera agudizar todo.



Figura 24. Detalle del libro *¿De cómo Fabián acabó con la guerra?* que presenta al personaje principal

La inapetencia de Fabián por la guerra se vuelve revolucionaria dentro del contexto de la narración porque, al ser un príncipe, se niega de cierta manera a tener un sentido patriótico al no defender su país. Tal es así que sus actos lo llevarán a ser expulsado del reino por su padre quien lo considera una vergüenza. Sin embargo, es justamente el sentimiento patriótico el que mueve a Fabián para buscar un fin a la guerra de una manera distinta que no implicara las confrontaciones hasta el aniquilamiento de su pueblo. Esta situación en la construcción estética del texto es valiosa y posibilita una discusión sobre las posiciones que se tengan en torno a ella y la manera en cómo se puede buscar la paz. Además, en este libro se pueden ahondar sobre las significaciones de los colores y los sentimientos que avivan la guerra presente en los reyes.

No obstante, a través de la ingeniosa hazaña de hacerles creer a los reyes de los Azules y de los Rojos que los enfrentaría con un poderoso ejército proporcionado por el rey de los Amarillos, Fabián hace reunir, sin ellos saberlo, los dos ejércitos que se alían para atacar el ejército amarillo

al ver que tienen un enemigo en común. Este otro hecho nos llevó a pensar en tres grupos armados que participan de una guerra; situación que es similar si simplificamos un poco los actores armados del conflicto para hablar de la guerrilla (las Farc y el ELN), los paramilitares (AUC) y el Ejército Nacional.

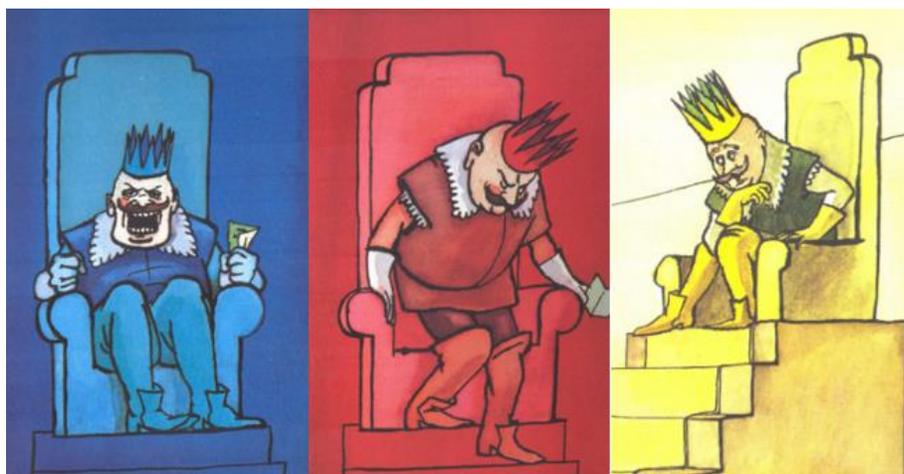


Figura 25. Detalle del libro *¿De cómo Fabián acabó con la guerra?* que presenta a los reyes de cada ejército

Si bien sabemos que la triada de los colores son fortuitos, esta fundamentó el tema de los actores como tres ejércitos que actúan en una misma guerra y que nos llevó a conocer un poco sobre cada uno. Sin embargo, en este punto hay que poner de relieve algo que se mencionaba atrás y es la complejidad que hay en el conflicto armado colombiano cuando son diferentes actores e intereses que influyen y complejizan el panorama.

De todas maneras, partiendo del contexto del municipio de Granada, fueron principalmente tres los actores, de los cuales los niños reconocían dos, el Ejército y la guerrilla, en especial las Farc, y con respecto al otro existía una especie de invisibilización porque cuando se dijo que los paramilitares eran otro de los actores, se le comenzó a nombrar o a asociar más con el conflicto de una manera más consciente.

Aquí, por ejemplo, algunos niños comenzaron a contar algunas narraciones en torno a acciones que cometieron la guerrilla y los paramilitares. Algunos mencionaron un hecho impactante en Granada como fue el carro bomba detonado por la guerrilla y que destruyó una parte del pueblo. Otro, por ejemplo, cuando se preguntó si sabían el origen de las guerrillas contestó que su papá le había

contado algo al respecto, que era una historia muy larga y la resumió así: «Dizque que estaban matando gente inocente sin hacer nada. Y que se fueron para el monte y que hicieron armas así pero que no eran tan potentes».

En esta sesión hubo por parte de los estudiantes narraciones de otros testimonios del conflicto desde las cuales se buscó discutir el lugar de las víctimas y se puntualizaron algunos hechos como el ya mencionado atentado paramilitar y la consecuente represalia de la guerrilla que dejaron una honda marca de terror en Granada.

La literatura en este caso configuró el camino desde varios vórtices al permitir construir desde la discusión tres figuras enfrentadas y las maneras en cómo sus enfrentamientos generan daños a quienes no participan directamente. Además, las representaciones allí plasmadas en un personaje como Fabián, en palabras de Rosenblatt (2002) «sin duda influirán en la cristalización de sus actitudes últimas, ya sean de aceptación o de rechazo» (p. 45) por parte de los estudiantes ya que objetiva nuestros propios problemas.

4.2.3. ¿Hacia dónde orientar las comprensiones de los niños en una apuesta didáctica que pone en diálogo la literatura con la pedagogía de la memoria?

El papel que juega la literatura no se queda en un preámbulo al tema puntual sobre el conflicto que se vaya a abordar. Ella es esa extensión de la experiencia del dolor, del debate interno al poder acercarnos al comportamiento y a las emociones de algún personaje. Vivir una experiencia, recrearla como un ejercicio de preparación para el mundo y de comprenderlo es un desafío que la escuela desde esta área busque hacer asimilar en el fluir de la existencia (Rosenblatt, 2002, p. 29). Por ello es que no podemos decir a qué comprensiones un estudiante pueda llegar sobre determinado asunto; sino juzgar sus respuestas y desde allí complementarlas o reorientarlas.

Hemos discutido mucho en torno a la importancia de un ejercicio de pedagogía de la memoria que despliegue el camino de formación política de modo que pueda llevar más adelante a un estudiante ser partícipe en las decisiones de su comunidad al conocer su historia. De este modo, en un futuro hablamos de recuerdos que quedan y que pueden ser útiles en el panorama posterior, es decir,

experiencias que fueron pasadas por lo artístico y lo sensible y que establecieron comprensiones de las que echar mano para habitar el mundo.

Las elaboraciones artísticas, en este sentido, hacen parte de ese entramado estético junto con la literatura que buscaron plasmar y canalizar las sensaciones de los estudiantes para que la capacidad de entender y sentir compasión hacia otros y su apertura a la experiencias de esos otros (Rosenblatt, 2002) los llevase a ponerse en el lugar de un ser humano que sufrió las inclemencias de la guerra y aquellos sentidos que pueda tener plasmarlos como una reorganización simbólica de sentidos sobre ese pasado.

Dentro de las representaciones artísticas, por ejemplo, está la siguiente que realizó un niño y plasmó allí una experiencia personal. La actividad de las máscaras consistió en pintar sobre su superficie de la fisonomía de barro una palabra específica relacionada con el conflicto. Al estudiante de la imagen a continuación le correspondió la palabra *Dstrucción* pintó elementos que destruyeron la guerrilla y los paramilitares en la violencia: carros, puentes, casas. Las acciones de los grupos armados quedan en las memorias de los granadinos y se convierten en parte de las narraciones que se cuentan unos a otros y que los niños heredan, como ocurre con este caso.



Figura 26. *Elaboración artística de uno de los estudiantes*

Por otra parte, a otro estudiante le correspondió la palabra dolor y pintó su cerámica con los colores de la bandera de la guerrilla del ELN, además de poner sus siglas. Cuando se le interrogó por la razón que lo había motivado a hacerlo comentó que lo hacía porque esta guerrilla había asesinado a uno de sus hermanos mayores y que ese hecho a él le había dejado mucha tristeza.



Figura 27. *Elaboración artística de uno de los estudiantes*

La manera en cómo la actividad se fue desarrollando con los niños generó una serie de interrogantes y que giran en torno a lo que ya se enunciaba en el inicio de este apartado: las comprensiones que algunos de ellos lograban hacer de modo que pudiesen plasmar en sus cerámicas una palabra como *desplazamiento* o *desigualdad*. Los niños recurrieron muchas veces a imágenes comunes de la sangre o incluso a elementos de su entorno que no tenían ninguna relación con el planteamiento de la actividad como «los remolinos de un charco», otros, por su parte, echaron mano de este tipo de elementos para simbolizar la palabra que le había correspondido y que coincidió con lo que observamos ese día mientras estábamos en el patio desarrollando la actividad: una bandada de aves había oscurecido un poco el cielo en su paso migrante por aquel lugar, situación simbólica que sirvió para ejemplificar el desplazamiento.



Figura 28. *Elaboración artística de uno de los estudiantes que muestra las aves como símbolo de migración*

La actividad motivó, de nuestra parte, a su vez evaluar algunas comprensiones que los niños tuvieron acerca del tema abordado en esa sesión como, por ejemplo, características de los grupos armados como su lugar de operaciones, sus implicaciones en la guerra y repasar los hechos que dejaron huella en la memoria de los granadinos como los atentados del 2000.

No se puede negar que para algunos estudiantes el trabajo de representar en la máscara una palabra en relación con la guerra fue complejo, a pesar de tener claridades sobre hechos donde esta se ejemplificaba, pues traducir eso que sabían a una figuración era una tarea poco habitual. Esto nos hizo pensar en primer lugar por esas representaciones mentales y, para este caso, pictóricas que se fueron construyendo en este ejercicio de memoria del proyecto, si aquellas se daban en el orden de la elaboración imaginativa o si, partiendo de esta, se hacía una construcción de juicios puntuales que desembocaran en un posicionamiento frente al conflicto.

¿Qué logran comprender los niños de la complejidad del tema del conflicto? es quizá una pregunta que siga latente, ya que esas comprensiones hay que mirarlas en el corto y largo plazo en la medida en que se pueda recurrir a lo aprendido para seguir construyendo sentidos en torno al pasado. Es decir que la memoria no se estanca en lo que se aborda dentro de un espacio específico; sino que esta se sigue movilizandando porque su ejercicio no es estático, pues «espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: *recordar para no repetir*» (Jelin, 2002, p.6).

Las elaboraciones artísticas de los niños respondieron en un principio a dar cuenta de los temas abordados, pero las construcciones de sentido en este proceso no se pueden medir en el momento. El rol principal de una construcción como las máscaras es convertirlas en un archivo como una

necesidad de vencer al olvido, a la amnesia mediante la recreación de la memoria misma a través de un interrogatorio a la naturaleza de los recuerdos. Y lo hace mediante la narración. Pero en ningún caso se trata de una narración lineal e irreversible, sino que se presenta bajo una forma abierta, reposicionable, que evidencia la posibilidad de una lectura inagotable (Guasch, 2005, p. 158).

Así, es un archivo al cual volver y sobre el cual seguir construyendo sentidos a partir de las comprensiones o claridades puntuales, como cuando veíamos las características de los actores del

conflicto armado en Granada. Y no solo mirar esas elaboraciones desde la particularidad que imprime allí cada niño; sino en conjunto, como un ejercicio de memoria colectiva que dialoga desde un mismo punto, el rostro, por ejemplo, y las fisuras y marcas que en él se proyectan.



Figura 29. *Elaboración artística de uno de los estudiantes*

CAPÍTULO 5. Conclusiones: sobre el camino andado para emprender nuevos rumbos

El conflicto armado en nuestro país ha dejado sus marcas tanto en el espacio rural como en el urbano, en él, las víctimas han sido jóvenes, ancianos, hombres, mujeres y niños de cualquier condición social y económica. La manera en que cada uno se ha visto marcado por el conflicto sigue haciéndonos afirmar la obligación que tenemos cada uno de volver los ojos a su entramado, ya sea para sanar las heridas que ha dejado, ya sea para levantar estrategias que nos permitan sembrar la paz.

Es cierto que las formas en que es visto el conflicto siguen siendo variadas; pero, más cierto aún, es que esas visiones muchas veces no han sido interrogadas y han sido recibidas como verdades absolutas e inamovibles que siguen alimentando aires bélicos sobre el país. No solo el perdón es necesario para construir la paz, también lo es, y de un modo perentorio, la memoria sobre los hechos y las experiencias. A la guerra no podemos quitarle lo humano que la atraviesa y que fue una constante reclamación y fundamentación en nuestro trabajo. Además, lo humano es lo que la complejiza aún más.

Los vericuetos que conlleva acercarse a este tema parecen ser más densos cuando lo tratamos con los niños y fue inevitable preguntarnos si simplificar el tema del conflicto armado para ser enseñado o acercar a los niños a las complejidades de este con el riesgo de que puedan comprenderlo poco. Este fue un dilema que nos atravesó desde el principio; sin embargo, las exploraciones que logramos hacer no nos permiten sino afirmar la necesidad de proyectos de este semblante que nos posibiliten seguir construyendo el saber pedagógico necesario para abordarlo cada vez más con herramientas que nos ayuden a sortear los caminos estrechos.

Uno de esos caminos estribó principalmente al hablar de los actores del conflicto armado que si bien en general se encasillan como Ejército, guerrilla y paramilitares, sabemos que no hablamos de grupos uniformes sino que en esas categorías están contenidas diferentes agrupaciones con unas características definidas y, sobre todo, con unas lógicas y unas génesis particulares. Esto conlleva a remontarse cada vez más atrás en la historia nacional; pero también a la realidad social y a los poderes económicos que las originan. No negamos que hubo aspectos que por falta de tiempo se tuvieron que simplificar; pero que si fueran integrados a los proyectos educativos de las escuelas y colegios podrían ser tratados ampliamente.

A lo anterior hay que aunarle otro asunto con el que nos encontramos y fue el de la escasa producción de literatura infantil sobre el conflicto armado. Aún faltan más libros desde esta perspectiva que nos ayuden a explorar esas sensibilidades y esas relaciones humanas desde el lenguaje pictórico y narrativo que hacen efectivo el acercamiento al tema con los niños, no de manera descarnada o escueta, sino abundante de elementos literarios sobre los cuales asir muchas de las complejidades con las que nos podamos encontrar.

No obstante, no podemos eludir que la producción literaria sobre la guerra gestada en otros contextos muestra también una exploración interesante que conlleva a deconstruir los discursos en pro de esta y abogan por una cultura de paz que es otra de las directrices que deben guiar el ejercicio de memoria y que deben ser abordadas desde el aula.

Además de lo enunciado atrás, habría que ubicar el discurso de la enseñanza de la literatura y de la memoria en torno al conflicto en un escenario que fue transversal en la investigación, este es el de la ruralidad, cuyas dinámicas distan en mucho de lo urbano, lugar al que como docentes en formación éramos próximos. Nos gustaría señalar que pensar la ruralidad implica comprender los actores que en ella existen y los lazos comunitarios que los unen. En un territorio tan vasto como

el colombiano, pensar la ruralidad conlleva concebir un escenario heterogéneo geográfica y, por ende, culturalmente. Territorios de extensa llanura, desérticos, selváticos, montañosos y costeros encierran unas particularidades en sí mismos, el desenvolvimiento social en ellos es completamente disímil debido a las posibilidades de la naturaleza y a la relación que se tenga con esta.

Una institución que ha logrado permanecer en el tiempo en este escenario adaptándose a los cambios que surgen, es la escuela. Es el caso de las escuelas en Granada y de muchas otras, que como parte de esos cambios y relaciones disímiles en la historia tuvieron que enfrentar de manera directa el fenómeno del conflicto, en algunos casos sufriendo consecuencias tan amargas como el asesinato de docentes, reclutamiento de estudiantes o la toma de la escuela por actores armados; en otros, observar desde el silencio y la impotencia el desplazamiento al que se ve sometida la población y que vacía las aulas de clase.

Después de tener la oportunidad de realizar intervenciones educativas en un territorio que atravesó la situación antes enunciada, queremos ser enfáticos en que el papel de la escuela es invaluable para contribuir en la recuperación de eventos traumáticos que disminuyeron la vitalidad y la proyección de un lugar. Consideramos que la escuela rural, desde los proyectos gubernamentales que la cobijan, hasta los actores que cotidianamente la habitan, están invitados a trabajar por la mejora en la calidad de los procesos de aprendizaje que allí tienen lugar y que beben, a la vez que nutren, los ámbitos culturales, políticos y comunitarios. De esta manera, se contribuye a la eliminación de las limitaciones que han caracterizado los espacios rurales, el desarrollo implica superar el carácter de auxilio bajo el que tiende a nombrarse y reclamar lo indispensable, esto es en el ámbito educativo, que los niños y niñas pueden contar con elementos que les permitan vincularse de manera más equitativa y consciente a la sociedad.

Dentro de la relación educación-ruralidad otro elemento que mencionaremos sucintamente es la figura de maestro rural, quien actualmente existe en medio de una paradoja, entre un actuar que promueve los ideales de la urbanidad; y otro en el que tiene un papel activo frente a su propia práctica y su comunidad destacando como líder de la misma.

Las demandas que actualmente el sistema educativo hace al maestro, tienen que ver con la capacidad de adaptarse a las condiciones particulares de su lugar de trabajo, pueden resultar problemáticas en tanto se da una disputa por la figura de maestro como mediador entre los

estudiantes y el saber y como líder no solo en el proceso de enseñanza sino en otros ámbitos. Este segundo aspecto demanda una profunda transición de lo que Fierro (1991) nombró como maestros nómadas quienes:

atraviesan lo más rápido posible el obligado paso por lo rural, brincando de poblado en poblado hasta alcanzar la plaza esperada en las ciudades [...] «ausentes de cuerpo presente», en un lugar donde ni siquiera puede decirse que llegaron; siempre estuvieron fuera (p. 23),

a un maestro cuyas acciones consideramos valiosas en tanto rescatan la dimensión humana y social de la educación. Vinculándose con la comunidad, desarrolla y transforma la realidad del territorio, sin perder de vista las construcciones propias, las costumbres, los usos que de él se hacen y las manifestaciones en los diferentes ámbitos que representan la concepción de ese mundo rural.

Conservando la línea de sentido sobre el maestro, señalamos que en lo que toca a la enseñanza del conflicto, este debe atender a dos aspectos que pueden resultar un tanto escabrosos, el primero de ellos es reflexionar frente a la objetividad o subjetividad con la que aborda el tema en la clase. A nuestro criterio ningún espacio escolar está libre de interpretaciones y en cuanto al conflicto que constituye *per se* un asunto de opiniones encontradas y de experiencias complejas, no es posible decir que lo que el docente comparte con sus estudiantes está totalmente libre de cualquier perspectiva política o ideológica, con esto no queremos decir que hallamos viable una enseñanza con un matiz de adoctrinamiento, puesto que hay además asuntos factuales cuya modificación decantaría en mentir sobre la historia; sino que en la medida en que el docente habita una sociedad o comunidad no se puede desvincular de las problemáticas presentes que le afectan; en esa medida desde su experiencia interpreta lo que acontece.

Adicionalmente, el docente toma decisiones didácticas mediadas por sus comprensiones y por el contenido que juzga debe trabajarse de forma imperante; es decir, cualquier decisión que ponga un contenido sobre otro o que estime unas herramientas más pertinentes que otras para el trabajo escolar, implica un criterio que el docente asume a la hora de hablar de la formación de sus estudiantes. Cabe preguntarse, ¿en qué medida las implicaciones ideológicas del maestro frente al conflicto favorecen o no el desarrollo de prácticas pedagógicas en este sentido?

Ahora bien, un segundo aspecto se refiere a la evaluación del trabajo del tema del conflicto en clase, desde nuestra experiencia consideramos que el abordaje de este tipo de propuestas genera en los estudiantes algunos choques frente a sus concepciones sobre las relaciones humanas y sobre la historia, que generalmente les es heredada a través de una narrativa familiar que ya hizo sus juicios de valor. Una vez en la escuela, a la par que construyen sus propias maneras de sentir y de posicionarse frente al tema, experimentan el acompañamiento del docente que no consiste simplemente en descartar o celebrar la respuesta del estudiante, sino en interpelar y acompañarla de otra pregunta que lo motive a ir más allá de lo que le es dado, también, de brindarle una ruta a la emocionalidad para que el estudiante tenga tiempo de tramitar la experiencia de saberse en un lugar en donde la guerra es parte de la cotidianidad. Ciertamente, es necesario seguir profundizando estas reflexiones y preguntarse por cómo la escuela puede transformar y dialogar con esas herencias que traen los estudiantes.

Aunque somos conscientes de que en el aula no se puede evadir lo cuantitativo, sí estamos de acuerdo con que el componente de esa evaluación que se hace del estudiante debe ser sobretodo cualitativo, porque se valora su esfuerzo por vincularse con la clase, por discutir con sus compañeros. Valerse de estos insumos contribuirá a que las generaciones posteriores se vinculen de manera más interesada a las problemáticas sociales actuales y no como un requisito para ganar un examen o una materia, la enseñanza de la historia no debe quedarse solo en lo cognitivo, sino también avanzar hacia lo actitudinal que denote qué tanto los estudiantes pudieron comprender una realidad y comprometerse con la mejora de la misma.

Finalmente, quisiéramos dejar planteada una última pregunta que se puede convertir en otro rumbo sobre el cual seguir explorando los elementos que se tocaron en este trabajo de grado y que gira en torno a profundizar los aprendizajes de los estudiantes que dialogan y se construyen en la escuela en medio de un ejercicio de volver sobre el pasado reciente y por ende, pensar en qué condiciones de posibilidad genera un ejercicio de memoria sobre el conflicto armado desde la formación estética en la construcción de subjetividades en escenarios escolares.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada. Madrid: Alianza.
- Aguilar, P. (2008). Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada. Madrid: Alianza.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*, 6(11), 19-43.
- Álvarez, C., & González, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín, Edinalco.
- Alzate, M. Victoria. (marzo, 2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*. 7 (23) pág. 116 - 124
- Arias Gómez, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-275.
- Atehortúa, S. & Suárez, D. (2018). *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela*. (Tesis de pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2011). *Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión*. *Revista Con-Ciencia Social*, 15, pp. 109-118.
- Bárcena, F.; Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- Beltrán, M. V. (2018). *Reformas Educativas y Proyecto de Modernización en Colombia: entre Discursos y Resultados, 1900-1950*. *Saber, ciencia y libertad*, 13(2), 269-283.
- Bermudez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de estudios sociales*, (52), 102-119.
- Botero, A. & Prieto, M. (2016). *Somos Memoria: La Literatura como Herramienta para la Construcción de Memoria Colectiva en la Escuela* (Tesis pregrado). Universidad Francisco José de Caldas, Bogotá D.C.
- Buitrago Y, & Duque, M. (2018). *Proyecto de acompañamiento psicosocial a la familia, la niñez, la juventud y la tercera edad afectada por el conflicto armado en el municipio de Granada (Antioquia)* (Informe institucional), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Caballero, S. & Velandia, J. (2017). *Reconstruyendo el pasado, significando el presente: una aproximación a las memorias colectivas e individuales desde la lectura literaria con*

maestros y estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional (Trabajo pregrado), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

- Calderón Rojas, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (62), 227-257.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós: Buenos Aires.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación* (2), págs. 43 - 57. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/233598890 Proyectos de Lengua entre la teoría y la practica Language projects between theory and practice](https://www.researchgate.net/publication/233598890_Proyectos_de_Lengua_entre_la_teor%C3%ADa_y_la_practica_Language_projects_between_theory_and_practice)
- Caro, E. “Grupo de Memoria Histórica. ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad” (reseña). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 41.2 (2014): 339 – 347
- Cardona, X., Ortega, E. & Yarza, V. (2018). *Los viajes de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). Granada: memorias de guerra, resistencia y reconstrucción. Bogotá: CNMH – Colciencias – Corporación Región.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (septiembre 24 de 2014). Tres. Salón del Nunca Más. Granada, Antioquia. *Revista Arcadia*. Recuperado de: <https://www.revistaarcadia.com/impresia/especial/articulo/tres-salon-del-nunca-mas-granada-antioquia/39006#>
- Cerón, L. (22 de julio de 2019). 10 años del Salón del Nunca Más en Granada, Antioquia. Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/10-anos-del-salon-del-nunca-mas-en-granada-antioquia>
- CNMH (2016). Los caminos de la memoria histórica. Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/destacados-cnmh/unviaje-por-la-memoria-historica>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21 – 31

- Colomer, T. (2009). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Madrid
- Colomer, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En: *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro: Barcelona
- Congreso de Colombia (2005). Ley de Justicia y Paz o Ley 975. Recuperado de https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/04/ley_975_de_2005.pdf
- Congreso de Colombia (2011). Ley de Víctimas y Restitución de tierras o Ley 1448. Recuperado de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20ODE%202011.pdf>
- Culler, J. (2004). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?. En: Culler, J.: *Breve introducción a la teoría literaria* (págs. 29 - 55). Barcelona: Crítica.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2005). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. II*. Gedisa Editorial.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Didáctica: aportes para una polémica*. Aique Grupo Editor: Argentina.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80).
- Díaz Barriga, Á. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Díaz-Plaja, A.; Prats, M. (1998). *Literatura infantil y juvenil*. En: *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, p. 1991 – 214
- Eagleton, Terry (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 11-28
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona.
- Ferro, C. (1991). *Ser maestro rural: ¿una labor imposible?* Libros del rincón: México.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo xxi.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Noveduc Libros.

- Frigerio, G. (2015). Entrevista a Graciela Frigerio.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad Eafit: Medellín
- García, N, Arango, Y, Londoño, J & Sanchez, C. (2019). Educar en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. Trabajos de la memoria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gaviria, E. Castaño, H & Urrego, A. (2019). Narrar(se) y narrarnos: una apuesta por la pedagogía de la memoria en el aula de clase (Trabajo de pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. Revista Científica General José María Córdova, 11(11), 273-289.
- Gómez, J. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. Revista cambios y permanencias, 10 (1), 500-539. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, L & Bedoya, S. (2016). Formas y contenidos de la memoria histórica trabajados en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: un escenario para la construcción de una pedagogía de la memoria (Tesis de pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- González, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010 (Doctoral dissertation, Tesis de maestría sin publicar). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).
- Grupo de Memoria Histórica, G. M. H. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.
- Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: El arte de archivar y recordar. Materia, 5, 157-183.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, 113-145.
- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Las víctimas: entre la memoria y el olvido, 137-156.
- Hubert Pöppel. (2004). "¿Enseñar Literatura?". Literatura Y Educación. v.1 , p.109 - 134: Colombia
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores: España

- Jelin, E., & Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. In Educación y memoria: la escuela elabora el pasado (pp. 1-10). Siglo XXI de España.
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes claves. *Lectura y vida*, 21(3), 1-11.
- Lapponi, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 91-106.
- Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación. En J. Larrosa (Ed.), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (pp. 25 -54). México: Fondo de Cultura Económica
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (No. 371.13). Paidós.
- Londoño, J & Londoño, M. (2016). Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3 de la ciudad de Medellín (Tesis pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- López Muñoz, L. (2019). Pobreza y subdesarrollo rural en Colombia. Análisis desde la Teoría del Sesgo Urbano. *Estudios Políticos* (Universidad de Antioquia), 54, pp. 59-81. <http://doi.org/10.17533/udea.espo.n54a04>
- Luján, L & Hoyos, M. (2010). *Cátedra para la memoria y la reconciliación: municipio de Granada - Antioquia 2010: guía para docentes*. Instituto popular de capacitación: Medellín.
- Martín Sánchez, M. Á. (2010). *Implicaciones educativas de la Reforma y Contrarreforma en la Europa del Renacimiento*. Cauriensia.
- Palacios, N. (2012). Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 16.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_4
- Merchán, J. (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1038 Cátedra de la Paz. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Competencias ciudadanas. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?noredirect=1>
- Ortega, P. (2016). Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz.
- Ortega, P. Castro, C. Merchán, J. & Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Páez, A. C. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores. Enunciación, 14(2), 5-20.
- Palacio, P & Bermúdez, J. (2016). El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje (Tesis de pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Pérez Villegas, J. A., & Rojas Henao, D. J. (2020). Pedagogía de la memoria en la escuela en relación con el conflicto armado. Mediaciones desde la literatura. Cuadernos Pedagógicos, 22(29). Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/341874>
- Pérez, M., & Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje. Bogotá. CERLALC.
- Perinat, A. (2003). Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico. Editorial UOC.
- Petit, M. (2015). Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. Fondo de Cultura Económica.

- Porlán, R. (1993). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Serie Practica: Sevilla
- Prada, M., & Ruiz, A. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. Revista Lindaraja, 8.
- Pulgarín, M. (2010). A Propósito del concepto estrategia en el campo de la educación. Universidad de Antioquia.
- Quintero, J. (2017). Literatura infantil: no todo es color de rosa. Revista Diners. Sep. 20 de 2017. Consultado el 4 de diciembre de 2019 en: https://revistadiners.com.co/cultura/libros/49748_literatura-infantil-no-color-rosa/
- Ramos J. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Robledo, M. (2012), La memoria colectiva de las víctimas del conflicto armado como potenciador de su accionar político. Una revisión al caso de Granada, Antioquia (Tesis posgrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. Fondo de Cultura Económica: México
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 15(1).
- Ruiz-Bikandi, U., & Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. Cultura y educación, 19(2), 105-122.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. Folios, (41), 69-85.
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO editores e impresos Ltda.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de educación, 334(2004), 165-168. Consultado el 1 de abril del 2020 en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d0664abb-058b-445e-a1be-cb0463462b6b/re334-pdf.pdf>
- Tamayo Gómez, H. (2013). Desde el salón del Nunca Más. Crónicas de desplazamiento, desaparición y muerte. Editorial El Propio Bolsillo: Medellín
- Tamayo Ortiz, H. (2 de octubre de 2018). El museo de Granada, Antioquia, está a punto de caerse. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/buscan-salvar-al-salon-del-nunca-mas-de-granada-antioquia-276012>

- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En: F. Graciela y G. Diker (ed.), La trasmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (págs. 191 - 202). Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Torres, I. (2016). Pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia para la construcción de una conciencia histórica. Ortega, P. (Editora). Bitácora para la Cátedra de la Paz, 263-282.
- Torres, J. (2007). Notas para leer al Sujeto en Foucault desde América Latina. América Latina en Movimiento. Recuperado de: <http://alainet.org/active/20042>.
- Vaccarini, Cristian. (2008). "Literatura", en: Amícola, José y de Diego, José Luis (dir.). La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates (págs. 11 - 22). La Plata: Al Margen.
- Valencia, P. O., & Saavedra, C. C. (2016). La Cátedra de la Paz: Una propuesta de formación1. para la Cátedra de la Paz, 221.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial: Barcelona
- Vásquez Rodríguez, F. (2008). "El Quijote pasa al tablero." En: F. Vásquez Rodríguez (ed.), La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura (págs. 15 - 41). Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Velásquez Restrepo, R. (5 de enero de 2020). El Nunca Más, diez años de memoria y reconciliación. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/salon-del-nunca-mas-en-granada-antioquia-se-encuentra-en-malas-condiciones-448770>
- Velasquez, C. (2014). Memoria y prácticas artísticas comunitarias: el salón del nunca más en Granada, Antioquia (Tesis de pregrado), Medellín, Universidad de Antioquia.
- Villafañe, G., & Cortés, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, (41), 149-165.

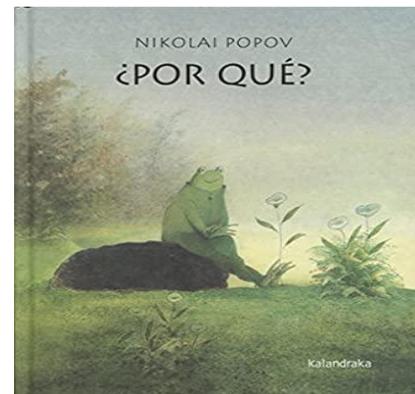
Anexo

Corpus de obras sobre literatura infantil y conflicto

Es nuestra intención que quien esté interesado en el tratamiento del tema del conflicto armado o la guerra con jóvenes y niños pueda valerse del material que le permita construir un puente hecho de experiencias estéticas que mejore el desarrollo cognitivo y actitudinal frente al tema. Por esto, presentamos a continuación la siguiente lista de obras de literatura infantil, que construimos a partir de una búsqueda por mejorar nuestras clases, y que a nuestro criterio posibilitan la construcción de ese puente. Entre ellas es posible encontrar variedad de asuntos derivados del tema, formatos que juegan con la extensión o la cantidad de imágenes y texto. En general consideramos que desde una postura didáctica es importante que el docente procure aquel material que mejore el aprendizaje de sus estudiantes y que le permita construir vínculo con ellos.

Nombre: ¿Por qué?

Autor: Nikolai Popov

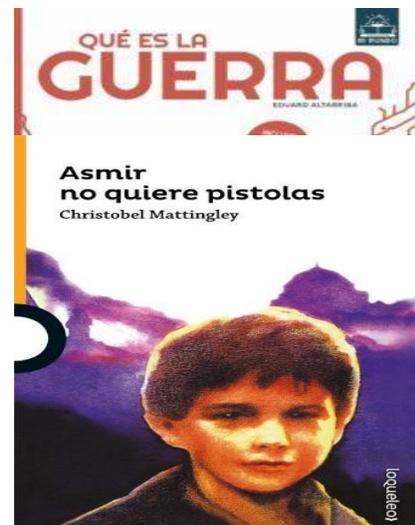


Nombre: ¿Qué es la guerra?

Autor: Eduard Altarriba

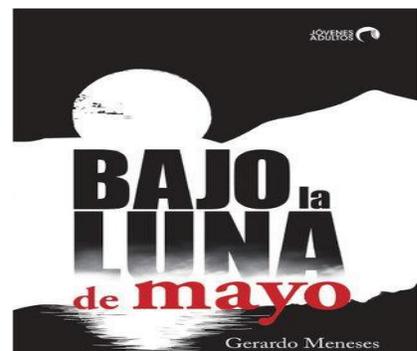
Nombre: Asmir no quiere pistolas

Autor: Christobel Mattingley



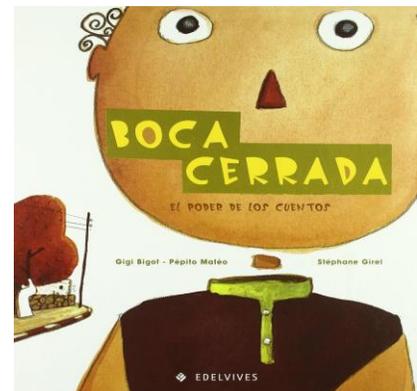
Nombre: Bajo la lluvia de mayo

Autor: Gerardo Meneses



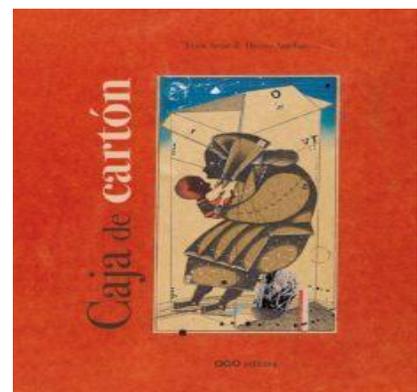
Nombre: Boca cerrada

Autor: Gigi Bigot y Pepito Mateo



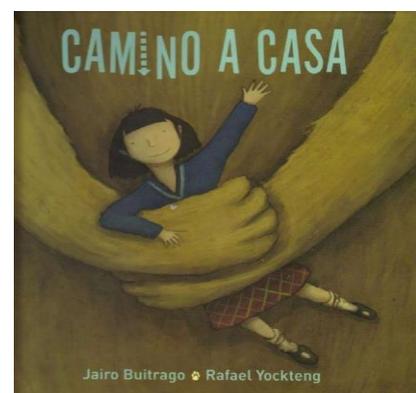
Nombre: Caja de cartón

Autor: Txabi Arnall



Nombre: Camino a casa

Autor: Jairo Buitrago



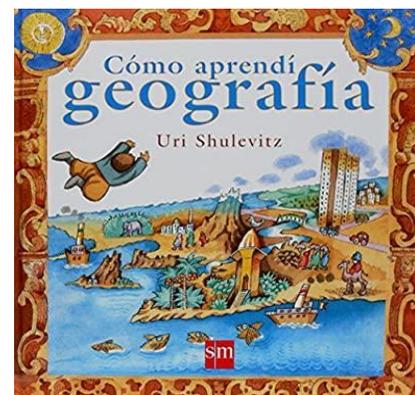
Nombre: Canto para mañana

Autor: Calú López



Nombre: Como aprendí geografía

Autor: Uri Shulevitz



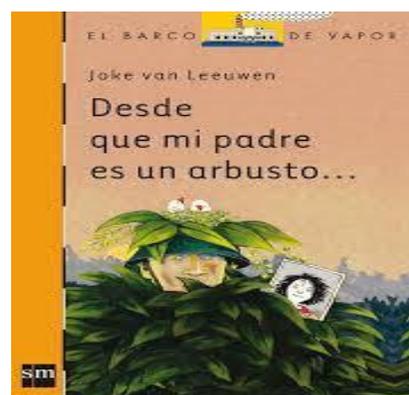
Nombre: De cómo Fabián acabó con la guerra

Autor: Anaïs Vaugelade



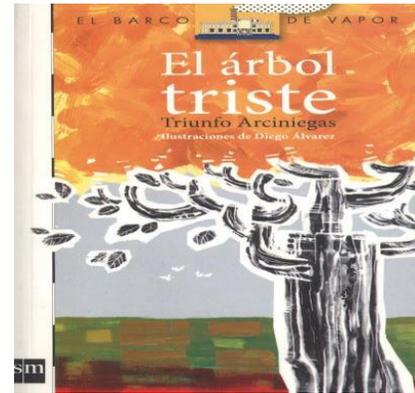
Nombre: Desde que mi padre es un arbusto

Autor: Joke van Leeuwen



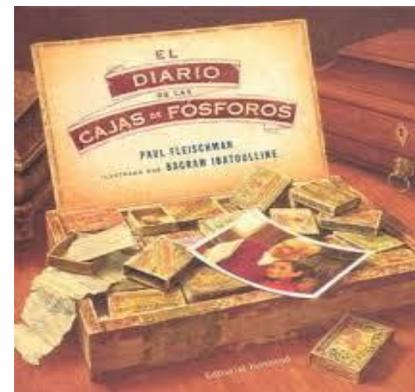
Nombre: El árbol triste

Autor: Triunfo Arcniegas



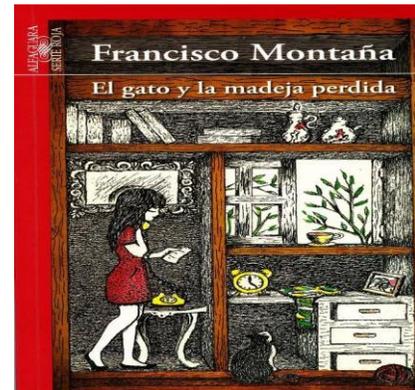
Nombre: El diario de las cajas de fósforos

Autor: Paul Fleischman



Nombre: El gato y la madeja perdida

Autor: Francisco Montaña



Nombre: El mordisco de la media noche

Autor: Francisco Javier Leal Quevedo



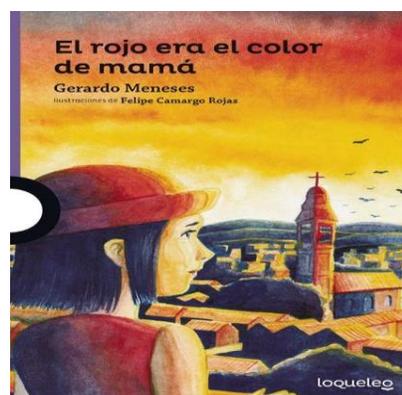
Nombre: El principio

Autor: Paula Carballeira



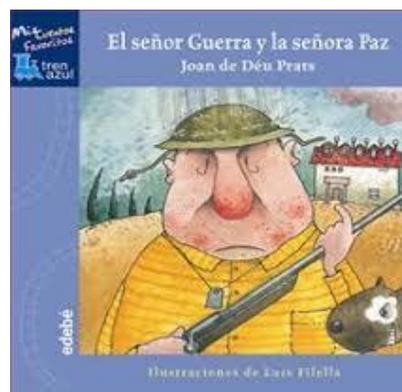
Nombre: El rojo era el color de mamá

Autor: Gerardo Meneses



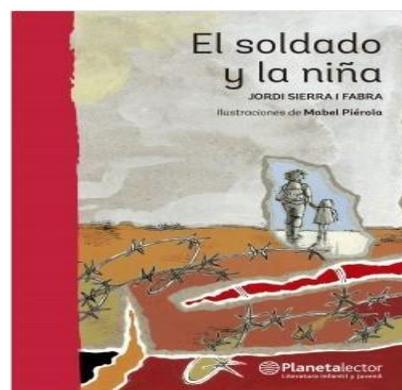
Nombre: El señor guerra y la señora paz

Autor: Joan de Déus Pratt



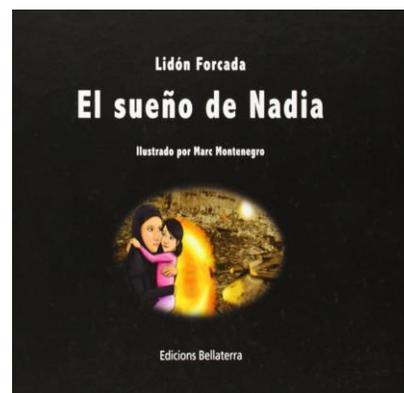
Nombre: El soldado y la niña

Autor: Jordi Sierra i Fabra



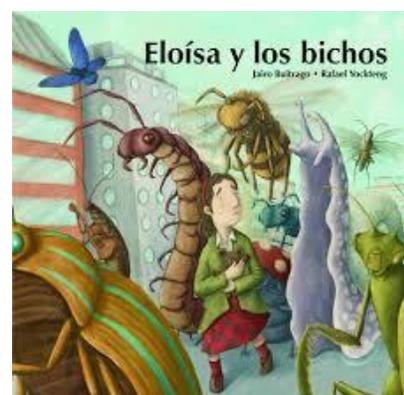
Nombre: El sueño de nadia

Autor: Lidón Forcada Escrig



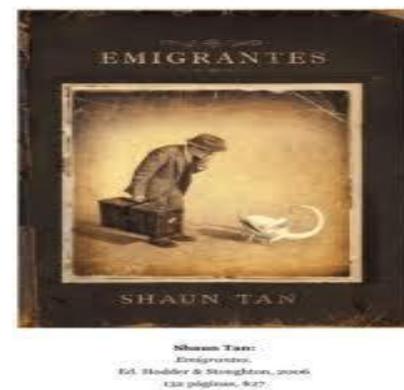
Nombre: Eloísa y los bichos

Autor: Jairo Buitrago



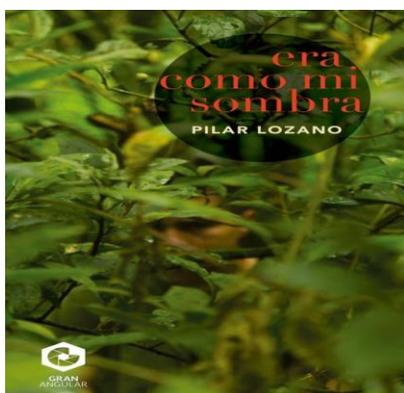
Nombre: Emigrantes

Autor: Shaun Tan



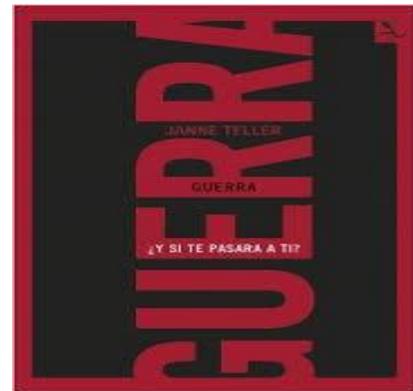
Nombre: Era como mi sombra

Autor: Pilar Lozano



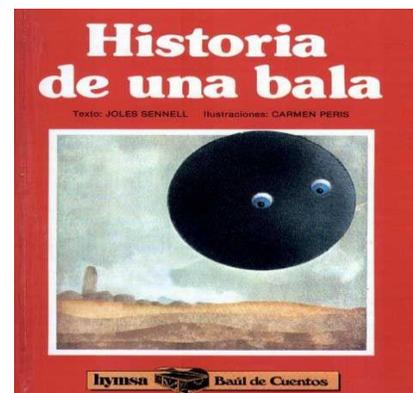
Nombre: Guerra

Autor: Janne Teller



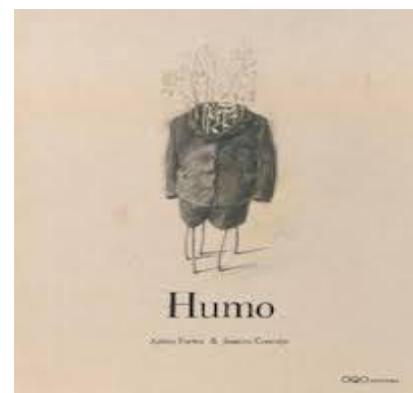
Nombre: Historia de una bala

Autor: Joes Sennell



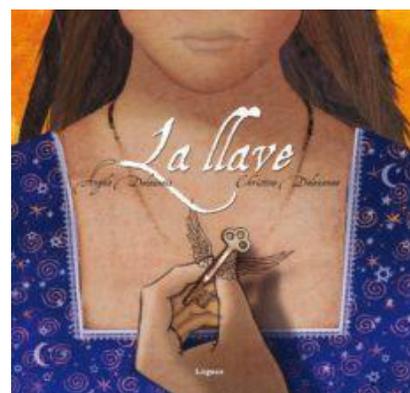
Nombre: Humo

Autor: Antón Fortes



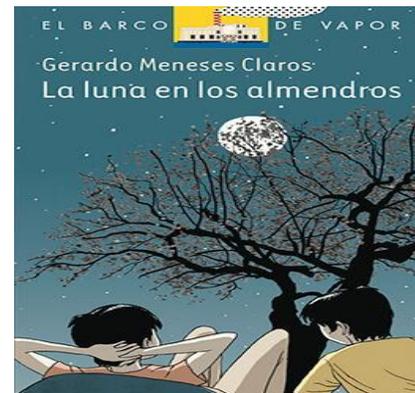
Nombre: La llave

Autor: Angèle Delaunois



Nombre: La luna en los almendros

Autor: Gerardo Meneses



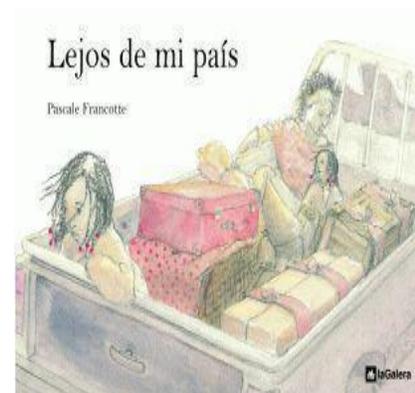
Nombre: La zapatilla roja

Autor: Karin Gruss



Nombre: Lejos de mi país

Autor: Pascale Francotte



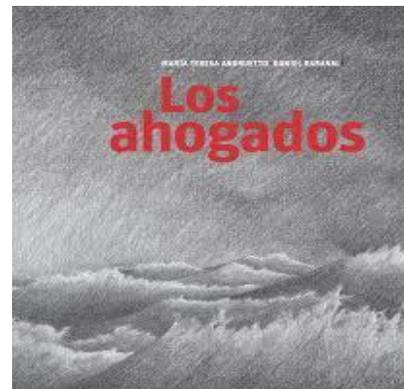
Nombre: Los agujeros negros

Autor: Yolanda Reyes



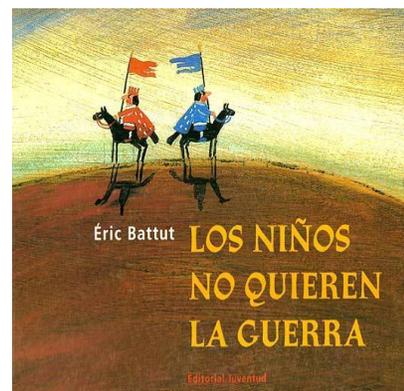
Nombre: Los ahogados

Autor: María Teresa Andruetto



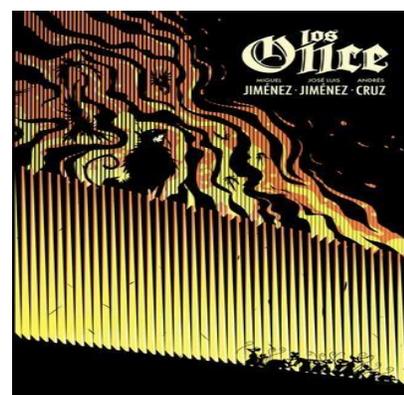
Nombre: Los niños no quieren la guerra

Autor: Éric Battut



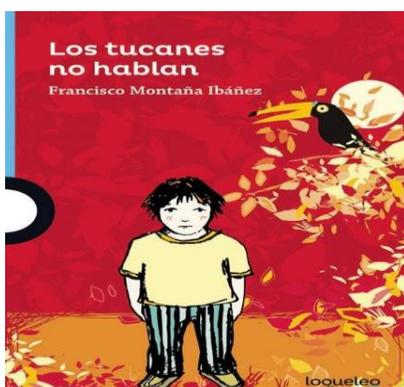
Nombre: Los once

Autor: Miguel Jiménez, José Jiménez, Andrés Cruz Barrera



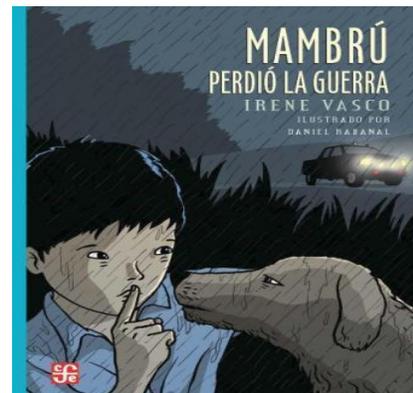
Nombre: Los tucanes no hablan

Autor: Francisco Montaña



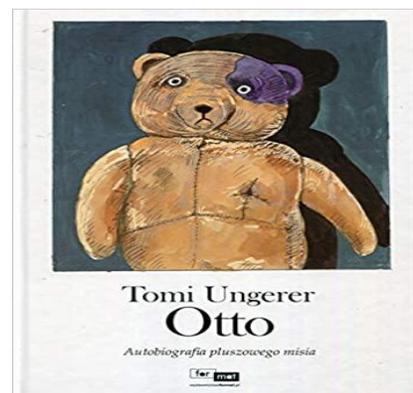
Nombre: Mambrú perdió la guerra

Autor: Irene Vasco



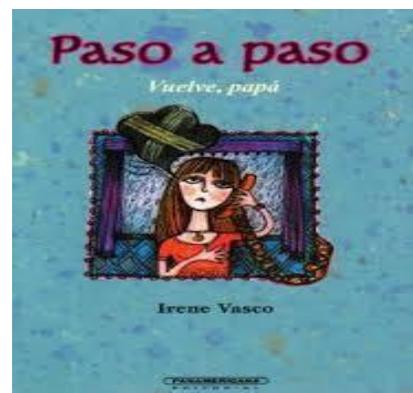
Nombre: Otto: Autobiografía de un Osito de peluche

Autor: Tomi Ungerer



Nombre: Paso a paso: vuelve, papá

Autor: Irene Vasco



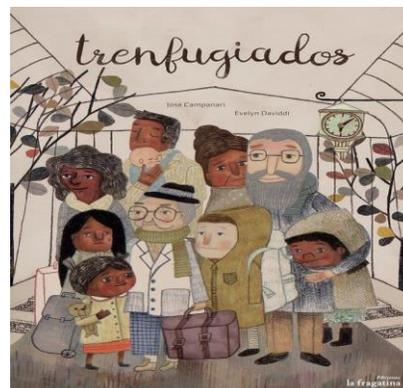
Nombre: Rosa blanca

Autor: Christophe Gallaz



Nombre: Trenfugiados

Autor: José Campanari



Nombre: Un largo camino

Autor: Beatriz Vallejo



Nombre: Ziba vino en barco

Autor: Liz Lofthouse

