



**Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica: una propuesta hermenéutica y pedagógica con maestros del Programa de Formación Complementaria**

Erika Yurley Ruiz Escobar

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Zoheila Julieth Mazinani García, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

---

Cita

(Ruiz Escobar, 2024)

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Ruiz Escobar, E. (2024). *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica: una propuesta hermenéutica y pedagógica con maestros del Programa de Formación Complementaria* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Cártul Valerico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

Para mi mamá- maestra Gladys Londoño, quien, pese a su muerte, vivirá eternamente en cada una de mis clases.

### **Agradecimientos**

A quienes hicieron parte de mi trasegar investigativo, y que, al igual, o más que yo, creyeron en este sueño.

A todos ustedes, gracias totales.

---

## Tabla de contenido

Resumen .....	8
Abstract .....	9
Introducción .....	10
1. Echar a andar.....	12
1.1 La paz como reto .....	14
1.2 La educación como posibilidad.....	16
2. Objetivos .....	20
2.1 Objetivo general .....	20
2.2 Objetivos específicos.....	20
2.3 Exploraciones previas .....	21
3. Marco conceptual: por las sendas de los teóricos .....	27
3.1 Literatura Infantil y Juvenil.....	28
3.2 Memoria histórica .....	35
3.3 Posconflicto armado colombiano .....	39
4. Metodología: hoja de ruta .....	44
4.1 De vuelta al entramado hermenéutico .....	47
4.2 Caja de herramientas .....	56
4.3 Cronograma.....	57
5. Hallazgos.....	58
5.1 Hermenéutica de la Literatura Infantil y Juvenil.....	59
5.2 Un alto en el camino.....	68
5.2.1 Hermenéutica del maestro.....	69
5.2.2 Hermenéutica del territorio .....	73
6. Nuevos horizontes.....	79

---

6.1 Pedagogía en el territorio: Bojayá, Chocó .....	80
6.2 Pedagogía en el territorio nacional.....	89
7. Reflexiones finales.....	93
Anexos.....	106
Anexo 1. Curaduría de Literatura Infantil y Juvenil, elaborada para esta investigación .....	106
Anexo 2. Consentimiento informado de los maestros del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior De Envigado .....	108
Anexo 3. Cartografías del territorio .....	109
Anexo 4. Cartografías de la población .....	111
Anexo 5. Guía para el diseño de estrategias pedagógicas.....	113
Anexo 6. Equipo de maestros.....	114

**Lista de tablas**

<b>Tabla 1</b> Diseños metodológicos por territorio: Total de la muestra. ....	89
<b>Tabla 2</b> Obras literarias y recursos artísticos por territorio: Total de la muestra. ....	92

### Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Cronograma de planificación, diseño y ejecución del proyecto. Elaboración propia. .....	58
Ilustración 2 Frank: La increíble historia de una dictadura olvidada. (Ximo Abadía, 2018).....	63
Ilustración 3. Obras literarias sobre memoria histórica. Collage. Elaboración propia.....	67
<i>Ilustración 4. Narrativa sobre el maestro. Elaborado por Sara (maestra en formación). .....</i>	<i>70</i>
Ilustración 5. Cartografía del territorio: Puerto Gaitán, Meta. ....	75
Ilustración 6 Cartografía de la población: Puerto Gaitán, Meta. Elaborado por Guadalupe (maestra en formación).....	76
Ilustración 7. Interpretación del conflicto armado en Bojayá, Chocó. Elaborado por Leidy (maestra en formación).....	81
Ilustración 8. Interpretación del contexto socio-económico de Bojayá, Chocó.....	82
Ilustración 9. Relación entre cultura y conflicto armado en Bojayá, Chocó. Elaborado por Leidy (maestra en formación).....	82
Ilustración 10. Caracterización de la Institución Educativa Esperanza de Bojayá. Elaborado por Leidy (maestra en formación). ....	84
Ilustración 11. Justificación de la selección literaria.....	85
Ilustración 12. Estrategia pedagógica: Círculo de conversación.....	86
Ilustración 13. Estrategia pedagógica: Análisis de casos para la memoria histórica. ....	87
Ilustración 14. Estrategia pedagógica: Apreciación y creación de narrativas desde la tradición. Nota. Elaborado por Leidy (maestra en formación).....	88
Ilustración 15. Estrategia evaluativa: Tradición e historia, música tradicional para el posconflicto. Nota. Elaborado por Leidy (maestra en formación).....	89

## Resumen

Esta investigación cualitativa busca comprender de qué manera la construcción colectiva del *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica* posibilita metodologías para la formación de maestros y propicia la creación de estrategias pedagógicas situadas en el territorio colombiano.

A través del enfoque hermenéutico, se analizan las reflexiones epistemológicas, literarias y pedagógicas que doce maestros del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado, plantean en torno a la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, las cuales están presentes en las conversaciones del seminario y en los escritos de los participantes. Este ejercicio dialógico, permite, a su vez, la formulación de estrategias pedagógicas y literarias situadas en el territorio, por medio del análisis de contextos colombianos.

Por último, se evidencia que el fomento de espacios de discusión y análisis, como los seminarios, el abordaje sensible y crítico de la Literatura Infantil y Juvenil y el reconocimiento de los desafíos del posconflicto armado y la memoria histórica, aportan en la formación ética y profesional de los maestros, e inciden significativamente en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, ya que fortalecen el trabajo entre pares académicos, promueven la investigación en el campo educativo e invitan a concebir nuevas formas para construir la paz desde la escuela y el territorio.

*Palabras clave:* literatura infantil y juvenil, posconflicto armado colombiano, memoria histórica, formación docente

---

### Abstract

This qualitative research seeks to understand how the collective construction of the Seminar on Children's and Young People's Literature from the Colombian Post-Armed Conflict and Historical Memory, brings methodologies for teacher's training and promotes the creation of pedagogical strategies located in the Colombian territory.

Through the hermeneutical approach, the epistemological, literary and pedagogical reflections around twelve teachers from the Complementary Training Program of the Educational Institution Escuela Normal de Envigado thoughts about Children's and Young people's Literature, the Colombian Post-Armed Conflict and Historical Memory are analyzed. These are present in the seminar conversations and in the writings of the participants, this dialogic exercise, in turn, favors the creation of pedagogical and literary strategies located in the territory, through the analysis of the Colombian context.

Finally, it is evident that the promotion of spaces for discussion and analysis, such as seminars, the sensitive and critical approach to Children's and Young people's Literature, and the recognition of the challenges of the Colombian Post- Armed Conflict and Historical Memory, contribute to ethical and professional training of teachers, and have a relevant impact on the improvement of their pedagogical practices since they strengthen work among academic peers, promote research in the educational field, and they invite us to conceive new ways to build peace from the school and the territory.

*Keywords:* children's and young people's literature, Colombian post- armed conflict, historical memory, teachers training

## Introducción

El *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica* es un ejercicio investigativo cualitativo que surge de la necesidad de reflexionar alrededor de los retos y transformaciones a los que se ven enfrentados los maestros en formación, en una época en la que las dinámicas sociales y culturales giran en torno a la generación de paz en el territorio.

Es por ello que este seminario se propone como una construcción colectiva con maestros en formación, partiendo de la idea de que el diálogo hermenéutico entre pares académicos, aporta en la comprensión de la historia, la tradición y el territorio. Asimismo, a través de la apreciación estética, sensible y simbólica de la Literatura Infantil y Juvenil, se pretende promover el agenciamiento socio-político de niños, jóvenes y adultos, lo que propicia nuevas interpretaciones y posibilidades epistemológicas, literarias y pedagógicas desde las cuales el maestro en formación puede asumir su práctica pedagógica en las comunidades más afectadas por el conflicto armado colombiano.

Así pues, en el capítulo uno y dos se presentan las aproximaciones contextuales y conceptuales en las que se afianza este proyecto y que, de igual forma, coadyuvan a comprender mejor la problemática a estudiar y su pertinencia para el campo investigativo pedagógico. De acuerdo con esto, por una parte se presentan algunas disposiciones sociales, jurídicas y legales relacionadas con las políticas educativas colombianas para la construcción de paz y ciudadanía; y, por la otra, se retoman los planteamientos conceptuales sobre Literatura Infantil y Juvenil, posconflicto armado colombiano y memoria histórica, sobre los cuales teóricos como Gubar (2013), Ricoeur (2008), Todorov (2008), Jelin (2012), Vargas (2003), Acosta (2015), y entes gubernamentales como la Comisión de la Verdad y el Centro Nacional de Memoria Histórica, han realizado aportes para un análisis más profundo y significativo de las temáticas enunciadas.

En el tercer capítulo, a la luz del método hermenéutico propuesto por Gadamer (1992,1993), se describen las fases de exploración, análisis y construcción, que fueron desarrolladas en el diseño y ejecución del *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado y la memoria histórica*. Este apartado metodológico, u hoja de ruta, sirve

para ampliar la comprensión sobre la población participante, los ejes de sentido en los que versó esta investigación y la perspectiva bajo la cual fueron interpretados los hallazgos y resultados.

En el cuarto momento, a través de las reflexiones de los maestros en formación, se presenta la interpretación de los hallazgos, en relación con las categorías Literatura Infantil y Juvenil, posconflicto armado colombiano y memoria histórica, las cuales son presentadas en constante conversación con el quehacer del docente y el contexto colombiano. Con la intención de no perder de vista la naturaleza dialéctica e interpretativa propia del seminario, y la transformación hermenéutica en las reflexiones de los maestros participantes, los diferentes planteamientos que constituyen los hallazgos son denominados hermenéutica de la Literatura Infantil y Juvenil, hermenéutica del maestro y hermenéutica del territorio, ya que todas las ideas allí presentadas nacieron, se alimentaron y se transformaron durante las trece sesiones en las que se llevó a cabo este proyecto.

Posteriormente, el quinto capítulo, nombrado como nuevos horizontes, se considera el apartado más significativo en términos pedagógicos, pues en él se materializa la intención proyectiva que orientó esta investigación y con la que se pretende contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica de los maestros en formación. Aquí, la hermenéutica giró en torno a la fusión de horizontes, es decir, a la articulación entre la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, por medio de la creación de estrategias pedagógicas pensadas para el territorio.

Finalmente, en el apartado de reflexiones finales, se ofrecen algunas consideraciones que surgieron durante el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*. Estos análisis y propuestas sobre la formación docente, y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas para el posconflicto, recogen la voz de los doce maestros participantes, y de la investigadora, quienes, con base en la experiencia ejecutada, sugieren tres ejes centrales que se podrían tener en cuenta para el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas con este campo de acción social y pedagógico.

## 1. Echar a andar

La quietud inquieta. Después de mucho darle vueltas, la idea del viaje se ha materializado, y aunque la ruta no está demarcada y el destino todavía sea desconocido, pongo mis pies -y mi corazón- sobre esta tierra y me echo a andar.

Recojo mis razones, pienso en mi equipaje; elijo, una a una, las palabras que llevaré conmigo, esas que le darán sentido a la travesía y que me recordarán porque decidí tomar el camino menos transitado. Abro espacio para las historias que vendrán, me dispongo a viajar acompañada hacia esos territorios donde la vida y la muerte desbordan las paredes de una escuela y permean la comprensión del mundo de quienes le habitan.

Proponerse investigar sobre la Literatura Infantil y Juvenil desde posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, y su importancia en los procesos de formación docente, implica, en primer lugar, un ejercicio de retrospectiva como maestra. Requiere volver sobre lo acontecido. Porque este viaje, que ahora se desea emprender, ya me inquietaba desde hace algunos años:

—Profe, ¿usted nos va a leer hoy?

Esta fue la pregunta que recibí de un joven, estudiante de la Institución Educativa Paris, cuando me vio caminando por un pasillo de su colegio.

La mañana estaba clara y soleada, permeada por el viento frío propio de aquel lugar. El tiempo del descanso coincidía con mi hora de arribo, los corredores repletos de vida eran siempre mi bienvenida cuando llegaba a la institución. El joven que me abordó cargaba sobre sí la historia de la desidia, la desigualdad y el rechazo. Él, alto, corpulento e imponente, se acercó a mí con una sonrisa tímida, y, con un tono de voz mucho más bajo de lo habitual, me manifestó su duda.

¡Claro que les iba a leer ese día! Y esa pregunta con su posterior ovación me llenó de motivación en medio del caos que se vivía en ese lugar. Allí, en medio del olor a papitas con gaseosa, escuchando las carcajadas de los grupos de amigos y viendo jugar fútbol a aquellos que, durante treinta minutos, encarnaban a Pelé y Maradona, entendí que mi labor literaria con las víctimas del conflicto no solo era plausible, sino también necesaria.

Corría el año 2017 y yo laboraba como promotora de lectura de Comfenalco en instituciones educativas de Bello, Medellín e Itagüí. Era un trabajo exigente pero muy gratificante: llevar la lectura a poblaciones con altas tasas de deserción académica era todo un reto, pero no un reto mayor al que viví en París.

Cuando me ofrecieron laborar en este sector mis padres pusieron el grito en el cielo: “¿Cómo? ¿trabajar en esa comuna?, ¿sabe lo peligroso que es meterse por allá?, ¿con qué tipo de gente se va a encontrar?” Y el mejor cierre: “Usted no tiene necesidad de hacerlo, no tiene que tomar ese colegio”.

Ellos tenían, en parte, la razón: era la primera vez que iba a una comuna de Medellín. Era la primera vez que pasaría por fronteras invisibles, la primera vez que salía del confort para ver la vida como la veían los chicos extra edad, los desplazados, los hijos del pillo del barrio. Era la primera vez que iba serpentear por las lomas de Medellín, conduciendo despacio para no perderme, pero sin querer llamar la atención. Era la primera vez que llevaba carnet a la mano para que no preguntaran nada y me dejaran pasar, sin problemas, hacia el colegio.

Y es que una cosa es la vida vista desde abajo, y otra, vista desde París.

Allá arriba, según el criterio de algunos de mis colegas, los estudiantes no eran seres sensibles, eran una carga, un problema para la sociedad y los trataban como tal. Sin embargo, allá arriba, con el Picacho como patio de recreo, conocí la solidaridad del pueblo, los dolores del desplazamiento, los hijos de la guerra, los sueños limitados a la esquina del barrio. En París conocí la esperanza cuando recibí aplausos de chicos que solo querían *dar bala*.

París solo fue uno de los muchos lugares golpeados por la violencia a los que llegaría con mis libros y mis ganas de enseñar. En Bello conocí el asesinato y el abuso sexual infantil; en la comuna 13 conocí el hambre, la inequidad, y la huella imborrable de una operación militar que dejó tantas preguntas como muertos en las calles. En Calatrava conocí las plazas de vicio y el sueño bélico de niños de cuarto grado.

Y aunque no fue fácil, entre calle y escuela, entre libros, arte y conversa, estos niños y jóvenes me regalaron la posibilidad de trabajar la paz en medio de tanta guerra. Ellos, narradores de su propia historia de posconflicto, me ayudaron a preguntarme sobre mi labor docente, ellos me animaron a investigar, y a replantear mis preguntas sobre la violencia.

Por ellos, hoy, siete años después, escribo. Por ellos la pregunta está abierta y el compromiso ético, político y pedagógico sigue vigente.

### **1.1 La paz como reto**

Situar la mirada académica alrededor del posconflicto armado y la memoria histórica en Colombia supone comprender un reto de dimensiones mayores, ya que, durante más de cinco décadas, la sociedad colombiana se ha visto inmersa en distintos escenarios de violencia política y sistémica, los cuales, de manera directa o indirecta, han configurado las relaciones humanas y han determinado las formas en cómo se abordan los procesos de reconocimiento, construcción y transformación de los territorios a través de la educación.

Tomando como precedente el Artículo 22 de la Constitución Política de Colombia (1991) donde se establece que “la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento” (p.16) y a partir de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (2016) entre el gobierno colombiano y las FARC, se pone en manifiesto la necesidad de diseñar e implementar estrategias de acción que, desde los diferentes campos de intervención de las instituciones del Estado, aporten en la construcción de nuevas bases sociales teniendo como ejes centrales el reconocimiento de la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición de la violencia en Colombia.

De igual manera, la Corte Constitucional de Colombia, en la Sentencia C-630/17 expone que el reconocimiento de la Paz:

Es, en síntesis, una de las decisiones constitucionales más significativas y, a juicio de la Corte, se trata de un propósito que vincula jurídicamente, de diferente modo y en diversos grados, la actuación de las autoridades y de los particulares. (...) La protección constitucional de la paz, al paso que implica un deber estatal de diseño e implementación de acciones, normativas y de política pública, dirigidas a la superación del conflicto armado y, en general, el logro de la convivencia pacífica, comporta, también una opción preferencial por la solución pacífica como instrumento constitucionalmente deseable de resolución de las controversias y el logro progresivo de la plena vigencia de los derechos fundamentales. (2017).

Para ello es primordial resaltar el papel protagónico que cumple la educación colombiana en la consolidación de este proyecto de Nación en aras del posconflicto, y que tiene como estándares poner fin a la guerra, propiciar la paz, generar oportunidades para los menos favorecidos y garantizar la reparación y reconciliación entre los actores del conflicto armado.

Vincular las comunidades educativas a los desafíos que trae consigo este nuevo panorama social, responde pues al compromiso ético y político que tiene la educación frente a la realidad, y, en este sentido, es menester volver la mirada sobre los procesos educativos y resaltar los aportes que las políticas públicas, las instituciones educativas, y los maestros puedan construir alrededor de la paz en el territorio.

Sin embargo, cabe aclarar que la ejecución de determinadas prácticas educativas relacionadas con el posconflicto armado colombiano, no es una decisión de carácter subjetivo, sino que obedece a una serie de reglamentaciones jurídicas que han sido provistas por el gobierno nacional en consonancia con los esfuerzos de promover una cultura de paz en los escenarios educativos del país. Es por ello que las instituciones educativas de enseñanza básica y media y las instituciones de educación superior están en el deber de establecer en sus proyectos educativos espacios para el reconocimiento, apropiación y formación en competencias ciudadanas que contribuyan a una reconstrucción crítica de la sociedad colombiana sin desconocer su historia, su cultura y sus apuestas a futuro.

Así, por ejemplo, en la *Ley 1732 de 2014: por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país* se evidencia la puesta en marcha de políticas públicas encaminadas hacia la superación del conflicto armado colombiano y otros escenarios de violencia, y que, para el caso concreto de Cátedra de la Paz, se propone “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” (Ley 1732 de 2014).

Lo anteriormente expuesto, conlleva, necesariamente, a la pregunta en torno a la formación docente y a los contenidos epistemológicos y pedagógicos que estos reciben, bien sea desde las Instituciones de Educación Superior, o bien desde las Escuelas Normales Superiores, para así afrontar el reto de educar a una sociedad golpeada históricamente por la violencia y

cuyas cicatrices todavía son visibles en la forma en cómo las personas conciben su propia identidad, las relaciones con el otro y con el territorio que habitan. En consecuencia, la formación docente para el posconflicto requiere reconocer al maestro no solo como un sujeto de saber, sino también como un sujeto político que enseña en contexto, que analiza las necesidades de la población y que posibilita, por medio de su práctica pedagógica, la comprensión y superación de sucesos históricos traumáticos para su posterior resignificación y transformación social.

Todos estos requerimientos formativos para el quehacer docente en épocas de posconflicto exigen prestar especial atención al diseño de estrategias o metodologías de enseñanza, debido a que temáticas como el conflicto armado colombiano o la memoria histórica están permeadas, explícita o implícitamente, por experiencias o imaginarios culturales que determinan, en gran medida, la acogida o el rechazo por parte de las comunidades. En razón de ello, se considera que la Literatura Infantil y Juvenil como representación de la condición humana que sensibiliza, reconoce y reinterpreta las realidades de una comunidad, es propicia para este abordaje, pues tal y como lo dice la filósofa Martha Nussbaum (2016) en su texto *Una carta al pueblo colombiano*:

Una política de la reconciliación también debe preocuparse profundamente por la forma de la educación. A todos los niveles, desde la escuela primaria hasta la educación superior, un compromiso con el fortalecimiento de los valores humanos necesita abarcar tanto el currículo y la pedagogía, dando a los jóvenes la capacidad del pensamiento crítico y la argumentación respetuosa, impartiendo entendimiento de un amplio rango de perspectivas sociales e históricas y también de cultivar la capacidad de imaginar estas perspectivas desde dentro, a través del compromiso con las obras de arte, la literatura y la música. (p.19)

## **1.2 La educación como posibilidad**

Tal y como se ilustró en el relato que abre esta investigación, la práctica pedagógica desde la Literatura Infantil y Juvenil plantea interrogantes frente a los elementos epistemológicos y literarios que el maestro en formación tiene en cuenta al momento de diseñar estrategias

pedagógicas para la paz, al mismo tiempo que se reflexiona sobre la correspondencia entre estas y las comunidades educativas, su historia y su territorio.

En vista de lo anterior, la discusión alrededor de este problema de investigación se considera pertinente abordarlo desde cuatro aspectos: social, jurídico, pedagógico y literario.

Desde el ámbito social, la formación ciudadana es indispensable para la transmisión y apropiación de una cultura de paz que aporte a la superación del conflicto armado colombiano, y que responda satisfactoriamente a las necesidades sociales y culturales que subyacen en la implementación del Acuerdo de Paz. Para ello, es imperioso que desde la educación se reconozca a las infancias y las juventudes como actores políticos en capacidad de comprender y asumir el reto que plantea esta época de transición, ya que como lo exponen Herrera y Pinilla (2001):

Dentro de los procesos de formación ciudadana en la escuela no ha habido un reconocimiento de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho, debido a que son dos las concepciones de ciudadanía que han circulado en la escuela: a) aquella que permite reconocer a la infancia como categoría social diferenciada de los adultos, característica que justifica mantener un control sobre los menores de edad; b) se ha mantenido la tendencia de considerar a la infancia y la juventud como estados de pre-ciudadanía, lo que permite argumentar que ellos no tienen las cualidades necesarias para ser ciudadanos. (p.81)

En segunda instancia, desde el campo jurídico, fomentar la investigación sobre los procesos de diseño y ejecución de prácticas pedagógicas encaminadas al posconflicto armado y la memoria histórica, da cumplimiento a los principios constitucionales y legales establecidos por el gobierno colombiano, tales como el Artículo 22 y Artículo 41 de la Constitución Política de Colombia (1991), Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación (numeral 10, Artículo 5; Artículo 14, literal d; Artículo 77, y Artículo 78), y Ley 1732 de 2014. De igual forma, el decreto 1038 de 2015 reglamenta la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz y dicta que esta:

Deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria

histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución.

Por otra parte, desde el terreno pedagógico, se favorece la idea del maestro como sujeto crítico, ético y político, y se hace énfasis en la necesidad de una formación profesional que se nutra tanto de aspectos conceptuales, para la consolidación de un saber disciplinar, como de una formación humana, sensible y contextual, la cual le permita ser un agente de mejoramiento de las prácticas cotidianas presentes en su comunidad y a su vez un maestro intelectual que tenga las herramientas teóricas y prácticas para generar conocimiento y nuevas reflexiones alrededor de un problema investigativo. Al respecto Henry Giroux (1990) expone que:

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas (... ) Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. (pp. 176-177)

Finalmente, en relación con al ámbito literario, se resalta el abordaje estético, analítico y propositivo que se desprende de la Literatura Infantil y Juvenil, además de su pertinencia para el acercamiento y tratamiento de temas sociales complejos para la sociedad colombiana, como lo son la guerra, el dolor, la muerte, el desplazamiento, entre otros. Como bien lo dice Cajiao (2013) en su ensayo *¿Qué significa leer y escribir?:*

Necesitamos poemas, cuentos, y toda la literatura posible en nuestras escuelas porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras; porque necesitamos integrar los hechos, a veces absurdos y a veces aleatorios, y darles una ilación y porque, viéndolo bien, nuestra tarea desde que comenzamos a tener palabras, es construir sentido. (p. 68)

Por tanto, la búsqueda, selección y difusión de la Literatura Infantil y Juvenil entre los miembros de las comunidades educativas no solo promueve otras maneras de entender lo que ha sucedido, sino que, a su vez, sensibiliza frente al acontecer ajeno, empatiza con las historias de otros territorios y rescata las voces de las víctimas, reivindicando así, la incidencia de la mediación pedagógica-literaria para la reconstrucción de la memoria histórica y la no repetición del conflicto armado.

En este mismo sentido, abordar la Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, fomenta el agenciamiento social de los niños y los jóvenes, y el trabajo colectivo entre todos los miembros de una comunidad, independientemente de la etapa de la vida en la que se encuentren, lo que supone una reinterpretación en torno a las relaciones asimétricas que tradicionalmente han habitado muchos de los espacios académicos. Al respecto, Deszcz (2023) explica que:

Una clase de literatura estructurada en torno a una interpretación colaborativa (...) podría llevar, primero, a una discusión sobre el conocimiento, por parte de los estudiantes, de cómo funciona una sociedad democrática y de los derechos y responsabilidades que deben seguirse dentro y fuera de la escuela. Más específicamente, esta discusión también podría enfocarse en el estatus de la agencia de los niños<sup>1</sup> y adolescentes en el mundo real, especialmente en relación con la solidaridad intergeneracional y los futuros comunales. Luego, la actividad podría continuar con una reflexión acerca de cómo los adultos (profesores, apoderados, miembros de la comunidad local o el vecindario) perciben la agencia de los estudiantes, evaluando si acaso, en sus contextos inmediatos, los ven como colegas en los esfuerzos colectivos para mejorar la sociedad, así como en vistas a un

---

<sup>1</sup> Término utilizado por el traductor.

futuro más distante. Finalmente, esto podría motivar a estudiantes y profesores a tomar acciones concretas para cambiar su entorno y su realidad y para modelar sus futuros preferibles. (pp. 284-285)

Con base a lo anterior, surge el interés de vincular a la Literatura Infantil y Juvenil, la construcción de paz y la memoria histórica con los procesos de formación docente, pues en una sociedad, como la colombiana, que aún carga sobre sí los vestigios de la guerra, son la educación, el lenguaje, y el trabajo en conjunto posibilitadores para comprender y transformar aquellos sucesos históricos que han marcado la realidad del país. En otras palabras: ante los nuevos retos socioculturales que trae el posconflicto armado colombiano, el maestro debe estar en la capacidad de aportar nuevas miradas pedagógicas y contextuales para su abordaje.

En este sentido, y teniendo en cuenta a la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado como espacio de interacción, esta investigación gira en torno a la pregunta **¿De qué manera la construcción colectiva del Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde del posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, posibilita metodologías para la formación de maestros y propicia la creación de estrategias pedagógicas situadas en los territorios?**

## 2. Objetivos

### 2.1 Objetivo general

Proponer espacios de discusión y análisis epistemológico, literario y pedagógico alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica que posibiliten la creación de estrategias pedagógicas en las prácticas de los maestros del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado.

### 2.2 Objetivos específicos

- Explorar los fundamentos teóricos y literarios alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica.

- Reflexionar sobre la relación entre el posconflicto armado colombiano, la memoria histórica, y las prácticas pedagógicas situadas en contexto.
- Construir estrategias pedagógicas y literarias desde el análisis de contextos relacionados con el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica.

### 2.3 Exploraciones previas

Este proyecto investigativo retoma las perspectivas y conceptualizaciones que otros investigadores del campo pedagógico han realizado alrededor de la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica. En función de ello, a través de los repositorios universitarios nacionales e internacionales, se rastrearon investigaciones que tuvieran como objeto de estudio las categorías ya enunciadas; posteriormente, se seleccionaron y analizaron nueve trabajos académicos (tesis de grado de pregrado y maestría) que a nivel local, regional, nacional e internacional, plantean procesos investigativos que coadyuvan en la comprensión y discusión frente a las prácticas educativas para la paz.

Con respecto al nivel local, dos investigaciones de la Universidad de Antioquia sirven como punto de partida para conocer los abordajes teóricos que se han realizado en la Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana.

En el caso de la investigación *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela* propuesto por Suárez y Atehortúa (2018) se busca comprender la relación existente entre la literatura y las artes para la construcción de la memoria histórica presente en los contextos educativos; resignificando, a su vez, las relaciones de alteridad presentes en las escuelas, los imaginarios frente al conflicto y la memoria histórica, y la formación literaria como accionar ético-político que reconoce y sensibiliza las realidades de las comunidades académicas. Si bien este estudio fue realizado con estudiantes del grado décimo de una institución educativa pública, los investigadores señalan en sus conclusiones la pertinencia de llevar estas temáticas a los programas de formación de maestros.

A su vez, Sánchez Miranda (2022) considera que para el abordaje de la pedagogía de la memoria es fundamental propiciar estrategias de carácter dialógico y reflexivo, como los clubes

de lectura, ya que estos, por su naturaleza colectiva, posibilitan el análisis crítico de la historia propia y ajena. Es por ello que su investigación *Lectura literaria y Pedagogía de la memoria: Una experiencia de concienciación sobre el pasado reciente de nuestro país*, la autora afirma que los maestros deben reconocer el alcance de las obras literarias orientadas desde la pedagogía de la memoria, y, por lo tanto, considera que es importante explorar y enriquecer el corpus de literatura colombiana que se enfoca en dicha temática. En palabras de Sánchez Miranda (2022):

La lectura literaria de narrativas sobre la violencia o el conflicto armado en la escuela aporta a la concienciación del pasado, ya que, se configura como una provocación para acercarse al entendimiento de la propia historia y, cuando se orienta desde la pedagogía de la memoria permite preguntarnos por lo que pasó y por las condiciones que lo permitieron. (p.74)

Por otra parte, Palacios (2018), desarrolla un proyecto de aula donde la escritura funge como mediadora en el proceso de reconstrucción de la memoria histórica de los habitantes de Turbo, Antioquia. Esta investigación denominada *La escuela de cara al postconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad* propone que la escritura narrativa, la literatura sobre la violencia, y otros sistemas simbólicos, son piezas claves para facilitar el acercamiento de los estudiantes a temáticas sociales como el conflicto armado; además, la investigadora señala que estos elementos privilegian la integración curricular, fortalecen el reconocimiento de la historia del país y ayudan a consolidar proyectos de paz dentro de las comunidades rurales. Por último, Palacios (2018) hace hincapié en la necesidad de que futuras investigaciones indaguen sobre los imaginarios que los maestros tienen frente al conflicto armado y que se analicen, compartan y construyan nuevas estrategias pedagógicas que contribuyan a la generación de paz.

Aquí conviene subrayar que la inquietud en torno al maestro y su rol en los procesos de construcción de memoria histórica y posconflicto, es un elemento recurrente en las discusiones académicas. De ahí que a nivel nacional, las tesis estudiadas resalten el impacto pedagógico de la literatura y propongan escenarios de acción vinculados al quehacer docente.

Así, por ejemplo, en la investigación de Mejía (2022) *Papel que cumple el docente en el desarrollo de la concepción de paz de los niños de la Institución Educativa Sipirra, Riosucio, Caldas*, se exponen algunas de las percepciones y prácticas que tienen los docentes en relación con la construcción de paz en el aula; evidenciando que si bien, en la actualidad, los discursos han cambiado dentro de la escuela y hay un reconocimiento implícito de que es importante reflexionar sobre los hechos que han acaecido en nuestra sociedad, estos no se evidencian en los resultados de sus prácticas pedagógicas, pues muchos maestros carecen de una formación adecuada en el tema y de elementos metodológicos que les permitan desarrollar prácticas significativas, enfocadas en la construcción de paz, con sus estudiantes (Mejía, 2022).

En este sentido, cobra vigencia la discusión alrededor de la formación académica, pedagógica y humana que reciben los maestros en formación. Empezar el camino hacia las rutas de la paz requiere no solo de una serie de lineamientos curriculares, sino también, de espacios formativos donde el maestro analice sus saberes, y construya, junto con sus pares profesionales, intervenciones pedagógicas coherentes con el momento histórico que la población colombiana está atravesando.

Conforme a lo anterior, estas observaciones se relacionan con la propuesta pedagógica planteada por Quenórán y Prado (2017), quienes consideran en su investigación *Educación para la paz, porque la guerra sigue llorando afuera*, que la literatura regional, analizada desde su contexto sociocultural, le permite a los docentes crear y desarrollar estrategias didácticas para el estudio crítico de la paz y la superación del conflicto en las aulas de clase. Los autores diseñan una cartilla didáctica a partir de los talleres realizados con estudiantes del grado décimo donde leyeron y analizaron la obra *La guerra sigue llorando afuera* (2001) del autor nariñense Arturo Prado Lima. Esta investigación sugiere que en épocas de posconflicto es imperativo conocer lo propio; es decir: leer, difundir y enseñar desde las obras literarias que han producido los escritores de cada región. Para los investigadores, este tipo de textos, producto de la época de violencia, donde se mezclan la idiosincrasia y la memoria, permiten que el estudiante entreteja su historia junto con la historia que la lectura le ofrece, y que, en consecuencia, se reconozca como parte de un contexto social cuyas problemáticas, tácita o explícitamente, lo han atravesado a él, a su familia, o a su comunidad.

Se hace evidente, entonces, que este interés investigativo sobre la construcción y difusión de estrategias pedagógicas en las que el estudiante asume un rol activo para dotar sentidos y significados su realidad, se ve enriquecido cuando la literatura es la columna vertebral de los diseños curriculares. Más aún cuando la literatura, como acceso cultural, devela otras formas de narrar el conflicto, los hechos históricos y las luchas sociales, multiplica también la comprensión del mundo de quienes se acercan a ella.

Algo semejante desarrolla Pulgarín (2023) en la investigación *Configuración del concepto de memoria en la narrativa literaria desde la perspectiva de los estudiantes de grado décimo del colegio Gimnasio Toscana, a partir de la novela El ruido de las cosas al caer* donde la investigadora identifica y describe la noción de memoria de sus estudiantes, a través de los dispositivos narrativos que ofrece la novela colombiana *El ruido de las cosas al caer* (2011). Pulgarín documenta el impacto que tienen las narrativas literarias al momento de dar sentido a un concepto como la memoria histórica, pues al intercalar elementos como la literatura, los grupos de discusión entre estudiantes y el discurso adquirido por estos mismos, se potencia el pensamiento crítico y se logra una comprensión más profunda de la memoria histórica en el contexto nacional. Además, sostiene que “esta comprensión profunda de la relación entre la memoria, la obra literaria y el contexto social abre nuevas posibilidades para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan una mayor conexión entre los contenidos literarios y la realidad de los estudiantes.” (p.61)

Ahora bien, para Ortiz (2020) es primordial realizar una selección, categorización y análisis de las obras de Literatura Infantil y Juvenil que giran en torno al conflicto y la memoria histórica, para así dotar de recursos literarios a maestros y mediadores que tengan como objetivo sensibilizar a sus comunidades por medio de la lectura. Con esta finalidad surge el estudio *Memoria y literatura infantil y juvenil colombiana: una herramienta didáctica para comprender y superar el conflicto armado* donde, además de la curaduría literaria, Ortiz aporta una serie de herramientas didácticas para la promoción y animación de dichas obras en escenarios diversos, pues ella considera que la literatura, con su poética y simbolismo, recrea universos cercanos sobre los cuales, en algunas ocasiones, las palabras y los discursos cotidianos no son suficientes para su comprensión.

No obstante, para darle una base sólida a lo anteriormente expuesto, es primordial fortalecer el estudio epistemológico de los campos de acción; entender y analizar el panorama teórico, histórico y legal que atraviesa a las nuevas propuestas educativas, ayuda a situar la investigación en un plano realista y consecuente con las necesidades de las poblaciones. Así pues, a nivel internacional se destaca el aporte de dos tesis cuyo fundamento conceptual parte del estudio histórico y político de la Literatura Infantil y Juvenil de la violencia y de las políticas educativas encaminadas a la superación del conflicto armado.

Por lo que se refiere a la investigación desarrollada por Mueller (2018) *Leer para la paz: narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil de trauma en Colombia*, se analiza el corpus existente sobre la literatura de trauma y literatura de la violencia en Colombia, relacionándolo, además, con la evolución histórica del concepto de infancias y su incidencia en el tratamiento temático de las narrativas infantiles y juveniles ofrecidas al público lector.

Esta investigación permite comprender la relación entre literatura de trauma, lector y contexto, y amplía el panorama conceptual sobre los usos y abusos que se han dado, a través de la historia, en la Literatura Infantil y Juvenil. Por otra parte, la autora defiende la idea de dejar de considerar a la literatura como un simple objeto para la enseñanza lingüística, y por el contrario, propone aceptarla como una experiencia estética, cultural y social en la que los niños y adolescentes son reconocidos como ciudadanos, y, en consecuencia, como agentes transformadores de la sociedad. Finalmente, la investigadora hace una invitación para el tratamiento cuidadoso y responsable de los planes educativos y literarios para la paz, pues, cada intervención “debe ser consciente de la dualidad entre la experiencia rural frente a la urbana de la guerra y de las divisiones socioeconómicas que controlan el acceso a la educación en Colombia” (Mueller, 2018, p.97).

Como se afirmó arriba, la aplicación de prácticas pedagógicas encaminadas al posconflicto armado y la memoria histórica, precisa del estudio detallado de las políticas públicas educativas para el posconflicto y los desafíos que ello supone en los territorios colombianos. Todo proyecto educativo requiere viabilidad para su ejecución, ya sea desde el orden legal, social, o educativo, de modo que revisar los documentos oficiales que rigen este momento histórico y, además, contrastarlos con el discurso de los entes gubernamentales ayuda a

comprender los alcances y limitaciones para la consolidación de acciones de transformación educativa en las poblaciones más golpeadas por la violencia.

En este sentido, Cabrera (2018), en *Education in Post-Conflict Colombia*, analiza críticamente la actuación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las políticas educativas que se han impulsado para la superación del conflicto armado en las zonas rurales históricamente asediadas por la violencia. El estudio develó que si bien se han generado programas para mejorar el acceso educativo, y se han diseñado proyectos que pretenden llegar a todo el territorio, muchos de ellos solo están plasmados en el papel, y sus tiempos de ejecución, recursos y demás aspectos de planeación son una incógnita para los ciudadanos; por otra parte, la autora cuestiona el enfoque y propósito que se le está dando a la transformación educativa, pues la revisión documental apunta, en gran medida, al mejoramiento físico y tecnológico de las instituciones, desconociendo la importancia de vincular el capital humano, con sus saberes, necesidades e ideas, en la generación de nuevos planes educativos para la paz. Cabrera (2018) advierte que:

Infrastructure has been the central focus of the Ministry of Education in the postwar plan, due to what this thesis has explained, infrastructure is the easiest and fastest way to show citizens the governments' commitment to aiding the poor. However, if infrastructure is not backed by a strong comprehensive educational plan ready to be executed, one which includes teachers, students, and the affected communities' input into their quality formal education, what remains is an empty governmental building without true purpose. [La infraestructura ha sido el punto central del Ministerio de Educación para el período de posconflicto, como se ha explicado en esta tesis, la infraestructura es la forma más fácil y rápida de los gobiernos para demostrar a los ciudadanos su compromiso de ayudar a los pobres. Sin embargo, si la infraestructura no está respaldada por un plan educativo integral y sólido, listo para ser ejecutado, uno donde se incluyan maestros, estudiantes y las comunidades afectadas por fuera de la educación formal y de calidad, lo que queda es un solo un edificio gubernamental vacío y sin un verdadero propósito] (Cabrera, 2018, p. 57)

De ahí que para proyectar una educación capaz de afrontar los desafíos que trae el posconflicto armado no basta con leyes, edificios y tecnología, se requiere también de la

participación de todos los ciudadanos y ciudadanas inmersos en el territorio, ya que ellos son quienes reconocen las necesidades, potencialidades y dificultades de cada comunidad. Es esta participación ciudadana, acompañada del trabajo profesional de los docentes, directivos docentes y de la voluntad ministerial, la que puede abrir la puerta a proyectos educativos institucionales que realmente tengan un impacto en la implementación de los acuerdos de paz.

Todo lo dicho hasta aquí permite vislumbrar, a grandes rasgos, el estado en el que se encuentran las investigaciones académicas relacionadas con el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica y las diversas iniciativas que, de uno u otro lado, se han puesto en marcha para darles un lugar significativo en las escuelas. Se resalta, en la mayoría de ellas, el interés por vincular a las artes, específicamente a la literatura, como un elemento humanizador en las prácticas pedagógicas de los maestros que se piensan la paz; de igual manera, los académicos coinciden en que, para el caso colombiano, es pertinente propiciar más estudios al respecto, que permitan valorar otros acercamientos literarios-pedagógicos, ya que gran parte de los libros y autores vinculados con la labor social, se encuentran ocultos en la periferia del canon nacional. En consecuencia, se debe ampliar el rastreo, selección y difusión de obras literarias infantiles y juveniles cuyo tratamiento temático esté relacionado con los aspectos mencionados.

Así mismo, los investigadores referenciados, hacen énfasis en la urgencia de incluir en los planes de formación docente cátedras que tengan como objetivo brindar una formación integral para el posconflicto, y que, además, propicien espacios para la reflexión epistemológica y pedagógica donde los maestros puedan planear en conjunto alternativas para hablar del conflicto y la memoria histórica con sus estudiantes, este es el nicho investigativo en el que se ha centrado esta investigación.

### **3. Marco conceptual: por las sendas de los teóricos**

Una vez presentados algunos aportes de la comunidad académica en relación con a la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, se desarrollará a continuación el marco conceptual sobre el cual está sustentado este trabajo de grado. Así las cosas, para guardar coherencia con la finalidad de esta investigación, se explicita que el abordaje epistemológico se ha propuesto desde una perspectiva pedagógica.

Es importante señalar este enfoque por varias razones. Por una parte, la naturaleza del problema que motivó este estudio fue la inquietud sobre la formación docente y las prácticas educativas relacionadas con el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica; por ende, el campo social en el cual se pretende generar resonancia está directamente relacionado con los espacios escolares, en los que se pueda propiciar una educación emancipadora, crítica y consecuente con las demandas sociales del momento.

Por otro lado, las comprensiones sobre los conceptos han sido ampliamente desarrolladas desde otras ramas disciplinares o desde enfoques que no se corresponden con el aquí planteado. Así, por ejemplo, el concepto de Literatura Infantil y Juvenil podría ser tratado desde un análisis lingüístico o narratológico, y las nociones de posconflicto armado colombiano y memoria histórica desde aproximaciones teóricas relacionadas con el ámbito jurídico, legislativo o judicial. Si bien se reconoce que la complejidad de estas temáticas requieren de un abordaje transversal, y que necesariamente se deben retomar algunas ideas de estas disciplinas, se sugiere relacionar la concepción teórica aquí presentada con la pedagogía, ya que desde este enfoque se contribuye a que el maestro, como intelectual, genere conocimiento desde y para el contexto en el que está inmerso.

### **3.1 Literatura Infantil y Juvenil**

El constructo epistemológico de la Literatura Infantil y Juvenil pretende ser abordado desde dos direcciones que se complementan entre sí: las infancias y la literatura para niños y jóvenes. Con relación a la primera perspectiva, es fundamental conocer los cambios históricos y culturales que se han dado en los últimos siglos alrededor de las infancias, y cómo estas transformaciones han propiciado el agenciamiento político del niño y el joven en la esfera social. A partir de ello, la noción de Literatura Infantil y Juvenil se hace susceptible del debate académico- literario, donde además de analizar la relación entre infancias y adultez, también se problematiza quién, qué y cómo se escribe para esta población en particular; posibilitando, a su vez, el surgimiento de teorías críticas más recientes que reconocen al niño como sujeto político activo, y vinculan a la Literatura Infantil y Juvenil con proyectos de participación social.

El reconocimiento del niño, y más específicamente de las infancias, en los ámbitos culturales, ha sido un subproducto de las transformaciones políticas y sociales de los últimos

siglos. Según Philippe Ariès (1987), el niño, concebido como ciudadano, es una construcción moderna, y, en consecuencia, todas las comprensiones que hasta mediados del siglo XX se habían establecido en torno a él, a su rol en la sociedad y a los derechos de los que es merecedor, se vieron modificados como respuesta a las necesidades de cada época. Como se puede inferir, la literatura, como bien cultural, no ha sido ajena a estos cambios. En palabras de Graciela Montes (2001):

Cada época tiene su imagen oficial de infancia y también sus conductas concretas en relación con los niños: hechos y símbolos, discursos y actos. Los contrastes y las contradicciones entre unos y otros son el terreno más interesante. Es en esa encrucijada entre cultura e infancia donde se instala el libro. (p.43)

Ahora bien, para comprender el significado de este cambio sociocultural, es imprescindible volver sobre la historia. En la Edad Media, la idea que hubo sobre la infancia tuvo diferentes matices; si bien durante muchos siglos la reflexión sobre el niño no fue relevante, ni suscitaba mayor interés entre sus congéneres, a partir del siglo XV, se le empieza a reconocer en función de la vida privada de las familias, donde la infancia era entendida como un periodo de vida tan corto y transitorio, que no requería ser distinguida de la adultez, y, por ende, el niño era vinculado prontamente a las dinámicas de su entorno, considerándosele como un “adulto en miniatura” apto para ser partícipe de los comportamientos y costumbres de su comunidad; sin embargo, como bien lo desarrolla el historiador francés Phillippe Ariès, en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (1987), durante los siglos XVII y XVIII se concibe la idea moderna de infancia, según la cual:

El uso antiguo se conserva en las clases sociales más dependientes, mientras que surge otro en la burguesía, en donde la palabra infancia se circunscribe a su sentido moderno. (...) La idea de infancia está vinculada a la de dependencia: los términos hijos, mocitos, muchachos, son también términos del vocabulario utilizado en las relaciones feudales o señoriales de dependencia. Solo se salía de la infancia saliendo de la dependencia, o por lo menos saliendo de los grados inferiores de dependencia. (pp. 48-49)

En otras palabras, la infancia deja de ser presa del desconocimiento y desinterés, y empieza a ocupar un papel relevante en los discursos de la época, los cuales la dotaron de características propias y establecieron diferencias respecto a otras edades, como la juventud y la adultez. El niño del siglo XVII además de la dependencia, afectividad y cuidado que recibía en el seno familiar, necesitaba también ser formado en la razón y en los principios religiosos del momento. Es por ello que Ariès (1987) expone que “en el origen, a la vez, del sentimiento moderno de la infancia y de la escolaridad moderna encontramos a los mismos hombres, obsesionados con la educación.” (p.434) ya que el reconocimiento de la infancia, con sus carencias y necesidades, implicaba a su vez el desarrollo de un proyecto educativo basado en la moral religiosa, las buenas costumbres y la formación intelectual que permitieran el cumplimiento de las obligaciones propias de la vida adulta.

Como respuesta a los cambios culturales que se habían gestado hasta el momento, el siglo XVIII fue determinante para que el ideal de infancia y juventud fuera abordado desde el ámbito público. Indiscutiblemente, “los preceptos escolares de la Ilustración encontraron en el niño el fundamento de las nuevas naciones” (Rodríguez, 1997, p.115) de manera que este debía ser considerado como un ciudadano garante de derechos y, además, ser formado bajo los modelos científicos y humanistas propios del siglo de las luces.

Dicho lo anterior, en los períodos posteriores, las nociones de niño, adolescente y joven, empiezan a ser objeto de análisis dentro y fuera de la familia; campos de estudio como la psicología, la pedagogía y otras disciplinas, que tuvieron gran influencia en el pensamiento de los siglos XIX y XX, adoptan la pregunta frente a las infancias y establecen los constructos culturales en los que esta era o debería ser partícipe.

Hasta aquí se ha esbozado, a grandes rasgos, la transformación del niño en la sociedad, y la manera en cómo dicha transformación estuvo ligada a un ideal de hombre propio de cada época; a lo largo de la historia, el niño fue invisibilizado, caricaturizado, romantizado y, finalmente, educado. Así mismo, el tipo de educación y la literatura que se le ofrecía a los niños y jóvenes, ha estado determinado por condiciones socioculturales que se ven materializadas en las decisiones de los adultos, quienes abogaban por uno u otro tipo de instrucción intelectual. Como se verá más adelante, esta brecha generacional será uno de los ejes problemáticos más relevantes para la comprensión de la Literatura Infantil y Juvenil.

---

En consonancia con lo anterior, la tendencia por formalizar la educación pública y promover por medio de ella un acercamiento a la cultura, sitúa, inicialmente, al libro infantil como un elemento pedagógico para el aprendizaje de valores cívicos, y al niño como un sujeto que debe acogerse a determinadas normas sociales; no obstante, a mediados del siglo XX, esta finalidad meramente instructiva pasa a un segundo plano, gracias a la publicación y difusión de nuevas investigaciones sobre las infancias (como la de Ariès) y a la contribución teórica, posterior a la Segunda Guerra Mundial, de los estudios culturales<sup>2</sup>. En adelante, la Literatura Infantil y Juvenil será abordada desde otras áreas académicas, como, por ejemplo, la crítica literaria. En cuanto a la idea la literatura, Kushner (1993) plantea que:

La noción de literatura, así como la de su historia están relacionadas con la episteme de una sociedad y una cultura de dadas, con un momento preciso de su historia. No obstante, podemos arriesgarnos a afirmar que la definición de lo literario, sea cual sea, no puede más que variar, en lo que respecta a su especificidad, entre dos extremos: el que consiste en asignar a la literatura un campo y una función casi autónomos, y el que integra por completo y sin matices lo literario a las demás actividades sociales. (p.135)

Por lo que se refiere a esta investigación, es el segundo aspecto el que interesa para el desarrollo conceptual de la Literatura Infantil y Juvenil, pues como ya se ha mencionado, la construcción de los conceptos de infancia y literatura están mediados, de forma similar, por la cultura y las sociedades.

En *Fairy Tales and After: from Snow White to E.B White* (1978) Roger Sale decía “todo el mundo sabe lo que es la literatura infantil, hasta que le piden que la defina.” Esta afirmación, aparentemente jocosa, resume la forma en la que la Literatura Infantil y Juvenil ha sido abordada por las comunidades académicas desde la década de los ochentas. Es importante señalar esto, ya que la Literatura Infantil y Juvenil como campo de investigación de la crítica literaria es relativamente reciente, razón por la cual las definiciones que se leen sobre ella, son diversas,

---

<sup>2</sup> Si bien el siglo XIX marca un precedente, se considera que partir de 1957, con Richard Hoggart y su libro “The Uses of Literacy: Aspects of Working-Class Life with Special References to Publications and Entertainments” el momento en el que se marcan los pilares de los estudios culturales

pero comparten en sus análisis los problemas más comunes relacionados con el papel de las infancias, el rol del adulto y el vínculo entre literatura y sociedad.

Teóricos como Perry Nodelman (1985), Maria Nikolajeva (2009), Marah Gubar (2016), David Rudd (2020), entre otros, coinciden con que la publicación del libro monográfico *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction* de Jacqueline Rose (1984), da apertura al debate sobre lo que es la Literatura Infantil y Juvenil. En él, se pone en manifiesto la dificultad para definir una literatura propiamente infantil (o Children's fiction) teniendo en cuenta la injerencia del adulto al momento de escribir, seleccionar y mediar en los textos para el niño lector; en palabras de Rose (1998):

Children's fiction is impossible, not in the sense that it cannot be written (that would be nonsense), but in that it hangs on an impossibility (...) This is the impossible relation between adult and child. (...) Children's fiction sets up a world in which the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver), but where neither of them enter the space in between. (...) It will not be an issue here of what the child wants, but of what the adult desires- desires in the very act of construing the child as the object of its speech. Children's fictions draws in the child, it secures, places, and frames the child. [La literatura infantil de ficción es imposible, no en el sentido de que ella no pueda ser escrita (lo cual no tendría sentido), pero sí en cuanto a que depende de una imposibilidad. Esta es, la imposible relación entre el adulto y el niño. Este tipo de literatura infantil establece un mundo donde el adulto viene primero (autor, productor, proveedor) y el niño viene después (lector, producto, receptor), pero donde ninguno de los dos ocupa el espacio en medio. No se trata aquí de lo que el niño quiere, sino de lo que el adulto desea en el acto mismo de construir al niño como objeto de su discurso. La literatura infantil atrae, asegura y enmarca al niño] (Rose, 1998, pp. 58-59)

Como se puede observar, todas estas apreciaciones, ahora examinadas desde lo literario, están en consonancia con la jerarquía de poder que históricamente ha marcado la relación entre niños y adultos. Esta barrera generacional y su incidencia en la literatura, dieron pie a lo que Maria Nikolajeva (2009) denomina “teoría aetonormativa”, es decir, un discurso cultural donde la Literatura Infantil y Juvenil se rige por la norma adulta, el poder y la opresión, dando como

resultado la invalidación del niño. Así pues, Nikolajeva (2023) define al objeto de estudio como “el refinado instrumento usado durante siglos para educar, socializar y oprimir a un grupo social particular” y agrega que “la literatura infantil es un arte y una forma de comunicación única, deliberadamente creada por aquellos en el poder para los que no tienen poder.” (p.24)

Si bien la teoría aetnormativa es recurrente en las digresiones sobre Literatura Infantil y Juvenil, otros investigadores, como Perry Nodelman (2013) toman distancia, y cuestionan el estancamiento de la crítica literaria en este tema. Por su parte, Clémentine Beauvais (2013) propone la superación de esta visión normativa por medio de la deconstrucción de la teoría del poder, es decir, adoptar una postura en la que el adulto no sea considerado un opresor y el niño un oprimido, y en la que, por el contrario, ambas partes sean conscientes de su poder social y puedan establecer relaciones simbólicas a partir de este. Esta nueva mirada frente a la noción de poder en la Literatura Infantil y Juvenil, implica reconocer el agenciamiento del niño en la sociedad, haciendo posible “un acercamiento intergeneracional a la literatura de niños<sup>3</sup>, donde estos y los adultos sean socios” (Van Lierop- Debrauwer, 2023, p.114). De forma semejante, en *The Hidden Adult* (2008) Nodelman señala el vínculo positivo que se puede establecer entre la Literatura Infantil y Juvenil, y el poder de las fuerzas sociales:

In doing so, this sort of approach should show how specific texts of children's literature are complex sites of social action-how, far from being purely distinctive products of uniquely individual human minds, they find their place in and contain within themselves the manifestations of numerous power relationships not just between children and adults but also among writers, editors, reviewers, and purchasers, as well as between the field of children's literature and various other fields. [Al hacerlo, este tipo de enfoque debería mostrar como algunos textos específicos de Literatura Infantil son lugares complejos de acción social, lejos de ser productos individuales distintivos de la mente humana, ellos encuentran, y contienen en sí mismos, las manifestaciones de numerosas formas de las relaciones de poder, no solo entre niños y adultos, sino también con escritores, editores,

---

<sup>3</sup> Término utilizado por el traductor.

críticos y compradores, así como entre el campo de la Literatura Infantil y otros campos] (Nodelman, 2008, p.125)

Las disertaciones hasta aquí planteadas permiten vislumbrar los aspectos más relevantes que se han tenido en cuenta a la hora de definir y abordar la Literatura Infantil y Juvenil. La naturaleza dinámica de la cultura y las luchas sociales de las últimas décadas, señalan una tendencia hacia la cooperación intergeneracional, acortando las brechas en la producción y apropiación del conocimiento, y proporcionando al niño y al joven elementos culturales que le ayuden a comprender la realidad de su entorno. En consecuencia, construir una noción de Literatura Infantil y Juvenil, requiere pues establecer modelos de interacción fundamentados en el reconocimiento de las subjetividades infantiles, y en el aporte que tanto adultos, como niños pueden realizar al campo en cuestión.

Hecha esta salvedad, y por lo que se refiere a esta investigación, la Literatura Infantil y Juvenil será entendida desde el modelo de parentesco, propuesto por Marah Gubar (2023), el cual:

Significa sostener que niños y adultos son fundamentalmente semejantes, aunque en partes del proceso de maduración se presenten diferencias o deficiencias. (...) El modelo de parentesco permite a los estudios de la infancia justificar un impulso integral a la fundación de nuestro campo en su forma moderna: la creencia (compartida con antropólogos, historiadores culturales, sociólogos y críticos literarios) de que la academia debe atribuir agencia a los niños como actores sociales. (pp. 64-65)

De acuerdo con lo anterior, la investigadora argumenta que el modelo de parentesco en la Literatura Infantil y Juvenil favorece la superación del modelo de diferencia (donde el niño es considerado intuitivo y debe ser guiado por un adulto racional), y el modelo de déficit (que dota de agencia y poder al adulto y niega al niño como agente social); en contraste, el modelo de parentesco coadyuva a la convergencia de todos los actores sociales, independientemente de su edad, en la creación, interpretación y transformación de la cultura literaria. Más aún, en *Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism*, Gubar (2013) cuestiona la

producción de la crítica literaria sobre Literatura Infantil y Juvenil, afirmando que “the critical story we have been telling about children’s literature rules out the possibility that young people can function as artistic agents, participants in the production of culture.” [La historia crítica que hemos contado acerca de la Literatura Infantil descarta la posibilidad de que los jóvenes puedan ejercer su rol como agentes artísticos, participantes de la producción cultural] (Gubar, 2013, p.452).

En suma, adoptar la tesis de Gubar, supone aceptar una perspectiva de acción social, donde cada agente dota de sentidos y significados a su propia cultura. La Literatura Infantil y Juvenil, desde el modelo de parentesco, no solo propone una nueva forma de relación con las infancias, sino que también posibilita la solidaridad intergeneracional, abonando en conjunto la tierra del presente, para re-construir las narrativas del pasado, con miras al futuro.

### **3.2 Memoria histórica**

La memoria histórica, como campo de investigación social, tiene sus orígenes en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Nora, 1996); este periodo es definido por Anette Wierviorka (1998) como la era del testimonio, pues los relatos y memorias de los sobrevivientes al régimen Nazi posibilitaron una nueva comprensión de los hechos acontecidos durante la época de guerra. Para el caso colombiano, su abordaje epistémico se ubica a principios del siglo XXI (Giraldo et al., 2011) como respuesta a la promulgación de la *Ley 975 de 2005* (o ley de justicia y paz), y los acuerdos de paz firmados entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

En primera instancia, es importante subrayar estos elementos de periodicidad, ya que el concepto en cuestión es reciente y se ha analizado desde una base predominantemente jurídica con enfoques institucionales, esto significa que muchas de las aproximaciones conceptuales sobre memoria histórica están situadas dentro de contextos políticos específicos y coinciden con la promulgación de políticas de Estado relacionadas con la defensa de los derechos humanos (Jelin, 2012).

Por otra parte, las categorías memoria e historia no siempre han sido estudiadas en conjunto, por la complejidad que supone la asociación entre la subjetividad de la memoria y la objetividad de la historia. En este sentido, se propone asumir el término memoria desde su

carácter colectivo y ejemplar para la re-interpretación de la historia, comprendiendo, además, la forma en la que los usos y abusos determinan el poder transformativo de la memoria histórica en la sociedad.

En función de lo propuesto, Paul Ricoeur, en su libro *La memoria, la historia y el olvido* (2008) afirma que “no tenemos otro recurso, sobre la referencia al pasado, que la memoria misma” (p.40) y la concibe “como matriz de la historia, en la medida en que sigue siendo el guardián de la problemática de la relación representativa del presente con el pasado” (p.118). Estas aseveraciones sitúan a la memoria como un recurso humano atemporal que posibilita el conocimiento histórico desde una perspectiva hermenéutica, considerando que más allá de la capacidad mental de recordar, la memoria conlleva a la interpretación de lo acontecido, no solo a nivel individual, sino también colectivo.

Visto de esta forma, las memorias colectivas son entendidas como una relación bidireccional del sujeto con los códigos culturales, acontecimientos y relatos que otros comparten y a los que este tiene acceso; estableciendo así, un ejercicio dialógico entre la experiencia individual, la experiencia colectiva y la historia, por medio del cual las perspectivas veritativas y pragmáticas de la memoria tienden a ser re-significadas en función de la sociedad. Para Ricoeur (2008):

La historia no puede pretender apoyar, corregir, criticar, incluso incluir la memoria más que bajo la forma de la memoria colectiva. Esta constituye el confidente apropiado de la historia (...) La memoria individual toma posesión de sí misma precisamente a partir del análisis sutil de la experiencia individual y sobre la base de la enseñanza recibida por otros. (p.157)

No obstante, Maurice Halbwachs (2004) asume una postura diferente, distanciando la memoria colectiva de la memoria histórica. El autor afirma que el término memoria histórica, encierra en sí una contradicción, al intentar vincular la multiplicidad de la memoria, con el carácter lineal y abstracto de la historia. De igual manera, argumenta que “si, por memoria histórica, entendemos la serie de hechos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella sino sus marcos, lo que representa el aspecto esencial de lo que denominamos la memoria

---

colectiva” (Halwachs, 2004, p.79). Ahora bien, cabe señalar que son, precisamente, los marcos sociales<sup>4</sup> los que dotan de sustento tanto a la memoria histórica, como a la memoria colectiva, razón por la cual ambos tipos de memoria no deberían entenderse en contraposición, sino como dos aristas que complementan un mismo objeto de estudio.

Sobre la base de esta idea, Astrid Erll expone en *Memoria colectiva y culturas del recuerdo* (2012) que “la relación que hay entre cultura y memoria no es en ninguna otra disciplina tan central y al mismo tiempo tan apasionadamente debatida como lo es en la disciplina de la historia” (p.55) pues al comprender a esta última como parte de un discurso social, puede, a su vez, aportar nuevas narrativas frente a lo acontecido. Según la autora:

La relación científico-histórica que se establece con el pasado se da en el terreno de una cultura abarcante del recuerdo. La historia no es la única forma simbólica de relación con el pasado. También la religión, el mito y la literatura contribuyen a la construcción de la memoria colectiva. La historiografía es un medio de la memoria colectiva, que puede tener implicaciones tanto autobiográficas y culturales como semántico-culturales. (2012, p.59)

De modo que al vincular memoria e historia, se abren otras configuraciones en la investigación social, pues por medio de la memoria histórica el pasado deja de ser invariable y homogéneo y, en consecuencia, se adoptan, desde el presente, otras formas de interpretar, y re-significar las experiencias que han marcado las dinámicas de determinadas comunidades.

Por consiguiente, la categoría de memoria histórica se considera como un dispositivo colectivo y cultural que se nutre de las relaciones simbólicas, temporales, y espaciales que un individuo, y su comunidad, establecen con el pasado, con el objetivo de democratizar la historia y su construcción a futuro. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2009):

La memoria histórica participa de los procesos de democratización en situaciones de conflicto. Desde esa perspectiva trabajar la memoria histórica implica incluir voces que

---

<sup>4</sup> Concepto igualmente desarrollado por M. Halwachs en *Los marcos sociales de la memoria* (1925)

han sido continuamente excluidas y suprimidas de los procesos de elaboración de la historia, sobre todo de aquella versión que se selecciona para ser oficializada en textos escolares, discursos públicos, monumentos o museos. (p.26)

Así como la memoria histórica se perfila dentro de una lógica de participación social, también es conveniente acotar que los contextos políticos, y el ambiente que generan dentro de las poblaciones, están estrechamente vinculados con la manera en cómo se asumen esas otras miradas sobre la realidad. Es por ello que Jelin (2012) sostiene que:

Las aperturas políticas, los deshielos, liberalizaciones y transiciones habilitan una esfera pública y en ella se pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos y censurados. También se pueden generar nuevos. Esta apertura implica un escenario de luchas por el sentido del pasado, con una pluralidad de actores y agentes, con demandas y reivindicaciones múltiples. (p.74)

Razón por la cual, la socióloga advierte que el trabajo de la memoria histórica siempre apela a lo heterogéneo y para su interpretación, requiere de unos marcos narrativos e interpretativos compartidos por la comunidad, ya que, en primera instancia, estos marcos proveen de sistemas semióticos para el reconocimiento de las memorias y los testimonios, y, en segundo lugar, actúan como fundamento discursivo para la apropiación, transformación y difusión de una cultura política de la memoria. De igual forma, para que la memoria histórica tenga una representación social significativa, tanto en el presente, como en el futuro, se hace necesario cambiar el paradigma de la memoria y sus usos, o en otras palabras: es indispensable analizar los actos del pasado desde una memoria ejemplar.

En efecto, la forma en cómo se concibe la memoria histórica, y los acercamientos o distanciamientos que se toman con esta, son cruciales a la hora de desarrollar proyectos educativos o culturales; no basta con generar políticas de Estado, ni con promulgar un proyecto de Nación, si en el germen de la sociedad la memoria histórica carece de sentido e intencionalidad.

Por todo lo dicho en los párrafos anteriores, y con el fin de ampliar la comprensión del concepto, es pertinente retomar la tesis de Tzvetan Todorov (2008), para quien la memoria ejemplar es un acto de resistencia democrático, y por ende, debe superar su estadio de “memoria literal” en la medida en que esta supone un estancamiento entre el recuerdo de un hecho concreto y la afectación individual, e imposibilita la acción social con miras a escenarios de transformación. A propósito de esta tesis, el filósofo explica que:

La memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora (...) el uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca a fin de cuentas en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro. (Todorov, 2008, p.34)

Al mismo tiempo, Todorov advierte sobre los peligros de los abusos de la memoria, categoría bajo la cual se enmarcan los actos conmemorativos, los monumentos, las fechas, los memoriales, entre otros. Estas manifestaciones materiales o simbólicas, en sí mismas, carecen de utilidad si no son articuladas con todo un andamiaje político, cultural y pedagógico que las nutra constantemente con las perspectivas de las nuevas generaciones y les brinde un papel privilegiado como herramienta para la justicia social, pues en palabras de Ricoeur (2008) “el deber de memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo, a otro distinto de sí” (p.120).

En síntesis, la memoria histórica implica reconocer y analizar la huella del pasado en el presente, insta a volver sobre la vida propia y ajena, a los recovecos que los pueblos han habitado y a los sucesos que han padecido, y que, al día de hoy, todavía los definen. La memoria histórica, colectiva y ejemplar, requiere mirarse, escucharse y verse en comunidad para que las nuevas formas de narrar lo acontecido sirvan de soporte en la construcción del futuro.

### **3.3 Posconflicto armado colombiano**

Las fundamentaciones teóricas alrededor del posconflicto son tan complejas de abordar, como las causas que dan su origen. Ante todo, se parte de la idea de que el posconflicto establece

---

un vínculo estrecho y atemporal con la historia de las comunidades, o dicho de otra manera, es un concepto en movimiento: surge como respuesta al pasado, se consolida con las interpretaciones del presente, y proyecta su campo de acción en el futuro.

Dada la multiplicidad de enfoques, se propone entonces asumir la definición de posconflicto desde el pensamiento sistémico<sup>5</sup>, pues se requiere entender que en la elaboración y comprensión de esta categoría convergen muchas otras líneas de sentido, que, bajo sus propias lógicas, la complementan en su totalidad. De igual manera, también es importante subrayar que, en los círculos académicos, el concepto en cuestión adopta diferentes nombres; en términos como “construcción de paz”, “pos-acuerdo”, “Peace-Building”, “etapa de transición”, entre otros, se identifican convergencias y similitudes con el tratamiento epistemológico del posconflicto.

Dentro de este marco, y con el objetivo de delimitar el objeto de estudio, se abordará el posconflicto armado y se le situará dentro del contexto colombiano; así mismo, se pretende analizar su papel transformativo y democrático en la reconstrucción de tejido social, especialmente, en el campo educativo.

En relación con lo anterior, Vargas (2003) explica que el posconflicto armado puede ser entendido como:

El periodo que va desde el momento en que los procesos de concertación y negociación del conflicto armado interno se tornan en irreversibles, hasta cuando se desarrollan certámenes electorales bajo las nuevas condiciones pactadas en la negociación, se da el reacomodo dentro de la institucionalidad de los actores armados irregulares y el gobierno inicia el desarrollo de las políticas públicas que apuntan a la reconciliación de la sociedad. (p.121)

Este período de transición surge como respuesta a un conflicto determinado y, para el caso colombiano, se ve reflejado no solo en el Acuerdo Final firmado entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP en el año 2016, sino también en los procesos de paz que se han establecido con otros grupos armados desde la década de 1980<sup>6</sup>, es por ello que, si bien el

---

<sup>5</sup> Concepto desarrollado por Fritjof Capra en *La trama de la vida* (1996)

<sup>6</sup> Ver <https://www.pares.com.co/post/procesos-de-paz-en-colombia>

desarrollo del concepto de posconflicto armado colombiano no arroja muchas claridades, el término como tal sí hace parte del discurso de los ciudadanos, ya que tanto la realidad de la guerra, como el deseo de la paz han estado presentes en la sociedad colombiana durante más de cincuenta décadas.

En la misma línea de Vargas (2003), Amylkar Acosta (2015) argumenta que “no se puede confundir posconflicto con ausencia de conflictos, no es concebible una sociedad sin conflictos como no existe mar sin olas, excepción hecha del Mar muerto.” (p.21), ya que en la idea de una sociedad democrática los conflictos son parte esencial para la disertación y la toma de decisiones. De ahí que los autores señalen que no es conveniente concebir la noción de posconflicto armado desde una posición idealista en la que todo escenario conflictivo se considera resuelto, ni mucho menos, abogar por una construcción de futuro donde se legitime la exclusión de minorías políticas y se reproduzca un discurso en términos de vencedores y vencidos.

Frente a esto, Utría (2015) y Lozano (2003) son enfáticos en que el posconflicto armado debe propender por la comprensión de la historia violenta del país y apuntar hacia la transformación social, pues en el caso contrario:

Tal desenlace equivaldría a la pax romana, a la paz de los sepulcros, que en lugar de permitir el acceso a un nuevo estadio de la vida nacional de paz con democracia y justicia social, significaría el mantenimiento del status quo y por ende de las causas que originaron el conflicto. Creer que ya estamos en el posconflicto o que a él llegamos por la vía de la tierra arrasada (...) es legitimar como vía de superación del conflicto la represión, el autoritarismo y el terrorismo de Estado. (Lozano, 2003, pp. 211-212)

De tal manera que el posconflicto armado es una apuesta por un cambio estructural en la manera en cómo ha sido concebido el proyecto nación y las políticas que de este se desprenden. Requiere además, lo que Rettberg (2003) denomina una posición intermedia para el desarrollo del posconflicto, es decir, generar planes de acción que respondan a las necesidades inmediatas, pero que, en la misma medida, consoliden estrategias viables y flexibles, que, a mediano plazo, aporten a la construcción de una paz duradera y eviten que la población recaiga en el conflicto.

Como puede inferirse, las acciones estatales para la superación del conflicto armado deben trabajar de manera mancomunada con instituciones oficiales, organizaciones no gubernamentales, líderes sociales y comunidades educativas, ya que estas garantizan la participación ciudadana, desde sus saberes y experiencias, y cimientan las bases sociales para una cultura política de la paz.

Desde el campo educativo, el reto del posconflicto armado colombiano, se asume en el presente, dado que en cada aula de clases se reconstruye la historia reciente del país. Es por ello que, a través de iniciativas como *La escuela abraza la verdad* liderada por La Comisión de la Verdad, se vincula a las instituciones educativas públicas del país para apoyar y promover jornadas pedagógicas en las que se pueda reflexionar, con los estudiantes y maestros de todos los niveles educativos, alrededor del valor de la verdad, la memoria, la justicia, la diversidad étnica y la construcción de paz. Estos espacios pedagógicos constituyen una posibilidad valiosa para la comprensión y apropiación del posconflicto armado colombiano, teniendo en cuenta que los diálogos intergeneracionales no solo son importantes, sino también necesarios para la comprensión del pasado, el presente y el futuro, pues según Herrera (2016):

La paz prometida requiere una subjetividad plural. Su profundo significado está en construir una relación de cada uno con el Otro, quien por ser distinto no necesariamente debe ser eliminado, agraviado o excluido. Somos iguales y distintos a la vez, hacer consciente y respetar esta condición es fundamental para la convivencia democrática en el presente y el futuro de Colombia. La paz es una construcción subjetiva y social de la gente que la vive y la experimenta cotidianamente. Esa dimensión experiencial, afectiva y emocional no es menor a la hora de convocar una expresión plural social y política que imagine un horizonte de paz y reconciliación, que supere los odios, la polarización y abra la ventana a una mayor democracia. (p.53)

Por otra parte, el posconflicto armado colombiano debe ser entendido como un período de transición social con objetivos específicos diversos; es decir, si se parte de la idea de que el objetivo general, en el caso colombiano, es el establecimiento de una paz estable y duradera, es importante comprender que este es posible en la medida en que se identifique y se trabaje en las

necesidades particulares de las comunidades, teniendo en cuenta, por ejemplo, su historia, el tipo de afectación con relación a la violencia, sus requerimientos básicos, entre otros; este aspecto es crucial en la adecuación de planes de acción para la construcción de paz, pues las condiciones socioculturales de las comunidades siempre serán variables entre un territorio y otro.

En razón de ello, la Comisión de la Verdad (2022) en *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* comparte una reflexión sistémica de los principales hallazgos y recomendaciones para la superación del conflicto armado colombiano. Este informe recoge las múltiples comprensiones del posconflicto armado, y, además, sitúa a los entes gubernamentales, y otras organizaciones sociales, como principales transmisores y defensores de la construcción de paz. Al respecto, la Comisión de la Verdad (2022) explica que:

Ningún cambio cultural se da de la noche a la mañana y sin una conciencia social favorable y proactiva, que actúa a pesar de la desesperanza instalada. Por ello llamamos la atención sobre los principales dispositivos a través de los cuales se crea y recrea la cultura como matriz de sentidos, que tiene una enorme y cotidiana incidencia en la formación de los sujetos y las comunidades, y sobre los que es necesario actuar para llevar a cabo las transformaciones que son necesarias, así como potenciar los valores o imaginarios que ayudan a construir una sociedad capaz de convivir en paz. (p.575)

Lo anterior, analizado desde el ámbito pedagógico, dota de un rol activo a las instituciones educativas de básica y media, y las instituciones de educación superior para la consolidación de un proyecto nacional que promueva la paz y la cultura democrática.

Así pues, para entender los senderos del posconflicto por los que transitarán los maestros en formación de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado, es momento de volver sobre las palabras de Herrera, M. (2017) quien expresa que:

Una sociedad en posconflicto significa el inicio de una etapa que implica un largo camino. Caminemos y que cada quien lo haga con sus alforjas, con sus propios repertorios, dispuestos a cuidar y a ser cuidados frente a la fragilidad que tenemos en

común como seres humanos. Caminemos para poder hacer del Ágora un escenario posible. El mundo entero tiene los ojos puestos en nosotros, no le podemos fallar (p.5).

#### **4. Metodología: hoja de ruta**

La naturaleza social que subyace en todo acto pedagógico, y que, de igual manera, atraviesa la comprensión del posconflicto armado y la memoria histórica en Colombia, sitúan a esta investigación dentro de un enfoque cualitativo, pues este permite una interacción flexible, heterogénea y dialógica con las poblaciones. De igual forma, la investigación cualitativa se aleja de la corriente positivista, y, por el contrario, hilvana el conocimiento a la luz de las experiencias que se van desarrollando. Esta característica dinámica e interpretativa de la investigación, reconoce la importancia de la polisemia, de lo emergente y lo inesperado como parte indisoluble para la construcción colectiva del saber. Hernández Sampieri (2014) explica que el enfoque cualitativo:

Postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo, convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce en la interacción de todos los actores. (...) En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación. (p.11)

En efecto, esta ruta metodológica, que se recorre desde el *nosotros* y no desde el *yo investigador* es coherente con los planteamientos expuestos hasta el momento, porque, ¿de qué otra manera podría abordarse el rol del docente de literatura en la superación del conflicto armado y el rescate de la memoria histórica? ¿cómo, si no es a través del reconocimiento de la realidad ajena, se puede entender la complejidad de los nuevos marcos interpretativos para el posconflicto

armado colombiano? La investigación cualitativa es, pues, una herramienta adecuada para aportar al debate académico de las ciencias humanas y sociales del siglo XXI.

Así mismo, por la polifonía de sentidos que forman y transforman esta investigación, se considera que el método hermenéutico favorece la reflexión sobre los discursos, significados y sentidos que conviven en el aula de clase. La hermenéutica, como arte de la interpretación, enriquece la relación entre el sujeto y su realidad, en la medida en que afianza una actitud crítica que ayuda a develar la complejidad de los fenómenos sociales. No se trata pues, de un sujeto que se aleja del mundo para intentar definirlo en su totalidad, sino de uno que, en la medida en que lo habita y lo cuestiona, lo interpreta.

En la obra *Giro hermenéutico* (1995) Gadamer asemeja la hermenéutica al arte de la conversación: La conversación siempre requiere de otro, se enmarca en un contexto, interpela, aporta, construye, suscita nuevas inquietudes, y si es una verdadera conversación, diría el filósofo, tendrá continuidad, de manera que las posibles interpretaciones que de ella surjan darán cuenta de la multiplicidad de la vida misma. Para Gadamer (1995):

Hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo pueda ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro. (p.146)

La investigación hermenéutica, siguiendo el símil propuesto, es una conversación constante que se enriquece con la mirada del otro, gracias a que cuestiona, desplaza y re-significa la propia concepción del mundo, haciendo de este juego intersubjetivo del pensamiento interpretativo una fuente inagotable para el conocimiento, o, en palabras del autor un “movimiento circular de la comprensión, que se mueve desde las partes de un todo y de nuevo hacia el todo.” (Gadamer, 1995, p.139)

Con base a lo anterior, y con el aval del *Taller de la palabra*, proyecto vinculado al grupo de investigación *Somos palabra: formación y contextos*, que tiene como uno de sus objetivos facilitar espacios de conversación, lectura y escritura desde una perspectiva humanística y propender por la formación de maestros como sujetos de saber, se diseñó y ejecutó el *Seminario*

---

*de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*, ofrecido a un grupo de estudiantes vinculados al Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado.

El *decreto 1236 del 2020* que rige a las Escuelas Normales Superiores, contempla en el artículo 2.3.3.7.1.4, literales f) y g) que dos de las finalidades de la formación de maestros son:

Promover el desarrollo de capacidades en los docentes para repensar permanentemente el proyecto educativo y su práctica pedagógica, de tal manera que sea dinámico y pertinente a las realidades de: i) las niñas, niños y adolescentes; ii) la institución; iii) las familias; iv) la comunidad educativa; y v) las diversas poblaciones y la sociedad en general, desde su transformación y desarrollo permanente, fundamentado en un enfoque de inclusión y diálogo intercultural que favorezca el reconocimiento y respeto de la diversidad (...) Fomentar en los educadores el desarrollo y la puesta en marcha de propuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas, para la atención a la población del sector rural y grupos étnicos con base en las particularidades de las Escuelas Normales Superiores y de sus sedes educativas asociadas. (pp. 4-5)

Por consiguiente, se consideró que la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado, como laboratorio pedagógico e investigativo, era un espacio idóneo para ahondar en las inquietudes relacionadas con la formación docente hacia el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, la construcción colectiva del conocimiento y la formulación de estrategias pedagógicas situadas en contexto. A la vez, el trabajo conjunto con el *Taller de la Palabra*, fortaleció la idea de concebir a la Literatura Infantil y Juvenil como un encuentro sensible y respetuoso entre el maestro en formación y las narrativas del conflicto armado, ya que, desde el grupo de investigación, la palabra era asumida como un medio para la construcción política, pedagógica e intelectual de los actores educativos, y como un elemento dinamizador y plural dentro de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, el proyecto se articuló con la malla curricular del Programa de Formación Complementaria<sup>7</sup>, específicamente en las áreas de Literatura Infantil, y Formación para la convivencia y paz, razón por la cual la población que hizo parte de esta experiencia investigativa fueron los estudiantes matriculados en el semestre IV, durante el periodo académico 2024-1. Esta unión interdisciplinaria permitió el desarrollo del seminario desde sus tres ejes fundamentales: Literatura Infantil y Juvenil, posconflicto armado colombiano y memoria histórica, toda vez que los principios pedagógicos y los componentes teóricos establecidos en los planes de área de la institución, guardaban estrecha relación con esta investigación.

De los doce estudiantes del Programa de Formación Complementaria que participaron en este proceso el 75% fueron mujeres y el 25% hombres, con edades que oscilaban entre los diecinueve y cuarenta y dos años, y pertenecientes, en su mayoría, al estrato socioeconómico dos (58,3%) y tres (25%). Según los datos recolectados en la caracterización aplicada, tres de los maestros en formación, y sus respectivas familias, fueron víctimas del conflicto armado colombiano en los municipios de Ituango (Antioquia), Vigía del Fuerte (Antioquia) y Miraflores (Guaviare). De igual manera, el 25% de los encuestados se identifican como parte de un grupo étnico (población afrocolombiana).

Más allá de los datos, los docentes en formación que contribuyeron a este proyecto, eran seres humanos con voz, rostro y presencia y en sus intervenciones fueron dignos representantes de la diversidad cultural y política que abunda en Colombia.

Estos doce maestros llenos de preguntas, llevaban dentro de sí la alegría nerviosa de quien se aventura a enseñar por primera vez. Cuestionaban y se dejaban cuestionar, demostraron ser sujetos críticos y respetuosos con las temáticas debatidas, e hicieron del seminario un escenario lleno de vida y conversación. Por lo tanto, el acto hermenéutico de esta investigación pedagógica, se hizo posible por ellos, quienes convirtieron el aula de clase un verdadero acontecimiento.

#### **4.1 De vuelta al entramado hermenéutico**

---

<sup>7</sup>Ver

[https://media.master2000.net/menu/53/10618/mper\\_172125\\_MALLA%20CURRICULAR%20DEL%20PLAN%20DE%20FORMACION%20VERSION%202.pdf](https://media.master2000.net/menu/53/10618/mper_172125_MALLA%20CURRICULAR%20DEL%20PLAN%20DE%20FORMACION%20VERSION%202.pdf)

Acercarse a la pregunta por el ser y el hacer del docente en una época de cambios políticos, sociales y culturales, como lo es el posconflicto armado colombiano, conlleva la necesidad de generar espacios académicos donde el lenguaje actúe como trama y urdimbre en la re-interpretación colectiva de la historia del país.

De allí que para el desarrollo de esta investigación se eligiera la estrategia investigativa del seminario, dado que su condición dialéctica favorecía la convergencia de todo tipo de opiniones que, a su vez, instaban a un cuestionamiento continuo sobre los sentidos y significados con los cuales el maestro había leído la realidad colombiana hasta el momento.

En efecto, el seminario, como método pedagógico, promueve la conversación hermenéutica y enriquece la experiencia común con la que los sujetos entienden el mundo. En palabras de Gadamer (1992):

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo (...) La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. (...) Los ejercicios de seminario, como se sabe, suelen promover dentro de lo posible el diálogo de investigación o al menos el diálogo pedagógico. (pp. 206-207)

Estos diálogos, a los que alude el autor, fueron la premisa del *Seminario en Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica* y estuvieron presentes en cada una de las trece sesiones que se llevaron a cabo entre los meses de abril y mayo del 2024. Sin embargo, cabe aclarar que la inmersión en el escenario educativo elegido se realizó durante los semestres 2023-1 y 2023-2, lo que permitió la lectura previa del contexto, y el reconocimiento de la población estudiantil y de las dinámicas de la institución educativa; posteriormente, se realizó la adecuación de la propuesta de investigación desarrollada en el transcurso del semestre 2024-1.

Ahora bien, el enfoque hermenéutico hizo parte no solo de la ejecución, sino también de la planeación del seminario. En este sentido, los momentos cruciales del seminario estuvieron

relacionados con lo que Gadamer denomina una “conciencia hermenéutica”; o dicho de otra forma, el ejercicio interpretativo constituyó, en cada etapa del proyecto investigativo, un medio para generar nuevas contemplaciones del mundo.

Por su parte, cada encuentro giró en torno a la discusión y análisis epistemológico-pedagógico sobre el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica. Estos recursos documentales, contribuyeron a las conversaciones, en la medida en que posibilitaron asumir que la comprensión es una experiencia o un acontecimiento, que nace en las visiones heterogéneas y crece en los contextos cooperativos. Respecto al componente literario, se realizó previamente una curaduría de Literatura Infantil y Juvenil relacionada con la temática (Ver Anexo 1); estos libros leídos, conversados y referenciados en cada espacio del seminario, fueron clave, ya que reafirmaron la idea de que la literatura humaniza, acerca y sensibiliza ante situaciones dolorosas y conflictivas sobre las cuales cuesta hablar. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Se priorizó la búsqueda y selección de autores colombianos, sin embargo, también fueron incluidos algunos autores extranjeros (74.2% y 25.8% respectivamente).
- Las temáticas y sub temáticas de los libros están directamente relacionadas con el conflicto armado y la memoria histórica.
- Si bien se incluyeron obras y autores reconocidas dentro del canon literario infantil y juvenil, se hizo énfasis en el rastreo de otras propuestas literarias menos difundidas, o consideradas de periferia.
- Algunas de las obras seleccionadas hacen parte de proyectos liderados por la Comisión de la Verdad y el Centro de Memoria Histórica.
- La literatura seleccionada es narrada desde distintas voces y perspectivas (niños, jóvenes, adultos, maestros, animales).
- Las obras incluidas sitúan los relatos en distintos territorios de la geografía colombiana, lo cual posibilitó ampliar las perspectivas frente a lo social, cultural y contextual.
- Los formatos de los libros son variados. Se incluyeron libro-álbumes, novela gráfica, libros silentes, novela, crónicas, poesía, narraciones orales, compilaciones de relatos, entre otros.

- El número de obras seleccionado está relacionado con el número de sesiones totales del seminario (13), es decir, tres obras literarias por sesión.

Por otra parte, cabe resaltar algunos aspectos que fueron identificados *a posteriori*, pero que igualmente se consideran importantes en esta curaduría:

- Inicialmente no se tuvo en cuenta las fechas de publicación como criterio de selección, sin embargo, son obras publicadas en los últimos treinta años.
- Los libros fueron publicados tanto por casas editoriales tradicionales (como Santillana y Norma) como por editoriales independientes.
- Algunas de las obras se encuentran incluidas en el Plan Nacional de Lectura y Escritura propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ahora bien, el seminario estuvo dividido en tres fases: descriptiva, analítica y proyectiva. Estos ciclos, todos conectados entre sí, encuentran su justificación en la mirada hermenéutica de la historia y desde allí fueron puestos en marcha.

Respecto a la primera fase, se exploraron algunas referencias teóricas que sirvieron para situar, epistemológicamente, las concepciones de Literatura Infantil y Juvenil, posconflicto armado colombiano y memoria histórica. Todo abordaje conceptual es un punto de partida indispensable para la comprensión del problema, pues le exige al maestro formador y en formación, indagar sobre sus posturas y conocimientos, y entenderlos como parte del entramado discursivo de una u otra comunidad académica.

Tomando como base de los planteamientos de Gubar (2013) y el modelo de parentesco que ella desarrolla, se avivó el debate sobre el agenciamiento político de las infancias por medio de la literatura y el papel del maestro en la generación de nuevas narrativas para la paz dentro del aula de clases. Igualmente, el reconocimiento de las instituciones educativas como garantes del posconflicto armado colombiano y como agentes de la memoria histórica (Jelin, 2012), permitió reflexionar sobre los desafíos en los que se ven inmersas las nuevas generaciones de maestros para dar a conocer y reivindicar la memoria histórica como una construcción colectiva y ejemplar (Todorov, 2008).

De igual manera, esta fase fue el germen de la pregunta. Para el docente, hablar sobre la vida no es fácil y mucho menos cuando es la muerte la que determina la realidad de muchas comunidades; ahondar en el conflicto armado, sus causas y consecuencias, es abrumador, especialmente cuando se considera como algo que, durante décadas, ha marcado la cotidianidad de cientos de escuelas. Mirar de frente la memoria histórica es incómodo, toda vez que se reconoce que el relato aprendido y repetido, ha borrado del discurso a muchos otros. Leer esa literatura infantil -la que habla de todo lo anterior- es desconcertante, particularmente cuando la idea romántica de las infancias se desdibuja, y surgen de las sombras los niños de carne y hueso que buscan en el arte un medio que les ayude a develar la belleza propia del caos.

Ese dejar interpelarse por el texto y el contexto, responde a lo que Gadamer nombra en *Verdad y método I y II* como el momento del prejuicio, y es pieza cimental dentro del ejercicio hermenéutico. Tal y como lo explica el filósofo, la idea del prejuicio no es negativa y fundamenta todo acto humano, razón por la cual, es menester superar la idea heredada de la Ilustración, época en la que se asoció el prejuicio con un supuesto equívoco o sin fundamentos y por ende, con un argumento sin razón. Al respecto, Gadamer (1992) afirma que:

Dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo. (p. 218)

De acuerdo con lo citado, en el transcurso del seminario los prejuicios fueron entendidos como aquellas creencias tácitas, imaginarios colectivos y saberes previos que subyacen en cada afirmación y que al interpretarlos, desde una postura crítica de la realidad, son susceptibles de valoración y re-significación.

En estas primeras sesiones del seminario, la conversación con los maestros del Programa de Formación Complementaria se nutrió con sus prejuicios, pero también con las visiones que los teóricos han propiciado al respecto. Esta apertura dialógica, en ocasiones dispar, en ocasiones convergente, apuntó a la premisa de que todo reconocimiento del yo se construye en conexión

con los otros, y que este intercambio de opiniones apunta a una nueva forma de interpretación enfocada en el futuro.

Visto así, la segunda fase del seminario estuvo enfocada en la reflexión sobre la relación entre posconflicto armado colombiano, la memoria histórica y las prácticas pedagógicas situadas en contexto, reconociendo que el análisis crítico de la realidad del docente colombiano supone un esfuerzo por entenderse como un ser con conciencia histórica que es atravesado por una tradición.

En este momento reflexivo se invitó a los maestros en formación a confrontarse con la realidad histórica de ellos y del territorio colombiano, partiendo de la postura gadameriana que sostiene que la comprensión de la tradición propicia la interpretación crítica y la transformación social.

En función de lo planteado, la tradición y la historia aportan un horizonte de sentido, no solo para entender los hechos del pasado, sino también para encontrar su vínculo con el presente y su efecto en el futuro. Por su parte, el ser humano, al igual que los prejuicios que lo constituyen, está atado a una historia cultural y política que dotan de sentido su forma de ser, de pensar y de actuar; de modo que la tradición no debe ser asumida como conservadora, sino como una tradición provocadora, porque en la medida en la que se le estudia, asimismo se le cuestiona y se le modifica. Gadamer (1993) considera que:

*El comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición<sup>8</sup>, en el que el pasado y el presente se hallan en continua mediación. Esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica. (p.360)*

Por consiguiente, en el transcurso de esta segunda fase del seminario, los diálogos giraron en torno a la tradición literaria, histórica y política que sustentaban muchos de los prejuicios que los docentes tenían sobre los temas ya expuestos. Dicha revisión del pasado, contemplada desde el rol de maestros en formación, suscitó nuevas preguntas y reflexiones sobre el quehacer pedagógico, y alumbraron aspectos que no habían sido tenidos en cuenta en las conversaciones,

---

<sup>8</sup> Las cursivas hacen parte del texto original.

coincidiendo con que “el gran horizonte del pasado desde el que vive nuestra cultura y nuestro presente, influye en todo lo que queremos, esperamos o tememos del futuro. La historia está presente, y lo está a la luz de este tiempo futuro.” (Gadamer, 1992, p.217).

Los momentos de autorreflexión, de interacción con el otro y de la apreciación estética de la Literatura Infantil y Juvenil, coadyuvaron a que esta etapa del seminario estuviera en sintonía con el pensamiento hermenéutico. Estos espacios fueron orientados para que el maestro normalista pudiera volver la vista hacia atrás, de manera que entendiera que su formación humana y profesional son parte de un proceso histórico complejo y sistémico, y que al examinar la tradición desde diversos ángulos, no solo se de-construyen los juicios, sino que también se le da protagonismo a la pregunta como unidad de conocimiento, cuyas respuestas se van generando en conjunto, gracias a las perspectivas del otro. En este sentido Gadamer (1992) explica que la conciencia histórica y la tradición son esenciales para la comprensión porque:

Desenmascarar un prejuicio supone evidentemente anular su validez, ya que mientras siga dominándonos un prejuicio no lo conocemos ni lo repensamos como juicio. No será posible desvelar un prejuicio mientras actúe constantemente y a nuestra espalda sin saberlo nosotros, sino únicamente cuando él es, por así decir, suscitado. Y lo que permite suscitarlo es el encuentro con la tradición. Pues lo que incita comprender, debe manifestarse antes en su alteridad. La comprensión empieza cuando algo nos llama la atención esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos lo que ello requiere: una suspensión de juicios. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la *pregunta*. (p.69)

Para el caso del maestro en formación, es conveniente propiciar su reflexión crítica tanto hacia el constructo de saberes que posee, como hacia el conocimiento del territorio en el que podría desempeñar su labor. Es por ello que durante estas sesiones, gran parte de las intervenciones que motivaron el diálogo tuvieron como eje transversal la pregunta sobre cómo repensar las prácticas pedagógicas en aquellos contextos que históricamente han sido golpeados por la violencia. Evidentemente, esta línea de sentido implicaba cuestionar los prejuicios literarios, epistemológicos y éticos a la luz de una tradición, pero, más allá de ello, se hizo evidente la

urgencia de relacionarlos con los prejuicios sociales y pedagógicos que subyacen, de manera tácita o explícita, en el acto educativo.

Ahora bien, toda búsqueda de conocimiento está mediada por un interés en la realidad; aproximarse al mundo, más allá de los prejuicios, es establecer modos de interpretación y acción en conexión con los demás; esta disposición dialógica para ofrecer y escuchar razones, donde el pasado y el presente no rivalizan, sino que aportan en la comprensión del futuro, es el quid de la conciencia hermenéutica como filosofía de la praxis.

En razón de ello, para la tercera fase del seminario se contempló la idea de fusión de horizontes para la construcción de estrategias pedagógicas y literarias relacionadas con el posconflicto armado colombiano. La hermenéutica que permite comprender, también invita a actuar, de modo que participar de la elaboración de un proyecto es permitirse concebir nuevas formas para interpretar el futuro. Este ejercicio práctico y contextual no se agota, en cuanto a que no busca verdades absolutas ni establece criterios limitados; por el contrario, es la naturaleza dialógica, de la cual surge, lo que lo convierte en un planteamiento receptivo a la re-interpretación. De ahí que para Gadamer (1992):

Cada (...) proyecto puede abocar en un nuevo proyecto de sentido; que los proyectos en liza pueden contribuir conjuntamente a una reelaboración hasta fijar con más claridad la unidad del sentido; que la interpretación comienza con pre-conceptos que son sustituidos por conceptos más adecuados. Todo este constante re-diseño (...) constituye el movimiento de la comprensión y la interpretación. (p.65)

Teniendo lo anterior como premisa, los últimos encuentros con los maestros normalistas estuvieron enfocados en la formulación individual de estrategias para el desarrollo de la práctica educativa en diferentes territorios colombianos, pues, parafraseando a Gadamer, el proyecto del seminario, pretendía abocar en nuevos proyectos pedagógicos, esta vez desde la mirada interpretativa que cada docente en formación había adquirido a lo largo de las sesiones.

Este estadio de la hermenéutica, donde la reflexión y la acción se integran, “es un momento de la realización de la comprensión (...) que opera ya en la obtención de la pregunta correcta (...) La conciencia de la historia efectual es en primer lugar conciencia de la situación

hermenéutica.” (Gadamer, 1993, p.372) y es, como su nombre lo indica, el momento en el que los prejuicios, la historia, y la tradición, se fusionan para constituirse y aplicarse en nuevos horizontes de interpretación de la realidad.

De manera que, luego de haber encontrado en la Literatura Infantil y Juvenil una fuente de sensibilidad y resistencia frente al acontecer humano; luego de haber dialogado sobre las implicaciones del posconflicto armado y la memoria histórica; luego de haber cuestionado y resignificado la labor del docente colombiano; luego de haberse escuchado y construido como seres sintientes, maestros críticos y ciudadanos comprometidos, era el momento de consumir el acto hermenéutico en la acción pedagógica.

Para cumplir con dicho objetivo, cada maestro en formación diseñó una intervención pedagógica para un territorio colombiano que fue elegido al azar y con el cual, en la fase dos del seminario, ya habían realizado un acercamiento cartográfico desde el prejuicio, la historia y la tradición. Cabe aclarar que los territorios seleccionados para esta actividad de cierre, están ubicados a lo largo y ancho del país, lo que permitía diferentes interpretaciones del contexto y situaba, tanto en lo rural, como en lo urbano, las propuestas de integración pedagógica de la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica.

Retomando la idea de la conciencia histórico- efectual de la hermenéutica, el cierre del seminario, buscó ampliar los horizontes de la profesión docente. Aquí, se hizo necesario desplazar el yo histórico, que había crecido, aprendido y participado en el seno de su propia comunidad, para llevarlo a conversar con esa otra Colombia, a veces desconocida, en la que se han instalado otros prejuicios y tradiciones. Así como lo justifica Gadamer (1993), en este ir y venir del maestro, y en la fusión de conocimientos:

El concepto de horizonte se hace aquí interesante porque expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos. (p.375)

En reconocimiento de la importancia de la articulación de horizontes, el carácter dialéctico del seminario se conservó hasta la última sesión, dado que las estrategias pedagógicas y literarias que cada docente diseñó fueron socializadas y compartidas con el resto de participantes, quienes como pares académicos, re-interpretaron la relación subyacente entre las particularidades socioculturales del contexto y la forma en la que habían sido concebidas las propuestas.

Para finalizar, el dinamismo dialéctico, propio de la hermenéutica, y el ambiente de reconocimiento de la alteridad que se vivió en cada encuentro, sirvieron como fuente valiosa de retroalimentación para la investigadora, quien recibió de los maestros en formación la evaluación y valoración del seminario desarrollado.

## **4.2 Caja de herramientas**

En el curso del *Seminario en Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*, se implementaron diversos instrumentos de recolección de la información, acorde a la intención de las fases anteriormente explicadas. Con relación a los métodos de recolección en la investigación cualitativa, Hernández Sampieri (2014) sugiere que:

Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección. (p.417)

En relación con lo anterior, al principio del seminario cada maestro diligenció una encuesta de caracterización para ampliar la información sociocultural de los participantes; asimismo, con la intención de propiciar la reflexión, se realizaron algunos ejercicios de escritura autobiográfica y guías de lectura en el transcurso del semestre. No obstante, si bien se reconoce la importancia de estos datos, para guardar coherencia con los fines de esta investigación, se

seleccionaron los instrumentos que se consideran más pertinentes para el análisis de la información recolectada.

En este sentido, la grabación de voz, fue un instrumento implementado durante las trece sesiones ejecutadas, ya que consignaba la totalidad de las intervenciones *in situ* y, posteriormente, permitía el registro de los aspectos más relevantes del día, el análisis de las opiniones recurrentes y la reflexiones emergentes de los participantes. Gracias a este registro en ambiente, las grabaciones y la bitácora se consideran instrumentos fundamentales para la interpretación de todo el seminario, especialmente, en la primera fase de la investigación, la cual hace énfasis en los prejuicios sobre las categorías desarrolladas.

Por otra parte, el instrumento de cartografía social, fue aplicado con la intención de consignar las interpretaciones, percepciones y conocimientos que los maestros tenían sobre los territorios colombianos y sus poblaciones. Este insumo, ayuda en la comprensión de las relaciones entre prejuicio, historia y tradición en el ámbito literario, pedagógico y social.

De igual manera, la recolección de documentos, particularmente los referidos a las estrategias pedagógicas planeadas por los docentes del Programa de Formación Complementaria, condensan la información relacionada con la fusión de horizontes y la conciencia histórico-efectual propia de la hermenéutica, así pues, constituyen una fuente de interpretación clave para los objetivos de esta investigación.

Finalmente, se tendrá en cuenta la encuesta de valoración y evaluación que cada docente brindó al finalizar el seminario, dado que por medio de este instrumento se pudo identificar los puntos débiles del proyecto, los aciertos y sugerencias que contribuyeron al mejoramiento de la práctica pedagógica de la investigadora y ayudaron a contemplar acciones de potenciación para la implementación de este tipo de proyectos con las comunidades educativas.

### **4.3 Cronograma**

Como ya se mencionó, el período de inmersión y reconocimiento del contexto se dio en el transcurso del año 2023, es por ello que, a continuación, se relaciona el cronograma aceptado por el consejo directivo de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado. En él se contemplan las etapas de planificación, diseño y ejecución del seminario, además, se especifican

las temáticas desarrolladas durante cada sesión y su respectiva correspondencia con los planes de área de Literatura Infantil y Juvenil (PFC LIJ) y Convivencia y paz (LIJ CyP) establecidos en el Programa de Formación Complementaria, semestre IV. (Ver Figura 1)

PLANIFICACION Y DISEÑO	Solicitud y aprobación ante el consejo directivo y comité curricular de la IENSE Presentación del proyecto ante el núcleo de humanidades y PFC. Revisión y articulación del proyecto con los planes de formación de PFC. Reunión de acuerdos para la implementación del proyecto.		
	FASE 1	FASE 2	FASE 3
<b>SESION 1</b> Presentación del Seminario, diálogo de saberes desde la LIJ, posconflicto armado colombiano y memoria histórica.		<b>SESION 5</b> LIJ y memoria histórica: Tradición y literatura PFC CyP: Memoria histórica	<b>SESION 9</b> Mediación y construcción de estrategias pedagógicas-literarias. Territorios narrados. PFC LIJ Unidad 5: Proyectos y actividades basados en la literatura infantil. PFC CyP: Educación para desterrar la cultura de guerra y violencia
<b>SESION 2</b> LIJ y posconflicto: propósitos y desafíos de cátedra de la paz PFC CyP: La Cátedra de la paz en Colombia, una respuesta a la etapa del posconflicto. Educación para desterrar la cultura de guerra y violencia Comisión de la verdad		<b>SESION 6</b> LIJ y memoria histórica, abordaje epistemológico. Preguntas decreto 1038 PFC CyP: Memoria histórica	<b>SESION 10</b> Mediación y construcción de estrategias pedagógicas-literarias. Práctica docente. PFC LIJ Unidad 5: Integraciones de la literatura infantil en diferentes áreas del currículo. Proyectos y actividades basados en la literatura infantil.
<b>SESION 3</b> Temas tabú en la LIJ (Libros problematizadores y su censura) Selección y evaluación de la LIJ (Concepción de infancia y criterios de valoración literaria) PFC LIJ Unidad 2: Selección y evaluación de libros de la literatura infantil Unidad 3: Géneros y estilos literarios en la literatura infantil		<b>SESION 7</b> Imaginar, escribir y leer el conflicto desde el aula de clase. Implicaciones, retos, posibilidades desde la profesión docente. Selección de casos (propuesta evaluativa) PFC CyP: Ejercicios lúdicos para la paz PFC LIJ Unidad 4: escritura creativa, ambientes escolares	<b>SESION 11</b> LIJ y práctica docente en el posconflicto PFC CyP Educación para desterrar la cultura de guerra y violencia
<b>SESION 4</b> LIJ y posconflicto: cátedra de la paz, abordaje desde la literatura PFC CyP: La Cátedra de la paz en Colombia, una respuesta a la etapa del posconflicto. Educación para desterrar la cultura de guerra y violencia Comisión de la verdad		<b>SESION 8</b> Mediación literaria: LIJ en el aula de clase y otros espacios de formación, lecturas para el territorio (Articulación con Selección de casos) PFC LIJ Unidad 5: LIJ y curriculum educativo. Promoción y animación de la lectura Folklore, oralidad y poesía PFC CyP: Propuesta evaluativa	<b>SESION 12</b> Socialización de estrategias pedagógicas (Sobre el estudio de casos) PFC LIJ y CyP: Propuesta evaluativa: Saber disciplinar y pedagógico.  <b>SESION 13</b> Socialización de estrategias pedagógicas (2) Evaluación, valoración y cierre del Seminario

Ilustración 1. Cronograma de planificación, diseño y ejecución del proyecto. Elaboración propia.

## 5. Hallazgos

Antes de dar inicio a este apartado, se considera pertinente volver sobre algunas precisiones conceptuales con la intención de brindar mayor claridad al lector.

En este sentido, se recuerda que para los fines de esta investigación, conceptos como prejuicio, tradición, historia y conciencia histórico-efectual, son entendidos a la luz de la teoría hermenéutica de Gadamer (1993), la cual fue abordada con mayor amplitud en el apartado anterior. Así las cosas, se señala que en adelante, el concepto de prejuicio mantendrá la significación positiva dada por el filósofo, para quien los prejuicios son una condición indispensable para la comprensión; por consiguiente “si se quiere hacer justicia al modo de ser finito e histórico del hombre es necesario llevar a cabo una drástica rehabilitación del concepto

del prejuicio y reconocer que existen prejuicios legítimos.” (Gadamer, 1993, p.344) lo que implica desprenderse de la semántica negativa con la que usualmente es asociado este término.

### 5.1 Hermenéutica de la Literatura Infantil y Juvenil

Con el objetivo de explorar los fundamentos teóricos y literarios que surgieron en el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*, se propuso identificar, a través del análisis de las grabaciones de cada sesión, las unidades de sentido más frecuentes en los diálogos de los maestros en formación. Para ello, se transcribieron las intervenciones que estaban directamente relacionadas con la apreciación de las obras literarias compartidas en los encuentros, y, posteriormente, estas conversaciones fueron interpretadas para identificar en ellas patrones de semejanzas y diferencias en los prejuicios que los participantes tenían en torno a la Literatura Infantil y Juvenil.

*“¡Esa profe! Aparecía el problema y ella se inventaba el remedio. Cuando empezó a entrar más seguido el ejército, la guerrilla minó muchos caminos. Entonces trazó en una cartulina el croquis del corregimiento. Pintó las casas, los ríos, las quebradas, los caminos. Tachó con rojo los sitios por donde no podíamos pasar. Luego escribió con letras grandotas: «Mapa de riesgo» y lo pegó en la pared, al lado del mapa de Colombia.*

*Memorizamos esta estrofa:*

*Cuando vayas por un camino*

*No te vayas a orillar,*

*porque un objeto extraño*

*los pies te pueden dañar.*

*Ella nos enseñó a mirar señales en el suelo, nos enseñó a pisar de otro modo. Muchos caminaban desde lejos para venir a la escuela (...)*

*Y fue por la profe que aprendimos a abrir bien la boca cuando aparecían esos aviones grandes que echaban candela desde el cielo y hacen retumbar todo. Solo así se evita el dolor de oído.*

*Cómo la extraño. Ella bregaba para que ninguno se apegara a las armas, para que no nos enamoráramos de la guerra y para que buscáramos un futuro. Difícil. Uno desde muy niño solo ve uniformes y botas por todo lado.*

*No fui el único que le fallé.*

*(Pilar Lozano, 2023, pp. 53-55)*

Luego de la lectura de *Eran como mi sombra* (Pilar Lozano, 2023) Samuel rompió el silencio que invadía el aula de clases y dijo:

“Es que si es complejo escucharlo... ¡Ahora vivirlo!”

Los demás maestros asintieron y continuaron en sus cavilaciones. Solo Valeria, con voz inquieta, agregó:

“Al escuchar la lectura, y después de leer el decreto 1038, me queda la misma pregunta, ¿cómo lograrlo entonces?, yo sentiría lo de la profe de la historia: rabia e impotencia ante una realidad que no le está garantizando los derechos a esos niños.”

Este fragmento del diálogo compartido con los docentes en formación, da cuenta, en primer lugar, de lo que supuso para ellos llegar al encuentro con una Literatura Infantil y Juvenil que se alejaba de la idealización de las infancias, y que, por el contrario, proponía el desarrollo de temáticas sociales en las que, décadas atrás, habían sido excluidos los niños y jóvenes, situándolos como sujetos sociales inmersos en un contexto y cultura específicos.

Ese encuentro con la incomodidad, la extrañeza, y la ausencia de palabras frente a muchas de las obras literarias compartidas, fue considerado como un punto de partida para enriquecer los procesos de comprensión por medio del nuevo conocimiento, en este sentido, a la luz de la teoría de Gadamer (2001):

Los griegos utilizaban una palabra muy bella para expresar lo que paraliza nuestra comprensión: el *atopon*. Significa algo a-tópico, ilocalizado, algo que no encaja en los esquemas de nuestra expectativa de comprensión y que por eso nos desconcierta. La célebre teoría platónica según la cual la filosofía empieza con el asombro hace referencia a este desconcierto, a esta incompatibilidad con las expectativas pre-esquemáticas de nuestra orientación en el mundo, que da qué pensar (...) Tal desconcierto es relativo y hace referencia a un saber y a una penetración más profunda de las cosas. Todo este desconcierto, asombro e incompatibilidad en la comprensión invita siempre a avanzar, a un conocimiento más profundo. (pp. 100-101)

Por consiguiente, el *atopon* y sus elementos paralingüísticos, junto con los argumentos que movilizaron las conversaciones de los maestros en formación alrededor de la literatura, permitieron interpretar las concepciones, o prejuicios, que ellos tenían sobre la Literatura Infantil y Juvenil. Así pues, dentro del seminario se identificaron dos posiciones frente a esta categoría. A saber, la primera estaba en consonancia con el modelo tradicional, y la segunda con el modelo de parentesco o de acción social.

Dentro de este orden de ideas, en la lectura del libro- álbum *Frank, la increíble historia de una dictadura olvidada* (Ximo Abadía, 2018) se observó que la interpretación que se hizo de la historia, estuvo estrechamente relacionada con la noción que cada docente tenía de Literatura Infantil y Juvenil, y esta, a su vez, determinó la forma en la que se realizó la apreciación literaria, estética y pedagógica de la obra.

Así por ejemplo, para Darwin tanto la narración, como las ilustraciones eran útiles como instrumento pedagógico, razón por la cual su apreciación giró alrededor del uso del libro dentro de clase:

“Yo pensé más que todo en las herramientas, en las temáticas que se pueden abordar con el libro, porque se logra observar geometría más que todo, matemáticas, entonces diría yo que, si estamos con niños de primaria, a partir de ese libro se pueden identificar, o ellos pueden reconocer las figuras. Yo lo pensé más que todo por ese lado. También se puede partir de lo que es la historia, digamos una población que ha sido sometida por una

dictadura, entonces a través del libro se puede hacer una relación con las matemáticas, dar fechas, identificar fechas que se pueden desprender, o cifras...”

Mientras que, en palabras de Sara, la misma obra era:

“Un tipo de texto muy importante que se podría llevar al aula de clase para acercar a los estudiantes a la historia, a la historia de esas dictaduras. También las imágenes, no hay mucho texto, pero las imágenes lo dicen todo, es importante que los estudiantes puedan lograr entender lo que dicen esas imágenes y acercarlos por medio de ellas a la historia y a las memorias, y de cómo, de una u otra manera, no nos podemos olvidar de esos acontecimiento y hechos sangrientos.”

Si bien en ambos casos se identificó un interés en relacionar el libro-álbum con la práctica pedagógica, difirieron en la interpretación que le dan a los elementos estéticos y literarios que este presenta (Ver figura 2); en el primer caso, las ilustraciones fueron abstraídas del texto, y se les interpretó en cuanto a su función pedagógica; mientras que en el segundo caso, las imágenes fueron entendidas como elementos de significación fundamentales para una comprensión profunda de la obra.

Por otra parte, estuvo la interpretación de Wendy, quien expresó que:

“Al principio de empezar a leer el libro pensé muchas cosas, cuando empezaste a hablar de los triángulos, los rectángulos, pensé ¿ve, vamos a hablar sobre figuras geométricas? Pero, según entiendo, es una metáfora: es mostrar lo malvadas que llegamos a ser las personas, lo que llegamos a hacer simplemente para adquirir algo que queremos, eso nos lleva a cometer muchos actos que al final no son convenientes para una población o para uno mismo.”

Esta intervención, permitió observar como Wendy se desplazó desde una lectura literal del texto y sus ilustraciones, hacia un nivel crítico e intertextual de todos los componentes de la historia.

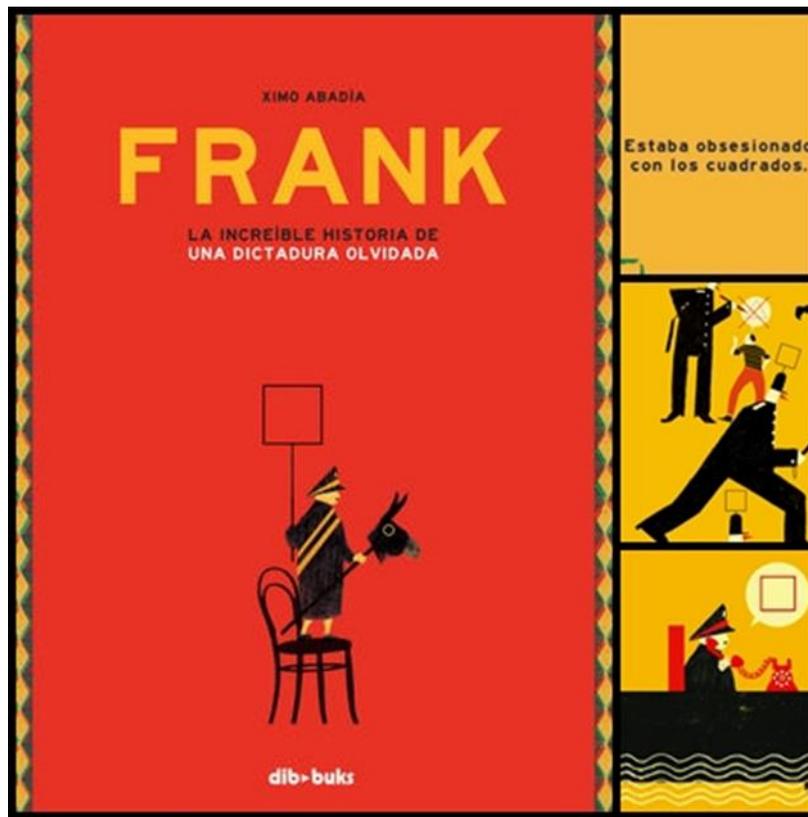


Ilustración 2 Frank: La increíble historia de una dictadura olvidada. (Ximo Abadía, 2018)

En estas tres conversaciones propiciadas por la lectura de una misma obra literaria, y a lo largo del seminario, se reflejaron no solo las concepciones sobre la Literatura Infantil y Juvenil, sino también la manera en como cada maestro dio sus opiniones con base a sus prejuicios y a la experiencia de vida previa a este espacio de construcción colectiva. En esta medida, se halló una tendencia por el uso didáctico de la Literatura Infantil y Juvenil en quienes manifestaron, directa o indirectamente, haber vivido una experiencia literaria tradicional, atravesada por la instrumentalización del libro. Y, de igual forma, se evidenció que los docentes cuya experiencia literaria había estado mediada por el acceso, participación y apropiación<sup>9</sup>, interpretaron la literatura desde el modelo de parentesco (Gubar, 2023), es decir, como un derecho cultural compartido entre niños y adultos que posibilita la comprensión del mundo.

Cabe considerar, por otra parte, que en las diferentes intervenciones se encontró una relación recurrente entre el quehacer pedagógico y el abordaje de la categoría de Literatura

<sup>9</sup> Conceptos desarrollados por Judith Kalman (2003)

---

Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica. En función de ello, se destacaron dos elementos cruciales en el ejercicio hermenéutico-literario de los participantes: el papel de la escuela, en cuanto a la articulación, selección, y difusión de temáticas sociales a través de la Literatura Infantil y Juvenil, y los procesos de formación y capacitación docente para una mejor comprensión de este tipo de obras literarias.

De acuerdo con el primer elemento, se observó que los maestros en formación coincidieron en que las censuras y tabúes frente al niño aún están latentes en muchas escuelas, y se reflejan en los planes de lectura y en el tipo de Literatura Infantil y Juvenil que circula dentro de las comunidades educativas; en la misma medida, los docentes argumentaron que la censura literaria repercute en el reconocimiento del niño y el joven como sujetos políticos. Como se aprecia en el siguiente fragmento de *Paso a paso* (Irene Vasco, 2021) la muerte, el dolor, y la rabia también narran la realidad de los más jóvenes:

*“Cada vez que me acuerdo del resto, vuelvo a sentir la misma rabia. Rabia contra esos hombres encapuchados que se llevaron a mi papá. Rabia contra mí misma por no ser grande y fuerte, por no conocer la diferencia entre fusil y escopeta, por no ser capaz de pelear y de disparar. Lo peor es que también he sentido rabia contra mi papá porque nunca nos dejó aprender a enfrentar la violencia, y es lo primero que ha debido enseñarnos.*

*-La violencia genera violencia- era lo que nos decía.*

*Y tenía razón, porque con la rabia que me quedó podría matar a cualquiera. Lo malo fue no haber sentido esa rabia cuando la necesitaba. Lo malo fue sentirla después, cuando ya no podía hacer nada para dejar de sentirla.”*

*(Irene Vasco, 2021, p.12)*

Para ilustrar mejor esta idea, se retomó la interpretación de Gladys, quien luego de escuchar la lectura expresó que:

“Tiene mucho que ver con los libros censuradores; pero en el aula, con los jóvenes, el plan lector o todo lo que se genera alrededor del currículo, aleja a los estudiantes de esta

realidad, porque es una realidad contada, pero que ha sucedido en muchas de las regiones de nuestro país, y esta literatura se presta para que, desde ahí, podamos encaminar, integrar sentimientos como la culpa, la rabia, y la tristeza de una manera más sana... No es tragar entero, sino cómo cogemos el dolor, lo leemos y cómo le damos la vuelta. Creo que este tipo de lecturas es muy triste que las alejen de la escuela, porque es una realidad que nos permite aprender como país, y la función del maestro en este caso es esa, cómo darle la vuelta, cómo trascenderlo... Pero eso no se da, lo que hacemos es arrinconarlo, eso no se muestra, eso no se dice porque nos encartamos.”

A lo que Guadalupe agregó:

“Además de lo que dice Gladys, muchas veces los mismos padres son los que no les permiten a los hijos que puedan ver esto, ni lo que pasa en la sociedad día a día, no les permiten descubrir cosas. Una función de la literatura sería mostrarle al lector niño, en sus palabras, es decir, en las palabras del libro, la realidad que está viviendo. Muchas veces el lector no comprende el mundo desde el lenguaje de un adulto, pero sí lo puede comprender a través del libro.”

Estos fragmentos representan la forma en cómo, por medio de una obra literaria juvenil, los maestros articularon sus conocimientos pedagógicos y literarios para establecer un diálogo en torno a la censura, y abogaron por la superación de la moralización de la literatura, ya que, para ellos, asumir esta posición afectaba la construcción política de las infancias y juventudes en la época del posconflicto. Dicho de otra forma, el reconocimiento y abordaje de las problemáticas socioculturales por medio de la literatura es, como lo argumenta, Robledo (2012):

El producto de una mejor comprensión de la niñez como una etapa especial del ser humano en la que se tiene un mundo propio pero ya no idealizado y se comparte con los adultos la condición humana el miedo, la muerte, las agresiones, la intransigencia de los adultos, las dificultades generadas con los compañeros y los profesores en la escuela. La

realidad que viven los niños es interpretada por la literatura infantil en busca de maneras adecuadas de tratar los problemas sin herir la sensibilidad de los lectores. (p.121)

Por otra parte, el segundo aspecto mencionado en párrafos anteriores, estuvo relacionado con la necesidad de una formación integral para el docente normalista, el cual le permita afianzar la interpretación crítica e intertextual entre las obras literarias infantiles y juveniles y el contexto histórico o social al que hacen referencia.

Este vacío fue señalado por los maestros en formación, especialmente en los encuentros donde se compartió la Literatura Infantil y Juvenil relacionada con la memoria histórica (Ver figura 3). Un ejemplo de ello, fue la conversación alrededor de los libros *Camino a casa* (Jairo Buitrago, 2008), *Viendo el fuego desde la terraza* (Jairo Buitrago, 2020) y *El gato y la madeja perdida* (Francisco Montaña, 2013), donde las reflexiones que se escucharon sobre estas tres obras tomaron como punto de análisis la falta de conocimiento sobre el contexto, y, por ende, las apreciaciones literarias o estéticas que los participantes pudieron hacer pasaron a un segundo plano. Para ellos, el no entender la relación implícita entre estos libros y la historia del país, era el principal elemento a cuestionar por medio de sus diálogos.



*Ilustración 3. Obras literarias sobre memoria histórica. Collage. Elaboración propia.*

Esta interpretación se evidenció en la intervención de Leidy, quien luego de escuchar la lectura de las tres obras antes mencionadas, dijo:

“Me confrontaba a nivel personal: cuando uno se enfrenta a un tipo de textos como estos, tiene que ir a una historia documentada, leer, porque los chicos te van a hacer preguntas, son los primeros que te van a bombardear a través de preguntas entonces, si tú no tienes desde lo general esas respuestas que ya están dadas por la historia, yo creo que se pierde, se quedaría corto, o se perdería profundidad al desarrollar el tema. A nivel personal, la confrontación es para mí, qué tanta información, o qué tanto conozco yo de la situación histórica o del cómo se dio.”

De igual manera, Verónica vinculó las lecturas con su formación académica y profesional, al respectó cuestionó:

“A mí me tocó una parte de la cátedra de la paz y recuerdo que lo que hacíamos eran cosas muy simples, como dibujos, pero no hablábamos sobre la historia. Y ahora, leyendo estos libros, me preguntaba si los profes estamos preparados para esto; si no conocemos la historia ¿de qué manera vamos a presentarle esto a los estudiantes? Es que si por ejemplo nosotros aquí no recordamos la historia, ¿de qué manera se llena ese vacío entonces? Porque el ejercicio no está bien realizado.”

Como argumentaba Reyes (2016) la relación entre el lector y la literatura “es un proceso complejo que compromete (...) a dos sujetos, con toda su experiencia, con toda su historia, con sus lecturas previas, con su sensibilidad, con su imaginación, con su poder de situarse más allá de sí mismos.” (p.30) y este proceso de desacomodo se vio intensificado cuando el sujeto-lector, se reconoció como un sujeto-maestro; sin embargo, gracias a este desplazamiento entre lo conocido y lo desconocido, gracias a la duda pedagógica y la incomodidad literaria, el seminario cobró sentido. Solo ahí, donde la literatura narró y el maestro se dejó decir, el círculo hermenéutico se enriqueció con nuevos niveles de significación surgidos desde el aula y para el aula de clases.

## **5.2 Un alto en el camino**

Reflexionar sobre el quehacer docente en el período de posconflicto, conlleva una tarea de valoración e interpretación de los prejuicios, la historia y la tradición que han influido en la formación profesional de cada maestro. Estos aspectos, propios del proceso hermenéutico, no solo determinan las concepciones, sino también las acciones que el ser humano realiza en un contexto determinado; en atención a ello, se analizaron las relaciones que los docentes establecieron entre sus prácticas pedagógicas en territorios específicos del país, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica.

Con el fin de identificar las diferentes representaciones e imaginarios sobre el ser maestro en el territorio colombiano, se realizó una actividad basada en problemas, donde cada participante se imaginó como un maestro que había aprobado el concurso de ingreso al magisterio y debía elegir, al azar, su próximo lugar de trabajo. Frente a esto es importante señalar que las zonas fueron seleccionadas con antelación por la investigadora y, en coherencia con los objetivos ya

---

expuestos, se tuvo en cuenta que los territorios estuvieran distribuidos por todas las regiones del país, presentaran relación directa o indirecta con el conflicto armado, contaran con diversidad étnica y cultural y estuvieran ubicados tanto en zonas urbanas como rurales. Dicho esto, los municipios que los participantes eligieron fueron: Riohacha (La Guajira), Región del Catatumbo (Norte de Santander), Aquitania (Boyacá), Bogotá D.C, Puerto Gaitán (Meta), Bojayá (Chocó), Granada (Antioquia), Medellín (Antioquia), Envigado (Antioquia), Toribío (Cauca), Puerto Asís (Putumayo) y Tumaco (Nariño).

Posteriormente, cada maestro “en posesión”, plasmó, por medio de la escritura, las ideas e impresiones alrededor de la labor pedagógica en el lugar elegido; además, realizó una cartografía, donde, aparte de ubicarlo en el mapa de Colombia, debía consignar o dibujar todos los imaginarios, conocimientos, e inquietudes que tuviera sobre su territorio y la comunidad que lo habitaba. Por consiguiente, ambos instrumentos de recolección de información se analizaron en conjunto, puesto que el documento escrito permitió la interpretación del rol del docente y las prácticas situadas, y las cartografías resaltaron las comprensiones alrededor del contexto.

### ***5.2.1 Hermenéutica del maestro***

Al interpretar las narraciones sobre el maestro para el posconflicto armado colombiano se identificaron algunas tendencias en los imaginarios y tradiciones, sobre las cuales los estudiantes del Programa de Formación Complementaria habían asumido su labor en el territorio. Este desplazamiento entre el mundo interior y la realidad exterior, invitó al maestro a confrontarse con los propios prejuicios y la historia que los enmarcaba, y de esta manera, favoreció el círculo hermenéutico, pues, la práctica pedagógica se re interpretó como un quehacer en construcción, donde la inquietud y la incertidumbre movilizaron nuevas formas de concebirse como docente.

Con el propósito de comprender las percepciones de los participantes, los textos escritos fueron interpretados desde el ser, saber y hacer del maestro en el territorio; también se incluyeron algunos aspectos emergentes que ellos consideraban importantes en la práctica pedagógica. (Ver figura 4)

Ahora como maestra formadora Confieso que tengo miedo a enfrentarme a la realidad es decir, tengo miedo a trabajar en la ruralidad, porque se y soy consciente de que ahora que he ganado mi concurso de docentes me puede tocar laborar en este lugar. Pero por que tengo miedo a que esto suceda?, no se con que tipo de retos me voy a enfrentar, tengo miedo que como maestra no sea capaz de lograr en mis estudiantes un impacto positivo, tengo miedo de no ser capaz de llegar a ellos porque además de ser una maestra también quiero ser su amigo, tengo miedo a no ser capaz de cumplir con ese papel de un verdadero maestro, ese de transformar una sociedad, tengo miedo de no saber enseñar de la forma correcta, tengo miedo a no adaptarme a este lugar, tengo miedo de dejar a mi familia y estar lejos de ellos.

*Ilustración 4. Narrativa sobre el maestro. Elaborado por Sara (maestra en formación).*

Así las cosas, en relación con el *ser* del maestro, se identificó que los docentes en formación concibieron al maestro como un ejemplo para la sociedad, ya que la tesis del educador que tiene el deber de aportar y transformar fue muy frecuente en las reflexiones. De igual forma, se encontraron argumentos sobre el amor por la labor y el gusto por la enseñanza, los cuales se vieron acompañados por frases como “tengo miedo de fallar”, “miedo a no ser capaz de afrontar los retos de esta labor”, “miedo a no ser aceptada por la comunidad”. Estas auto-representaciones del ser maestros, evidenciaron un modelo pedagógico tradicional, es decir, aquel que históricamente le ha pedido al docente ser un ciudadano ideal, ejemplo de ética y moral para su comunidad. En palabras de Saldarriaga (2014) la pedagogía clásica concibe la labor del maestro:

Como artista y como apóstol: el maestro es, para ella tanto "artista y un ser inmortal y libre", como "artista de la civilización", "noble obrero del progreso que inicia a los que vienen a la vida en la tarea acometida por los que se fueron y por los que se van". Por ello su profesión (...) debía (...) vivirse como una misión, como un apostolado. Esta es una de

la características de lo que he llamado amor pedagógico: el amor, que en este modelo es considerado como constituyente ontológico del hombre, es así mismo esencial para su perfeccionamiento, y por tanto para toda relación pedagógica. (p.131)

Por otra parte, este modelo se contrasta con la perspectiva contemporánea del educador, donde el maestro es reconocido como un agente de transformación social, que concibe el error como una herramienta de aprendizaje y que asume una postura crítica frente a su propia experiencia pedagógica.

Esta problematización frente al modelo tradicional o clásico, y el modelo socio-crítico de la educación, estuvo representada en los escritos compartidos, ya que los maestros en formación, señalaron, por medio de cuestionamientos, que el ser docente para el posconflicto requería no solo de una capacitación profesional en conocimientos específicos, sino también de una formación humana, social y política para poder caminar de la mano de las comunidades.

Por su parte, las ideas sobre el *saber* del maestro, giraron en torno a tres aspectos: en primer lugar, se identificaron preguntas reiterativas sobre cómo hablar de la guerra, el dolor, la muerte y la violencia con poblaciones educativas víctimas del conflicto armado. En segundo lugar, algunos maestros en formación, señalaron que el saber pedagógico debería partir el reconocimiento de los territorios, ya que desde el acercamiento a su historia, cultura, proyectos de comunidad y luchas sociales se podrían plantear nuevas acciones pedagógicas para la transformación colectiva. Por último, pero no menos importante, los participantes enfatizaron en la necesidad individual de superar el vacío de saberes con relación a la práctica pedagógica, el conflicto armado colombiano y la memoria histórica.

En este sentido, a partir de la interpretación de las reflexiones proporcionadas por los maestros quienes manifestaron no estar preparados para laborar en este tipo de contextos, se evidenció la urgencia de la implementación del *decreto 1038 del 2015*, artículo 7, literales a) y b), por medio del cual:

Las entidades territoriales certificadas en educación, en trabajo articulado con los Comités Territoriales de Capacitación a Docentes y Directivos Docentes, deberán:

- a). Identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad;
- b). Financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, programas y proyectos de alta calidad que ofrezcan las instituciones de educación superior y otros organismos, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos.

Este decreto, que reglamenta la implementación de Cátedra de la paz, contempla también a las Escuelas Normales Superiores y sus respectivos Programas de Formación Complementaria, por consiguiente, durante el seminario, los participantes consideraron importante hacer efectiva la articulación y ejecución de las políticas educativas públicas en el proceso formativo de los maestros normalistas.

Ahora bien, en relación con al *hacer* del maestro, los documentos escritos mostraron una tendencia hacia la concepción de la educación como alternativa para la transformación social y superación de la violencia; al respecto, los docentes de formación complementaria señalaron que la trasmisión de saberes debe estar vinculada a las necesidades de la población, y que las estrategias pedagógicas requieren ser replanteadas constantemente para que el aprendizaje sea cooperativo y significativo.

Por otra parte, algunos elementos emergentes que se encontraron durante el ejercicio interpretativo fueron:

1. La relación con lo desconocido: mientras que para algunos maestros llegar a un territorio desconocido era sinónimo de temor, para otros significaba la posibilidad de cambio y mejora.
2. La relación de la historia de vida académica con la concepción de maestro: en algunas narraciones se argumentó qué tipo de maestro ser, o no ser, con base a una experiencia propia.

3. El desarrollo de la práctica pedagógica con población discapacitada<sup>10</sup>: por cuestiones de tiempo, esta inquietud no fue abordada en ningún momento del seminario, pero se considera importante para ampliar la comprensión del fenómeno.

Hasta aquí, el quehacer docente, visto de forma integral, complejizó los imaginarios sociales e históricos sobre los cuales los maestros habían significado su profesión. La experiencia individual, la formación académica recibida y los discursos sociales que se escuchaban alrededor de la educación, son aparentemente disimiles, sin embargo, al interpretar las reflexiones de cada uno de los doce maestros se hallaron coincidencias, esto se debe a que, como lo sustentó Gadamer (1993) los prejuicios individuales están inscritos en una tradición colectiva, lo que es, para este caso, la historia de la educación y del maestro en Colombia. Es por ello que luego de interpretar estos escritos desde la conciencia histórica, el presente y el futuro del maestro se unieron en un nuevo horizonte hermenéutico pues, en palabras del filósofo:

Una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones. Por supuesto que ganar para un horizonte histórico requiere un intenso esfuerzo. Uno no se sustrae a las esperanzas y temores de lo que le es más próximo, y sale al encuentro de los testimonios del pasado desde esta determinación. Por eso es una tarea tan importante como constante impedir una asimilación precipitada del pasado con las propias expectativas de sentido. Solo entonces se llega a escuchar la tradición tal como ella puede hacerse oír en su sentido propio y diferente. (Gadamer, 1993, p.376)

### ***5.2.2 Hermenéutica del territorio***

La cartografía social, como instrumento de análisis, cumple un papel fundamental cuando se pretende comprender la perspectiva de un sujeto o de una población frente a un territorio en específico; visto de esta manera, se partió de la idea de que los supuestos que una persona construye por medio de la cartografía permiten interpretar el tipo de aproximaciones que ha

---

<sup>10</sup> Término utilizado por la maestra en el documento original.

tenido con la realidad social, geográfica y cultural del contexto descrito. En este mismo sentido, Vélez, I. et al. (2012) consideran que:

Un mapa no es una imagen exacta de la realidad (Harley 1989; 1991). Por el contrario, es la representación gráfica de un espacio físico y social, resultado de trayectorias subjetivas y comunitarias de los participantes; por esta razón, un mapa adquiere sentido cuando se lee en relación con el contexto sociohistórico en que fue construido. (p.10)

Es por ello que para el caso de esta investigación cada cartografía del territorio y de la comunidad, estuvo sujeta a una interpretación valorativa, más no evaluativa, pues cada elemento que los maestros relacionaron dio cuenta de sus saberes sociales, constructos pedagógicos y perspectivas históricas para el momento de ejecución de la propuesta. Por esta razón para poder interpretar los prejuicios y la conciencia histórica inherentes al territorio y a las comunidades, se identificaron los aspectos geográficos, geopolíticos, y ambientales, para el primero, y las características sociales, culturales, económicas, o educativas para la segunda.

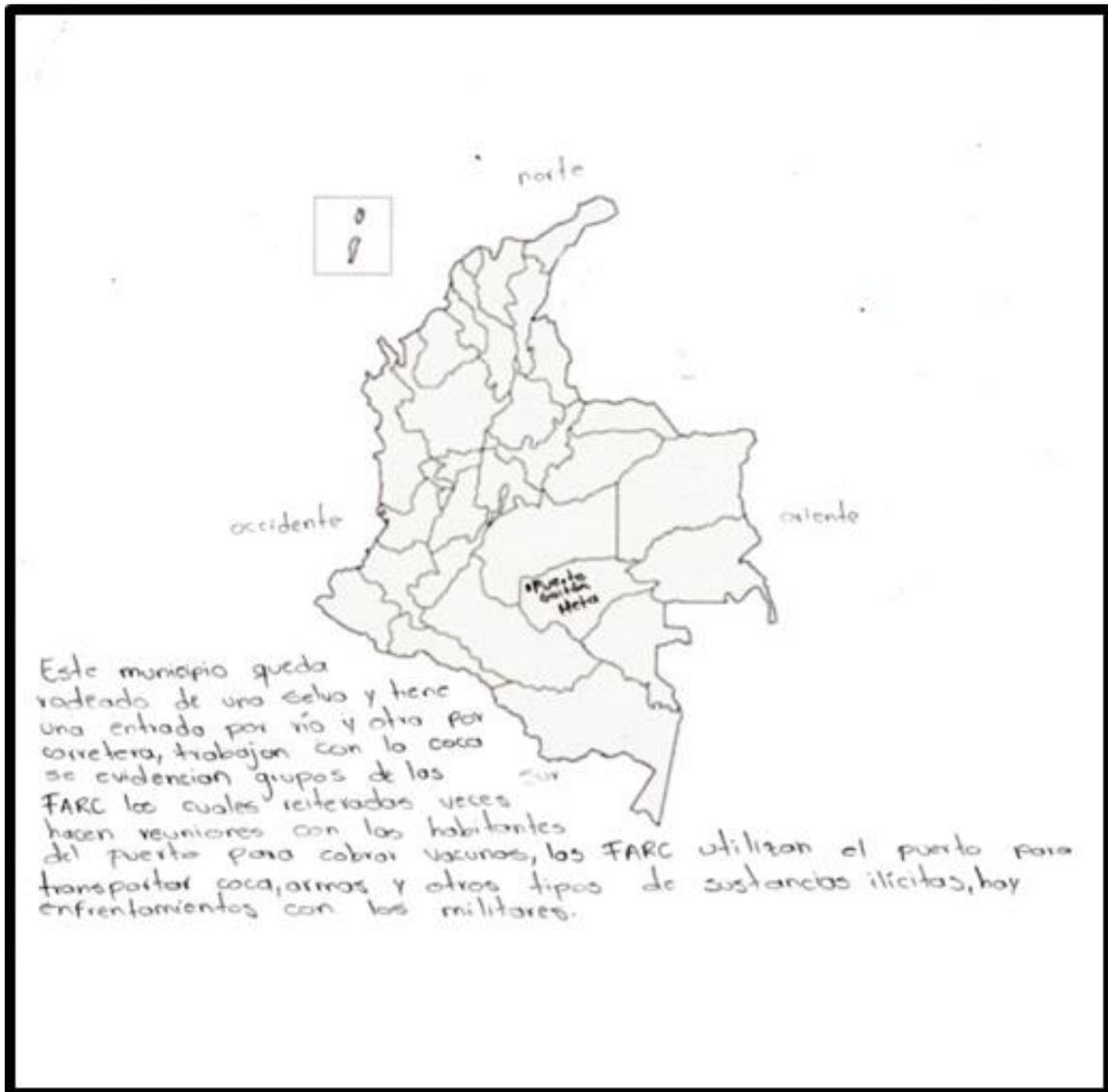
Para ofrecer mayor claridad, se analizará al detalle una de las cartografías realizadas y posteriormente se relacionarán los hallazgos del total de la muestra.

En la cartografía correspondiente a Puerto Gaitán, Meta, (ver figura 5), se evidenció, en primer lugar que el territorio fue ubicado geográficamente en el departamento del Guaviare. Respecto al aspecto ambiental, fue descrito como un municipio “rodeado de una selva y tiene una entrada por río y otra por carretera” lo que indicó una asociación semántica entre el nombre del municipio, *Puerto Gaitán*, y el recurso natural predominante, en este caso, un río.

Con relación a la selva, se evidencia un desconocimiento de las características propias de la región natural de la Orinoquía, en la que se encuentra el territorio, y cuyo ecosistema predominante son las sabanas. Frente a las actividades productivas de la población, la participante escribió que “trabajan con la coca” sin embargo, no hizo referencia a la producción ganadera y agrícola desarrollada en la región, ni a la economía generada en torno a la explotación de petróleo.

En lo concerniente a las dinámicas sociales, se señaló la presencia de “grupos de las FARC los cuales reiteradas veces hacen reuniones con los habitantes del puerto para cobrar

vacunas, las FARC utilizan el puerto para transportar coca, armas y otros tipos de sustancias ilícitas, hay enfrentamientos con los militares” estos prejuicios sobre la historia de la violencia redujeron la multiplicidad de la vida en comunidad, a un actor ilegal, y al tipo de violencia que este ejerció en el territorio.



*Ilustración 5. Cartografía del territorio: Puerto Gaitán, Meta.*

Al momento de cartografiar a la población, la participante la caracterizó a partir de emociones negativas tales como “tengo miedo de que me separen de mis padres” “extraño mi casa” “miedo, triste” y señaló como un sueño “volver a casa” e “ir a la escuela”. (Figura 6)

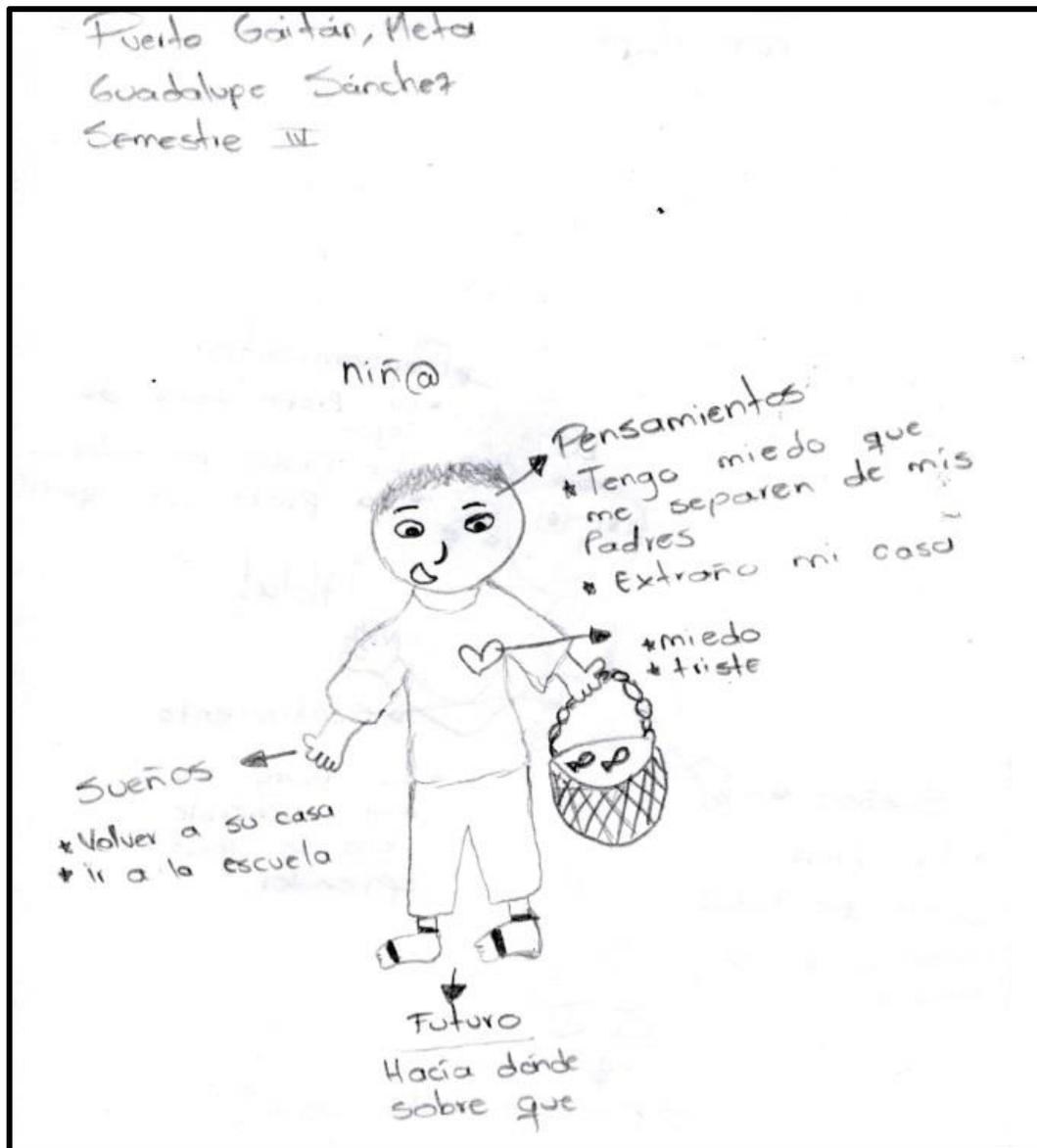


Ilustración 6 Cartografía de la población: Puerto Gaitán, Meta. Elaborado por Guadalupe (maestra en formación)

En esta muestra se identificó que las interpretaciones sobre el territorio se vieron limitadas por los prejuicios adquiridos desde la infancia, no obstante, desde la perspectiva hermenéutica, todo tipo de conocimiento y apreciación de la realidad es válido, ya que se corresponde con la tradición de la que se ha hecho parte; y es allí, entre el reconocimiento del prejuicio y la comprensión de la

historia donde se adquieren otros sentidos y significados para la re-interpretación del ser histórico en el futuro. En palabras de Gadamer (1993):

En realidad el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida en que estamos obligados a poner a prueba constantemente todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. *Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para “sí mismos” (...)* La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida. (pp. 376-377)

Los prejuicios son pues una parte indispensable para la fusión de horizontes propia de la conciencia histórico- efectual. El ejercicio introspectivo reconfigura la relación del maestro con su territorio, en la medida en que no se conciben los prejuicios como vacío o carencia, sino como oportunidades de reflexión e interpretación hacia nuevos conocimientos.

Visto de esta forma, y con relación a la interpretación total de la muestra, se consideró necesario señalar los siguientes hallazgos:

Solo cinco de los doce estudiantes de formación complementaria reconocieron el territorio elegido en el mapa de Colombia, sin embargo, este aspecto no fue proporcional con el conocimiento del territorio; así por ejemplo, en el caso de Riohacha, la maestra señaló correctamente la ubicación geográfica del departamento de La Guajira, pero escribió “está cerca al mar Caribe y tiene frontera con Brasil por lo tanto su clima es cálido y húmedo”.

En nueve de las doce muestras se identificó una tendencia por caracterizar la población a partir del código de vestimenta y características morfológicas. Al respecto, se interpretó que para los maestros el cuerpo es entendido como topos hermenéutico, por medio del cual se infiere la diversidad étnica, cultural y social de los habitantes del territorio. También fueron dibujados accesorios característicos de algunas poblaciones, como en el caso de Aquitania, Boyacá, donde la participante retrató a un estudiante con ruana y sombrero, o la cartografía de Puerto Asís,

Putumayo, donde se plasmó una niña indígena con collares propios de su cultura. Sobre este aspecto, Gadamer (2006) explica la relación hermenéutica entre el conocer algo, aunque sea de manera inconsciente, y el re-conocimiento de ese algo, en este caso del cuerpo y la estética, a través de la representación artística:

El sentido de mimesis consiste únicamente en hacer ser ahí a algo sin que con ello se empiece nada. La alegría por el comportamiento mímico y por los efectos de la mímica es una alegría originaria del ser humano (...) La alegría por el disfraz, la alegría de representar a otro distinto del que se es y la alegría del que reconoce lo representado en el que representa, muestran cuál es el sentido auténtico de la representación imitativa: en modo alguno comparar y juzgar cuánto se aproximan la representación a lo que se quiere representar en ella. Es cierto que en toda representación hay este enjuiciamiento o está alabanza pero, desde luego, como un fenómeno secundario. Su auténtica culminación la encuentra toda representación solo en que lo representado está verdaderamente ahí en ella. Cuando Aristóteles describe cómo el espectador reconoce: «ese es él», no se refiere a que detrás del disfraz se reconozca a aquel que lleva el disfraz, sino al revés, que por el disfraz se reconoce aquello que debe representar. Reconocer significa aquí, *re-conocer*. Se *re-conoce* lo que se conoce. (p.126)

En lo concerniente a la caracterización del conflicto armado, cuatro docentes nombraron la presencia de un actor ilegal en específico, y cinco hacen referencia al conflicto con términos generales, tales como “grupos armados”, o de manera indirecta “guerra”.

Por lo que se refiere a los territorios de Bogotá D.C, Medellín (Antioquia) y Envigado (Antioquia), los aspectos relacionados con el conflicto armado fueron nombrados desde las bandas criminales y conflictos por drogas, no obstante, el énfasis de estas tres cartografías estuvo en la descripción de aspectos de orden educativo, cultural y económico, lo cual puso en manifiesto uno de los prejuicios sociales más comunes entre la población colombiana, donde históricamente se ha considerado que el conflicto armado solo ha afectado a las poblaciones rurales del país.

---

En consecuencia, luego de la reflexión sobre el ser maestro para el posconflicto, en sintonía con la conversación que se narra en los territorios y arropados con la sensibilidad brindada por la Literatura Infantil y Juvenil, los maestros del Programa de Formación Complementaria hicieron un giro hermenéutico y avistaron nuevos horizontes para la construcción de paz y memoria histórica en las escuelas de Colombia.

## 6. Nuevos horizontes

*Quien encuentra una huella sabe sin duda también que ahí ha estado algo y que algo ha quedado ahí, como quien dice. Pero esto no se comprueba sin más. A partir de ahí uno comienza a buscar, preguntándose adónde puede llevar la huella. Sólo para quien se pone en marcha y busca el camino adecuado, la huella guarda relación con el buscar y el rastrear, que se inicia con el descubrimiento de la huella. Esta es la manera de hacerse con una dirección primera, y algo se desvela. Adónde la huella pueda llevar es algo que se mantiene todavía abierto.*

*(Gadamer, 1995, p.100)*

La experiencia hermenéutica está acompañada de metáforas que dan cuenta de su naturaleza inagotable. Se habla del círculo, donde el final puede ser también el principio de todas las cosas; se nombra como un horizonte, y por medio de él se distingue todo aquello que está más allá de lo conocido; su conversación es caleidoscópica, porque en el movimiento del lenguaje siempre hay espacio para la multiplicidad de sentidos que enriquecen la comprensión del mundo y del ser humano. La praxis hermenéutica, es pues, inacabable: aviva la posibilidad de platicar con el pasado y el presente, para concebir nuevas interpretaciones del futuro.

Bajo esta consideración, y gracias al diálogo colectivo que se compartió en el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado y la memoria histórica*, los maestros del Programa de Formación Complementaria reflexionaron sobre su práctica y construyeron otros horizontes de sentido, a través de la elaboración de estrategias pedagógicas pensadas para la defensa de la paz y la memoria histórica en territorios colombianos golpeados por la violencia.

Esta proyección del quehacer pedagógico en otros contextos, permitió la fusión de la historia y tradición de las comunidades, con el ser histórico y hermenéutico de cada maestro en formación. En coherencia con este aspecto, se asumió que la reflexión y la acción, requerían de

un proceso interpretativo, individual y colectivo, sobre los constructos adquiridos previamente, para, a partir de ellos, poder comprender e interactuar con las realidades históricas e imaginarios sociales de otras comunidades.

Así las cosas, con el fin de ampliar la fusión de horizontes de los maestros, en el diseño de cada estrategia pedagógica se contemplaron los aspectos de territorio, escuela, maestro y práctica pedagógica. Para una mejor claridad en la interpretación de resultados, a continuación se presentarán algunos apartes correspondientes a la estrategia pedagógica del municipio de Bojayá, Chocó, y su respectiva interpretación. En un segundo momento, se compartirá el resto de la muestra interpretada desde los elementos más relevantes del diseño pedagógico.

### **6.1 Pedagogía en el territorio: Bojayá, Chocó**

Como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, toda práctica pedagógica debe partir del re-conocimiento del *contexto territorial* en el cual se está inmerso. En relación a este aspecto, la maestra indagó sobre la historia del municipio, sus centros poblados y resguardos indígenas, además aportó datos de orden geográfico y político. Posteriormente hizo mención de uno de los hechos violentos más significativos en la historia de la comunidad, a saber, la masacre ocurrida en el año 2002 (ver figura 7) este elemento se consideró fundamental en la investigación que ofreció la maestra, pues identificó en la historia de la población su relación con el conflicto armado y las consecuencias de este.

**Masacre de Bojayá**

La masacre de Bojayá fue el trágico resultado de un prolongado y violento enfrentamiento entre las FARC y un grupo paramilitar entre el 20 de abril y el 7 de mayo. Este conflicto tuvo lugar en las cercanías de las cabeceras municipales de Bojayá (conocida como Bellavista en la región) y Vigía del Fuerte, en el departamento de Antioquia, Colombia. Lo más desgarrador de este evento fue que ocurrió en un contexto donde las autoridades estatales no brindaron la protección adecuada, a pesar de las múltiples alertas emitidas por la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación y la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que advertían sobre el inminente peligro para la población civil.

El viaje de los paramilitares desde Turbo no tuvo alteraciones pues, como dice un comunicado de la diócesis de Quibdó, pasaron sin contratiempos "por los puestos de control militar y de Policía en Riosucio". La diócesis hizo una alerta temprana sobre este hecho a la Defensoría del Pueblo, que a su vez la pasó a los organismos del Estado. Las pangas partieron de Turbo, el mismo puerto donde en el mes de diciembre entraron, procedentes de Nicaragua, 3.000 fusiles y seis millones de cartuchos para los paramilitares casos que ahora está en investigación.



*Ilustración 7. Interpretación del conflicto armado en Bojayá, Chocó. Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

En relación con las dinámicas sociales, educativas y económicas de la región, se identificó que la participante buscó información relevante que estaba relacionada con el propósito del seminario; no obstante, la contextualización no se limitó a la consulta de datos, sino que también fue analizada e interpretada (figura 8); es decir que, a través de la movilización constante entre el saber propio (soportado en los prejuicios y la tradición), y la perspectiva histórica ofrecida por el texto, se evidenció el accionar de la conciencia hermenéutica de la maestra, pues en palabras de Gadamer (1992):

El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la «neutralidad» ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios. Es preciso percatarse de las propias prevenciones para que el texto mismo aparezca en su alteridad y haga valer su verdad real contra la propia opinión. (p.66)

Antes, la cercanía con el monte y el río facilitaba el cultivo y la pesca para el diario vivir, y esto sumado al intercambio, permitía estabilidad económica para las familias. Las nuevas condiciones transforman las relaciones de intercambio, convirtiéndose la compra y venta en la forma comercial principal, eliminando casi por completo el trueque. Esto genera dificultades para muchas familias que no están acostumbradas a tramitar las relaciones de intercambio a través del dinero y que tienen que reorganizar su modo de producción para poder sobrevivir bajo estas nuevas lógicas. El acceso a la alimentación es limitado, mediado ahora por el dinero. Se puede observar una distancia cada vez más grande entre la producción y el consumo de alimentos, que se separan cada vez más tanto en tiempo como en espacio.

*Ilustración 8. Interpretación del contexto socio-económico de Bojayá, Chocó.*

*Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

En lo que se refiere a la cultura, la información fue presentada en contraste con el conflicto armado, lo que permitió comprender la influencia de la guerra en la apropiación, trasmisión y transformación de las prácticas culturales de la población. Esta interpretación, en el apartado de contexto territorial, se consideró muy pertinente, pues la maestra lo retomó e incluyó en la construcción de su estrategia pedagógica. (Ver figura 9)

Antes de la masacre, los bojayaseños vivían en su territorio trabajando la agricultura; había una relación fuerte entre amigos, entre familias; después de toda esa violencia, hubo una ruptura en el tejido social, la violencia trajo mucha división. Ahora, enfrentan la violencia con alabaos, cantos tradicionales que interpretan a capella en los rituales mortuorios, que hacen parte de la tradición oral de las familias y son transmitidos de generación en generación. Desde la masacre, los cantos se convirtieron en su manera de hacer resistencia y nunca más callar.

*Ilustración 9. Relación entre cultura y conflicto armado en Bojayá, Chocó. Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

Todos estos elementos consultados, referenciados y analizados por la docente en formación, sirvieron de justificación para el desarrollo de los apartados relacionados con el campo educativo. De allí que en el momento denominado *imaginar la escuela*, se encontrara una correlación entre las características de *la Institución Educativa Esperanza de Bojayá* y las condiciones antes enunciadas del territorio; en consecuencia, la forma en como la maestra concibió la ubicación,

acceso, y planta física de la institución educativa estuvo en concordancia con las interpretaciones que había realizado previamente.

En este punto, cabe resaltar que la participante conservó la coherencia entre el proyecto educativo institucional de la escuela imaginada, las necesidades de la región y los propósitos abordados a lo largo del *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado y la memoria histórica*. Al encontrar un eje de sentido entre estos tres elementos, e integrarlos desde sus diferentes lugares de enunciación, la maestra recurrió a su conciencia histórico-efectual, ya que esta propicia la obtención de nuevos horizontes y nuevas interpretaciones (ver figura 10); Así mismo, este proceder hermenéutico se puede comprender a luz de Gadamer (1993), quien sostiene que:

Tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. La elaboración de la situación hermenéutica significa entonces la obtención del horizonte correcto para las cuestiones que se nos plantean cara a la tradición. (p.373)

De manera que, por medio de una actitud crítica, la maestra en formación comprendió la situación hermenéutica a la que se vio abocada por medio del ejercicio en el territorio, y tanto al momento de *imaginar la escuela*, como al *pensar el maestro*, asumió un nuevo horizonte para el quehacer pedagógico lo que provocó, a su vez, una transformación en los prejuicios, historia y tradición que la antecedían.

**Características educativas**

La Institución Educativa Esperanza de Bojayá ofrece educación Básica Primaria bajo el modelo educativo Escuela Nueva, debido a la poca población del centro poblado y de la zona rural próxima. Se ofrece educación en derechos humanos, paz y resolución de conflictos como parte del currículo escolar para fomentar la reconciliación y el entendimiento entre los estudiantes. Se prioriza la formación en habilidades prácticas y técnicas que sean relevantes para la vida en la zona rural, como la agricultura y el ecoturismo, con el objetivo de empoderar a los estudiantes y brindarles oportunidades para mejorar sus condiciones económicas.

*Ilustración 10. Caracterización de la Institución Educativa Esperanza de Bojayá. Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

Ahora bien, llegados a este punto, se interpretaron los aspectos más significativos de la estrategia pedagógica diseñada por la maestra.

El objetivo de este proyecto era construir estrategias pedagógicas y literarias, desde el análisis de contextos, que posibilitaran el abordaje del posconflicto armado colombiano, la memoria histórica y la Literatura Infantil y Juvenil; razón por la cual, al momento de la interpretación, se tuvo como premisa la pregunta problematizadora que había guiado esta investigación: ¿de qué manera la construcción colectiva del *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde del posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*, posibilita metodologías para la formación de maestros y propicia la creación de estrategias pedagógicas situadas en los territorios?

Además de todos los elementos contextuales y educativos, analizados previamente, se consideró que la reflexión sobre la práctica pedagógica era un deber ineludible para el maestro en formación y formador; de tal forma que construir una estrategia pedagógica, para un territorio inicialmente desconocido, y con unas dinámicas socioculturales permeadas por la violencia, supuso una oportunidad para valorar el ser, el saber y el hacer del docente, de manera que cada uno pudo identificar, en su propio proceso, destrezas y puntos de mejora, para asumirse desde otros horizontes pedagógicos y literarios.

La planeación pedagógica diseñada para el territorio de Bojayá, fue, en palabras de la maestra en formación: “*dirigida a estudiantes de cuarto y quinto de primaria en la Institución Educativa Esperanza de Bojayá, Chocó, que han sido afectados directa o indirectamente por el*

*conflicto armado colombiano*” y tuvo, como objetivo general “*fomentar la reflexión sobre el posconflicto armado y la memoria histórica en los estudiantes a través de la literatura infantil y la música tradicional*”<sup>11</sup>.

Respecto al diseño metodológico, propuesto por la participante, este fue estructurado en tres momentos.

En relación con el primer momento, la estrategia pedagógica implementada fue la lectura dirigida y los círculos de conversación. Aquí, la maestra eligió el libro infantil *Un largo camino* de la autora Beatriz Eugenia Vallejo (2018) para motivar el interés y la reflexión de sus estudiantes alrededor de la guerra, el desplazamiento forzado y la resiliencia de las comunidades. De igual forma, la maestra orientó el círculo de conversación por medio de preguntas guía, las cuales buscaron reconstruir, desde la voz de los estudiantes, el pasado violento de Bojayá. En las figuras 11 y 12 se observa la justificación de ambas estrategias.

Justificación: Este cuento personificado por animales, narra cómo los habitantes del polo norte y del polo Sur experimentan la llegada de animales extraños, quienes llegan para adueñarse del territorio y robar los recursos, provocando un desplazamiento forzado. Además, se refleja la resiliencia de quienes deciden quedarse en su territorio a pesar de lo que está sucediendo y de quienes van a otro lugar en busca de un nuevo resurgir. Todo lo anterior refleja parte de la realidad vivida por los bojayaseños.

*Ilustración 11. Justificación de la selección literaria.*

<sup>11</sup> Los fragmentos en cursiva fueron extraídos del documento original de la muestra.

Justificación: Trabajar la memoria histórica es relevante para que los pueblos recuerden, interpreten y transmitan los acontecimientos que han tenido un impacto significativo en su desarrollo y en su identidad colectiva. Este término se utiliza especialmente en el contexto de eventos traumáticos como las guerras, que violan los derechos humanos. Además, transmisión de la memoria histórica puede ser un elemento clave para evitar el riesgo de repetir las injusticias y sufrimientos del pasado.

*Ilustración 12. Estrategia pedagógica: Círculo de conversación.*

Ahora bien, en este momento de la planeación se identificó la intención de sensibilizar a los estudiantes desde la Literatura Infantil, provocando en ellos la identificación de relaciones entre la historia narrada, el ser, y su papel en el territorio. Por otra parte, la prelación sobre el diálogo y el reconocimiento de los saberes previos fueron interpretados como parte del proceso hermenéutico adquirido por la maestra, quien de manera intencional o no, asumió los prejuicios de sus estudiantes como parte esencial en la construcción de la memoria histórica de Bojayá. De manera que para los estudiantes y la maestra el acercamiento a la realidad de una comunidad significó encontrarse, colectivamente, en la conversación, pues “gracias al lenguaje articulamos la experiencia del mundo como una experiencia común” (Gadamer, 1992, p.198).

Del mismo modo, el segundo momento versó sobre la reflexión hermenéutica de la memoria histórica. A través del análisis de casos y de testimonios de tres líderes comunitarios de Bojayá, la conversación promovió la comprensión del conflicto armado, sus secuelas y las acciones para la no repetición por parte de sus habitantes. En este punto, se interpretó que la propuesta hizo énfasis en la memoria histórica como una construcción colectiva y ejemplar, dado que por medio de los testimonios sobre los cuales giró el encuentro, se buscó el reconocimiento de la historia, la reconstrucción de la identidad de un pueblo y la transformación social desde la resiliencia. Teniendo en cuenta los argumentos propuestos por la docente (ver figura 13) y el pasado doloroso de esta comunidad, este aspecto se consideró muy importante, pues, como lo planteó Todorov (2008):

Nada debe impedir la recuperación de la memoria: éste es el principio que se aplica al primer proceso. Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son

de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar. (p.20)

- o Boris Velásquez: artista y gestor cultural del Medio Atrato.
- o El cantar de Máxima: firmeza y dulzura que suena en dos mundos.

Justificación: Los casos a trabajar, corresponden a los testimonios reales de tres personajes bojayaseños que, después de la masacre y a raíz de toda la violencia que su comunidad sufrió en manos de fuerzas armadas ilegales, se propusieron recuperar sus tradiciones y arrebatar a sus jóvenes de caer en manos de esos grupos armados. Esto, a través de la música, el juego y el deporte; contribuyendo así a la construcción de paz en su territorio.

*Ilustración 13. Estrategia pedagógica: Análisis de casos para la memoria histórica.*

*Nota Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

Así pues, para el tercer momento de esta planeación pedagógica, la maestra provocó una fusión de horizontes para la construcción de paz; valiéndose del diálogo, la apreciación de la tradición musical de la región y de la escritura creativa los estudiantes pudieron reconocerse como parte activa de una comunidad. Estas tres formas de narrar un territorio, dieron cuenta del modelo pedagógico y literario bajo el cual se sitúa la maestra (ver figura 14). En primer lugar, al reconocer en el contexto las necesidades de la población, y los símbolos que utilizaban para salvaguardar la memoria histórica, asumió una postura pedagógica socio-crítica en su quehacer docente. En la misma medida, al considerar el arte (tanto desde la música, como desde la literatura) como un bien cultural que es enriquecido por niños, jóvenes y adultos, fomentó el modelo de parentesco (Gubar, 2013) en el cual se afirma que la apreciación, creación y difusión de las narrativas (entendidas en todas sus formas) parten del agenciamiento del niño y el joven como ciudadanos, teniendo como premisa el trabajo colaborativo entre estos y los adultos.

Justificación: Se pretende trabajar la memoria histórica y provocar el compromiso con la construcción de paz en el postconflicto, a partir de la música tradicional de la comunidad y desde la creación de textos narrativos, ya que estos dos elementos, música y tradición oral, conectan a la comunidad con su pasado y su identidad cultural.

*Ilustración 14. Estrategia pedagógica: Apreciación y creación de narrativas desde la tradición. Nota. Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

Finalmente, para la interpretación de la evaluación, donde la maestra propuso a sus estudiantes la creación y composición de alabaos, se consideró adecuado citar a Gadamer (2001) quien plantea en su reflexión que:

Es preciso el reconocimiento de otras tradiciones, y hay que desarrollar incluso solidaridades comunes con ordenamientos sociales (...) para que la humanidad lleve a cabo dicha tarea puede servirnos de estímulo de la experiencia del arte (...) el arte, con toda su innumerable variedad, se impone a la larga incluso con lo más extraño. En ello se demuestra la absoluta omnipresencia del arte. El arte es capaz de tender puentes para salvar las barreras y los espacios. Para nosotros, los que vivimos hoy en día, esto se demuestra quizás de manera sumamente impresionante en la música. (p.227)

Siguiendo esta idea y tal y como lo justificó la docente en la contextualización del territorio, y en su planeación pedagógica, (ver figura 15), para el caso de Bojayá, los alabaos fueron un medio de resistencia contra el olvido, la violencia y la muerte. Aquí, la intención de transformar la conciencia histórica de la comunidad educativa, se efectuó a través de la tradición musical del Chocó, lo que demostró que dentro de todo *yo histórico*, cargado de pasado, siempre habrá posibilidad de dar a luz a un *nosotros histórico y hermenéutico*, para el futuro.

**g. Evaluación:** ¿Cómo se evalúa la práctica?

Se pedirá a los estudiantes que, por grupos de 5 personas, compongan un alabao donde se refleje parte de la historia dramática de su pueblo, además, que se exalte la resiliencia de su comunidad, el deseo que como integrantes de ella tienen por la no repetición de los hechos violentos del pasado y algo de su compromiso para la construcción de paz en su territorio.

Justificación: Los alabaos son cánticos a capela que tradicionalmente se han usado en comunidades afrocolombianas del Pacífico colombiano. Hacen parte de la tradición oral de las familias y se transmiten de generación en generación. Por tal motivo, se ha elegido la creación de alabaos como una forma de contribuir a la identidad y compañerismo en el posconflicto.

*Ilustración 15. Estrategia evaluativa: Tradición e historia, música tradicional para el posconflicto. Nota. Elaborado por Leidy (maestra en formación).*

## 6.2 Pedagogía en el territorio nacional

Como puede inferirse, los sentidos y significados que subyacen en las doce planeaciones pedagógicas elaboradas por los maestros en formación, son múltiples; y las interpretaciones que de ellas se derivan, requerirían de un capítulo más extenso. Es por esta razón que los resultados precedentes, dan cuenta del diseño metodológico propuesto para cada uno de los contextos territoriales (Tabla 1), y de las obras literarias y artísticas que los docentes eligieron para llevar a cabo su propósito (Tabla 2).

**Tabla 1** Diseños metodológicos por territorio: Total de la muestra.

CONTEXTO	POBLACIÓN	TEMA	ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	SESIÓN
Puerto Gaitán (MET)	Grado quinto (Escuela nueva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Granitos de arena para la construcción de paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo.</li> <li>Entrevistas.</li> <li>Lectura dirigida y Socialización.</li> <li>Escritura creativa y creación artística.</li> </ul>	4
Bojayá	Grado cuarto y quinto	<ul style="list-style-type: none"> <li>La construcción de paz y la memoria histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura dirigida y círculos de conversación,</li> <li>Análisis de casos y de</li> </ul>	3

(CHO)	(Escuela nueva)	a través de la literatura infantil y la música tradicional de Bojayá.	<ul style="list-style-type: none"> <li>testimonios, diálogo.</li> <li>Apreciación y composición de música tradicional, creación literaria.</li> <li>Socializaciones</li> </ul>	
Catatumbo (NSA)	Multigrado  (Escuela rural)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mi memoria histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juego de roles.</li> <li>Lectura dirigida, debate con preguntas guía.</li> <li>Creación literaria.</li> <li>Socialización y difusión de producciones.</li> </ul>	1
Tumaco (NAR)	Totalidad de la comunidad educativa  (Escuela rural)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Afirmación y autoestima.</li> <li>Somos un territorio vivo.</li> <li>Construyendo paz en nuestras palabras: Resolución de conflictos a través de la literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres experienciales desde la metodología del Proyecto Alternativo a la Violencia (PAV)</li> <li>Lectura dirigida, círculos de conversación.</li> <li>Trabajo en equipos para resolución de conflictos y socializaciones.</li> <li>Conversatorio dirigido (maestra) y análisis de casos (colaborativo)</li> </ul>	1 taller (3 sesiones)
Aquitania (BOY)	Transición a once  (Escuela nueva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>El lugar que me resguarda</li> <li>Mi territorio</li> <li>Derecho vulnerado: El desplazamiento</li> <li>Estrategias para una visión de paz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activación musical y diálogo.</li> <li>Aprendizaje basado en proyectos: Entrevistas.</li> <li>Lectura dirigida y círculos de conversación.</li> <li>Creación artística</li> <li>Trabajo colaborativo para la creación de estrategias para la paz.</li> </ul>	4
Toribío (CAU)	Grado tercero y cuarto  (Escuela rural)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Violación de los derechos humanos</li> <li>Paz en mi territorio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activación musical y diálogo</li> <li>Conversatorio y análisis de casos</li> <li>Lectura dirigida y círculos de conversación.</li> <li>Creación artística</li> <li>Conversatorio con un líder comunitario, dialogo de saberes.</li> <li>Creación artística</li> </ul>	2 talleres (Cada uno con 3 sesiones)
Riohacha	Grado cuarto y	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tejiendo la memoria histórica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura dirigida, apreciación estética y</li> </ul>	3

(LAG)	quinto  (Escuela rural)		<ul style="list-style-type: none"> <li>literaria, y círculo de conversación.</li> <li>• Actividades extraclase (investigación)</li> <li>• Círculos de conversación con un líder tradicional (<i>pichiipala</i> o palabrero)</li> <li>• Diálogo con mujeres tejedoras sobre prácticas ancestrales.</li> <li>• Creación artesanal</li> </ul>	
Envigado (ANT)	Grado quinto  (Escuela urbana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todo lo que brilla es oro, historia y resolución de conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación artística</li> <li>• Lectura dirigida y diálogos</li> <li>• Círculos de conversación por equipos</li> <li>• Dramatización</li> </ul>	1
Medellín (ANT)	Estudiantes entre 7 y 14 años  (Escuela urbana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Es bueno para mi salud? Conociendo los riesgos del consumo de drogas en nuestra comunidad</li> <li>• El otro y yo ¿Somos diferentes? Estrategias para promover la convivencia pacífica en nuestra comunidad</li> <li>• ¿En qué lugar estoy ubicado? Afrontando el conflicto armado y las bandas delincuenciales (violencia, construcción de una cultura de paz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje basado en proyectos</li> <li>• Lecturas dirigidas y círculos de conversación.</li> <li>• Debates</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Juegos de roles</li> <li>• Dramatizaciones</li> <li>• Análisis de casos</li> </ul>	3 proyectos
Bogotá, D.C	Grado cuarto y quinto  (Escuela urbana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorando conflictos y Paz a través de la literatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas redondas.</li> <li>• Lectura y reflexión por equipos</li> <li>• Resolución de conflictos.</li> <li>• Socializaciones</li> </ul>	2
Granada (ANT)	Grado tercero  (Escuela urbana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura infantil y conflicto armado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición de la docente</li> <li>• Lectura dirigida y socialización.</li> <li>• Actividad creativa</li> </ul>	1
Puerto Asís	Totalidad de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores y derechos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto comunitario etnoeducativo</li> </ul>	No se

(PUT)	educativa	ancestrales para la memoria histórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Círculos de palabra.</li> <li>• Círculos de alimentación</li> <li>• Conversatorio con los mayores para la reconstrucción de la historia</li> <li>• Encuentro cultural y gastronómico.</li> </ul>	específica
	(Escuela rural-Indígena)			

**Tabla 2** Obras literarias y recursos artísticos por territorio: Total de la muestra.

CONTEXTO	OBRAS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL	RECURSOS ARTÍSTICOS	OTROS
Puerto Gaitán (MET)	<i>Eloísa y los bichos</i> , (Jairo Buitrago, 2009)		Narración autobiográfica, escritura, artesanías
Bojayá (CHO)	<i>Un largo Camino</i> , (Beatriz Eugenia Vallejo, 2018)	Música Tradicional (Alabaos)	Creación literaria y musical
Catatumbo (NSA)	<i>Cómbita</i> , (Óscar Pantoja, 2019)		Escritura creativa sobre el posconflicto
Tumaco (NAR)	<i>Así vivo yo, Colombia contada por los niños</i> , fragmento: <i>Quiero ser cantaora como mi mamá</i> , (Pilar Lozano, 2011)		Dibujo
	<i>¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, así!</i> , (Kathrin Schärer, 2010)		
	<i>Dos ratones, una rata y un queso</i> , (Claudia Rueda, 2007)		
	<i>Nadav</i> , (Adelia Carvalho, 2014)		
	<i>El patito feo</i> , (Hans Christian Andersen, 1843)		
	<i>Frank: La increíble historia de una dictadura olvidada</i> , (Ximo Abadía, 2018)		
	<i>Madrechillona</i> , (Jutta Bauer, 2000)		
	<i>Juul</i> , (Griegje de Maeyer, 1996)		
Aquitania (BOY)	<i>Tengo miedo</i> , (Ivar Da Coll, 1989)	Música tradicional	Historias, Creación literaria
	<i>El Árbol Triste</i> , (Triunfo Arciniegas, 2008)		
	<i>Te cuento mi cuento: Cuentos de desplazamiento forzado</i> , (Aldeas Infantiles SOS, 2021)	“El cebollero” (Carranga)	Tejido
		“Hay que sacar al diablo” (Bambuco)	
Toribio (CAU)	<i>Aquello que nos da calor</i> , (Neil Gaiman, 2024)	Errante	Creación artística;
	<i>¿Qué es la paz?</i> , (Emma Damon, 2004)	diamante, Aterciop elados	Murales, esculturas con arcilla
Riohacha (LAG)	<i>Jintulu Wayuu /Guajírita</i> , (Aminta Peláez Wouliyu, Colección Territorios Narrados Ministerio de Educación Nacional, 2014)	Tejidos, palabrero	Dibujo y creación ancestral de tejidos. Mochilas Wayuu

Envigado (ANT)	<i>El traje nuevo del emperador</i> , (Hans Christian Andersen, 1837)	Teatro, dibujo
Medellín (ANT)	<i>El rojo era el color de mamá</i> , (Gerardo Meneses, 2014) <i>Era como mi sombra</i> , (Pilar Lozano, 2023) <i>Viendo el fuego desde la terraza</i> , (Jairo Buitrago, 2020) <i>La composición</i> , (Antonio Skármeta, 1998) <i>Tengo miedo</i> , (Ivar Da Coll, 1989) <i>Mambrú perdió la guerra</i> , (Irene Vasco, 2012) <i>Belo: un héroe del campo</i> , (Nicole Sánchez Castillo, 2022) <i>Camino a Casa</i> , (Jairo Buitrago, 2008) <i>El monstruo de colores</i> , (Anna Llenas, 2012) <i>El pato, la muerte y el tulipán</i> , (Wolf Erlbruch, 2007) <i>La oruga muy hambrienta</i> , (Eric Carle, 1969) <i>Juul</i> , (Gregie de Maeyer, 1996) <i>Los niños piensan la paz</i> , (Javier Naranjo, 2015)	Dibujos, murales
Bogotá D.C	<i>Belo: un héroe del campo</i> , (Nicole Sánchez Castillo, 2022) <i>La tortuga resolución</i> , (Paula Díaz, 2020) <i>El puente está quebrado</i> , (Celso Román, 2020)	Teatro
Granada (ANT)	<i>Azul la cordillera</i> , (María Cristina Ramos, 2006)	Dibujo
Puerto Asís (PUT)	<i>Incas, una gran historia</i> , (Yesenia Silva, 2024) <i>Indios de Colombia, momentos vividos- mundos concebidos</i> , (Gerardo Reichel- Dolmatoff, 1971) <i>Alimentación y cultura en el Amazonas</i> , (Yolanda Mora, 2012)	Saberes ancestrales

## 7. Reflexiones finales

Toda conversación nace y se alimenta en el seno de una sociedad. Las grandes ideas y la búsqueda de transformaciones surgen como respuesta a los interrogantes que se desprenden del acercamiento crítico con la historia; al ser comprendidas a través de las palabras, tanto la historia como la transformación, se encuentran directamente vinculadas a la vida en comunidad, por lo que se hace imprescindible el reconocimiento de la alteridad, con la cual se desvelan múltiples comprensiones y se enriquecen las acciones. En este sentido, el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica* se consolidó como una estrategia favorable para la reflexión en torno al ser, saber y hacer del docente, en la medida en que los espacios de discusión y análisis entre pares académicos contribuyeron en la formación

profesional de los maestros normalistas y fomentaron el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en contexto.

En efecto, la condición dialéctica que caracteriza el desarrollo de un seminario permitió el afianzamiento del pensamiento hermenéutico en los docentes, pues al construirse colectivamente, garantiza el encuentro con el otro, promueve la convergencia de todo tipo de ideas y complejiza las interpretaciones que se hacen de la realidad tanto desde lo individual, como desde lo colectivo. Este tipo de encuentros pedagógicos cobran mayor valor al ser articulados a un período de transición y cambio como lo es el posconflicto armado colombiano, y para el cual, el maestro colombiano debe aunar su experiencia, sus saberes y sus destrezas para asumir el reto de la construcción de paz en territorios que se han visto afectados por la violencia desde hace décadas. Por consiguiente, se considera que dentro de la formación docente, el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica* fortalece la labor de los maestros y constituye una oportunidad epistemológica, literaria y pedagógica para regenerar el tejido social de la mano de las comunidades educativas.

De igual manera, la exploración, reflexión y construcción del quehacer pedagógico desde la Literatura Infantil y Juvenil, el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica, afianza la actitud investigativa del maestro en formación, dado que promueve el acercamiento académico y estético a la cultura literaria de niños y jóvenes, ahonda en el conocimiento del territorio y reivindica la memoria histórica de las comunidades; estas tres competencias, asumidas desde la investigación pedagógica, establecen una conversación constante entre la academia, la praxis y el contexto, lo que a su vez contribuye en la ejecución y difusión de nuevas perspectivas para la formación crítica del maestro colombiano.

Para que esto sea posible, y a la luz de lo acontecido a lo largo de este proyecto, se considera menester hacer énfasis en tres ejes centrales:

### **1. La Literatura Infantil y Juvenil y el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos políticos:**

El agenciamiento social de las infancias y las juventudes surge en la medida en la que se les reconoce el derecho a ejercer su ciudadanía y se les integra como parte activa de una comunidad, sus tradiciones y sus conocimientos. Ahora bien, la literatura, es, generalmente, uno de los primeros encuentros que el niño tiene con su cultura, ya sea en el ámbito familiar, o al

momento de ingresar a una institución educativa; este encuentro entre el niño y el libro es fundamental para el fortalecimiento de su identidad y para comprender su relación con el mundo en el que vive.

En razón de ello, se considera fundamental sumar esfuerzos entre maestros formadores, y en formación, para superar la idea de la instrumentalización de la literatura, ya que esta reduce la experiencia literaria, a un espectro didáctico específico, privando al niño y al joven de un acontecimiento humano, donde se aprecia al libro en sus matices más variados, con los cuales es posible cultivar la sensibilidad y reflexión sobre las realidades culturales, que a manera de ficción o fantasía, le son contadas. Al respecto, Borja y Galeano (2018) dicen que:

Considerar a los niños como sujetos lectores significa considerarlos como sujetos partícipes de la sociedad del conocimiento, la cual propone unas características propias a la época y a los modos de interacción y desarrollo del conocimiento de cara al siglo XXI (...) No podemos olvidar, sin embargo, que una visión contextualizada de la realidad de los niños colombianos como sujetos lectores debe tener en cuenta los aspectos sociohistóricos y culturales que, para este periodo, también constituyen imágenes de los niños como sujetos lectores. Nos referimos a la circunstancia de pobreza, violencia, desplazamiento e inequidad que ha acompañado el crecimiento de muchas generaciones de niños colombianos. (p.28)

Por consiguiente, es conveniente dejar atrás la romantización, moralización o instrumentalización con la que, en muchas ocasiones, se asume el libro infantil en el aula de clases, y permitir que sea el arte, en este caso la literatura, la que movilice, en maestros y estudiantes, nuevas interpretaciones y acciones colaborativas que aporten en la transformación de la sociedad colombiana.

## **2. Formación docente para el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica:**

El compromiso ético y profesional para afrontar el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica requiere no solo de la promulgación, sino también de la ejecución y evaluación

de las políticas educativas públicas en las dinámicas de las instituciones educativas, y, particularmente, en los espacios de formación de maestros, es decir, tanto en las Facultades de Educación, como en las Escuelas Normales Superiores.

A pesar de ser una realidad latente para los colombianos, no es posible asumir que todos los maestros en formación comprenden la historia conflictiva del país, ni que disponen de los insumos teóricos y prácticos para llevar a cabo su labor en este tipo de contextos; esta realidad, que se evidenció en el transcurso del *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*, plantea la posibilidad para que nuevas investigaciones, desde las universidades, trabajen de manera mancomunada con los Programas de Formación Complementaria, de tal forma que, desde una postura crítica, tanto los maestros normalistas, como los licenciados, tengan la oportunidad de acceder a espacios formativos, para analizar las normativas legales que lo rigen en su profesión, y de igual manera, reflexionar con sus pares académicos, sobre las implicaciones, retos e innovaciones, que conlleva pensar la escuela y el territorio, en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Así pues, se considera que apoyar este tipo de propuestas educativas podría suponer un mejoramiento en la calidad de la formación docente y en la producción intelectual del campo pedagógico, ya que concibe al maestro como un investigador y apunta hacia el conocimiento sistémico y transformativo de la realidad educativa colombiana.

### **3. Las voces de los maestros**

Una investigación hermenéutica cobra valor cuando es analizada por quienes participaron en ella. Es en la voz del otro donde se encuentran detalles que se escapan a la conciencia propia, y gracias a esa pluralidad de voces se identifican nuevas consideraciones que abren más y mejores caminos por los cuales este proyecto podría transitar.

Por esta razón, a continuación se transcribirán las reflexiones que cada uno de los doce maestros en formación hizo al finalizar el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*. Estas opiniones, al igual que las consideraciones ya enunciadas, serán socializadas con los docentes, directivos docentes y comunidad educativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Envigado.

Escuchemos pues, a los maestros:

“Me parece que este tipo de propuestas son fundamentales en el proceso formativo de cada uno de los maestros de formación complementaria, porque así como nosotros tuvimos la oportunidad de enriquecer nuestros conocimientos y aprender acerca de tantas cosas que desconocíamos ellos también la tienen, además son temas que como maestros deberíamos conocer y que nutren nuestra vida personal y profesional. Gracias a las sesiones que se llevaron a cabo pude enriquecer mis conocimientos en cuanto a la literatura infantil y juvenil, y por supuesto frente al conflicto armado, conocí y aprendí cosas que nunca antes había escuchado mencionar y que estoy segura que me servirán durante mi vida profesional y personal. En cuanto a algo por mejorar pensaría que el único factor mencionado sería el tiempo, ya que lo propuesto en el seminario es un tema bastante amplio e importante de abarcar y que lastimosamente no se pudo llegar a más allá pero que sí dejó en mí un aprendizaje significativo.” (Sara)

“Considero que se debería aplicar en otros semestres no sólo en el último como fue en este caso. El tiempo estipulado debería ser de más horas. También debería ser orientado a maestros y rectores desde el espacio de formación pedagógica. Destaco la preparación, apropiación y desarrollo del mismo por parte de la profe Erika. Muchas felicitaciones.” (Gladys)

“Este tipo de propuestas serían muy beneficiosas para todas las personas que están en formación complementaria ya que conocemos más acerca de lo que está afuera y "lejano" al contexto en el que estamos inmersos, son ideales para reflexionar sobre nosotros mismos y pensar en qué haría, cuáles serían esas propuestas que propondría si estuviera en otra comunidad. En mi opinión todos los docentes deberían tener otras miradas en cuanto a los tipos de textos que presentan a los estudiantes para trabajar temas que suelen ser tan crudos y que traen dolor consigo, es por ello que fue y seguirá siendo muy valioso el haber tenido la oportunidad de conocer libros que no fueran tan explícitos con estos temas y que aun así, entendíamos a lo que se referían.” (Valeria)

“Sería genial tener una asignatura como está porque se piensa a veces solo en educación urbana y no rural y sus particularidades. Los seminarios como tal se ven muy bien planeados, fueron muy enriquecedores para mí proceso como maestra practicante ya que me dieron bases para aplicarlas en mis prácticas. Me gustaría que se desarrollarán más a profundidad los libros y que a la hora de desarrollarlo tener un mejor tiempo, para eso se necesita la disposición de la institución para que sea un seminario más completo.” (Wendy)

“El proyecto muy muy bueno, este fue preciso para maestros que van a salir pronto y van a tener la oportunidad de enfrentarse a la vida docente, con un grado de conciencia mucho mejor. Para mí lo mejor fueron los libros que nos recomendaron ya que gracias a eso me abrió como la perspectiva de que un libro no solo se puede utilizar en clases de español. Realmente fueron fundamentos muy enriquecedores que me permitieron aprender sobre la literatura desde otro ángulo aún más valioso. Si hubiera deseado más de estos seminarios y considero que este trabajo es merecedor de un tiempo aún más extenso.” (Nerlen)

“Considero que es algo que debería trabajarse desde semestres anteriores. En todos los contextos educativos nos vamos a encontrar bien sea de manera directa o indirecta estudiantes que han sido víctimas del conflicto y mientras desde el programa de formación complementaria se nos brinden más herramientas para llevar al aula, mejor preparados vamos a estar al afrontar estas situaciones. Es muy pertinente este tema en el PFC. Sugiero más materiales audiovisuales, salidas a diferentes contextos museos, bibliotecas, barrios, parques... Esto abre los ojos a la realidad que cada docente recién graduado se va a enfrentar. Aquí se logra desarrollar una conciencia del posconflicto, que se convierte en una pieza clave para este caminar.” (Jairo)

“Opino que se debe llevar acabo de mayor manera en las aulas, ya que se aprende demasiado con este proyecto, sugiero mayor participación de la tecnología multimedia” (Darwin)

“En lo personal era desconocedor casi en su totalidad acerca de este tema, sin embargo, a través del seminario y gracias a la reflexión crítico pedagógica dada, pude comprender las verdaderas dificultades, o más bien, retos por los cuales podemos atravesar y el saber cómo

deberíamos afrontarlas en este caso por medio de libros. Lo interesante de las actividades es que hacen que el docente se autoevalúe y se cuestione sobre el qué y cómo educar en diferentes contextos saliendo de esa zona de confort en la cual estamos normalmente, y es uno de los aspectos que más resalto del seminario. A pesar de que pudieron ser muchas más sesiones, lo visto y tratado fue muy significativo para enriquecer nuestros saberes. El ideal sería abordar más profundamente estos temas ya que como vemos, la verdad no se habla comúnmente ya sea en conferencias, charlas, etc. Solo palabras de agradecimiento ya que esto incrementa los recursos para nuestra práctica pedagógica teniendo nuevos enfoques y perspectivas, solo es esperar que este proyecto pueda seguir teniendo más impacto en la comunidad docente.” (Samuel)

“En realidad fue muy poco tiempo para todo los temas que uno puede aprender de esto, pero los que se realizaron fueron muy enriquecedores y de muchos aprendizajes, se logró lo propuesto y lo que esperábamos de este seminario, aprendí mucho y adquirí nuevos conocimientos. Además me parece muy importante ya que nos da herramientas y conocimientos para poder implementar con los niños y trabajar con ellos, a la hora de uno enfrentarse a esta realidad que ellos viven y que nosotros como maestros también debemos saber y abordar a la hora de estar en un aula.” (Vanesa)

“Todos los recursos literarios me parecieron super interesantes, la maestra abordó la literatura desde una mirada muy interesante y eso llamo mucho la atención y motiva a seguir estudiando. Me pareció muy interesante el seminario, me llevo a una realidad que desconocía y me inspira a aprender más sobre estos temas, a investigar sobre la realidad de mi territorio. Considero que es importante porque como maestros que se van a enfrentar a esas realidades y me parece muy pertinente que nos hayan dado este seminario en nuestro último semestre ya que nos ubica mucho y nos brinda muchas ideas para trabajar. Todo estuvo muy bien, faltó tiempo sí pero le sacamos provecho. Me hubiera gustado muchas más tiempo pero considero que si se logró un buen trabajo.” (Guadalupe)

“La realización de los seminarios permitió que cada uno desde lo que conocía o había investigado aportara para una construcción más amplia y es de diferentes perspectivas. También

la maestra Erika hiló muy bien cada clase, cada libro, cada actividad para darle mucho más sentido. Sentí que aprendí demasiado además porque ese era responsabilidad de todos, por lo tanto agradezco porque desde la incomodidad al momento de hablar de algunos temas se generaron ideas y conocimientos que me servirán para toda la vida. Me sorprendió mucho la posibilidad de hablar sobre el posconflicto a los más pequeños desde la literatura infantil y juvenil, porque en otro momento pensaba que no era pertinente y no hubiera imaginado de qué forma hacerlo. Pero hoy se la importancia de desarrollarlo, me invitó a preguntarme por cosas que antes y tal vez nunca me hubiera imaginado. Muchas gracias, profunda admiración por el trabajo realizado y deseo que esto se siga reproduciendo” (Verónica)

“El seminario de literatura infantil y formación para la convivencia y la paz fue una experiencia excepcionalmente enriquecedora que amplió mi comprensión sobre cómo la literatura puede servir como una herramienta poderosa para la memoria histórica y la construcción de paz. Las historias narradas a través de la literatura compartida en clase me permitieron comprender mejor las realidades complejas de las comunidades en nuestro país que han enfrentado el desplazamiento forzado y la violencia, resaltando la resiliencia de quienes buscan recuperar sus tradiciones y ofrecer alternativas a los jóvenes. La sensibilización sobre los diferentes contextos sociales y económicos de los territorios colombianos fue fundamental, ya que nos dotó de herramientas prácticas y pertinentes para abordar las necesidades específicas de cada comunidad. En conjunto, el seminario no solo fortaleció mi formación como maestra, sino que también me permitió reconocer la importancia de la literatura infantil en la promoción de valores de paz y convivencia. Le otorgo una calificación excelente y felicito y agradezco a la maestra Erika por su excelente manejo del grupo, su pasión al orientar los seminarios y la pertinencia de los recursos utilizados en cada sesión. Destaco, además, el impacto significativo del seminario en mi perspectiva educativa y en mi crecimiento personal.” (Leidy)

Así, conversando con las voces siempre presentes de los doce maestros, contemplando las distintas posibilidades desde donde se podría continuar este proyecto, y considerando a la literatura, el territorio y la paz como una oportunidad factible para la transformación social, el *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la*

*memoria histórica* continuará su rumbo itinerante, re-significándose constantemente en las palabras de los niños y jóvenes con quienes los maestros del Programa de Formación Complementaria decidan compartir y engrandecer su horizonte pedagógico.

---

## Referencias

- Acosta, A. (2015). *Conflicto, conflictividad y posconflicto*. En F. Giraldo y E. Revéiz (Comp.) Posconflicto una mirada desde la academia. (pp.19-22). Academia Colombiana de Ciencias Económicas.
- Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Eichborn AG.
- Borja, M. y Galeano, A. (2018) *Literatura infantil y juvenil colombiana: problemas, tendencias, obras y autores (1990-2012)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/32622>
- Cabrera, J. (2018). *Education in Post-Conflict Colombia*. [Tesis de maestría, University of San Francisco]. <https://repository.usfca.edu/thes/1061>
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir?*. En Leer para comprender, escribir para transformar, palabras que abren nuevos caminos en la escuela. (1ª. ed., pp. 53- 60). Ministerio de Educación Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2009). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica*.
- Colombia. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*.
- Colombia. Congreso de la República. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. Diario Oficial.
- Colombia. Corte Constitucional. (2017). *Sentencia C-630 de 2017: adiciona artículo transitorio a la Constitución con el propósito de dar estabilidad y seguridad jurídica al acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Corte Constitucional.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2020). *Decreto 1236 de 2020. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes*. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Presidencia de la República.
- Colombia. Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Diario oficial.

- 
- Deszcz-Tryhubczak, J. (2023). *Leer sobre solidaridad y acción colectiva. Mentes sociales en la Fantasía Radical*. En M. García, E. Arizpe y A. Casals (Eds.). *Campo en formación. Textos clave para la crítica de literatura infantil a juvenil*. (pp. 267-287). Ediciones/ Metales Pesados.
- Erlil, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. (1ª ed.). Ediciones Uniandes.
- Gadamer, H. (1992- 1993). *Verdad y método*. (Vols. 1-2). Ediciones Sígueme- Salamanca.
- Gadamer, H. (1995). *El Giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra.
- Gadamer, H. (2001). *Antología*. Ediciones Sígueme- Salamanca.
- Gadamer, H. (2006). *Estética y hermenéutica*. (3ª ed.). Editorial Tecnos/Alianza.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Gubar, M. (2023). *Un modelo de parentesco para los estudios de infancia y de literatura infantil*. En M. García, E. Arizpe y A. Casals (Eds.). *Campo en formación. Textos clave para la crítica de literatura infantil a juvenil*. (pp. 55-73). Ediciones/ Metales Pesados.
- Gubar, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457. <https://dx.doi.org/10.1353/chq.2013.0048>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. (1ª. ed.). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.). McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Herrera, D. (2016). La paz subjetiva y plural. En S.V. Alvarado; E.A Rueda; P. Gentili (Eds.). *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones* (1ª ed., pp. 51-54). CLACSO, [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz\\_en\\_Colombia.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz_en_Colombia.pdf)
- Herrera, M. (2017). Costumbres políticas, acogida e inclusión: los retos del posconflicto en Colombia. *Palabras al margen*.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). *Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia*. En M.C. Herrera y C. J. Díaz (Eds.). *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinar*. (1ª ed., pp.59-92). Plaza & Janés Editores.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. (2ª. Ed.) Instituto de Estudios Peruanos.
- Kushner, E. (1993). *Articulación histórica de la literatura*. En M. Angenot, J.Bessière, D. Fokkema, y E. Kushner (Eds.). *Teoría Literaria*. (pp. 125-144). Siglo XXI Editores.
- Lozano, P. (2023). *Era como mi sombra*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- 
- Lozano, C. (2003). *Conflicto, posconflicto y solución democrática de la crisis*. En M.E. Cárdenas (Coord.) *La construcción del posconflicto en Colombia: Enfoques desde la pluralidad*. (1ª ed., pp. 211- 218). Fondo Editorial CEREC.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Mueller, L. (2018). *Leer para la paz: narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil de trauma en Colombia*. [Tesis de maestría, George Mason University]. <https://hdl.handle.net/1920/12099>
- Nikolajeva, M. (2023). *Teoría, post-teoría y teoría aetonormativa*. En M. García, E. Arizpe y A. Casals (Eds.). *Campo en formación. Textos clave para la crítica de literatura infantil a juvenil*. (pp.19-35). Ediciones/ Metales Pesados.
- Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: defining Children's Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Nussbaum, M. (2016). Una carta al pueblo colombiano. En S.V. Alvarado; E.A Rueda; P. Gentili (Eds.), *Paz en Colombia: perspectivas, desafíos, opciones* (1a ed., pp. 17-19) CLACSO, [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz\\_en\\_Colombia.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160930124934/Paz_en_Colombia.pdf)
- Pulgarin, L. (2023). *Configuración del concepto de memoria en la narrativa literaria desde la perspectiva de los estudiantes de grado décimo del colegio Gimnasio Toscana, a partir de la novela El ruido de las cosas al caer*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18745>
- Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Luna libros.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. (2012). *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. (1ª ed.). Editorial Universidad del Rosario.
- Rodríguez, P. (1997). *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada Siglo XVIII*. Ariel.
- Rose, J. (1998). The Case of Peter Pan. *The Children's Culture Reader*. pp.58- 66. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743782.003.0006>
- Saldarriaga, O. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria Y Sociedad*, 6(12), 121-149. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750>
- Sánchez, E. (2022). *Lectura literaria y Pedagogía de la memoria: Una experiencia de concienciación sobre el pasado reciente de nuestro país*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/29464>
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. (1a ed.). Paidós, Editorial Planeta.

Van Lierop- Debrauwer, H. (2023). *La literatura infantil Una aventura conjunta*. En M. García, E. Arizpe y A. Casals (Eds.). *Campo en formación. Textos clave para la crítica de literatura infantil a juvenil*. (pp. 97-116). Ediciones/ Metales Pesados.

Vargas, A. (2003). *El posconflicto armado en Colombia: La posibilidad de consolidar la democracia*. En M.E. Cárdenas (Coord.) *La construcción del posconflicto en Colombia: Enfoques desde la pluralidad*. (1ª ed., pp. 119- 135). Fondo Editorial CEREC.

Vasco, I. (2021). *Paso a paso*. Panamericana Editorial.

Velez, I., Rátiva, S. y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59–73. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n2.25774>

## Anexos

## Anexo 1. Curaduría de Literatura Infantil y Juvenil, elaborada para esta investigación

OBRA LITERARIA	AUTOR	CATEGORÍA	TEMÁTICAS
<i>Nadav</i>	Adelia Carvahlo (2014)	Literatura Infantil	Conflicto internacional, fronteras
<i>El pato, la muerte y el tulipán</i>	Wolf Erlbruch (2007)	Literatura Infantil	Muerte
<i>Paso a paso</i>	Irene Vasco (2021)	Literatura Juvenil	Secuestro, conflicto armado, dolor
<i>Mambrú perdió la guerra</i>	Irene Vasco (2012)	Literatura Infantil y Juvenil	Desaparición, conflicto armado, desplazamiento
<i>El sol de los venados</i>	Gloria Díaz (2014)	Literatura Juvenil	Infancias, imaginarios sociales
<i>Antonia va al río</i>	Dipacho (2019)	Literatura Infantil	Desplazamiento, migración
<i>Los niños piensan la paz</i>	Javier Naranjo (2015)	Literatura Infantil y Juvenil	Imaginarios, sociedad, infancias
<i>A medio día llovían pájaros</i>	Marcela Guiral (2022)	Literatura Juvenil	Conflicto armado, infancias
<i>La luna en los almendros</i>	Gerardo Meneses (2012)	Literatura Juvenil	Conflicto armado, desplazamiento, infancias
<i>Frank: La increíble historia de una dictadura olvidada</i>	Ximo Abadía (2018)	Literatura Infantil y Juvenil	Memoria histórica, opresión, dictadura, política
<i>La composición</i>	Antonio Skármeta (1998)	Literatura Infantil y Juvenil	Memoria histórica, opresión, dictadura, política
<i>La partida del soldado</i>	Javier de Isusi (2011)	Literatura Infantil y Juvenil	Guerra, familia.
<i>Camino a casa</i>	Jairo Buitrago (2008)	Literatura Infantil	Memoria histórica, desaparición, familia.
<i>Crecimos en la guerra</i>	Pilar Lozano (2014)	Literatura Juvenil	Conflicto armado, historias de vida
<i>Era como mi sombra</i>	Pilar Lozano (2023)	Literatura Juvenil	Conflicto armado, infancia, violencia.
<i>Historias de un país invisible</i>	Pilar Lozano (2017)	Literatura Infantil y Juvenil	Conflicto armado, memoria histórica, territorios
<i>Tengo miedo</i>	Ivar Da Coll (1989)	Literatura Infantil	Temores infantiles
<i>Sami el saíno y la búsqueda de las dos verdades</i>	Fabio Silva Vallejo	Literatura Infantil y Juvenil	Conflicto armado, cultura, territorio, violencia.
<i>Les di la mano, tomaron la piel: Narrativas de infancia desde la guerra</i>	Fundación Fahrenheit y Fundación Huella indeleble, compilación (2017)	Literatura Infantil y Juvenil	Conflicto armado, historias de vida
<i>Historias y colores de mi región: Voces y memorias de niños, niñas y adolescentes del Catatumbo.</i>	Centro Nacional de Memoria Histórica (2018)	Literatura Infantil y Juvenil	Conflicto armado, territorio, cultura
	Comisión de la verdad,	Literatura Juvenil	Cultura, territorio,

<i>Recuerdo mi origen</i>	IDARTE, Cristian Valencia (compilador), (2021)			ancestralidad, conflicto armado, violencias
<i>Bajo la luna de mayo</i>	Gerardo Meneses (2016)	Literatura Juvenil		Conflicto armado, violencia
<i>El rojo era el color de mamá</i>	Gerardo Meneses (2014)	Literatura juvenil		Conflicto armado, muerte, familia.
<i>El gato y la madeja perdida</i>	Francisco Montaña (2013)	Literatura Juvenil		Memoria histórica, conflicto armado, muerte, política.
<i>Los agujeros negros</i>	Yolanda Reyes (2000)	Literatura Infantil y Juvenil		Conflicto armado, territorio, medio ambiente
<i>Voces bajo la lluvia</i>	Manuel Urbina (2021)	Literatura Infantil y Juvenil		Desplazamiento, conflicto ambiental
<i>El mordisco de la media noche</i>	Francisco Leal (2013)	Literatura Infantil y Juvenil		Violencia, desplazamiento, cultura
<i>Los once</i>	Miguel Jiménez (2014)	Literatura Juvenil		Memoria histórica, sociedad, política
<i>El árbol triste</i>	Triunfo Arciniegas (2008)	Literatura Infantil y Juvenil		Conflicto armado, desplazamiento, infancias
<i>Viendo el fuego desde la terraza</i>	Jairo Buitrago (2020)	Literatura Infantil y Juvenil		Memoria histórica, violencia
<i>Retrato de niños con bayonetas</i>	Jairo Buitrago (2018)	Literatura Infantil y Juvenil		Memoria histórica, política
<i>El salto del jaguar</i>	Gloria Beatriz Salazar (2024)	Literatura Infantil y juvenil		Territorio, cultura, ancestralidad, conflicto armado
<i>Eloísa y los bichos</i>	Jairo Buitrago (2009)	Literatura Infantil		Desplazamiento, migración
<i>Dos ratones, una rata y un queso</i>	Claudia Rueda (2007)	Literatura Infantil		Conflicto, poder, política.
<i>Casa de las estrellas</i>	Javier Naranjo (2013)	Literatura Infantil y Juvenil		Conceptos, significados, infancias
<i>Lxan Nasa Pal kubxyac = Álvaro Nasa Pal y la Mojana</i>	Río de letras. Territorios narrados (2015)	Literatura Infantil y Juvenil		Territorio, cultura, ancestralidad, conflicto armado
<i>El color de la arena</i>	Elena O' Callaghan i Duch (2005)	Literatura Infantil y Juvenil		Desplazamiento, Conflicto, refugiados
<i>Juul</i>	Gregie de Maeyer (1996)	Literatura Infantil		Violencia,
<i>Madrechillona</i>	Jutta Bauer (2000)	Literatura Infantil		Rabia, intolerancia, perdón, resolución de conflictos

Nota. Elaboración propia

**Anexo 2. Consentimiento informado de los maestros del Programa de Formación  
Complementaria de la Institución Educativa Escuela Normal Superior De Envigado**



**SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE EL POSCONFLICTO  
ARMADO COLOMBIANO Y LA MEMORIA HISTÓRICA**

**Lugar:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Dirige: Erika Yurley Ruíz Escobar**

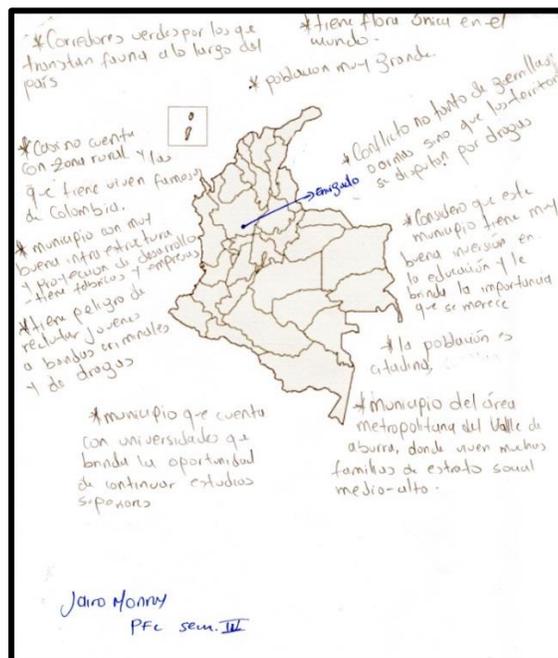
Bienvenido al *Seminario de Literatura Infantil y Juvenil desde el posconflicto armado colombiano y la memoria histórica*. Al firmar este formato certifico mi asistencia al seminario y autorizo a la investigadora que lo dirige, usar la información suministrada, conversada y compartida en la sesión para usos académicos exclusivamente. Toda la información que usted como docente en formación suministre está protegida por la Ley Estatutaria 1581 del 17 de octubre 2012, para la protección de datos personales y las Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación, contenidas en la resolución No 008430, referentes a investigaciones ubicadas en la categoría de riesgo mínimo. Así como por el principio de legalidad en materia de tratamiento de datos, finalidad, libertad, veracidad, transparencia, acceso, circulación restringida, principio de seguridad y confidencialidad que la ley nacional establece.

<b>Nombre del maestro en formación participante</b>	<b>Firma</b>	<b>Correo electrónico</b>

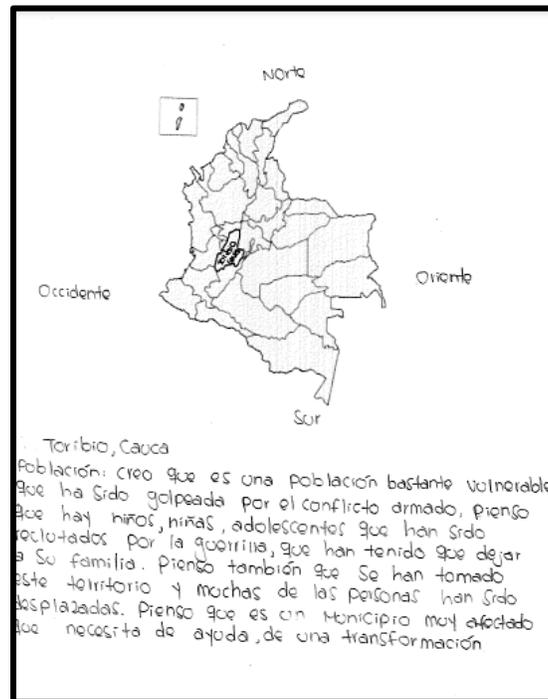
### Anexo 3. Cartografías del territorio



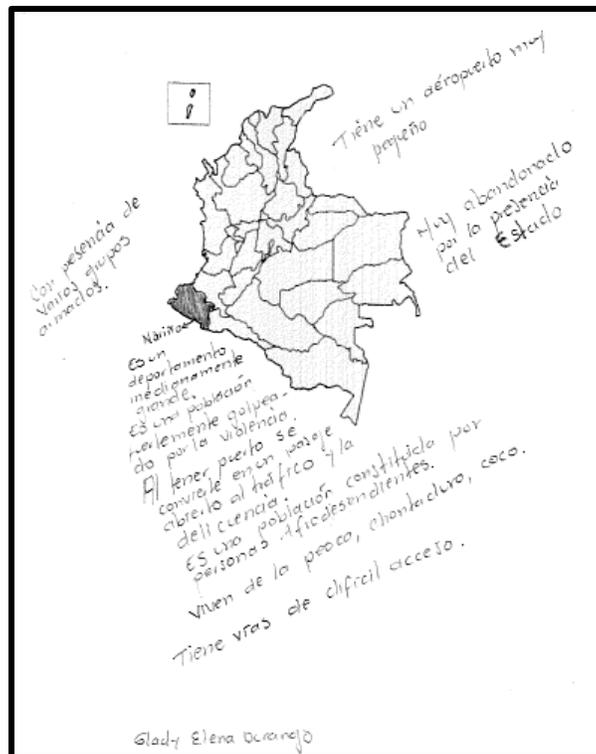
Nota. Región del Catatumbo, Norte de Santander. Elaborado por Wendy.



Nota. Envigado, Antioquia. Elaborado por Jairo.

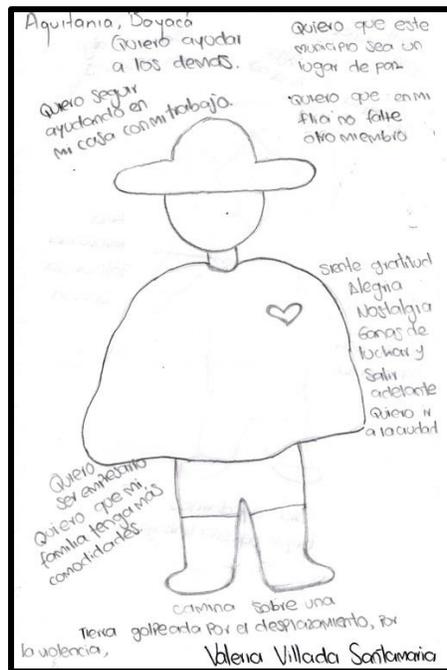


Nota. Toribío, Cauca. Elaborado por Sara.



Nota. Tumaco, Nariño. Elaborado por Gladys.

Anexo 4. Cartografías de la población



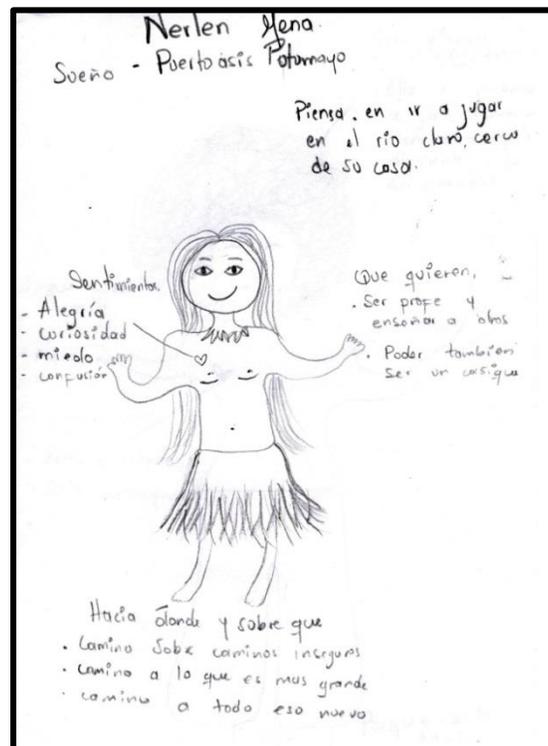
Nota. Aquitania, Boyacá. Elaborado por Valeria.



Nota. Bojayá, Chocó. Elaborado por Leidy.



Nota. Medellín, Antioquia. Elaborado por Samuel.



Nota. Puerto Asís, Putumayo. Elaborado por Nerlen.

## Anexo 5. Guía para el diseño de estrategias pedagógicas



### SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DESDE EL POSCONFLICTO ARMADO COLOMBIANO Y LA MEMORIA HISTÓRICA

#### GUÍA PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

##### (ANÁLISIS DE CONTEXTOS)

1. **CONTEXTO TERRITORIAL:** Rastreo sobre el territorio, historia, ubicación geográfica, recursos naturales. Características de la población, dinámicas sociales, educativas, culturales, económicas, entre otros. Tipos de afectaciones por conflicto armado ¿hay sucesos o eventos significativos que se deban resaltar?
2. **IMAGINAR LA ESCUELA:** Nombre, ubicación (rural o urbana), ¿cómo se accede a ella?, caracterizar la población estudiantil, describir espacio físico, necesidades educativas. Mencionar dificultades del entorno social, educativo, medio ambiental, entre otros.
3. **PENSAR AL MAESTRO:** ¿Cuáles herramientas, conocimientos, destrezas tengo como maestro para laborar en este territorio? Tener en cuenta la triada pedagógica: Ser, Saber y Hacer.
4. **PLANEAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:** La planeación se enfocará en el trabajo del posconflicto armado colombiano, memoria histórica y la Literatura Infantil. El objetivo es construir estrategias pedagógicas y literarias, desde el análisis de contextos que posibiliten el abordaje de las temáticas propuestas. Debe incluir:
  - Población
  - Tema
  - Objetivos
  - Logros
  - Indicadores de logros
  - Diseño metodológico: **Estrategia pedagógica ajustada al contexto educativo y social**, se deben describir los diferentes momentos de la(s) sesión(es) por ejemplo: Tiempos, espacios, participantes, preguntas guías.
  - Obras literarias y otros recursos que considere pertinentes
  - Evaluación: ¿Cómo se evalúa la practica?

**IMPORTANTE:** Cada aspecto de la planeación debe estar justificado con base en los elementos epistemológicos trabajados en el seminario y/o nuevas búsquedas bibliográficas.

Anexo 6. Equipo de maestros

