



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

La escuela de cara al postconflicto

Autor(es)

Ruperto Cardona Ruíz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Seccional Urabá, Colombia

2018



La escuela de cara al postconflicto

Autor:

Ruperto Cardona Ruíz

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor (a):

María Carmenza Hoyos Londoño

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la lengua y la literatura

Grupo de Investigación:

Somos Palabra

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Sede Urabá, Colombia

2018

AGRADECIMIENTOS

*A Dios, porque es grande y con él todo se puede;
a mis hijas Naisbeth Selena y Shaira Sofía, por
ser mi fuente de energía y motivación; a mi
familia por creer en mí, aun cuando yo dudé
de llegar hasta el final. Ellos
siempre estuvieron convencidos de que lo lograría. A los estudiantes del grado 5° y a la maestra
Yiris Carolina, por abrirme las puertas de su aula y recorrer conmigo esta travesía;*

*a mi asesora María Carmenza Hoyos,
ese ángel maravilloso que Dios puso en mi camino,
para apoyarme no sólo desde lo académico
sino, también, desde mi ser como persona,
gracias por toda la confianza depositada en mí y en este trabajo.*

*A todos los maestros que desde sus saberes
en los diferentes seminarios aportaron a la consolidación de este trabajo*

*A mi Programa Todos a Aprender (PTA),
por la oportunidad que me dio de llegar a esa Colombia distinta
y repensar mi quehacer como maestra desde las experiencias de otros maestros.*

*Al Ministerio de Educación Nacional (2016 – 2018),
porque con su financiación me ayudaron a cumplir mi sueño.
A la Universidad de Antioquia, por el empeño y la constancia
que, a pesar de tantas limitaciones con el programa Becas,
hicieron los esfuerzos necesarios por sacarlo adelante.*

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: EMPEZAMOS LA TRAVESÍA: TRAS LAS HUELLAS Y EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA RURALIDAD | 4 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 4 |
| 1.2 Objetivos..... | 18 |
| 1.3 Antecedentes: Otros senderos recorridos..... | 19 |
| 1.3.1 Ámbito Internacional..... | 20 |
| 1.3.2 Ámbito Nacional | 22 |
| 1.3.3 Ámbito Regional | 27 |
| 1.4 Contextualización..... | 29 |
| 1.5 Justificación..... | 33 |
| CAPÍTULO II: LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA: UNA TRAVESÍA ENTRE MEMORIAS, TESTIMONIOS Y LITERATURA | 36 |
| 2.1 Las prácticas de la escritura en la ruralidad. Tensiones y contrastes..... | 39 |
| 2.1.1 ¿Qué escriben los niños? Las crónicas y relatos autobiográficos otras prácticas de acercamiento a la escritura..... | 43 |
| 2.1.2 Sobre la enseñanza de la escritura y sus implicaciones en contextos de ruralidad..... | 48 |
| 2.2 Memoria Histórica en el aula. Una ruta metodológica para abordar el conflicto armado con los niños..... | 51 |
| 2.2.1. Acercamientos a lo que significa memoria..... | 52 |
| 2.2.2. La reconstrucción de memoria histórica en el aula..... | 53 |
| 2.2.3. La literatura como mediadora para abordar el conflicto armado con los niños..... | 57 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO | 62 |
| CAPITULO IV: ENTRE MEMORIAS Y ESCRITURAS EN EL AULA: UNA APUESTA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PAZ EN EL POSTCONFLICTO. REALIDADES Y DESAFIOS EN LA RURALIDAD | 72 |
| 4.1 El sendero recorrido durante la travesía: el proyecto de aula “Escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz” | 73 |
| 4.2 Las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5º: Una experiencia sociocultural y una | |

| | |
|---|-----|
| mirada desde las voces de los niños. | 82 |
| 4.3 El rol del maestro: una mirada desde su aporte a la resignificación de la enseñanza de la escritura en la escuela rural. | 90 |
| 4.4 La reconstrucción de memoria histórica: Una aventura entre las narrativas y la reflexión con los niños a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado. | 95 |
| 4.5 Entre la guerra y la paz. La literatura una estela mágica para el maestro en tiempos de postconflicto. | 101 |
| 4.6 La escuela de cara al postconflicto en la ruralidad: Una maleta llena de voces que viajo con mensajes de paz entre encuentros y escenarios internacionales y nacionales. | 106 |
| 4.7 ¿Qué seguiría después del conflicto armado?... El aula una cocina para preparar recetas de paz. | 113 |
| 4.8 Conclusiones y discusiones: Lecciones aprendidas y limitaciones encontradas: <i>¡Hemos llegado al final de ésta travesía, pero quedan todavía nuevas rutas por emprender!</i> | 121 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 127 |
| ANEXOS | 135 |
| LISTA DE TABLAS | |

Tabla 1: Aspectos relevantes del proyecto de aula desarrollado con los estudiantes en el marco de la propuesta didáctica de intervención.....70

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Tabla con comparativo entre las instituciones del país de las zonas rurales y urbanas que alcanzaron su MMA. Imagen tomada de Lineamientos plan educativo rural.....6

Ilustración 2: Fotografía tomada a una actividad que realizan los estudiantes del grado 5° en el cuaderno de Cátedra de la paz..... 10

Ilustración 3: Fotografía tomada al cuaderno de lenguaje de un estudiante del grado 5° en una actividad de escritura.....15

| | |
|--|-----|
| <i>Ilustración 4: Revisión de antecedentes: Senderos recorridos por otros</i> | 19 |
| <i>Ilustración 5: En la imagen se muestra la ubicación del municipio de Turbo, en el territorio colombiano. Lugar donde se implementó la propuesta de intervención</i> | 29 |
| <i>Ilustración 6: Categorías y subcategorías del marco teórico</i> | 39 |
| <i>Ilustración 7: Algunos de los libros de la literatura infantil empleados en las sesiones del proyecto de aula</i> | 61 |
| <i>Ilustración 8: Estructura del diseño metodológico</i> | 63 |
| <i>Ilustración 9: Cronograma de actividades</i> | 67 |
| <i>Ilustración 10: Plan textual para la elaboración de relatos testimoniales</i> | 78 |
| <i>Ilustración 11 : Fotografía de la actividad “Viajando en el Tiempo, te cuento mi cuento”</i> | 79 |
| <i>Ilustración 12: Clases sobre escritores encontrados en la travesía</i> | 80 |
| <i>Ilustración 13: Diferentes representaciones del conflicto por parte de los estudiantes</i> | 81 |
| <i>Ilustración 14: Comentarios sobre la escritura, tomados del portafolio de la memoria de los estudiantes</i> | 83 |
| <i>Ilustración 15: Relato autobiográfico de una estudiante del grado 5°</i> | 86 |
| <i>Ilustración 16: Listas de chequeos empleadas para la revisión de los escritos</i> | 88 |
| <i>Ilustración 17: Proceso de escritura de una estudiante del grado 5° durante el proyecto</i> | 89 |
| <i>Ilustración 18: Fotografía tomada durante la tertulia literaria “Hacemos Memoria”</i> | 97 |
| <i>Ilustración 19: Relato autobiográfico de una estudiante del grado 5°</i> | 100 |
| <i>Ilustración 20: Crónica de una estudiante del grado 5°</i> | 105 |
| <i>Ilustración 21: Presentación de la propuesta en el Congreso de Cuba</i> | 108 |
| <i>Ilustración 22: Recetas con sabor a paz, elaboradas por asistentes al Congreso en Florencia-Caquetá</i> | 110 |
| <i>Ilustración 23: Socialización de la propuesta en la ciudad de Bogotá</i> | 112 |
| <i>Ilustración 24: Lectura compartida con los estudiantes</i> | 116 |
| <i>Ilustración 25: Borrador y versión final de una receta con sabor a Paz de un estudiante del grado 5°</i> | 117 |

Ilustración 26: Recetas con sabor a paz, elaboradas por los estudiantes del grado 5°..... 119

Ilustración 27: Receta El café de la paz, elaborada por un estudiante de la Universidad Nacional de Colombia y El arroz de la paz, de la estudiante de grado 5° 120

GLOSARIO

- **Conflicto armado:** Concepto de conflicto armado es uno muy complejo que hace referencia a todos aquellos enfrentamientos en los que están involucradas las armas y su uso. Los conflictos armados son un fenómeno histórico que existe desde el comienzo de la historia y pueden darse entre distintos pueblos, así como también entre el mismo pueblo, es decir, a nivel interno. De cualquier manera, el conflicto armado es muy doloroso ya que produce muertes y mutilaciones de todo tipo, abusos, asesinatos y violencia sin fin que muchas es difícil de controlar, revertir o superar.
- **Crónica:** Es una narrativa histórica que expone los hechos siguiendo un orden cronológico. La palabra crónica viene del latín *chronica*, que a su vez se deriva del griego *kronika biblios*, es decir, libros que siguen el orden del tiempo, según el término griego *chronos* que significa tiempo.
- **Desplazamiento forzado:** Se refiere a la situación de las personas que dejan sus hogares o huyen debido a los conflictos, la violencia, las persecuciones y las violaciones de los derechos humanos.
- **Memoria histórica:** Es un concepto ideológico e historiográfico de desarrollo relativamente reciente, que puede atribuirse en su formulación más común a Pierre Nora,¹ y que viene a designar el esfuerzo consciente de los grupos humanos por encontrar su pasado, sea éste real o imaginado, valorándolo y tratándolo con especial respeto.

- **Postconflicto:** periodo de implementación de los acuerdos pactados entre el gobierno y las FARC, en el cual se espera la superación total o parcial de los conflictos armados. Puede entenderse como un concepto de un único atributo: la reducción del número de homicidios relacionados con el conflicto por debajo de un umbral determinado, que le otorga o le niega el estatus de conflicto activo.
- **Relatos autobiográficos:** Un relato autobiográfico es la narración de una experiencia en la vida de una persona, contada por ella misma. En un relato autobiográfico el narrador es la persona que vivió o fue testigo directo de lo que se narra.
- **Víctima:** Persona que sufre un daño o perjuicio por culpa ajena

RESUMEN

El aula constituye uno de los lugares fundamentales para dialogar y compartir ideas sobre la realidad social del país, sus políticas y transformaciones. En este sentido, esta propuesta de profundización didáctica y curricular representa un sendero metodológico para abordar la historia conflictiva de nuestro país, en aras de aportar a la consolidación de la paz desde la escuela, puesto que busca conocer la postura ética, estética y política que tienen los niños afectados por el conflicto armado en Colombia a través de la escritura y la literatura; debido a que se considera que éstos pueden hacer una lectura crítica de su contexto presente e histórico, y, a través de sus prácticas de escritura, reconstruir una memoria histórica del conflicto armado a partir de relatos autobiográficos y crónicas. Desde esta perspectiva, se reconocen los niños y las niñas como sujetos de derechos e interlocutores válidos que tienen la capacidad de participación y pueden establecer conexión entre la historia y sus propias vivencias, para que a través de sus memorias y de las de la comunidad se generen procesos de reflexión y reconciliación desde el aula, pues es deber de la escuela fomentar espacios en los que niños y niñas opinen sobre la situación actual del país, escuchar sus voces e ideas sobre el proceso de postconflicto. Este trabajo se desarrolló desde el enfoque investigación acción el cual le permite al maestro intervenir en una problemática del entorno escolar, por esta razón, cuenta cómo a través de un proyecto de aula se propone la reconstrucción de una memoria histórica narrada por los niños en sus textos escritos, para pensar la escuela como un escenario de paz y reconciliación en épocas de postconflicto.

Palabras clave: desplazamiento, postconflicto, memoria histórica, paz, literatura, escritura, relatos autobiográficos, crónicas.

ABSTRACT

The classroom is one of the fundamental places to discuss and share ideas about the social reality of the country, its policies and transformations. In this sense, this proposal of didactic and curricular deepening represents a methodological path to address the conflictive history of our country, in order to contribute to the consolidation of peace from the school, since it seeks to know the ethical, aesthetic and political stance they have children affected by the armed conflict in Colombia through writing and literature; because it is considered that they can make a critical reading of their present and historical context, and, through their writing practices, reconstruct a historical memory of the armed conflict based on autobiographical and chronic accounts. From this perspective, children are recognized as subjects of rights and valid interlocutors who have the capacity to participate and can establish a connection between history and their own experiences, so that through their memories and those of the community they can generate processes of reflection and reconciliation from the classroom, since it is the duty of the school to foster spaces in which children think about the current situation of the country, listen to their voices and ideas about the post-conflict process. This work was developed from the action research approach which allows the teacher to intervene in a problem of the school environment, for this reason, it tells how through a classroom project the reconstruction of a historical memory narrated by the children is proposed. written texts, to think of the school as a scenario of peace and reconciliation in post-conflict times.

Keywords: displacement, post-conflict, historical memory, peace, literature, writing, autobiographical accounts, chronicles.

PRESENTACIÓN

La escuela como institución social, que contribuye a la formación integral de ciudadanos y sujetos críticos, se perfila como un espacio propicio para la construcción de paz en tiempos de postconflicto, bajo la premisa que ésta no se logra desde el establecimiento de normas, párrafos o decretos, sino, que requiere de acciones concretas que se inserten en la cotidianidad de las personas, en este caso de los estudiantes, sus familias y las comunidades. Bajo esta perspectiva, se origina la presente propuesta titulada “*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*” en la cual el lector encontrará una experiencia de aula que permitió una reflexión de la realidad actual, en relación al conflicto armado y el postconflicto en la ruralidad con estudiantes del grado 5°. Este proyecto fue denominado “*Escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz*”. A través de la propuesta, los niños participaron en espacios de diálogo sobre temáticas de actualidad para el país, fortalecieron sus prácticas de escritura a partir de relatos autobiográficos y crónicas, se crearon narraciones basadas en sus historias de vida, las de sus familias y las de los habitantes del corregimiento que, en épocas pasadas, vivieron el conflicto armado.

Este trabajo de intervención didáctica se divide en cuatro capítulos: el capítulo I denominado *Empezamos la travesía: tras las huellas y el sentido de las prácticas de escritura y la memoria histórica en la ruralidad*; desde este apartado se delimita la problemática que llevó a la construcción de la propuesta, de igual forma, se realizó un rastreo de antecedentes sobre investigaciones o artículos que, en los ámbitos internacional, nacional y regional, han abordado desde otros senderos la memoria en la escuela y las prácticas de escritura en contextos rurales. Luego se justifica su pertinencia para el contexto de la Institución Educativa (IE)¹ Nueva Granada, a su vez se describen aspectos relevantes del contexto en el cual se implementa la propuesta. También, se plantea la pregunta que orientan la investigación y se establecen las rutas de navegación que permitieron que se llevara a cabo

¹ De aquí en adelante se empleará la sigla para denominación del establecimiento.

la travesía por la memoria histórica y las prácticas de escritura, como una experiencia que vinculó las vivencias de las comunidades al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Seguidamente, hallará el capítulo II “*las prácticas de escritura en la escuela: una travesía entre memorias, testimonios y literatura*”, en este se entrelazan las voces de autores que, desde sus teorías, resaltan la importancia de la escritura como una práctica sociocultural, entonces su enseñanza en el aula va más allá de actividades mecánicas y sintácticas. Por otro lado, se resalta la importancia de abordar la memoria histórica en el aula con niños y comunidades que han padecido las consecuencias del conflicto armado en la ruralidad. Para esto, se delimitaron dos grandes categorías que aportaron en la construcción de sentido y significado de la propuesta para el contexto de la IE Nueva Granada, entonces se deslindaron las categorías *Las prácticas de la escritura en la ruralidad. Tensiones y contrastes* y *Memoria Histórica en el aula. Una ruta metodológica para abordar el conflicto armado con los niños*.

Con respecto al capítulo III, este hace referencia al diseño metodológico que permitió que se realizara la travesía entre la memoria y las prácticas de escritura, para esto se determinó el paradigma cualitativo, porque facilitaba comprender la realidad desde las interacciones de los individuos, se acogió el enfoque de Investigación Acción desde la modalidad Investigación Acción Educativa, porque asintió la articulación entre la teoría y la práctica y dio la posibilidad de diseñar un proyecto de aula para luego evaluar su implementación a la luz de los hallazgos y de la información recolectada a partir de las herramientas empleadas, tales como la observación participante, el diario de campo y las producciones escritas de los estudiantes.

Finalmente, el apartado IV denominado “*Entre memorias y escrituras en el aula: Una apuesta para la consolidación de la escuela como escenario de paz en el postconflicto. Realidades y desafíos en la ruralidad*” da cuenta de la experiencia obtenida con la implementación del proyecto de aula con los estudiantes, partiendo de las dos categorías principales en este caso de las prácticas de escritura y la memoria histórica en el aula. Debido

a que la aplicación y la valoración de la propuesta permitió que se compartiera en otros escenarios académicos y culturales, y se realizaran otras actividades con los niños surgieron unas categorías emergentes que permitieron comprender el rol de maestro y la literatura para abordar el conflicto en el aula en épocas de postconflicto. De ahí que transitar por este sendero metodológico fue de gran aprendizaje en la medida en que se resalta la importancia de la escuela como un escenario en el cual se pueden generar transformaciones a partir de experiencias de aprendizaje distintas. Para terminar se esbozan unas consideraciones finales desde el sentir de una maestra investigadora, que vislumbra unos desafíos para la escuela en estos tiempos de postconflicto, ya que es uno de los lugares propicio para aportar a la construcción de tejido social en el país.

CAPÍTULO I

EMPEZAMOS LA TRAVESIA: TRAS LAS HUELLAS Y EL SENTIDO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LA MEMORIA HISTÓRICA EN LA RURALIDAD

1.1 Planteamiento del Problema

La propuesta “*La escuela de cara al postconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad*” se suscribe como una intervención didáctica, curricular y pedagógica, su implementación en una escuela rural abrió un camino de posibilidades para vincular las vivencias y voces de dicha comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se pensó en una propuesta de innovación pedagógica que se ajustara a las características del contexto y de los estudiantes participantes. Por esta razón, además de que se abordan aspectos específicos de la enseñanza de la lengua y la literatura, en este caso de las prácticas de escritura, también fue necesario pensar en un valor agregado que vinculara las vivencias de la comunidad en el aula.

Teniendo en cuenta que la Institución Educativa Nueva Granada está ubicada en una región donde el conflicto armado ha permeado a los niños y a sus familias, se acoge la memoria histórica desde los fundamentos explícitos por Chaux y Velázquez (2016) en la implementación de la cátedra de la paz y sus orientaciones para la enseñanza en la escuela, en donde juega un papel muy importante el maestro como agente político y gestor de cambio, que contribuye a la construcción de tejido social en el país. Es importante resaltar este aspecto, porque tanto la memoria histórica como el conflicto armado de nuestro país tienen muchas vertientes desde las cuales se pueden abordar dentro de una investigación, que no se

alcanzarían abarcar en su totalidad en esta propuesta por múltiples razones, entre esos el tiempo de aplicación de la misma². Conviene aquí entonces darle una mirada educativa, didáctica y curricular. Por esta razón, se diseña una propuesta metodológica, que comprende un camino de los muchos que se pueden abordar para abrir ese debate en el aula y darles la palabra a los niños, porque temas como éstos tienen una cantera amplia por explorar, ya que, por ser niños muy poco se dialoga con ellos sobre estas temáticas.

En relación con lo citado anteriormente, en este capítulo se describe la problemática que dio origen a la propuesta, su pertinencia para el contexto de la propuesta y el momento histórico que atraviesa el país denominado Postconflicto³, además se esbozan las rutas de navegación que orientarán el recorrido, de igual manera, se resaltan investigaciones, propuestas metodológicas y curriculares que han abordado desde el ámbito educativo y escolar la escritura y la memoria histórica. Por último, se realiza una descripción de contexto donde se implementó la propuesta y se justifica su pertinencia en la actualidad.

Dentro de este marco ha de considerarse que el Ministerio de Educación Nacional⁴ adelanta la elaboración de un Plan Educativo Rural, con el objetivo de responder a los retos de la educación en el marco del postconflicto, —*sanar heridas entre víctimas y victimarios, formar ciudadanos y cerrar brechas socioeconómicas y políticas* (MEN, s.f.). En éste se priorizan las zonas rurales de 189 municipios, seleccionados por pertenecer a regiones en las que el conflicto armado ha golpeado fuertemente, entre estos se resalta el Municipio de Turbo, lugar en donde se implementó esta propuesta de profundización. En dicho plan, se establece que el conflicto armado ha permeado la escuela, afectando la cobertura, calidad e

² La propuesta didáctica de intervención se materializó a través de un proyecto de aula, cuya aplicación se dio en aproximadamente dos meses, equivalentes a 10 o más sesiones de clases con los estudiantes.

³ En esta propuesta no se asume de manera literal, como el fin del conflicto, sino, que comprende una posibilidad para acercar a los niños y niñas a la comprensión de la realidad social del país. Representa un momento histórico pertinente para desde la educación contribuir a la consolidación de paz en las aulas, teniendo en cuenta las propuestas desde el MEN. ⁴

De aquí en adelante MEN

infraestructura educativa en las zonas rurales, puesto que, las dinámicas escolares en algunas ocasiones no se ejecutan con normalidad, además impide que docentes accedan a estas plazas.

Lo anterior constituye algunas razones que soportan el porqué de las brechas entre los establecimientos educativos urbanos y rurales son bastante marcadas. La siguiente gráfica muestra tres sub-gráficos que representan el número de colegios que no superaron su Meta de Mejoramiento Anual (MMA) (designados como 0) y aquellos que sí lo hicieron (designados como 1); se puede apreciar que existe mayor proporción de colegios urbanos que superan su MMA establecida por el MEN; por lo anterior, y con miras a subsanar dificultades de acceso y calidad de la educación garantizando igualdad de condiciones; los mayores esfuerzos en materia educativa durante el proceso de postconflicto o posta cuerdo se concentrarán en las zonas rurales del país.

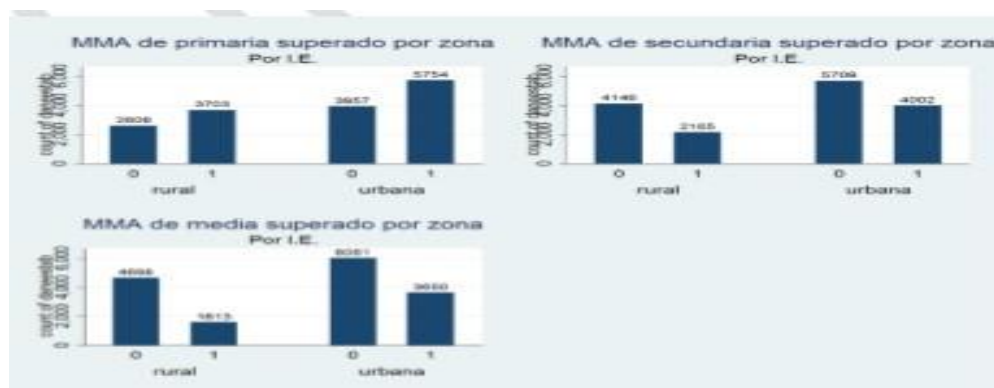


Ilustración 1: Tabla con comparativo entre las instituciones de país de las zonas rurales y urbanas que alcanzaron su MMA. Imagen tomada de lineamientos plan educativo rural (p.22).

De igual manera, por causa de la violencia ocasionada por el conflicto armado, según la Organización para las Naciones Unidas (ONU), Colombia ocupa el primer puesto entre los países con más desplazados, citado en el artículo del periódico el País (2016), con una cifra de 6,9 millones de casos, entre los cuales 2,5 millones son niños víctimas. Por otro lado, las cifras de la Unidad de Víctimas publicadas en un estudio de la Universidad de La Sabana, muestran los daños que la guerra ha causado a la infancia (EL País, 2016). Ahora bien, ante estas problemáticas surgen interrogantes como ¿Qué hace la escuela como institución social

encargada de la educación para abordar esta situación? ¿Cuáles acciones o estrategias se implementan para abordar con los estudiantes estas problemáticas desde las aulas?

{ 6 }

Se plantean estos interrogantes porque el MEN (2015) publica los *Lineamientos generales para la atención educativa a poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto armado interno*, en el cual se establecen directrices para las secretarías de educación y establecimientos que atienden estas poblaciones, dichos lineamientos se proyectan desde el enfoque diferencial y la educación inclusiva en el cual determinan que:

La educación inclusiva busca fortalecer la capacidad institucional con el fin de que le brinde atención educativa a todos e implica el uso de estrategias que van desde mejorar los procesos de gestión de la entidad territorial, hasta el desarrollo de competencias en las comunidades educativas, especialmente de quienes lideran procesos de gestión escolar, de formación docente y de atención pedagógica. (p.27).

Por tanto, las instituciones educativas rurales ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado interno del país, que atienden poblaciones desplazadas en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), están llamados a fomentar diversas acciones como la implementación de propuestas, programas o proyectos que permitan articular la familia, la escuela y la comunidad, especialmente aquellas que la mayor parte de su población ha padecido los estragos del conflicto armado interno, como es el caso de la Institución Educativa Nueva Granada. Del mismo modo, con dichas acciones se contribuye a la consolidación de la escuela como un escenario de construcción de paz, tal como establece el MEN (2015) en el Decreto 1038 que reglamenta la *cátedra de la paz* dentro del currículo nacional, en éste especifican que se deben abordar en aula temáticas como la memoria histórica que permita abrir espacios de narrativas, reflexión con los niños y las niñas sobre el conflicto armado en el país, sus causas y consecuencias.

{ 7 }

Desde la IE Nueva Granada por ejemplo que atiende una población de 451 estudiantes, de los cuales el 62% son desplazados por la violencia de acuerdo a los datos del SIMAT; al revisar los documentos institucionales PEI, proyectos transversales, planes de estudio, área y aula, no se evidencia articulación con la situación antes mencionada, que permita establecer que se tiene en cuenta para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, se brinde apoyo psicosocial o simplemente para abrir el debate y escuchar las voces de los niños y las niñas víctimas⁴ del conflicto armado interno; para este caso particular la caracterización en la institución de esta población se limita sólo a pasar el reporte mensual al Programa Mas Familia en Acción, para que los estudiantes reciban la cuota económica establecida por el gobierno.

Como plantea Murillo (2014), docente de la Universidad de Antioquia en su texto *Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy*: “porqué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, por el contrario, es un capítulo omiso o sencillamente ausente en las clases de ciencias sociales o de ética y formación ciudadana del currículo oficial” (p.4). A lo anterior se agrega que dicha ausencia no es solo en las clases de ciencias sociales, ética y cátedra de la paz, es un tema ausente de las aulas y que bien podría ser abordado desde las diferentes áreas del conocimiento establecidas en el currículo escolar. Más aun, en el sector rural en donde la ausencia del estado hace que en muchas ocasiones las dinámicas del contexto permitan ver la violencia de una forma atractiva, esto se trae a colación porque es muy común, escuchar a los niños de la IE Nueva Granada que cuando sean grandes quieren ser *paracos* o *guerrillos*, el primero para tener plata y hacer fiestas en las comunidades y el segundo para hacer venganza porque le mataron algún familiar o conocido. Estas afirmaciones se realizan de acuerdo al diálogo entre las maestras quienes en algunos momentos lo comentan de manera jocosa.

⁴ Se acoge el término para hacer referencia a todas aquellas personas que han padecido los estragos del conflicto especialmente el desplazamiento.

De ahí que, sea pertinente propiciar espacios de reflexión y análisis en el aula, con el propósito que los estudiantes no se queden con una sola historia, sino, permitirles indagar en su familia y en su comunidad sobre aquellos hechos de dolor y recordar el pasado no para venganzas sino para proyectar un futuro diferente. Por esa razón, con esta propuesta de intervención, se visualizó una posibilidad de aportar a la construcción de paz en el país, mediante un proyecto de aula que articula saberes disciplinares y experiencias vivenciales

en el cual los estudiantes puedan narrar a través de relatos autobiográficos y crónicas cómo ellos, su familia y su comunidad han vivido el conflicto armado, reconfigurar ese pasado de sus vivencias e historias de vida a través de la escritura. De igual manera, es necesario acercar a los estudiantes a interpretaciones profundas sobre su condición de desplazamiento, puesto que, algunos no saben porque son desplazados, al preguntarle a un niño éste contestó “*soy desplazado porque me pagan familias en acción*” se deja ver que muchos de estos niños desconocen parte de su propia historia y va ser mucho más difícil para ellos comprender la historia conflictiva de nuestro país, si antes no identifican como éste ha afectado su vida y la de su entorno cercano.

Con esto se quiere enfatizar que se requieren de propuestas educativas que surjan del contexto, ya que, con incluir dichas temáticas en los planes de estudio no se garantiza que temas difíciles como el conflicto armado interno, el desplazamiento, la memoria histórica y el postconflicto se aborden con los estudiantes en las aulas, sobre todo en básica primaria, porque, aunque en el decreto *1038 del 25 de mayo de 2015*, en el artículo 2° establece que

La Cátedra de la paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (MEN, 2015, p.2).

En el caso específico de la Institución Educativa Nueva Granada, el espacio asignado a la Cátedra de la Paz es utilizado para realizar actividades meramente académicas como crear

acrósticos, pintar, dibujar sobre la paz, tal como lo muestra la imagen 2 , dejando de lado otros procesos que estén más ligados a la realidad social del país y en el caso de la ruralidad se pueden desarrollar a partir del testimonio de los niños, sus familias y la comunidad.

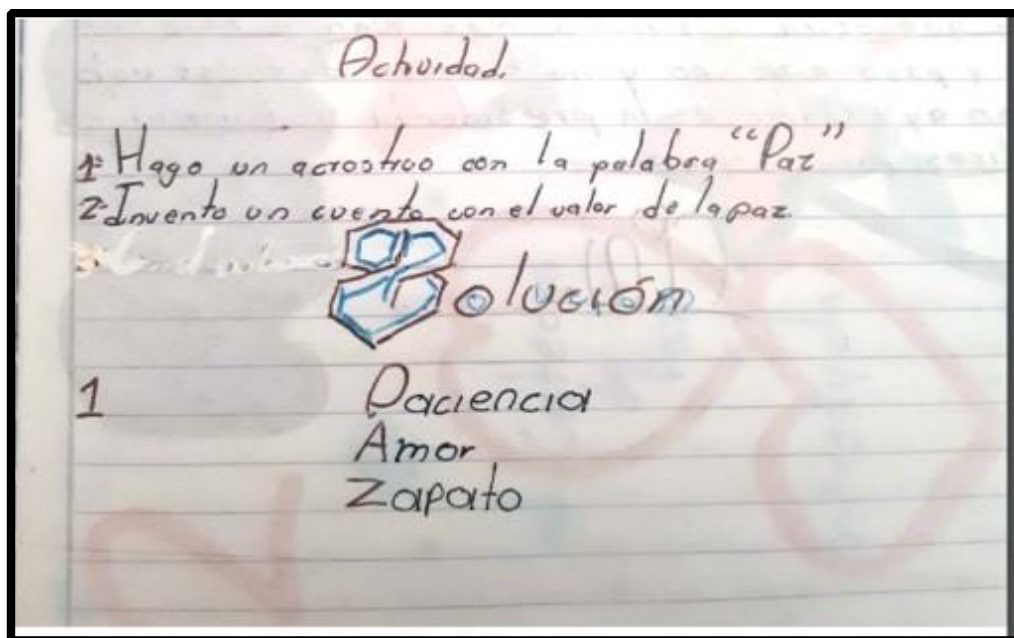


Ilustración 2: Fotografía tomada a una actividad que realizan los estudiantes del grado 5° en el cuaderno de cátedra de la paz.

Desde esta perspectiva, en nuestro país se resalta la labor del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNHM) institución oficial, que amparada en la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) realiza un trabajo de reconstrucción de memoria histórica y colectiva en zonas afectadas por el conflicto armado como Carare (Santander), Salado (Antioquia) Bojayá (Chocó) a través de talleres, líneas de tiempo, relatos orales, la comunidad cuenta su experiencia sobre el conflicto armado.

Además, el CNHM, en el trabajo realizado no sólo ha pensado en los adultos de las zonas más afectadas por el conflicto armado, sino, también en los niños y maestros. Por esta razón ofrece una caja de herramientas pedagógicas para maestros y estudiantes que contiene actividades lúdicas, secuencias didácticas, recursos didácticos e interactivos y orientaciones pedagógicas para que los maestros aborden estos temas desde las aulas de clases.

Tal como afirma María Emma Will, investigadora de CNMH y creadora de la caja de herramientas en una entrevista concedida a Verdad Abierta (2016): “*La no repetición del horror nos hizo pensar en cómo innovar e introducir recursos y brindar herramientas para que las instituciones escolares puedan reflexionar sobre el conflicto armado*”. De igual manera, se enfatiza en la vinculación de la escuela y la importancia de fomentar el diálogo en el aula con los estudiantes, por tanto, se “reconoce que los niños, niñas y adolescentes no solamente han vivido de manera diferenciada el conflicto armado, sino que además tienen capacidades para contar e interpretar sus vivencias en relación con éste”. (CNMH, 2017).

En esta dirección, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula no pueden estar centrados, solamente, en repetir temáticas de los planes de área, lo que ocurre en el día a día, tanto en la comunidad como en el país ameritan la vinculación de las opiniones y miradas de los niños, puesto que en el aula se forman ciudadanos, sujetos de derechos. Esto se enfatiza, porque fue inquietante observar cómo esbozaban sus ideas unos estudiantes durante las elecciones del plebiscito, mientras su profesora abordaba una clase sobre los signos de puntuación, en un rinconcito del aula hablaban sobre cómo votarían ellos, algunos decían que votarían por el sí, *porque la paz era buena*, otros decían que votaban por el no, *porque no querían ser como Venezuela*. Entonces, desde la mirada de los niños que significa ¿ser como Venezuela?

Desde el rol de docente tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) el hecho de escuchar dicha conversación aportó a generar una búsqueda que facilitara entablar abiertamente este tipo de debates en el aula con los estudiantes y pensar en las herramientas, estrategias didácticas pertinente que facilitaran su abordaje en aras de darle la voz a los niños y que se sintieran escuchados, sin desvincular el asunto de las temáticas que exige el currículo de la escuela.

Debido a esto, se hizo necesario pensar una propuesta pertinente para el contexto de los estudiantes del grado 5°, considerando su condición de desplazamiento y las características

propias de su territorio, la visión radicaba en que éstos cuestionaran sobre el porqué sus familias se desplazaron, ahondar en el significado de desplazado, además, indagar aspectos puntuales sobre las consecuencias del conflicto armado y su afectación al territorio que habitan. De esta manera, aportar a la construcción de diferentes miradas de la realidad en la ruralidad día, puesto que en ocasiones las dinámicas de violencia están tan implantadas en la cotidianidad de los niños, que éstos tienden a naturalizarlas y percibir las con normalidad.

Se realizan estas precisiones porque en el contexto del Urabá, donde imperan bandas criminales, el reto con los niños de la ruralidad es inmenso. En el caso del corregimiento de Nueva Granada éstos observan con mayor frecuencia como consecuencia de la violencia, acciones que a simple vista pueden ser catalogadas como buenas y convertirse en ejemplos a seguir. Es constante, entre otras cosas que observen cómo a las chicas entre los 14 y los 16 años se las llevan un viernes y la devuelven el lunes con ropa de marca o motos; o cómo la carretera que estaba en muy mal estado es arreglada de un día para otro por el patrón; o la donación de regalos y otros materiales para la escuela. Se traen estas situaciones puntuales para relacionarlas con un hecho que fue motivo de críticas a nivel regional y nacional catalogado como una apología al delito, cuando el 23 de noviembre del 2017, tras el asesinato Luis Orlando Padierna, alias *Inglaterra* fue recibido “con caravana de motos, pólvora, música norteña, aplausos y pitos, un numeroso grupo de personas se tomó las calles de Carepa (Urabá antioqueño) a la medianoche del sábado pasado para homenajear al difunto cabecilla”(El Tiempo, 2017).

Estos acontecimientos, que se describieron anteriormente, se viven a diario en el sector rural de Urabá y hacen parte de la cotidianidad de los niños, como lo que observan ahora no sólo son masacres y asesinatos, sino que vienen acompañado con otras acciones, es lo que complejiza la situación, pues requiere de una mirada crítica que va ser mucho más difícil para los niños si se quedan con una sola mirada, una sola historia. Entonces se pensó en escuchar los relatos de los líderes y habitantes del corregimiento sobre cómo les tocó padecer a ellos, entre los años ochenta y noventa, las masacres en la región de Urabá, especialmente en el corregimiento de Nueva Granada, cuando los niños del grado 5° ni siquiera habían nacido.

De ahí, surge la posibilidad de la crónica y los relatos autobiográficos pertenecientes a la literatura testimonial como mediadores didácticos en esta travesía en el aula, los primeros permitirán que los estudiantes conozcan aspectos históricos del conflicto armado en el corregimiento que viven, los segundos serán narraciones en primera persona donde se escuche la voz de los estudiantes del grado 5° y de sus familiares, sobre cómo el conflicto armado ha afectado sus vidas. En esta perspectiva y de acuerdo con los rastreos bibliográficos realizados en el ámbito educativo, se opta por la reconstrucción de una memoria histórica sobre el conflicto armado en la ruralidad del Municipio de Turbo, como una posibilidad de articular las vivencias de los estudiantes, de la comunidad y las prácticas de escritura, más aun, cuando en el cuestionario de caracterización el 71% de los estudiantes respondieron que prefieren leer en lugar que escribir.

En este orden de ideas, un mecanismo de motivación puede ser promover la escritura basada en las experiencias vividas por ellos mismos, sus familias y su comunidad, pues así la escritura adquiere un sentido distinto en las aulas, no sólo para ser evaluado sino, como terapia de sanación, de reconciliación, de reconocimiento y de aporte desde las aulas a la consolidación de la escuela como un escenario constructor de paz, pues *“el pensamiento autobiográfico incluso cuando se dirige hacia aun pasado personal doloroso, de errores, u ocasiones de pérdidas, de historias mal acabadas o simplemente no vividas, representa siempre un pacto con lo que uno ha sido”*. (Demetrio, 1999, p.11)

En este sentido, la idea de emprender esta propuesta con los niños y niñas del grado 5° de la IE Nueva Granada, en su mayoría desplazados, se fortaleció con la propuesta de la docente Raquel Pinilla titulada *Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia, una propuesta analítica y pedagógica*. Dicho estudio muestra cómo los estudiantes afectados asistían a la escuela regularmente, pero no se evidenciaban acciones claras para apoyarlos en este proceso, esto inquietó a la autora quien dio vida a una iniciativa que parte del problema del desplazamiento forzado para promover la escritura de textos, la docente parte de esa experiencia traumática de los niños y las niñas y la aprovecha para los procesos de enseñanza

y aprendizaje a través de la estrategia de auto narración como alternativa eficaz para que los afectados se comprendan. (Castaño, 2014, p.31)

Esto hace resaltar el caso de los 22 estudiantes del grado 5° de la sede principal en la IE Nueva Granada, en donde el 72% son desplazados por la violencia; porque al igual que el caso anterior hasta el momento desde el aula no se evidenciaron acciones que articularan sus experiencias de vida a las prácticas escolares. Por otro lado de acuerdo con el cuestionario de caracterización aplicado para analizar sus interés en cuanto a la lectura y la escritura sus preferencias se inclinan más por la lectura, pues solo el 29% prefieren escribir en lugar de leer, ¿por qué prefieren los estudiantes leer en lugar de escribir?

Con respecto a sus prácticas de escritura, cabe resaltar, que privilegian actividades escolares y evaluativas de las cartillas *Entre Textos* ofrecidas por el PTA, las cuales contiene secuencias didácticas en las que realizan transcripciones, producciones de texto de acuerdo a parámetros del texto guía, abordan la elaboración corta de poemas, cuentos, fábulas, entre otros. Pero estas producciones no siempre se direccionan como un proceso que implica la elaboración de borradores, revisión y reescritura del texto, como plantean las *Mallas de aprendizajes* (MEN, 2016) para el grado 5° en el apartado orientaciones didácticas para la composición escrita. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes reciben realimentación en sus escritos por parte de la docente a través observaciones sobre la escritura correcta de letras y palabras, además se corrigen entre los compañeros y se autocorrigien.

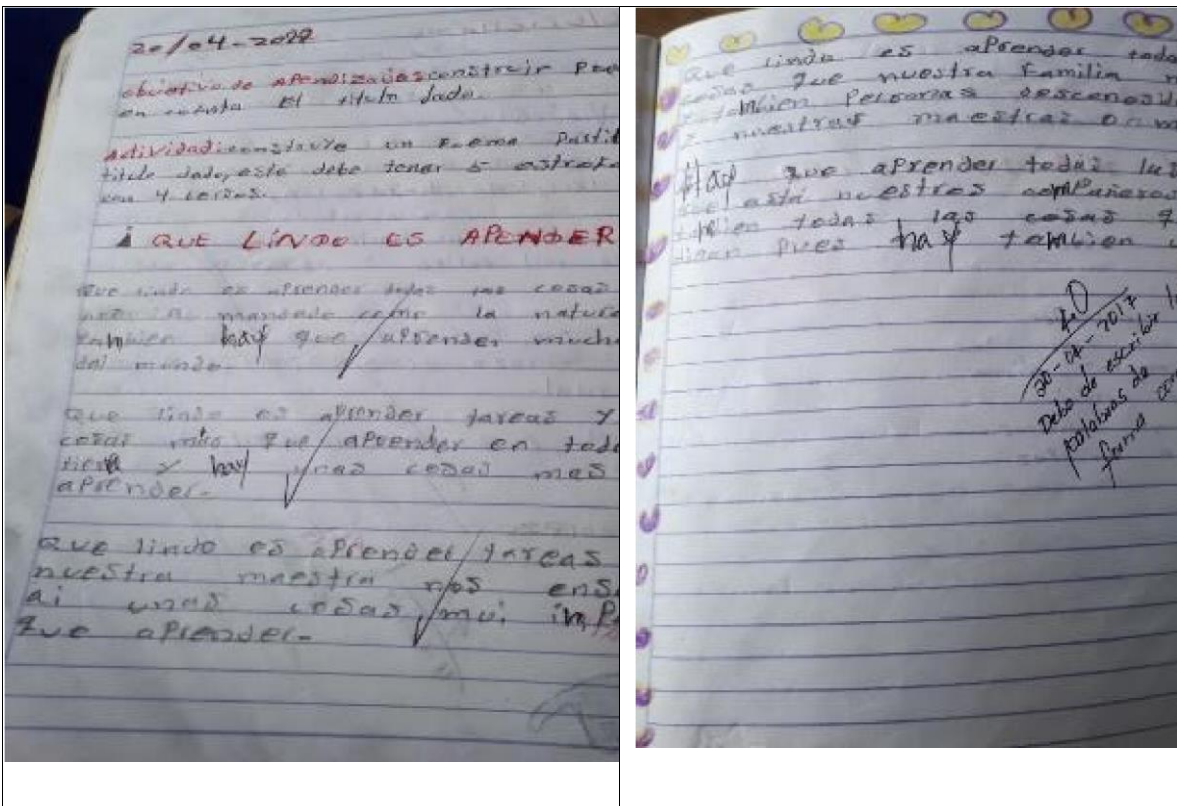


Ilustración 3: Fotografía tomada al cuaderno de lenguaje de un estudiante del grado 5° en una actividad de escritura.

De ahí que, sería pertinente, tal y como lo contempla el ICFES dentro de los aprendizajes evaluados en la competencia comunicativa escritora de la matriz de referencia⁵, que los estudiantes puedan prever un plan textual antes de sus producciones, es decir que éstos puedan identificar, de acuerdo con la situación comunicativa, qué clase de texto deben abordar, además que se promuevan estrategias para que los escritos de los estudiantes tengan en cuantos mecanismos de coherencia y cohesión.

De acuerdo con el informe enviado por el ICFES (2016) a la Institución en el marco de la implementación de propuestas de mejoramiento de los resultados de las pruebas saber, el

⁵ Documento en el cual se relacionan los componentes, competencias, aprendizajes y evidencias con los que se elaboran las preguntas de las pruebas Saber que le aplican a los estudiantes en tercero y quinto.

81% de los estudiantes evaluados en el grado tercero que actualmente están en 5°, no prevén un plan textual y el 69% no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. Debido a esto el informe sugiere que la Institución debe hacer mayor énfasis en la competencia comunicativa escritora, pues presenta mayores debilidades, priorizando aquellos aprendizajes como los explicados anteriormente.

Uno de los factores que inciden en dichos resultados, es que desde la enseñanza de la escritura en el aula se hace mayor énfasis en la producción escrita de textos cortos los cuales se realizan en una o dos horas de clases, los estudiantes tampoco diseñan esquemas previos a sus producciones, no realizan varias versiones muy poco se explora la producción diversas tipologías textuales, que involucren experiencias de aprendizaje que requieran de la integración con la comunidad y con sus propias vivencias; en estos casos, juega un papel muy importante las concepciones, perspectivas, enfoques y creencias con la que los maestros orientan la escritura en el aula.

Entonces, recapitulando lo dicho al principio sobre la importancia del abordaje de la memoria histórica como herramienta pedagógica en el aula y la pertinencia de las prácticas de escritura como una posibilidad de comprender la realidad del país, construir subjetividad, expresar sentimientos, pensamientos y emociones, a la vez enseñar los aspectos formales de la escritura; se empezó a visibilizar en este contexto una oportunidad para el fomento de experiencias vivenciales con los estudiantes, de tal manera que, a través de nuevas prácticas de escritura, los estudiantes realizaran un proceso de reconstrucción de memoria histórica que permitiera el reconocimiento y valoración de sí mismos y del otro, generar empatía al solidarizarse con el otro al escuchar sus relatos y pensar que todos de una u otra manera hemos sido o conocemos a alguien víctima del conflicto armado en nuestro país.

Del mismo modo, es una ocasión para aportar el cambio de nuestro país, puesto que, la escritura no solo se aprende para la escuela, sino, para la vida, como plantea Castaño (2014):

La escritura también permite nombrar lo innombrable, puede ser una forma de conquista, a veces terapéutica, para referirse a aquellas situaciones difíciles que afrontan los estudiantes: desplazamientos, hambre, sufrimiento. La palabra se convierte en esa forma de exorcizar o incluso de dialogar con la circunstancia adversas para sobrellevarlas, para superarlas en alguna medida. (pág. 31)

Todo lo dicho hasta aquí permite afirmar que para el contexto de la Institución Educativa Nueva Granada, de acuerdo con la revisión documental, actualmente no existen propuestas o proyectos encaminados a abordar la reconstrucción de una memoria histórica sobre el conflicto armado a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° de la sede principal, y que tampoco se han realizado en la Institución otras investigaciones o propuestas de intervención metodológica, curricular, pedagógica y didáctica sobre la temática en mención.

Por esta razón, sería pertinente abordar esta temática en el aula teniendo en cuenta las características detalladas de los estudiantes, el contexto en el que se enmarca la escuela y las vivencias de los niños con respecto al conflicto armado, los saberes disciplinares del área de lenguaje en lo que respecta a las prácticas de escritura, el testimonio de víctimas del conflicto de la comunidad y las experiencias de vida de los estudiantes, para la elaboración de relatos autobiográficos y crónicas, partiendo de la pregunta ¿Cómo el conflicto armado ha permeado mi vida, la de mi familia o la de mi comunidad? Esto, sin duda alguna, no abarca gran parte de la historia, ni tampoco constituye un ejercicio de reconstrucción de memoria histórica en el marco de verdad, justicia y reparación de víctimas, pero sí permitirá una experiencia de escritura con los estudiantes del grado 5°, que busca acercar la comunidad a la escuela, que los niños indaguen sobre el porqué son desplazados, reconozcan su historia y la de su corregimiento.

En este sentido se plantea la siguiente pregunta que orientará la travesía: ¿En qué medida la reconstrucción de una memoria histórica permite el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado de los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada del municipio de Turbo?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Reconstruir una memoria histórica que permita el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado de los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Nueva Granada.

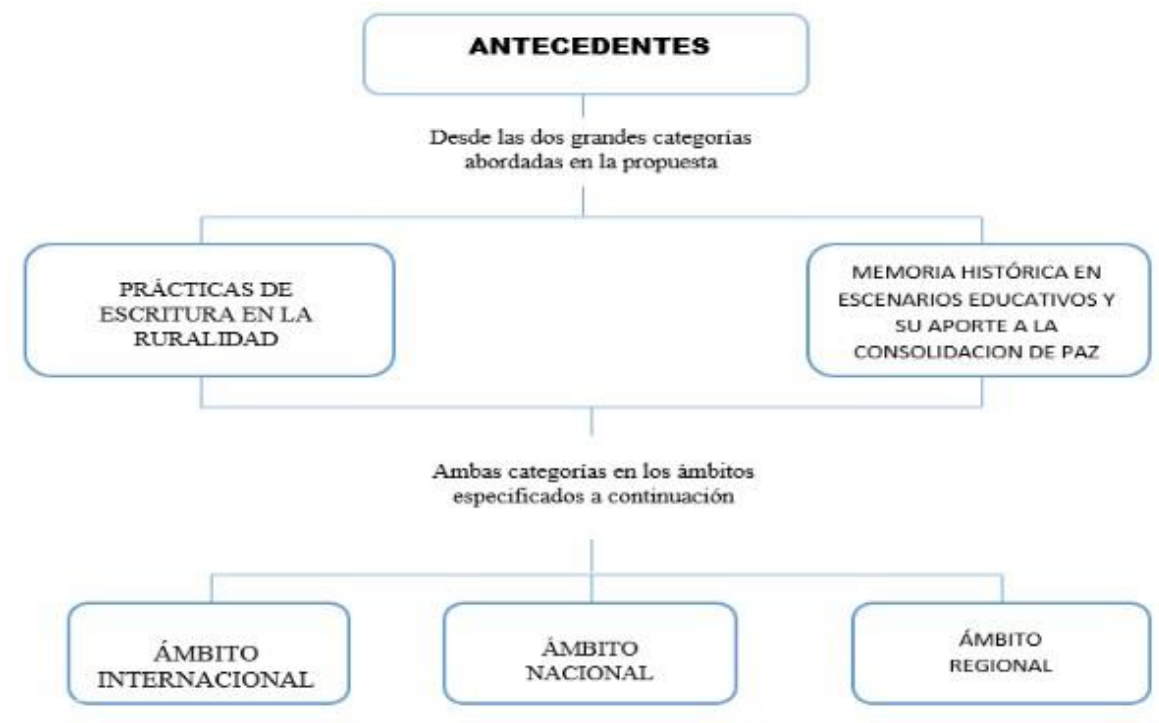
1.2.2 Objetivos específicos

- Comprender las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada, para tener una idea clara sobre cómo escriben y qué temáticas privilegian en sus producciones textuales.
- Configurar y aplicar un proyecto de aula que conlleve a la reconstrucción de una memoria histórica y al fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad a través de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado de los estudiantes del grado 5°.
- Dar cuenta de la experiencia obtenida con el proyecto de aula, que contemple realidades y desafíos de la escuela como escenario de consolidación de paz en épocas de postconflicto en la ruralidad.

1.3 Senderos recorridos por otros: Antecedentes

La memoria histórica y las prácticas de escritura han sido motivo de investigación desde diferentes campos o ámbitos, por lo tanto, para su abordaje en esta propuesta de intervención se hace necesario realizar un rastreo bibliográfico y teórico a la luz de los hallazgos en el área de educación y su aplicación en el área de lenguaje específicamente en lo que respecta al proceso de aprendizaje y de enseñanza de las mismas en la escuela hoy.

A continuación, se resaltan aspectos fundamentales de investigaciones rastreadas y artículos en el ámbito internacional, nacional y regional relacionados con la memoria histórica en la escuela o con las prácticas de escritura, enfatizando en los aportes significativos al proceso de configuración de esta propuesta de intervención, que permitan brindar mayor comprensión y claridad respecto al trabajo que se pretende realizar.



1.3.1 Ámbito Internacional.

Rastreando en el ámbito internacional, se encontró la propuesta de intervención en el aula de las doctoras Verónica S. Sánchez Abchi y Ana María Borzone, denominada *Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula*, la cual se implementó en primer grado de una escuela de la provincia de Córdoba, Argentina. En ésta sus autoras se propusieron analizar y discutir modelos relevantes para la enseñanza de la escritura y aportes teóricos que cada uno realiza al proceso de aprendizaje a través del análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

Las autoras integran modelos cognitivos y socioculturales, que permiten la enseñanza de la escritura desde diferentes miradas: abordan los aspectos formales de la escritura (cohesión textual, uso de conectores, concordancia, etc.) y los conocimientos y las habilidades de las comunidades del contexto de los estudiantes, además se asume el proceso de producción textual como un proceso que implica la planificación, revisión y reescritura; concluyen que la intervención promovió el avance en el desarrollo de las habilidades para transcripción y la composición de escritos, además el compromiso del docente y la formación en el área específica, contribuyeron a la implementación exitosa de la propuesta.

En esta dirección, el trabajo de realizado por Sánchez y Borzone (2008) sirve de base fundamental para configuración de esta propuesta en la cual se asume la escritura como una experiencia sociocultural, que vincula las vivencias de los estudiantes al aula para que dichas prácticas adquieran sentido dentro de un contexto comunicativo real. Además, se toma como referencia, para el proceso de escritura desde sus aspectos formales, el modelo cognitivo de Hayes y, al igual que las investigadoras, se interrelacionan enfoques y modelos para lograr prácticas de escritura con sentido.

Ahora bien, desde la memoria histórica se destaca el artículo *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?* publicado el 08 de mayo de 2008, por Mario Carretero y Marcelo Borrelli en la Revista Cultura y Educación en el marco de proyectos que adelanta el primero de los autores en Argentina, relacionados con la enseñanza de la memoria en la escuela y el papel fundamental del maestro en este proceso. En este trabajo sus autores abordan las limitaciones para la enseñanza del pasado reciente en la escuela a nivel curricular y de formación de docente, enfatizando que se privilegia más la enseñanza del canon histórico como resaltar o conmemorar fechas, pero no se discuten frecuentemente estos temas difíciles como el conflicto con los estudiantes en las aulas.

En el mismo orden de ideas, se resalta el trabajo de investigación realizado en Argentina, en la segunda mitad de los noventa, por la socióloga Elizabeth Jeilin (2002), con un grupo de jóvenes investigadores relacionado con las memorias desde el plano político, social, personal e histórico sobre las dictaduras y la represión en el Cono Sur en países como Argentina, Chile, Brasil y Paraguay. Como resultado de esta investigación se publica el libro *Memorias y educación* en convenio con el ministerio de educación de Argentina. El objetivo de esta propuesta estaba encaminado en consolidar una política educativa para la enseñanza del pasado reciente en la escuela, en donde se proponen herramientas para su abordaje en el aula y elementos fundamentales para la formación docente en este campo.

A manera de conclusión, los autores afirman que la escuela no se ha apropiado completamente de los contenidos para la enseñanza de la memoria y el abordaje de situaciones conflictivas en el aula, sino, que aparecen confinado a un espacio reducido en los currículos, pero en la práctica se dialoga muy poco con los estudiantes sobre esta temática. Dichos planteamientos aportan al desarrollo de ésta propuesta didáctica, puesto que, desde la literatura testimonial se plantea abrir el diálogo en el aula sobre el pasado reciente con los estudiantes del 5^o de la IE Nueva Granada. De igual manera, dichos posicionamientos metodológicos permitirán que se fomenten nuevas prácticas de escritura que integren la historia oral a través del testimonio y las reflexiones propias de los alumnos, en el marco de discusiones que trabajen múltiples perspectivas de las explicaciones históricas y vinculen la escuela, la familia.

1.3.2 Ámbito nacional.

Desde esta perspectiva en Colombia, en el departamento de Antioquia, se encontraron las tesis de maestría adscritas en la línea Enseñanza de la lengua y literatura, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, de los maestros investigadores Sandra Milena Céspedes González y Cesar Augusto Zapata Marín denominadas: *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural* y *La lectura y la escritura en el contexto rural una mirada a mis propias prácticas*. En ambas los autores se inquietan por las prácticas de escritura en contextos de ruralidad enfatizando en la necesidad que éstas se realicen en el aula de la mano con lo que sucede en la comunidad, vinculando las experiencias del contexto de los estudiantes. Por esta razón, plantean la escritura desde el enfoque sociocultural a la luz de las teorías de Delia Lerner, Virginia Zabala, Judith Kalman y Anne Chartier, que permiten visibilizar el acceso a la cultura escrita de otros modos y que adquiere sentido cuando se parte de las prácticas sociales en las cuales las personas utilizan en su vida la escritura y la lectura para comunicarse e interactuar con otros.

Se destaca específicamente de la propuesta de Zapata (2016), que se enmarca desde el enfoque Investigación Acción Educativa, éste permite al maestro investigador una reflexión sobre sus propias prácticas, plantear una situación problema e intervenir en el aula a través de la elaboración de secuencias didácticas; lo anterior se relacionada con el trabajo que desde esta propuesta se plantea, puesto que se abordará el mismo enfoque investigativo, que posibilita, en la fase de reconstrucción, la implementación de un proyecto de aula que responda a la necesidades planteadas sobre la reconstrucción de memoria histórica a través de las prácticas de escritura de los estudiantes.

Dichos autores ratifican la necesidad del empoderamiento del maestro que labora en contextos de ruralidad, como una oportunidad para la vinculación a sus prácticas de aula de experiencias de aprendizajes relacionadas con el contexto de los estudiantes, que permitan enlazar los contenidos disciplinares, las estrategias metodológicas con sus voces e historias

de vidas, tejiendo propuestas que reconfiguren la importancia de la lectura y escritura como prácticas socioculturales que se aprenden en la escuela para vida y no solo para ella.

Desde otra dirección, se destaca también la investigación realizada por el maestro Carlos Arturo Charria Hernández, llamada: *La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz en el posconflicto*. En esta propuesta, el autor, a través del interrogante ¿qué significado tiene la memoria histórica como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales?, se planteó el objetivo de generar una didáctica, a partir de la memoria histórica, que logre involucrar a los estudiantes como actores de paz en el posconflicto.

A partir de ese objetivo, se buscó que los estudiantes comprendieran que la base para la construcción de una ciudadanía fuerte está en la paz y que ser ciudadano implica, necesariamente, la convivencia y la solidaridad, entendiendo la primera como el reconocimiento del otro como un interlocutor válido y la segunda como la capacidad de sentir con ese otro. (Charria,2016) Para esto, se generaron una serie de experiencias de aprendizajes bajo el lema “Todos somos víctimas y todos somos memoria” que abrieron el debate con los estudiantes, a través de la estrategia central llamada *Los museos escolares de la memoria (Memo)*, la cual tuvo como punto de partida la interacción con víctimas de otros contextos, para acercarse luego a los testimonios de las víctimas de su entorno, sus amigos, vecino o familiares, realizaron entrevistas, informes, elaboración de historia y, finalmente, se da un espacio de socialización en el que los estudiantes cuentan su experiencia sobre el trabajo desarrollado.

Además, el autor afirma “se logra generar una experiencia sensible y académica capaz de producir una nueva mirada para pensar el conflicto armado. Estudiantes y visitantes comprenden que el costo del conflicto armado sólo es medible en su alto grado de devastación y en las víctimas que se van acumulando hasta desaparecer de todo registro. De igual manera,

el impacto social se da al establecer un diálogo entre estudiantes de distintos entornos, víctimas y comunidades donde se da la socialización”. (Charria,2016)

Se encontró también el artículo *Los niños de la paz: el arte y la memoria histórica*, publicado el 30 de septiembre del 2016, en la red virtual para docentes de primera infancia Maguared, su autora Elsa Noguera, magíster en Investigación social y candidata a magíster en Estética e Historia del Arte, realiza actualmente proyectos de investigación y atención a niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado a través de procesos psicosociales que vinculan arte, juego, literatura, participación y diversidad, con miras a la construcción de la paz. En el artículo la autora se propone poner de manifiesto el rol político de los niños en la construcción de la memoria histórica y el lugar del arte en este proceso. Donde se conjugan diversas formas de representación que utilizan los niños para expresarse dibujo, escultura, performance, animación de objetos, y en general todas las expresiones artísticas que permitan comprender del sufrimiento causado por el conflicto, no importa la edad los niños tiene múltiples formas de representarlo.

También, el texto enfatiza en la importancia del arte para el abordaje de esta temática con los niños, como una manera de aportar a la paz y la reconciliación y empezar a plantear el diálogo con los más pequeños. “Esta manera de comprender la función del arte y las representaciones simbólicas, pueden significar nuevas formas sobre la construcción de la memoria histórica de la primera infancia y con ella, la paz y la reconciliación con y para las generaciones de colombianos del siglo XXI”. (Noguera, 2016).

De manera análoga, es fundamental destacar el trabajo que realizó Javier Naranjo, a través de talleres en diferentes lugares del país afectados por el conflicto armado, en los cuales exploró a través de la lectura y la escritura los imaginarios de los niños. Con esta experiencia logró captar sus voces y recopilar en un libro sus relatos a partir de las preguntas ¿Qué es la paz? ¿Cómo sería un país en paz? ¿Cómo puedo yo mismo estar en paz? El trabajo realizado además de abrir espacios de diálogo, debates, lecturas y escritura de los niños, permitió

también escuchar sus testimonios, reconocerlos como interlocutores válidos, que han padecido el fenómeno del conflicto armado y tiene la capacidad de representarlo de diferentes maneras, su impacto fue muy significativo y permitió recopilar en un libro diferentes miradas de los niños y las niñas referente al conflicto armado y a la construcción de paz en nuestro país, tal como afirma su autor en una entrevista con respecto a la valoración del trabajo realizado,

El resultado fue muy especial, pues los grupos de niños pensaron y discutieron con mucho cuidado sobre los múltiples significados que tenía el concepto de la Paz para ellos. Esto permitió invitarlos a representar textual y visualmente cómo se imaginaban un país en paz y cuáles serían las consecuencias de esto en su realidad inmediata y en la cotidianidad de sus familias. (Subgerencia Cultural del Banco de la República, 2017)

Otro referente a considerar es el libro *Memoria, Conflicto y Escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*, publicado por Neira et al (2012), éste es un aporte conceptual y metodológico en el cual se compilan las experiencias pedagógicas que, desde la escuela, apuntan a la comprensión del conflicto escolar y las interacciones que enmarcan estas problemáticas en la escuela se acude a la memoria histórica y pedagógica como una oportunidad que puede ayudar a entender los episodios de violencia que ha atravesado y atraviesa el país. Es un libro dirigido a docentes, pues comprende rutas metodológicas, que no son las únicas, pero sirven de iniciativas para otros trabajos de investigación en este campo. Tal es el caso, de la propuesta de intervención que aquí se plantea, esta propuesta permite afirmar que sería de gran importancia para la región de Urabá que los docentes desde diversas áreas empezaran a promover experiencias pedagógicas y didácticas que acerque a los estudiantes a la realidad de su región y del país.

Siguiendo esta línea, se encontró también la cartilla “*Los caminos de la memoria en la escuela. Recorridos pedagógicos para construcción de memoria histórica hacia la paz*”, publicada por la Secretaria de Educación de Bogotá (2016), a través del convenio suscrito con la fundación para la

construcción de la paz FICONPAZ, contiene estrategias didácticas y metodológicas dirigidas a docentes para que en las diversas dinámicas en el aula vinculen a los estudiantes en espacios de diálogo, reflexión y acercamiento a la historia conflictiva del país, que permita consolidar la escuela como un escenario de construcción de paz.

Se destaca también, la ruta metodológica denominada *El tesoro escondido... Travesía por la memoria*, publicada por el CNMH dirigidos a maestros, niños y jóvenes como una oportunidad para que éstos, desde su cotidianidad, emprendan un ejercicio de reconstrucción de memoria histórica desde sus voces. Dicho camino comprende actividades lúdicas e interactivas para que los niños emprendan un recorrido de exploración e indagación sobre el pasado y su proyección en el presente. Cabe resaltar que esta ruta es de vital importancia porque se tomaron orientaciones y juegos para trabajar con los niños del grado 5° durante las sesiones del proyecto de aula, puesto que,

Este camino de la memoria propicia espacios de dignificación de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado, así como la reflexión y la solidaridad de quienes no han vivido estas situaciones... una manera en que la memoria se vuelve aliada para la paz y los niños, niñas y adolescentes participantes activos en su construcción. (CNMH, 2017)

A manera de síntesis, las propuestas encontradas desde el ámbito nacional contribuyen a la materialización de la propuesta didáctica de intervención planteada, por cuanto vinculan a los niños como protagonistas de su proceso de aprendizaje, en la cual a través de un proyecto de aula se proponen prácticas de escrituras contextualizadas y conectadas a sus vivencias. Desde sus testimonios los estudiantes se acercarán a la historia conflictiva del país, como un mecanismo de reconstrucción de memoria histórica en la ruralidad en aras de que los niños del grado 5° participen sobre temáticas actuales del país que contribuyan a optar posturas críticas con respecto a la realidad del país, de su región, de su vereda, que los estudiantes se reconozcan como interlocutores válidos, que tienen todo el derecho de participar. Por otro lado, el libro *Los niños piensan la paz* de Javier Naranjo se utilizó en algunas de las sesiones

desarrolladas con los estudiantes, estableciendo un ambiente de confianza y motivación, porque en este se plasman escritos e ilustraciones realizados por niños de diferentes partes de país, en algunos relatos de sus protagonistas los estudiantes encontraron similitudes con sus historias o con las narradas por sus compañeros.

1.3.3 Ámbito regional

En este ámbito, en la región de Urabá en el Municipio de Turbo, se halló la tesis de maestría del año 2015, pertinente para lo que se propone esta propuesta de intervención, llamada *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas*, inscrita en la línea de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; su autora la maestra investigadora Ritcelina María Díaz Arce, la implementó en la Institución Educativa Riogrande con sus estudiantes del grado 10°.

La autora Díaz (2015) se propuso comprender las prácticas de escritura como experiencias socioculturales y su contribución en el desarrollo de las capacidades expresivas de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Riogrande, aludiendo a la escritura como una experiencia sociocultural que trasciende las paredes del aula, por tanto, en la escuela se requiere dinamizar prácticas que abarquen otros aspectos y no solo el nivel gramatical que la relega a una actividad mecánica y carente de sentido, de esta manera, aboga a su posibilidad de creación y expresión de sentimientos, pensamientos, emociones e ideas que permiten la interacción con el otro y su contexto.

Por otro lado, se destaca el artículo de investigación, del maestro investigador Jhon Jairo Osorio González, *La escuela en escenarios de conflictos: daños y desafíos*, el cual se deriva de su trabajo de tesis de grado de la maestría en educación de la Universidad Cesun de México, titulado *Necesidades educativas de los estudiantes víctimas del conflicto armado en Colombia, el caso de la Institución Educativa 29 de Noviembre del Corregimiento Nueva Colonia*,

Municipio de Turbo, en éste su autor realiza un análisis de las afectaciones del conflicto armado al servicio educativo en la zona rural, por esta razón, resalta cómo la guerra ha afectado a las familias de los estudiantes, además enfatiza en las condiciones en las que se ejerce el derecho a la educación en estos escenarios rurales, con lo anterior, plantea la importancia de abordar de los establecimientos educativos dichas problemáticas, ya que la escuela debe aportar a consolidación de una cultura de paz desde las aulas.

A manera de recomendación, Osorio (2016) concluye que es necesario visibilizar a la escuela como un escenario de paz en el postconflicto, para ello se hace necesario reconocer a los niños y las niñas víctimas del conflicto como ciudadanos, promover espacios de narrativas de la memoria que permita desde las aulas contribuir a la construcción de tejido social en el país a través de la consolidación de la escuela como un escenario que contribuye a la paz en los territorios. Las conclusiones del autor soportan el objetivo general de esta propuesta de intervención, pues la escuela como institución social está llamada a contribuir a la paz en el país, su importancia no puede quedar relegada sólo a la implementación de la cátedra de la paz, se requiere de estrategias, acciones y propuestas solidas ligadas al momento coyuntural que atraviesa el país con la implementación de los acuerdos en el marco del postconflicto.

Finalmente, se concluye que las propuestas de enseñanza de la escritura preferiblemente deben tener al maestro como un orientador, un guía que acompaña el camino pero que es el estudiante el protagonista central, que a través de sus interés y vivencias va construyendo su conocimiento; destaca la pertinencia de proponer estrategias de escritura llamativas que trasciendan sus realidades y vayan más allá de lo que se propone en el aula de clases. Por otro lado, sugiere incentivar la creatividad y la imaginación de los estudiantes de todos grados, para motivar su participación activa en el aula, que se empiece incluso desde los grados iniciales ese proceso de vinculación y sensibilización en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha visto hasta el momento, entre los trabajos rastreados tales como: investigaciones, artículos, libros en diferentes fuentes de consulta se encontraron experiencias que articulan el arte, la literatura y la memoria histórica en la escuela como asuntos indispensables para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se resalta el aporte a la construcción de una cultura de paz en el marco del posconflicto y para entablar el diálogo en las aulas y, de esta manera, poder escuchar las opiniones de los niños y niñas sobre el conflicto armado, sobre todo en zonas que han sido golpeadas por éste.

De ahí, la pertinencia de implementar la ruta metodológica que en esta propuesta de intervención didáctica se plantea desde el aula reconstruir una memoria histórica sobre el conflicto armado a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura con los estudiantes del grado 5° a partir de relatos autobiográficos y crónicas. Es de resaltar, la importancia de su abordaje desde el contexto de la Institución Educativa Nueva Granada, porque no se registran trabajos desarrollados en este campo en dicho establecimiento.

1.4 Contextualización



Ilustración 5: En la imagen se muestra la ubicación del municipio de Turbo, en el territorio colombiano. Lugar donde se implementó la propuesta de intervención.

El municipio de Turbo se encuentra ubicado en la subregión de Urabá en el departamento de Antioquia, conocido por su ubicación geoestratégica como la mejor esquina de América. La economía en esta zona gira alrededor del cultivo de banano y plátano y el agroturismo, además cuenta con dos puertos que facilitan el intercambio de productos a nivel nacional e internacional. Por otro lado, dicho municipio fue priorizado para la implementación de la propuesta para el desarrollo del campo en el marco del posconflicto (Ministerio de Posconflicto, p.2)

Sin embargo, su posición geoestratégica no desde todas las esferas ha beneficiado al municipio, debido a que ha sido atrayente para diferentes grupos al margen de la ley que predominan en la zona especialmente en la parte rural, los cuales se disputan el poder y las rutas para el narcotráfico, ocasionando un dolor grande en la población, dejando viudas, huérfanos y los vestigios del desplazamiento, tal como especifica en el Plan de Desarrollo 2016 – 2019 “actualmente el municipio tiene de acuerdo al registro único de víctimas-RUV, 95.029 víctimas registradas, las cuales 92.754 han sido víctimas conflicto armado y 2.275 víctimas por sentencias” (Municipio de Turbo, 2016)

Interesa ahora, enfatizar en el corregimiento Nueva Granada, zona rural de este municipio donde se encuentra ubicada la IE Nueva Granada, establecimiento educativo rural de carácter oficial, focalizado por el PTA, ubicado en zona de difícil acceso en la parte Norte del Municipio de Turbo, corregimiento de Nueva Granada. La Institución cuenta con 6 sedes: Principal, Palmito, Nueva Colombia, Siete de Agosto, Cienaguita y Bocas de Mata de Plátano y ofrece sus servicios desde el grado transición al grado 11, alberga una población de 451 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 5 y 19 años, pertenecientes a los estratos 0 y 1, el

62% desplazados por la violencia. La planta administrativa la compone un rector, una tutora del PTA, un secretario y 19 docentes, de los cuales, el 58% son licenciados en diversas áreas de la educación y el 42% restante normalistas superiores.

Actualmente, en la sede principal de la Institución funciona el grado quinto en la jornada de la tarde, grupo en donde se desarrollaron las actividades de intervención de esta propuesta, dichos estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 9 y 12 años, viven en el corregimiento y sus veredas aledañas, por este motivo, para llegar a la escuela, algunos se desplazan de sitios lejanos a más de 2 horas de camino, sus padres son campesinos del lugar dedicados a la agricultura o la ganadería; las madres amas de casa—dedicadas a las tareas del hogar. Importante anotar que el 72% de las familias de este grado son desplazados por la violencia, por tanto reciben apoyo psicosocial y/o económico del estado a través de sus programas Más Familias en Acción, Más Jóvenes en Acción, Juntos y Familias en su Tierra, estos campesinos padecieron en este corregimiento los siniestros de la violencia a causa del conflicto armado del país, así como lo afirma el ex presidente de la junta de acción comunal Arnaldo Escobar en una entrevista a Verdad Abierta (2016) *“la ley de ellos era ‘el que la hace la paga’ y cuando querían convocar a la gente organizaban reuniones y decían vamos a matar a tal por esto o lo otro.”*

Dentro de este contexto, analizando los documentos institucionales como los planes de área, aula y los proyectos transversales existentes, se evidencia que están encaminados al desarrollo de actividades que terminan siendo del aula o de la escuela, por tanto, no se evidencia el funcionamiento de proyectos que articulen la vida de la comunidad, la familia y la escuela, en gran medida porque se desconoce mecanismos de articulación en el aula.

Es valedero resaltar, que pocos egresados de la institución llegan a cursar una técnica o tecnología, los hombres se quedan en las labores del campo y las mujeres generalmente terminan embarazadas o se quedan en los hogares ayudando en los labores domésticas, otro problema que afecta al corregimiento actualmente son los embarazos a temprana edad, los

padres de familia en reuniones han manifestado su preocupación, pues generalmente implica para las jóvenes retirarse de la institución. Aunque no es exactamente la problemática que se abordara si es importante analizar esas situaciones del contexto de la institución.

Por otro lado, respecto a los procesos académicos, la Institución, a través del acompañamiento formativo situado del PTA, ha venido trabajando en pro del mejoramiento de las prácticas de aula de los maestros en las áreas de matemáticas y lenguaje, fortaleciendo los procesos de planeación de clases, el análisis de los resultados de las pruebas internas y externas y el uso pedagógico del material educativo propuesto por el programa, la utilización de estrategias para el clima y el uso efectivo del tiempo en el aula, sin embargo aún se deben seguir fortaleciendo el conocimiento didáctico del contenido, tanto en matemáticas como en lenguaje, puesto que un alto porcentaje de las docentes de primaria no son conscientes desde qué teóricos o referentes está enfocando sus prácticas de aulas y se les dificulta contextualizarlas de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes y de la comunidad.

Más aun, cuando los padres de familia especialmente los del grado quinto han privilegiado las prácticas de oralidad y no consideran la escritura como algo útil para ellos, sino como simple actividad escolar, quizá porque el 76% sólo han cursado hasta primaria, otros son analfabetas; además en los hogares no se privilegian espacios para esta actividad, de igual manera el corregimiento no cuenta con bibliotecas o ludotecas que potencien estos procesos, su fomento ha sido situado a la escuela.

Para finalizar, la descripción de la Institución se resalta que tanto en sus procesos académicos y pedagógicos ha venido mejorando, por esta razón, este año alcanzó en los niveles de primaria y secundaria su meta de Mejoramiento Mínimo Anual (MMA) en los componentes valorados en el ISCE contemplados en el reporte de excelencia enviado por el MEN, sin embargo, se debe seguir fortaleciendo el proceso de lectura y escritura, puesto que, aun un alto porcentaje de los estudiantes evaluados presentan dificultades en dicho proceso

por lo tanto sugieren su fortalecimiento a través de la implementación de planes de mejoramiento. De igual manera, no es sólo trabajar para los resultados de las pruebas, es replantear prácticas tanto de lectura y escritura, en las cuales los estudiantes sean los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.5 Justificación

La Universidad de Antioquia, a través de la Maestría en Educación, Modalidad Profundización, desde la línea de formación Enseñanza de la Lengua y la Literatura, se ha propuesto generar propuestas didácticas, curriculares y pedagógicas, que impacten los contextos en los cuales se implementan, para esto se acoge al enfoque sociocultural para la enseñanza de la lectura y la escritura, desde estos planteamientos se busca resignificar esas prácticas de lectura, escritura y oralidad. De tal manera, que permitan generar espacios de reflexión en la escuela, se pretende que los procesos de enseñanza y aprendizaje no giren solamente en torno a un listado de contenidos curriculares, sino que los maestros piensen en su rol como agentes de cambio y desde esta posición asumir a los niños como unos interlocutores válidos que son capaces de construir su conocimiento y que, por ende, emplean el lenguaje en su cotidianidad en situaciones comunicativas auténticas.

Con relación a lo anterior, se afirma que es de vital importancia que estas propuestas surjan desde las particularidades del contexto social, cultural e histórico. Se precisan estas consideraciones porque el programa de Becas del Programa de Becas de Excelencia Docente del MEN, del cual se desprende esta propuesta curricular y didáctica, establecen como fundamental la implementación de propuestas de intervención “para el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, sus desempeños en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y sociales” (MEN,2016), sin embargo desde esta propuesta no solo se pretende abordar las prácticas de escritura para mejorar sus aspectos formales y para el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber, porque formar lectores y escritores autónomos es una tarea que va más allá del fortalecimiento de competencias,

esto sería una parte del proceso puesto que “el dominio de competencias básicas no garantiza que formemos lectores en el sentido socio-cultural del término” (Pérez, 2004, p.80)

Desde la mirada que aquí se plantea, las prácticas de escritura como experiencias socioculturales, requieren de vivencias, sentimientos y pensamientos de los estudiantes, pero también requieren de un proceso de planificación, elaboración, revisión y reescritura. Desde esta perspectiva, no se escribe solo para las tareas escolares sino, para comunicarse a través de las palabras en diversas situaciones de su cotidianidad. De igual manera no se desliga de la oralidad y la lectura porque en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las mismas en la escuela, en cierta medida pareciera que se hablaran de prácticas inconexas entre sí, pues desde esta propuesta para escribir se parte de la lectura, de la oralidad, incluso la escucha también se hace vital en estas prácticas.

Se proyecta también como una propuesta de innovación pedagógica que sitúa al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje que indaga, hace conjetura y produce conocimiento. En esta perspectiva, es una propuesta fundamentada desde la pedagogía activa, con la aplicación de un proyecto de aula se dará respuestas a inquietudes de los estudiantes que se relacionan con su cotidianidad y con su contexto inmediato.

Por esta razón, la propuesta de intervención didáctica, curricular 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*” se define como propuesta transversal que va más allá de los resultados de las pruebas. Se parte de la premisa que el aula es un lugar vital para aunar esfuerzos y aportar a la consolidación de la paz que nuestro país se ha planteado, pero este camino será muy difícil transitarlo sin la ayuda de los maestros, niños, padres de familia, comunidad en general.

En ese orden de ideas, se aboga a la reconstrucción de una memoria histórica, como un pretexto que permite vincular en el proceso de aprendizaje y de enseñanza: el contexto sociocultural de

los estudiantes del grado 5°, sus vivencias con respecto al conflicto armado puesto que el 72% de estos estudiantes son desplazados por la violencia, soportar el trabajo por proyecto, pues facilita la integración curricular entre lenguaje, ciencias sociales y cátedra de la paz. De este modo, la escritura de relatos autobiográficos y crónicas, sobre sus vidas, sobre el pasado, sobre sus familias y sus vivencias dolorosas abrirán el debate en el aula sobre temas como el conflicto armado y sus consecuencias, que no siempre se llevan al escenario del aula en primaria, siendo este un lugar privilegiado para fomentar estas discusiones.

De igual forma, constituye una semilla para futuros trabajos pedagógicos, curriculares con los niños con relación a temas difíciles como la historia conflictiva del país, que pocas veces es tema de discusión en las aulas. En una región como Urabá, cuyo precedente es bastante amplio, no se puede partir de otras realidades, es pertinente que los estudiantes conozcan esos relatos sobre lo que ocurrió en su región en épocas pasadas, pues ellos pueden empezar a escribir otras historias diferentes, donde los protagonistas no sean personajes imaginarios, sino ellos mismos, constructores y protagonistas de su propia historia.

De este modo, se realizará un acercamiento a la memoria, la cual tiene varias vertientes, filosófica, sociológica, educativa, trauma y crueldad. Para esta propuesta se asume la vertiente educativa, cuyos máximos representantes son Elizabeth Jeilin y Mario Carretero, quienes realizan investigaciones en Argentina relacionadas con la enseñanza del pasado reciente en la escuela, fundamentalmente el rol del maestro que enseña sobre la memoria, así pues, se ratifica que se utiliza la reconstrucción de memoria histórica como una posibilidad de abrir el debate en el aula, escuchar a los niños narrar sobre sus vivencias de vida, vincular a los padres de familia al proceso de enseñanza y aprendizaje, reconstruir la historia del corregimiento en el que está ubicado la escuela que ha sido azotado por el conflicto y estas experiencias utilizarlas para fomentar la apropiación de los aspectos formales de la escritura, de igual forma, dejar un precedente sobre la importancia de contribuir a la cultura de paz en la escuela, desde el aula, desde las prácticas de escritura de los estudiantes.

Finalmente, aunque no se puede afirmar la terminación del conflicto, este tiempo ha sido denominado postconflicto, por la implementación de las acciones en el marco de los acuerdos con las FARC, los niños escuchan y ven las noticias a veces no tienen muchas claridades, pero son conscientes que algo está pasando en el país. Es este un momento histórico que, sea cual sea su futuro, marcará la historia de nuestro país, por tanto, amerita su relevancia en la escuela. Desde la política pública educativa se viene realizando grandes esfuerzos con la implementación de la cátedra de la paz, se publicaron secuencias didácticas y orientaciones para su abordaje en el aula, pero parece ser que a veces los maestros están tan metidos en las tareas del día a día, que se les dificulta darles a estos temas su importancia para aportar a la construcción de tejido de social. Es totalmente claro que la educación para la paz no se resuelve con el establecimiento de una cátedra dentro del currículo nacional, se requiere de acciones concretas que nazcan desde los territorios, pues “la paz no es sólo dejar de matarnos, es aprender a compartir un espacio de una manera distinta. Y el espacio puede ser una cancha de fútbol, un salón de clases, un país” (Lozano, 2017, p.5)

CAPITULO II

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA: UNA TRAVESÍA ENTRE MEMORIAS, TESTIMONIOS Y LITERATURA

“Una educación literaria es una educación que cree que el «trabajo de la memoria» no puede desligarse del «trabajo de la imaginación», o, dicho de otra manera, que la memoria y la imaginación son dos facultades inseparables.”

Joan Carles Mélich

Sumergirse en una travesía por la escritura, excavando y evocando todos aquellos recuerdos alojados en el alma y en el corazón, como una posibilidad de construir un futuro diferente, frente a un pasado que ha sido reprimido, olvidado y alojado a los miedos, es una manera de visibilizar la escritura en la escuela como una construcción de conocimientos en comunidad, que no nace de la nada, sino que tiene un sustento, una razón de ser, una historia

que contar, que rompe con los paradigmas y estereotipos de conocer una sola mirada, una sola voz, una sola historia.

En ocasiones no se alcanza a imaginar “*El peligro de una sola historia*” en la infancia, puesto que es en esta etapa donde los niños y las niñas empiezan a comprenderse, a reconocer sus capacidades y a interactuar con los demás y con su entorno. Tal como afirma en su conferencia la escritora nigeriana Chimanda Adichie citada por Castaño (2015): “su labor creadora verbal parte de un contexto socio histórico que le es muy conocido, su propia infancia, que ha sido el mismo hecho de escribir el que le ha permitido comprenderse y comunicarse con mayor claridad” (p. 31).

En este sentido, recurrir a los relatos autobiográficos y a las crónicas para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura con los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada, se proyecta como una experiencia sociocultural, es decir, una práctica que vincula toda la comunidad, porque involucra conocer su propia historia, evocar el pasado, escuchar a otros, interactuar en familia, a su vez, entrelaza sentimientos, emociones y capacidades creativas de los personajes, es explorar lo desconocido, sin temor a represiones, exorcizar la memoria y acudir a las prácticas de escritura como terapia de sanación.

Así se empieza acercar esa mirada a la escritura, como una práctica que va más allá de la transcripción, que se aprende en la escuela pero que se aplica en la vida, de acuerdo con Cajiao (2013) “leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de signos convencionales” (p.60). Lo anterior implica ir más allá de las tareas evaluativas que se plantean en la escuela, pues requiere vincular la experiencia, la creatividad, las relaciones sociales y los sentimientos; es un ir y venir entre lo que se conoce, no se conoce, se imagina y se crea.

Lo anterior, constituye un aporte teórico valioso para esta propuesta de intervención, debido a que, reconstruir una memoria histórica del conflicto armado a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° en la I.E Nueva Granada, permite explorar otras tipologías textuales, en este caso se priorizaron las crónicas y los relatos autobiográficos. De igual manera, resaltar los aspectos formales de la escritura a la luz de los referentes curriculares de calidad para el área de lenguaje del MEN (Estándares Básicos de Competencias de lenguaje (EBC), Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y las Mallas de Aprendizajes) y las vivencias, las voces de los estudiantes sobre el desplazamiento y el conflicto armado que han vivido o ha vivido su comunidad, su familia o el país en general. Más aún, en el marco del proceso actual de postconflicto que atraviesa el país en el cual se hace necesario abrir el diálogo sobre temas difíciles que no siempre se abordan desde la básica primaria.

En otras palabras, es irrumpir los esquemas tradicionales sobre la enseñanza de la escritura que aún persisten en ciertas prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° que necesariamente implicarían el fomento de experiencias de aprendizajes distintas, intercambio de roles donde el maestro pasa de ser el único poseedor del conocimiento a un orientador del proceso y los estudiantes a ser protagonistas, parte central en la construcción de conocimientos. “El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza” (Lerner, 2001, p.41).

Por esta razón, con el interés de dar claridad y responder la pregunta que al principio se ha planteado, en este capítulo se delimita el sentido y el significado que adquieren las prácticas de escritura en contextos de ruralidad, para esto se establece que se asumen desde una perspectiva sociocultural, a su vez, las tensiones y los contrastes que se van tejiendo a la luz de las concepciones e imaginarios de los participantes. De igual manera se delimitan concepciones sobre el proceso de reconstrucción de memoria histórica y se esboza un mundo de posibilidades para fomentar experiencias de escritura con sentido, que aporten a la construcción de paz desde las aulas

En esta dirección, se delimitan unas categorías en las cuales se hace explícito el sentido y el significado que adquieren cada una de esas conceptualizaciones en el marco de esta propuesta de intervención didáctica, a la luz de los postulados teóricos y pedagógicos que la sustentan. Por esta razón, se desarrollan dos apartados teóricos que orientaran la travesía: Las prácticas de escritura en la ruralidad. Tensiones y contrastes, y La memoria histórica en el aula. Una ruta metodológica para abordar el conflicto armado con los niños.

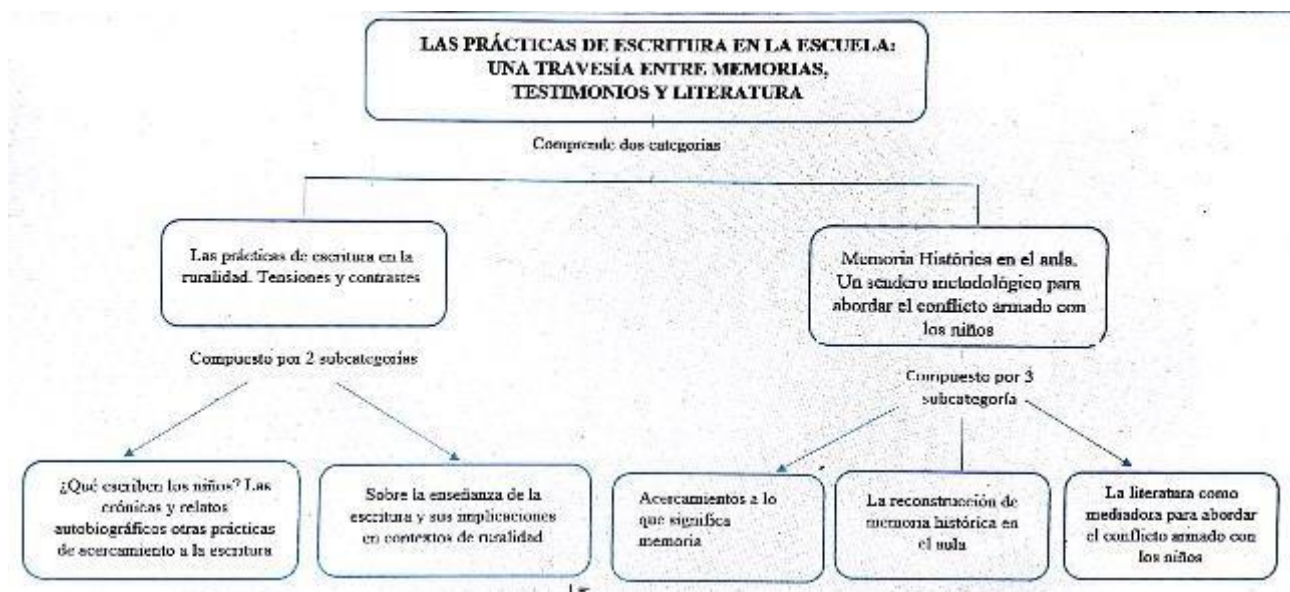


Ilustración 6: Categorías y subcategorías del marco teórico.

2.1 Las prácticas de la escritura en la ruralidad. Tensiones y contrastes

Continuando con la travesía, en este apartado se realizará un acercamiento a la definición de escritura, sus tensiones y contrastes latentes en la escuela hoy. Además, se definen las prácticas de escritura las cuales hacen referencias a las experiencias de los estudiantes. Por otro lado, se hacen explícitos los postulados que, desde la didáctica de la lengua y la literatura, sustentan la importancia de proponer en el aula otras prácticas de escritura, en el caso específico de esta propuesta de intervención la escritura de relatos autobiográficos y crónicas.

También se esbozan las implicaciones sobre la enseñanza de la escritura y el rol del maestro en la escuela rural.

Al tratar de dar una definición sobre la escritura, es importante aclarar que son innumerables teóricos que han abordado el término desde diversos enfoques en el ámbito educativo, por tal motivo, en esta propuesta se hace hincapié en algunos que la asumen desde un enfoque sociocultural, por tanto, es de gran pertinencia para la fundamentación teórica de esta propuesta y, a su vez, justifican la importancia de resignificar su enseñanza en diversos contextos. Lo anterior, porque la observación de las prácticas de los estudiantes del grado 5° permitió determinar que éstas se enfocan en resolver preguntas, elaborar cuentos, pero pocas veces los estudiantes son los protagonistas de sus historias, el ejercicio en ocasiones se vuelve tedioso para los niños quienes casi siempre se enfocan en que la maestra les delimite cuántos renglones debe tener su composición.

Lerner (2001) en su texto *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario* señala que lo ideal es hacer de la escritura una práctica viva a través de la cual el maestro, sin renunciar a su función de enseñante, propicie experiencias reales del contexto en las cuales la escritura se emplee de manera natural. El desafío radica en ampliar el horizonte de posibilidades en la escuela, que a su vez permita vincular los saberes escolares y las experiencias del contexto sociocultural de los estudiantes y, de este modo, resignificar el acceso a la cultura escrita como algo que emerge de la necesidad del ser humano de comunicarse y hacer cosas con las palabras en un contexto determinado.

Entonces, se entiende que escribir no es una tarea fácil. En la escuela, durante mucho tiempo, se ha reducido a una actividad mecánica y evaluativa donde el maestro es el único interlocutor válido que revisa para emitir un veredicto de aprobación o desaprobación. De cierta manera, esta situación ha impedido que se visualice el ejercicio de escribir como un proceso que involucra sentimientos, pensamientos e ideas que adquieren sentido en la vida del ser humano en la interacción con el mundo que la rodea, tal como afirma Vásquez (2004), Tenemos que enseñar, antes que nada, el oficio de escribir, esa tarea artesanal donde cuentan

o intervienen muchas cosas: nuestras vivencias, nuestra memoria; las marcas de crianza o de ambiente; las obsesiones, las fantasías; nuestros fantasmas y la mina abisal de nuestros sueños. Hay una cantera sin explotar en esto de enseñar a crear literatura, y no solamente de consumirla. Subrayémoslo: la escritura es un oficio artesanal (donde el placer de la obra enciende la cotidianidad como una obra). (p.14)

De acuerdo con lo anterior, escribir es un oficio artesanal, el cual implica un proceso de elaboración, reconfiguración de las ideas y organización del pensamiento, por tanto, no se escribe una versión final de un texto en una hora de clases. En la escuela se debe visualizar la escritura como una práctica que requiere de borradores, revisiones, reescritura como refiere Lerner (2001) “en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente versión final, en tanto fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones” (p.49).

De igual manera, en los Lineamientos Curriculares de lenguaje el MEN (1998) se establece que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27)

En otras palabras, lo anterior incita a irrumpir esquemas tradicionales que aún persisten en ciertas prácticas de escritura de los niños que implicaría el fomento de experiencias de aprendizajes distintas. De ahí que, faciliten el intercambio de roles donde el maestro pasa de ser el único poseedor del conocimiento a un orientador del proceso y los estudiantes a ser protagonistas, parte central en la construcción de conocimientos. Entonces lo fundamental en la escuela es hacer de la escritura una construcción social, una práctica que requiere el ser humano para desenvolverse en su cotidianidad, en la vida misma.

Por consiguiente, abordar la escritura como una práctica sociocultural conlleva a la interacción con el otro, a la autoevaluación y al reconocimiento de la capacidades creativas

que se fortalecen a través del trabajo en equipo, por tanto, no puede limitarse solamente a plasmar letras en el cuaderno, sino, aprovechar su acción creadora para el autoconocimiento y el conocimiento del otro, como se plantean en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje: “Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos”(MEN, 2006, p.19).

Dentro de este marco, en esta propuesta se concibe la escritura desde el enfoque sociocultural y se define como una práctica social que permite construir mundos posibles en un contexto determinado, facilitando la comunicación con el otro y la interacción con el mundo que los rodea, la cual adquiere sentido en una situación de comunicación real, pues de acuerdo con Ferreiro (2001) “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (p.5). De ahí que para esta propuesta se plantean unas prácticas de escritura que se insertan en el momento histórico del país en relación con el postconflicto, que faciliten su comprensión, apertura y dialogo en el aula.

En esa dirección, se definen las prácticas de escritura como aquellas creaciones de los estudiantes en las que expresan sus sentimientos, pensamientos, emociones, narran experiencias interactuando con su historia y con el contexto que los rodea, que tienen sentido porque parte de sus vivencias y de situaciones cotidiana de su entorno. Del mismo modo, permiten comprenderse y entender la realidad de su comunidad, que no se queda relegado a la nota, sino que trasciende las paredes del aula, porque parte situaciones comunicativas auténticas, que implica un proceso de planeación, revisión y reescritura, porque escribir es un arte de creación a través de las palabras. Al respecto Ospina (2013) refiere que “al acto de escribir lo llamamos creación porque se espera que en ese proceso surjan cosas nuevas, que el autor sea el primer sorprendido con ellas (p.1).”

Debido a lo referido anteriormente, pensar la enseñanza de la escritura desde el enfoque sociocultural en contextos de ruralidad implicaría emplear otras estrategias, analizar otras miradas, contemplar el fomento de otras experiencias de aprendizajes, considerar otros modos de hacerlo en el aula, en total acuerdo con lo que plantea Zavala (2008): “Si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir. También cambiamos nuestra manera de fomentar su aprendizaje” (p.5).

2.1.1 ¿Qué escriben los niños? Las crónicas y los relatos autobiográficos, otras prácticas de acercamiento a la escritura.

Como ya se indicó, en esta propuesta se entiende práctica como un evento o proceso que requiere de diversas etapas y fases, es una experiencia ligada a la cotidianidad y tiene soporte en un contexto determinado, se especifica que se emplean la expresión prácticas de escritura para referirse aquellas creaciones de los estudiantes que facilita construir mundos posibles, la comunicación con el otro y la interacción con el mundo que los rodea; la cual adquiere sentido en una situación de comunicación real. Precisamente el reto en la escuela radica en lograr su apropiación y participación por parte de los estudiantes, pues de acuerdo con Areiza y Betancur (2013), lograr su participación es formarlos como ciudadanos, incluso es educarlos y democratizar el acceso al saber y a los conocimientos.

En la escuela hoy, generalmente, las prácticas de escritura más empleadas se orientan desde un enfoque normativo lingüístico de la lengua, por tanto, se centra más a corregir aspectos gramaticales y orientar sus reglas ortográficas que fortalecer su acción creadora. Por esta razón, tal como algunos teóricos especificados en apartados anteriores lo afirman los maestros les piden a los niños la versión final de un texto en una hora o dos horas de clases, no se da un tiempo para que el estudiante corrija o reescriba su texto. Además, en dichas prácticas el género discursivo más empleado es el narrativo en las modalidades de cuento y fábula, ligadas al texto guía que se trabaja en las clases de lenguaje. Con esto no se busca afirmar que dichas prácticas no contribuyen al aprendizaje de la escritura, sino, que limita la

exploración de otras prácticas de escritura, desde otros enfoques y géneros discursivos que permitirían incluir experiencias del contexto de los estudiantes.

Otra cuestión frecuente en la escuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura es desligarla de la lectura y la oralidad, creer que se aprende a escribir sin el apoyo de otros factores fundamentales es una constante en las prácticas de escritura que fomentan en el aula, como afirma Jolibert (1994) “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo y se aprende a producir textos leyendo” (p.3). Por esta razón, promover otras prácticas de escritura con los niños del grado 5° implica asumir la premisa que para escribir un texto los niños necesitan desarrollar procesos de pensamientos, que necesariamente vinculan la escucha, la lectura y la oralidad. Al respecto Camps (2005) refiere que

La lengua oral impregna la vida escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir, es también un camino para la entrada a la literatura. (p.6)

De lo anterior se desprende que no existen los modelos, los enfoques o recetas mágicas para promover nuevas prácticas de escritura con los estudiantes, más bien, éstos requiere la articulación de modelos, enfoques, estrategias y actividades, que permitan comprender que la escritura también es un proceso que necesita de las habilidades, de la memoria y del testimonio como insiste Cassany (1999) “componer un escrito no requiere del uso de la habilidad de redactar sino también la lectura y la comprensión y la expresión oral”(p.18).Por lo tanto, al enseñar a escribir es necesario tener un modelo de escritura que oriente el proceso con los niños en el aula, que conlleve a indagar ¿que escribo?, ¿cómo lo escribo? ¿con qué escribo? ¿para qué escribo? ¿para quién escribo?

Retomando las autoras Sánchez y Borzone (2008), cuya investigación fue referenciado en los antecedentes en ámbito internacional, realizaron una propuesta integradora entre modelos cognitivos y socioculturales, porque se requiere de las experiencias del contexto de los estudiantes para llevar a cabo un prácticas de escritura con sentido, con esta idea se recalca que no es suficiente abordar las prácticas de escritura desde un solo enfoque sino que se

interrelacionan y complementan entre sí, porque si bien las experiencias del contexto de los estudiantes son importantes, las reglas propias de la escritura son fundamentales en la composición de texto como Lerner (2001) sostiene “es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (modelo cognitivo de Hayes y Flower)”(p.41). A lo anterior se agrega la fase de reescritura, ya que no se obtiene el producto en un primer ejercicio; luego de la revisión conviene realizar varios borradores hasta que se logró su versión final.

En la *fase de planificación* se orienta a los estudiantes sobre lo que se espera escribir, a través de la lectura y la oralidad se familiariza a los estudiantes tanto con la temática como con las tipologías textuales a producir, se emplean instrumentos de evaluación formativa como las rejillas, listas de chequeo o rubricas que sirven de guía a los estudiantes para realizar sus producciones, como refiere Camps (1991) en cuanto que

Así enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros, etc. (p.7)

En la *fase de textualización* están admitidos cuantos borradores sean necesarios hasta llegar a una versión final que evidencie un uso de las reglas de escritura, que corresponda a la finalidad acordada y a la estructura textual establecida. A los niños se le tiene que dar la oportunidad de leerse, ser leídos y escuchados por otros y que éstos comprendan el mensaje que quiere darse. Por tanto, dichas prácticas requieren de varias revisiones. Por último, la *fase final de revisión y reescritura*.

Es importante resaltar que generar prácticas de escritura en el aula requiere de fijar la atención no solo en el producto sino en todas las actividades que se necesitan en el proceso, de ahí que sea de vital importancia con los niños, de acuerdo al contexto, propiciar experiencias de acuerdo a sus intereses, su familia, su vida o la comunidad, que las temáticas no sean desconocidas para los estudiantes, antes, por el contrario, documentarlos sobre el tema que se propone escribir.

Desde esta propuesta de intervención didáctica, curricular, pedagógica, se alude a la escritura de relatos autobiográficos y crónicas, pertenecientes al género testimonial, el cual se relaciona con la finalidad demarcada en la propuesta. Más aun, cuando el ejercicio de escribir acerca de la propia vida, sobre sus experiencias es un proceso que requiere de reflexión, introspección y que necesariamente necesita la memoria como aquella facultad que permite viajar por los recuerdos configurando el camino recorrido y lleno de reflexiones, en esencia, a eso hacen referencia los relatos autobiográficos, como refiere Demetrio (1999) la autobiografía si uno quiere recorrerla a lo largo y ancho es curativa, son narraciones que emergen de lo más profundo, es un viaje por el pasado que permite la reflexión, el autoconocimiento, el juicio pero también la calma y la tranquilidad.

En esta dirección, el autor a través de su propia vida genera un testimonio que trasciende a otros, porque es narrar la vida misma y reflexionar sobre las experiencias vividas, indiscutiblemente ese testimonio lleva consigo un aprendizaje al respecto Murillo, G. (2015) “La persona, al narrar su propia historia, procura dar sentido a sus experiencias en ese recorrido al tiempo que construye otra representación de sí misma se reinventa”(p.77). Con relación a las crónicas su finalidad es generar el acercamiento a la historia, a la comunidad y el contexto social.

De igual manera, las crónicas han sido definidas por algunos autores como un género mixto o híbrido pues están ligadas al periodismo, al género testimonial y de igual forma al género narrativo. Por un lado, “la crónica es un género discursivo que nace con el hombre, que existe desde los inicios de la humanidad y se ha ocupado de narrar los hechos que le suceden a diario” (Bonilla y Castro, 2017, p. 66). Conviene aquí resaltar las crónicas entendidas como una práctica de escritura que requiere de un proceso de documentación e indagación, en que se hace preponderante escuchar el testimonio de otros, es contar hechos cronológicamente que buscan la reconstrucción de la historia. En esta dirección Salcedo

(2005) afirma que “la crónica es la licencia para sumergirse a fondo en la realidad y en el alma de la gente”. (p.125)

Desde esta perspectiva, se puede establecer que tanto los relatos autobiográficos como las crónicas, involucran por una lado la memoria, puesto que, posibilita ese recorrido por el tiempo generando una terapia de catarsis sobre las propias acciones, además “nos permite volvernos a poseer a nosotros mismo, una tarea tan laboriosa que se convierte en un trabajo cotidiano de autoformación” y por otro lado, requiere de la escritura para dar forma y materializar cada representación a través del cual se genere relaciones con otros y se restablezca esa relación o encuentro consigo mismo.

Recapitulando, desde esta propuesta se alude a la literatura testimonial y a lo biográfico-narrativo, a través de la escritura de relatos autobiográficos y crónicas, para establecer ese vínculo entre las prácticas de escritura y el proceso de reconstrucción de memoria histórica que se persigue en esta propuesta, porque es convertir las historias de vida de los estudiantes en textos, en los cuales se evoquen esos recuerdos, sus experiencias, sus representaciones sobre cómo el desplazamiento marcó sus vida y las de su familia y en el caso de los estudiantes que no son desplazados como ese testimonio del otro me genera también un sentimiento de rechazo, en la medida que se solidarizan con el otro.

Para finalizar, es importante resaltar que en la actualidad lo biográfico- narrativo, ha venido ganando terreno en el campo educativo, pues constituye un enfoque investigativo muy empleado por maestros para contar sus experiencias de vida y formación, a su vez que construyen saber a través de la investigación, pues es una tarea que parte de la historia de vida del maestro y su relación con la problemática investigada; en gran medida, su auge en estos tiempos de revolución educativa es pertinente porque se requiere que se generen espacios para escuchar o leer las experiencias del otro, porque cuando alguien narra o cuenta sus vivencias trata de convencer y jalonar al lector, porque está impregnado una huella personal, es un testimonio vivido.

2.1.2 Sobre la enseñanza de la escritura y sus implicaciones en contextos de ruralidad.

Cuando teóricos como Carlos Lomas, Gustavo Bombini, Teresa Colomer, Aracely de Tezanos, se refieren a la reinención, al cambio en la enseñanza de la literatura en la escuela, es imposible no pensar en el papel del maestro como un artesano de su práctica, de acuerdo con los planteamientos Bombini, (2006) en su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, un maestro que a pesar de las condiciones del contexto en el que esté, sean estas favorables o desfavorables, tome decisiones éticas y políticas sobre qué clase de ciudadano desea formar, que pese a cualquier reforma o política educativa el maestro asuma una postura crítica y reflexiva sobre lo que enseña y cómo lo enseña.

Siendo así, abordar la escritura desde el aula en un mundo tan cambiante, en contextos heterogéneos, representa en gran medida un reto para el maestro, que implica que este reflexione sobre sus prácticas de enseñanza, que implica analizar el ¿qué enseño? (contenidos), ¿Cómo lo enseño? (metodologías, estrategias didácticas), ¿Para qué lo enseño? (finalidad, meta de aprendizaje objetivo) ¿Con qué lo enseño? (recursos). Esto tiene unas implicaciones desde lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular que se articula con las concepciones e ideas del maestro y va constituyendo su hacer en el aula.

Dentro de ese abanico de posibilidades del maestro para innovar, proponer y crear situaciones de aprendizajes en el aula, se hace necesario el conocimiento y la apropiación de la política pública educativa en materia de referentes curriculares expedidos por el MEN, en el caso del área de lenguaje se hablan de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizajes y las Mallas de Aprendizajes exactamente lo que se relaciona con el área o grado que se tiene a cargo, en el caso específico de la propuesta estos criterios se toma como referencia para la elección de las tipologías textuales que se exigen para ese grado, ahora, esto no quiere decir que no se puedan trabajar

otras en el aula pero si constituyen un referente nacional para la elaboración de configuraciones didácticas, pues son los aprendizajes básicos que deben aprender los estudiantes de acuerdo al grado que están. Es importante resaltar que el contexto de ruralidad se diferencia de otros, porque sus dinámicas generalmente se encuentran permeada por unos fenómenos sociales, cuando nos referimos a ruralidad se hace hincapié a ese conjunto de actividades que se desarrollan en un entorno que permiten construir su identidad, porque hacen parte de su cotidianidad y que se diferencia de lo urbano; esto implicaría que el maestro comprenda dichas dinámicas para propiciar experiencias de aprendizajes que las incluya en las actividades escolares.

Ahora bien, ¿Cómo se articulan todas esas herramientas en el aula para el fortalecimiento de las prácticas de escritura en contextos de ruralidad? Una de las maneras es a través de los proyectos de aula, su eficacia y pertinencia en la enseñanza de la composición escrita y en la investigación didáctica de la lengua ya han sido abordados por teóricos como Jolibert (1994), Rincón (2012) y Camps (1996) éstas definen proyectos con el conjunto de actividades planeadas en colectividad, que involucra el trabajo cooperativo y el reconocimiento del estudiante como un interlocutor válido pues para su elaboración se tienen en cuenta sus interés, motivaciones y aportes durante las diferentes fases o etapas del mismo. Como afirma Camps (1996) “La propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita”. (p.47).

Desde esta perspectiva, los proyectos de aula se consolidan en esta propuesta como el mecanismo didáctico, pedagógico y educativo a través del cual los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada se acercan a la producción de relatos autobiográficos y crónicas, con el fin de propiciar espacios de narrativas, de diálogo con los niños. Además, que los estudiantes narren sus propias vivencias, expectativas y proyección del futuro, como una experiencia subjetiva que permite traer al presente experiencias pasadas. Con todo lo planteado hasta aquí, se empieza a constituir la idea del maestro como artesano de su práctica, un maestro que la planea, la elabora, la piensa, la imagina y empieza a esculpirla de manera detallada como una gran obra donde no solo se atiende un currículo, sino que se mezclan las

historias de vida y las vivencias de la comunidad para crear y construir juntos al respecto Tezanos (s.f.) esboza:

El maestro es como un pianista de jazz, que piensa en una estructura melódica sobre la cual improvisará, en sintonía permanente con su entorno. El maestro escribe su línea melódica cuando reflexiona, planifica su quehacer del día siguiente, y su obra real, creativa será construida y develada en el momento en que lleva a cabo la lección. Esa lección donde adquiere sentido y significado la relación pedagógica y la práctica del oficio de enseñar. Esa lección que está en el origen de la constitución del saber pedagógico, cuando el maestro se instala en la reflexión y en la escritura de su praxis. (p.28)

Esta metáfora sirve para apoyar la idea del maestro como el responsable de la enseñanza, como sujeto que la piensa, la esculpe, la diseña, reflexiona y las transforma es donde entra en juego la creatividad del maestro en el contexto de rural, que no se queda en el aula, sino, que sale del aula a explorar el entorno, a conocerlo y buscar las maneras de vincular esas experiencias particulares al proceso de aprendizaje de tal manera que los estudiantes puedan articular sus aprendizajes a la vida cotidiana.

A manera de síntesis, abordar la enseñanza de escritura en contextos de ruralidad como una experiencia sociocultural se fundamenta como una práctica social que abarca necesariamente lo didáctico, lo curricular, lo pedagógico, lo disciplinar, es lograr que el maestro se empodere de su práctica si bien es importante que reconozca y se apropie de los referentes curriculares establecidos en la política pública educativa, también se hace muy necesario que no se quede sólo en trabajar con simulacros para los resultados de las pruebas. Puesto que esto implica que el maestro articule los saberes disciplinares propios del área y las vivencias del contexto para generar experiencias de aprendizaje a través de situaciones reales que tienen sentido porque ocurren en la vida cotidiana de los estudiantes y les permite construir subjetividades, es una práctica humana que abarca sentimientos, pensamientos, recuerdos que permite comprenderse y comprender al otro.

2.2 Memoria histórica en el aula: Un sendero metodológico para abordar el conflicto armado con los niños en la ruralidad

Continuando este recorrido, se introduce al lector en el apartado que hace referencia al abordaje de la memoria histórica en el aula, como una herramienta pedagógica y didáctica para abrir espacios de narrativas con los niños, en este caso, los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada en el Municipio de Turbo. Se hace necesario establecer los límites de su abordaje, puesto que la memoria histórica y el conflicto armado han sido temáticas abordadas y exploradas en diversos terrenos. No es de interés al menos desde aquí abarcarlos desde todas sus vertientes, tal como consta en los antecedentes de esta propuesta se enmarca desde su vertiente educativa y se relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela hoy, por tal motivo, se ofrece un sendero metodológico y didáctico para su abordaje en el aula desde los fundamentos de la literatura y la escritura.

En ese sentido, se concibe como una experiencia de escritura y de reflexión, que posibilitará escuchar las voces de las víctimas con respecto a las vivencias que padecieron bajo la sombra del conflicto armado, permitiéndole a los estudiantes del grado 5° conocer la historia del corregimiento donde viven e indagar con sus familiares sobre cómo el conflicto armado los ha permeado y en el caso de los estudiantes que no son desplazados como el testimonio del otro genera o no sentimientos de empatía y solidaridad. Inicialmente se define memoria desde su pertinencia para el trabajo planteado, se delimita qué se entiende por reconstrucción, pues es un término que tiene varios significados, se hace necesario delimitarlo para su mayor comprensión en el marco del trabajo planteado.

Además, se esbozan las razones que sustentan la reconstrucción de la memoria histórica desde los planteamientos de las orientaciones de Chau y Velásquez (2016) para la implementación de la cátedra de la paz. Por último, se establecen como los relatos autobiográficos y las crónicas pertenecientes a la literatura testimonial se relacionan o

permiten hacer una memoria a través de una experiencia de la escritura y se resalta la importancia de la literatura como mediadora para abordar el conflicto en el aula.

2.2.1 Acercamientos a lo que significa memoria.

Es fundamental definir el significado que adquiere la memoria desde el ámbito de esta propuesta. En la consulta realizada en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) entre las definiciones para memoria se encontraron

“L.F. Facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado.2. f. En la filosofía escolástica, una de las potencias del alma.3. f. Recuerdo que se hace o aviso que se da de algo pasado. 4. f. Exposición de hechos, datos o motivos referentes a determinado asunto.(DRAE)⁶

De las anteriores definiciones la que más se acerca a lo que en esta propuesta se pretende es la que esboza la memoria como la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Porque establece la memoria indispensable para recordar hechos pasados, es decir, la memoria permite que el ser humano rebobine sobre su vida, esculcando en las experiencias del pasado que constituyen ese camino recorrido lleno de aprendizajes. Por esta razón, con el deseo de que los estudiantes del grado 5° se narren, se comprendan y comprendan al otro se acude a la memoria para recapitular experiencias pasadas, pero no con el deseo de quedarse bajo una mirada literal del recuerdo, se requiere ir más allá de la percepción de la memoria meramente como un recuerdo del pasado, es darles un sentido a esas experiencias pasada en el presente y su proyección con el futuro.

Se acude a la memoria como una reflexión a través de la cual se traen unos sucesos del pasado al presente con una intención, es decir no se recuerda sin una finalidad establecida, como plantea Jeilin (2012) en una charla mediante un debate en la Universidad nacional del Comahue, Neuquén “[...] algo que pasó se torna significativo hoy en función del sentido que

⁶ Estas concepciones aparecen en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, consultadas el 31 de Julio de 2018, en la página web <http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=8WXeqLsI3DXX255eEiUg>

le vamos a dar, en el acontecimiento mismo no está inscrita la memoria. La memoria es lo que nosotros hacemos con esos acontecimientos”. Por tal razón, el abordaje de la memoria constituye una terapia de catarsis a través de la cual se evoca el pasado, para traer aquellas experiencias al presente a veces duras y dolorosas, Pero lo significativo está en el uso que se les da a dichos recuerdos en el presente, entonces esa memoria puede ser utilizada de manera literal o de manera ejemplar, en palabras de Todorov (2000) “Se podría decir que la memoria literal si es llevada a los extremos es portadora de riesgos, mientras que la ejemplar es potencialmente liberadora” (p.31).

Desde esta propuesta se hace énfasis en el uso de la memoria ejemplar, o a la memoria simbólica que plantea Melich (2006) aquella que permite comprender el presente y proyectarse un futuro diferente, que garantice que lo sucedido no vuelva a repetirse. Porque es la que permitirá que los estudiantes se liberen de aquellos recuerdos, pero a su vez reflexionen sobre todos aquellos hechos fuertes que vivieron, que vivió su familia, un compañero o la comunidad, de tal manera que se piensen en el presente y comiencen a visibilizar desde su accionar un futuro diferente.

2.2.2 La reconstrucción de memoria histórica en el aula.

Primeramente, para establecer el sentido que adquiere en esta propuesta es necesario especificar desde que mirada se insertan en los objetivos aquí planteados, a que se hace alusión con el término reconstrucción, pues tiene varias connotaciones, de igual manera, se delimitan los alcances del ejercicio de reconstrucción de memoria histórica proyectado, además se especifica en qué consiste, cómo se evidenciará en el aula y su acercamiento con la comunidad.

El significado más común para la palabra reconstrucción es para referirse a algo que ya fue construido, es decir, denota que es un segundo momento, sin embargo, la palabra tiene otros sentidos y significados, consultado en el diccionario en línea se encontró que también se refiere a la “reproducción o recuerdo de todas las acciones y circunstancias de un hecho

pasado mediante datos, declaraciones, etc.”⁷. En este sentido, la palabra reconstrucción sirve para traer al presente hechos pasados que se narran porque tuvieron lugar en un tiempo y lugar establecido. Por esta razón, la reconstrucción de memoria histórica que aquí se plantea parte de la importancia que tiene el acercamiento a los estudiantes a la historia conflictiva del país, de ahí que se hace necesario establecer qué ha pasado en la familia, en la comunidad, para luego si comprender otros contextos. Bajo esta perspectiva, se concibe dentro de esta propuesta como la posibilidad de interacción entre los sujetos a través de las narrativas de sus vivencias sobre el pasado, su situación de desplazamiento, es un intercambio de sucesos que se traen al presente a través del testimonio de la comunidad, como refiere Salamanca et Al. (2016):

Es la forma en que miembros de una sociedad recrean su pasado. La construcción de la memoria histórica ayuda a los ciudadanos a consolidar los lazos de identidad y pertenencia con su comunidad, su barrio, su familia y, en fin, con instancias de sociabilidad en las cuales comparten vivencias comunes. (p.23)

El proceso de reconstrucción de memoria histórica en el corregimiento de Nueva Granada, en una zona que ha sido golpeada por el conflicto armado, con los estudiantes grado 5 ° permitirá que recreen sus vivencias pasadas a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura, recurrir a esa capacidad de creación para configurar relatos autobiográficos y crónicas que den cuenta de los acontecimientos fuertes que marcaron su historia y la de su comunidad, de tal manera, que los estudiantes plasmen sus ideas, sentimientos, pensamientos permitiendo que emerja la subjetividad y contribuya a que el estudiante se comprenda, escuche y comprenda el otro, valorando su testimonio, “Porque la memoria es inseparable del testimonio. Porque el testimonio es la huella de un pasado que parece que ha sido borrado y del que se ha procurado que no quedara recuerdo” (Melich, 2002, p.110).

Por esta razón, construir una memoria histórica del conflicto armado en la ruralidad es vital abrir escenarios que permitan escuchar el testimonio de los habitantes de la comunidad,

⁷ Definición consultada el 31 de julio de 2018 en el diccionario en línea en la página https://www.google.com.co/search?ei=mQphW4SQGYnwzgL-6qaQAg&q=reconstruccion&oq=reconstruccion&gs_l=psy-

sobre cómo afrontaron en épocas pasadas el conflicto armado, de igual manera es necesario dialogar con los niños porque algunos desconocen esa historia conflictiva, porque sus familias proceden de otros lugares del país, por esta razón desde la literatura testimonial se resalta la configuración de relatos autobiográficos y crónicas en las cuales se establezca una línea de tiempo sobre dichos sucesos o acontecimientos. Entonces ¿Por qué abordar la reconstrucción de memoria historia con los niños del grado 5°?

Como plantean Carretero y Borelli (2008) “Este proceso estimula la apertura de nuevas formas de concebir la enseñanza de la historia, prevaleciendo la aspiración a pensar críticamente y plasmar una enseñanza abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas” (p.202). Además es un debate latente el hecho que en una país como Colombia donde el conflicto armado ha impactado gran parte de la población de manera directa o indirecta, no se lleve al aula de clases para escuchar las opiniones de los estudiantes, en el contexto particular de la IE Nueva Granada los estudiantes del grado 5° el 72% son desplazados por la violencia entonces este proceso constituye una experiencia de escritura con sentido, que posibilita de igual manera “darle voz a aquellos que no tienen voz” (Salamanca et Al.,2016, p.23).

Porque con relación a temas conflictivos el llamado en el aula generalmente es a callar, a ignorar, quizás, por temor o desconocimientos de posibles maneras de fomentar el diálogo con los estudiantes, pues se requiere de un maestro que comprenda su importancia en el momento histórico actual como afirman Chau y Velásquez (2016):

Un proceso de construcción de memoria histórica que la relacione con el presente facilita que los estudiantes puedan, con el apoyo de los docentes, proponer e implementar iniciativas que busquen generar cambios en sus contextos, de manera que se asuman a sí mismos como ciudadanos activos frente a sus realidades. (p.23)

De ahí, la importancia para esta propuesta las orientaciones pedagógicas que promueve el CNMH en aras de promover el abordaje en el aula de la memoria histórica, ya que posibilita

que se visualice una oportunidad para potenciar la escritura como terapia de sanación en los momentos de dolor, pues ésta sirve para sacar de fondo y liberar diversos pensamientos de los estudiantes.

Sin duda, es indispensable que el docente habilite intercambios que relacionen nuevos conocimientos y experiencias propias de los alumnos en la enseñanza del pasado reciente (Carretero y Borelli, 2008, p.208) que se discutan con ellos sobre las consecuencias del conflicto, del odio y la venganza, que se recurra a esas experiencias poco gratas para aprovechar la memoria como posibilidad de transformación y cambio y de auto reconocimiento, que se articule con otras áreas que se abordan en la escuela pues el conocimiento no se puede fragmentar y polarizar, porque temáticas como el conflicto se pueden abordar desde todas las áreas.

Por ejemplo, desde el área de lenguaje su articulación con las prácticas de escritura posibilita la producción de crónicas y relatos autobiográficos pertenecientes al género testimonial, pertinente para abordar la guerra, el conflicto porque los estudiantes construyen subjetividades y comprenden su realidad, porque “escribir acerca de si mismo en la escuela ofrece una singular oportunidad para la introspección” (Castaño, 2014, p.31). De esta manera se contribuye a la construcción del tejido social y se aporta desde las aulas a la consolidación de una la cultura de paz en la escuela, muy pertinente con la situación del país con respecto al proceso de postconflicto que se consolida actualmente.

Recapitulando, desde esta propuesta se alude a los relatos autobiográficos y a las crónicas para establecer ese vínculo entre la escritura y la memoria histórica, como plantea Cajiao (2013) “la memoria convertida en texto guarda lo que cada persona es capaz de pensar de sí misma, la forma como elabora su experiencia, el recuerdo del pasado” (p.59) porque se trata de convertir las historias de vida de los estudiantes en textos, en los cuales se evoquen recuerdos, sus experiencias, sus representaciones sobre cómo el desplazamiento marcó sus vidas y las de sus familias. En el caso de los estudiantes que no son desplazados, permitirá tener empatía con el otro y como ese testimonio genera también un sentimiento de rechazo,

en la medida que se solidarizan con el otro, es un viaje por el pasado que permite la reflexión, el autoconocimiento, el juicio, pero también la calma y la tranquilidad.

Por consiguiente, se reafirma los planteamientos de las Orientaciones para implementación de la Cátedra de la Paz, en donde Chaux y Velásquez (2016) afirman que, “El aula no es el único espacio de formación en la escuela, pero es uno crucial. El aula representa una enorme oportunidad para la formación en múltiples aspectos, incluyendo la formación para la paz” (p29). Entonces se recalca que es de gran importancia fomentar la implementación de propuestas didácticas, metodológicas, pedagógicas y curricular que contribuya a la cultura de paz desde las aulas. Del mismo modo, que aporten a que los estudiantes asuman posturas críticas sobre el conflicto y sus consecuencias y de esta manera, piensen en el presente y en la proyección de un futuro diferente, pues se alude a la memoria histórica como un acto simbólico que ofrece la posibilidad de cambio y transformación.

A manera de síntesis, la escritura de relatos autobiográficos y crónicas, sobre sus vidas, sobre el pasado, sobre sus familias y sus vivencias abre el debate acerca de temas como el conflicto y el desplazamiento, los cuales no se llevan con cierta frecuencia al escenario del aula en básica primaria. Siendo este un lugar privilegiado para fomentar estas discusiones, del mismo modo, se deja un precedente sobre la importancia de contribuir a la cultura de paz en la escuela.

2.2.3. La literatura como mediadora para abordar el conflicto armado con los niños.

Nuestro país atraviesa un momento histórico tras la firma del acuerdo de paz entre el estado y FARC, momento que ha sido denominado Postconflicto o Post-acuerdo, no entendido con el fin del conflicto porque son muchos los que aún quedan sin resolver, pero sí representa el fin del conflicto armado interno con esta guerrilla, por tanto, merece ser abordado con los niños en la escuela. Tal como ya se ha mencionado al principio se adelanta

la implementación de dichos acuerdos para esto el mayor esfuerzo se concentra en las Zonas Más Afectadas por el Conflicto Armado (ZOMAC) establecidas por el decreto 1650 de 2017 entre los cuales se encuentra el municipio de Turbo, lugar donde se implementa la propuesta de intervención, esto en gran medida por los grandes daños ocasionado en la ruralidad de nuestro país. En esta dirección, desde el ámbito educativo se realiza el plan educativo para el postconflicto, con éste se resalta que se pretende cerrar las brechas entre lo rural y lo urbano.

Entre las estrategias en el campo educativo en aras de la consolidación de la paz y la construcción de tejido social en las ZOMAC encontramos *Las bibliotecas móviles para la paz*, programa dirigido por el Ministerio de Cultura, a través del cual se capacitan promotores de lectura para que lleguen a los lugares rurales muy apartados de nuestra geografía nacional en donde la guerra hasta hace algún tiempo era el día a día de muchos niños y niñas, con palabras de esperanza y reconciliación convertidas en libros, con el propósito de compartir con los niños y las niñas talleres de lectura, escritura creativa, al respecto el ministro de cultura explica que:

Esta estrategia busca prestar servicios bibliotecarios a la población rural, contribuir a la construcción de confianza en las comunidades por medio de contenidos culturales y de lectura, y aportar a la reconciliación del país desde la oferta de espacios para el encuentro comunitario en torno a la cultura. (El Tiempo, 2017, p.1)

En esta dirección, es importante recalcar que entre los antecedentes de este trabajo se resaltó el trabajo que realiza la investigadora Noguera (2016). A través del arte y la literatura aborda la reconstrucción de memoria histórica en la primera infancia, de esta manera se comienza a precisar que durante mucho tiempo se ha subestimado la capacidad de análisis y comprensión de los niños, pues si se realiza una selección pertinente de materiales educativos y estrategias temas como la muerte, la violencia, el conflicto armado, entre otros que han sido censurados en la escuela y la literatura podrían llegar al aula y convertirse en una experiencia de aprendizaje.

Al respecto Charria (2016) afirma que “no es fácil hablar de nuestra guerra en el aula de clase. Es más fácil que un estudiante se gradúe del colegio teniendo clara la Segunda Guerra Mundial que la relación entre el conflicto agrario y el conflicto armado” (p.1). De ahí que se deriva la importancia de entablar en diálogo con los niños en el aula sobre la historia conflictiva del país partiendo de las ventajas que ofrece la literatura. Castaño (2015) afirma que “la literatura en la escuela puede llegar a impactar o interrogar la ética de los sujetos y permitirles el conocimiento de sí mismos” (p.31).

En el caso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), trata temas difíciles como la guerra, el conflicto, la muerte, las violencias, en nuestro país hasta cierto tiempo predominó el pensamiento que “con los niños no se habla de eso: Los temas tabú y la producción de libros para niños sigue siendo escasa en la literatura infantil colombiana” (Castaño y Valencia, 2016, p.6), La anterior constituyó una idea bastante contradictoria si se contrasta con la historia conflictiva de nuestro país y los daños causados a los niños, es más bien la literatura infantil una estela para abordar estas temáticas con los niños pues éstos no sólo conciben el mundo mágico de los príncipes y princesas, sino que tienen la capacidad de analizarla e interpretar las realidades de su contexto. Sin embargo, actualmente en nuestro país va en aumento en número de escritores que deciden retratar las historias de muchos niños a lo largo y ancho de la geografía nacional y su vinculación con las diversas dinámicas que emergen del conflicto armado, por eso, es urgente de que surjan propuestas didácticas que permita esta apertura en el aula.

Importante resaltar que actualmente se cuentan con grandes ejemplares pertenecientes a la LIJ tanto colombiana como internacional, para abordar con los niños el conflicto armado, lo más importante es que muchas de estas obras son protagonizadas, narradas y hasta escritas por niños y niñas que han padecido el conflicto armado, como retrata la escritora Pilar Lozano en sus obras *Crecimos en la guerra* o en *Historias de un país invisible*, de igual manera el libro *Los niños piensan la paz* de Javier Naranjo, éstos permiten que los niños en algunos casos vean reflejadas sus historias; se recalca que no hay límites de edad, se puede abordar con todos los niños como refiere Charria (2016)

La lista de obras es larga. Edades entre 8 y 12 años pueden comenzar a leer libros de Irene Vasco, Yolanda Reyes, Gerardo Meneses y Francisco Montaña. Todos los libros comparten un elemento común: los protagonistas son niños y niñas que tienen las edades de sus lectores, se hacen sus mismas preguntas, comparten sus miedos; sus realidades se mezclan con sus juegos infantiles. La guerra deja de ser un tema ajeno, para ser parte de su realidad inmediata: la guerra no es un tema exclusivo de los adultos. (p.45)

Para las sesiones planteadas en el proyecto de aula que se deriva de esta propuesta de intervención una de las preguntas por resolver ¿fue como abrir el dialogo? ¿con que herramientas o estrategias? En esa búsqueda, fue de vital importancia la literatura puesto que, se encontró un material de excelente calidad, pensado para niños pero bien que disfrutaran hasta los adultos, de éstos durante el proceso planificación se seleccionó para cada sesión una obra, que podía ser un libro, un video, una película, imágenes y cuentos de alta calidad perteneciente a la literatura infantil para establecer ese puente con los estudiantes en el aula y de esta manera entablar el conversatorio con ellos y enrutar las actividades programadas en aras de alcanzar los objetivos planteados en cada sesión.



Ilustración 7: Algunos de los libros de la literatura infantil empleados en las sesiones del proyecto de aula.

Del mismo modo, la literatura testimonial históricamente ha sido de gran importancia para abordar y analizar las guerras a través del testimonio de sus protagonistas. Por esta razón, se insiste en la importancia de la literatura para abrir el diálogo en el aula, pues es uno de los lugares más privilegiado para aportar a la consolidación de la paz, *“aquí es donde la literatura infantil ligada a lo testimonial les puede dar voz y voto, donde puede desnudar las amenazas que reciben a diario: para el joven lector de estas historias algo cobra sentido”* (Hinojosa, 2016, p.1). Porque los niños y las niñas sobretodo del sector rural han padecido también el conflicto armado y tienen muchas maneras de representarlo y contarlo, la literatura no es suficiente, pero sí permite su reflexión en el aula.

Para finalizar, hasta aquí se han especificado las ventajas de la literatura para abordar el conflicto armado, y cómo facilita el proceso de reconstrucción de memoria histórica con los niños y las niñas. Por esta razón, para el desarrollo de esta propuesta didáctica, curricular, pedagógica de acuerdo con los fundamentos establecidos por universidad para la Maestría en la línea de enseñanza de la Lengua y literatura, de fomentar propuestas que contribuyan a la transformación de los contextos donde se implemente se acude a la ventajas de la literatura infantil y testimonial para facilitar el diálogo en el aula y la comprensión de la temática por parte de los estudiantes para aportar al fortalecimiento de sus prácticas de escritura y a su vez establecer relación sobre cómo la historia conflictiva del país ha permeado su vida, la de su familia o de la comunidad, pues la literatura establecer ese puente con las vivencias de los estudiantes.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado del trabajo, se especifica la población participante, sus roles y los criterios de selección para su participación durante el proceso de implementación de la propuesta, en segunda instancia, se delimita el paradigma, enfoque y modalidad de investigación en el cual se enmarca la propuesta didáctica, describiendo sus fases, características y justificando las razones por las cuales se acogen para ésta. Finalmente se definen las técnicas e instrumentos tanto investigativos como didácticos que se emplearon para la recolección de la información. De igual manera se realiza un bosquejo sobre cómo se realizará el análisis de la información a la luz se los productos esperados y se establecen las consideraciones éticas que se tendrán en cuenta para el manejo de la misma.



Ilustración 8: Estructura del diseño metodológico.

Para la implementación de esta propuesta didáctica de intervención en el aula, teniendo en cuenta que algunas sedes de la Institución se encuentran ubicadas en zonas de difícil acceso, por motivos de accesibilidad y ubicación estratégica, se focalizó la mirada en la sede principal de la Institución Educativa Nueva Granada, ubicada en el municipio de Turbo. Desde esta perspectiva, en el año 2017 finalizando el año escolar se escogió al grado 4° quienes actualmente se encuentran en el grado 5°, conformado por 22 estudiantes, 12 niñas y 10 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años; de acuerdo al cuestionario de caracterización el 72% de esta población son desplazados por la violencia adscritos al Registro Único de Víctimas (RUV), pertenecientes a los estratos 0 y 1.

Es válido resaltar, que la selección de la población en primera instancia se realizó atendiendo a criterios de ubicación geográfica, de acuerdo con el rol de la maestra investigadora quien actualmente se desempeña como tutora del PTA en la institución, es decir, no permanece todo el tiempo en la institución, sino que realiza unas visitas de acompañamiento, siendo ésta la sede de mayor permanencia. Al respecto Verd y Lozares (2016) esbozan que:

Sea cual sea la dinámica desarrollada, los factores pragmáticos deberán tenerse en cuenta en la elección del campo. Factores como el presupuesto y el tiempo disponibles, la composición y conocimientos del equipo de investigación y las dificultades de acceso al campo deben tenerse en cuenta (p.105).

Lo anterior se sustenta porque que el diseño y la implementación del proyecto de aula estará a cargo de la maestra investigadora, quien debe rotar por las diversas sedes. En segunda instancia, al ser una investigación que se va armando en el camino, se seleccionó el grado cuarto porque estos niños habían realizado las pruebas Saber el año anterior, por tal motivo el informe del ICFES aportó información estadística y de acuerdo a los hallazgos producto de la lectura del contexto en el proceso de deconstrucción se determina su elección por las dificultades en la escritura y por el alto porcentaje de niños desplazados por la violencia, entonces se visionó la oportunidad para implementar una propuesta transversal relacionada

con el momento histórico que atraviesa el país en el marco del Postconflicto, el contexto de la institución y las vivencias o testimonios de los niños y padres de familia con relación al conflicto armado interno en la ruralidad y su articulación con el fortalecimiento de las prácticas de escritura.

Ante la anterior inquietud, se establece que esta propuesta de intervención se enmarca dentro del paradigma cualitativo, que posibilita la comprensión de acontecimientos en el ámbito escolar y social, donde la maestra investigadora realiza una lectura del contexto con miras a la identificación y el análisis de una situación problema para su intervención en el aula, por lo tanto, se establece una interacción directa entre los participantes, en este sentido “la investigación cualitativa parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes” (Sagastizabal y Perlo 1999, p.57). Desde esta premisa, el paradigma cualitativo apoya el objetivo de reconstruir una memoria histórica sobre el conflicto armado en la ruralidad a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes, porque es un proceso que involucra sus historias de vidas, sus visones de la realidad y facilita las interacciones que se dan entre los individuos desde aspectos culturales, sociales e históricos.

Ahora bien, trabajar desde el paradigma cualitativo no significa que no se cuantifique, ni que no se utilicen estadísticas. “Es más, será preciso establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la extensión de la realidad observada” (Sagastizabal A. y Perlo C.1999, p.77). En el caso específico de esta propuesta los datos cuantitativos utilizados de los informes de las pruebas Saber, del cuestionario de caracterización aplicado a los estudiantes, sirven de justificación y soporte, a su vez fundamentan la pertinencia de abordar en el aula la reconstrucción de memoria histórica a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura. Por otro lado, evita las subjetividades y los juicios de valores que desde el punto de vista investigativo deslegitima la veracidad de la situación planteada.

Cabe anotar que la propuesta se suscribe dentro el enfoque Investigación Acción en la modalidad Investigación Acción Educativa (IAE), puesto que, hace referencia a un proceso en donde se articula la teoría y la práctica, permitiendo que la maestra investigadora interactúe con los participantes en aras de proponer alternativas para la transformación o el cambio de la situación abordada, es precisamente lo que plantea este tipo de investigación, como la concibe Lewin citado por Restrepo, B.(2003), quien dice que,

Concibe este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la practica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. (p.1)

En esa dirección, situados en el ámbito educativo la IAE permite abordar las problemáticas que ocurren en la escuela, en el aula o fuera de ella, como lo estable Restrepo (2003) “la IAE puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular” (p.4). En el caso específico de esta propuesta didáctica de intervención se focalizan las prácticas de escrituras de los estudiantes del grado 5° en aras de proponer actividades que contribuyan a su fortalecimiento. Este enfoque tiene una ruta trazada, la reflexión de la práctica, una ejecución o implementación de estrategias didácticas para el mejoramiento y por último una evaluación de los resultados, de acuerdo con lo que plantea Restrepo (2003), una deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica construida.

En el *momento de deconstrucción* se realiza la lectura del contexto de la IE Nueva Granada, en la cual se resaltan aspectos sociales, culturales e históricos que se relacionan con la situación abordada, seguidamente el rastreo bibliográfico sobre investigaciones y teóricos que en otros contextos han abordado las prácticas de escritura y la memoria histórica, además se analizan los rasgos o aspectos relevantes de las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5°, delimitando cómo escriben, que temáticas privilegian en sus escritos y que

enfoque de enseñanza las caracterizan. es de resaltar, que entre las técnicas empleadas para la recolección de la información en esta fase se encuentra el cuestionario de caracterización (véase anexo 5), conjunto de preguntas abiertas y cerradas que permitieron la recolección de información de los estudiantes, corroborar su situación de desplazamiento adscritos al RUV y sus puntos de vista con respecto a la escritura por cuanto posibilitó tener datos exactos de aspectos generales de los estudiantes como su edad, tiempo que llevan viviendo en el corregimiento, si eran desplazados adscritos RUV.

Por otro lado, se realiza también el análisis documental a través del cual se revisaron algunos documentos institucionales como el PEI, los proyectos transversales, planes de área y aula, los cuadernos de los estudiantes de acuerdo a los criterios establecidos en una rejilla valorativa siendo este el instrumento que permitió tener una idea sobre cómo hasta el momento la institución ha abordado la situación del desplazamiento y además lo que escriben los estudiantes y las temáticas que se abordan, para el registro de esta información se empleó la rejilla valorativa instrumento en el cual se establecieron unos criterios para dicha revisión relacionados con las temáticas abordadas. De igual manera, se elabora el cronograma de actividades que orientará el diseño de la propuesta didáctica de intervención con los niños, las cuales se detallan en la ilustración 8

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|-------|---|---|---|-------|----|----|----|-------|----|----|----|-------|----|----|----|
| PROCESO DE CONFIGURACIÓN E IMPLEMENACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | Mes 1 | | | | Mes 2 | | | | Mes 3 | | | | Mes 4 | | | | Mes 5 | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| Presentación y aceptación de la propuesta de intervención por el par evaluador | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Socialización de la propuesta al rector de la institución | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Selección de material educativo (videos, obras, materiales didácticos) para el proyecto de aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Configuración de proyecto de aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Socialización del proyecto de aula y firma de consentimientos informados a los padres de familia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación del proyecto con los niños en el aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Cierre de proyecto con los niños y padres de familia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Análisis de la información e informe final de la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Ilustración 9: Cronograma de actividades

En el *momento de reconstrucción*, se configura e implementa la propuesta didáctica, en este caso se seleccionó el proyecto de aula, definido como un conjunto de actividades secuenciales que se evalúan permanentemente, las cuales permitirán reconstruir una memoria histórica sobre el conflicto armado a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5°, articulando el contexto histórico y sociocultural de los estudiantes mediante experiencias de aprendizajes que posibiliten visibilizar la escritura como una práctica sociocultural, que tiene sentido en el contexto, en la comunidad, en la vida de los estudiantes y que parten del planteamiento de preguntas problematizadoras, como afirma Camps (1996)

Formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir -o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado- y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje. (p.48)

Siguiendo con las consideraciones precedentes, el proyecto de aula de acuerdo a su fundamentación teórica pertenece al enfoque pedagógico de escuela activa, lo cual consolida su aplicación en el contexto actual como una innovación pedagógica que sustenta la idea del estudiante como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo en el marco de la investigación en didáctica de la lengua se afirma la importancia de trabajar la escritura a través de la pedagogía por proyectos, pues al ser un proceso secuencial permite que los estudiantes desarrollen un proceso de escritura con sentido, porque articula los aspectos formales de la escritura con sus vivencias del contexto. Al respecto Rincón (2012) esboza las ventajas y características del trabajo por proyecto en la enseñanza de la escritura, refiere que éstos permiten que:

Se logre un aprendizaje contextualizado sobre los procesos de comprensión y producción escrita, por cuanto se vincula la realidad psico-socio-cultural del aprendiz, sus necesidades y competencias con las normas sociales que regulan la lectura y la escritura, con los conocimientos lingüísticos que ayudan a lograr comprender y producir adecuadamente textos complejos o poco comunes en el entorno de los estudiantes. (p. 59)

En tal sentido, se implementa el proyecto denominado *Escribir el arte de narrarse: los niños hablan de la guerra y pintan de colores la paz*, el nombre fue acordado y seleccionado con la participación de los niños; consta de 4 fases distribuidas en 14 sesiones de clases⁸ en éstas se desarrollaron nuevas prácticas de escrituras, partiendo de las fases de planificación, textualización, revisión y reescritura para esto los estudiantes emplean instrumentos como rejillas, rubricas y listas de chequeo (véase anexo 3) los cuales aportaran información para el análisis de los resultados. De igual manera, vincula la reconstrucción de una memoria histórica partiendo de las vivencias propias de los estudiantes y su corregimiento a partir de la pregunta ¿Cómo el conflicto armado ha permeado mi vida, la de mi familia o la de mi comunidad?. Los estudiantes se encargaron de escribir relatos autobiográficos y crónicas relacionadas a las vivencias y experiencias de sus familias. En la gráfica 7 se especifica otros datos relevantes con respecto al proyecto de aula implementado.

⁸ Ver el anexo 2: Consolidado general de las sesiones del proyecto

| | | | | |
|--|---|---|--|--------------------------|
| Nombre del Proyecto | <i>Escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz.</i> | | | |
| | Establecimiento Educativo | IE Nueva Granada | Población de trabajo | N° de Estudiantes |
| | | | Estudiantes | 22 |
| | Grado | 5° | Municipio | Turbo |
| Duración de la intervención | 1 sesión informativa 13 sesiones de clases Total: 14 sesiones | Tiempo estimado para cada sesión | 2 horas (120 min.) Total: 30 horas | |
| FASES | | OBJETIVO | ACTIVIDADES | |
| <i>Fase 0</i> <i>Conocemos el proyecto y motivaciones</i> N° de Sesiones 1 2 horas | | Presentar a la población beneficiaria el proyecto, explicando sus etapas y la importancia para toda la comunidad. | Reunión general con estudiantes, padres de familia y rector de la institución en la cual se presenta el proyecto y sus finalidades, con el fin de que se firmen los consentimientos informados atendiendo a los principios éticos de la investigación Producto: Consentimientos informados firmados por los padres de familia. | |
| <i>Fase 1</i> <i>Sensibilización y alistamiento</i> N° de sesiones 5 10 horas | y | Sensibilizar y documentar a los estudiantes con respecto a la importancia de la paz y la escritura partiendo de sus imaginarios y sus propias vivencias, a su vez familiarizarlos con ejemplos de crónicas y relatos autobiográficos. | Durante las 5 sesiones que comprende esta fase se realizaron actividades como: cine foro, taller tendederero de la paz en el cual se exploraron los imaginarios de los niños y las niñas sobre cómo sería su país en paz, además se dialogó sobre la importancia de la escritura, de igual manera se acercaron a ejemplos sobre crónicas y relatos autobiográficos, realizaron ejercicios orales. Productos: Collage con los dibujos de los niños Plan textual para la elaboración de los relatos testimoniales (Fase de planificación de la escritura) | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Fase 2 Emprendiendo la travesía, de memorias a escritura</p> <p><i>N° de sesiones</i> 6</p> <p>12 horas</p> | <p>Realizar la escritura, revisión y reescritura de los relatos autobiográficos y las crónicas sobre cómo el conflicto armado ha permeado su vida, su familia o la comunidad.</p> | <p>En esta fase se realizaron actividades como lectura compartida, tertulia literaria, escritura y reescritura de las crónicas y relatos autobiográficos, revisión a través de instrumentos de evaluación formativa.</p> <p>Productos: Producciones de los niños crónicas y relatos autobiográficos. (Fase de textualización y reescritura)</p> |
| <p>Fase 3 Hacia la consolidación y sistematización de la experiencia</p> | <p>Socializar las producciones elaboradas por los estudiantes y generar una reflexión sobre que seguiría después del conflicto a través de un taller de escritura creativa “recetas con sabor a paz”</p> | <p>Se realizaron las decoraciones estéticas y finales de los escritos.</p> <p>Socialización de las producciones de los estudiantes y valoración del proyecto.</p> <p>Producto: Libro artesanal con las producciones de los niños.</p> |

Tabla 1: Aspectos relevantes del proyecto de aula desarrollado con los estudiantes en el marco de la propuesta didáctica de intervención.

Cabe resaltar que en este momento lo primordial consistió en acudir a situaciones comunicativas reales en las cuales los estudiantes pudieran establecer que no solo se enseña a escribir para las tareas escolares dictados, transcripciones y planas, sino, que pueden evocar recuerdos de su pasado, traer al presente aquellos hechos que marcaron el corregimiento, pueden narrarse y escuchar como otros se narran a través de relatos autobiográficos y crónicas, las actividades se realizaron con la participación conjunta de estudiantes y la docente del grado, con la implementación de herramientas didácticas como las rejillas, las rubricas y listas de chequeo. (véase anexo 3)

Además, se emplearon la observación participante, el diario de campo (véase anexo 6) diligenciado por la maestra investigadora y el portafolio de la memoria cuaderno que llevaron los niños durante las sesiones del proyecto su función era realizar un comentario sobre las actividades desarrolladas, resaltar algún aspecto positivo o a mejorar en cada una de las sesiones, sin duda alguna será de vital importancia en el momento de análisis de la

información en aras de la triangulación de los datos desde las voces de teóricos, la autora de la propuesta y los protagonistas de esta travesía los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada.

Finalmente, en la *fase de evaluación de la práctica construida*, teniendo en cuenta la modalidad de investigación que se acoge la propuesta se dará cuenta de la pertinencia de la propuesta didáctica implementada a la luz de los hallazgos encontrados, de acuerdo al análisis y sistematización de la información recolectada a través de las herramientas investigativas de recolección de la información como las producciones de los estudiantes, la observación participante y el diario de campo empleado por la maestra investigadora durante las sesiones con miras a analizar aquellas notas detalladamente sobre las actividades realizadas que conlleven posteriormente a la reflexión, al respecto Cerda (1991) refiere “el diario de campo es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (p.249).

Por otro lado, se emplearon aquellas herramientas didácticas derivadas de la aplicación del proyecto de aula, que corresponde a las producciones que realizaron los niños en este caso las crónicas, relatos autobiográficos, las recetas para la paz que surgieron en el camino y los instrumentos de evaluación como las rúbricas, rejillas o listas de chequeo. Con el objetivo que faciliten la codificación, la triangulación y la categorización sobre las prácticas de escritura de los niños y el proceso de reconstrucción de memoria histórica en el aula como ruta metodológica para abordar el conflicto. Cabe resaltar que dicho análisis se realizará en dos direcciones con respecto a las prácticas de escritura sus aspectos lingüísticos respondiendo a la pregunta ¿Cómo escriben los niños? los aspectos semánticos y lexicales ¿Qué palabras frecuentes emplean los niños en sus producciones? Y sobre que temática escriben los niños.

Además, se centrará la mirada en lo sucedido con la escritura como una práctica que requiere de varias fases, así como también que ocurrió con las crónicas, los relatos autobiográficos y las recetas escritas por los estudiantes. En cuanto a la memoria histórica del conflicto armado en qué medida estas narrativas permiten fortalecer la escritura y aportar

a la consolidación de la paz desde el aula. Se enfatizan estos aspectos porque posiblemente se establecerán nuevas rutas, porque es un proceso que no termina, por cuanto siempre habrá situaciones nuevas que se van presentando a lo largo de la materialización de la propuesta.

Para finalizar, atendiendo a los principios éticos que rigen un proceso de investigación como afirman Verd y Lozares (2016) entre esos informar oportunamente a los participantes sobre los objetivos de la investigación, anonimizar las personas, respetar la intimidad y privacidad entre otros, así como a la normatividad vigente sobre el manejo de datos personales (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), se deja claro que la información recolectada, los datos de los estudiantes, fotografías, videos, historia de vidas y demás que se desliguen de las diferentes técnica e instrumentos durante el proceso de implementación de esta propuesta didáctica, sólo serán utilizadas con los fines educativos que en ésta se plantean, respetando el derecho al manejo confidencial y personal de la información de los estudiantes, de igual manera, tanto el rector de la institución, la maestra del grupo, los padres de familia y los estudiantes previamente se les explicó la finalidad de la propuesta, sus roles y se firmaron los consentimientos informados para la participación de los estudiantes en las diferentes etapas de ésta.(véase anexo 4).

CAPITULO IV: RESULTADOS

ENTRE MEMORIAS Y ESCRITURAS: UNA APUESTA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PAZ EN EL POSTCONFLICTO. REALIDADES Y DESAFIOS EN LA RURALIDAD

En este apartado, teniendo en cuenta que esta travesía se sustenta desde el paradigma cualitativo que permite comprender las interacciones de los individuos en un contexto determinado y la modalidad de Investigación Acción Educativa que busca la transformación de las prácticas que se dan en el aula o fuera de ella, corresponde ahora realizar el análisis de

la información recolectada a la luz de los hallazgos durante la implementación del Proyecto de aula y presentar los resultados, con la intención de dar de respuesta a la pregunta planteada. Este informe estará centrado en precisar en qué medida la reconstrucción de una memoria histórica permite el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado, de los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada del municipio de Turbo. Para este ejercicio fue relevante tal como lo plantea nuestra ruta de navegación comprender las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° centrandó la atención en qué escribían, cómo escribían y qué temáticas que privilegiaban en sus escritos.

Para tal fin, se configuró un proyecto de aula, que permitiría la reconstrucción de memoria histórica y el fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes. Ahora bien, se da cuenta de ese proceso y de los resultados obtenidos con la aplicación del proyecto de aula desde la categorización y la triangulación de la información, desde las voces de los niños, la autora y los teóricos que nos ayudan a sustentar dichos hallazgos.

En esta dirección, en este apartado se esbozan los hallazgos durante el sendero transitado, luego se da cuenta de las prácticas de escritura propuestas y su desarrollo durante el proyecto. Del mismo modo se resalta la importancia del maestro que enseña en contextos de ruralidad. Finalmente se detallan algunos horizontes que se exploraron con la travesía recorrida de cara al aporte de paz de la escuela en épocas de postconflicto.

4.1 El sendero recorrido durante la travesía: El proyecto de aula “Escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz”

La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada.

[...] Aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por

Para emprender el recorrido en el aula, un camino poco explorado en la IE Nueva granada, fue necesario responder preguntas que se fueron presentando, una de ellas ¿cómo hablar con los niños sobre el conflicto armado, sobre el postconflicto y sobre la paz? Entonces se decide como configuración didáctica el proyecto de aula; desde el comienzo se dejó claro que en esta travesía se les daría la voz a los niños y que estos serían los protagonistas de sus propias historias.

En concordancia con lo anterior surge la propuesta que se derivó de una conversación sobre el plebiscito en clases de lenguaje y después de la socialización de los resultados de las pruebas saber que ellos habían presentado el año anterior en el grado 3°. Nos dimos cuenta en la IE que se debían fortalecer aspectos relacionados con la escritura y se emprendió un proyecto que nos permitiera escribir otras cosas que no fuera solo las tareas del libro; tener la oportunidad de hablar y ser escuchados sobre su percepción de paz, de indagar acerca de cómo los ha permeado el conflicto armado, entender sucesos pasados del corregimiento que viven y visibilizar que no sólo se es desplazado porque reciben un subsidio de familias en acción. Los estudiantes estuvieron de acuerdo, para esto entre todos escogieron el nombre del proyecto, fue una lluvia de ideas concertada en el grupo y se le entregó a cada estudiante el cuaderno denominado el *Portafolio de la memoria*, en cada sesión ellos pondrían un comentario que dejara en evidencia algún aspecto relevante de la sesión.

También fue necesario, pensar en los recursos y materiales didácticos pertinentes, para esto se tuvieron muy en cuenta las orientaciones didácticas del CNMH, se tomaron algunos juegos que sirvieron de exploración y motivación en las sesiones; se escogieron libros de la literatura infantil internacional y nacional, que abordaran las temáticas centrales para nuestros casos la escritura, el conflicto, el desplazamiento y la paz; en dicha selección los criterios fueron historias cuyos protagonistas o escritores fueran niños, que pertenecieran a las tipologías textuales abordadas o que hablaran sobre la importancia de la escritura. Entre esas

obras se seleccionó *Lejos de mi país*, de la escritora Páscalle Francotte, la película *Pequeñas Voces*, basada en unos niños entre los 8 y 13 años que crecieron en medio del conflicto armado, sus directores Jairo Eduardo Carrillo y Oscar Andrade; los libros de la escritora Pilar Lozano *Crecimos en la guerra (crónicas)*, *Historia de un país invisible*, *Así vivo yo: Colombia contada por niños*, del escritor Javier Naranjo *los niños, piensan la paz*, de la escritora Ana María Machado *De carta en carta*, el relato autobiográfico publicado por la universidad de Nariño “ven te cuento mi cuento” relato que cuenta como a una niña de Tumaco le toca desplazarse por culpa del conflicto en esa región del pacífico.

Es pertinente destacar que todos los textos seleccionados (libros, películas, canciones, videos, etc.) para el trabajo en el aula, fueron fundamentales para las actividades propuestas. Durante las sesiones se realizaron cine- foros, lectura compartida, tertulias literarias, talleres de escritura creativa, entre otros. La primera actividad de autorreflexión, tuvo como punto de partida, la lectura del libro “Lejos de mi país” de Páscalle Francotte; la historia narra en primera persona una niña angustiada que sabe que su padre fue exiliado por culpa de la guerra. Lo anterior, con el objetivo de generar confianza a los estudiantes y que sean capaz de configurar sus ideas y pensamientos sin temores. A su vez la intención era documentarlos para que ellos establecieran esas relaciones entre dichas historias y sus propias historias.

El proyecto se estructuró en 4 fases partiendo de *la fase 0 “Conocemos el proyecto y sus motivaciones”* que fue el momento en el cual se compartió al rector de la Institución, padres de familia, maestra titular del grado y a los niños el proyecto y su finalidad. Así mismo, los padres de familia firmaron los consentimientos informados, en los que autorizaban a los niños para participar de las actividades programadas, fue indispensable de acuerdo a los principios éticos que debe regir una investigación explicarles que toda la información, fotografías recopiladas serían utilizadas sólo para los fines educativos planteados en la propuesta.

La primera fase se denominó *sensibilización y alistamiento*, su finalidad era documentar a los estudiantes con la temática a través de la lectura y la oralidad, pues estas habilidades fueron

fundamentales para alcanzar los objetivos planteados, puesto que como afirma rincón se “aprender a escribir hablando”. Este momento estaba relacionado con la planificación de la escritura, durante estas sesiones se habló de la temática, por un lado, la escritura como una práctica que requiere de la lectura y la oralidad, además de que dichas producciones se puedan planear, revisar y reescribir. Se partió del taller tendederero de la paz, en éste ellos dibujaron cómo se imaginaban a Colombia en paz, esbozando sus anhelos y explicando para ellos qué significa “vivir en un país en paz”.



• Título del dibujo: Entrego de armas Nombre: Claribel Bibiana P.F.

• Edad: 11 años Nombre del colegio donde estudia: I.E. Nueva Granada

• Explicación del Dibujo:
 La guerrilla esta entregando los armas al presidente Santos, por que estan acordando la paz en Colombia y en nuestros corazones. Le estan acordando a la guerrilla que tienen que entregar las armas al presidente para que se acaben los conflictos en Colombia.

(Claribel Bibiana, estudiante de 11 años del grado quinto)

• Título del dibujo: La Paz en Colombia Nombre: Daniela Andrea Anaya Anaya

• Edad: 12 años Nombre del colegio donde estudia: I.E. Nueva Granada

• Explicación del Dibujo:
 mi dibujo se trata de como pienso la paz en mi corazón, y la alegría de los niños cuando a sus familias le devuelvan sus bienes, cuando los niños sean entregados a su mamá papá y cuando los campesinos vuelvan a sus cultivos, pero mi paz es la paz en mi corazón.



(Daniela Andrea Anaya, estudiante del grado 5° IE Nueva Granada)

A partir de su producciones se puede afirmar que los niños tienen la suficiente capacidad para hablar de temas actualizados como el proceso de paz y el postconflicto y tienen ideales y perspectivas sobre cómo se puede aportar a la construcción de paz; ellos desde sus

iniciativas tienen un horizonte claro sobre cómo se elabora esa paz y son creativos a la hora de representar sus ideas. La siguiente nota diario de campo lo contempla:

“En las producciones de los estudiantes se plasmaron sus imaginarios, en sus dibujos lo más recurrente fue el colorido que simboliza la alegría, el campo libre donde todos pueden jugar, unas nubes gigantes y azules que representan la protección, el ambiente familiar en armonía, personas cogidas de brazos o entrelazadas que representa la unión, para ellos la paz es convivir con los demás, trabajar en equipo y estar unidos y algunos plasmaron un arcoíris como muestra de la tranquilidad y la paz. En sus dibujos representan la paz como unión, armonía, aparece el campo libre donde los niños pueden jugar, se puede leer de sus obras artísticas la importancia de la familia, la entrega de las armas y disfrutar de la naturaleza”. (Nota tomada del Diario de campo #1 de la maestra investigadora Yerledys Palacios)

De igual manera, en esta fase se tomaron decisiones importantes con respecto a las tipologías textuales que se iban a producir, para esto diligenció un plan que orientaría sus prácticas de escritura, permitiéndoles centrarse en las orientaciones dadas, es decir, a los niños se les informó que el producto final después de finalizado el proyecto serían los relatos autobiográficos y las crónicas, se leyeron ejemplos de estos tipos de textos y se les dio herramientas sobre la temática abordada. Al mismo tiempo tenían claro sobre qué temáticas elaborarían sus producciones.

PLAN TEXTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE RELATOS TESTIMONIALES

| ¿Qué escribiré? | ¿De qué tratará mi relato testimonial? | ¿Quiénes leerán mi texto? | ¿Cómo lo presentaré? |
|-----------------------|--|---|----------------------|
| relato autobiográfico | como el conflicto armado ha permeado mi vida o la de mi familia. | los profesores/ mis compañeros/ mis padres. | escrito. |
| crónicas. | la historia del conflicto en nueva Granada. | los profesores mis compañeros y mis padres. | escrito. |

Ilustración 10: Plan textual para la elaboración de relatos testimoniales.

La segunda fase se denominada *Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura*, este momento está relacionado con las actividades de la fase de escritura de textualización, los estudiantes realizaron sus escritos las crónicas y relatos autobiográficos. En clase se revisaron a través de instrumentos como rejillas, listas de chequeos, desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Se realizaron dos borradores de cada texto para llegar a una versión final, más elaborada. De igual manera en cada sesión siempre se seleccionó un texto de motivación para que los estudiantes se conectaran y además ahondaran en la temática o se leían ejemplos de los textos que se iban a producir; la literatura siempre fue ese puente de conexión a través de la cual los estudiantes establecían relaciones con sus propias vivencias.

La película “Pequeñas voces” fue acogida significativamente por los estudiantes, en primer lugar por el colorido de las imágenes y por la narración de los niños protagonistas de la historia, en segundo lugar porque lograron identificar sucesos de su cotidianidad en las escenas de la película por ejemplo un niño manifestó:

“En la película volaban los helicópteros como pasan por aquí por Granada a veces”

“Si, cuando pasan buscando a los del Clan del Golfo”

“Los buscan porque ellos matan policías y entonces el gobierno los busca pa’ cogelos presos o matarlos” (Diario de campo #5 de la maestra investigadora Yerledys.



Ilustración11 : Fotografía de la actividad “Viajando en el Tiempo, te cuento mi cuento”.

En la fase final, denominada “*Hacia la consolidación y sistematización de la experiencia*”, se revisaron borradores para llegar a la versión final, los cuales fueron socializadas con los padres de familia durante el cierre del proyecto. En el sendero recorrido se encontraron diferentes tipos escritores (estudiantes escritores), para mejor comprensión se han organizado en tres grupos: tenemos unos escritores principiantes, son estudiantes cuyas producciones son escasas, no manejan un hilo conductor o linealidad, no hacen una buena utilización del espacio y se les dificulta plasmar todas sus ideas con sentido y hacer un uso adecuado de los signos lingüísticos. También hay unos escritores básicos, son aquellos estudiantes cuyas producciones son un poco más extensas que la clasificación anterior, pero el mismo diseño de los grafemas dificultan su comprensión. Finalmente unos escritores avanzados, en sus producciones se evidencian que se relacionan con los objetivos planteados, con la tipología planteada y además se evidencia buen uso de la escritura desde lo lingüístico y lo semántico.

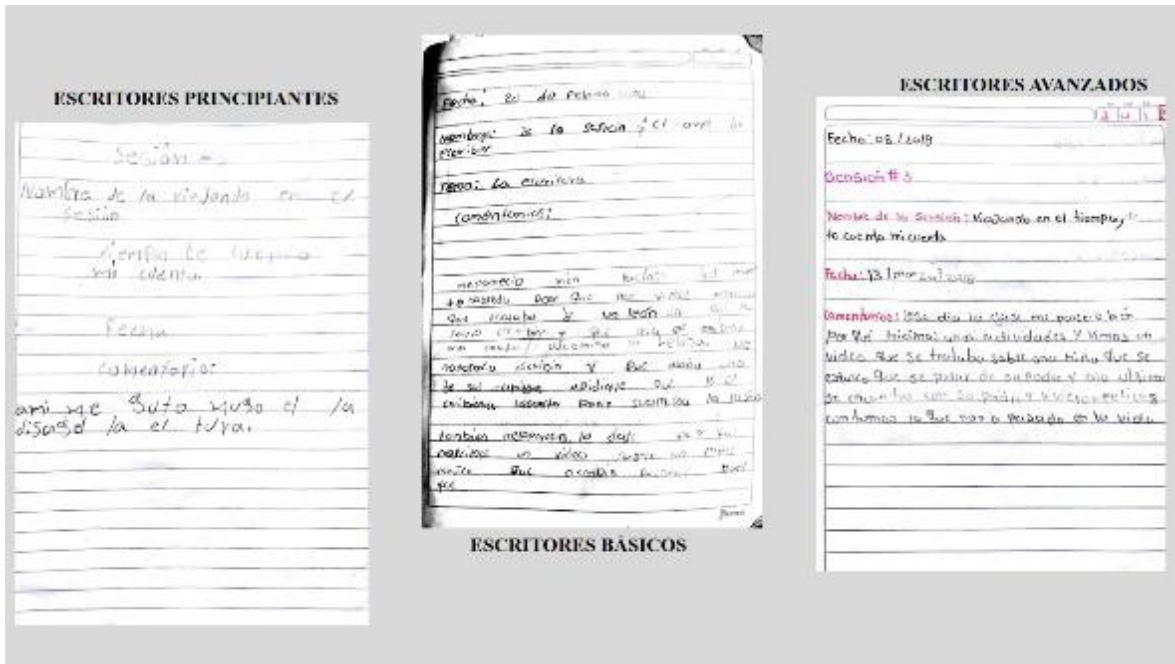


Ilustración 12: Clases sobre escritores encontrados en la travesía

Lo anterior, constituyó uno de los motivos por los cuales no todos llegaron hasta la fase final, porque no todos tenían dominio del código escrito, lo cual dificultaba que realizaran las actividades, aunque participaban de otras actividades desarrolladas como responder preguntas y contar sus relatos. El proyecto se realizó con 22 estudiantes, de los cuales 8 por ser escritores principiantes se quedaron en la fase de textualización o escritura, los 14 que llegaron a la fase de reescritura, se dividen en dos grupos 7 escritores básicos y 7 escritores avanzados. Otro factor determinante, fue el tiempo y la asistencia de los niños, en algunas sesiones no terminaban las actividades o no asistían a clases. Finalmente, en todas las producciones de los estudiantes se dejaba ver un rastro sobre como representan el conflicto algunos, por sus limitaciones con la escritura utilizaron la imagen para decir no más guerra, no más muertos, queremos la paz.

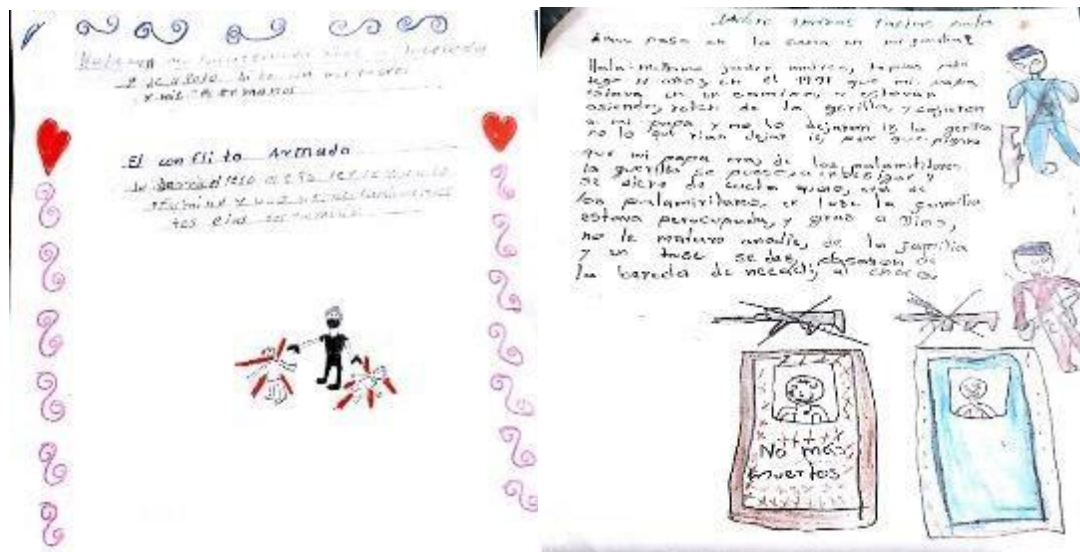


Ilustración 13: Diferentes representaciones del conflicto por parte de los estudiantes.

Otros estudiantes elaboraron textos a los cuales después de la revisión final le añadían conectores, organizaban la escritura y se puede leer un texto más coherente, narran una vivencias fuertes, que cualquier persona puede leer y entrede claraente esos sucesos narrados, entonces, es importante resaltar que para los niños es atractivo cuando se siente protagonistas y que desarrollar estas prácticas de escritura si contribuyen a que los estudiantes fortalezcan ciertos aspectos formales de la misma. Sin embargo, queda pendiente seguir reforzandolo con los niños, no todo puede centrarse en el libro de texto se deben propiciar otras experiencias de aprendizaje que contribuyan a seguir dándoles herramientas a los estuidantes para que escriban, pero no sólo para escuela sino para ser leídos, escuchados por los demás.

Durante las sesiones siempre se percibió un ambiente de diálogo, confianza y concertación, prevalecía el respeto y la escucha al otro, al leer sus portafolios de la memoria, que fueron los diarios que ellos llevaron, se puede afirmar que los niños en todo momento mostraron su agrado en cada una de las sesiones, algo pasó en ellos durante este viaje, fue una travesía maravilosa. Algunas voces de los niños con relacion a las sesiones trabajadas.

“a mi me gustó mucho la clase porque leímos y hicimos muchas cosas”

(Yolanyi Barba, estudiante grado 5°)

“En este día me gustó porque aprendí cosas sobre la guerra que no había conocido y me gustó también trabajar con la profe yerledys”

(Michell, estudiante grado 5°)

4.2 Las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° como experiencia sociocultural tejiendo sentido desde las voces de los niños.

Las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° particularmente estaban ligadas a las orientaciones y ejercicios del libro guía Entre texto, y otras actividades dirigidas por la docente del grupo. En estas prácticas los estudiantes no tenían oportunidad de realizar una segunda versión de sus escritos, generalmente escribían poemas, cuentos y fábulas, los personajes eran condicionados o inventados, no siempre son los estudiantes son protagonistas de su propia historia, se evidencia además que la docente revisa y corrige sus producciones, recomendando que deben dibujar correctamente los grafemas; este tipo de prácticas se centra en el aspectos lingüísticos, pues no se pueden catalogar de buenas o malas, pero si se puede afirmar que la escritura va más allá. Al respecto Pérez (2003) afirma que “pareciera que el propósito central del acto de escribir fuese ser corregido por el docente: el texto es escrito para el docente, quien opera como el interlocutor del estudiante; el texto se escribe para que el docente pueda corregirlo”(p.20), por eso con la implementación del proyecto se buscó fortalecer dichas prácticas, no sólo vincular otros procesos cognitivos como planificación, textualización y revisión y reescritura, sino también vincular a las experiencias y vivencias del contexto de los estudiantes en dichas prácticas.

Durante el proceso de escritura planteado en el proyecto *escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz* se vincularon experiencias que también fueron de vital importancia para el abordaje de las formas de la escritura en el estudiante:

separación incorrecta de palabras, omisión grafemas, confusión de sonidos consonánticos y vocálicos, las ideas en ocasiones no estaban bien organizadas, a veces no interpretaban la información del texto y traían a colación datos provenientes de otras actividades académicas y sociales. Al parecer queda en un permanente cuestionamiento el entramado de sentido, lo cual deja en entredicho la situación comunicativa, textual y lingüística de lo que se produce en clase.

Los primeros escritos siempre fueron cortos, los niños están muy acostumbrados a que el maestro determine el número de renglones, al ser revisados por los estudiantes a través de la rejilla valorativa o la lista de chequeo de acuerdo a los criterios establecidos (véase anexo 3), esta revisión permitían que realizaran una segunda versión en la cual trataban de darle sentido al texto inicial, de ahí se puede precisar que la escritura en la escuela no necesariamente debe convertirse en una actividad de evaluación, se escribe para expresar ideas, para establecer contacto con el mundo, para ser leído y para leerse, para resolver situaciones de la cotidianidad como firmar, hacer una carta, para comunicarse en la cotidianidad con las palabras. Como afirmaron los niños

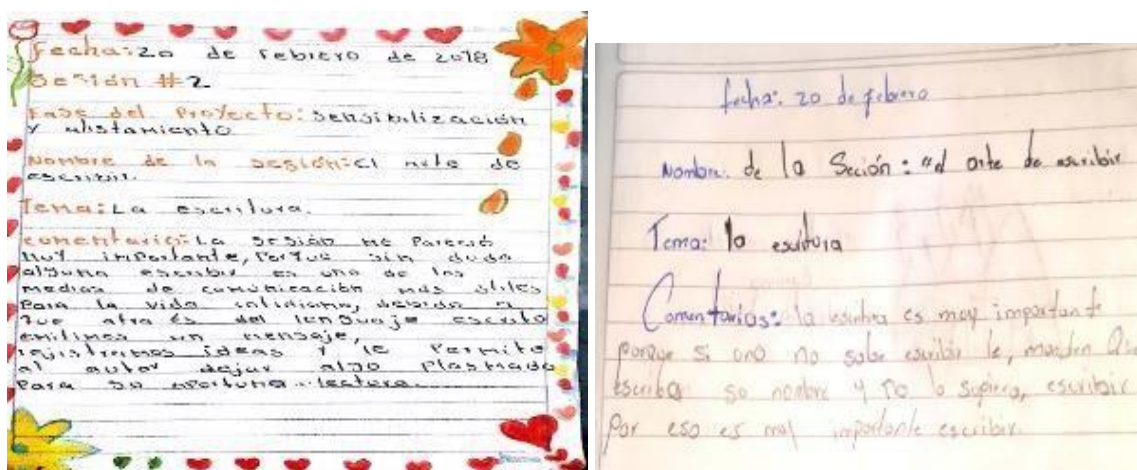


Ilustración 14: Comentarios sobre la escritura, tomados del portafolio de la memoria de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, los niños pudieron comprender que la escritura no es sólo para hacer las tareas escolares, está ligada a nuestra cotidianidad, igual forma, no sólo se escribe para sí mismo, se escribe para leer y para ser leído por otros, por tanto, es indispensable tener

consciencia de la escritura y ser claros con lo que se quiere comunicar. Las prácticas de escritura aquí planteadas constituyeron una experiencia sociocultural, puesto que estuvieron ligadas a la vida y el contexto de los estudiantes, no fue un ejercicio de una clase, los estudiantes indagaron, leyeron y escucharon a otros. Por lo tanto, no se puede desligar del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, la lectura y la oralidad, durante las sesiones la dinámica siempre giró en torno a la familiarización de los estudiantes y ofrecerles todas las herramientas e información necesaria para que sus escritos quedaran fortalecidos, porque no se trataba de asignar una nota cuantitativa, sino, la posibilidad de fortalecer sus prácticas de escritura desde sus propias vivencias, partiendo de un proceso de organización y planificación establecido, aunque esa intención no eximia que la escritura tuviera coherencia y cohesión.

Ante esta realidad, en el contexto rural los niños y las niñas enfrentan situaciones cotidianas diversas, es pues necesario, que el maestro establezca vínculo con las comunidades, éstos usan frecuentemente la escritura a través de carteleras informativas, cartas, notas informativas, recetas de cocinas y todas estas prácticas tienen una finalidad o una necesidad por resolver, o simplemente para comunicarse con los demás. De ahí, se deriva la importancia de la escritura, puesto que, se inserta en la vida, por tanto, amerita que su enseñanza y aprendizaje se fomente a través de experiencias de aprendizajes ligadas a su contexto real. Con los niños la experiencia posibilitó el intercambio de ideas e interacciones entre ellos, porque fueron unas prácticas vivas, donde se escribía para ser escuchado, involucraba actitudes, aptitudes y sentimientos. En ese sentido, no bastaba con quedarse solo en los procesos cognitivos y gramaticales, aunque fueron de gran importancia para lograr los objetivos planteados.

Con este trabajo se puede afirmar que en la escuela se puede escribir sobre uno mismo, como lo esboza en su conferencia la escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), la cual expresa que su labor creadora verbal parte de su propio contexto, que ha sido esta labor la que le ha permitido comprenderse, entonces las prácticas de escritura implementadas aportaron a que los niños comprendieran aspectos de sus vidas y entendieran un poco sobre su realidad. De este modo, en la

escuela debería enfocar la enseñanza de la escritura como quien encuentra un tesoro que disfrutará toda la vida, porque escribir sobre la propia vida permite la reflexión, el reconocimiento y constituye una terapia de sanación.

No siempre los niños y las niñas quieren escribir para las tareas de la escuela, a veces, ellos tienen otras motivaciones, que pueden llevarlos a escribir con mayor soltura y, a su vez, disfrutar estas prácticas. Por ejemplo, observando los portafolios de la memoria que llevaron los niños durante la aplicación del proyecto, sus comentarios eran muy breves, repetían mucho la palabra “cosas nuevas” el mensaje no quedaba tan claro, escribían comentarios como:

Me gustó mucho la sesión porque aprendí cosas nuevas.

(Andys Romero, estudiante 5°)

La clase me pareció bien porque aprendí cosas que nunca había aprendido.

(Joan Sebastián, estudiante grado 5°)

La sesión me pareció muy bien porque aprendí muchas cosas.

(Erick, estudiante grado 5°)

Sin embargo, sobre sus narrativas testimoniales configuradas a través de sus relatos autobiográficos y las crónicas, los estudiantes escribían mucho más, con mayor sentido, querían abordar toda su vida, incluso en sus relatos abarcaron aspectos como sus gustos, sus actividades preferidas, de igual manera, respondieron la pregunta central cómo el conflicto armado ha permeado sus vidas y las de sus familias. Con estas prácticas se pretendía también sacar a los niños del anonimato que los tienen las actividades escolares, ellos fueron esta vez visibles protagonistas, autores de sus historias vidas. (véase anexo 1)

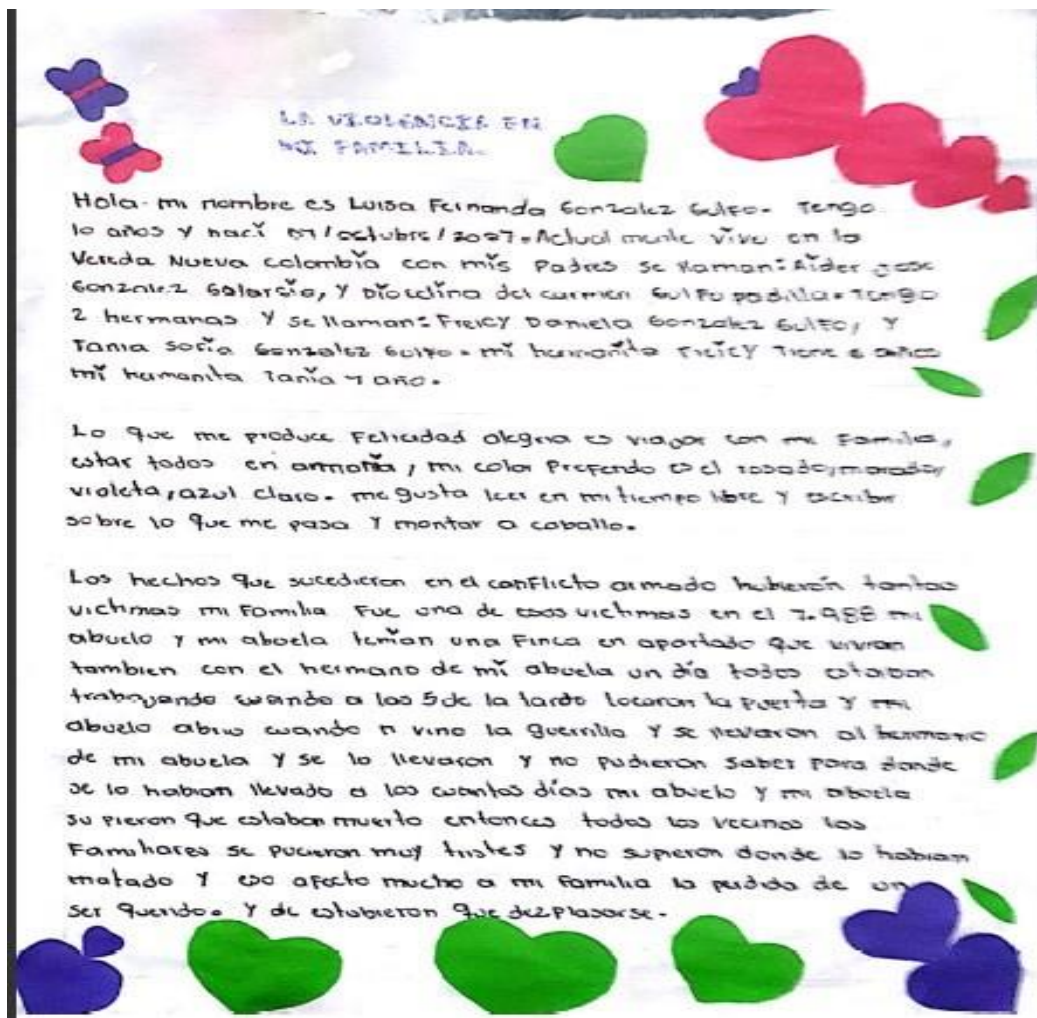


Ilustración 15: Relato autobiográfico de una estudiante del grado 5°.

En este horizonte las apreciaciones y los escritos de los estudiantes reflejan que cuando se trata de sus vivencias y sobre su propia vida tienen mucho más que contar, y se genera confianza para comunicarlos de la mejor manera, ya que, nadie puede escribir de lo que no sabe o desconoce. En este orden de ideas, los relatos autobiográficos se consolidan como una herramienta didáctica y curricular útil para que el maestro oriente a través de ellos experiencias de aprendizajes distintas que favorecen la enseñanza de la escritura desde una mirada sociocultural. Aquí sus voces sobre el sentido y lo que piensan sobre escribir a cerca de su propia vida:

“Me gustó porque pude contar sobre mi vida y la de mi familia”.

(Michell Andrea, estudiante grado 5°)

“Fantástico porque contábamos lo que había pasado en nuestras vidas”.

(Jader Andrés Pinto, estudiante grado 5°)

“En la sesión me sentí muy bien porque escribí mi propia autobiografía”.

(Joan Sebastián, estudiante grado 5°)

“La clase me pareció muy exitosa porque es divertido hacer un relato sobre tu vida”.

(Lina García, estudiante grado 5°)

Otro aspecto de gran relevancia fue la realimentación a través de la evaluación formativa, que permite afirmar que las prácticas de escritura como experiencia sociocultural son construcciones sociales, por tanto, abarcan actitudes y aptitudes que se reflejan en el aula. En esta dirección, la evaluación y la valoración de la escritura se desarrolló en un ambiente de concertación y diálogo, en el cual los estudiantes recibían diversas miradas de sus escritos no sólo para asignar la nota, sino, para fortalecerlo. En las sesiones *Reescribiendo mi experiencia* y *revisando y recopilando las memorias*, los estudiantes emplearon instrumentos de evaluación formativa como rejillas, rúbricas y listas de chequeo, puesto que, las prácticas de escritura que se plantearon necesariamente requerían de diferentes momentos, planificar la escritura, revisar y reescribir. Este ejercicio conllevó a darle la participación a los niños y las niñas que se escucharan y escucharan a sus compañeros, que pudieran autoevaluarse y evaluar a sus compañeros y de esta forma los estudiantes del grado 5° reforzaban aspectos relevantes de sus textos.

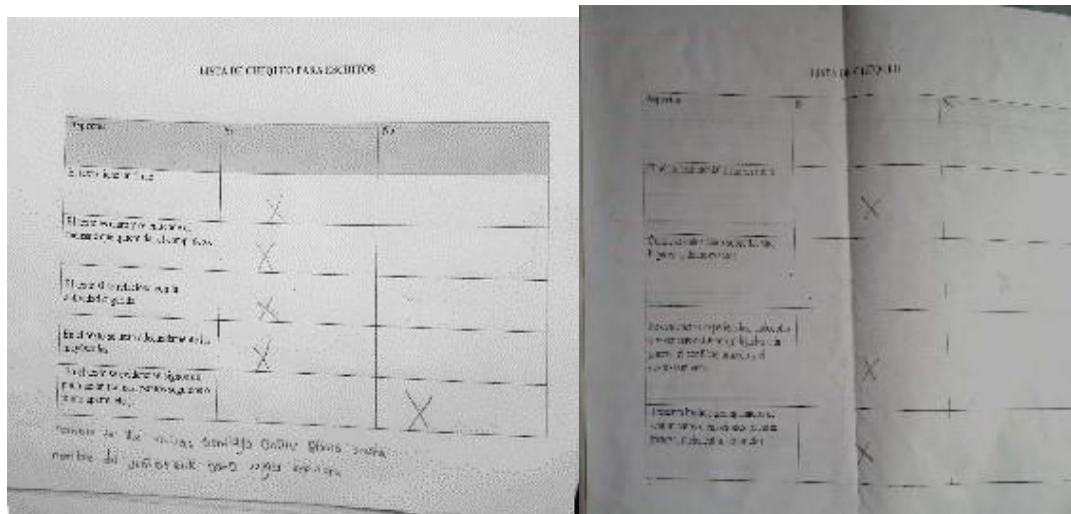


Ilustración 16: Listas de chequeos empleadas para la revisión de los escritos.

Los instrumentos de evaluación formativa empleados, en este caso rejillas, listas de chequeo y rúbricas, en las cuales se establecían criterios que posibilitaban que los estudiantes realimentaran sus escritos y emitieran opiniones con respecto al texto de sus compañeros a través de la autoevaluación y la coevaluación, en la primera el mismo estudiante revisaba su texto y en la segunda el estudiante revisaba el escrito de su compañero y le daba sugerencias para su fortalecimiento. De igual manera, se desarrolló la heteroevaluación la cual estuvo a cargo de la maestra titular del grado que siempre estuvo apoyando las actividades y de la maestra autora de la propuesta, como plantea Rincón (2002) “La evaluación formativa, entendida como proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes se materializa en los momentos en los que el alumno intenta solucionar los problemas de la tarea de escritura le plantea” (p.69). Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que la evaluación formativa contribuye a fortalecer las prácticas de escritura escolares en la medida que posibilita las interacciones entre los participantes y que no se centra sólo en un aspecto de la escritura y en una valoración cuantitativa, sino, que se detectan dificultades para superarlas con la ayuda de otros. (véase anexo 3)

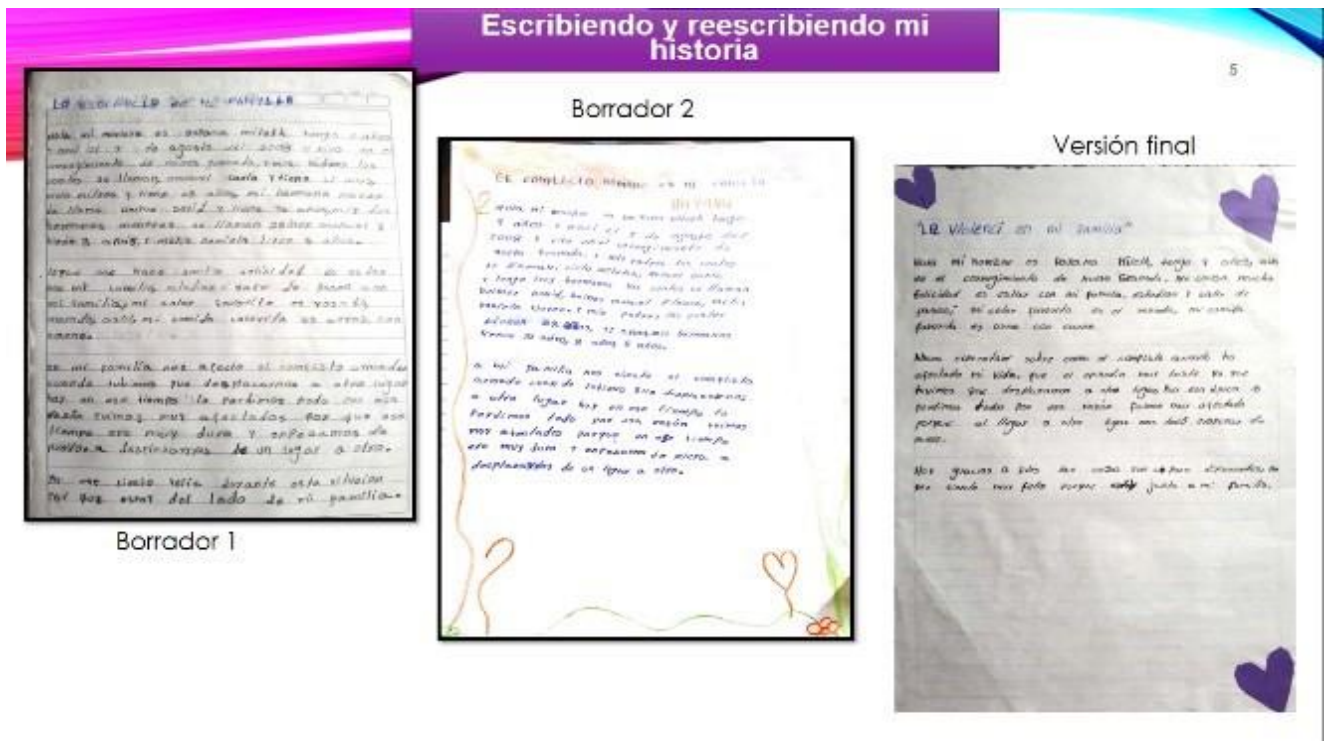


Ilustración 17: Proceso de escritura de una estudiante del grado 5° durante el proyecto

En concreto, desescolarizar la escritura, es también enseñar que a través de ésta se reflexiona sobre los sucesos difíciles, ya que, independientemente de la edad, en la vida se atraviesan diversas situaciones dolorosas y la escritura permite sacar de adentro sentimientos que a veces se alojan en lo profundo del alma, convirtiéndose en un antídoto para las tristezas. De igual manera, escribir es también dejar ir o soltar lo que pasó, para proyectarse nuevos caminos. Como sostiene Kalman (2003) es deber del maestro que el acceso a la cultura escrita se lleve a cabo en situaciones reales que parten del contexto de los estudiantes y de la utilidad que le dan a la palabra en su cotidianidad. Lo que se recalca aquí, es que los intereses y motivaciones de los estudiantes son diversos, está en el maestro propiciar experiencias de aprendizajes de acuerdo a sus intereses que posibilite prácticas de escritura donde los estudiantes participen y disfruten de las mismas.

Finalmente se puede afirmar que las prácticas de escritura como experiencia sociocultural constituyen otra de las miradas para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela rural, como fue el caso de los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada, sus prácticas escolares de escritura se fortalecieron porque facilitaron su participación y vincularon al aula sus propias historias, sus saberes y los de su comunidad.

4.3 El rol del maestro: una mirada desde su aporte a la resignificación de la enseñanza de la escritura en la escuela rural.

“Son los profesores quienes, a fin de cuentas, van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo”. No lo políticos, no los investigadores externos a la escuela, no los técnicos que elaboran materiales. Esos son, si quiere, facilitadores, ayudadores, posibilitadores del cambio. Los verdaderos protagonistas de las transformaciones son los profesores y profesoras que están en las aulas, que trabajan en las escuelas.

Miguel Ángel Santos Guerra

La maestra Yolanda Reyes en su cuento *Frida*, relata la historia que se origina en un aula de clases, sobre una actividad de escritura muy particular, que tiene lugar cuando los estudiantes regresan de vacaciones en ésta un estudiante escribe por petición de su maestro sobre lo que hicieron durante sus vacaciones, el estudiante en su texto resalta que el profesor no ha planeado su clase y que repite el mismo ejercicio de escritura, resaltando que escriban con buena letra y que mucho cuidado con la ortografía, aunque su texto lo elabora sobre una joven sueca de la cual se enamoró en las vacaciones, cuando el profesor le pide leer, lo que lee es completamente diferente a lo que escribe.

Por otro lado, la escritora Irene Vasco (2015) en su libro *Letras al carbón*, nos cuenta como Gina y su hermana, habitantes de un pueblo rural de Cartagena llamado Palenque quienes no sabían leer ni escribir, con ayuda del señor Velandia, tendero del pueblo aprenden hacerlo, Gina recibía cartas de un joven médico llamado Miguel Ángel, quien había trabajado en su pueblo y que estaba enamorado de ella, esto las motivó a preocuparse por aprender a leer y escribir. Debido a su interés su hermana menor busca ayuda en el señor Velandia, que era de los pocos habitantes del pueblo que sabía hacerlo, porque anteriormente el fuerte de

estas comunidades rurales era la oralidad, el tendero del pueblo, enseñó a Gina y a su hermana a leer y escribir a cambio éstas le ayudaban en las labores de compra y venta en su tienda y a través de estas actividades aprendieron y por fin pudieron leer las cartas de Miguel Ángel, las cuales habían disminuido, pero un día cualquiera llegó la carta esperada, pero en ésta el médico se despedía de Gina, porque ella nunca contestó sus cartas y había sido trasladado; él desconocía que aquella morena hermosa de sus sueños nunca contestó porque no sabía leer ni escribir.

Se traen estas historias, para resaltar el papel del maestro en la enseñanza de la escritura exactamente en el contexto rural, al igual que Gina, su hermana y el protagonista del cuento de Frida, los estudiantes llegan al aula con motivaciones, intereses y saberes propios, sucede en ciertas ocasiones que no siempre lo que el maestro propone en el aula es atractivo para ellos, esto no quiere decir que no son capaces de aprender, preguntar, conjeturar y construir su pensamiento crítico. En ambas historias, está la labor de un maestro, en la primera un maestro que no planea y enfatiza en su escritura la buena letra y la ortografía. En el segundo un maestro que parte de su cotidianidad para compartir sus saberes con otros, que acompaña y explica, como lo hizo el señor Velandia. Por estos motivos, el aula de una escuela rural debe estar abierta a la comunidad, permitir que dichas historias y vivencias de su cotidianidad faciliten la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación con lo citado anteriormente, en el contexto rural los estudiantes se enfrentan a diversas dinámicas propias de su cotidianidad, en ocasiones los contenidos curriculares entretienen al maestro y en el afán de evacuar temáticas establecidas en el plan de área, no se establecen conexiones entre éstas, las cuales pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo sucedido durante el proyecto ejecutado con los estudiantes del grado 5°, su planificación partió de una situación que ellos llevaron al aula, aunque a su docente titular no le hizo eco, porque estaba en otro tema, de esta conversación se fue originando está propuesta que permitió que los estudiantes conocieran un poco sobre la historia de su corregimiento, relataran sus propias historias y opinaran sobre la situación actual del país en cuanto al postconflicto y la construcción de paz desde la escuela.

“Los estudiantes estuvieron muy a la expectativa de todo lo que acontecía en la clase, aunque estuvieron algo callados, se notaba en sus miradas en el momento de la lectura del libro un interés, un placer porque todos estaban pendientes para que les mostrara las imágenes del libro. Interesante que se tocó el tema del gobierno, la corrupción y un niño manifestó que los políticos se roban la plata y que prometen, prometen, pero no cumplen. Escuchar esas palabras me hizo pensar que las ideas de los niños también son valiosas y que deberían tener más eco para el maestro.” (Nota del diario de campo # 6 de la maestra investigadora Yerledys)

Siguiendo esta línea, el maestro tiene un rol de gran relevancia en los acontecimientos que suceden en el aula, en cuanto a la enseñanza de la escritura sus prácticas en gran medida están permeadas por las concepciones, relaciones y conexiones que se establecen sobre la misma, en la experiencia que se desarrolló con los estudiantes del grado 5° desde el principio se crearon altas expectativas, denominándolos escritores y protagonistas de su propia historia, los niños tenían claro que iban a escribir relatos autobiográficos y crónicas, que para esto necesitaban investigar, leer ejemplos de los textos a producir y escuchar activamente todas recomendaciones y sugerencias que recibirían de la maestra y compañeros durante las sesiones. De igual forma, se seleccionó un material de gran calidad, llamativo que capta la atención de los estudiantes, como afirman Areiza y Betancur (2013),

Así la concepción que tengamos de la lectura y la escritura y de los propósitos que orienten nuestro accionar didáctico, tendrá consecuencias en la praxis en el material didáctico que llevemos a clases o que elaboremos y, de modo especial, en la práctica de evaluación (p.121).

De acuerdo con lo anterior, el reto es lograr que el aula sea un espacio donde se vive, se existe y se aprende, el maestro de la ruralidad está llamado a lograr que lo que sucede en el

aula sea útil para la vida del estudiante en su comunidad, que al igual que Gina, su hermana y el estudiante del cuento Frida, sientan que el aula permite relacionar sus aprendizajes escolares con sus vivencias, intereses y motivaciones, es decir, que escriben para alguien o algo en especial y que lo que aprenden les sirven para comunicarse con el mundo que los rodea. Del mismo modo, es lograr que los niños y las niñas no se pierdan la oportunidad de opinar y participar en diversos escenarios, para esto el maestro debe propiciar que el aula sea un espacio de diálogo, donde el estudiante se siente interlocutor válido que no escatima para dejar fluir su escritura íntima, sus ideas, sus opiniones, porque para eso es la escuela para construir juntos.

De ahí que la configuración didáctica⁹ que el maestro emplee para la organizar su quehacer en el aula, sea ese lienzo donde se tejen diversas historias, motivaciones y que éstas están encaminadas a formar sujetos de derechos y ciudadanos, no sólo al aprendizaje de unos contenidos para el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber, un maestro que sin descuidar lo establecido en la política educativa, fomenta experiencias de aprendizajes distintas.

Es importante destacar, que esta propuesta constituye un camino de innovación pedagógica para otros maestros, por cuanto se logra plantear una propuesta transversal en la cual, además que fortalecen las prácticas de escritura, también, se habla con los niños sobre el conflicto armado en su familia, en su corregimiento y en su región, para esto se escriben relatos autobiográficos y crónicas incluso surge otra tipología textual que más adelante se especifica, de igual manera, los estudiantes se acercan un poco a la historia conflictiva del país partiendo del reconocimiento de su propia historia, se dialoga sobre postconflicto un periodo latente en nuestro país actualmente y como se construye la paz desde el aula.

En esa dirección, no sólo se abordan temáticas curriculares, sino, que se generan espacios para que los estudiantes reflexionen sobre lo que sucede en su corregimiento, en el país con

⁹ Entre estas secuencias didácticas, proyecto de aula, unidad didáctica, entre otras.

relación al conflicto armado, son temáticas difíciles de abordar con los niños, pero existen materiales didácticos pertinentes, para que su abordaje en el aula sea toda una travesía llena de grandes aprendizajes. Los estudiantes participaron en tertulias literarias, cine –foro, talleres de escritura creativa, lectura compartida, realizaron videos y escribieron y reescribieron sus historias.

“Para esta sesión se seleccionaron textos que estuvieran relacionados con la escritura o con el acto de escribir, de tal manera de generar un ambiente de confianza, que los estudiantes no vean la escritura como algo difícil, entonces de acuerdo a lo anterior, las historias de estos textos permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre aspectos formales de la escritura y la importancia de ésta ya que permite expresar pensamientos, ideas, sentimientos. Por otro lado, algunos niños reconocieron que no les gusta escribir prefieren leer”. (Nota tomada del diario de campo #2 de la maestra investigadora Yerledys)

A partir de estas consideraciones, se plantearon otras prácticas de escritura en la IE Nueva Granada que no giraban en torno al libro Entre texto de los estudiantes, sino, que partieron del interés de darle la voz a los niños y niñas víctimas del conflicto armado, de igual manera, acercar a los niños a la historia conflictiva del país, comprendiendo primero lo sucedido en su vida, familia y comunidad, por tanto se planteó una reconstrucción de una memoria histórica a partir de la escritura de relatos autobiográficos y crónicas, se hablaron de historias reales y participaron personajes de la comunidad que contaron sus relatos a los estudiantes. Con esto se enfatiza que es fundamental que el maestro del contexto rural realice una lectura y reconocimiento de las dinámicas de su entorno que sean de utilidad para promover experiencias de aprendizajes en las que la escritura sea una práctica viva, puesto que, se escribe para realizar acciones cotidianas como cocinar, escribir cartas, carteleras informativas, solicitar permisos, es claro que no sólo es para las tareas escolares, la escritura se inserta en toda la vida de una comunidad.

Por otro lado, se resalta la importancia de la política educativa y el reconocimiento por parte del maestro que enseña escritura, es decir, es relevante que el maestro conozca y se apropie de los referentes curriculares establecidos para el área que orienta en este caso los

del área de lenguaje, pero es necesario que tenga claro que no abarcan todo lo que los niños y las niñas deben aprender y que representan una guía, unas orientaciones didácticas que aplican para unos contextos y para otros no tanto, es pues responsabilidad del maestro tomar decisiones éticas y políticas que conlleven a transformar el contexto en el cual desarrolla sus prácticas de aula, porque la enseñanza de la lectura y la escritura, no puede estar encaminada a favorecer unos resultados de las pruebas, es fundamental, que el maestro cree altas expectativas en sus estudiantes, que los visibilice como ciudadanos que son capaces de opinar y participar a cerca de lo que sucede en su entorno y aportar a su transformación.

En síntesis, resignificar la enseñanza de la escritura en el contexto rural requiere de maestros que vean en el aula el lugar propicio para su aprendizaje y no sólo para su evaluación, por tanto, para su abordaje se hace necesario las interacciones que se establecen con el contexto, en ese modo, el desafío en la enseñanza de escritura en la ruralidad, radica en superar su versión escolar y, asumirla como una práctica social que se construye con otros, adquiere sentido y significado cuando traspasa las paredes del aula y se entremezcla con las voces de la comunidad. Por tanto, requiere un maestro que ve en la escuela una oportunidad de transformación del contexto y de contribuir a que los estudiantes transformen sus vivencias, comuniquen sus ideas y expresen sus sentimientos y pensamientos, de igual manera que sean capaces de asumir postura crítica sobre lo que sucede en su comunidad y en el país en general desde lo social, lo político, lo educativo y lo cultural.

4.4 La reconstrucción de memoria histórica: Una aventura entre las narrativas y la reflexión con los niños a partir de relatos autobiográficos y crónicas sobre el conflicto armado

Las particularidades del contexto en el cual se encuentra ubicada la IE Nueva Granada, el alto porcentaje de estudiantes desplazados, las dificultades en la competencia escritora de acuerdo a los resultados de las pruebas y la ausencia de propuestas que desde el ámbito curricular, didáctico abordara dicha problemática, dieron pie para proponer en esta institución un trabajo de intervención que además que articulara elementos centrales del área

de lenguaje y cátedra de la paz, facilitara el diálogo con los niños sobre la historia del conflicto armado, teniendo en cuenta que los niños y las niñas deben conocer su historia, se ejecutó el proyecto “Escribir el arte de narrarse: los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz”, en cual desde espacios de relatos, narrativas, testimonios de los niños, sus familias y habitantes de ésta comunidad se reconstruyó una memoria histórica sobre el conflicto armado a partir de relatos autobiográficos y crónicas, que acercaran a los estudiantes a sucesos dolorosos del pasado con la intención de reflexionar sobre el presente y proyectarse un futuro diferente.

A los niños se les pide que escriban relatos autobiográficos, para que ellos evidencien como el conflicto armado ha permeado sus vidas y/o sus familias. Pues no todos los niños tienen claro lo que ha pasado y es fundamental realizar esa reconstrucción en la cual con la ayuda de los padres los niños se enteren de los estragos que el conflicto ha causado en nuestro país, en su región, pero sobretodo en sus vidas y en la de sus familiares. Como lo manifiesta la directora de la comisión de memoria histórica (María Elena Walls) “ A los estudiantes y a maestros se les pide que reconstruyan quiénes son a través de distintos dispositivos, que pueden ser líneas biográficas, diarios de campo, mapas del cuerpo, porque el gran principio que cobija la caja es que la historia conflictiva de Colombia no le va a hacer sentido en la vida cotidiana a las personas si no ven las conexiones entre quiénes son ellos en su vida cotidiana y lo que ocurre en la historia.”(Nota tomada del diario de campo #7 de la maestra investigadora Yerledys)

A través de la lectura, cine foros, tertulias literarias los estudiantes del grado 5° estuvieron inmersos en espacios de narrativas, diálogo, relatos y escritura, estas actividades fueron importantes porque los niños y las niñas participaron activamente, realizaban preguntas a sus padres de familia y se vincularon otros habitantes de la comunidad que en épocas pasadas padecieron los estragos del conflicto a través del desplazamiento, desapariciones y muertes de sus seres queridos. Durante la tertulia “hacemos memoria” nos acompañó en el aula el señor Oscar Ostén, presidente de la junta de acción comunal de unas de las veredas aledañas

del corregimiento de Nueva Granada, quien durante ésta les relató a los estudiantes lo duro que fue para él y su familia resistir y sobrevivir a estos hechos en dicha época,

“La cosa empezó a ponerse brava aquí en Nueva Granada desde el 17 de diciembre de 1994, ese día mataron 4 personas en la vereda Kuwait, desde ahí empezaron a matar gente por todos lados, mataron al señor Alfonso García marido de doña Rosalba y el día más doloroso para mí fue el 17 de junio de 1995 cuando la guerrilla llega a mi casa se llevaron todo de la finca, prendieron la casa, mataron a mi hermano y un sobrino y no me mataron a mí porque no estaba (se entrecorta su voz)”.

Testimonio de don Oscar Ostén.



Ilustración 18: Fotografía tomada durante la tertulia literaria “Hacemos Memoria”

Lo significativo de éstos espacios justifica las razones por las cuales se acerca a los niños y las niñas a estos acontecimientos dolorosos en el aula y, hace referencia a la importancia que tiene el reconocimiento de la historia conflictiva del país, no sólo, desde el canon

histórico, sino, desde la reflexión, de tal manera, que genere en ellos sentimientos de empatía, de solidaridad por el otro. Entonces se alude a la memoria por lo significativo que representa para la coyuntura actual colombiana entablar el diálogo con los estudiantes sobre el conflicto armado, es permitirles a los niños indagar sobre su propia historia no partiendo de hechos que han ocurrido en otras regiones sino de las vivencias propias de su comunidad y su familia, para luego si poder comprender otras realidades. De acuerdo con este planteamiento: Pueblo que no conoce su historia, no comprende su presente, no escribe sobre su propia para que sea comprendida y dominada, en fin, no domina su propia historia, de modo que otros la hacen por él. La literatura de la memoria histórica, debe permitir comprender y dominar la historia, para evitar repetirla y caer en el absurdo círculo de la insensatez. (Malaver, 2013, p.42)

Desde esta perspectiva, se acude a los relatos de memoria como espacios de construcción social que constituyen una de las maneras como habitantes y estudiantes de esta comunidad recrean sus vivencias con relación al conflicto armado, de ahí, que se articulan en el aula temáticas de cátedra de la paz con el área de lenguaje, porque la escritura de estas narrativas por parte de los estudiantes del grado 5° generó una experiencia de aprendizaje distinta, en la cual además que se acercaron a otras tipologías textuales como los relatos autobiográficos y las crónicas también se vincularon en el aula las vivencias y las voces de la comunidad.

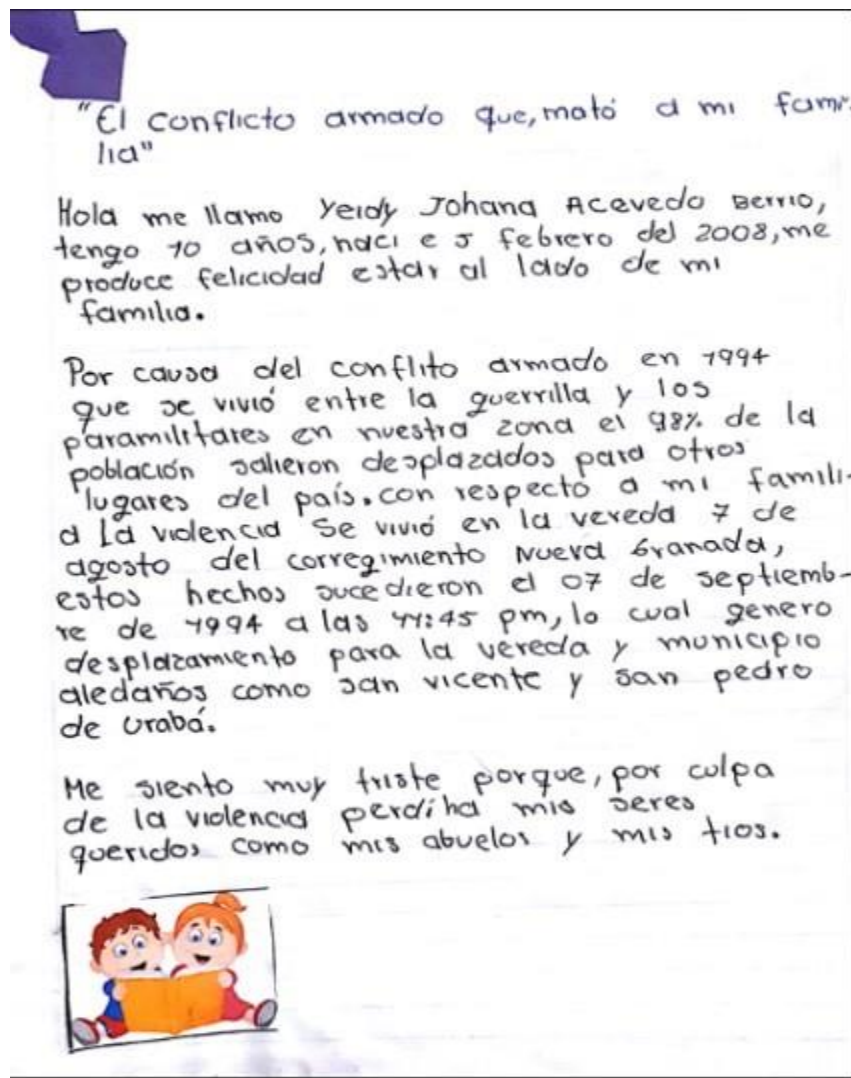
En este orden de idea, esta aventura de escritura propició espacios de acercamiento a sucesos del pasado, los estudiantes describen en sus textos estos hechos dolorosos y establecen el desplazamiento como una de sus causas, de igual manera, fue necesario que ellos preguntaran a sus padres, abuelos y demás familiares porque alguno ellos en esas épocas no habían nacido. En uno de los relatos autobiográficos una estudiante narra:

“En hechos pasados de acuerdo a lo que me contaron mis familiares, durante el conflicto fuerte acá en Urabá, fue algo doloroso y afectó negativamente mi familia porque mataron a un tío mío, durante este tiempo a mi abuelo le tocó salir huyendo porque lo amenazaron”. (Escrito por Dayana, estudiante grado 5°)

Se resalta, de esta experiencia, el vínculo establecido entre la memoria y la escritura en el aula, como considera Castaño (2015), en momentos de dolor, la escritura sirve para nombrar

lo que no se puede nombrar, a su vez constituye una terapia de sanación, en la cual se deja salir todos aquellos recuerdos que afectan a los estudiantes, es una manera como los maestros en la ruralidad pueden llegar a comprender y entender las dinámicas sociales y familiares del contexto de la escuela. Porque, aunque se superen, son hechos que han permeado la vida de estas comunidades y de una u otra manera determina la manera cómo interactúan con los otros. Por otro lado, es una de las maneras como se puede visibilizar una necesidad latente en la escuela hoy, el cumulo de temáticas desde diversas áreas, ya que, es necesario fomentar propuestas transversales, con éste trabajo se abarcaron aspectos de la escritura y además se acercó a los estudiantes a temáticas como el conflicto armado, sus consecuencias, el postconflicto y la consolidación de paz desde las aulas.

Los relatos autobiográficos y las crónicas elaboradas por los estudiantes del grado 5°son el testimonio de que los espacios de enseñanza y aprendizaje en el aula pueden ser aprovechados de una manera más significativa, los niños y las niñas, no importa su edad, son capaces de comprender su realidad, siempre y cuando el maestro en el aula tenga claridades en sus propósitos y seleccione el material didáctico pertinente. Como consecuencia, se puede apreciar que los estudiantes pueden escribir sobre su propia historia y ser protagonistas de sus producciones en el aula, del mismo modo, las practicas propuestas permitieron que los estudiantes expresaran sus sentimientos, pensamientos y emociones. (véase anexo 1)



"El conflicto armado que, mató a mi familia"

Hola me llamo Yeidy Johana Acevedo Berrio, tengo 10 años, nací el 5 febrero del 2008, me produce felicidad estar al lado de mi familia.

Por causa del conflicto armado en 1994 que se vivió entre la guerrilla y los paramilitares en nuestra zona el 98% de la población salieron desplazados para otros lugares del país, con respecto a mi familia a la violencia se vivió en la vereda 7 de agosto del corregimiento Nueva Granada, estos hechos sucedieron el 07 de septiembre de 1994 a las 11:45 pm, lo cual genero desplazamiento para la vereda y municipio aledaños como San Vicente y San Pedro de Urabá.

Me siento muy triste porque, por culpa de la violencia perdí mis seres queridos como mis abuelos y mis tíos.



Ilustración 19: Relato autobiográfico de una estudiante del grado 5°

Debido a que todos los estudiantes no eran desplazados por la violencia, la propuesta también estaba encaminada en observar en qué medida lo que le sucede al otro genera en mis sentimientos de solidaridad y empatía, por eso fuerte que le sucedió, por eso, en las producciones de estos niños y niñas cuyas familias directamente no han sido afectadas por el conflicto armado ellos reflexionaron sobre estos acontecimientos, por ejemplo, estos estudiantes escribieron:

"Me causa tristeza que algunas personas estén desplazadas y sufran por culpa del conflicto armado y la violencia que afecta de manera negativa algunas partes del lugar donde vivo.

Agradezco a DIOS que a mi familia no le ha pasado nada malo con relación al conflicto armado, pero si me da mucho pesar con la familia de otros compañeros que les tocó vivir momentos difíciles. (Erick, estudiante grado 5°)

¡Mi familia está bien!

Mi nombre es Michell Andrea Pérez, tengo 9 años, vivo con mis padres me gusta escribir y leer.

Gracias a Dios hasta el momento mi familia no ha sido afectada por la violencia, por lo tanto, somos una familia feliz. Cabe resaltar que me siento mal y me da tristeza con las familias de mis compañeros y otras de mi corregimiento que han sufrido por el conflicto armado. (Michell, estudiante grado 5°)

Sintetizando, esta aventura entre escritura, narrativas y memoria representó uno de los caminos de los muchos que existen para abordar el conflicto armado con los niños y las niñas en el aula, constituye una experiencia didáctica en la que interactúan maestro, estudiantes, padres de familia y la comunidad del corregimiento donde se llevó a cabo el proyecto de intervención, que aportó al reconocimiento de la historia conflictiva del país por parte de los estudiantes del grado 5°, al acercamiento a otras tipologías textuales como las crónicas y los relatos autobiográficos, a entablar el diálogo en el aula con relación al postconflicto y desde sus posturas analizar críticamente los caminos que facilitarían la consolidación de paz en las comunidades rurales desde el sentir de los niños y las niñas, para esto ellos consideran se necesita estrechar los lazos de hermandad y aceptar que todos somos importantes y jugamos un papel importante en la sociedad.

4.5 Entre la guerra y la paz. La literatura una estela mágica para el maestro en tiempos de postconflicto.

El escenario actual de postconflicto (postacuerdo) representa desafíos desde lo social, lo político y lo educativo. En esta dirección, el maestro como actor social, que desde una visión

ideal aporta a la construcción de la paz desde el aula, está llamado a incluir desde las dinámicas escolares acciones que vinculen a los estudiantes de tal manera que éstos se acerquen a su realidad. Por esta razón, se resalta el papel de la literatura, puesto que constituye una fuente inagotable de sentidos que ayuda a comprender la trama simbólica de la realidad. Es una manera de acerca a los niños y las niñas para que enfrenten el mundo que los rodea.

La literatura posibilita establecer una conexión de sentido entre lo que sucede en el mundo simbólico y la cotidianidad de los estudiantes, por esta razón, en cada sesión del proyecto de aula fue necesario elegir un texto que facilitara que los estudiantes miraran a su contexto de manera crítica y propositiva. Con el propósito de generar confianza, entablar en diálogo con los estudiantes del grado 5° se privilegiaron recursos literarios pertinentes para su abordaje en el aula, porque dialogar sobre el conflicto armado en la ruralidad con los niños y las niñas, se constituye como una temática sensible, por la influencia que tienen dinámicas estructurales en su cotidianidad, los estudiantes en las primeras sesiones demostraron desconfianza para expresar sus opiniones.

Los niños estuvieron muy atentos en la lectura del texto, incluso algunos participaron a través de la estrategia lectura compartida, a través de preguntas dieron detalles de la historia leída, reconocieron que la guerra es un flagelo que está por todas partes, con la pregunta algo de lo sucedido en la historia ha ocurrido en tu familia, un estudiante comentó:

“A un tío mío lo mató una mina cuando estaba en las autodefensas”

Sigue siendo muy difícil que los niños relacionen en conflicto armado con sus familias pues sus apreciaciones son generales, esto en gran medida porque los niños desconocen la historia conflictiva del país y además porque estos temas no los hablan con facilidad. (Nota del diario de campo de la maestra investigadora, Yerledys).

Ante esta realidad, se resalta que los estudiantes se involucraron con mayor facilidad en todas las actividades realizadas durante proyecto, mediante el contacto constante con la literatura, fuera a través de un videoclip, de una película un libro, sus intervenciones

avanzaban en relación con su cotidianidad y adquirirían más sentido para el trabajo propuesto, los estudiantes establecieron relaciones, diferencias, semejanzas y conjeturas entre lo que representaba la historia y sus propias vivencias, de ahí, la importancia de la literatura para el maestro, porque crea ese vínculo con la realidad, generando proceso de autorreflexión debido a que:

Mediante el encuentro con la palabra escrita, especialmente con la literatura, los sujetos pueden reconocerse. Muchas veces, en sus páginas hallan palabras que nombran sus temores, sus ansiedades, soledades, tristezas; palabras que les permiten reconocerse y, al mismo tiempo, nombrarse, darle voz a eso que no sabían cómo significar. (Areiza y Betancur, p.125).

Las obras seleccionadas para el trabajo en el aula con los estudiantes, iban encaminadas a reconocer la escritura como una práctica social, que se requiere para ser ciudadano, por tanto, se emplea en la cotidianidad para expresarse, para esto se compartió el video “el león que no sabía escribir”, “el lápiz mágico” y se realizó la lectura del libro de la escritora Ana María Machado “De carta en carta” logrando una sensibilización con respecto a la importancia de la escritura, debido a que durante el cuestionario de caracterización un alto porcentaje de los estudiantes respondieron que preferían leer en lugar de escribir.

De igual manera, se encontraron orientaciones didácticas y obras para abordar el tema central, en este caso el conflicto armado en la ruralidad, con la finalidad que los estudiantes del grado 5° configuraran relatos autobiográficos y crónicas sobre las vivencias de sus familias y la comunidad en la que viven, se seleccionaron libros que hicieran referencia a temas como el desplazamiento, la guerra, la paz y preferiblemente escrito o que sus protagonistas fuera niños, entre éstos: “lejos de mi país” de la escritora Páscale Francotte, “Crecimos en la guerra” e “Historias de un país invisible” de Pilar Lozano, “Los niños hablan de la paz” de Javier Naranjo, la película “Pequeñas Voces” de Jairo Carrillo, entre otros (véase anexo 2). Se resalta su importancia porque permitieron que los estudiantes relacionaran lo que ocurría en las historias con sus propias vivencias.

La película *Pequeñas Voces* fue acogida significativamente por los estudiantes, en primer lugar, por el colorido de las imágenes y por la narración de los niños protagonistas de la historia, en segundo lugar, porque lograron identificar sucesos de su cotidianidad en las escenas de la película por ejemplo un niño manifestó:

“En la película volaban los helicópteros como pasan por aquí por Granada a veces”

“Sí, cuando pasan buscando a los del Clan del Golfo”

“Los buscan porque ellos matan policías y entonces el gobierno los busca pa cógelos presos o matarlos” (Nota del diario de campo #5 de la maestra investigadora Yerledys)

Estas consideraciones, permite afirmar que la literatura entre la guerra y la paz, constituye una herramienta esencial para el maestro en épocas de postconflicto, que facilita fortalecer su quehacer en el aula, la idea no es evitar llevar éstas temáticas al aula, lo ideal es buscar las herramientas didácticas necesarias que a través de la escritura, de un relato o de una lectura se acerque a los niños a las consecuencias del conflicto, para que ellos desde sus imaginarios y sus propias ideas visibilicen otras maneras de enfrentar la realidad en la ruralidad, desde esta propuesta se pensó en los niños de este contexto porque ellos están inmersos en dinámicas como el asistencialismo de grupos al margen de la ley, quienes tras la ausencia del estado se empoderan de estos territorios y los niños entre su cotidianidad se les dificulta mirar lo que sucede y ha sucedido en la historia conflictiva del país de una manera crítica. De ahí, que la literatura posibilita la creación de otros mundos posibles, otras alternativas para ganarle la partida a la guerra a través de la educación.

Bajo esta perspectiva, la literatura testimonial también fue de gran importancia para realizar la travesía por el pasado, porque históricamente este género discursivo, como afirma Suarez (2011), surge de la necesidad de tramitar el pasado, traer al presente unos hechos dolorosos para que lo sucedido no quede en el olvido, entonces es darle la voz a los que no la tienen para que desde sus relatos narren sus vivencias a causa de la guerra, por este motivo, se seleccionó como tipologías textuales las crónicas y los relatos autobiográficos, pertenecientes a lo testimonial, a través de éstas se entablaron espacios de narrativas y relatos

en el aula sobre el conflicto armado del país, no se abordó en toda su extensión, pero los testimonios de habitantes del corregimiento y padres de familia sirvieron para que los niños escribieran sobre cómo el conflicto armado ha permeado sus vidas, la de sus familia o su comunidad.

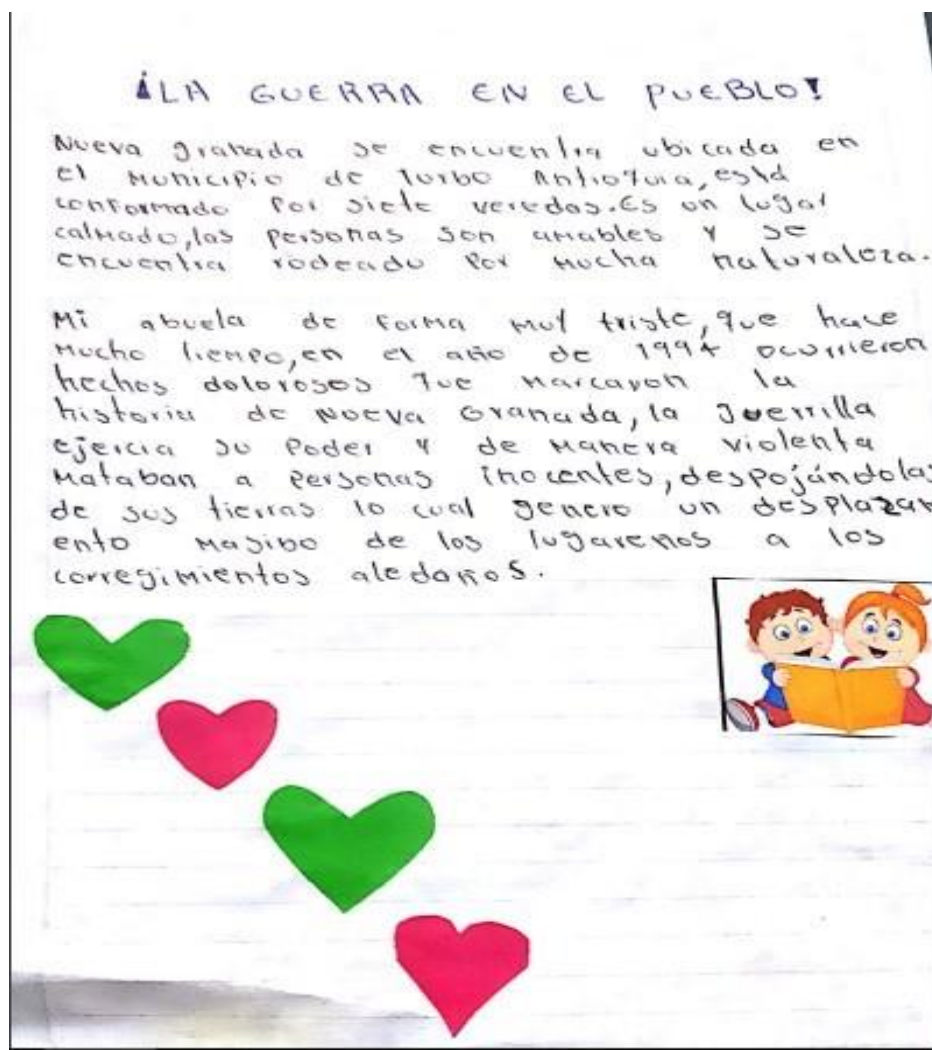


Ilustración 20: Crónica de una estudiante del grado 5°

En esta misma dirección, la literatura infantil fue de gran relevancia para que los estudiantes construyeran relaciones de sentido y significado entre sus vivencias y el mundo simbólico representado en las diversas obras abordadas. Actualmente en el país se encuentra una gama amplia de estos ejemplares para trabajar con los estudiantes en el aula el tema de la paz, porque el número de escritores dedicados a escribir para concientizar a los niños y las

niñas sobre la importancia de la paz ha aumentado, éstos retratan en sus obras, esa Colombia rural que a través de la lectura, el arte, la escritura se revienta y empieza con sus acciones comunitarias a aportar a la construcción de paz en la ruralidad, de ahí, la iniciativa del ministerio de cultura que dotar de *Bibliotecas para la paz*, aquellos lugares en donde los niños y las niñas han padecido fuertemente el conflicto armado quienes en ocasiones sus dinámicas escolares se afectaban por el fuego cruzado entre éstos grupos armados. Como lo plantea Petit (1999):

La lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse a uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle la voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (p.74)

Para finalizar, en este apartado se recalca la importancia de la literatura para el maestro en épocas de postconflicto en aras de educar para la paz, aunque en medio del conflicto como una alternativa posible y de construcción de sentido con los niños en el aula, visibilizar mundos posibles que conlleven a implementar acciones desde la escuela que al igual como relata Pilar Lozano en “Historias de un país invisible” como éstos maestros lograron ganarle la partida a la guerra desde la educación. Para esto se requiere de un maestro que aproveche todos los recursos posibles para llevar a los niños y niñas se asuman como sujetos de derechos y ciudadanos que aportar a la consolidación de paz desde su aula, su escuela y su comunidad.

4.6 La escuela de cara al postconflicto en la ruralidad: Una maleta llena de voces que viajó con mensajes de paz entre encuentros y escenarios internacionales y nacionales

La propuesta la “*La escuela de cara al postconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad*” surge como un camino metodológico propicio para aportar desde el aula a la consolidación de la paz que se ha trazado el país, bajo la premisa, que ésta se construye en los diferentes espacios donde se interactúa con los demás, sea una cancha, una escuela, un aula, una avenida, etc. se plantea una propuesta didáctica, curricular que permita indagar y conocer sobre las percepciones de los niños y las niñas que habitan en la ruralidad. En su fundamentación el aula constituye un lugar fundamental, puesto que, la escuela se perfila como un escenario de consolidación de la paz, que involucra a todos sus actores.

Se proyectó un trabajo con los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada, por el alto porcentaje de niños desplazados por la violencia, en aras de fortalecer sus prácticas de escritura y acercarlos a la historia conflictiva del país, por estas razones, se originó dicha travesía. La cual durante el segundo semestre fue evaluada por la maestra Elvia Adriana Arroyave, quien al leerla vio en su fundamentación, pertinencia para llevarla a otros espacios por su importancia en el momento histórico actual en el marco de postconflicto, con el apoyo incondicional de la asesora María Carmenza Hoyos; se presentaron muchas opciones de llevar esa maleta llenas de voces a otros escenarios académicos internacionales y nacionales.

El primer evento en el cual se socializó este trabajo de investigación fue el *Congreso Internacional de Lectura 2018: Para leer el siglo XXI*, este se llevó a cabo en la Habana, Cuba, del 27 al 31 de marzo de 2018, gracias al apoyo económico de la Universidad de Antioquia y a la Secretaría de Educación del Municipio de Turbo, entidades que, aportaron a que ésta oportunidad se materializara. Durante el congreso se realizaron talleres, charlas y ponencias entorno a la lectura y la escritura que se implementan en países como México, Brasil, Chile, Colombia, Argentina, entre otros; igualmente reunieron agentes educativos, maestros, promotores de lecturas y escritores de literatura infantil. La ponencia se presentó en el foro *¿Urge desenmascarar a todas y a cada una de las mil máscaras de la violencia y luchar frontalmente contra la impunidad?* En éste se compartieron los avances que se tenían hasta el momento, puesto que, aun el proyecto con los estudiantes no se había aplicado en su totalidad, sin embargo, fue una intervención muy bien valorada y evaluada por los asistentes quienes realizaron sugerencias y motivaron a que ésta experiencia llegara a otros escenarios, porque muestra la cara de esa otra Colombia, que va más allá de las narco novelas, que en muchos casos son las únicas referencias de algunos extranjeros, sino que se muestra un país que se transforma desde la educación, que resalta la importancia de la literatura para abordar estos temas difíciles con niños y de igual manera, es de vital importancia pensar en los más pequeños porque los niños y las niñas son las futuras generaciones y ellos tienen la capacidad de representar de muchas maneras el conflicto armado.



Ilustración 21: Presentación de la propuesta en el Congreso de Cuba

Otro evento académico fue el *II Congreso internacional de la ciencia y educación, para el desarrollo y la paz*, tuvo lugar en la ciudad de Medellín, en el auditorio principal de extensión de la Universidad de Antioquia, del 25 al 27 de abril del 2018. La experiencia se socializó en el eje 3 del encuentro denominado “*aportes de la educación y la ciencia para una cultura de reconciliación y paz*”. Al igual que en el primer evento, los comentarios de los asistentes y coordinadores de la mesa fueron positivos, resaltaron el hecho que una maestra de primaria estuviera desarrollando este tipo de propuesta con los estudiantes y que uno de los retos en este momento era contribuir a la paz desde cada esfera del país. Además, se resaltó que la propuesta surge en esa Colombia distinta y profunda llamada ruralidad, la cual ha sido golpeada fuertemente por el conflicto armado y los niños y las niñas, también ha padecido sus estragos. Igualmente, recalca su importancia para la consolidación de la escuela como un escenario de paz, en el cual se da la participación a los niños y niñas víctimas del conflicto armado, para que éstos realicen una mirada crítica de los vivido en su comunidad en aras de proyectarse un futuro distinto.

Del mismo modo, la ponencia fue socializada en el *I Congreso internacional y II nacional en didáctica de la lengua castellana y literatura, en el marco del postconflicto*, evento organizado por la Universidad de la Amazonia, se llevó a cabo del 22 al 24 de mayo del 2018, en la ciudad de Florencia, Caquetá. El congreso tuvo por finalidad abrir un espacio de intercambio académico desde el contexto internacional y nacional con respecto a los desafíos en la enseñanza de la lengua y la literatura en tiempos de postconflicto.

La ponencia se presentó ante estudiantes, maestros, escritores y otras personalidades que estuvieron en el eje temático “*la literatura como creadora de mundos posibles para la paz*”, durante la intervención se esboza la ruta metodológica trabajada con los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada en la cual se dan orientaciones didácticas para propiciar espacios de narrativas, escritura creativa y lectura compartida sobre el conflicto armado en la ruralidad con la intención de reconstruir una memoria histórica sobre éste, que abarque las maneras en que sus familias, la comunidad se ha visto afectada por este flagelo, lo anterior aporta un camino para educar para la paz desde cualquier área en la escuela.

Además, con los asistentes se desarrolla un taller de escritura creativa, escribiendo recetas de paz, esta actividad surgió al finalizar el proyecto con los niños y las niñas del grado 5°, debido a su socialización se pidió a cada grupo de asistentes, que prepararan esa paz, desde los ingredientes que cada uno consideraran eran indispensables para su construcción y consolidación en cada rincón del país. De igual manera escribieron mensajes para los estudiantes del grado 5° que luego se socializaron con ellos en el salón de clase.

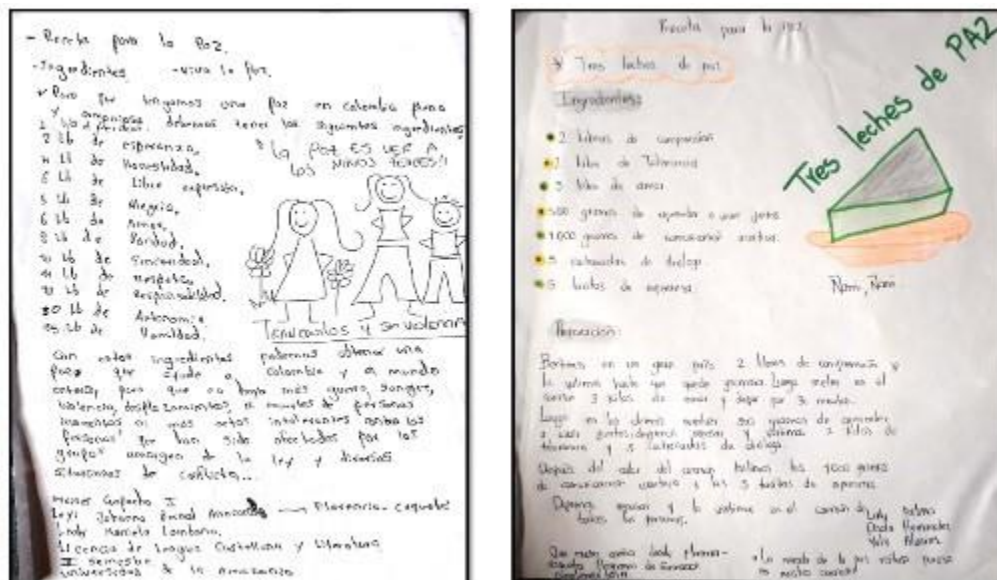


Ilustración 22: Recetas con sabor a paz, elaboradas por asistentes al congreso en Florencia-Caquetá.

Otro escenario que abrió las puertas para escuchar la maleta llena de voces de los estudiantes del grado 5° y la comunidad de Nueva Granada en el marco del proyecto “escribir el arte de narrarse, los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz, se llevó a cabo en la ciudad de Bogotá durante los días 09 y 10 de Julio, mediante la invitación realizada por la docente de la Universidad Nacional Neyla Pardo coordinadora del grupo de investigación *Cuestionando la herencia traumática: Espacios de memoria en Europa, Argentina y Colombia o SPEME*, quien al enterarse de la propuesta manifestó su interés de conocerla más a fondo, se comparte la experiencia con los integrantes de dicho grupo en su gran mayoría estudiantes de pregrado y postgrado de la Universidad Nacional, quienes también en sus trabajo de investigaciones abordan la memoria en otros escenarios.

Durante el encuentro se impartió el taller de escritura creativa “*La memoria histórica: Una posibilidad para generar espacios de narrativas y testimonios del conflicto armado con los niños en épocas de postacuerdo (postconflicto)*”. Valedero destacar, de éste encuentro las alianzas que se establecen con otros investigadores que trabajan memoria desde el contexto

urbano y desde otras mediaciones didácticas como los videos – juegos y la fotografía, se amplía un referente teórico a luz de otros autores que sustentan sus investigaciones. Otro aspecto de gran importancia, del encuentro fue la realización del ejercicio de escritura en el cual los asistentes esbozaron a través de una receta como se prepararía la paz, estas producciones fueron socializadas, teniendo en común que se requiere que cada región una en diferentes espacios amor, tolerancia, justicia, dialogo y la empatía que facilita ese mirar al otro y ponerse en su lugar. La motivación principal en cada ponencia fue llevar ese mensaje aporte para la paz, puesto que, es un compromiso de todo y no va ser posible lograrla sin la participación de todos, de ahí, que es fundamental vincular a los niños y las niñas, pues son éstos el futuro del país.



Ilustración 23: Socialización de la propuesta en la ciudad de Bogotá

La maleta llena de voces también llegó a Manizales a *la III Bienal latinoamericana y caribeña de infancias y juventudes*, realizada del 30 de Julio al 03 de agosto de 2018, el evento fue un escenario de debate y construcción de propuestas para trabajar a favor de las infancias y juventudes desde los diferentes ángulos incluyendo su vinculación en experiencias

encaminadas a la construcción de paz en nuestro país. Durante la bienal la ponencia se socializó en las mesas *“Narrativas y emociones de niños y niñas y jóvenes: desafíos para la construcción de paz”* y *“Juventudes, infancias, políticas públicas y construcción de paz”*. Fueron espacios de gran aprendizaje e intercambio de saberes, importante saber que en cada rincón y desde diferentes ángulos el país cuenta con actores y verdaderos líderes sociales, que movilizan a la comunidad y le apuesta a la consolidación de la paz a través de la literatura, se puede afirmar que la educación es el camino para ganarle la partida a la guerra.

Cabe resaltar que cada espacio y oportunidad presentada constituyó un referente de aprendizaje y fortalecimiento de ésta propuesta didáctica, pedagógica y curricular que vincula como protagonista a niños y niñas víctimas del conflicto armado en la ruralidad quienes a través de una reconstrucción de memoria histórica participaron activamente de un proyecto de aula que propuso unas prácticas de escritura distintas, las cuales posibilitaron que ellos fueran protagonistas de sus propias historias. Los comentarios y las recomendaciones recibidas en cada escenario académico motivaron para que en cada sesión se diera más confianza a los niños y niñas y se generan unas condiciones distintas para sus aprendizajes.

En síntesis, en los diversos espacios en donde escucharon esta maleta llena de voces con mensajes de paz desde la ruralidad, la escuela, el aula destacaron significativamente que se desarrollara de cara a las comunidades y el protagonismo de los niños y las niñas víctimas del conflicto armado en este momento histórico, puesto que, el desafío para consolidar esa anhelada paz está en las acciones que implementa cada grupo con la participación de todos sus actores y la escuela constituye un espacio propicio para esto, aunque es un camino largo por recorrer en el ámbito educativo, de ahí la importancia de todas las oportunidades que posibilitaron que este sendero metodológico llegara a muchas personas en especial a maestros y estudiantes de licenciatura, para que surjan otras propuestas desde diversos contextos encaminadas a la construcción de tejido social en el país. (véase anexo 7).

4.7 ¿Qué seguiría después del conflicto armado?... El aula una cocina para preparar recetas de paz

El aula es un espacio de diversidad en el que confluyen distintos ritmos, ánimos, talentos y por ende diferentes estilos de aprendizajes. Por tanto, es un lugar que admite todas las transformaciones posibles, puede pasar de ser un castillo lleno de príncipes y princesas a una cocina en la cual con la orientación de un gran chef (el maestro) se preparan las más interesantes recetas de paz. Lo anterior, está muy relacionado con los propósitos que el maestro establece para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En esta ocasión, los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada proyectaron desde sus imaginarios como se cocinaría esa paz en cada rincón del país, cuáles serían esos ingredientes que permitirían que estas mágicas preparaciones se cocinaran en su punto, con la contribución de todos.

Durante las sesiones finales de la travesía, en la **fase 3 “*Hacia la consolidación y sistematización de la experiencia*”**, que constituyeron el cierre del proyecto con los estudiantes, después de haber realizado un recorrido por una parte de la historia conflictiva del país, que permitió que los niños y las niñas escribieran relatos autobiográficos y crónicas en los que esbozaron como el conflicto armado ha permeado sus vidas, a sus familias y su comunidad, con la idea de que reflexionaran sobre ese pasado reconstruido a la luz de los relatos de habitantes de su comunidad y sus propias vivencias. También era de gran relevancia que se proyectara un presente y futuro destino, por esta razón, se partió del interrogante ¿qué seguiría después de la guerra y tanto conflicto armado?, para esto se proyectó el video de Fernández y Ceballos (2016) ***¡Adiós a la guerra!: Los colores de la paz***, en este se muestran los dibujos y relatos de niños y niñas de diferentes regiones de nuestro país que unieron sus voces y dijeron no a la guerra y pintaron de muchos colores un país distinto y en paz. Los estudiantes dieron sus aportes sobre los sentimientos, emociones y opiniones generadas al observar el cortometraje, con respecto a la guerra opinaron:

“Para mí la guerra es estar en conflicto y en violencia con las demás personas.

(Luisa Fernanda, estudiante grado 5°)

“Es cuando matan a las personas y se las llevan”.

(Erick David, estudiante grado 5°)

“La guerra para mi es cuando peleamos y vivimos bravos con los demás”.

(Michell, estudiante grado 5°)

“Para mí la guerra es cuando hay batalla entre la guerrilla, los tarascos y los militares”.

(Santiago, estudiante grado 5°)

“Para mí la guerra es pelear entre la familia y tener conflicto con los compañeros en la escuela”

(Yolanyi, estudiante grado 5°).

Con respecto a sus apreciaciones sobre el video y sobre sus concepciones sobre el significado de la guerra, se puede afirmar que para los niños ésta no sólo se evidencia en enfrentamientos entre grupos armados, desde sus ideas tienen claro que la guerra no es sólo dejar de enfrentarse, es también dejar de pelear entre familiares, compañeros y amigos. Además, reconocen que la paz se puede consolidar en diferentes contextos entre estos la escuela, lugar que constituyó la motivación central en la construcción de esta propuesta, por este motivo, comprendiendo que es una tarea que convoca a todos desde sus diversas actividades se vincularon estudiantes, maestros, padres de familia y habitantes del corregimiento Nueva Granada, puesto que:

Educar en pro de la paz es una tarea que no solo corresponde a profesionales y docentes, sino que debe empezar desde casa. Sin embargo, afianzar esta labor a través de la formación que los niños y jóvenes reciben en los colegios es sin duda uno de los retos más grandes e importantes que la sociedad colombiana enfrenta. (Ruiz, y García, 2017, p.11)

A continuación, se leyó un fragmento del libro *Historia de un país invisible* regalo enviado por la escritora Pilar Lozano, en el cual ésta retrata las maneras como los maestros de Toribío (Cauca), Granada, (Antioquia), Belén de los Andaquíes (Caquetá) e Istmina (Chocó), cuatro

puntos de la geografía nacional que hacen parte de esa Colombia rural invisible azotada fuertemente por la guerra, pero que gracias a las propuestas ingenieras por esos héroes de verdad (como los llama la escritora) a través de estrategias como golombiano (fútbol sin árbitro y agresiones), vivir bajo el principio Nasa Wet Set Fxinzenxi —que traduce “lo que se haga debe llevar al buen vivir”, la radiocicleta y la lectura se convierten en armas poderosas que permiten ganarle la partida a la guerra, logrando que los niños y las niñas de estos sitios de la ruralidad se dediquen a sus actividades académicas, a las labores agrícolas y trabajen conjuntamente de la mano de toda la comunidad.



Ilustración 24: Lectura compartida con los estudiantes.

En esta dirección, con los estudiantes de 5° grado de la IE Nueva Granada, en esta etapa de finalización del sendero recorrido, era lograr una reflexión por la cual se abogó a la memoria histórica, entonces, los estudiantes lograron establecer un panorama de todos los

estragos ocasionados por el conflicto, la violencias y las guerras a nivel internacional, nacional y regional, del mismo modo, establecer conexión con sus vidas y las de sus familias, a través de ésta experiencia fortalecer sus prácticas de escritura con la elaboración de relatos autobiográficos y crónicas, convenía ahora responder a la pregunta ¿Qué seguiría después del conflicto y la guerra?. Entonces, se comenzó a vislumbrar en el camino otras oportunidades de escritura que llegaron en el camino a partir de sus proyecciones de un futuro distinto, a los estudiantes se le dio la posibilidad de crear recetas de paz en la cual dieran a conocer cuales ingredientes serían los más efectivos para que dicha paz llegara a cada rincón del país y todos pudieran disfrutar de ella.

Se retoma, nuevamente la importancia del maestro que fomenta experiencias distintas y permite de los estudiantes desarrollen sus capacidades creativas, escriturales y artísticas para abordar temas difíciles en el aula, la idea no es desligar la realidad del pensum escolar, el reto es articularla en el diario vivir de la escuela; en esta ocasión se integraron saberes de diferentes áreas enfatizando en lenguaje y cátedra de la paz que son las principales fuentes que sustentan esta propuesta para fortalecer las prácticas de escritura y reconstruir una memoria histórica del conflicto armado en la ruralidad. Al igual que los relatos autobiográficos y las crónicas, con las recetas con sabor a paz, se escribió en función de un propósito establecido, conocido por los estudiantes, se llevaron ejemplos sobre recetas, se explicó a los estudiantes aspectos formales de las misma relacionadas con su macro y micro estructura, los estudiantes realizaron dos borradores para llegar a la versión final en la cual pudieron a través de la evaluación formativa realimentar sus producciones desde la autoevaluación y coevaluación.

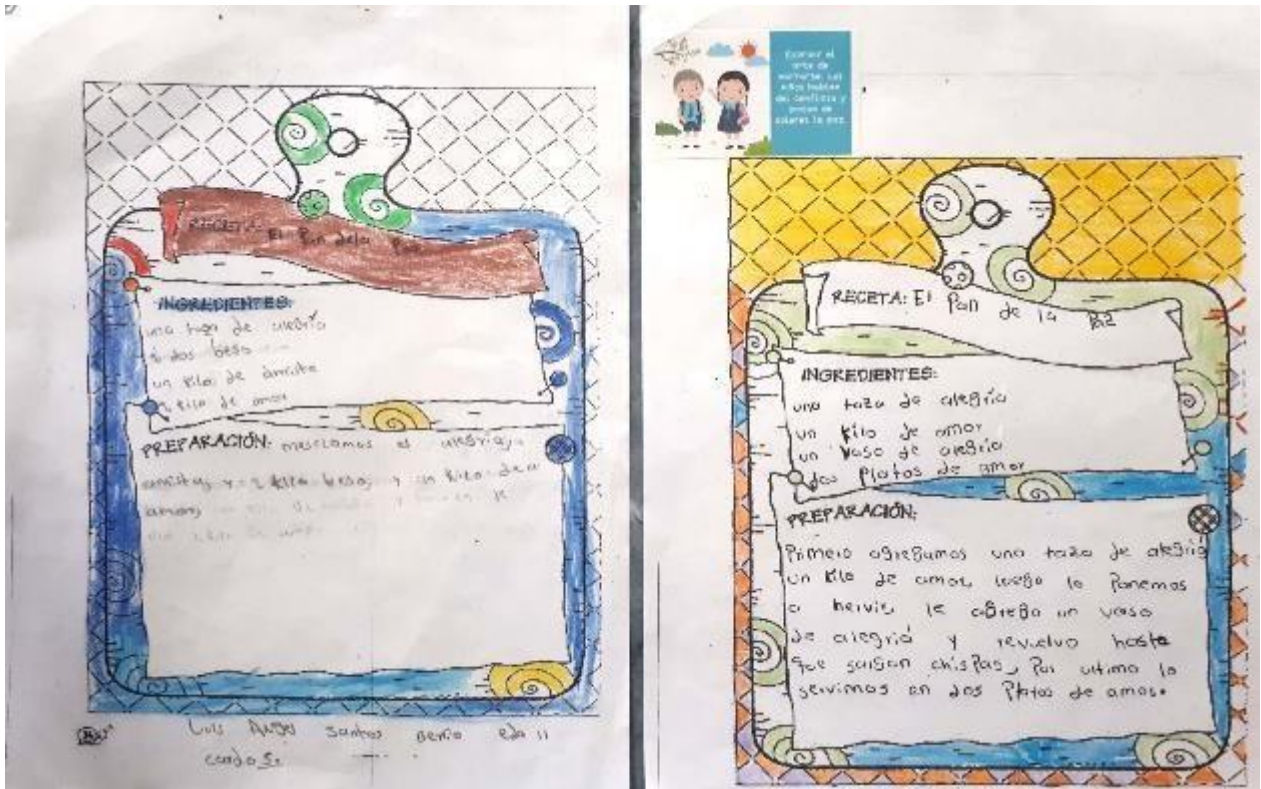


Ilustración 25: Borrador y versión final de una receta con sabor a Paz de un estudiante del grado

5°

Desde la realimentación recibida los estudiantes tenían la posibilidad de fortalecer aspectos relevantes de sus producciones, se reitera lo importante no era una nota, era lograr que todos los estudiantes se involucraran en cada actividad y que vincularan a sus experiencias nuevos saberes. Las recetas surgen de la conexión establecida con el libro de la escritora Pilar lozano, nuevamente se destaca el papel relevante de la literatura para crear mundos posibles en el aula y generar ese acercamiento a la realidad actual con los más pequeños. A partir de estas recetas los niños plantearon otras maneras como se puede lograr la paz en un territorio, para ellos es claro que se necesitan muchos ingredientes y es deber de todas las personas sin importar su edad aportar para que esta se cocine en cada espacio que convive. En sus recetas los ingredientes más comunes fueron amor, tolerancia, amistad, armonía, cariño, respeto y valentía. En otras también se dejó ver pizcas de sin conflicto, sin enfrentamiento, cero peleas, sin violencia, reconciliación y unos cuantos gramos de perdón.

De la cocina de escritura del grado 5° los estudiantes realizaron recetas como “la ensalada de la paz” para cual es indispensable añadir buenos kilogramos de convivencia, armonía,

respeto, sin conflicto y unas cuantas libras de alegría todos estos mezclados y bien revueltos conforman tan apetecido plato. Otros optaron por un plato que requiere de más procesos y elaboraron *el pan de la paz*, además de la alegría, la amistad, el amor, esta receta contiene secretos especiales requiere de trabajo en equipo, puesto que la paz no se prepara sola requiere que todos asuman roles para su construcción, además a este pan se le debe esparcir un ingrediente fundamental que no se puede perder y que en estos tiempos se necesita mucho en nuestro país, unos cuantos gramos de esperanza, fundamental para dar ese toque final a toda la mezcla anterior. También entre tazas, pizcas y kilogramos de felicidad, amistad, compañerismo, alegría, generosidad se realizó *la torta de la paz*. De todas aquellas producciones de los estudiantes del grado 5° se resalta su ingenio, creatividad y pertinencia con el tema abordado, sus textos son engranaje de ideas coherentes que se fueron construyen y en cada sesión con los materiales de apoyo empleados, las orientaciones y el diálogo se lograba una mejor versión. (véase anexo 1)



Ilustración 26: Recetas con sabor a paz, elaboradas por los estudiantes del grado 5°.

Es importante resaltar, que durante la travesía las recetas de paz tal como se nombró en un apartado anterior, llegó a otros escenarios, se compartieron con estudiantes, maestros, investigadores, padres de familia de otros lugares, incluso algunos de éstos también tuvieron la oportunidad de realizar sus propias recetas, las cuales fueron socializadas con los estudiantes, con esta idea, se pretende hacer hincapié en la importancia de generar ambientes de confianza en el aula, no plantear las situaciones desde otros contextos desconocidos para los estudiantes, sino, plantearles varias opciones, animarlos con frases positivas, en este proyecto siempre los estudiantes fueron llamados escritores, lo que generaba un ambiente de confianza y de contacto cercano con la maestra que permitía que se alcanzaran los propósitos planteados en cada sesión. Por otro lado, se da el protagonismo a los estudiantes y se perciben como interlocutores válidos que tienen la capacidad de opinar, argumentar y configurar sus ideas de acuerdo a un contexto o situación planteada.

Las recetas de los estudiantes fueron coherentes y completas al igual que las que elaboradas por maestras y estudiantes de pregrado o postgrado, en la siguiente imagen se observa el arroz de la paz elaborado por una estudiante del grado 5°, en la cual además de los ingredientes comunes, ella agrega una onza de vida y especifica que se sirva acompañado con una sopa de reconciliación y perdón. También se relaciona el café de la paz, una receta elaborada por una estudiante de la universidad nacional con la que se compartió la propuesta y en ambas se observan posibilidades acertadas para construir la paz, cumplen con los criterios establecidos para la tipología textual, pero ambas incluyen un detalle similar y es que dicha receta debe servirse acompañada, en el caso del arroz de la paz con la sopa de la reconciliación y el perdón, y en el caso del café de la paz con galletas de resistencia y queso de construcción. Teniendo en cuenta dichas ilustraciones se puede afirmar que los niños y las niñas son capaces de fortalecer sus prácticas de escritura en la medida que desde el aula se plantean prácticas que posibilitan su participación, en la medida que el maestro confía en ellos y los orienta para el logro de los objetivos establecidos.

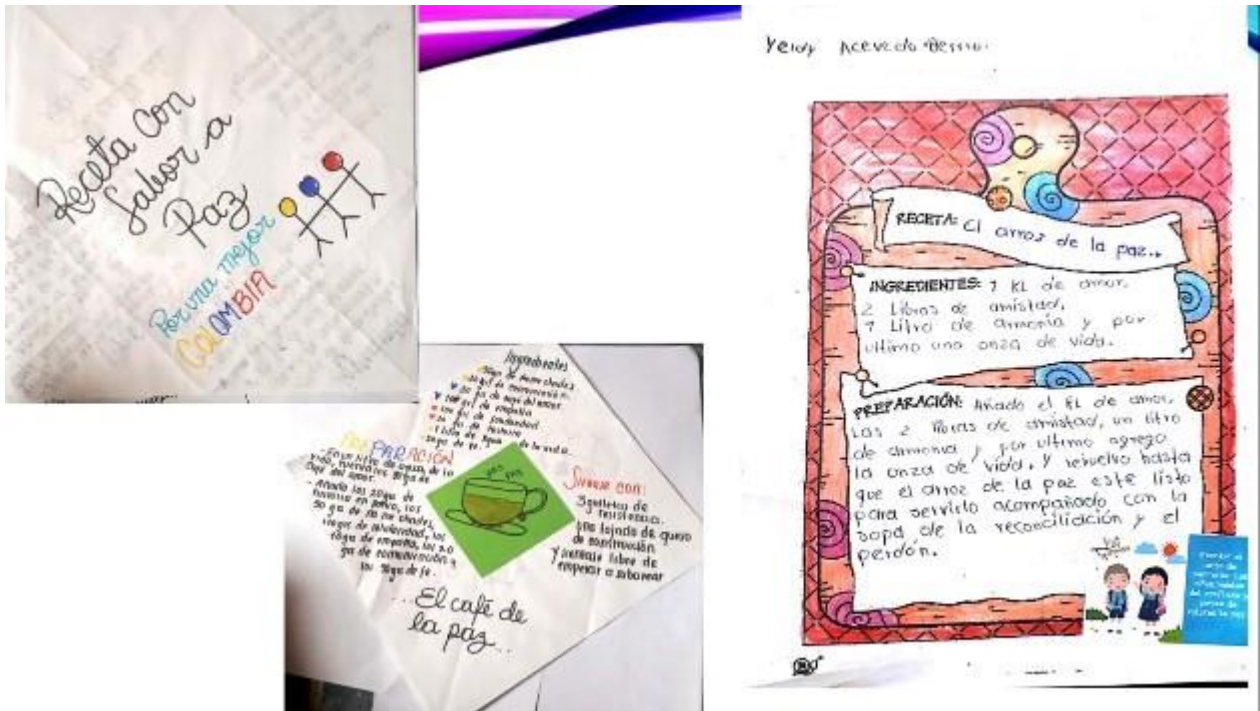


Ilustración 27: Recetas el café de la paz elaborada por un estudiante de la Universidad

Nacional de Colombia y El arroz de la paz, de la estudiante de grado 5°.

Así mismo, con acciones concretas que van más allá de actividades escolares, como las planteadas por la escritora Pilar Lozano en “Historias de un país invisible”, con la ayuda del maestro, los niños y las niñas pueden contribuir a la construcción de paz desde el aula, la escuela o su comunidad, porque en sus ideas e imaginarios tienen claro como sería esa Colombia en paz, que se logra con la participación de todos trabajando en equipo, debido a que, después de tanto conflicto que se ha vivido y se vive a diario, los niños y niñas opinan que se requiere la paz en todos los espacios que interactuamos con otros.

4.8 Conclusiones y discusiones

Lecciones aprendidas y limitaciones encontradas: ¡Hemos llegado al final de esta travesía, pero quedan todavía nuevos senderos por emprender!

Al llegar a este punto, me permitiré esbozar las lecciones aprendidas y las limitaciones durante la travesía incluyéndome en esta narración, sería imposible para mi escribir sobre las transformaciones que se lograron, sin empezar desde los cambios que suscitó este recorrido en mi ser, en mi manera de concebir al otro y de mirar mi quehacer como maestra. Puedo afirmar, que fue una experiencia maravillosa, en cada sesión daba lo mejor de mí a los niños y las niñas, sus comprensiones y aportes sobre las temáticas abordadas, me llevaban a prepararme y buscar caminos que facilitaran sus aprendizajes, no se ponían notas, entonces lo más importante era que todos lo logaran.

Siguiendo a Lerner (2001), me atrevo a decir que el desafío es hacer de la escuela un lugar donde se forman lectores y escritores, asumir este reto desde mi quehacer como maestra, permitió movilizar mis concepciones acerca del sentido y significado que tiene la lectura y la escritura en la cotidianidad, reafirmar el poder que tienen las palabras para entender y cambiar realidades. Bajo estas consideraciones, siento que cumplí con mi deber, porque le permití a 20 estudiantes de la IE Nueva Granada enfrentarse a unas prácticas de escritura distintas, que fueron construcciones sociales porque necesitaron las miradas del otro para su fortalecimiento, los niños y las niñas realizaron autoevaluación y coevaluación de sus producciones, de igual forma, con la docente del grupo también revisamos y realimentábamos a los estudiantes.

Bajo las consideraciones anteriores, puedo afirmar que en cuanto a la enseñanza de la escritura no existen los enfoques, modelos o recetas perfectas para su abordaje en el aula, cada contexto ofrece un mundo de posibilidades para su orientación en el aula; a través de la experiencia aquí constituida se establecieron conexiones entre aspectos formales de la escritura y las vivencias con relación al conflicto armado de los participantes, por esta razón, los estudiantes en todo momento fueron los protagonistas del proceso y este empoderamiento también motivaba para que se esforzaran y se alcanzaran los objetivos planteados en cada sesión. Me llena de mucha satisfacción que se logró proponer en la IE Nueva Granada otras prácticas de escritura que como lo sostiene Vásquez (2004) fueron todo un oficio artesanal donde los niños entrelazaron sus vivencias de la infancia, las voces de sus familias, sus sueños

y deseos; por otro lado permití que estos estudiantes del grado 5° vivenciaran unas prácticas en las cuales escribían para ser escuchados y entendidos, de ahí que, fue necesario realizar borradores hasta llegar a su versión final, pude plasmar mi sentir como maestra y estudiante de maestría con respecto a la escritura, porque generalmente los niños y las niñas de primaria escriben para la nota, debido a esto la idea fue llegar un poco más allá de las actividades escolares, queda todavía mucho por fortalecer en la Institución con respecto a la escritura, pero considero se debe dirigir la mirada al proceso de alfabetización inicial desde los primeros años de escolaridad, aún en 5° de primaria se consiguen estudiantes que no tienen un dominio básico del código escrito. Sería interesante que en la Institución revisaran las estrategias que se emplean en dichos niveles, esto porque ya en el grado 5° los estudiantes finalizan el ciclo de educación básica primaria y pasarían asumir otros retos y exigencias en básica secundaria.

En cuanto al proceso de reconstrucción de memoria histórica planteado, el cual se recopiló a partir de los relatos autobiográficos y las crónicas escritas por los estudiantes del grado 5°, se logró vincular las voces de sus familias y habitantes de dicho corregimiento, puesto que, como sustenta Jeilin (2002) la memoria es una construcción social y colectiva, es la manera como un grupo de personas recrea su pasado. En esta dirección, algo que pasó se vuelve significativo si se resalta su importancia para el presente, entonces estas narrativas en las se reflejan los testimonios de otras víctimas del conflicto armado y la mirada de los niños y niñas del grado 5°, fortalecieron sus prácticas de escritura en la medida que sus producciones no estaban motivadas por una nota, estaban guiadas por el interés de los niños de conocer más sobre la historia conflictiva del país, entonces fueron otras prácticas que dieron espacio para la investigación, en las cuales fue necesario la lectura y la oralidad familiarizar a los estudiantes con la temática, propiciar momentos para escucharse y escuchar a otros y espacio de fortalecer sus escritos a través de instrumentos de evaluación formativa como las rubricas, las rejillas y las listas de chequeo, durante las fases de revisión y reescritura. Por otro lado, desde el comienzo se abogó a la memoria simbólica por Melich (2006) como aquella que ‘permite proyectarse un futuro diferente, de ahí, se derivó el taller de escritura creativa “recetas con sabor a paz” en donde los estudiantes del grado 5° partiendo de la pregunta ¿Qué seguiría después de tanto conflicto armado? plasmaron de forma creativa estética y desde

sus imaginarios con que ingredientes se construiría esa paz tan anhelada en cada rincón del país.

Por otro lado, al principio de la travesía, me refería a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como si el primero garantizará necesariamente el segundo, ahora después de esta experiencia me refiero a la enseñanza como aquella responsabilidad que tiene el maestro de explorar todos los caminos posibles para que los niños y las niñas aprendan, de seleccionar un material didáctico de calidad y llamativos para ellos, de emplear una configuración didáctica que tenga sentido con relación a la clase de aprendizajes que quiere alcanzar con sus estudiantes, pero que necesariamente no garantiza que todos sus estudiantes aprendan lo mismo, porque en el aula encontramos diversidad en todo los sentidos, por eso en esta travesía encontré muchos escritores unos principiantes, otros básicos y otros avanzados, porque sus ritmos de aprendizajes eran distintos, pero si puedo afirmar que cada niño y niña se quedó con un pedazo del proyecto en el corazón.

Conviene aquí enfatizar que, por cuestiones del tiempo destinado para la implementación del proyecto en el aula (13 sesiones), no se puede hablar de grandes transformaciones para el contexto de la Institución, pero si ésta propuesta representa una semilla para maestros y maestras de la región de Urabá, por cuanto consolida un sendero metodológico de cómo abordar la historia conflictiva del país con los niños y las niñas, invalidar esa mirada que conlleva a subestimarlos y creer que con ellos no se puede dialogar sobre temas de actualidad, sobre temas difíciles; la clave está en determinar las maneras, las formas de abordaje en el aula, en esta dirección, se hace necesario seguir transitando este camino, sobretodo en el contexto de Urabá, una región que ha sido golpeada fuertemente por el conflicto armado, en el cual un alto porcentaje de sus habitantes han padecido de distintas maneras sus consecuencias. Pero queda en mí el compromiso de fortalecer el proyecto y poder aplicarlo con más tiempo o en su efecto compartirlo con otros maestros.

Con respecto a la política educativa y demás iniciativas del MEN para mejorar la calidad educativa, se resalta que es de gran importancia que el maestro reconozca todos aquellos

referentes curriculares e iniciativas, pero la idea no es trabajar sólo para los resultados, porque las pruebas no abarcan todo lo que los estudiantes deben aprender y saber, es necesario voltear la mirada a la oralidad, a la escucha y contribuir por ejemplo a que los estudiantes puedan enfrentarse a hablar en público, entonces el maestro no puede encasillarse en trabajar sólo para que se mejoren los resultados, para esto, es necesario que se fomenten otras experiencias de aprendizajes que posibiliten por un lado fortalecer las competencias evaluadas, pero, también aprender a desenvolverse en su cotidianidad.

Otro aspecto relevante, es la oportunidad de educar para la paz en medio del conflicto, es claro que designar en el currículo un espacio para la cátedra de la paz no es suficiente, pues algunas actividades que proponen los maestros terminan relegándose a la nota cuantitativa, resalto los esfuerzos realizados por el MEN con la publicación de los documentos dirigidos a la comunidad educativa “Orientaciones de educación para la paz”, “Propuesta de desempeños de educación para la paz” y “Secuencias didácticas para educación para la paz”. Así mismo las orientaciones didácticas de la CNMH y la propuesta de Ruiz y García (2017) “Galería de los sueños: La educación para la paz desde el aula” recalco son propuestas muy interesantes que tuve la oportunidad de explorar, excelente material interactivo y didáctico para abordar temáticas como la memoria histórica, la construcción de paz desde el aula, los cuales aportaron significativamente en la elaboración del sendero didáctico transitado con los estudiantes del grado 5°.

Sin embargo, hace falta más difusión entre los maestros queda pendiente compartir con los maestros y las maestras herramientas didácticas que permitan visibilizar que construir paz no es cuestión de un área, es un deber desde la escuela aportar a su consolidación y las propuestas pueden ser transversales y abordadas desde diferentes áreas del pensum escolar. En este sentido, para futuros trabajos de investigación, sería pertinente indagar sobre los imaginarios de los maestros que enseñan en contextos de conflicto armado y a su aporte a la paz, de mismo modo, qué estrategias didácticas emplean para abordar la memoria en el aula.

Importante resaltar los alcances de la propuesta, puesto que, pese a las limitaciones llegó a muchos escenarios nacionales e internacionales, fue valorada por diferentes personalidades, pero fue de vital importancia para mí que llegó a otros maestros y a estudiantes de ciclo complementario, con los cuales interactué y compartí material empleado como los libros y demás textos abordados con los niños. También destaco que en dichos espacios encontré otras personas que también se preocuparon por aportar a la paz y abordan la memoria desde el contexto urbano a través de otras herramientas como los videos juegos. Interesante que en cada escenario que se socializó la propuesta fue bien valorada por los asistentes, quienes resaltaban mi labor como maestra rural y el hecho que pensara en los niños y las niñas pues son ellos el futuro del país.

Bajo esta perspectiva, se resalta el papel del maestro como gestor del cambio en la ruralidad y las múltiples posibilidades para desde el aula aportar a las transformaciones del contexto de la escuela, pues ésta tiene que estar abierta a la comunidad, la escuela representa un espacio donde se existe, se vive y se aprende juntos, es necesario reconocer al otro como interlocutor válido que también aporta a ese quehacer en el aula, vincular las vivencias de estas comunidades facilita las interacciones y crea confianza con los niños y las niñas, que aportan para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga sentido, pues se aprende para la vida, en esta ocasión esas vivencias estaban relacionadas con el conflicto armado por las finalidades establecidas en esta propuesta, pero también pueden ser otras dinámicas como las actividades agrícolas, las ganaderas entre otras, en las cuales los niños y las niñas tienen unos saberes propios que pueden servir de punto de partida para que realicen otras comprensiones.

Finalizo resaltando una de las inquietudes que motivo el recorrido, el momento coyuntural de Colombia en el marco del postconflicto (postacuerdo) ya que trae consigo unos desafíos, la escuela no está exenta de ellos, con todos los sucesos en el ámbito nacional en cuanto a la política me llevan a pensar que es necesario cambiar la manera de mirar al otro, con esto hago hincapié en los niños y las niñas, los maestros estamos llamados a sumirlos como unos sujetos de derechos que participan, qué tienen capacidad para opinar sobre la realidad de su país, que tienen un sentir sobre lo que sucede a su alrededor y pueden ser ellos los próximos

gobernantes, experiencias como la pérdida del plebiscito y la consulta anticorrupción me lleva a pensar que los maestros tenemos una gran responsabilidad ética y política con el país, y estas situaciones no van a cambiar, sino, se empieza desde los primeros años escolares a contribuir a la formación ciudadana y desde la realidad nacional y local formar ciudadanos críticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Areiza, E. y Betancur, D. (2013). La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: Un abordaje necesario para otra escuela posible. De travesía y otros puertos, la formación docente en las regiones del lenguaje. (pp.119 – 127). Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2646/1/De_travesias_otras_palabras.pdf

Bonilla, R. y Castro, N. (2017). Concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura de crónica urbana en docentes de educación media de dos instituciones públicas de Bogotá. (Tesis de maestría). Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia.

Bombini, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Argentina: Libros el Zorzal.

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela (pp. 53-62). –1. ed. — Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Río de letras.

Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de innovación educativa*.111, p.6 -10. Barcelona, Grao.

Camps, A. (1996) Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. Tomado de Cultura y Educación, Madrid.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

Castaño, A. (2014) *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Río de letras.

Castaño, A., & Valencia-Vivas, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15 , 114-131. Recueperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2591/259145814008.pdf>

Carretero M. y Borelli M. (2008), Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Revista Cultura y Educación*, 20 (2) ,201 – 215.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). Consultado el 30 de Julio de 2018. El tesoro escondido...travesía por la memoria. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes-2017/herramienta-travesia-por-lamemoria>

Cerdá, H. (1991). Los elementos de la investigacion. Bogotá: El buho

Cespedes,S.(2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Charria, A. (2016a, 25 de agosto). La memoria histórica en el aula de clase: Una estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la educación para la paz en el posconflicto. *Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-memoria-historicaen-el-aula-de-clase-una-estrategia-didactica-para-la-ensenanza-de-las>

_____. (2016b). Literatura para desarmar la guerra. Artículo de opinión del espectador (3 agosto del 2016) recuperado de <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/literaturapara-desarmar-la-guerra-columna-647169>

Chaux, E. y Velásquez, A (2016) Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesdupaz.pdf>

Chimamanda, A. (2009). El peligro de la historia única. Recuperado https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.

Díaz R.(2015).Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

El Tiempo (24 de enero de 2017). Bibliotecas móviles para la paz' llegarán a sitios de desarme de Farc. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/bibliotecas-movilespara-la-paz-29831>

El Tiempo (27 de noviembre de 2017). Autoridades rechazan recibimiento al cuerpo de “Inglaterra” en Urabá. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/criticas-porrecibimiento-a-cuerpo-de-alias-inglaterra-en-uraba-antioqueno-155724>

Fernández, J. y Ceballos, J. [J.J. Bild]. (2016) ¡Adiós a la Guerra!: Los colores de la paz [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/results?search_query=adios+a+la+guerra+los+colores+de+la+pa+z

Ferreiro, E (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Recuperado de

<https://es.slideshare.net/bravomari35/pasado-y-presente-de-los-verbos-leer-y-escribiremilia-ferreiro>

Hinojosa, F. (2016). Lo testimonial. Recuperado de <http://literalmagazine.com/lo-testimonial/>

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (2016). Informe por Colegio, Caja Siempre Día E. Bogotá – Colombia. Recuperado de https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/205837000883.pdf

Jeilin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid. Siglo XXI

_____. (2012, agosto, 17)., ¿Qué es la memoria? Charla debate en la Universidad nacional del Comahue, Neuquén. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vUWGPHEhHTE>

Jolibert, J. (1994). Formar niños lectores y productores de textos. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Mexicana de Investigación Educativa*.8(17),37-66.

Lerner, D. (2001) leer y escribir en la escuela lo real, lo posible, lo necesario Fondo de Cultura Económica.

Lozano, P. (2017). *Historias de un país invisible*. Bogotá, Ediciones, SM Colombia.

Malaver, N. (2013). Literatura, historia y memoria. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v10n20/v10n20a03.pdf>

Meliech, J. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder

Meliech, J. (2006) El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica (pp.115 – 124). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127625011>

Ministerio de Educación Nacional, (s.f.). *Lineamientos Plan Educativo Rural para el posconflicto*. Colombia Recuperado de http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/documentos/Lineamientos_Plan.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2015a). Decreto 1038 de 2015. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/pdf/decreto_1038_2015.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2015b). *Lineamientos generales para la atención educativa a poblaciones vulnerables y víctimas del conflicto armado interno*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCIONEDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2016a). *Mallas de aprendizaje de lenguaje*. Recuperado de https://www.magisterio.com.co/sites/default/files/document/lenguaje-grado-5_.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Programa de Becas para la Excelencia Docente*. Recuperado de http://gabo.mineducacion.gov.co/becasdcentes/que_es.aspx

Ministerio de Postconflicto. (s.f). *Municipios priorizados para el postconflicto*. Recuperado de https://www.minagricultura.gov.co/convocatorias/Documents/Apertura_Registro_2016_2018/Anexo_2_Municipios_Priorizados_Posconflicto.pdf

Municipio de Turbo. (2016). *Plan de desarrollo 2016 – 2019*. Recuperado

por<http://turbopdm.260mb.net/asistencia%2c-atenci%C3%B3n-y-reparaci%C3%B3n-a-lasvictimas.html>

Murillo, J. (2014). *Formación ciudadana y memoria histórica en la escuela hoy*. Grupo FORMAPH. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín – Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/386/1/Formaci%C3%B3n%20ciudadana%20y%20memoria%20hist%C3%B3rica%20en%20la%20escuela%20hoy.pdf>

Murillo, Gabriel J. (2015) (coord.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia

Neira, A., Aldaban P., Peralta, B., Huérfano J., Panqueba, J., Ríos, S., ... Cortes, A. (2012). *Memoria, Conflicto y Escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/memoria-conflicto-yescuela-voces-y-experiencias-de-maestras-y-maestros-en-bogot%C3%A1>

Noguera, E. (2016, 30 de septiembre). Los niños de la paz: el arte y la memoria histórica. Recuperado de <https://maguared.gov.co/ninos-paz-arte-memoria-historica/>

Osorio González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191 (doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>)

Ospina, W. (2013). La utilidad de la luna. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/utilidad-de-luna-articulo-454402>.

Periódico El País (junio – 2016a). *Colombia es el país con mayor desplazamiento forzado en el mundo: ONU*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/colombia/es-elpais-con-mayor-desplazamiento-forzado-en-el-mundo-onu.html>.

Periódico El País (noviembre – 2016b). *Conflicto armado en Colombia ha dejado 2,5 millones de niños víctimas*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.elpais.com.co/judicial/conflicto-armado-en-colombia-ha-dejado-2-5-millonesde-ninos-victimas.html>

Pérez, M. (2003a). “La investigación de la propia práctica como escenario de cambio escolar”. *Pedagogía y Saberes* N° 18 Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, p. 11 – 27.

_____, (2003b). Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MENLeeryescribirenlasescuela.pdf>

_____. (2004). Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición política. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura- FUNDALECTURA.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes a la lectura*. Mexico.Fondo de cultura económica.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI-Revista Iberoamericana en Educación (pp. 1-8). Antioquia, Colombia.

Ricoeur, P. (2006). “La vida: un relato en busca de narrador”. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-denarrador.pdf>

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito*. Kimpres. Bogotá, Colombia.

Ruiz, A. y García, D. (2017). *Galería de los sueños: la educación para la paz desde el aula*. Recuperado de <https://esdeguelibros.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/16>

Sagastizabal, M. y Perlo, C (1999). *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires. La Crujía.

Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., Rojas, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-cátedra-de-paz.pdf>

Salcedo, R. (2005). *La crónica: el rostro humano de la noticia en Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Sanchez, V. y Borzone A. (marzo, 2010). Enseñar a escribir textos desde los modelos de escritura a la practica en el aula. *Lectura y Vida*. 31(01). pag 40 – 49

Secretaria de Educación de Bogotá. (2016). Cartilla los caminos de la memoria en la escuela. Recuperado de <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8238>

Suarez, J. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n72/n72a12.pdf>

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2017). Consultado el 30 de Julio de 2018. ¿Qué es el proyecto los niños piensan la paz? Recuperado de <http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensan-la-paz/que-es-elproyecto-los-ninos-piensan-la-paz>.

Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. Educación y Ciudad. 12 (2007). 20 paginas.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la Memoria. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España. Recuperado de http://www.cátedragarciacano.com.ar/wpcontent/uploads/2016/04/Les_abus_...TODOROV_0.pdf

Vasco, I. (2015). *Letras al carbón*. Colombia. Juventud

Vásquez, F. (2004). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Colombia. Kimpres.

Verd, J. y Lozares C. (20016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Vallehermoso, España. Síntesis, S.A.

Verdad Abierta (2016a, 23 de enero). La guerra que mató la esperanza en Urabá. Recuperado de <https://verdadabierta.com/la-guerra-que-mato-la-esperanza-en-uraba/>

Verdad Abierta (2016b, mayo). *Una nueva pedagogía para entender la paz y la guerra*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.verdadabierta.com/victimas-seccion/losresistentes/6258-una-nueva-pedagogia-para-entender-la-guerra-y-la-paz>.

Zapata, C. (2016). La lectura y la escritura en el contexto rural una mirada a mis propias prácticas. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Recuperado de http://books.google.com.co/books?id=oFwHZrSJZJMC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_select_d_pages&cad=2#v=onepage&q&f

ANEXOS

Anexo 1: “*Algunas vivencias durante el proyecto con los estudiantes*”



Nuestras vivencias durante el sendero transitado: "Escribir, el arte de narrarse: Los niños hablan de la guerra y pintan de colores la paz"

Cine-foro
Reescribiendo nuestras producciones
¡Nos alistamos para escribir!
Lectura compartida

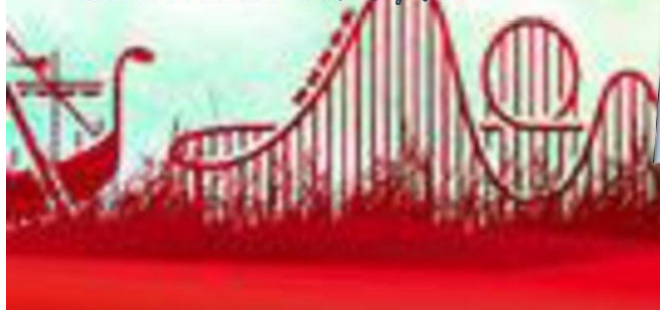


¡Exploramos sus imaginarios!

Taller "el tendedero de la paz"



¿Cómo te imaginas a Colombia en PAZ?





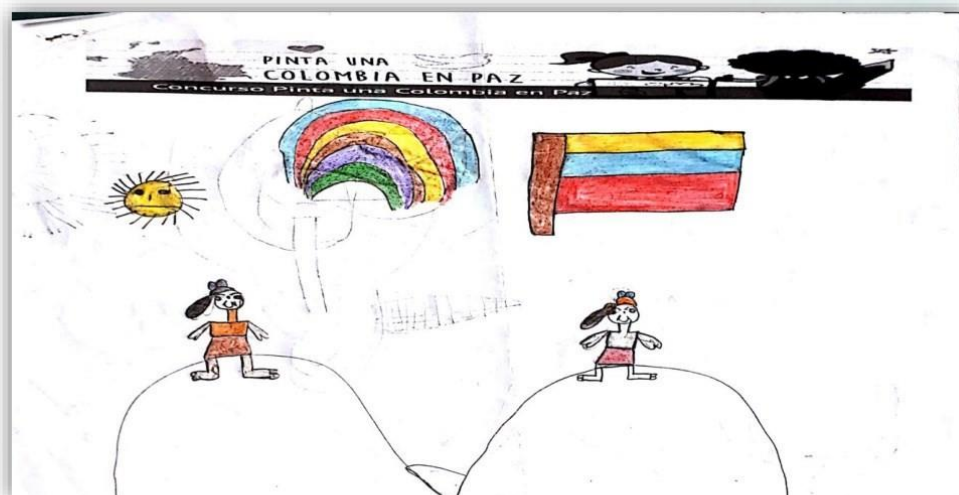
"Me imagino el mundo el paz, un pueblo libre para jugar y divertirme"

Jhon Fredy Flórez (Estudiante grado 5°)

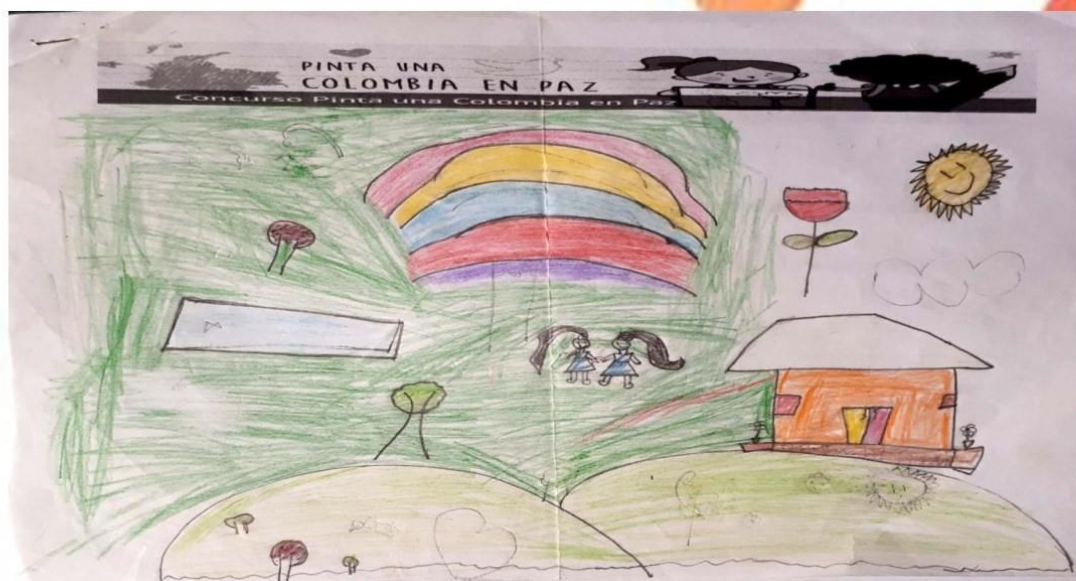


"Yo me imagino a Colombia en paz sin guerra, sin conflicto, sin violencia para que todos podamos convivir en una Colombia en armonía, sin pandillas, sin ladrones, sin sicarios."

Luisa Fernanda González Gulfo (Estudiante grado 5°)



“Yo me imagino a Colombia en paz, cuando no hay guerra, violencia y estar unidos en armonía con los padres y los amigos”. Andis Yulisa Romero (Estudiante grado 5°)



“Para mi Colombia en paz es cuando vivimos en respeto y solidaridad con los demás”

Anyis Yulissa Romero Hernández (Estudiante grado 5°)



“Yo me imagino a Colombia en paz sin peleas, sin guerra, y para convivir en paz con todos y en armonía con las personas, sin conflicto, ni violencia con los familiares, así todos podemos vivir en paz con nuestros seres queridos.”

Dayana Mileth (Estudiante grado 5°)



**RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS
Y
CRÓNICAS
SOBRE EL
CONFLICTO
ARMADO**






"El conflicto armado que mató a mi familia"

Hola me llamo Yeidy Johana Acevedo Berrio, tengo 10 años, nací el 3 febrero del 2003, me produce felicidad estar al lado de mi familia.

Por causa del conflicto armado en 1994 que se vivió entre la guerrilla y los paramilitares en nuestra zona el 98% de la población salieron desplazados para otros lugares del país, con respecto a mi familia de la violencia se vivió en la vereda 7 de agosto del corregimiento Nueva Granada, estos hechos sucedieron el 07 de septiembre de 1994 a las 11:45 pm, lo cual generó desplazamiento para la vereda y municipio aledaños como San Vicente y San Pedro de Urabá.

Me siento muy triste porque, por culpa de la violencia perdió mis seres queridos como mis abuelos y mis tíos.




"El conflicto armado que mató a mi familia"

Hola me llamo Yeidy Johana Acevedo Berrio, tengo 10 años, nací el 3 febrero del 2003, me produce felicidad estar al lado de mi familia.

Por causa del conflicto armado en 1994 que se vivió entre la guerrilla y los paramilitares en nuestra zona el 98% de la población salieron desplazados para otros lugares del país, con respecto a mi familia de la violencia se vivió en la vereda 7 de agosto del corregimiento Nueva Granada, estos hechos sucedieron el 07 de septiembre de 1994 a las 11:45 pm, lo cual generó desplazamiento para la vereda y municipio aledaños como San Vicente y San Pedro de Urabá.

Me siento muy triste porque, por culpa de la violencia perdió mis seres queridos como mis abuelos y mis tíos.





Me llamo **Yeidy Johana Acevedo Berrio**, tengo 10 años. Para mí la paz significa no estar en conflicto, tener tranquilidad, armonía, ejemplo la guerrilla y los paramilitares para que no haya más secuestros en los campos colombianos y estar todos en paz. Gracias a la profe Yerledys por lo que nos enseñó acerca de la paz, el conflicto armado y la escritura.



"El conflicto no afectado a mi familia!"

Ale llama Erick David usuga Espinoza, naci el 06 de julio del 2003 lo que me produce felicidad es que mi familia este bien y no me gustaria que les pasara nada para que pudieran alcanzar sus metas.


Ale causa tristesa que algunas personas esten desplazadas y sufran por culpa del conflicto armado y la violencia que afecta de manera negativa algunas partes del lugar donde vivimos, cada nada malo que a mi familia le a pasado armado para a, me da pesar con la familia de las compaeras que les ha tocado vivir asi.



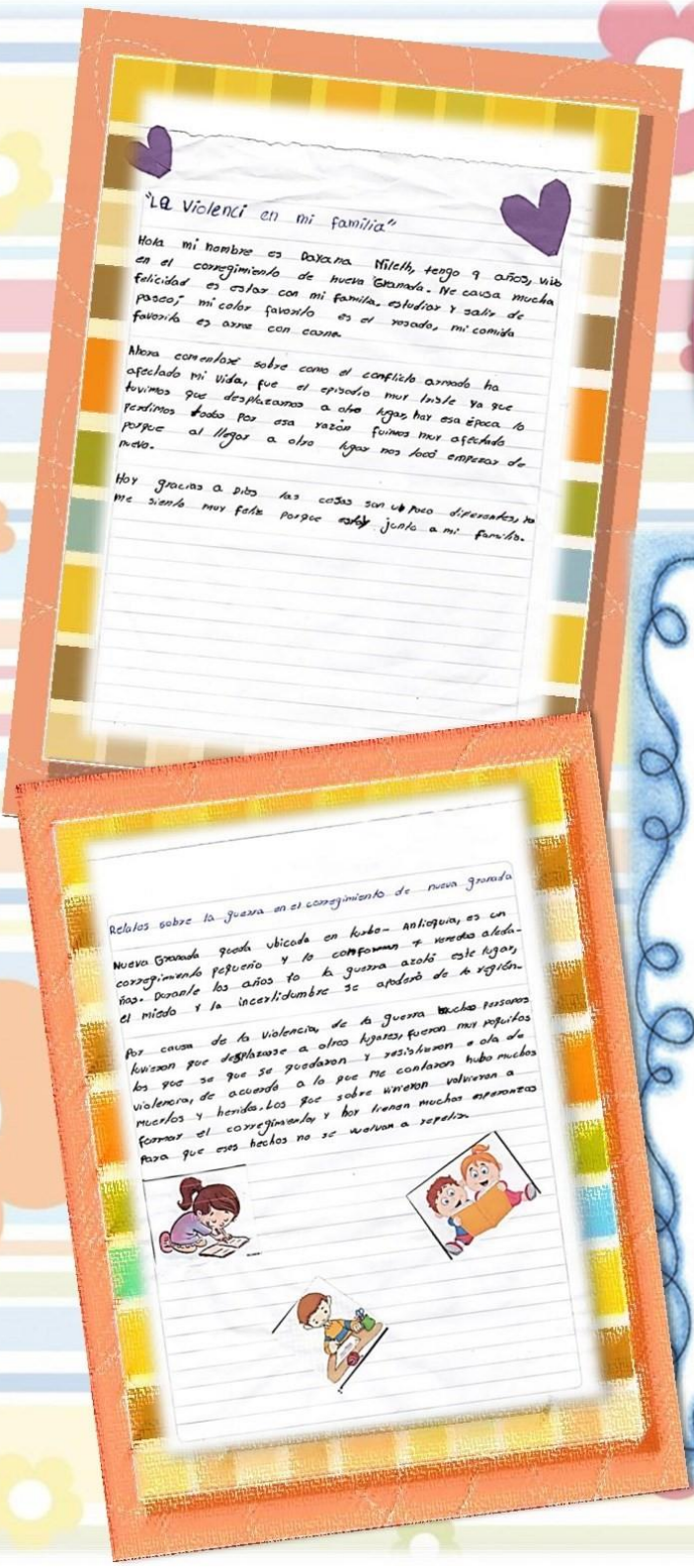
"La guerra afecta nuestro pueblo"

Juanate es un corregimiento del municipio de Jurado, tiene muchas casas, varias arboles y varias verdades. En el tiempo del conflicto todas las familias quedaron asustadas, mataron a mucha gente.

por culpa del conflicto armado muchas personas se desplazaron a otros lugares, como a Juanate y San Pedro de Urabá; todo el mundo era asustado, enserados a sus casas, mataron muchas personas dejando hijos huérfanos, a viudas y niños huérfanos. Cabe resaltar que a pesar de la violencia, actualmente despues de 10 años an llegado nuevas personas al corregimiento, por eso mis deseos es que Juanate sea un lugar donde reine la paz.



Soy Erick David Usuga Espinoza, la paz es importante para mí porque no hay maldad, peligro y violencia y así podemos hacer lo que más nos gusta como: jugar, ir a la escuela y entre otras actividades sin violencia, y con mucha paz y amor. Del proyecto con la profe Yerledys aprendí que no debemos estar en conflicto con los demás, que los niños también aportamos a la paz desde el salón, desde la casa.



Me llamo **Dayana Mileth Flórez Ruiz**, tengo 10 años, para mi la paz es convivir en armonía con las personas que nos rodean, de manera amorosa, cariñosa y respetando las diferencias de pensamientos, raza y creencias. De este modo, construimos paz entre todos.

El Impacto de la violencia en mi familia

Soy Lina García Hernández quiero contar un poco sobre mi vida, quiero decir que nací el 13 de junio tengo 17 años lo que más me gusta es estudiar pasear y estar con mi familia.

En hechos pasados de acuerdo a lo que me contaron mis familiares durante el conflicto armado de que mataron a mi tío durante el tiempo de la violencia fue algo que afectó mi vida y la de mi familia de manera negativa durante el tiempo de este tiempo a mi abuelo le loco que sale huyendo, después llegaron con amenazas a su casa a el no rodieron encontrarlo y mataron a mi tío, ese momento fue muy doloroso para toda la familia. Vale resaltar que en caso en esa situación me sentía igual que mi abuelo porque ese es un dolor muy grande tenerlo todo y perderlo de la noche a la mañana.

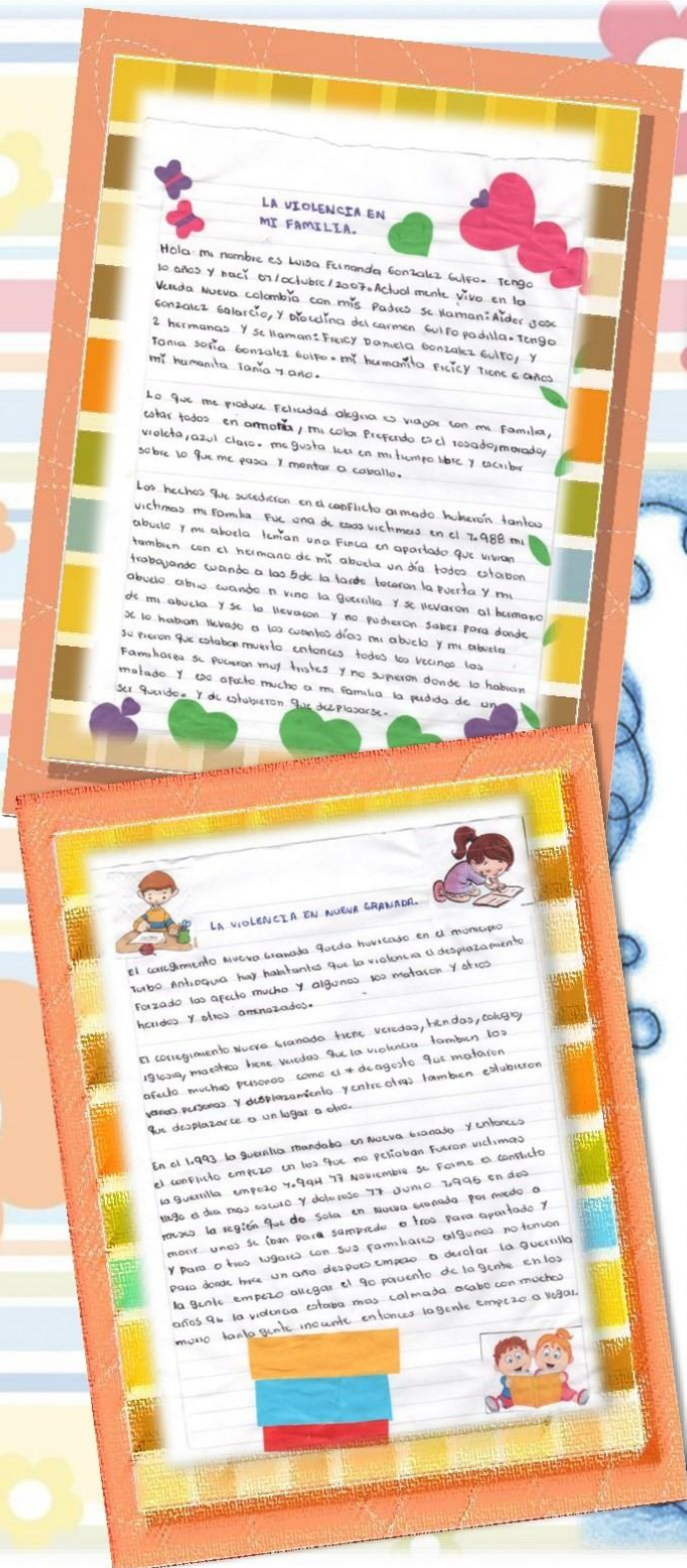


Mi nombre es **Lina María García Hernández**, para mí la paz significa, estar en armonía con las personas que nos rodean, nuestras familias, amigos y compañeros. Debes comportarnos de manera respetuosa y amable, teniendo en cuenta que todos somos iguales para poder vivir en paz en nuestro hermoso país. Del proyecto aprendí acerca de cómo el conflicto armado nos ha afectado a todos, a escribir y reescribir para hacerlo mejor ya que siempre es necesario leer y organizar las ideas.

"El impacto de la guerra"

La violencia es un mal que ha afectado de la manera negativa a las personas que ha vivido esta dura y triste realidad.

Es por eso que se convierte de gran importancia saber sobre los hechos que han marcado la historia de los logros. Acomentos de la década de los 90 se llevaron al estregimiento de pueblo bueno y se separaron a 45 personas de manera violenta lo cual dijo a las personas del pueblo con mucho temor, no transitaron malos, ni carros y había muy pocos tienda abiertos y después de 6 meses de la zona de la zona a los 6 meses una búsqueda intensa a los 6 meses encontraron en una línea llamada la tango una foto común donde estaban enteradas las 45 personas desaparecidas. Esta es una historia muy triste porque la vida es un derecho y debe ser respetado.



Soy Luisa Fernanda González Gulfo, tengo 10 años, yo sueño con que Colombia sea un país en paz, sin guerra y sin conflicto armado, porque de este modo podemos convivir en armonía, unidos en un país maravilloso y alegre. Por eso invito a todas las personas a que estén en armonía y en paz. Me gustó mucho la experiencia del proyecto porque pudimos ver como los niños y las niñas desde nuestra escuela aportamos a la paz, además sirvió para escribir mejor porque escribimos recetas, crónicas y relatos.

LA VIOLENCIA EN MI FAMILIA.

Hola mi nombre es Luisa Fernanda González Gulfo. Tengo 10 años y nací el 05/ octubre /2007. Actualmente vivo en la Vereda Nueva Colombia con mis Padres se llaman: Aider José González Salcedo, y Diferencia del Carmen Sulfo Padilla. Tengo 2 hermanas y se llaman: Fricy Daniela González Gulfo, y Tania Sofía González Gulfo. mi hermana Fricy tiene 6 años y mi hermana Tania 7 años.

Lo que me provoca felicidad alegría es viajar con mi familia, estar todos en armonía, mi color favorito es el rosa, amarillo y violeta, azul claro. me gusta leer en mi tiempo libre y escribir sobre lo que me pasa y montar a caballo.

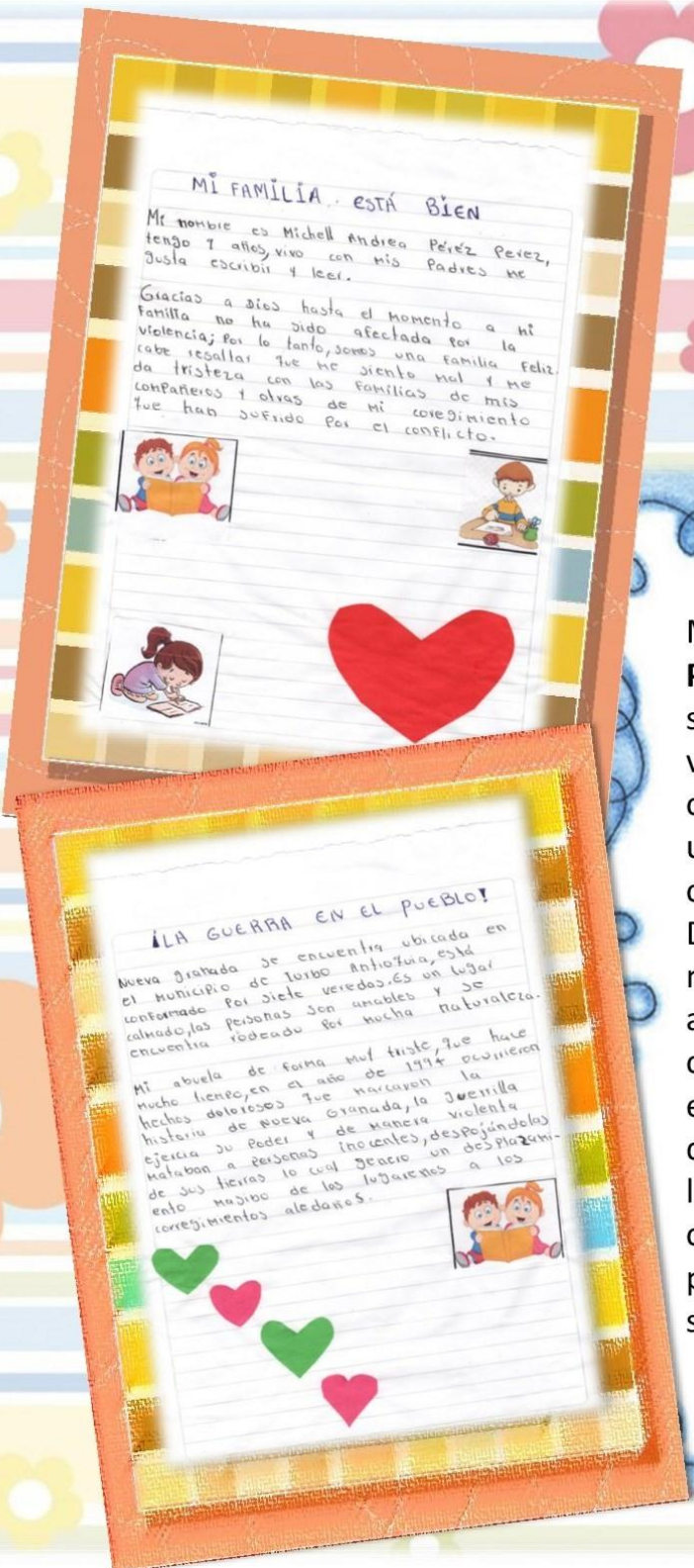
Los hechos que sucedieron en el conflicto armado hicieron tanto víctimas mi familia. Fue una de esas víctimas en el 2008 mi abuelo y mi abuela fueron una finca en apartado que vivían trabajando cuando a los 5 de la tarde tocaron la puerta y mi abuelo abrió cuando él vino la guerrilla y se llevaron al hermano de mi abuela y se lo llevaron y no pudieron saber para donde se fueron llevado a los cuantos días mi abuelo y mi abuela se fueron que estaban muertos entonces todos los vecinos las familias se pusieron muy tristes y no supieron donde lo habían matado y eso afectó mucho a mi familia la pérdida de un ser querido. y de ahí se fueron que se placaron.

LA VIOLENCIA EN NUESTRA COMUNIDAD.

El castigamiento Nueva Granada queda huérfano en el municipio Turbo Antioquia hay habitantes que la violencia o desplazamiento forzado los afectó mucho y algunos los mataron y otros heridos y otros amenazados.

El castigamiento Nueva Granada tiene veredas, haciendas, colegio y iglesia, muchos tiene veredas que la violencia también los afectó muchos personas como el 4 de agosto que mataron varias personas y desplazamiento y entre otros también estuvieron que desplazaron a un lugar a otro.

En el 1993 la guerrilla mandaba en Nueva Granada y entonces el conflicto empezó en los que no estaban fueron víctimas la guerrilla empezó el 4 de noviembre de 1993 se formó el conflicto la guerrilla empezó el 4 de noviembre de 1993 en dos días a día más fuerte y durante 77 junio 2005 se mató a la región que da sola en Nueva Granada por miedo y morir unos se iban para siempre o irlos para apartado y para a tres lugares con sus familiares algunos no tenían para donde ir un año después empezó a decir la guerrilla en los años que la violencia estaba más calmada acabó con muchos muertos tanto gente inocente entonces la gente empezó a volver.



Me llamo **Michell Andrea Pérez Pérez**, la paz para mi significa estar sin pelear y sin violencia para que construyamos de Colombia, un mejor país y haya sana convivencia, felicidad y paz. Durante el proyecto me sentí muy bien, porque pude aprender muchas cosas como la importancia de escribir, escuchar a los demás, además hablamos de la guerra en mi corregimiento en épocas pasadas, era algo que no sabía.



PAZ

RECETAS CON SABOR A PAZ

Elaboradas por los
estudiantes del grado 5°



RECETA: La Torta de la Paz.

INGREDIENTES:
 un kilogramo de amistad
 una pizca de respeto
 una onza de felicidad
 un kilo de compañerismo
 tres tazas de alegría
 500 gramos de generosidad

PREPARACIÓN:
 Primero agregamos una pizca de respeto, después una onza de felicidad, y luego tres tazas de alegría, un kilo de amistad y un kilo de compañerismo y esperamos a que se forme una receta de la paz.

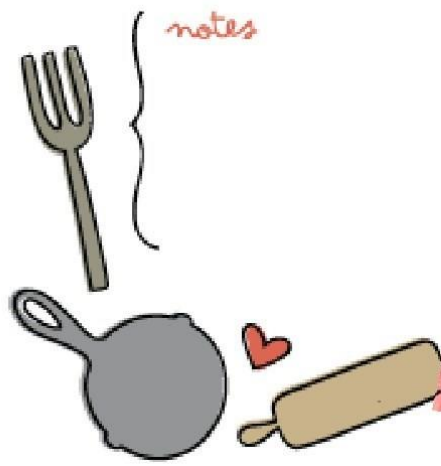
Escribir el arte de narrarse. Los niños hablan del conflicto y pintan de colores la paz.

¿Qué seguiría después del conflicto armado?

RECETA: EL POSTRE DEL AMOR

INGREDIENTES:
 una taza de amistad
 un $\frac{1}{4}$ de cariño
 20 kilos de amor
 2 kilos de alegría

PREPARACIÓN: mezclamos amistad el amor y el cariño la felicidad esos ingredientes la alegría reemplazamos y se elarse hasta volverse amor luego todos en todo el colegio todos fueran con amor.

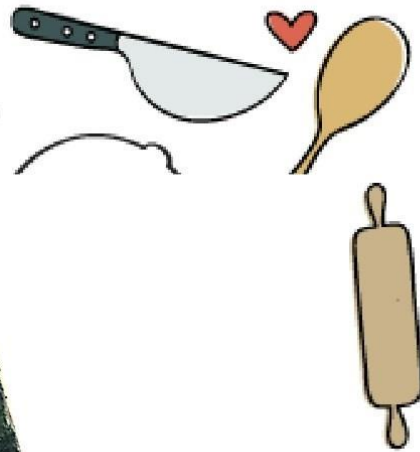


RECETA: El pan de la paz

INGREDIENTES: 2 KL de amor
 4KL de trabajo el equipo
 1 KL de esperanza
 3 KL de alegría
 7 KL de amistad

PREPARACIÓN: primero añado los dos kilos de amor luego vierto los 4 kilos de trabajo en equipo revuavo para para que no pierda la consistencia, seguidamente agrego 3 kilos de alegría y el kilo de amistad.

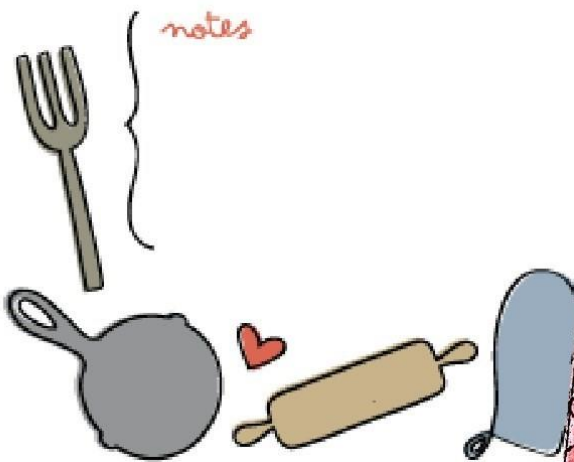
finalmente esparzo por toda la mezcla el kilo de esperanza y así queda el pan de la paz.



RECETA: El postre de la amistad

INGREDIENTES:
 2 kilos de respeto
 2 tazas de compañerismo
 30 kg de ayuda
 1 kilo de alegría

PREPARACIÓN:
 primero agregamos 2 kilos de respeto luego 2 tazas de compañerismo añadimos 30 kilos de ayuda revolvemos y por ultimo agregamos 1 kilo de alegría mezclamos los ingredientes luego los metemos al horno 5 minutos y cuando lo saemos ya esta listo.



RECETA: El Tuyo de la Paz

INGREDIENTES:

| |
|------------------|
| 2L de Ayuda |
| 2kg de Respeto |
| 2L de Compromiso |
| 2L de Amabilidad |
| 2kg de Amistad |
| 2kg de amor |

PREPARACIÓN:
 Mezclamos todas las ingredientes
 Revolvemos, y revolvemos hasta que
 quede completamente amigable.



RECETA: La Sopa de la paz

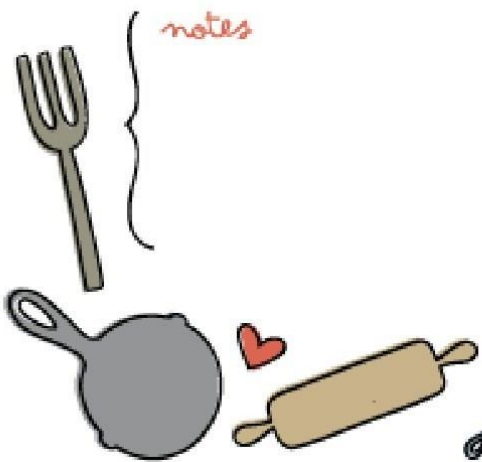
INGREDIENTES:

| | |
|--------------------|--------------------|
| 1 libra de amistad | 3 kg de Valentia |
| 3 libras de amor | 4 libras de perdón |
| 1 libra de corazón | 1 kg de cariño |

PREPARACIÓN: Agregamos todos los in-
 gredientes los mezclamos y lo probamos.
 Pero si esta malo lo hacemos de
 nuevo.

Así se hace la Sopa
 para la paz.

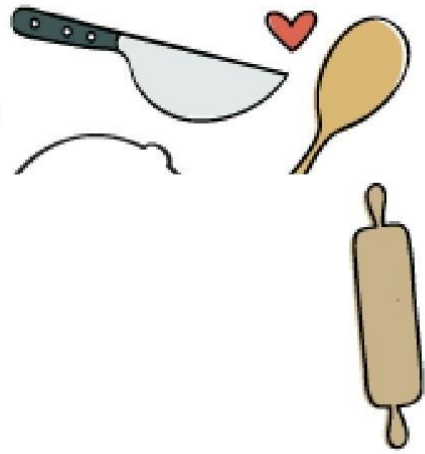
Escribir el arte de narrarse Los niños hablan del conflicto y pintan de



RECETA: La magica receta de la paz

INGREDIENTES:
 2 vasos de alegria
 2 cucharadas de cariño
 1 plato de amor
 1 vaso de amistad.

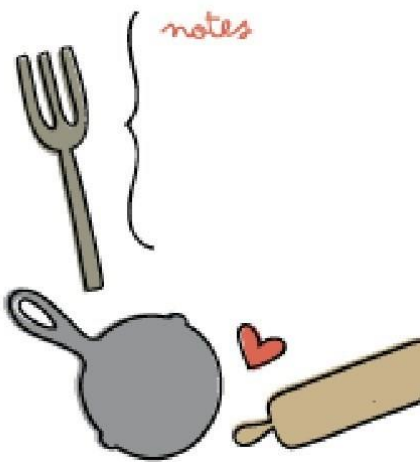
PREPARACION:
 primero echamos 2 vaso de alegria, y 2 cucharadas de cariño, luego lo ponemos a hervir despues le echamos 1 plato de amor y 1 vaso de amistad, empiece a salir chispitas hasta que la de paz por todos lados magicas.



RECETA: El arroz de la paz..

INGREDIENTES: 1 kl de amor,
 2 Libras de amistad,
 7 Litro de armonia y por ultimo una onza de vida.

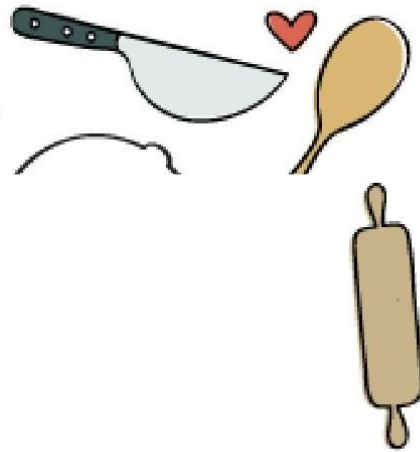
PREPARACION: Añado el kl de amor, Las 2 libras de amistad, un litro de armonia y por ultimo agrego la onza de vida. Y revuelvo hasta que el arroz de la paz este listo para servirlo acompañado con la sopa de la reconciliación y el perdón.



RECETA: ENSALADA DE LA PAZ.

INGREDIENTES: 10 Kl. sin conflicto.
 2 Kl. armonía 7 Kl. sin violencia.
 3 Kl. amistad 6 Kl. sin enfrentamiento.
 4 Kl. respeto.
 2 libra de alegría.
 5 Kl. convivencia.

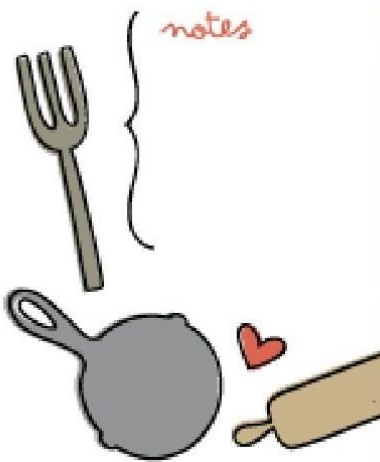
PREPARACIÓN: revolvemos armonía con la amistad, el respeto con la alegría, la convivencia sin conflicto, sin violencia sin enfrentamiento.
 revolvemos los ingredientes y queda la ensalada de la paz.



RECETA: El Pan de la Paz

INGREDIENTES:
 una taza de alegría
 un kilo de amor
 un vaso de alegría
 dos platos de amor

PREPARACIÓN:
 Primero agregamos una taza de alegría un kilo de amor luego lo ponemos a hervir le agrego un vaso de alegría y revuelvo hasta que saisan chispas, por ultimo lo servimos en dos platos de amor.



Anexo 2: Consolidado general de las sesiones del proyecto de aula

| Consolidado general de las actividades propuestas | | | | | | | | | |
|--|---|--|----------|--|--|--|--|------------------|--|
| Proyecto: <i>Escribir, el arte de narrarse: Los niños hablan de la guerra y pintan de colores la paz</i> | | | | | | | | | |
| N° | Fecha | Fase y Nombre de la sesión | Duración | Objetivo | Temática(s) | Materiales | Participantes | Espacio | Producto |
| 0 | Semana del 22 – 26 de Enero. <i>(Se realiza una proyección sujeta a los espacios y tiempos dados por el rector)</i> | Fase 0 Sesión Conocemos el proyecto y sus motivaciones | 2 horas | Presentar a la población beneficiaria el proyecto, explicando sus etapas y la importancia para toda la comunidad. | Fases del proyecto y sus respectivas actividades Importancia del proyecto para la comunidad | Presentación en power point Video beam Computador Consentimientos informados | Rector de la IE Estudiantes grado 5° (Sede principal) Docente Tutora (autora de la propuesta) Docente colaboradora o líder del grupo Padres de Familia | Caseta Comunal | Consentimientos informados firmados por los padres de familia. |
| 1 | Semana del 22 – 26 de Enero | Fase 1 Sensibilización y alistamiento Sesión 1 Establecemos los desafíos para la travesía ...(Taller | 2 horas | Descubrir las percepciones que tienen los estudiantes sobre la guerra y paz, estableciendo relaciones con las vivencias y experiencias del contexto mundial, | Guerra – Conflicto armado -Mundial - Nacional - Regional Desplazamiento | Obra: Lejos de mi País Autor: Pascale Francotte Hojas de block Papel iris de colores Lápices de colores | Estudiantes Docente orientadora Docente líder del grupo | Sala de sistemas | Collage con los dibujos de los estudiantes en el que esbozan como se imaginan a Colombia en Paz y que se necesita para lograrlo. |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------|---|--|--|--|----------------|---|
| | | tendedero de la Paz) | | nacional y regional. | Memoria Histórica Cultura de Paz | Lana, cinta o pita (para el tendedero) Ganchos o pinzas de ropa | | | |
| 2 | Semana del 29 al 2 de febrero | Fase 1 Sensibilización y alistamiento Sesión 2 El arte de escribir | 2 horas | Reconocer la importancia de la escritura en la configuración de las ideas, pensamientos y sentimientos. | La escritura – prácticas de escritura Proceso para la escritura Relatos testimoniales y Crónicas | Obras: De Carta en carta Autora: Ana María Machado. El lápiz mágico Autora: María Eugenia Blanco El León que no sabía escribir Autor: Martin Baltscheit Computador video beam lista de chequeo | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Reescritura del texto en el cual esbozan sus ideales de una Colombia en paz. Nota: En el portafolio de la memoria escribirán sus comentarios de la sesión. |
| 3 | Semana del 29 Enero al 2 de febrero | Fase 1 Sensibilización y alistamiento Sesión 3 | 2 horas | Construir relatos testimoniales orales que involucren aspectos relevantes de las vivencias, | Relatos testimoniales | Obra: Video “Te cuento mi cuento” Autor: Universidad de Nariño | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Plan textual para la elaboración de los relatos testimoniales. Relatos testimoniales orales (video de los niños) |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|--|---------|---|--------------------------------|--|--|----------------|---|
| | | <i>"Viajando en el Tiempo, te cuento mi cuento"</i> | | situaciones y emociones de los estudiantes. | | Secuencias de imágenes Computador video beam Cartulina Hojas de block Fotocopias | | | |
| 4 | Semana del 29 Enero al 2 de febrero | Fase 1 Sensibilización y alistamiento Sesión 4 <i>¡Ahora miremos crónicas!</i> | 2 horas | Identificar los aspectos relevantes que se tienen en cuenta para la escritura de crónicas | Crónicas y sus características | Obra: Crecimos en la guerra-Crónicas Autora: Pilar Lozano Fragmento: 69-88 Computador Video beam Presentación en power point Fotocopias | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Identificar en la crónica leída sus aspectos fundamentales. |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|---|---------|--|--|---|---|----------------|---|
| 5 | Semana del 29 Enero al 2 de febrero | Fase 1 Sensibilización y alistamiento Sesión 5 <i>Escuchemos juntos, "Pequeñas Voces"</i> (Cine foro) | 3 horas | Reconocer las características del relato testimonial ligados a experiencias permeadas por el conflicto armado, el desplazamiento | Relato testimonial Conflicto armado Desplazamiento | Obra: Película <i>Pequeñas Voces</i> Directores: Jairo Eduardo Carrillo y Oscar Andrade Canción: <i>Que canten los niños</i> Autor: José Luis Perales Cartulina de colores Portafolio de la memoria Computador Video beam | Docente orientadora Estudiantes Docente líder del grupo | | Videos de los relatos testimoniales de los estudiantes (Oral) |
| 6 | Semana del 08 de al 12 de febrero | Fase 2 Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura Sesión 1 <i>¡En sus marcas...a escribir ya!</i> | 2 horas | Escribir relatos testimoniales que evidencien sus experiencias con relación al conflicto armado o al desplazamiento | Aspectos formales para la escritura de relatos testimoniales | Obra: Me llamo Yoon Autora: Helen Recorvits Fotos de los niños | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Primer ejercicio de escritura de relatos autobiográficos |

| | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------------|--|---------|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | Portafolio de memoria Lapiceros – lápices | | | |
| 7 | Semana del 08 de al 12 de febrero | Fase 2 Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura Sesión 2 Leemos otros niños que han escrito sobre el conflicto, el desplazamiento y la paz | 2 horas | Socializar escritos de otros niños alusivos a la paz y su importancia en el posconflicto del país | Ideas sobre postconflicto, proceso de paz y como la escuela aporta al proceso de paz. | Obra: Los niños piensan la paz Autor: Javier Naranjo Juego Concéntrese Fragmentos del libro Los niños piensan la paz (pag.20 – 28) Portafolio de la memoria lápices de colores Tarjetas de colores | Docente orientadora Rector Estudiantes | | Revisión y realimentación de los relatos testimoniales |
| 8 | | Fase 2 | 2 horas | | | Obra: | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|---|---------|---|--|--|--|----------------|---|
| | | Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura Sesión 3 Conociendo la historia de mi pueblo y su papel en postconflicto | | Identificar los sucesos importantes que enmarcan la historia del corregimiento de Nueva Granada y su relación con el conflicto armado | Hechos relevantes en la historia del corregimiento Nueva Granada | Cuento “Soplando Sueños” Autor: Sergio Andrés Yáñez Arango <i>Portafolio de la memoria</i> | Docente orientadora Estudiantes Integrante de la comunidad (Padre de familia de los primeros habitantes del corregimiento) | Caseta comunal | Elaboración de preguntas a personajes representativos del corregimiento |
| 9 | | Fase 2 Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura Sesión 4 Reporteritos en travesía por la memoria | 3 horas | Indagar a personajes representativos que vivieron la época de desplazamiento en el corregimiento | Aspectos relevantes sobre la Historia del corregimiento | Juego la escalera “viajando atrás” Preguntas elaboradas por los estudiantes | Docente orientadora Estudiantes Habitantes del pueblo (Invitados especiales) | | Videos de los niños realizando preguntas a los invitados |
| 10 | | Fase 2 Emprendiendo la travesía, de las | 2 horas | Escribir crónicas que recopilen los | Sobre la crónica y sus características | Obra: La calle es libre | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Elaboración de Crónicas sobre la historia del corregimiento y su |

| | | | | | | | | | |
|----|--|---|---------|--|--|--|---|----------------|--|
| | | memorias a la escritura Sesión 5 Escribo crónicas sobre mi pueblo y su historia | | hechos relevantes sobre el conflicto armado que se vivió en el corregimiento | | Autora: Monika Doppert. Portafolio de la memoria | | | afectación por el conflicto armado.(Primera versión) |
| 11 | | Fase 2 Emprendiendo la travesía, de las memorias a la escritura. Sesión 6 Reescribiendo mi experiencia | 2 horas | Revisar los relatos testimoniales y las crónicas para su fortalecimiento teniendo en cuenta los ejemplos compartidos en las sesiones | Importancia de la reescritura – revisión de los escritos | Obra: Así vivo yo Autora: Pilar Lozano <i>Fragmento 83 – 87</i> <i>Crónicas y relatos testimoniales de los estudiantes</i> <i>Rejilla valorativa</i> | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Rescritura de los relatos y crónicas Lectura de las producciones de los estudiantes |
| 12 | | Fase 3 Hacia la consolidación y sistematización de la experiencia Sesión 1 Revisando y recopilando la memoria histórica | 2 horas | Organizar los aspectos estéticos (imágenes, dibujos, etc.) que acompañaran las producciones escritas | Organización y decoración de los relatos testimoniales y las crónicas elaboradas por los estudiantes | Obra: <i>Los niños piensan la paz</i> Autor: Javier Naranjo Fragmento: 78 – 80 Relatos testimoniales Crónicas Lápices de colores | Docente orientadora Estudiantes Docente líder del grupo | Aula de clases | Versión final de los relatos autobiográficos y las crónicas |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|----------------------|---|--|--|--|----------------|-------------------------|
| | | | | | | Cartulina de colores Pinturas Pinceles | | | |
| 13 | | Fase 3 Hacia la consolidación y sistematización de la experiencia Sesión 2 ¿Y qué viene después de la guerra? Contamos nuestra travesía hacia la construcción de Paz | 2 horas y 30 minutos | Reflexionar sobre la experiencia originada con el proyecto y consolidar recetas con sabor a paz | Propuestas de los niños sobre cómo se construye la paz Que se requiere desde la cotidianidad. | Obras: Video ¡Adiós a la guerra, los colores de la paz Video de YouTube <i>Historia de un país invisible</i> Autora: Pilar Lozano Realizar el video de los niños leyendo sus producciones | Docente orientadora Estudiantes | Aula de clases | Recetas con sabor a PAZ |

Anexo 3 Instrumentos empleados por estudiantes durante la planificación y revisión de sus escritos.

PLAN TEXTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE RELATOS TESTIMONIALES

| ¿Qué escribir? | ¿De que tratará mi relato testimonial? Relato autobiográfico y crónica | ¿Quiénes leerán mi texto? | ¿Cómo lo presentaré? |
|----------------|---|---------------------------|----------------------|
| | | | |
| | | | |

LISTA DE CHEQUEO

| Aspectos | Si | No |
|--|----|----|
| El relato autobiográfico tiene un título | | |
| Contiene datos claros sobre fechas, lugares y datos exactos | | |
| Se evidencian experiencias, anécdotas y vivencias del autor(a) ligadas a la guerra, el conflicto armado y el desplazamiento. | | |
| Presenta hechos acompañados de sentimientos o emociones (alegría, tristeza, melancolía, dolor, etc) | | |

LISTA DE CHEQUEO PARA ESCRITOS

| Aspectos | Si | No |
|--|----|----|
| El texto tiene un título | | |
| El texto es claro y se entiende el mensaje que quiere dar el compañero(a) | | |
| En el texto se usan adecuadamente las mayúsculas | | |
| En el texto se evidencian signos de puntuación (comas, puntos seguidos, puntos aparte, etc.) | | |

Rejilla de evaluación de un escrito

Nombre: _____

Fecha: _____

En una escala valorativa de 1 a 5 (siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta), diligencia la siguiente información)

| Criterios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Observaciones |
|--|---|---|---|---|---|---------------|
| Contenido: El tema y la idea central se presentan de forma clara | | | | | | |
| Organización: Las oraciones y los párrafos presentan ideas claras, | | | | | | |
| Vocabulario: Hace uso de palabras adecuadamente y algunas reglas gramaticales | | | | | | |
| Ortografía, acentuación y puntuación: Escribe palabras correctamente y hace uso de algunos signos de puntuación | | | | | | |

Anexo 4: Consentimiento informado



Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Maestría en Educación Línea de Profundización
Enseñanza de la Lengua y la Literatura



CONSENTIMIENTO INFORMADO INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA GRANADA

En el marco del programa de Maestría en Educación Línea de Profundización Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Antioquia, se encuentra en proceso de implementación la propuesta didáctica de intervención que tiene por nombre: *“La escuela de cara al posconflicto en la ruralidad: Una posibilidad para la reconstrucción de memoria histórica en zona de conflicto armado a través de las prácticas de escritura”* con el propósito de abrir el diálogo en el aula de clases con los estudiantes, sobre temas difíciles como el conflicto armado, y a su vez, establecer esa conexión con sus propias vivencias y la historia del país.

Dentro de esta propuesta de intervención, se realizará el proyecto *“Escribir: el arte de narrarse”* con la ejecución de diversas actividades con las que se pretende potenciar el nivel de participación de las niñas y los niños, por lo que se abrirán espacios en los cuales se dialogarán sobre asuntos del diario vivir en el espacio personal, familiar y en especial el escolar, de modo que dichos relatos servirán como “terapia de sanación” a la vez que se fortalece la escritura escolar y se genera reflexión y autoevaluación sobre sus roles en el proceso actual de posconflicto del país.

Esta propuesta de profundización se encuentra a cargo de la docente tutora del PTA: Yerledys Palacios Salina, aspirante al título de Magister en Educación.

Por lo cual, por medio de este consentimiento, se les solicita a los padres de familia la autorización para que su hija o hijo haga parte de dichas actividades las cuales contarán con registros manuales, fotográficos y de video, que serán usados únicamente dentro del marco de la propuesta de profundización anteriormente planteada.



Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Maestría en Educación Línea de Profundización
Enseñanza de la Lengua y la Literatura



Acepto que mi hija o hijo participe en el desarrollo de las actividades propuestas.

Nombre Del Niño/Niña Participante: _____

Nombre Del Acudiente: _____

Cédula Del Acudiente: _____



Firma Acudiente o Padre de Familia

Anexo 5

Questionario de Caracterización



REPÚBLICA COLOMBIANA
DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA - MUNICIPIO DE SAN FERRER
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA GRANADA
DANE: 255837000883 NIT: 906372883-7

CUESTIONARIO DE CARACTERIZACION DE ESTUDIANTES

Queridos estudiantes y padres de familia del grado 4° de la IE NUEVA GRANADA Sede Principal, el siguiente es un cuestionario de caracterización de la población estudiantil que hará parte de la propuesta de intervención sobre las Prácticas de Enseñanza de Escritura orientada por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Antioquia. Es información para ser utilizada solamente para asuntos académicos.

Por favor diligencia la siguiente información:

Datos generales:

Nombre completo del estudiante: _____

Edad: _____ Sexo: femenino: _____ masculino: _____

Cuidad o municipio de procedencia: _____

Donde vives: _____ con quien vives: _____

Ultimo nivel de escolaridad de tus padres:

Primaria: _____ primaria incompleta: _____ secundaria: _____

Universitarios: _____ No ha realizado estudios formales: _____

Selecciona la opción de acuerdo a tu caso:

Para llegar al colegio empleas entre:

0 – 1 hora _____ entre 1 y 2 horas _____ entre 3 o más hora _____

Vives en el corregimiento hace: menos de 1 año _____ entre 1 y 2 años _____ más de 3 años _____

¿Eres Desplazado Incluido en el Registro Único de Víctimas?:

Si _____ No _____ Código: _____





REPUBLICA DE COLOMBIA
 DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA - MUNICIPIO DE TURBO
 SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA GRANADA
 DANE: 205837000883 NIT: 900372883-7

Reciben apoyo Psicosocial o económico por parte del estado o la familia pertenece alguno de los siguientes programas, selecciona solo los que sean de tu caso:

Más familias en Acción _____ Familias en su Tierra _____
 Mas Jóvenes en Acción _____ Ayudas Humanitarias _____
 Juntos _____ otros _____

Asuntos académicos:

Solo para que respondan los estudiantes de acuerdo a sus intereses y gustos:

-Te acompañan tus padres en la realización de las tareas o actividades escolares:

Siempre ___ casi siempre ___ algunas veces ___ nunca ___

-¿De estas dos actividades cual te gusta más?

Leer _____ Escribir _____

Porque?: _____

-Con qué frecuencia escribes:

Siempre__ algunas veces__ Nunca ___ solo escribes en la escuela:_____

-Sobre qué temas gusta escribir:

Disponen en tu hogar de libros o de espacios para el fomento de la lectura y la escritura? Si ___ No _____ Cuales: _____



Anexo 6
Formato diario de campo
DIARIO DE CAMPO

| | | | |
|--|--|---------------|--|
| Proyecto | | | |
| Institución | | | |
| Nombre de la sesión | | N° | |
| Obras | | | |
| Fecha | | Grado: | |
| Objetivos de la sesión: | | | |
| SOBRE LA OBRA | | | |
| ¿Fue permitente el texto (libros, video, imágenes, película, cortometraje, cuento, etc.) elegido de acuerdo con el propósito de la sesión? | | | |
| | | | |
| SOBRE LA PARTICIPACIÓN | | | |
| ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en la discusión sobre el texto o sobre la temática abordada en la sesión? | | | |
| | | | |

SOBRE LA ESCRITURA

¿Qué paso con la escritura? ¿Cómo fue la producción textual de los estudiantes? ¿Prácticas de escritura?

SOBRE LOS OBJETIVOS

¿Se cumplieron los objetivos de la sesión?

SOBRE LA MEMORIA HISTÓRICA

¿Cuáles fueron los temas más recurrentes dentro de la producción (textos, dibujos, esquemas, líneas de tiempo, etc.) de los niños o de la creación de los estudiantes con relaciona la memoria histórica?

REFLEXIONES SOBRE OTROS ASUNTOS DE LA SESIÓN:

EVIDENCIAS

Escritos, fotos, audios, videos. Carteles, producción de los estudiantes.

Anexo 7

Certificados de participación en los congresos en los cuales se socializó la experiencia



Bogotá, D.C., 15 de mayo de 2018

Docente
YERLEDYS PALACIOS SALINAS
Estudiante de Posgrado
Universidad de Antioquia
Medellín

Apreciada Docente Palacios:

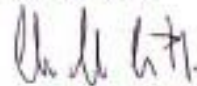
A nombre de los comités Directivo y Académico del II Congreso Internacional de Ciencia y Educación para el Desarrollo y la Paz, realizado el 25, 26 y 27 de abril de 2018 en la Universidad de Antioquia, nos permitimos agradecerle su participación en este evento, pues se constituyó en un aporte fundamental para las reflexiones, discusiones y aportes analíticos con todos los actores públicos y privados nacionales e internacionales sobre la formulación de políticas públicas de los sectores de la Educación y la Ciencia en nuestro país.

Estamos seguros que este II Congreso Internacional de Ciencia y Educación para el Desarrollo y la Paz contribuirá al fortalecimiento de las instituciones del sector educativo, por lo que su aporte se constituye en un referente clave de análisis para avanzar en la consolidación de los resultados de estas políticas públicas.

En este sentido, el Foro Permanente se encuentra preparando un documento que será presentado a los candidatos a la Presidencia de la República y al próximo Gobierno Nacional con propuestas en relación a las reformas que se requieren para un Sistema de Educación; para fortalecer el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación; con el papel de la ciencia y la educación en la construcción de una cultura de reconciliación y paz; y los aportes de la Educación y la Ciencia para un nuevo modelo de desarrollo integral, equitativo, transparente y con justicia social. Como aspectos transversales se abordarán los problemas de financiación y descentralización de la ciencia y la educación.

Esperamos nos siga acompañando en las actividades y en las estrategias de incidencia del Foro Permanente de Ciencia y Educación para el Desarrollo y la Paz.

Cordialmente,



CARLOS ALBERTO GARZÓN FLÓREZ
Coordinador General

Carrera 51 No 1048 – 22 Oficina 205, Bogotá – Colombia. Teléfono 57(1) 5337481 – 305 423 9447



UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Certifica que

YERLEDYS PALACIOS SALINA

C.C. N° 1.077.432.301

Participó como Ponente en:

I CONGRESO INTERNACIONAL Y SEGUNDO NACIONAL EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA

Realizado del 22 al 24 de Mayo de 2018

GUILLERMINA ROJAS NORIEGA

Decana
Facultad de Ciencias de la Educación

DIEGO MAURICIO BARRERA Q.

Coordinador de Programa
Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura

Florencia-Caquetá, 2018

III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Certifica que:

YERLEDYS PALACIOS SALINA

Participó con la ponencia:

LA ESCUELA DE CARA AL POSCONFLICTO: UNA POSIBILIDAD PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA Y EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRACTICAS DE ESCRITURA EN LA RURALIDAD

(Intensidad horaria de 40 horas)

Guillermo Ojando Sierra
Rector
Universidad de Manizales

Alejandro Acosta
Director General
CINDE

Sara Victoria Alvarado
Directora Centro de Estudios
Coordinadora General Biental

Pablo Vommaro
Director de Grupos de
Trabajo Investigación y
Comunicación CLACSO

Silvia Borelli
Representante Red INJU
Representante Postdoctorado

María Camila Ospina A.
Representante
Grupos de Trabajo CLACSO



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Postdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular



EUROPEAN COMMISSION
Horizon 2020
SPEME
Questioning Traumatic
Heritage: Spaces of Memory
in Europe, Argentina,
Colombia



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Bogotá, D.C., 11 de julio de 2018.

A quien corresponda.

Yo, Neyla Graciela Pardo Abril, docente titular de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinadora del Grupo Colombiano de Análisis del Discurso Mediático – Colciencias A1- y coordinadora del proyecto, *Cuestionando la herencia traumática: Espacios de memoria en Europa, Argentina y Colombia* o SPEME, por sus siglas en inglés; certifico que **Yerledis Palacios Salina** identificada con cédula de ciudadanía número **1.077.432.301**, impartió el taller de escritura creativa *La memoria histórica: Una posibilidad para generar espacios de narrativas y testimonios del conflicto armado con los niños en épocas de postacuerdo*, el día (10) de julio del año 2018 en la Universidad Nacional de Colombia - sede Bogotá. Su trabajo se destacó por la excelente calidad y compromiso académico y humano.

Se expide a solicitud de la interesada a los once (11) días del mes de julio del 2018.

Neyla Graciela Pardo Abril.
Docente Titular.
Universidad Nacional de Colombia.