

RELATOS BREVES SOBRE UNA EXTENSA VIOLENCIA



Universidad
del Cauca

ELIANA ARBOLEDA RUIZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
SANTANDER DE QUILICHAO, OCTUBRE DE 2018

RELATOS BREVES SOBRE UNA EXTENSA VIOLENCIA

Trabajo de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN- MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

ELIANA ARBOLEDA RUIZ

Directora

Mg. Ana Milena Sánchez Borrero

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN LENGUAJE
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
SANTANDER DE QUILICHAO, OCTUBRE DE 2018

DEDICATORIA

A mis estudiantes, quienes hicieron posible este trabajo, pero, sobre todo, quienes me enseñaron el profundo significado de los verbos amar, perdonar, recordar y resistir.

Los llevo tejidos en el alma.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	9
CAPÍTULO I	11
1. Problema de investigación	11
1.1 Descripción del problema pedagógico.....	11
1.2 Justificación.....	12
1.3 El contexto	14
1.4 Objetivos.....	16
1.4.1 Objetivo general	16
1.4.1 Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO II	17
2. Referente conceptual	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Bases teóricas	21
2.2.1 Normativos y leyes.....	22
2.2.2 La secuencia didáctica: una herramienta para leer, escribir y recordar	24
2.2.3 Entendiendo la violencia política: desentrañar las formas de nombrar el conflicto .	26
2.2.4 Tejer la memoria. Una práctica viva, dolorosa y necesaria	28
2.2.5 El poder de la palabra para recrear el pasado. Prácticas desde la oralidad, la lectura y la escritura	29
2.2.6 Narrativas para plasmar el recuerdo.....	31
CAPÍTULO III	36
3. Referente metodológico	36
3.1 Enfoque metodológico	36
3.2 Muestra	37
3.3 Instrumentos y técnicas para la recolección de información	38
3.3.1 La secuencia didáctica	38
3.3.2 Encuesta y prueba de conocimiento.....	47

3.3.3	Rejillas de evaluación y observación	47
3.3.4	Observación participativa	47
CAPÍTULO IV		49
4.	Presentación y análisis de resultados	49
4.1	¿Qué sabemos de violencia política y memoria histórica?	49
4.2	¿Es la literatura una forma artística para testimoniar los conflictos y recuperar la memoria histórica de un territorio?	57
4.3	¿Leer para conocer el pasado, escribir para participar del presente y argumentar para construir el futuro?	58
4.4	¿Es el microrrelato una estrategia pertinente para construir memoria histórica en el aula?	60
CONCLUSIONES.....		62
BIBLIOGRAFÍA		64
ANEXOS.....		68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Encuesta ¿Víctimas de violencia política?	50
Gráfico 2. Responsabilidad del Estado en la violencia	51
Gráfico 3. Conocimiento sobre violencia infligida por agentes estatales	51
Gráfico 4. Consideración sobre penalización a crímenes de Estado	52
Gráfico 5. Percepción de la seguridad por parte de fuerzas armadas del país	52
Gráfico 6. Auspicio de creación de grupos delincuenciales por representantes del Estado	52
Gráfico 7. Penalización de la rebelión y la sedición	53
Gráfico 8. Justificación de los movimientos de lucha de campesinos, indígenas y afrocolombianos	53
Gráfico 9. Resultados de la prueba inicial de la fase diagnóstico, sesión 1	55
Gráfico 10. Resultados de la prueba final de la fase reflexión y producción, sesión 22	56

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Actividad de emparejamiento de conceptos	68
Anexo 2. ¿Qué son los microrrelatos? Y algunos consejos para escribirlos	69
Anexo 3. Testimonios del <i>Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las</i> ...	70
Anexo 4. Taller de análisis y comprensión de los textos literarios <i>Desaparecidos</i> de Benedetti y <i>El crimen y el castigo</i> de Galeano.....	80
Anexo 5. La prohibición de cuentos tendenciosos durante la dictadura argentina.....	81
Anexo 6. Taller de análisis del cuento <i>El pueblo que no quería ser gris</i> de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes	82
Anexo 7. Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento. Prueba pre y post SD.....	83
Anexo 8. Rejillas de observación y evaluación de actividades	
N° 1 Rejilla de observación y contraste para la prueba inicial y final: definición de conceptos	84
N°2 Rejilla de evaluación: producción de textos narrativos (microrrelatos)	85
N° 3 Rejilla de evaluación: producción de textos argumentativos	86
N° 4 Rejilla de evaluación: mesas redondas y socializaciones	86
Anexo 9. Bitácora pedagógica (muestra).....	87
Anexo 10. Respuesta a la prueba inicial	
a. Camilo	89
b. Yoselin	91
Anexo 11. Respuesta a la prueba final	
a. Camilo	92
b. Yoselin	94
c. Valentina	96
Anexo 12. Textos argumentativos a partir de la pregunta ¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?	
a. Gabriela	98
b. Yoselin	99
Anexo 13. Frisos sobre dictaduras latinoamericanas.....	101
Anexo 14. Desarrollo del taller de comprensión de textos a partir de los cuentos <i>Graffiti</i> y <i>La ultrabomba</i>	102

Anexo 15. Lluvia de ideas para la planeación del texto argumentativo ¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?	103
Anexo 16. Microrrelatos a partir del <i>Informe alternativo contra la tortura</i>	104
Anexo 17. Microrrelatos	
a. Realizados en la prueba inicial y final. Camilo.....	105
b. Realizados en la prueba inicial y final. Gabriela.....	106
Anexo 18. Microrrelato final	107

Presentación

El presente informe da cuenta de la puesta en marcha y las reflexiones suscitadas al finalizar una intervención pedagógica implementada en la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali, Comuna 2, con una comunidad educativa mayoritariamente caucásica perteneciente a estratos socioeconómicos 2, 3, 4 y 5. Los objetivos trazados orientaron el desarrollo de la producción creativa de microrrelatos basada en una red textual sobre la violencia política en Colombia con estudiantes del grado 9°.

La implementación se llevó a cabo a través de una secuencia didáctica estructurada en tres (3) momentos: diagnóstico, sensibilización y producción. Además, los resultados obtenidos y la experiencia durante el proceso permitieron importantes consideraciones en torno a la labor docente, relacionadas con el llamado urgente por la transformación de la práctica pedagógica y por el diseño de intervenciones que procuren el fortalecimiento de una mirada crítica sobre la sociedad y las coyunturas del país.

Este informe final se organizó en cuatro apartados:

El primero presenta una descripción del problema pedagógico, la justificación, el contexto poblacional, los objetivos trazados y los antecedentes relacionados con el tipo de propuesta de intervención y con las temáticas desarrolladas en el aula.

El segundo apartado menciona los referentes de ley dentro de los cuales se destacan los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias en lenguaje y la ley Cátedra de paz; así mismo, los referentes teóricos en torno a los conceptos de violencia política, memoria histórica, literatura/memoria, microrrelato y secuencia didáctica como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

El tercer apartado da cuenta del referente metodológico en donde se explicita el diseño de la secuencia didáctica y se presenta el desarrollo de los momentos mencionados, así como los instrumentos utilizados en las diferentes actividades para la evaluación/contrastación de resultados.

Finalmente, el cuarto apartado presenta un análisis de los resultados obtenidos en la implementación de la SD con el propósito de determinar el cumplimiento de los objetivos trazados, los cuales se observan desde 4 preguntas abarcadoras. Aquí se evidencia, a través de las escrituras de los estudiantes, el desarrollo de competencias comunicativas, la sensibilización sobre la violencia y el proceso de escritura creativa.

Al final del documento se presentan las conclusiones y la reflexión en torno a la transformación de la práctica pedagógica, el mejoramiento de los desempeños curriculares, competencias y el aporte del trabajo a la institución educativa.

CAPÍTULO I

1. Problema de investigación

1.1 Descripción del problema pedagógico

Abordar la literatura en el aula de clase supone al maestro un gran desafío, pues se corre el riesgo de perder el sentido del goce estético y de relación con el mundo intentando mecanizarla para responder a un sistema de evaluación. Así, los estudiantes se han acostumbrado al texto literario como el instrumento para dar respuesta al taller de clase, y no como ejercicio de reflexión para dar respuesta a las inquietudes que le plantea la sociedad, mucho menos como una experiencia de placer y creación que bien encaminada puede fortalecer sustancialmente las competencias comunicativas.

El quehacer docente ha hecho evidente las dificultades de los alumnos para exponer sus ideas de manera organizada y nutrida, como también el desinterés por la escritura creativa. Existe una marcada resistencia frente a la lectura y la escritura por considerarlos procesos tediosos, extensos y poco llamativos para sus motivaciones actuales, caracterizadas por la rapidez y la contundencia de la información. Además, a la mayoría de los estudiantes que hacen parte de la intervención les cuesta reconocer el alcance de dichas actividades frente a las problemáticas sociales.

De aquí, surge la necesidad de transformar la práctica pedagógica para crear mediaciones capaces de afianzar estrategias que favorezcan la producción de textos orales y escritos y, al mismo tiempo, volver a ellos como una experiencia generadora de creación estética que da voz a las historias que nos conforman como ciudadanos de un territorio común, especialmente el de un

territorio marcado por la violencia y su naturalización. Existe pues la necesidad de comprender las potencialidades de las actividades literarias y de aprehenderlas como herramientas para acceder al conocimiento, encontrando en las narrativas una expresión de la inconformidad de la sociedad, de las coyunturas socio-políticas y de las realidades del entorno. Así mismo, concienciar sobre la práctica escrita como una posibilidad de mantener viva la memoria y de resignificar la palabra ante la imposición del silencio.

Por ello, el propósito es viabilizar un ejercicio de escritura creativa de microrrelatos, a través de los cuales se pueda hacer una recuperación de la memoria histórica sobre algunos hechos de violencia política en Colombia en el siglo XX, promoviendo prácticas letradas en torno a la literatura de algunas dictaduras latinoamericanas. Ésta es la base para fortalecer procesos de comprensión de lectura/producción textual reconociendo las posibilidades artísticas para narrar el pasado, mediadas por el desarrollo de una secuencia didáctica cuyo origen motivador se desprende de la pregunta: ¿Contribuye la implementación de una secuencia didáctica basada en una red textual sobre algunos hechos de violencia política en Latinoamérica durante el siglo XX en el desarrollo de la producción de microrrelatos y como un ejercicio de memoria histórica, con estudiantes del grado noveno de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali?

1.2 Justificación

De acuerdo con los resultados de la Prueba SABER 9 en el área de lenguaje del año 2016 el 45% de los estudiantes de la IE no contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia escritora; en términos de los aprendizajes por competencia el 79% de los

estudiantes no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. Respecto de la competencia lectora el 43% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas; frente a los aprendizajes el 50% no identifica información de la estructura explícita del texto y el 44% no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.

En la interpretación se anota como un resultado débil la competencia comunicativa-escritora, así mismo, el componente semántico es calificado como *Muy débil* y el sintáctico se mantiene en la media estándar. Estos puntajes evidencian la necesidad de impulsar acciones pedagógicas diferentes y estructuradas con miras a fortalecer procesos de lectura crítica y de producción textual, promoviendo espacios donde los estudiantes tengan la palabra para comunicarse con otro y para que el arte sea una posibilidad real, trabajable y recurrente en el aula, desde la cual puedan tejer historias en común y construir memoria. Brindar esta posibilidad, de acuerdo con Pérez y Roa (2010), favorece la formación de un ciudadano capaz de participar y transformar un país.

Es así como esta propuesta busca llevar a cabo estrategias para la mediación de la lectura y la escritura que, siguiendo el currículo escolar, puedan abarcar el tema de las dictaduras latinoamericanas del siglo XX desde la literatura, y también puedan llevar a cabo otras competencias comunicativas y ciudadanas. Frente a los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje esta secuencia desarrolla tanto el eje de literatura relacionado con las producciones literarias latinoamericanas como el de comprensión e interpretación textual, que tienen que ver con la inferencia de los contextos de producción de las obras para reconocer rasgos sociológicos, ideológicos y culturales. Por otro lado, se inscribe en el marco de la Ley Cátedra de la paz usando la temática de memoria histórica para contribuir a la apropiación de conocimientos

relacionados con nuestro territorio con el propósito de educar para la paz en la convivencia pacífica. Así, los estudiantes no sólo llegarán a los textos como meros lectores de la documentación del pasado, sino que serán ellos mismos quienes puedan reescribir el conflicto a través de la producción textual de microrrelatos que aporten significativamente tanto a su proceso académico como a su formación ciudadana.

Por último, la implementación de la SD busca propiciar el trabajo cooperativo que refleja la misión institucional y movilizar saberes e intertextualidades con los estudiantes, a la vez que le permite al docente construir una ruta con varias acciones que faciliten el alcance de logros de enseñanza establecidos, favoreciendo así la revisión y la reflexión de su quehacer.

1.3 El contexto

La secuencia didáctica se planea para el grado noveno en el área de lenguaje. La IETC Santa Cecilia sede #2 jornada mañana, cuenta con 6 grupos en ese grado, de los cuales la docente es titular en 5 de ellos. El trabajo se realizó con los estudiantes de los 5 grupos con un total de 123 estudiantes, pero para efectos del registro de las evidencias y análisis de los resultados se seleccionó una muestra de 10 estudiantes (2 por grupo).

La muestra cuenta con 8 estudiantes de sexo femenino y 2 de sexo masculino. Sus edades oscilan entre los 14 y los 17 años. Su identificación racial es predominantemente mestiza (8 estudiantes) y en menor proporción afrodescendiente (2). Las características socioeconómicas son variadas, pues pertenecen a familias de estratos 2, 3, 4 y 5; ubicándose la mayoría en los estratos 2 y 3. El 97% habitan en la comuna 2, en los

barrios: Comfenalco, Calima, Los Álamos, Brisas de los Álamos, Guaduales, Floralia, La Merced, Vipasa, La Flora y Altos de Menga.

El contexto socio familiar de la población estudiantil cuenta con ciertas problemáticas relacionadas con el entorno en sus barrios, sin embargo, no son situaciones marcadas que vulneren su desarrollo o los afecten de forma directa. Por el contrario, es de anotar que, a pesar de algunas ausencias, existe preocupación por parte de sus acudientes por los resultados de su proceso de formación, sin negar las debilidades en el acompañamiento de la formación lectoescritora.

La composición familiar en su mayoría cuenta con figura materna y paterna. Usando la encuesta de la ficha de matrícula, se logró establecer que la mayoría de los padres y/o acudientes tienen algún nivel de educación formal: técnica, tecnológica o profesional; la mayoría de los estudiantes llevan a cabo actividades extracurriculares deportivas o culturales; cuentan con todos los servicios básicos de vivienda, salud y servicios públicos.

En cuanto al desempeño académico es un grupo heterogéneo, pues en algunos se observan debilidades en el afianzamiento de la escritura creativa, así como en la ausencia de estrategias para la lectura inferencial e intertextual, pero manifiestan interés para la lectura en voz alta y grupal.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la producción de microrrelatos a través de la implementación de una secuencia didáctica basada en una red textual sobre algunos hechos de violencia política en Latinoamérica durante el siglo XX, con estudiantes del grado noveno de la IE Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali.

1.4.2 Objetivos específicos

- 1.** Diagnosticar la producción escrita de microrrelatos y las nociones sobre algunos términos ligados al concepto de violencia política de los estudiantes del grado noveno.
- 2.** Implementar la propuesta pedagógica de intervención para la producción de microrrelatos desde un proceso de sensibilización sobre la violencia estatal y la memoria histórica.
- 3.** Evaluar y reflexionar sobre la incidencia del microrrelato como estrategia de trabajo en el fortalecimiento de las competencias de lenguaje, ciudadanas, convivencia y de educación para la paz de los estudiantes del grado noveno de la IE. Técnico de Comercio Santa Cecilia de la ciudad de Cali.

CAPÍTULO II

2. Referente conceptual

El propósito fundamental de la intervención fue propiciar un ejercicio de lectura y escritura para construir un conocimiento compartido y comunicable del mundo, particularmente como una apuesta hacia la construcción de memoria histórica sobre violencia política en Colombia. En este sentido, se hace necesario determinar las definiciones que encaminaron el diseño de la secuencia y desde las cuales se abordó la temática en el aula de clase.

2.1 Antecedentes

Entre los trabajos de tesis y las investigaciones consultadas en relación con el microrrelato, la violencia política y la recuperación de la memoria histórica a través de la lectura y la escritura se destacan los siguientes:

El trabajo de Paatz (2012) *Dos géneros narrativos: aportaciones recientes sobre cuento y microrrelato* desarrolla un detallado muestreo de las diferentes aportaciones teóricas que han hecho sobre el microrrelato tanto autores españoles como otros latinoamericanos de renombre. Para iniciar regresa sobre la discusión que pone al microrrelato en el lugar de género breve o de narrativa híbrida, lo que reduce su categoría de género independiente, por ello manifiesta la necesidad de hacer una reflexión “poetológica de parte de los autores y las autoras, o a las prácticas de edición que influyen de manera decisiva en la perfilación de los géneros breves”. (Paatz, 2012, pp. 205).

Partiendo de los estudios de Fernando Valls e Irene Andrés-Suárez se señala la condición posmoderna del microrrelato y se refieren las características de composición, así como su

genealogía y desarrollo a lo largo del siglo XX. Lo mismo sucederá con David Roas, de quien se retoman sus aportes sobre los rasgos esenciales del género. Bajo este esquema la autora hila un sinnúmero de contribuciones que, a modo de resumen y por qué no de antología, recuperan el trasegar histórico de esta narrativa como un hijo de la modernidad, y los rasgos característicos que lo diferencian del cuento tradicional y le dan un lugar específico dentro del canon literario. De otra parte, vendrán los estudios en relación con el “fondo” del microrrelato: el análisis discursivo que va de la narratividad a la trama y del aspecto temático al pragmático, ya que el efecto en el lector no será el mismo si se tiene en cuenta la duración del microcuento y la fuerza e inmediatez con la que está obligado a comunicar. El ejercicio de Paatz consiste en una búsqueda y recuperación de carácter diacrónico para concentrar lo que se ha dicho sobre la narrativa breve.

El artículo de Vargas (2014) *La literatura como trabajo de memoria: disputas por la definición de pasados conflictivos en dos obras de ficción* presenta los objetos culturales, en este caso la literatura como una herramienta para la reconstrucción del pasado y el ejercicio de la memoria desde su capacidad evocadora y de representación de esas historias otras que se mantienen al margen del relato oficial, destacando el papel que tiene la narrativa en la interpretación de la historia de un territorio o un pueblo: la literatura como un arte capaz de simbolizar el pasado y explorar la dimensión histórica de la existencia humana.

La investigación de Ortiz (2012) *Violencia política en Colombia. Paradojas e institucionalización de una disfunción* busca llenar de sentido algunos espacios vacíos precisando significados y roles de la violencia política en la sociedad colombiana. A través de tres apartados busca definir el campo semántico de la violencia política en el país, las razones que han permitido o favorecido su perpetuación, así como la legitimación de la misma desde las

instituciones sociales. En el primero de éstos anota que en Colombia la Violencia ha sido un fenómeno cuya forma y fondo se transforma continuamente y advierte una sintomatología diferente en cada etapa. En el segundo advierte una dificultad teórica en la lógica del concepto, pues los actores y las formas de la misma en el país son un acontecimiento polisémico con fronteras difusas o híbridas. Por último, en su tercer apartado, Ortiz detalla la función de la violencia en la configuración y estructuración social: participación política, exclusión, poder. Bajo estas premisas Ortiz afirma entonces que “La violencia colombiana continúa siendo política en la medida en que es una lucha por el control de los recursos –económicos, burocráticos, territoriales, simbólicos– necesarios para la modificación parcial o total del actual modelo de sociedad” (Ortiz, 2012, pp. 10).

La investigación *Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse* de Herrera & Pertuz (2014) hace parte de una investigación sobre narrativa testimonial y memoria en América Latina. Se centra en dos situaciones problemáticas: hacer memoria colectiva y las escrituras femeninas. Desde este lugar recoge narrativas testimoniales elaboradas por mujeres y se aproxima al lugar que la escritura tiene para construir memoria sobre el conflicto. En primera instancia hace un paneo por las diversas e innumerables transformaciones del rol de la mujer durante el siglo XX, y el posicionamiento sociopolítico que adquirió jugando un papel preponderante en el conflicto armado del país. Luego, las autoras se centran en las narrativas de algunas excombatientes de las organizaciones insurgentes para desentrañar las realidades que encarnan las voces silenciadas en el marco de la violencia política.

El valor de la memoria en la reconfiguración del sujeto, en el proyecto de nación, en la identificación con el territorio, en la búsqueda de verdad, perdón y justicia, es innegable; y su

hacer es necesario, sobre todo, en un país que se desangra continuamente. Es en este espacio que se requiere con urgencia la recuperación y el análisis de los discursos y los testimonios que han quedado tras la cortina de la historia con H mayúscula, para que puedan escucharse y llegar a otros espacios de discusión tanto académica como política. En su escritura se entiende que darle cabida a las narrativas del conflicto es una estrategia para hacer memoria y para confrontar la realidad y la verdad; es la opción de rehacerse y de que los otros, que están del lado de quien juzga, puedan establecer puentes para acercarse y entender la otra cara del conflicto.

Finalmente, el trabajo mancomunado de tres docentes (Jiménez, Infante y Cortés, 2011) se recopila en el texto *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*, el cual tiene como iniciativa fundamental hacer una recopilación de aquellas intervenciones didácticas que se han llevado a cabo en las aulas del país, y en las cuales el propósito es vincular el ejercicio de la construcción de la memoria en los espacios de aprendizaje para redefinir, repensar, reflexionar y reorganizar la Historia oficial. El artículo se divide en tres momentos; el primero, enuncia las experiencias significativas de varios docentes que se sumaron a la discusión sobre la memoria del conflicto en el país y que la trasladaron a sus aulas. El segundo, parte de lo conceptual y metodológico, ya que aborda las perspectivas teóricas desde las cuales se viabilizaron dichas experiencias. Por último, se ponen en evidencia los niveles de avance de las intervenciones y sus alcances como propuestas de política educativa.

Éste estudio, además de darse a la tarea de recuperar con cuidado y precisión las diferentes iniciativas docentes en el país, es la posibilidad de un espacio generador de discusión sobre la urgencia de “hacer memoria” en un contexto como el colombiano. Es un trabajo en doble vía, pues no aborda exclusivamente aquello que tiene que ver con la intervención con estudiantes, sino también las iniciativas que se volcaron sobre los docentes, dada la necesidad de

actualización, reflexión sobre el fenómeno de la violencia y el conflicto en el país. Hay entonces una posibilidad de y una emergencia por actualizar la memoria y la identidad del docente en ejercicio.

La investigación de Salguero (2004) *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia* realiza una revisión de la educación para la paz y la consecución de una cultura de paz social; también analiza los aspectos, social y educativo, de un país dominado por la violencia, y los esfuerzos para crear una Cultura de Paz que se realizan desde las instituciones educativas, la Sociedad Civil y la opinión de los protagonistas para configurar nuevas comprensiones del objeto de estudio; y aporta a la realidad educativa elementos de reflexión sobre la necesidad de búsqueda de nuevos contextos educativos para buscar la consecución de una Cultura de paz.

2.2 Bases teóricas

Para el diseño de esta intervención pedagógica fue necesario establecer y ahondar en varios referentes conceptuales que se concentraron bajo los siguientes ítems: normatividad y leyes; la secuencia didáctica: una herramienta para leer, escribir y recordar; entendiendo la violencia política: desentrañar las formas de nombrar el conflicto; tejer la memoria. Una práctica viva, dolorosa y necesaria; el poder inmarcesible de la palabra ante el olvido y la violencia, la lectura y la escritura en la formación de ciudadanos políticos; narrativas para plasmar el recuerdo.

2.2.1 Normativos y leyes

La legislación educativa nacional referente al lenguaje en la escuela se basa en la Ley General de Educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994, los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, los Estándares Básicos de competencias de lenguaje y desde el año 2015 los Derechos Básicos de Aprendizaje, en los cuales se postula lo siguiente:

En la ley 115 de 1994 se encuentran como objetivos generales de la educación básica (Artículo 20) que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas como es leer, comprender, hablar y expresarse correctamente; también ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la vida cotidiana; fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa y propiciar la formación social moral y demás valores del desarrollo humano.

Los Lineamientos curriculares insisten en la apropiación de tres aspectos fundamentales en el estudio de la literatura:

- a. La literatura como representación de la(s) cultura(s) y suscitación de lo estético
- b. La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes
- c. La literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras

(MEN, 1998, pp. 51)

También señalan que:

Lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes

y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de saberes. (MEN, 1998, p. 52)

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje rezan:

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo (...) le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. (MEN, 2006, pp. 18-19)

De la misma manera, éstos destacan la importancia de determinar en la literatura sus características estéticas, históricas y sociológicas e inferir en los textos el contexto en el que se produjeron.

La SD se inscribe en el marco de la ley 1732 de 2014 (Ley Cátedra de paz) y el Decreto 1038 de 2015 (Reglamentación de la Cátedra de paz) desarrollando dos temáticas: memoria histórica, justicia y derechos humanos; entendiendo que la educación para la paz ayuda a los estudiantes a comprender las complejidades del conflicto y a relacionarlas con sus vivencias, de manera que puedan identificar el rol que cumplen en la construcción de un presente y un futuro que sea más pacífico, incluyente y democrático que lo vivido en la historia.

Finalmente, se destacan los estándares básicos de competencias ciudadanas de los cuales se tomaron para el grado Noveno los referidos al análisis crítico de los conflictos entre grupos a nivel local y nacional; la identificación y análisis de las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos; el cuestionamiento de los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas; y la comprensión de la discriminación y la exclusión como acciones

que pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia (MEN, 2004. pp. 176-177)

2.2.2 La secuencia didáctica: una herramienta para leer, escribir y recordar

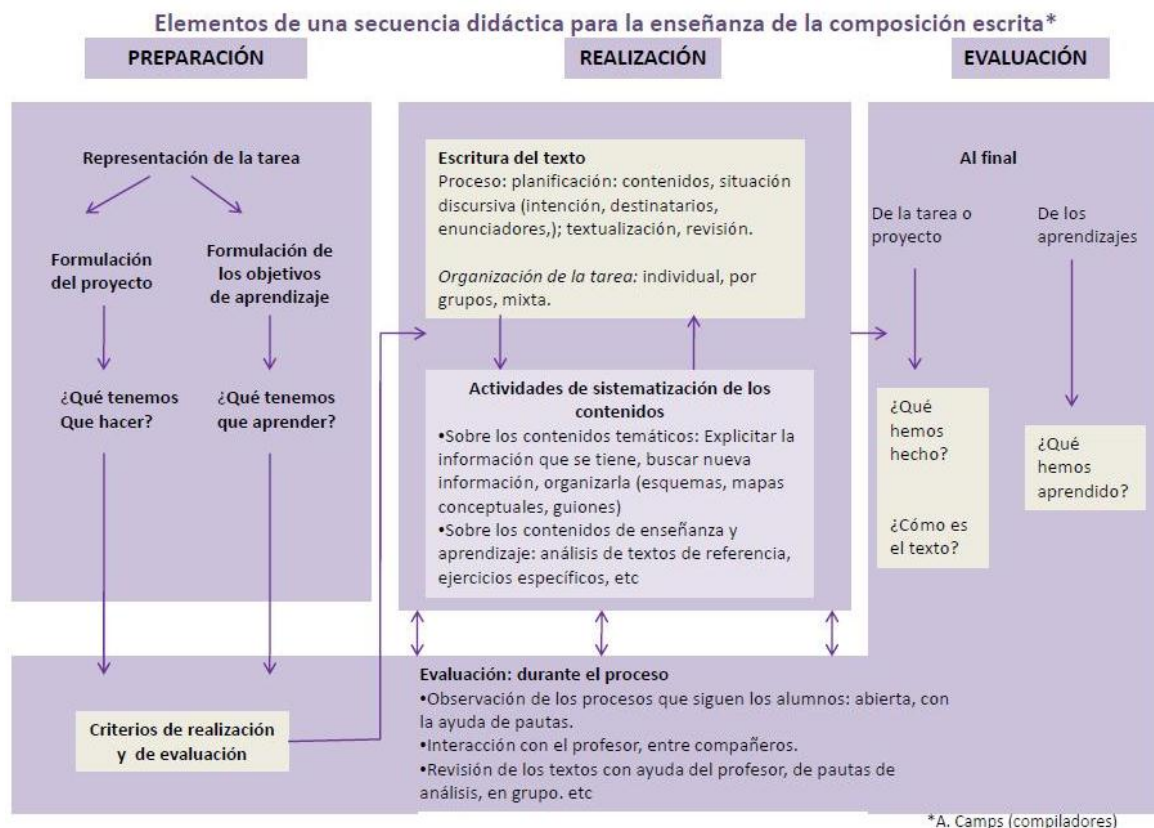
Una intervención pedagógica requiere que se tengan en cuenta aspectos particulares del sujeto como su proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de construcción del conocimiento, pues no basta con las buenas intenciones, se deben dar las condiciones adecuadas para que la implementación guíe a los estudiantes hacia una participación activa en la que las prácticas escolares puedan arraigarse en ellos para conseguir resultados sustanciales. Es así como la secuencia didáctica se convierte en una estrategia pertinente para diseñar un conjunto de actividades estrechamente relacionadas entre sí y con las realidades del entorno, pues como recurso organizativo brinda la posibilidad de concretar objetivos trazados a través de la precisión de criterios de selección, organización y desarrollo de los contenidos. En síntesis, como manifestaron Coll y Solé (2001) se entiende que la intervención didáctica consiste en poner las condiciones para que los aprendizajes que realicen los sujetos en cada momento de su escolaridad sean tan significativos como sea posible.

Camps (2003) señaló la necesidad de ejecutar prácticas diversas de lectura y escritura con diferentes interlocutores, públicos y contextos para que los alumnos aprendan a leer y escribir significativamente. Es aquí donde se resalta la conveniencia de la SD en este trabajo, pues si bien el propósito era desarrollar algunas competencias de una disciplina particular, la intervención activa, intencionada y reflexiva permite el alcance de saberes multidisciplinares orientados a la construcción de relaciones positivas

con la escritura. Al respecto Charlot (2008, p. 98) afirma que “adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo en el cual se vive, comunicarse con otros seres y compartir el mundo con ellos, vivir ciertas experiencias y así volverse más grande, más seguro de sí, más independiente”.

La producción de textos narrativos, en este caso de microrrelatos, en un medio a través del cual se busca construir puentes de comunicación con otros lenguajes, necesidades, deseos, historias, realidades propias y ajenas. Es también la SD un espacio de diálogo permanente entre docentes y estudiantes en el que se asume el reto de aprender en conjunto.

Sobre la organización de las secuencias didácticas Camps propone tres fases: **la preparación** que es el momento del diseño del proyecto y de los objetivos, así como de la formulación de actividades planificadas y concatenadas. **La producción** es el espacio para el desarrollo de los contenidos temáticos a través de las actividades planteadas en la fase 1; se evalúa durante el proceso y se tienen en cuenta todos los aportes y avances en la interacción recíproca alumno-profesor. **La evaluación** determina la adquisición de los objetivos planteados y se pregunta por el resultado final, pero también por los progresos a lo largo de toda la SD. Dado que es una evaluación de tipo formativa supone una reflexión pedagógica sobre el ¿qué hicimos? y ¿qué aprendimos?



Fuente: del libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (Camps, 2003).

Tener una ruta de acción intencionada y con las herramientas adecuadas es disponer de una situación de enseñanza con miras a transformar el escenario escolar. Para efectos de este trabajo posibilita el abordaje de los saberes previos, del contexto, de la coyuntura sociopolítica del país, la búsqueda de unas competencias disciplinares y ciudadanas necesarias para la formación de sujetos críticos y la convivencia.

2.2.3 Entendiendo la violencia política: desentrañar las formas de nombrar el conflicto

El imaginario colectivo que circula en la escuela sobre la violencia en Colombia carece tanto de saber histórico como de fundamento teórico, lo que desdibuja el lugar de los estudiantes como sujetos políticos. Por ello, es importante desentrañar el significado de otros conceptos

ligados al conflicto más allá de los de víctima/victimario e impulsar la formación política en los espacios educativos para fomentar la indagación crítica y activar un pensamiento horizontal a través de una relación dialéctica entre individuo-sociedad-territorio-historia. Abordar la violencia política en el aula es una acción que contribuye a la eliminación de los prejuicios, que interpela la predisposición moral y despierta la conciencia como un espacio para sentir a partir de la historia del otro, así suscitar que la indignación y la memoria de la tragedia impida su repetición apostándole a la paz.

Ahora bien, el concepto de violencia política en Colombia es de difícil tránsito, pues sus límites son porosos y sus estructuras migran de forma dependiendo del escenario y de los actores: partidos políticos, élites políticas y económicas, grupos armados –subversivos o no-. Así mismo, los intereses responden cada vez menos a un programa ideológico y se adhieren a ella como una posibilidad de acomodamiento económico para quienes la detentan. De tal manera que para la elaboración de la SD el concepto se limita exclusivamente a las definiciones planteadas por el Centro de Investigación y Educación Popular / Programa por la Paz (CINEP-PPP) en su marco conceptual, el cual la define como:

Aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado. (CINEP, 2016, p. 14)

El CINEP también clasifica los actores que la ejercen:

1. Agentes del Estado o particulares que actúan con el apoyo, tolerancia o aquiescencia de las autoridades del Estado.
2. Grupos insurgentes que combaten contra el Estado o contra el orden social vigente.

3. Grupos o personas ajenas al Estado y a la insurgencia, pero impulsados por motivaciones ideológico-políticas que los llevan a actuar en contra de quienes tienen otras posiciones o identidades, o de quienes conforman organizaciones de las antes mencionadas.

2.2.4 Tejer la memoria. Una práctica viva, dolorosa y necesaria

En contextos como el colombiano hacer memoria sobrepasa el sentido del recuerdo como mera actividad de evocación y se establece como una posibilidad de reconstruir el pasado reciente, recuperar verdades, desnaturalizar el olvido y el odio. Los proyectos para hacer memoria histórica en las aulas de clase son un medio para que la historia no oficial se instaure en los imaginarios y sobrepase las fronteras del relato emblemático en aras de hacerle camino a procesos necesarios como la reparación, el perdón, la restitución y la resiliencia, todos imprescindibles para la formación ciudadana y el pensamiento sistémico.

Dicho esto, para tejer memoria en la escuela es necesario considerar primero su definición, entendida como un proceso individual de retención de los recuerdos de un pasado y su reavivación. Sin embargo, los recuerdos se construyen en colectivo, de modo que la memoria supone en sí misma la existencia de una colectividad marcada por unas experiencias en común.

Elizabeth Jelin (2002) en su texto *Los trabajos de la memoria* retoma los aportes de Halbwachs anotando que “quienes recuerdan no son los grupos sociales, sino los individuos, pero que no lo hacen solos, sino en relación con otros, y esa interacción ha sido denominada memoria colectiva”. (p. 22). Es decir, que esa memoria se reconstruye en dinámicas comunitarias desde experiencias personales, son memorias compartidas que se entretajan en la interacción.

Ahora bien, ante la necesidad de construir memoria para la reivindicación de derechos, el conocimiento histórico y la no repetición surge el concepto de memoria histórica, asociado a la rememoración de acontecimientos de marcado trasfondo social, cultural y político, y que se teje desde la posición de quienes están “por fuera” de la experiencia. Este registro “toma los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con información de otras fuentes, utilizando herramientas propias de la historia y de las ciencias sociales para inscribir y articular los recuentos comunales en una historia nacional.” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015)

Así entendida, la memoria histórica es “memoria prestada de los acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente, y a la que llega por medio de documentos de diverso tipo.” (Aguilar, 2008, p. 44).

Los elementos como libros, archivos y objetos conmemorativos al igual que expresiones y puestas en escena, más que figurar el pasado, lo incorporan a la realidad de manera performativa; son medios expresivos que coinciden con lo que Elizabeth Jelin denomina “vehículos de la memoria” y que tienen lugar en tanto haya individuos que comparten una cultura, y existan unos agentes sociales que intenten materializar los sentidos del pasado en diversos productos culturales. (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2009).

2.2.5 El poder de la palabra para recrear el pasado. Prácticas desde la oralidad, la lectura y la escritura

Los objetos culturales son una herramienta para la reconstrucción del pasado y el tejido de la memoria desde su capacidad evocadora y de manifestación de esas historias otras que se mantienen al margen del relato hegemónico. La literatura es un arte capaz de simbolizar el ayer y

explorar la dimensión afectiva de la existencia humana. Parafraseando a Vargas (2014) se entiende que la intención de la narrativa no es la de ser un espejo de la realidad histórica o de la “verdad única”, sino de las verdades de la condición humana. Así, los relatos estructuran otro panorama de la guerra, de las luchas y de las experiencias de cada individuo; se construyen como una forma de hacer memoria, pues el arte, finalmente, es la expresión de los fantasmas que habitan al ser humano: “La literatura es productora de efectos de presencia, más que de efectos de sentido: logra expresar realidades pasadas más que explicarlas.” (Gumbrecht citado por Vargas, 2014, p. 155). De esta manera, estos escenarios que configuran la palabra, si son direccionados con inteligencia y planificación, se convierten en puertas de acceso hacia la historia individual/colectiva, es decir, conocerse y conocer.

Leer es un acto político. La lectura exige una postura de pensamiento y un juego intertextual que remite inexorablemente a la realidad social -lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente, diría Freire-, y en la medida en que se es capaz de considerar otras formas de habitar el mundo es posible la sensibilización y la humanización del lector. Si bien es cierto que las prácticas letradas no son un salvavidas frente a la deshumanización y el egoísmo, es innegable la influencia que sobre el carácter binario moralizante tiene el quehacer de la lectura, pues en ella se producen diálogos y transformaciones personales que permiten ponerse en el lugar del otro. La lectura literaria, en este orden de ideas, no es solo la decodificación de unos signos lingüísticos, sino también una representación e interpretación simbólica de la sociedad, en palabras de Yolanda Reyes (2007):

Leer y escribir aborda la capacidad de examinar y de elegir opciones, de relacionar ideas, de interpretar y juzgar, de descifrarse, expresarse y también de "ponerse en la piel" de otros seres humanos, en otros tiempos y espacios, abre las perspectivas del pensamiento, de la sensibilidad y

de la imaginación y se constituye en dispositivo para seguir aprendiendo durante toda la vida (pp. 5-6)

La escritura como acto creador hace parte del engranaje imprescindible en la formación de pensadores críticos; la creación estética es una manera de explorar la esencia de lo humano y reflejar en el ejercicio de la palabra la diversidad de formas de existir. Escribir es decir y construir pensamiento, una actividad cognitiva que pone sobre la mesa un sinnúmero de competencias y que junto con la lectura tiende puentes hacia la diversidad, la reflexión y la activación del multiperspectivismo.

Promover y orientar las praxis de lectura y escritura es parte de la función esencial de la escuela, pues en la medida en que los escolares son capaces de decir y asumir un criticismo frente a lo leído es posible vislumbrar los intereses ocultos en los discursos, argumentar, dirimir las diferencias, todo ello necesario para la toma de decisiones políticas ejerciendo la ciudadanía desde un actuar equitativo, cuestionador, que versa sobre la construcción permanente de la democracia. Es el individuo capaz de interpretar y argumentar quien se lanza al debate intelectual y asume con madurez su papel de enunciador y actor de transformación social. Dicho por Ferreiro (2000):

La democracia plena es imposible sin niveles de alfabetización por encima del deletreo y la firma. No es posible seguir apostando a la democracia sin hacer los esfuerzos necesarios para aumentar el número de lectores (lectores plenos, no descifradores).

2.2.6 Narrativas para plasmar el recuerdo

“La literatura construye la historia de un mundo perdido” así lo afirmó Ricardo Piglia en su ensayo *Ficción y política en la literatura argentina*, señalando certeramente que la narrativa

estética moldea las posibilidades de construcción del recuerdo. Es la poética –en el sentido profundo de la palabra- un medio de representación del dolor que impide abdicar del ayer para evitar que se borren las experiencias pasadas, se silencien, se pierdan en las circunstancias del hoy, o peor aún, se repitan. En la escuela éste carácter desafiante y evocador del lenguaje literario debe permitir la construcción de la identidad colectiva y la exploración de los fenómenos sociopolíticos. En esta medida, el propósito es desprenderse de la tendencia utilitarista de la escritura para convertirla en un medio idóneo de escenificación del pasado para la reflexión del presente, pues los textos...

(...) construyen versiones contrahegemónicas no sólo del pasado sino también de un presente problemático, convirtiéndose así en impugnación de las versiones oficiales elaboradas desde el poder y en una práctica de resistencia que vendría a restaurar la “memoria de los vencidos” en un orden político y social represivo. (Camacho, 2009)

Para el caso de esta SD se decidió trabajar con el microrrelato como producto resultante de toda la intervención, pues si bien es un ejercicio literario y por tanto ficcional, mucho se ha insistido en el hecho de que la literatura transforma estéticamente la realidad y crea nuevos imaginarios en los que podemos leerla. Es así como el cuento breve puede constituirse como escribe Larrea (2006) en una forma de:

(...) reconstruir una red de representaciones simbólicas, culturales y estéticas que tienen la virtualidad de corregir aquellas que han sido impuestas por la historia oficial, disentir de ellas y transfigurarlas para reconstruir, por medio de la invención: historias no contadas, creencias heredadas o impuestas en el transcurrir de la memoria.

Se pretende entonces, como se dijo en el apartado anterior, hacer de la escritura un proceso multidisciplinar que no se sitúe exclusivamente en el terreno de lo semántico/sintáctico o gramatical, es decir, la preocupación abarca las situaciones de comunicación efectiva, pero también el valor agregado de la actividad creativa para hacer visibles y cuestionar problemáticas.

Ya David Lagmanovich (2009) manifestaba frente a las posibilidades abarcadoras del microrrelato:

Escribimos microrrelatos porque queremos experimentar cómo es la creación de algo “redondo”, como suele decirse: un producto literario satisfactorio en sí mismo, autosuficiente, dotado de autonomía, que pueda apreciarse en un golpe de vista y que, a pesar de la velocidad de la escritura y de la consiguiente rapidez de la lectura, guarde significados diversos y profundos. No sólo queremos escribir textos breves, sino que aspiramos a que su brevedad sea significativa, rica, pletórica de valores.

Sobre el mismo es necesario apuntar que si bien, de manera general, se le ha definido como un producto artístico de la posmodernidad, sus orígenes son remotos y tiene parientes cercanos como los haikus japoneses, refranes, chistes, aforismos, parábolas, entre otros. Será, sin embargo, durante el siglo XX y XXI que el microcuento adquiera reconocimiento como forma narrativa autónoma con características particulares de composición y título propio; autores como Ítalo Calvino reconocieron la conexión del microrrelato con la visión fugaz, fragmentada, breve y urbana de los siglos en mención.

Lagmanovich ofreció una caracterización del microrrelato en la que lo concibe como un género literario con tres rasgos fundamentales:

1) la brevedad o concisión (criterio externo fácilmente verificable, puesto que se puede expresar a través del cómputo de las palabras que constituyen un texto), 2) la narratividad (criterio interno susceptible de ser analizado por el crítico), y 3) la ficcionalidad, que depende sobre todo de la actitud, o del propósito, del escritor. (p.87)

A partir de esta triada el autor apunta que un texto al que se le puedan atribuir los tres rasgos será un microrrelato, pues la ausencia de alguno de ellos lo convierte inevitablemente en otro (refrán, máxima, noticia periodística). De aquí se amplían sus rasgos externos e internos. Entre los externos está la brevedad, pues es una característica determinante que, de ir en

contravía, no podría incluirse bajo el título de micro que es ya dicente de lo que se espera del texto. Los rasgos internos tienen que ver con la composición de su narrativa: la eliminación de detalles, de descripciones, de numerosos nombres o fechas: hay que sugerir en lugar de decir; el lenguaje debe ser preciso, por tanto, sobran los adjetivos; se enfoca en un solo evento o incidente, un personaje o una acción; suele comenzar in media res, es decir que la primera acción presentada no es necesariamente la acción inicial en orden cronológico; velocidad: toda acción en el microrrelato transcurre en un instante; y generalmente, tiene un final sorpresivo o inesperado.

Desde esta postura el crítico argentino manifestaba que todos los microrrelatos son breves, pero no todos los textos breves son microrrelatos.

Acercándolo al objetivo de la intervención se encuentra que el microcuento histórico hace su aparición en la década de los 70' pretendiendo –al igual que la novela- una reflexión y un testimonio del devenir de la sociedad. Los escritores latinoamericanos que para entonces habían conseguido nuevas formas discursivas (realismo mágico, vanguardias, antipoesía, contranovela) ven -como escribió Larrea (2006)- en el microcuento esa nueva forma de narrar los conflictos que atravesaba el continente, que para la época eran regímenes dictatoriales:

Eduardo Galeano, Ernesto Cardenal, Augusto Monterroso, José Leandro Urbina y otros, optaron por escribir relatos breves que testimoniaban estos hechos, sucesos que permanecían en la memoria oral, fragmentos de historias de vidas, alegorías fugaces que transmitían los sueños y temores de las víctimas de la violencia del poder, pero también reescrituras de mitos y revisiones de las convenciones arraigadas por la cultura dominante.

La brevedad de esta narrativa supone así un tratamiento riguroso para lograr con los estudiantes dos objetivos: potenciar la escritura creativa y plasmar el recuerdo de lo vivido. La

extensión en este caso se convertirá en una práctica selectiva de la información y en una habilidad para contar sin permitirse el detalle ni la dilación.

CAPÍTULO III

3. Referente metodológico

3.1 Enfoque metodológico

La metodología con la que se abordó la secuencia didáctica partió de un enfoque cualitativo descriptivo, pues se evaluó el proceso relacionado con las habilidades conseguidas durante la ejecución como la apropiación y reflexión final que se dio sobre la violencia política y la memoria histórica desde las narrativas creativas. Este enfoque brindó la oportunidad de acercarse a las experiencias, representaciones e imaginarios de los estudiantes para reconstruir significados a través de una perspectiva horizontal de la sociedad que hizo de la práctica pedagógica una labor constante de reflexión, participación y argumentación.

El enfoque permitió señalar la manera en que los estudiantes abordaron el tema de estudio y cómo sus productos narrativos evidencian un compromiso consigo mismos y con los objetivos trazados. De esta manera cada estudiante pudo ser evaluado de acuerdo con sus avances y con las decisiones que tomó para relatar los conflictos del país, pues: “No existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”. (Pérez, 1990, p. 65).

La SD también se situó desde el paradigma crítico-social de Paulo Freire, asumiendo las actividades como creaciones compartidas sobre la apuesta de configurar un pensamiento crítico, una postura política y un conocimiento histórico con un carácter emancipador como señalan Alvarado & García (2008):

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se

consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social.
(p. 190)

Desde esta postura se entendió que el educador no se afirma como el poseedor del conocimiento y que el encuentro con el educando debe estar siempre mediado por el diálogo, logrando que éste se reafirme como el actor y transformador de su historia, en palabras de Freire (2008):

Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos.
(p.82)

3.2 Muestra

La secuencia didáctica se planea para el grado noveno en el área de lenguaje. La IETC Santa Cecilia sede #2 jornada mañana, cuenta con 6 grupos en ese grado, de los cuales la docente es titular en 5 de ellos. El trabajo se realizó con los estudiantes de los 5 grupos con un total de 123 estudiantes, pero para efectos del registro de las evidencias y análisis de los resultados se seleccionó una muestra de 10 estudiantes (2 por grupo).

La muestra cuenta con 8 estudiantes de sexo femenino y 2 de sexo masculino. Sus edades oscilan entre los 14 y los 17 años. Su identificación racial es predominantemente mestiza (8 estudiantes) y en menor proporción afrodescendiente (2). Las características socioeconómicas son variadas, pues pertenecen a familias de estratos 2, 3, 4 y 5; ubicándose la mayoría en los estratos 2 y 3. El 97% habitan en la comuna 2, en los barrios: Comfenalco, Calima, Los Álamos, Brisas de los Álamos, Guadales, Floralia, La Merced, Vipasa, La Flora y Altos de Menga.

3.3 Instrumentos y técnicas para la recolección de información

Para el proceso de planeación y recolección de la información, así como para su posterior contraste se emplearon cuatro instrumentos: el formato de secuencia didáctica como herramienta para la planeación, organización y disposición de recursos; las encuestas realizadas tanto al inicio como al final de la intervención; las rejillas de observación y evaluación de las diferentes producciones de los estudiantes; y la observación participativa de la docente que posibilitó la reflexión pedagógica en torno a la SD y a la evolución positiva de los objetivos.

3.3.1 La secuencia didáctica.

La secuencia didáctica se desarrolló en 4 momentos: diagnóstico, sensibilización, apropiación/producción y contrastación de resultados, para lo cual se utilizó la estructura de secuencia del programa *Palabrarío & Numerario* implementado en las diferentes IE del país desde el año 2007 como una iniciativa de la fundación *Negocios Corona* y *Genesis Foundation*. La selección del formato estuvo determinada por el carácter de disfrute que plantea sobre la lectura, pues además de la red textual a trabajar en las actividades se cuenta con textos regalo que si bien están relacionados con los objetivos no constituyen un trabajo adicional y le imprimen el valor de goce estético a la literatura. Por otro lado, brinda la libertad para decidir respecto a los aspectos legales que convergen en la intervención.

El desarrollo de la SD tuvo una duración de 22 sesiones, las cuales fueron ejecutadas en el tercer y cuarto periodo académico del año lectivo 2017, específicamente entre el 14 de agosto y el 30 de noviembre. La extensa duración se debió no sólo a la necesidad de la secuencia

misma, sino también a la irregularidad de las clases en la IE por actividades propias de la dinámica de la escuela. A continuación se presenta el diseño:

DATOS GENERALES	
Título: Relatos breves sobre una extensa violencia	
Institución Educativa: Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia Sede Educativa: 2	Municipio: Santiago de Cali
Docente: Eliana Arboleda Ruiz	Área de conocimiento: Lenguaje
Grado: Noveno	Tema: literatura latinoamericana. Literatura sobre las dictaduras y la violencia política.
Fecha de iniciación: agosto 14 de 2017	Fecha de terminación: noviembre 30 de 2017
Horas por semana: 4 (dos horas de 55' por sesión)	
<p>Descripción de la secuencia didáctica: Inicialmente la secuencia promueve prácticas literarias para aproximarse a algunos hechos de violencia política vivida en el siglo XX en tres regímenes dictatoriales latinoamericanos, específicamente: la dictadura argentina de Jorge Rafael Videla; la chilena de Augusto Pinochet; y la dictadura cívico-militar de Uruguay. En ese mismo sentido, se acude también a las producciones colombianas con la intención de visibilizar la violencia política del país en el marco de un régimen democrático de gobierno. Y finalmente viabilizar un ejercicio de escritura creativa de microrrelatos, a través de los cuales se pueda aportar a la construcción de la memoria histórica del país y contribuir a la educación para la paz.</p>	
OBJETIVOS Y REFERENTES LEGALES	
<p>Objetivo general: Propiciar la escritura de microrrelatos como un aporte a la recuperación de la memoria histórica sobre algunos hechos de violencia política en Colombia en el siglo XX.</p>	
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar las nociones de los estudiantes sobre diversos términos ligados al concepto de violencia política. • Proyectar la literatura como una forma artística de testimoniar los conflictos y conservar la memoria sociocultural de un territorio. • Potenciar las competencias en lectura, escritura y argumentación. • Fomentar la escritura de microrrelatos para propiciar la reflexión sobre la violencia política en Colombia y como un ejercicio de memoria histórica que resignifique las relaciones con el otro y con el país. 	
<p>Competencias del MEN: Lectora, escritora, oral</p>	
<p>Estándares básicos de competencias en lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente. • Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 	
Derechos básicos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la literatura como una memoria de los pensamientos y sucesos de una región o un país. • Identifica estrategias narrativas relacionadas con el abordaje de hechos históricos o problemáticas reales, en obras literarias o en producciones cinematográficas. • Reconoce las problemáticas o los hechos narrados en obras literarias y en producciones audiovisuales. • Reconoce las posiciones de sus compañeros en un debate, a partir de la comparación entre lo que escucha y lo que piensa en torno a un tema. 	
Estándares básicos de competencias ciudadanas: <ul style="list-style-type: none"> • Analizo críticamente los conflictos entre grupos, en mi barrio, vereda, municipio o país • Identifico y analizo las situaciones en las que se vulneran los derechos civiles y políticos • Cuestiono y analizo los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas. • Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia. • Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir. 	
Cátedra de la paz: <ul style="list-style-type: none"> • Justicia y derechos humanos • Memoria histórica 	
RED TEXTUAL. TEXTOS SELECCIONADOS	
POESÍA	<i>Los enemigos</i> de Pablo Neruda <i>Desaparecidos</i> de Mario Benedetti
CUENTOS	<i>Graffiti</i> de Julio Cortázar <i>El diecinueve</i> de Mario Benedetti
LITERATURA INFANTIL	<i>El pueblo que no quería ser gris</i> de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes <i>La ultrabomba</i> de Mario Lodi
TEXTOS AUDIOVISUALES	Cortometraje <i>Historia de un oso</i> de Gabriel Osorio Selección de videos de la serie <i>No más violencia</i> https://www.youtube.com/channel/UCcvtN7Uu_fnyPe1y53nFOaA
MICROCUENTOS	<i>La bondad</i> de Braulio Arenas, <i>Esta es la triste historia</i> de Álvaro Cepeda Samudio, <i>¿Qué haces aquí?</i> de Jairo Aníbal Niño, <i>El crimen y el castigo</i> , <i>El desafío</i> , <i>Retrato de familia en Argentina</i> de Eduardo Galeano, <i>Los mejores calzados</i> de Luisa Valenzuela, <i>Un ángel terrible</i> de Juan Manuel Roca.
INFORMES	Testimonios de violencia estatal en Colombia tomados del Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las Naciones Unidas (2003)
TEXTOS REGALO	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>El combate</i> de Harold Kremer • <i>Los confusos</i> de Harold Kremer • <i>Tengo miedo</i> de Ivar Da coll. 	
TEXTOS A PRODUCIR	
Análisis, interpretación y argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Relatoría de la discusión grupal sobre la violencia • Frisos informativos sobre los periodos de las 3 dictaduras latinoamericanas y la violencia política/conflicto armado en Colombia Resolución de talleres de análisis y reflexión sobre la red textual ¿Para qué la lectura y la escritura en tiempos de violencia?
Escritura creativa	<ul style="list-style-type: none"> • Minicuentos sobre la violencia (fase diagnóstica)

	<ul style="list-style-type: none"> • Minicuentos a partir de testimonios de violencia estatal en Colombia (Fase sensibilización) • Minicuentos sobre violencia política/conflicto armado en Colombia (fase final: producción)
Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre la violencia y la democracia (Mesa redonda) • Exposición sobre la violencia ejercida durante la dictadura argentina 1976, chilena 1973, uruguaya 1973 y la violencia política/conflicto armado en Colombia • Discusión sobre los textos audiovisuales
EVALUACIÓN	
Instrumentos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Rejillas de observación y contraste para las producciones escritas • Rejilla de evaluación para las mesas redondas y socializaciones. Se observa la participación activa y fundamentación de los argumentos Análisis y calificación por parte de la docente según la evolución analítica y el desarrollo de la escritura en los diferentes talleres de comprensión textual	
MOMENTO 1: DIAGNÓSTICO	
Sesión 1 – Tiempo: 110 minutos En esta sesión los estudiantes deben resolver dos pruebas. La primera consiste en una encuesta sobre la percepción de la violencia política en Colombia, lo que permitirá identificar cuál es la mirada que tienen hacia las fuerzas armadas del país y sobre la responsabilidad del Estado en hechos punibles. Luego de la encuesta deben procurar definir 14 conceptos relacionados con la violencia política. La segunda prueba es un ejercicio de escritura creativa. Aquí escriben un minicuento sobre la violencia. Antes de empezar se les indica que deben considerar atentamente los términos de <i>minicuento</i> y lo que conocen como <i>violencia</i> .	Recursos: Fotocopia con las pruebas Hoja de block Lapicero
Sesión 2 – Tiempo: 110 minutos Esta sesión está dirigida por la docente, quien con una proyección de imágenes explica cada uno de los conceptos que hicieron parte de la primera prueba. Los estudiantes deben recurrir a hechos conocidos que ejemplifiquen las explicaciones dadas. En cada definición de un término se da espacio para reflexionar si los actos mencionados ocurren o no en nuestro país de manera continua y/o sistemática. En la segunda hora de la sesión los estudiantes hacen una actividad de emparejamiento de conceptos y definiciones (Anexo 1). El producto debe quedar consignado en sus carpetas como insumo para las sesiones posteriores.	Recursos: Proyector Computador Fotocopia con la actividad de emparejamiento Tijeras Ega Hojas de block
MOMENTO 2: SENSIBILIZACIÓN	
Sesión 3 y 4 - Tiempo: 110 minutos por sesión A partir de una serie de preguntas sobre la violencia, la insurrección, el poder, las dictaduras y la memoria histórica los estudiantes hacen una mesa redonda. Preguntas problematizadoras: ¿Qué es para ti la violencia? ¿Soy violento? ¿Habitó en un territorio violento? ¿He vivido en mi familia o los integrantes de esta han vivido situaciones de violencia? ¿El Estado debe garantizar la seguridad a todos los ciudadanos? ¿Todas las decisiones de un gobierno deben respetarse y cumplirse por ser autoridad? ¿La insurrección y la disidencia siempre son delitos? ¿Tiene límites el poder? ¿Las dictaduras son justificables? ¿Colombia vive una dictadura? ¿En Colombia los representantes del Estado han cometido delitos violentos contra los ciudadanos? ¿Podemos narrar la violencia? ¿Para qué nos sirve narrar nuestra historia de	Recursos: Fotocopia con preguntas moderadoras de la discusión Hojas de block Lapicero Tablero Marcadores

<p>violencia?</p> <p>En primera instancia se reúnen en grupos de 4 o 5 personas, discuten cada una de las preguntas y documentan en una relatoría sus coincidencias y disidencias sobre los cuestionamientos; luego se abre el espacio para la socialización general donde cada estudiante expone sus argumentos y entra a debatir con las posiciones de sus compañeros.</p> <p>En esta sesión la docente actúa como moderadora; además, en la última hora de la sesión 4 explica con más amplitud el concepto de violencia desde el triángulo: violencia directa, estructural y cultural.</p> <p>Se les orienta traer para la siguiente sesión una consulta sobre tópicos específicos de las dictaduras argentina, chilena, uruguaya y sobre la violencia en Colombia. La consulta deben hacerla por grupos (4 en total).</p> <p>Ejes temáticos de consulta:</p> <p>Argentina Proceso de reorganización nacional Escuela de mecánica de la armada donde funcionaba el Grupo de Tareas 3.3.2 Vuelo de la muerte Fusilamientos UP1 Alfredo Astiz Jorge Rafael Videla Madres de plaza de Mayo Apropiación de menores en el Proceso de Reorganización Nacional</p> <p>Uruguay Dictadura cívico militar Presos políticos y desaparecidos Escuadrones de la muerte (Uruguay) Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros Operación Cóndor Exilio intelectual desde las dictaduras latinoamericanas</p> <p>Chile Régimen militar Augusto Pinochet y Salvador Allende La Dirección de Inteligencia Nacional DINA Operación colombo Violaciones de los derechos humanos del Régimen Militar (Chile) Caravana de la Muerte</p> <p>Colombia Violencia política Desaparición forzada Crímenes de Estado (casos) Homicidio de líderes sindicales, de derechos humanos y reclamantes de tierras Masacres (casos colombianos) Ejecuciones extrajudiciales Exterminio de partidos políticos Desplazamiento forzado Falsos positivos</p>	
<p>Sesión 5 y 6 - Tiempo: 110 minutos por sesión</p> <p>Para la sesión 5 los estudiantes se dividen en 4 grupos representando cada uno un país diferente, y con la consulta realizada previamente sobre algunos hechos ocurridos durante las dictaduras de Jorge Videla en Argentina, de Augusto Pinochet en Chile, la Cívico militar en Uruguay, y hechos de violencia política y conflicto</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapiceros Colores Tijeras</p>

<p>armado en Colombia organizan un friso que dé cuenta de la información consultada. La portada del friso debe tener la bandera del país y un título que refleje los hechos. En la sesión 6 cada grupo presenta una exposición sobre su tema. La segunda hora se usa para hacer un diálogo común en el que los estudiantes discuten cuáles acontecimientos les llamaron la atención y porqué. Además, se rotan los frisos y se hacen comentarios sobre su elaboración.</p>	Ega
<p>Sesión 7 – 110 minutos Esta sesión se organiza en torno a la pregunta ¿Qué es el microrrelato? Los estudiantes comparten su opinión y éstas son escritas en el tablero. Luego la docente se encarga de brindar la explicación teórica que versa sobre la forma y características del mismo; además se explicitan asuntos relevantes como los diferentes narradores y el punto de vista de la narración a partir de la pregunta ¿Desde dónde se narra? A cada estudiante se le entrega la ficha ¿Qué son microrrelatos? Y algunos consejos para escribirlos (Anexo 2) que sintetiza los elementos fundamentales del microrrelato, se socializa en clase y luego se brindan ejemplos usando los textos: <i>La Bondad</i> de Braulio Arenas, <i>Esta es la triste historia</i> de Álvaro Cepeda Samudio y <i>¿Qué haces aquí?</i> De Jairo Aníbal Niño. Para finalizar la sesión se construye entre todos un microrrelato. Se escribe en el tablero y luego se realizan correcciones y reescritura.</p>	<p>Recursos: Fotocopia de la ficha Marcador Proyector Computador</p>
<p>Sesión 8 – Tiempo: 110 minutos Se abre la sesión con el microrrelato <i>Los confusos</i> de Harold Kremer (texto regalo). Después se usa el recurso virtual de la <i>Fundación paz y reconciliación</i>. Se ingresa al observatorio de violencia política en Colombia 2013-2017 para leer en detalle los casos de violencia selectiva discriminados por departamento, por tipo de acción y por responsable. Aquí los estudiantes interactúan con la herramienta virtual seleccionando los territorios y haciendo las lecturas. http://www.pares.com.co/carrusel/observatorio-violencia-politica-en-colombia-2013-2017-2/ El paso siguiente consiste en determinar qué consecuencias para la democracia tiene la violencia selectiva y estatal, y si a partir de esta podemos establecer relaciones con las acciones perpetradas en regímenes dictatoriales. Los estudiantes abren una mesa redonda y manifiestan sus puntos de vista. En la segunda parte de la sesión los estudiantes, organizados en parejas, transforman en minicuento un testimonio real de violencia estatal en Colombia tomado del <i>Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las Naciones Unidas</i> (Anexo 3) En este punto se explica la utilidad de ficcionalizar la violencia como una forma de volver a la historia y hacer memoria.</p>	<p>Recursos: Proyector Computador Fotocopias con testimonios del <i>Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las Naciones Unidas</i> Hojas de block Lapicero</p>
<p>Sesión 9 – Tiempo: 110 minutos En la sesión se desarrolla la escritura de los microrrelatos, pues es necesario el acompañamiento de la docente y el trabajo cooperativo en el aula. Cada pareja pasa con la docente para tomar decisiones sobre: tipo de narrador, desde cuál punto de vista narrar, eliminación de detalles.</p>	<p>Recursos: Fotocopias con testimonios del <i>Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las Naciones Unidas</i> Hojas de block Lapicero</p>

	Microrrelatos
<p>Sesión 10 – Tiempo: 110 minutos</p> <p>En esta sesión se inician las lecturas de los textos. Inicialmente se lee el testimonio asignado del <i>Informe</i> y luego el microrrelato que escribieron. A medida que cada pareja hace la lectura se realiza una retroalimentación de las historias; tanto los compañeros como la docente deben indicar correcciones o resaltar las decisiones narrativas acertadas, si se entiende la historia y si logra interpretar y/o metaforizar las sensaciones que dejan los testimonios base.</p> <p>Después de realizada la reescritura se entrega la versión final a la docente.</p>	
<p>Sesión 11 Tiempo: 110 minutos</p> <p>Se inicia con la red textual tomando el poema <i>Desaparecidos</i> de Mario Benedetti y el cuento <i>El crimen y el castigo</i> de Eduardo Galeano.</p> <p>Se leen los textos en voz alta y de manera continua la primera vez; luego se hace una segunda lectura en la que es necesario detenerse para escuchar las apreciaciones de los estudiantes y las relaciones que encuentran con los hechos expuestos por sus compañeros referentes a las dictaduras latinoamericanas.</p> <p>Finalmente responden un taller de análisis y comprensión (Anexo 4). Este trabajo se realiza en parejas y es entregado a la docente al final de la sesión.</p>	<p>Recursos:</p> <p>Proyector Computador Fotocopias con las actividades Hojas de block Lápiz, lapicero</p>
<p>Sesión 12 – Tiempo: 110 minutos</p> <p>Se abre la sesión con la lectura del minicuento <i>El combate</i> de Harold Kremer (texto regalo). Visualización del cortometraje <i>Historia de un oso</i> de Gabriel Osorio y lectura del cuento <i>El pueblo que no quería ser gris</i> de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes.</p> <p>Después de las lecturas cada estudiante debe escribir en el tablero una palabra que le haya sugerido alguno o todos los textos, por ejemplo: exilio, derechos, violencia, rebelión. Luego se hace una mesa redonda para socializar frente a las palabras escritas y sobre lo que les ocurre a los personajes de las historias a partir de las preguntas ¿Cómo desafiar la violencia estatal? ¿Es posible reconstruir la vida después de un marcado episodio de violencia?</p> <p>Se lee un texto sobre la prohibición de “Cuentos tendenciosos” durante la dictadura argentina (Anexo 5) y se finaliza con un taller escrito sobre el cuento (Anexo 6).</p>	<p>Recursos:</p> <p>Proyector Computador Lapicero</p>
<p>Sesión 13 – Tiempo: 110 minutos</p> <p>En esta sesión se realiza la lectura de los textos <i>Graffiti</i> de Julio Cortázar y <i>La ultrabomba</i> de Mario Lodi.</p> <p>Después de las lecturas los estudiantes se organizan en parejas para resolver unas preguntas orientadoras para la discusión final, específicamente:</p> <p>¿Con cuáles hechos de las dictaduras se pueden asociar los relatos?</p> <p>¿Cuál es el mensaje político de los cuentos?</p> <p>¿A través de qué elementos o acciones se transmite el mensaje político?</p> <p>¿Cómo aparece el miedo en los relatos y a qué se le teme?</p> <p>¿Cómo interpretamos los grafitis que se pintan en las paredes y la negación del piloto a tirar la ultrabomba?</p> <p>Se finaliza la clase con una mesa redonda para discutir las respuestas.</p>	<p>Recursos:</p> <p>Proyector Computador</p>
<p>Sesión 14 – Tiempo 110 minutos</p> <p>Se inicia con la lectura de los microrrelatos de Eduardo Galeano <i>El desafío</i> y <i>Retrato de familia en Argentina</i>; posteriormente <i>Los mejor calzados</i> de Luisa Valenzuela;</p>	<p>Recursos:</p> <p>Proyector Computador</p>

<p><i>Un ángel terrible</i> de Juan Manuel Roca; y <i>Los enemigos</i> de Pablo Neruda.</p> <p>Se discuten las preguntas: ¿Es el arte una forma de hacer resistencia a la violencia? ¿Por qué la literatura es censurada durante las dictaduras? ¿Es posible hacer denuncia y memoria colectiva desde la ficcionalización de la realidad?</p> <p>También se les pide a los estudiantes que identifiquen características de los microrrelatos en los textos leídos.</p>	<p>Hojas de block Lapicero Tablero Marcador</p>
<p>Sesión 15 – Tiempo 110 minutos</p> <p>Se abre la sesión con el cuento <i>Tengo miedo</i> de Ivar Da Coll (texto regalo). Se escribe en el tablero la pregunta <i>¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?</i> En torno a ésta cada estudiante debe escribir un texto argumentativo teniendo como recurso las discusiones y las lecturas de las sesiones anteriores.</p> <p>La orientación para el texto argumentativo corresponde a: Título pertinente, página o página y media de extensión, esquema de introducción, desarrollo de argumentos, conclusión, y ejemplos desde lo visto en clase. El desarrollo del texto se realiza con orientación de la docente en lo concerniente a jerarquización de ideas, conectores, coherencia y estructura.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero Tablero Marcador Libro: <i>Tengo miedo</i> de Ivar Da Coll</p>
<p>Sesión 16 – Tiempo 110 minutos</p> <p>El tiempo de la sesión es usado para concluir los textos argumentativos. Al finalizar se leen al azar 3 textos, los compañeros sugieren correcciones. Se disponen 30 minutos para las correcciones finales en las que leen el texto en pares, se hace la reescritura y el producto final se entrega a la docente.</p> <p>Se orientan los ejes temáticos para el desarrollo de los microrrelatos finales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violencia bipartidista (liberales y conservadores) • Desaparición forzada, desaparecidos del Palacio de Justicia • Falsos positivos • Desplazamiento forzado • Masacres: Mapiripán, Trujillo, El Salado, las bananeras, Segovia, Bojayá, El Naya • Censura • Persecución política • Ejecuciones extrajudiciales • Exterminio de la Unión Patriótica <p>Para la siguiente sesión cada estudiante debe haber seleccionado un eje de su preferencia y traer a clase una consulta sobre el mismo desde diferentes fuentes: historias contadas por amigos o familiares, periódicos, crónicas, testimonios, documentales, entre otros.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero</p>
<p>Sesión 17 – Tiempo 110 minutos</p> <p>La sesión inicia con la proyección de 10 cortometrajes de la serie <i>No más violencia</i>, específicamente: “A punta de golpes mataron mi alma”, “Mi cuerpo fue un territorio de guerra”, “La degradación de la guerra”, “La violencia se amañó en nuestros barrios”, “Desarraigo, nostalgia y humillación”, “Arte para resistir”, “Dejé la tierra para salvar mi vida”, “Cuerpos marcados por la guerra”, “La guerra de lo absurdo”, “Caminos de crueldad”.</p> <p>Al terminar se lleva a cabo una socialización alrededor de la pregunta <i>¿Para qué la</i></p>	<p>Recursos: Proyector Computador Hojas de block Lapicero Tablero Marcador</p>

<p>paz?</p> <p>Después de esto los estudiantes pasan individualmente con la docente para verificar las fuentes de información que recolectaron para construir su microrrelato. Se descartan fuentes poco fiables como páginas web no verificadas o de autores anónimos.</p>	
MOMENTO 3: PRODUCCIÓN	
<p>Sesión 18 – Tiempo 110 minutos</p> <p>Se empieza la escritura de los microrrelatos finales. Esta actividad se realiza de manera individual y completamente en tiempo de clase.</p> <p>En esta sesión traen el tema escogido y socializan con el grupo la historia que desean trabajar (testimonio o hecho histórico). Previo a la escritura se les orienta decidir qué tipo de narrador les parece más adecuado, desde cuál punto de vista narrar y cuáles detalles deben eliminar para guardar la economía del lenguaje que exige el microrrelato; así mismo, se les pide identificar específicamente qué es lo que les interesa visibilizar: la violencia, el perdón, la resiliencia, el dolor...</p> <p>El microrrelato podrá tener una extensión máxima de 200 palabras.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero</p>
<p>Sesión 19 – Tiempo 110 minutos</p> <p>Toda la sesión se usa para el desarrollo de la escritura de los microrrelatos. La actividad se lleva a cabo con el acompañamiento de la docente, quien hace las sugerencias sobre cohesión, coherencia y sobre descripciones necesarias o innecesarias.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero</p>
<p>Sesión 20 – Tiempo 110 minutos</p> <p>En este espacio se realiza la primera lectura de los microrrelatos. Cada estudiante recuerda brevemente a sus compañeros en qué hecho o testimonio se basó para escribir y a continuación lee su relato. Los compañeros realizan todas las sugerencias que creen pertinentes: identifican si el título es evocador, si está o no relacionado con la historia; palabras repetidas; si es coherente; si tiene un final inesperado (efecto knock out); y si logró concentrar en el cuento su propósito inicial. Cada autor toma nota atenta para realizar las correcciones.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero Microrrelatos</p>
<p>Sesión 21 – Tiempo 110 minutos</p> <p>La primera hora se usa para hacer la reescritura a partir de las sugerencias dadas en la sesión anterior.</p> <p>En la última hora se hace la segunda lectura de los textos y se llevan a cabo las últimas sugerencias. Cada estudiante realiza nuevamente la reescritura.</p>	<p>Recursos: Hojas de block Lapicero Microrrelatos</p>
<p>Sesión 22 – Tiempo 110 minutos</p> <p>La última sesión de la secuencia. Aquí se hace la lectura de la versión final de los microrrelatos y se entregan a la docente.</p> <p>También se les pide a los estudiantes hacer nuevamente la prueba inicial de la sesión 1 de la fase de diagnóstico.</p>	<p>Recursos: Microrrelatos Fotocopia con las pruebas Lapicero</p>

Es necesario anotar que la red textual usada durante toda la SD se encuentra en los innumerables espacios públicos de la web, por tanto, no hay una bibliografía particular o una casa editorial específica.

3.3.2 Encuesta y prueba de conocimiento.

El propósito de la encuesta (Anexo 6) fue determinar la percepción que tenían los estudiantes sobre la violencia política en el país y la relación entre las fuerzas armadas, agentes del estado y grupos al margen de la ley. Así mismo, hacer un diagnóstico sobre su conocimiento respecto a varios conceptos ligados a la violencia política y necesarios para el acercamiento histórico a la realidad colombiana.

Todos los grupos fueron evaluados inicialmente mediante la aplicación de la encuesta/prueba diagnóstica, posteriormente se intervino mediante la implementación de la SD y, por último, se aplicó la misma prueba al finalizar la intervención.

3.3.3 Rejillas de evaluación y observación.

Fueron usadas para evaluar las producciones escritas y orales, así como la evolución de sus competencias argumentativas en los espacios de debate o socialización. Posterior a la actividad a cada estudiante se le entregaba la rejilla diligenciada por la docente, la cual debía ser consignada en su carpeta. La autoevaluación al terminar cada actividad requería el uso de la rejilla (Anexo 8).

3.3.4 Observación participativa.

La escritura permanente es un ejercicio profundamente significativo para la reflexión pedagógica, lo que conlleva a la transformación de la práctica docente y a la búsqueda continua

de saberes y acciones que permitan transformar el proceso educativo. Es así como la creación de la bitácora en cada sesión se convierte en un instrumento vital para fortalecer la experiencia; en ella la docente anotó las impresiones, los hallazgos, los sentimientos y los desafíos que se hicieron presentes en el aula de clase, y que permiten que la secuencia didáctica alcance objetivos que están más allá de sí misma. Para el caso la bitácora se realizó en cada clase y fue diferente para cada grupo. Una muestra queda consignada en el Anexo 9.

CAPÍTULO IV

4. Presentación y análisis de resultados

Los resultados analizados a continuación tienen dos finalidades: comprobar si se cumplieron los objetivos trazados al inicio de la intervención y generar una reflexión pedagógica respecto a las amplísimas posibilidades de trabajar la literatura en el aula. La presentación está organizada a través de 4 preguntas que responden a los objetivos, y para su medición se usaron gráficas estadísticas, así como las rejillas antes mencionadas. Las producciones de los estudiantes son el insumo para el análisis dentro del enfoque cualitativo descriptivo, las cuales se referencian por el nombre sin apellido de cada autor, siendo respectivamente:

Danna, Yoselin, Gabriela, Valentina, Karens, Laura, Edinson, Camila, Nimueth, Camilo.

4.1. ¿Qué sabemos de violencia política y memoria histórica?

“Profe, es como cuando uno guarda fotos y notas y libros viejos para luego contar lo que le pasó hace mucho”.

Camilo

La prueba inicial y final arrojó resultados importantes y positivos frente al alcance de la SD respecto a las claridades conceptuales necesarias para favorecer la lectura crítica académica y social, en ese sentido, de los hechos que sistemáticamente han dejado cicatrices en la memoria del país.

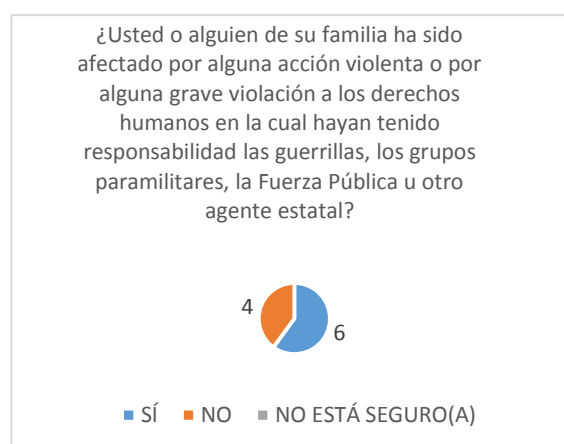
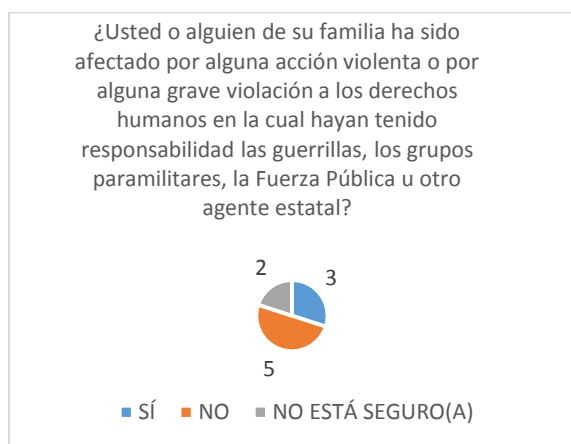
El contraste de resultados de la encuesta del grupo muestra no presentó mayores variaciones, sin embargo, al finalizar el proceso y posterior a las indagaciones que hicieron en sus casas en el ejercicio de traer a la memoria historias de violencia, algunos estudiantes reconocieron o se encontraron con que habían sido víctimas de violencia estatal: gráfico 1. Durante la sesión 3, por ejemplo, Edinson relató que su llegada a Cali se debió a las cabezas sin

cuerpo que aparecían colgadas en las canchas deportivas de su barrio en Buenaventura; Camilo contó que su familia abandonó Mercaderes (Cauca) por los constantes enfrentamientos entre las FARC y las AUC. Y en esa misma línea se hicieron presentes otras experiencias. Ahora bien, este hallazgo fue importante dado que el proceso de memoria histórica es precisamente reconocer la violencia y encontrarse en ella como parte del proceso de identidad individual y colectiva; además, porque el salón de clase se convirtió en un espacio micro en el que los compañeros entendían que la violencia no era una acción ajena a ellos ni mucho menos eso que *está por allá lejos*.

PRUEBA INICIAL

PRUEBA FINAL

Gráfico 1



Los gráficos 2 a 6 dejan entrever un aumento en la consideración sobre la responsabilidad del Estado en los casos de violencia política; también un aumento en el conocimiento que obtuvieron respecto a violencia infligida por agentes estatales hacia los civiles o el auspicio en la creación de grupos al margen de la ley. Este resultado es relevante ya que, como se explicó en el marco conceptual, en la violencia política del país convergen múltiples actores e intereses, de

modo que disminuir el índice de desconocimiento histórico abre el camino hacia la verdad que se construye por fuera del relato público y cuestiona el quehacer político y a quienes lo detentan.

Fragmento de relatoría para la mesa redonda de la sesión 3. Grupo de Nimueth

12 ¿En Colombia los representantes del Estado han cometido delitos violentos contra los ciudadanos?
 Realmente no es difícil concordar en esto, no solo para nosotras si no para todos; la mayoría tenemos conocida casos de violencia hacia los ciudadanos por parte del Estado, como lo mencionamos en la pregunta anterior, incluso nuestras familias han sido parte de esto.

PRUEBA INICIAL

PRUEBA FINAL

Gráfico 2

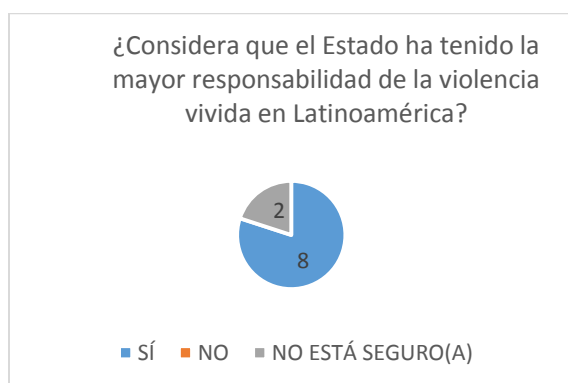


Gráfico 3

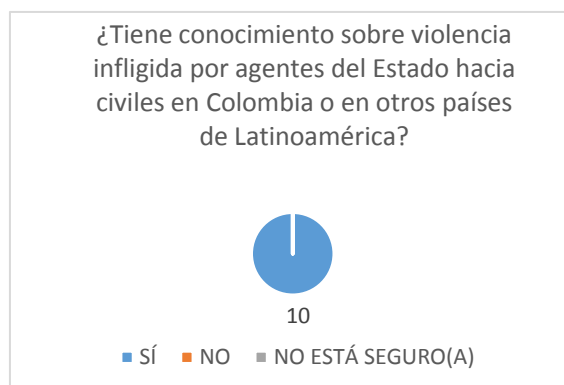
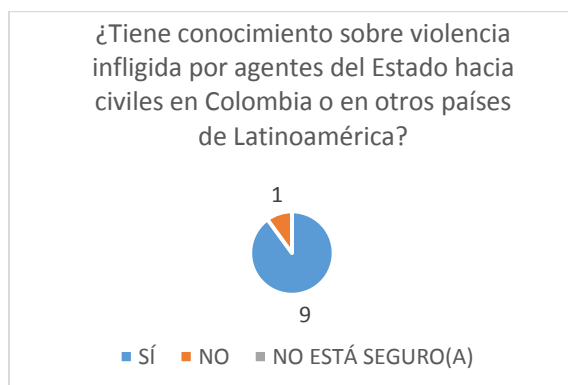


Gráfico 4

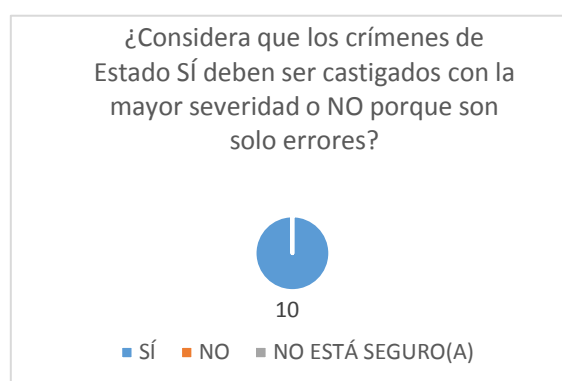
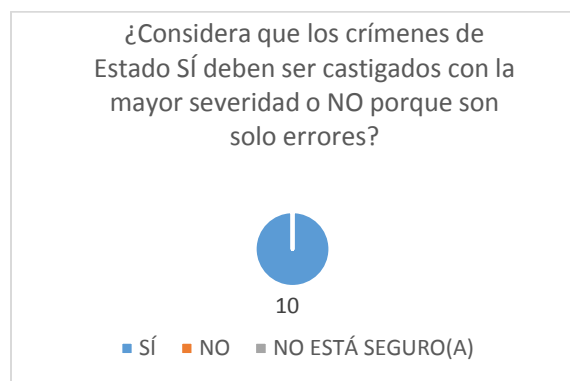


Gráfico 5

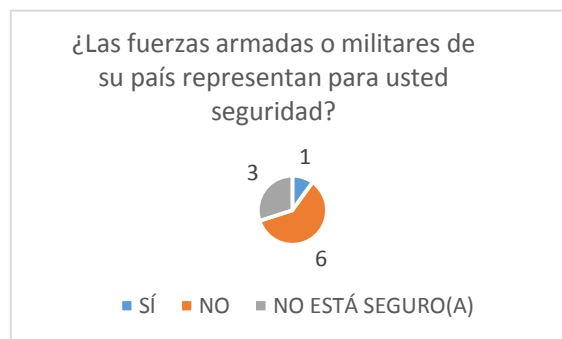
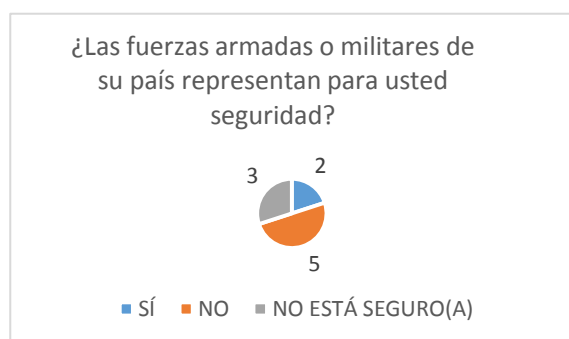
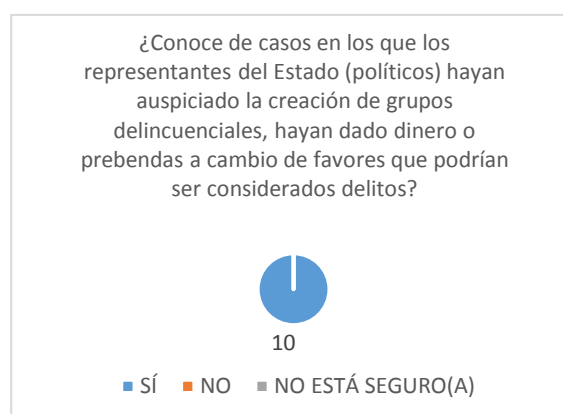
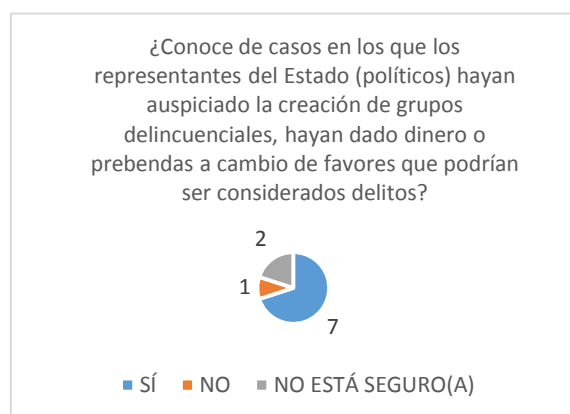


Gráfico 6



Los gráficos 7 y 8 aumentaron respecto a los movimientos de lucha de las minorías étnicas y campesinas, pues en el proceso de sensibilización observaron que ininterrumpidamente han sido éstos grupos los violentados y desprotegidos por el Estado.

PRUEBA INICIAL

PRUEBA FINAL

Gráfico 7

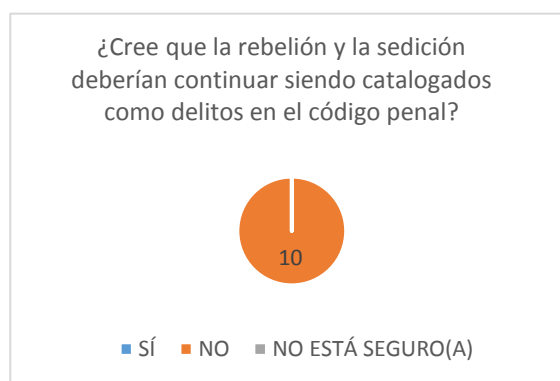
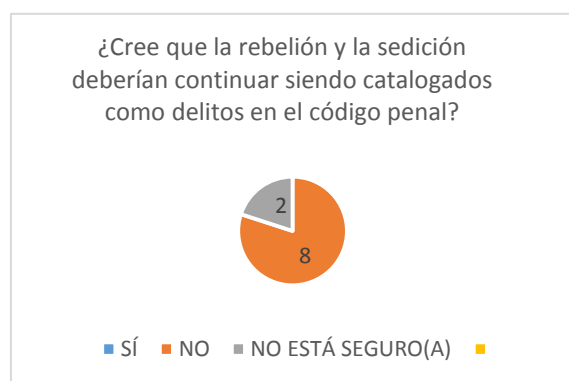
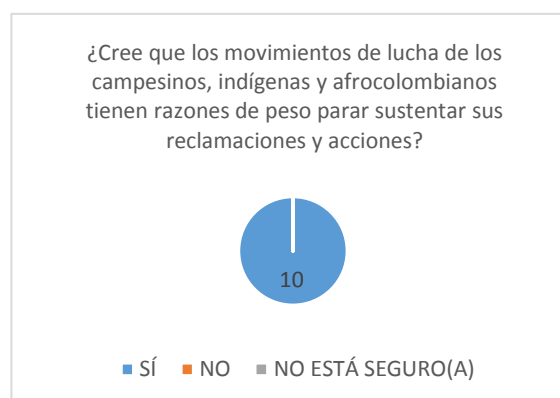
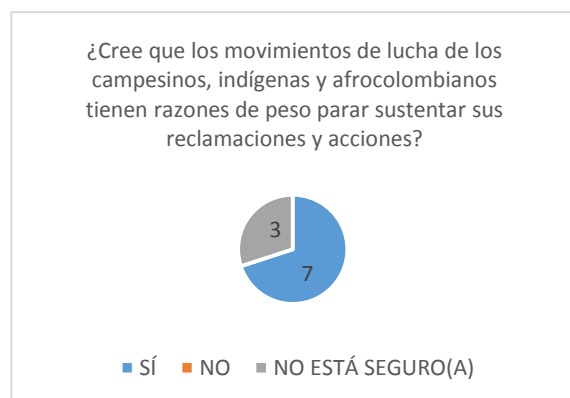
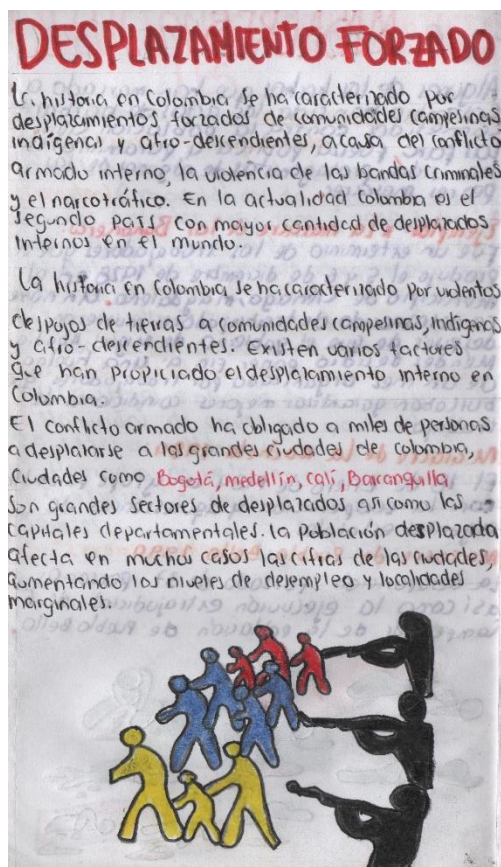


Gráfico 8



Fragmento de frisos sobre violencia en Colombia de la sesión 5. Grupo de Danna.



Finalmente, los gráficos 9 y 10 constatan el avance representativo respecto a las nociones de los estudiantes sobre diversos términos relacionados y necesarios para entender la violencia política y la memoria histórica. Como se puede apreciar en el gráfico 9, que corresponde a la prueba inicial en la fase de diagnóstico, sólo un promedio de 2.4 estudiantes logra responder acertadamente a las definiciones de dictadura, violencia política, crímenes de Estado, víctimas, rebelión, exilio, censura y desaparición forzada. Un promedio de 4.2 logra dar respuestas parcialmente acertadas frente a los términos antes mencionados más los de insurgencia, sedición y memoria histórica. El 2.2 promedio de estudiantes escribió respuestas no acertadas, además se destaca el equívoco para definir a los presos políticos, puesto que en su mayoría los identificaban

con políticos que habían cometido algún delito y por ello estaban en prisión; 7 de 10 estudiantes no acertaron en este concepto.

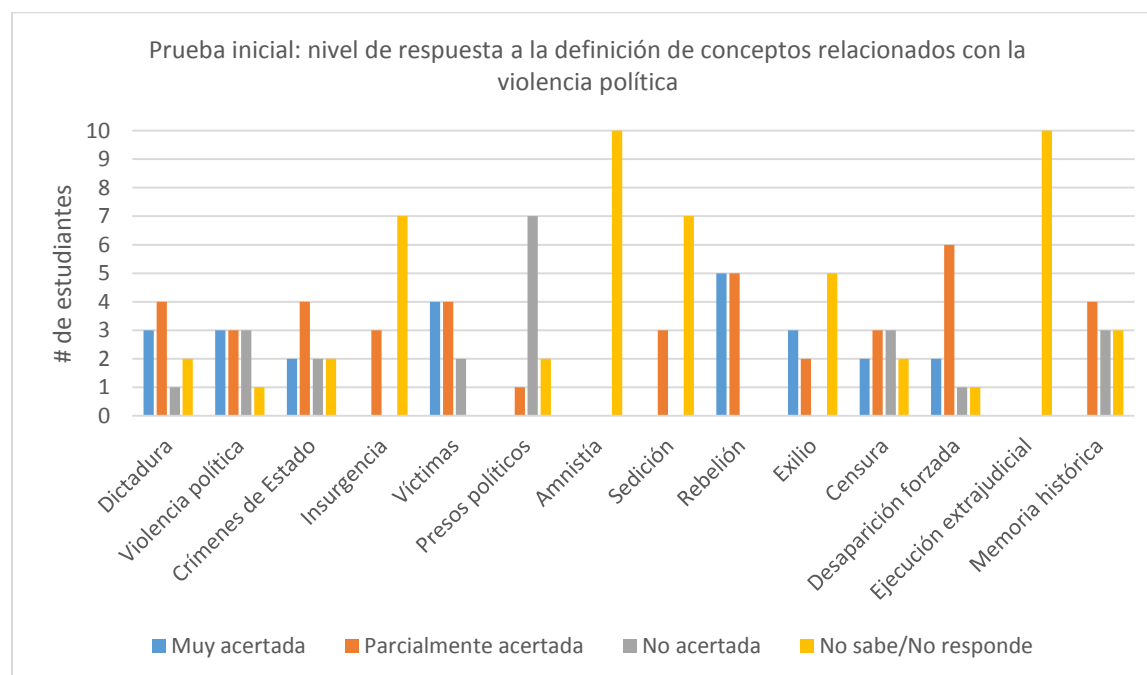
Fragmento de la prueba inicial de la sesión 1. En orden: Gabriela y Yoselin

Presos políticos Son las personas que en algún momento ocuparon un cargo político y al haberlo echo cometieron actos ilícitos los cuales los llevaron a la cárcel

Presos políticos Creo yo que es cuando un político es preso --

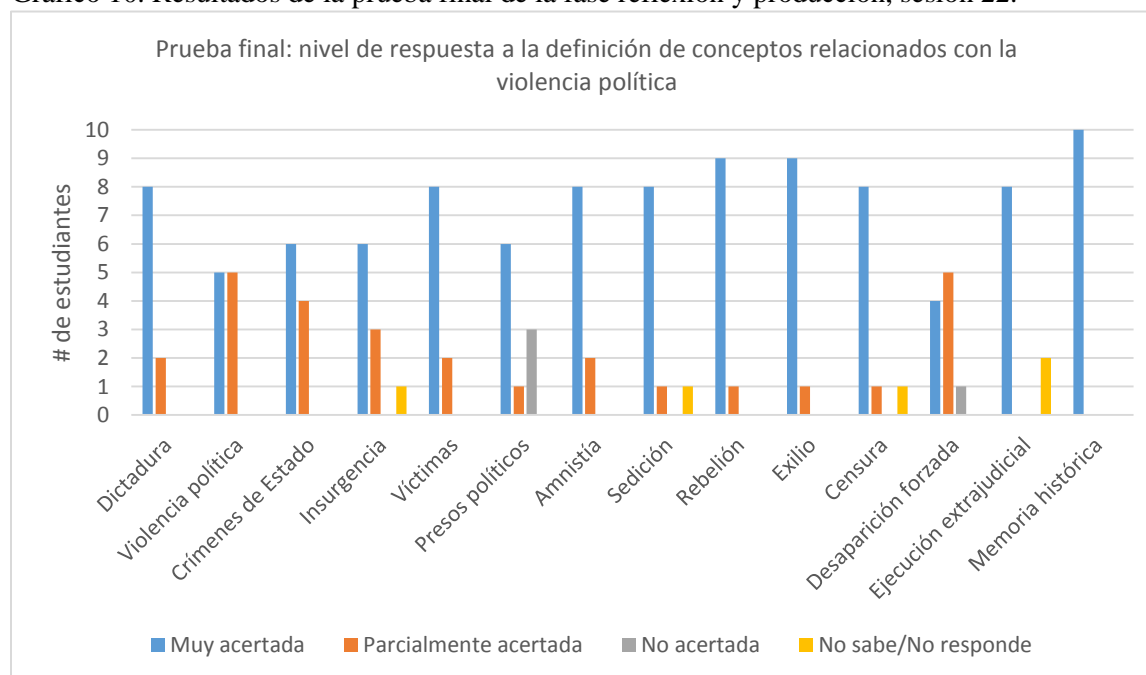
Y un total de 5.2 estudiantes manifiestan no saber a qué se refieren los 14 conceptos, destacando 10 de 10 estudiantes que no conocían los términos ejecución extrajudicial, amnistía; 7 respecto a insurgencia, sedición; y 5 sobre exilio. Así, el promedio de las respuestas no acertadas o sin criterio fue de 7.4, es decir, las tres cuartas partes de la muestra de 10 alumnos.

Gráfico 9. Resultados de la prueba inicial de la fase diagnóstico, sesión 1.



Los resultados de la misma prueba realizada al final de la SD son, por el contrario, bastante alentadores, pues el índice de aciertos aumentó sustancialmente. El contraste de las pruebas (Anexo 10 a, b y Anexo 11 a, b, c) se aprecia en el gráfico 10

Gráfico 10. Resultados de la prueba final de la fase reflexión y producción, sesión 22.



El incremento de respuestas acertadas o parcialmente acertadas es notorio, así mismo, en algunos términos se redujo a cero las respuestas anteriormente valoradas en las escalas de no acertadas o no sabe/no responde. Las respuestas muy acertadas registraron un promedio de 8 estudiantes, destacando 10 de 10 para el concepto de memoria histórica; las parcialmente un promedio de 2 escolares; las no acertadas registraron un estudiante al igual que No sabe/no responde. En otras palabras, el alcance de la intervención en tanto que apropiación conceptual fue eficiente y destacable, resaltando el valor que tiene para la formación de sujetos críticos la claridad teórica y constitucional.

4.2 ¿Es la literatura una forma artística para testimoniar los conflictos y recuperar la memoria histórica de un territorio?

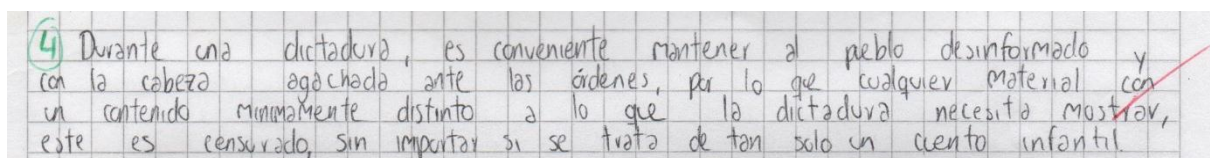
“La literatura nos sirve para conocer las dos versiones de la historia: la de la víctima o la del victimario”

Nimueth

La red textual seleccionada y el proceso de sensibilización desde el arte consiguieron los objetivos en una doble vía. A través de la lectura los estudiantes se acercaron a diferentes hechos de violencia política contados por las víctimas o por las voces de resistencia, lo que de entrada es un logro considerable si se tiene en cuenta que la secuencia se proyectó escuchar las “voces otras” del conflicto; también experimentaron la literatura como una herramienta de reflexión, de denuncia y por supuesto, como una actividad de placer que no necesariamente tiene que estar asociada a una evaluación.

En los siguientes fragmentos de textos escritos por los estudiantes se consignan sus posturas con relación al poder evocador de la palabra, al peligro que representa la escritura y la lectura para quienes se perpetúan en el poder y el elemento de resistencia en el que se convierte el ejercicio creativo.

Fragmento del taller sobre el cuento *El pueblo que no quería ser gris*. Camila.



4 Durante una dictadura, es conveniente mantener al pueblo desinformado y con la cabeza agachada ante las órdenes, por lo que cualquier material con un contenido mínimamente distinto a lo que la dictadura necesita mostrar, este es censurado, sin importar si se trata de tan solo un cuento infantil.

Fragmento del texto argumentativo *¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?* Yoselin.

Una persona que lee suele ser una persona que tiene conocimientos a fondo de algún tema, en este caso de la violencia, los que leen tienen de alguna manera un arma para poder luchar, crear resistencia ante sus victimarios, la lectura se vuelve en algo prohibido para las víctimas porque cuando se lee, se genera un pensamiento de resistencia y ganas de luchar. Escribir se vuelve un miedo, crear textos que tengan la capacidad de crear una forma de pensar distinta, hace que sean prohibidos, que no sean publicados.

Durante el foro con el que se cerró la secuencia los alumnos manifestaron tener un desconocimiento absoluto de sucesos bastante nombrados como la toma al Palacio de Justicia o algunas masacres, y que fue precisamente la actividad de escritura de microrrelatos lo que los condujo a las historias; luego, la preocupación por hacer un buen trabajo les exigió recabar testimonios y hacer diferentes lecturas, pues se sentían responsables de lo que otros leyeran. También destacaron haber aprendido a narrar la violencia sin recurrir al amarillismo, al relato sangriento o a la revictimización. Los textos argumentativos realizados en la sesión 15 (Anexo 12 a, b) son un ejemplo de su mirada sobre la literatura como testimonio del conflicto.

4.3 ¿Leer para conocer el pasado, escribir para participar del presente y argumentar para construir el futuro?

“El cuento muestra cómo un pueblo recupera la libertad, la esperanza y recibe justicia”.
Laura

Los diferentes talleres de comprensión de texto y el trabajo de argumentación oral y escrita evidenciaron un mejoramiento significativo en el desarrollo de las competencias lectora y escritora; además del uso de estrategias para la jerarquización de ideas y organización estructural de sus textos. De entrada el trabajo de disposición gráfica de la información sobre las dictaduras

exigió creatividad, capacidad de síntesis y un trabajo mancomunado para reunir en un friso las consultas de cada integrante del grupo (Ver también anexo 13 a, b):



Así también, los talleres de comprensión lectora mostraron que los estudiantes establecían relaciones de intertextualidad entre lo leído, además de las referencias a sucesos históricos para responder por la intención o el lugar de enunciación de los relatos. Actividades precisas como la lectura de poemas de Mario Benedetti y cuentos de Eduardo Galeano fueron interpretadas a la luz de los sucesos de las dictaduras; y en cuentos como *Graffiti* o *El pueblo que no quería ser gris* dispusieron su capacidad crítica para hablar de la manipulación de los medios, el miedo, la intimidación y la resistencia (Anexo 14).

Y las actividades de argumentación pusieron en juego un entramado amplio de saberes adquiridos desde el inicio de la SD. Los alumnos estuvieron en capacidad de usar los conceptos aprendidos para construir argumentos, poner en escena una mirada crítica sobre la violencia política y la necesidad del diálogo apostando por la convivencia para construir nuevas relaciones como sociedad (Ver anexo 12). En términos de planeación del texto usaron la lluvia de ideas y el mapa mental como recurso para organizar lo que querían decir y delimitar el discurso (Anexo 15).

Por último, y como se anotó en el apartado anterior, el foro fue un espacio fundamental en el que los alumnos expresaron su cambio de perspectiva frente al papel de la lectura, la escritura y el debate como mecanismos para la manifestación pacífica y como acciones políticas para el llamado a la construcción de una nueva sociedad.

4.4 ¿Es el microrrelato una estrategia pertinente para construir memoria histórica en el aula?

Entonces empezó la tarea más difícil...sobrevivir.
Fragmento del microrrelato final de Edinson

El desafío más grande que se planteó en la secuencia consistió justamente en el trabajo de producción de los microrrelatos, pues éstos debían no solo potenciar su creatividad y hacerse de estrategias para la narración, sino también plantearse de qué manera recuperar los testimonios de la violencia política, ser respetuosos con la verdad y construir memoria. En este sentido, era necesario que los alumnos intentaran proyectar la nostalgia en sus escritos como una apuesta por la cicatrización de las heridas, que es precisamente una forma de construir el pasado para habitar las posibilidades de un futuro mejor. La actividad de las sesiones 8 a 10 en la que se solicitó transformar un testimonio tomado del *Informe contra la tortura* en un microrrelato suscitó conmoción y aturdimiento. Karens manifestó “Profe ¿eso es cierto o es inventado?” cuando se leyó sobre la masacre de El Salado; otra estudiante que no hace parte de la muestra se preguntaba cómo era posible que un ser humano infligiera tal tortura sobre otros. De aquí pues que al cierre de la actividad el sentimiento generalizado fuera el inminente rechazo a cualquier forma de violencia y lo apremiante de hacer visibles los relatos de las víctimas. Los textos que resultaron de estas sesiones se pueden ver en el anexo 16 a, b.

Por otra parte, la brevedad de este tipo de narrativa supone un tratamiento riguroso que se convirtió en una práctica selectiva de la información y en una habilidad para contar sin permitirse el detalle y la dilación. El contraste de los microrrelatos iniciales y la producción final demostró que los alumnos alcanzaron la habilidad de síntesis, economizaron el lenguaje, entendieron estrategias narrativas necesarias para la escritura creativa como la selección de narradores y el punto de vista (Anexo 17 a, b); además, demostraron un ejercicio constante de consulta y comprobación de testimonios, pues la temática suponía un desafío con la verdad. En este mismo sentido, se resalta la apuesta que hicieron por contar la historia desde otras voces, para hablar de perdón y de reconstrucción de las vidas después del dolor (Anexo 18).

Finalmente, habría que decir que trabajar el microrrelato fue más efectivo en tanto que la narrativa les era más familiar justamente por su carácter breve, y posibilitó la lectura de todos los textos en clase, la retroalimentación de cada uno y el ejercicio de reescritura.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo son un aporte valioso para la búsqueda incesante de la paz, que indispensablemente requiere conocer la memoria para ponerse en el lugar del otro, y que mejor recurso para ello que la expresión artística, cuyas configuraciones bien direccionadas permiten a los estudiantes fortalecer la construcción de una voz social por fuera del aula. Estas son algunas de las reflexiones pedagógicas del trabajo realizado:

- Hay una necesidad urgente de pensar y desarrollar propuestas de educación para la paz que no se instalen exclusivamente en los conflictos escolares, sino que sean capaces de hacer eco frente a las problemáticas que afronta el país, avanzando en procesos formativos que generen sensibilidad, solidaridad y humanicen a los estudiantes.
- La ejecución de esta propuesta implicó una búsqueda amplia en términos teóricos e históricos, lo que evidenció múltiples vacíos en mis saberes sociopolíticos, generando dudas sobre si, como maestros, estamos preparados para asumir desafíos de este tipo. Mi experiencia confirmó que no bastan las buenas intenciones y que se requiere apostarle a la formación política de los docentes en aras de la realización de verdaderas transformaciones en el marco escolar, pues ante realidades como las nuestras no bastan conocimientos disciplinares únicos o exclusivos.
- La SD demostró que la resistencia de gran parte de los estudiantes frente a la lectura y la escritura está relacionada con la implementación de actividades inconexas entre sí o sobre las cuales no ven un propósito más allá de la valoración cuantitativa. Dicha falta de articulación entorpece el desarrollo de habilidades críticas y creativas del pensamiento cuestionando entonces la formación de sujetos críticos en la escuela, por tanto, es

indispensable la permanente y continua creación de propuestas de intervención con objetivos claros, puntuales y de mayor envergadura.

- Las actividades de discusión, socialización y presentación de producciones en común fortalecen el trabajo en equipo, la solidaridad y la organización. Para ello se requiere una planificación que asigne trabajos puntuales a los integrantes.
- La oralidad es de vital importancia en la creación de los aprendizajes en el aula. Hacer uso de ella no como acción accidental, sino como una herramienta pensada le da un valor profundo a las posiciones de cada estudiante, generando confianza para estructurar sus ideas y desarrollar la competencia comunicativa del habla.
- Trabajar la violencia política y la construcción de memoria se convierte en un reto de la escuela, pero es una tarea urgente que le apuesta a la humanización y al desarrollo de competencias vinculadas a la realidad de su entorno, para que el diálogo y la convivencia pacífica sean los hilos con los que se cierren las heridas de la violencia, el rencor y la guerra.
- La literatura reivindica su papel en la escuela como estrategia para conocer el pasado, preguntarse sobre la condición humana, devolverle a la palabra su carácter provocador, esperanzador y transformador de sociedades.
- Como docente comprendí que es necesario revisar mis prácticas de enseñanza para transformarlas, pues solo el trabajo organizado, planeado y con objetivos puntuales alcanza procesos significativos con los estudiantes. Las propuestas educativas deben vertebrar acciones de diversa índole que no se alojen en lo puramente académico, que cimienten prácticas sociales positivas para regenerar las fibras que nos unen con los *otros* y con el territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- Alberti, V. (1990). *Historia oral la experiencia del CPDOC*. Brasil: Editora fundação Getulio Vargas CPDOC.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Revista universitaria de investigación Sapiens*, 187-202.
- Arratia, A. (2010). Dictaduras latinoamericanas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVI (1), 33-51.
Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/364/36415689004.pdf>
- Bruder, M. (2007). Holocaustos y resiliencia: sanando heridas a través de la escritura y cuento terapéutico. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*. Universidad de Palermo. 7, 7-16.
Disponible en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico8/8Psico%2001.pdf>
- Camacho, E. (2009). Ricardo Piglia: narrar la violencia. *Dialéctica libertadora* (2), 77-82.
Recuperado el 18 de noviembre de 2017, de <http://190.242.99.229/index.php/DialecticaLibertadora/article/viewFile/147/144>
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CINEP. (2016). Marco conceptual. Red nacional de bancos de datos de derechos humanos y violencia política. *Noche y niebla*, 14.
Recuperado el 18 de mayo de 2018, de <http://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/comun/marcoteorico.pdf>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2009). *Memorias en tiempo de guerra: repertorio de iniciativas*. Bogotá: Puntoaparte.
- Castro, W. (2013). *Violencia novelada, una mirada comparativa a las novelas Muertes de fiesta y los ejércitos del escritor colombiano Evelio Rosero Diago*. Tesis de maestría en literatura. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
Disponible en:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8192/VeraCastroWilmer2013.pdf?sequence=1>

Escobar, A. (s/f). *La violencia: ¿Generadora de una tradición literaria?* Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/narrativa_colombiana/contenido/bibliograf/violencia.htm

Fernández-Cuesta, M. (2012). *El microrrelato: origen, características y evolución*. Tesis de maestría. Universidad de Málaga, España.

Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_21Gracia_F.pdf?documentId=0901e72b8163adfe

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires. Recuperado el 29 de mayo de 2018, de www.oei.es/historico/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos aires: Siglo Veintiuno.

García-Puente, M. (2008). *La novela sobre dictaduras en Latinoamérica*. [Entrada de blog].

Disponible en: <https://lecturatorevieja.wordpress.com/2008/09/16/la-novela-sobre-dictaduras-en-latinoamerica/>

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=207175>

Halbwachs, M. (2002): Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*. Nº 2. España: Bellaterra.

Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5.pdf>

Herrera, Pertuz. (2014). *Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse*.

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.12> (19, 03, 2018)

Hidalgo, C., Ponce, K. (2010). *La Historia de los sin voz: el rescate de la memoria histórica a través del testimonio oral al interior del aula*. Tesis de pregrado para la licenciatura en educación. Universidad academia de humanismo cristiano, Chile.

Disponible en:

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/493/tphis50.pdf?sequence=1>

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

Jiménez, Infante & Cortés. (2011). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia*. Un ejercicio del estado del arte de la temática.

Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf> (23, 03, 2018)

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos* (2ª ed). Barcelona: Paidós.

Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. *Revista Iberoamericana IX. Volumen* (36), pp. 85-96

Disponible en:

https://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Iberoamericana/36-2009/36_Lagmanovich.pdf

Larrea, M. (2006). El microcuento histórico. *Estudios filológicos*, 41: 115-129 Revista SciELO. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100009>.

Moljo, C. (s/d). *La Historia oral, como posibilidad de reconstrucción histórica, su relación con el Trabajo Social*. Disponible en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-120.pdf>

Nora, P. (1984) [2008]. *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Buenos Aires: Trilce.

Oda, H. (2011). *Memorias colectivas en escena: el teatro espontáneo como espacio de construcción social de narrativas subalternas de resistencia política en Talca, Chile*. Tesis de maestría en antropología y desarrollo. Universidad de Chile, Chile.

Disponible

en:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116372/Tesis%20de%20Mag%C3%ADster%20MAD%20Har%C3%BAn%20Oda.pdf?sequence=1>

Ortiz, W. (2012). Violencia política en Colombia. Paradojas e institucionalización de una disfunción.

Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v12n22/v12n22a09.pdf> (10, 03, 2018)

Ospina, W. (2008). *Las canciones y las leyes*. Diario El Espectador. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/william-ospina/columna-canciones-y-leyes>

Paatz, A. (2012). “Dos géneros narrativos”: aportaciones recientes sobre cuento y microrrelato.

Disponible en: [https://journals.iai.spk-](https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/1214/872)

[berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/1214/872](https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/viewFile/1214/872)

Pérez, G. (1990). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.

Pujante Cascales, B. (2013). *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, España. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/123979/TBPC.pdf?sequence=1>

Reyes, Y. (2007). Leer para crear y transformar el mundo. *Altablero*(40), 5-6. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122177.htm>

Salguero. J. M. (2004). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf>

Sartori, G. (1999). *Elementos de teoría política*. España: Alianza editorial.

Soto. L. J. (enero-junio, 2014). La narración oral como herramienta en la construcción de la memoria colectiva de la violencia: experiencia con mujeres víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 55-76
Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1206/1182>

Vargas, S. (2014). La literatura como trabajo de memoria: disputas por la definición de pasados conflictivos en dos obras de ficción. Recuperado: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/792> (10, 03, 2018)

Zuluaga Aristizábal. M. U. (2014). *Las memorias que seremos: Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano en el pasado reciente [en línea]*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.994/te.994.pdf>

Zubiría Mutis, B. (2004). Caudillismos y dictaduras en América Latina: una indagación histórica desde la literatura y otras fuentes. *Historia Caribe, Barranquilla*, 3(9).
Disponible en: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/116/76

ANEXOS

Anexo 1. Actividad de emparejamiento de conceptos

Conceptos: Dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, rebelión, exilio, censura, desaparición forzada, ejecución extrajudicial, memoria histórica

Persona que sufre un daño o perjuicio, que es provocado por una acción u omisión, ya sea por culpa de otra persona, o por fuerza mayor.	Utilización de métodos ilegítimos por parte de un gobierno, orientados a inducir miedo o terror en la población civil para alcanzar sus objetivos	Privación de la libertad de una persona por parte de agentes del Estado o grupos o individuos que actúan con su apoyo
Levantamiento de un grupo de personas contra un gobierno con el fin de derrocarlo.	Divulgar la historia de la violencia y el conflicto, y sus protagonistas, con el objetivo de que se haga justicia y recuperar referentes para luchar por los derechos humanos, la libertad y la justicia social.	Aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un
Levantamiento contra una autoridad o un gobierno, en especial cuando se realiza con el fin de derrocarlo y sustituirlo por otro	Encontrarse lejos del lugar natural (ciudad o nación) debido a la expatriación, voluntaria o forzada, por motivos políticos, por amenazas de cárcel o muerte.	Homicidio de manera deliberada de una persona por parte de un servidor público que se apoya en la potestad de un Estado para justificar el crimen.
Cierto tipo de rebelión, alzamiento o levantamiento. Manifestaciones violentas de rechazo a la autoridad	Cualquier persona a la que se mantenga en la cárcel o detenida porque sus ideas supongan un desafío o una amenaza para el sistema	Régimen político. Una persona gobierna con poder total sin limitaciones. Con facultad de promulgar y modificar leyes.
Limitar, controlar la libertad de expresión, en casos en los cuales se postule una opinión contraria al orden establecido.	Acto jurídico en el que una pluralidad de individuos que habían sido declarados culpables de un delito se consideran inocentes	

Anexo 2. ¿Qué son los microrrelatos? Y algunos consejos para escribirlos

¿QUÉ SON MICRORRELATOS? Y ALGUNOS CONSEJOS PARA ESCRIBIRLOS

Un microrrelato es un escrito corto que cuenta una historia y puede utilizar desde una línea hasta trescientas o cuatrocientas palabras. En ocasiones está construido de manera similar a la de los cuentos tradicionales: inicio, desarrollo y final. Sin embargo, hay otras formas creativas de escribirlos.



Brevedad: Su extensión va desde una línea hasta 300 o 400 palabras de acuerdo con la necesidad del autor. Aquí es necesaria la eliminación de detalles, de descripciones, de numerosos nombres o fechas. Hay que sugerir en lugar de decir.



Título: debe ser significativo y es un elemento indispensable del texto

El lenguaje debe ser preciso, por tanto sobran los adjetivos: Sergio levantó suavemente su mano e hizo un movimiento detallado, sutil y quizá inútil...



Se enfoca un solo evento o incidente, un personaje o una acción.

Suele comenzar *in media res* es decir que la primera acción presentada no es necesariamente la acción inicial en orden cronológico. Empezamos a contar cuando la acción ya ha comenzado: sin introducciones.



Velocidad: toda acción en el microrrelato transcurre en un instante

En el microrrelato se ocultan acciones y se suprimen diálogos, además, generalmente, tiene un final sorpresivo o inesperado: una historia oculta que se revela al final y que busca asombrar o conmover al lector.



Anexo 3. Testimonios del Informe Alternativo presentado al Comité contra la tortura de las Naciones Unidas

a.

Entre el 18 y el 21 de febrero del año 2000 más de 300 paramilitares permanecieron en el casco urbano del pequeño corregimiento de El Salado, en donde asesinaron a aproximadamente 100 personas. Algunas de ellas murieron degolladas, otras fueron ahorcadas o muertas a golpes. De acuerdo con los relatos de los pobladores, varias mujeres fueron sometidas a violencia sexual, entre ellas una mujer de 20 años, a quien varios paramilitares violaron y luego la obligaron a comer cactus. Durante tres días se prolongó el suplicio de los pobladores sacados por la fuerza de sus casas, apresados en la huida, agrupados en la cancha central del pueblo o frente a la iglesia, donde fueron asesinados uno tras otro, luego de ser sometidos a una especie de rifa macabra, cuyo premio era la muerte.

Durante los tres días hubo música de acordeón y tambores que los paramilitares hacían sonar para festejar las muertes. Fueron alrededor de 100 víctimas en todo el corregimiento²⁵, campesinos que los paramilitares acusaban de ser colaboradoras de las guerrillas²⁶.

Según testimonios, el operativo paramilitar contó con la aquiescencia y complicidad de las tropas del Batallón de Fusileros de Infantería de Marina, Bafim n.º 5, adscritas a la I Brigada²⁷. Durante los tres días que duró la masacre, helicópteros con distintivos militares sobrevolaron el pueblo e hicieron ametrallamientos sobre el corregimiento, hecho que pudo comprobarse por las marcas de proyectiles encontradas en los techos de las casas de la población²⁸. Pese a que por vía terrestre el traslado de tropas tarda dos horas desde Corozal, las tropas de la Infantería de Marina llegaron al lugar tres días después de la incursión, media hora después de que el grupo paramilitar huyera.

Organizaciones sociales y la Iglesia católica habían alertado a las autoridades sobre la posible ocurrencia de la masacre, y solicitaron que se adelantaran medidas para evitar un ataque a la población²⁹. Sin embargo, el Estado no tomó ninguna medida para proteger a la misma.

La Fiscalía se hizo presente tres días después de ocurridos los hechos. Entre el 22 y 23 de febrero realizó la exhumación de los cuerpos, que habían sido enterrados por los mismos pobladores, algunos en el cementerio y otros en fosas comunes. El órgano investigador identificó 28 cadáveres, entre ellos el de una niña de seis años de edad y el de una mujer de 65. A pesar de que se tuvo información acerca de la comisión de violaciones sexuales, no se recolectaron pruebas para establecer la ocurrencia de esos hechos y la identidad de los presuntos responsables.

b.

El 15 de marzo de 2003, en San José de Apartadó, Jesús Rivera fue torturado por miembros de la Brigada XVII del Ejército Nacional. Las tropas del Ejército llegaron hasta la casa del señor Jesús Rivera, quien trabaja como transportador, y le dijeron que tenía que acompañarlos y llevarlos hasta una escuela cercana, a lo que Jesús accedió. Una vez allí le dijeron que se podía ir. Sin embargo, los militares regresaron horas después a su casa, de donde lo sacaron amarrado y lo llevaron nuevamente hasta la escuela. Allí lo golpearon, le pusieron una toalla mojada en la cabeza y le hicieron disparos entre las piernas, mientras le gritaban que se entregara, que había una orden de captura contra él. Jesús les señaló que eso no era cierto, pues él no es guerrillero. Los militares le dijeron entonces que trabajara con ellos acusando gente, “que le daban buena plata, casa, una buena finca y además seguridad”, que ellos le indicaban lo que tenía que decir. Finalmente, le dijeron que tenía que firmar un documento de buen trato, a lo cual Jesús se negó, pero entonces le pusieron un revólver en la cabeza y le dijeron que si no firmaba, lo mataban. Luego de firmar el documento, Jesús fue dejado en libertad²⁰.

c.

El 16 de enero de 2003, en horas de la mañana, el médico Carlos Montoya se dirigía de Puerto Inírida al Sejal, jurisdicción del departamento de Guainía por el río Guaviare, a reunirse con autoridades indígenas del pueblo guahibo, con el fin de establecer la ubicación de un nuevo puesto de salud. En ese momento, la lancha en la que se transportaba fue atacada por un avión de las Fuerzas Militares de Colombia, el cual disparó varias ráfagas de metralla en contra de la motonave.

En horas de la tarde fue detenido por miembros del Ejército Nacional, quienes lo bajaron con violencia de la motonave, le dispararon a los pies y a la altura de las orejas, lo arrojaron al piso y lo pisaron mientras lo señalaban como médico colaborador de la guerrilla. El comandante de esa unidad lo interrogó, le retuvo los documentos, lo sindicó de guerrillero y lo entregó a la Infantería de Marina, que a su vez lo entregó a la Policía Nacional.

En las instalaciones de la Policía lo interrogaron acusándolo de terrorismo y señalando que existía un proceso judicial en su contra, con el objeto de que entregara toda la información que tuviera sobre la guerrilla en razón de su ejercicio médico en la zona. El médico fue interrogado durante dos días durante los cuales no le permitieron dormir.

d.

El 23 de agosto de 2002, en San Benito Abad (Sucre), cuatro mujeres fueron víctimas de violación sexual por parte de paramilitares de las Autodefensas Unidas de Colombia (Auc). Los hechos ocurrieron cuando un grupo de aproximadamente 60 paramilitares incursionaron en el casco urbano de esta población y, tras intimidar a sus pobladores, violaron a cuatro mujeres en presencia de sus hijos. En los mismos hechos causaron heridas a un número indeterminado de campesinos y saquearon las tiendas y viviendas de la población. Estos hechos causaron el desplazamiento forzado de aproximadamente 50 familias. El Instituto de Bienestar Familiar envió una comisión para verificar los acontecimientos y encontró que la población se encontraba en un estado de profunda crisis psicológica, estrés postraumático y ansiedad generalizada³⁸.

e.

El día 5 de mayo de 2003, en la inspección de policía de Betoyes, del municipio de Tame (Arauca), la niña indígena Omaira Fernández, de 16 años de edad, quien se encontraba en estado de embarazo, fue violada sexualmente y posteriormente asesinada. Según la fuente, también “le extrajeron el feto de seis meses, desmembrándolo y arrojándolo al río junto a su madre”. En los mismos hechos fueron ejecutados extrajudicialmente los indígenas Daniel Linares Sánchez, Nilson Delgado y Samuel Linares Sánchez. Así mismo, Marcos López Díaz y Narciso Fernández fueron heridos y Maribel Fernández y dos niñas más fueron violadas. Los presuntos autores de los hechos son miembros del Batallón Navas Pardo, adscrito a la Brigada XVIII del Ejército Nacional³⁹.

Estos hechos y las continuas violaciones a los derechos humanos por parte de la fuerza pública generaron el desplazamiento forzado de más de 500 personas de las poblaciones de Betoyes, Flor Amarillo y Santo Domingo y de las comunidades indígenas de Rokers, Parreros II, Velazqueros y Julieros hacia Saravena⁴⁰ y la Casa Indígena de Tame, la cual ha sido objeto de filmaciones por miembros del

Grupo Mecanizado Revéiz Pizarro del Ejército, quienes han registrado a las personas de la casa indígena⁴¹.

f.

“Hay casos en que se ha obligado a los jóvenes a soportar el abuso físico por parte de los integrantes de las AUC, otros han sido despojados de pertenencias. En el barrio La Paz, un joven adolescente fue desnudado y paseado por todo el barrio con un letrero “soy marica”. Dos mujeres lesbianas en el barrio Miraflores fueron obligadas a tener relaciones sexuales con integrantes de las AUC, según ellos ‘para mostrarles a estas chicas, qué es sentir un hombre’. En el barrio Villa Feliz un joven fue muerto en razón de un comentario que hacía que lo percibieran como homosexual. Su cadáver fue encontrado con signos de tortura, su pene fue cortado brutalmente. Se dice que las AUC poseen listas de personas con ‘comportamientos o tendencias gays’ a quienes les están siguiendo la pista para ejecutarlos o hacerlos ir de la ciudad⁴²”.

8.

El 21 de noviembre de 1997, aproximadamente a las 8:45 de la mañana, en Bogotá, Juan Alexander Luma Gómez viajaba en un autobús urbano, que también ocupaban otras 30 o 35 personas. A la altura de la calle 68 con avenida Boyacá, el vehículo de servicio fue detenido por dos policías. Los agentes se dirigieron con las armas en la mano hacia todos sus ocupantes, quienes procedieron a bajarse con rapidez.

Repentinamente uno de los policías comenzó a disparar contra el autobús. Todos sus ocupantes huyeron. Juan Alexander y otros dos pasajeros ingresaron al local de un taller mecánico con el propósito de guarecerse de los disparos que los policías hacían mientras perseguían a quienes corrían. Juan Alexander fue alcanzado en el segundo piso del local por uno de los policías, quien lo encañonó y lo golpeó en la cabeza, la cara y la espalda. Luego ingresaron otros dos o tres policías, quienes lo hicieron

rodar por las escaleras. Al final estaban congregados ocho policías, quienes golpeaban a Juan Alexander. Uno de los policías lo golpeó con una sub-ametralladora, haciéndolo caer.

Una vez en la calle, Juan Alexander fue tirado en uno de los separadores de la calle 68 con avenida Boyacá. Posteriormente fue subido al platón de una camioneta. Uno de los policías le exigió que dijera quiénes habían asaltado un banco. Después del silencio de Juan Alexander, el policía se encolerizó y cargó el revólver. Juan Alexander inmediatamente se lanzó hacia un costado del platón del vehículo, a pesar de lo cual el disparo alcanzó su pierna derecha. El otro policía advirtió a su compañero que estaba cometiendo un error, pues había “muchos sapos” (informantes).

Con heridas en la cara, la cabeza y la pierna, los policías condujeron a Juan Alexander a una estación de policía. Cuando arribaron a ésta, los policías lo patearon y le propinaron puños. Al verlo, un policía que estaba vestido de civil les dijo a sus compañeros: “Llévenmelo a la sala de operaciones que yo enseguida voy”. Juan

Alexander fue conducido a la mencionada sala. Allí arribaron dos policías más vestidos de civil que intimidaron a Juan Alexander: “nos habla o se muere, porque nadie se dio cuenta para dónde lo trajimos”. Luego lo golpearon en el estómago y la espalda, mientras le exigían que confesara el paradero de los otros asaltantes.

Media hora más tarde, el Comandante de la estación se hizo presente en el salón. Se dirigió a dos de sus subalternos: “usted y usted, van y me traen al ‘grupo de terapia’”. Y añadió, dirigiéndose a Juan Alexander: “tranquilo que aquí habla o se le quitan para siempre todos sus dolores”.

Al salón llegó una escuadra de seis policías más, vestidos de civil. Obligarón a Juan Alexander a ponerse de rodillas y procedieron a maniatarlo de pies y manos. Uno de los policías puso sobre su cabeza una bolsa plástica de color negro, mientras le decía: “cante o se muere”. Asustado, Juan Alexander preguntó qué información requerían. Uno de ellos respondió que querían saber si estaba implicado algún policía en el asalto. Alexander replicó que no sabía de ningún asalto, lo cual motivó una orden: “apriétenlo”. Uno de los policías le tapó la cabeza con la bolsa y la apretó con la intención de ahogarlo, mientras otro le aplicó un torniquete en los testículos. Uno más lo golpeó a la altura de los pulmones y en el estómago para que perdiera el aire. Insistían en que Juan Alexander confesara.

Juan Alexander, de nuevo, sufrió el castigo de la bolsa, los golpes y el apretón de testículos. Cuando ellos veían que su víctima se quedaba sin fuerza para forcejear, abrían la bolsa para que tomara la cantidad de aire apenas necesaria. Repitieron el mismo procedimiento en ocho ocasiones en un tiempo aproximado de 20 minutos. La octava vez, Juan Alexander perdió el conocimiento. Cuando despertó, los policías se burlaron y le preguntaron: “¿qué le pasó? ¿se cayó?”.

Dos horas más tarde, los policías obligaron a Juan Alexander a cambiarse de camisa y a ponerse una corbata. Lo llevaron a un patio en el cual había una mesa con un gran número de armas, incluyendo una granada. Le dijeron: “párese acá y mire al frente”. Al frente había cuatro cámaras fotográficas y una filmadora grande⁵².

h.

El día 17 de julio de 2000, Eliécer fue detenido por miembros de la Policía de Medellín (Antioquia) en medio de un enfrentamiento armado. La víctima fue utilizada por la policía como escudo humano. Los policías lo condujeron en una motocicleta, esposado y descalzo, hasta las instalaciones de la estación de policía Guadalupe en la comuna nororiental de esa ciudad. Durante el recorrido los policías le propinaron varios culatazos de fusil.*

Una vez en la estación de policía, Eliécer fue esposado, golpeado y recluido en un cuarto vacío y con luz tenue. Cinco policías encapuchados le pusieron una bolsa plástica negra en la cabeza y le apretaron el cuello, mientras lo interrogaban por la identidad de los mandos milicianos. Le preguntaron por “los mandos de la zona”. Cuando Eliécer se ahogaba, los policías aflojaban la bolsa. Antes de sacarlo del cuarto, lo golpearon en el vientre, la espalda y los testículos. Una vez lo condujeron al despacho de la estación, los policías le preguntaban, con inocultable ironía, por qué estaba golpeado y le solicitaron en repetidas ocasiones sus datos personales.

Eliécer fue enviado a la estación de policía La Gaitana en Medellín (Antioquia). Allí permaneció recluido en un calabozo de seis metros por tres metros, con otras 30 personas, durante 45 días. Lo obligaron a consumir marihuana y a beber “coca-cola con pepas” con la nariz tapada. Los agentes le suministraban estupefacientes”. Luego de que los efectos de las drogas pasaron, Eliécer experimentó un dolor anal agudo: “sangraba y me invadió un profundo sentimiento de vergüenza y de depresión”⁵⁴.

i.

Mercedes fue víctima de maltratos verbales y físicos, así como de violencia sexual, todo esto en presencia de su hija Dora Guevara Corredor de nueve años de edad, quien junto con su hermano, Nelson Guevara Corredor (quien sufre de retardo mental), fue víctima de maltratos verbales y físicos. Los miembros de la familia de Mercedes fueron filmados y sus habitaciones requisadas; sin embargo, lo único que encontraron fueron documentos legales que demuestran su filiación política¹³⁵.

El 10 de diciembre de 2002, en Bogotá, fue allanada la vivienda de Mercedes Corredor, integrante del Partido Comunista y militante de la Unión Patriótica (UP), por unos 80 hombres presuntamente miembros de la Policía Metropolitana, quienes iban vestidos de civil y sin ningún tipo de identificación externa. La señora

j.

“Yo iba para el colegio a pagar un dinero. En el camino me interceptaron seis hombres vestidos con pantalones camuflados, camisetitas verdes claritas, botas y encapuchados. Todos estaban armados con armas largas y cortas y tres de ellos tenían brazaletes que decían AUC. Me preguntaron para dónde iba y yo les dije que para el colegio y les di la espalda. Dos de ellos me sujetaron de los brazos y otro me vendó los ojos con un trapo negro. Me obligaron a caminar por fuera de la carretera hacia abajo. Luego de unos cuatro o cinco minutos de caminar -durante esos minutos sentía que salían más hombres, por las voces, por las risas (...)-, nos detuvimos. Uno de ellos, al parecer el jefe, se paró frente a mí y comenzó a decir: ‘Decime la verdad, vos de dónde sos. Te conocemos, sabemos qué hacés, sabemos que sos guerrillera, que sos revolucionaria, decinos la verdad. Si nos decís mentiras te va a ir peor’. (...). Luego otro se arrimó y me dijo: ‘Te vamos a matar, pero primero vamos a gozar con vos un rato’. (...). Luego me tiraron al suelo y me sujetaron los brazos, las piernas abiertas y me violaron unos tres hombres diferentes. Me rasgaron la ropa, me hirieron en reiteradas ocasiones con algo cortopunzante, al parecer una cuchilla de afeitar, mientras todos me manoseaban. Me cortaron la boca, los senos, los muslos, las nalgas. Me jalaban el cabello y hacían una especie de turno. Uno de ellos me cogió el antebrazo y, al parecer con la cuchilla, me marcó en la piel las siglas AUC (...)¹⁶¹.

k.

El 30 de marzo de 2003, en Viotá (Cundinamarca), fueron desaparecidos, torturados y asesinados los labriegos Hernando Micán de 21 años de edad, y Wilson Duarte de 31 años de edad, presuntamente por paramilitares de las Autodefensas Campesinas del Casanare, quienes entraron a la región de Viotá días después de que el Batallón Colombia del Ejército Nacional emprendiera un operativo militar en el municipio.

Los campesinos habían hecho un receso laboral (descanso) y se encontraron con otras cuatro personas para ir a tomar gaseosa a la tienda, cuando fueron sorprendidos por un grupo de treinta hombres fuertemente armados, vestimenta camuflada, equipos de comunicación y brazaletes que los identificaban como miembros de las Autodefensas Unidas de Colombia. Tras arrinconarlos, hostigarlos y solicitarles sus documentos de identificación, procedieron a retenerlos. Los hombres acusaron a los campesinos de ser integrantes de los grupos guerrilleros que operan en la región y, El cadáver de Wilson Duarte fue encontrado el 2 de abril con signos de tortura. Casanare Testigos del hecho, señalaron que el campesino fue sometido a un interrogatorio y, organizacional no responder por la información que los paramilitares pedían, procedieron a desmembrarlo y finalmente lo decapitaron³¹. El día 8 de abril apareció en la vereda Alto Palmar el cadáver de Hernando Micán con visibles señales de tortura, signos de machetazos en la espalda, abierto en el vientre y descuartizado. El cadáver de Hernando Micán apareció a 30 metros de distancia del lugar donde se encontró el cadáver de Wilson Duarte.

l.

El 29 de enero de 2002, en la cárcel Villahermosa de Cali (Valle), se produjo una explosión en el local destinado al taller de artesanías. Luego del estruendo se escucharon disparos. En medio del desorden resultaron muertos el dragoneante Guillermo Balanta y el cabo primero José Antonio Romero, ambos miembros del personal de custodia y vigilancia del Inpec. En los medios de comunicación el hecho fue reseñado como un intento de fuga.

Los guardianes ingresaron a los patios indignados con la noticia de la muerte de sus compañeros, obligaron a los internos a desnudarse y entre insultos y golpes los condujeron hasta la cancha de fútbol. La mayoría de las 3.351 personas privadas de libertad que estaban reclusas en esa cárcel permaneció en ese sitio desde un poco antes de mediodía hasta aproximadamente las 5:30 p.m., cuando fueron llevados de vuelta a sus celdas. Allí, la guardia disparó armas de fuego y lanzó gases lacrimógenos.

Durante el transcurso del día, miembros del personal de custodia y vigilancia del Inpec seleccionaron a 50 personas que fueron conducidas a una pieza, cerca al anexo, entre la enfermería y el cubículo de guardia interna, lugar conocido como el “cuarto de los tuberculosos”. Allí, los guardianes sometieron a crueles torturas a las personas privadas de la libertad que habían elegido, mientras que preguntaban por los autores de la muerte de sus colegas y del supuesto plan de fuga.

La mayoría de los internos fueron conducidos al “cuarto de los tuberculosos” con bolsas plásticas en la cabeza y allí fueron apaleados. Alberto Aguilar fue introducido en un tanque de agua con las manos esposadas y los pies amarrados, fue herido con arma cortopunzante y fue víctima de una ejecución simulada con un arma corta que habían puesto apuntando a su cabeza. Franklin Batíoja fue víctima de un intento de asfixia con una bolsa plástica en una tina con agua. Alexander Colorado fue sometido a golpes con tal intensidad que uno de los dedos de su pie derecho fue reventado y quedó fracturado en varias partes. Muchos fueron quemados con cigarrillos y en sus heridas pusieron cal y agua con sal. Otros fueron objeto de tentativas de ahorcamiento con sogas y retazos de tela.

Jorge Cerón no estuvo en el llamado “cuarto de los tuberculosos”. Un guardia lo identificó ante otros guardias como “el del marcapasos”, cuando lo conducían al furgón en el que sería trasladado, aproximadamente a las siete de la noche. Entonces, un guardián sacó dos cables de una toma eléctrica y le aplicaron varias descargas en el pecho⁸⁰.

m.

El 7 de marzo de 2002, falleció el prisionero Luis Fernando Preciado Osorio, quien se encontraba recluido en la celda n.º 311 de la torre n.º 1 de la penitenciaría de alta seguridad de Valledupar (Cesar). Su muerte fue la consecuencia directa de las torturas a las que fue sometido por parte del personal de custodia y vigilancia del Inpec. También contribuyó a su muerte la inadecuada atención médica que le fue brindada.

El día anterior a su muerte, Luis Fernando Preciado solicitó ayuda al comandante de guardia de la torre n.º 1 para hacer una llamada telefónica a su familia. Aunque el guardián prometió brindarle colaboración, no lo hizo durante todo el día. En la tarde, Luis Preciado golpeó repetidamente la puerta de su celda exigiendo que le permitieran hacer la llamada. Al finalizar la tarde, dos oficiales y cinco guardianes arribaron a su celda, lo amarraron con cadenas de pies y manos, lo golpearon y en repetidas oportunidades se pararon sobre su vientre, mientras uno de los oficiales animaba a los otros diciendo: “duro con esa gonorrea”. Luis Preciado quedó tendido en el piso de su celda, todavía aprisionado con cadenas en manos y pies.

Desde la noche del 6 de marzo hasta la noche del 7 de marzo, Luis Preciado varias veces vomitó sangre, se quejó continuamente y solicitó auxilio a los prisioneros de las celdas contiguas. Fue trasladado a la enfermería en la noche del 6 de marzo, en la mañana del 7 de marzo y, por última vez, en la noche de ese mismo día.

El viernes 8 de marzo de 2002, la Dirección de la penitenciaría de alta seguridad de Valledupar (Cesar) reportó a la Defensora del Pueblo Regional Cesar que el prisionero Luis Fernando Preciado había fallecido y que, dado que su muerte no había sido violenta, la Fiscalía de Valledupar se negaba a realizar la necropsia⁸¹.

Anexo 4. Taller de análisis y comprensión de los textos literarios *Desaparecidos* de Benedetti y *El crimen y el castigo* de Galeano

Fase 2: sensibilización. Análisis de textos literarios *Desaparecidos* de Benedetti y *El crimen y el castigo* de Galeano

1. ¿Con cuáles hechos históricos podemos asociar el poema de Benedetti?
2. ¿A quiénes hace referencia el autor en las palabras señaladas?
Están en algún sitio / concertados
desconcertados / sordos
*buscándose / **buscándonos***
3. ¿Cómo interpretas los siguientes versos?
nadie les ha explicado con certeza
si ya se fueron o si no
4. Cuando el autor dice:
Cuando empezaron a desaparecer sin rostro y sin motivo
(...)
tenían en sus manos los trocitos
de cosas que querían
¿Cómo interpretamos los versos a la luz de los acontecimientos de la dictadura?
5. En el contexto de los desaparecidos ¿qué nos quieren decir las palabras *nube o tumba* y *porque vienen del odio* de la última estrofa?
6. ¿A qué hechos históricos de manera precisa se refiere Galeano?
7. ¿Con cuál concepto, de los estudiados en clase, podemos definir las acciones de Scilingo?
8. ¿Qué podemos inferir sobre la necesidad del capitán Scilingo de tomar Lexotanil o estar borracho para poder dormir?
9. ¿Qué nos dice de la justicia el hecho de que el capitán fuera preso por un cheque sin fondos y no por los homicidios causados?

Anexo 5. La prohibición de cuentos tendenciosos durante la dictadura argentina

TEXTOS TENDENCIOSOS

Durante la dictadura argentina la “lectura y comentario de cuentos tendenciosos” estaba prohibida. Pero, ¿qué era considerado tendencioso?

Básicamente todas aquellas obras literarias en las que los chicos podían cuestionar algún aspecto de la conducta humana. Libros en los que los animales que hacían huelga o se burlaban de los humanos, pilotos de avión que se negaban a arrojar una bomba sobre una ciudad, pobladores que pintan sus casas de colores diferentes oponiéndose a la decisión de un rey autoritario, una planta que da cuadernos gratuitos en detrimento de las ganancias de un avaro vendedor, una niña que dibuja un pueblo en una pared y descubre que sus habitantes son solidarios. Temas que al entender de la dictadura atentaban contra valores sagrados como la religión, la autoridad, la obediencia, la familia; escritos, en algunos casos usando regionalismos o el voceo, hicieron de estos libros una amenaza.

Es importante recordar que la censura se dio en momentos en que la literatura infantil en la Argentina empezaba a superar posiciones simplistas y puerilizadas con intenciones oralistas o didactizantes (textos útiles para enseñar algo). Es por eso que la denominada represión cultural puso su mira en la literatura infantil. Prohibió libros y autores, y no lo hizo en forma azarosa, puso en sus listas todos aquellos libros que transmitían ciertas ideas que consideraban subvertían el orden social impuesto. La censura resguardaba a los niños de aquellas concepciones que el gobierno consideraba altamente peligrosas.

El pueblo que no quería ser gris de Doumerc y Barnes fue prohibido porque vulneraba el poder arbitrario, la obediencia incuestionable, el fomento del prejuicio y la desconfianza hacia las decisiones colectivas. Libros como los mencionados tuvieron la entrada vedada a los jardines de infantes, porque su lectura podía iniciar a los niños en el camino de la libertad, la creatividad, la autonomía. En síntesis, para la dictadura fueron libros MUY PELIGROSOS

Machado, A. M. y Montes, G. (2003) “Literatura infantil, creación, censura y resistencia”. Editorial Sudamericana, Bs. As. Pág. 18

Anexo 6. Taller de análisis del cuento *El pueblo que no quería ser gris* de Beatriz Doumerc y Ajax Barnes

Actividad “El pueblo que no quería ser gris”

1. ¿Qué inspira a “Uno” el pintar de otro color su casa?
2. ¿Por qué el rey ordenó que se pintaran las casas de un solo color?
3. ¿Cuál es la medida final que toma el rey al ver las casas pintadas?
4. ¿Por qué creen que este cuento fue censurado durante “la última Dictadura Militar”?
5. Si tuvieran que explicarlo en términos de interpretación, de acuerdo con la época histórica y lo que sucedió, ¿quién sería el rey, los pobladores, los guardias y la paloma?
6. ¿A través de cuáles acciones y/o personajes vemos representado el poder, la violencia política, la censura y la insurgencia?
7. ¿Cómo reivindica el cuento el lugar de la esperanza, de la libertad, la justicia y la paz?

Anexo 7. Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento. Prueba pre y post SD



Universidad
del Cauca

Universidad del Cauca
Maestría en educación
Maestrante: Eliana Arboleda Ruíz

IETC Santa Cecilia

Aplicación de la secuencia didáctica “Relatos breves sobre una extensa violencia”

Estudiante: _____ Grado _____ Fecha _____

Ejercicio #1: escritura creativa¹

Este es un ejercicio de escritura creativa. Aquí deberás escribir un minicuento sobre la violencia. Antes de empezar reflexiona sobre las ideas de *Minicuento* y sobre lo que conoces como *Violencia*.

Entrega el texto a la docente en una hoja de block.

Tiempo estimado: 45’

Ejercicio #2: Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento sobre los conceptos: dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, emancipación, rebelión, exilio y memoria histórica.

Tiempo estimado: 45’

PREGUNTA	SÍ	NO	NO ESTÁ SEGURO(A)
VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESTATAL RESPONSABILIDAD DEL ESTADO			
¿Usted o alguien de su familia ha sido afectado por alguna acción violenta o por alguna grave violación a los derechos humanos en la cual hayan tenido responsabilidad las guerrillas, los grupos paramilitares, la Fuerza Pública u otro agente estatal?			
De acuerdo con sus conocimientos ¿considera que el Estado ha tenido la mayor responsabilidad de la violencia vivida en Latinoamérica?			
¿Tiene conocimiento sobre violencia infligida por agentes del Estado hacia civiles en Colombia o en otros países de Latinoamérica?			
¿Considera que los crímenes de Estado Sí deben ser castigados con la mayor severidad o NO porque son solo errores?			
¿Las fuerzas armadas o militares de su país representan para usted seguridad?			
¿Conoce de casos en los que los representantes del Estado (políticos) hayan auspiciado la creación de grupos delincuenciales, hayan dado dinero o prebendas a cambio de favores que podrían ser considerados delitos?			
DERECHO A LA DISIDENCIA			
¿Cree que la rebelión y la sedición deberían continuar siendo catalogados como delitos en el código penal?			
¿Cree que los movimientos de lucha de los campesinos, indígenas y afrocolombianos tienen razones de peso para sustentar sus reclamaciones y acciones?			

¹ El ejercicio #1 no se realizó en el momento 3, pues en su lugar se tuvieron en cuenta los microrrelatos finales.

- Define los siguientes conceptos

Dictadura	Violencia política	Crímenes de Estado
Insurgencia	Víctimas	Presos políticos
Amnistía	Sedición	Rebelión
Exilio	Censura	Desaparición forzada
Ejecución extrajudicial	Memoria histórica	

Anexo 8. Rejillas de observación y evaluación de actividades

N° 1 Rejilla de observación y contraste para la prueba inicial y final: definición de conceptos

Respecto a los siguientes conceptos el estudiante tiene una definición:				
CONCEPTOS	MUY ACERTADA	PARCIALMENTE ACERTADA	NO ACERTADA	NO SABE/NO RESPONDE
Dictadura				
Violencia política				
Crímenes de Estado				
Insurgencia				
Víctimas				
Presos políticos				
Amnistía				
Sedición				
Rebelión				
Exilio				
Censura				
Desaparición forzada				
Ejecución extrajudicial				
Memoria histórica				

Nº2 Rejilla de evaluación: producción de textos narrativos (microrrelatos)

CRITERIOS	3	2	1	PUNTAJE
Título	El título está relacionado, representa o da ideas sobre el texto.	El título tiene poca relación o da ideas confusas sobre el texto.	El título no tiene ninguna relación con el texto.	
Elementos del texto	Se identifica claramente el/los personajes y los espacios	Hay personajes y espacios, pero no se identifican con claridad	El/los personajes son débiles y no se identifican los espacios en los que ocurre el conflicto	
Coherencia y redacción	El texto se entiende sin problemas y guarda un sentido lógico	El texto se entiende bien, aunque hay repetición de palabras y en ocasiones pierda el hilo argumental	El texto no se entiende. El vocabulario es limitado y pierde el sentido lógico.	
Tema	El tema de la violencia fue el eje transversal del relato	Aunque el tema de la violencia estuvo presente se desvió hacia otros temas	No mantuvo el tema de la violencia como eje transversal del relato	
Conflicto	Está claramente expresado el conflicto o problema	El conflicto o problema es confuso	No presenta conflicto o problema	
Extensión	El texto guarda la extensión del microrrelato	El texto se extendió, pero conserva la estructura de relato breve	El texto se extendió y no puede ser considerado como microrrelato	
Creatividad y originalidad	El relato contribuye al disfrute del lector y tiene aportes propios que permiten el desarrollo y la reflexión del tema	El relato contiene algunos aportes propios e innovadores, sin embargo reproduce otras historias	El relato es una reproducción de otras historias. No hay aportes propios	

N° 3 Rejilla de evaluación: producción de textos argumentativos

REJILLA PARA EVALUAR PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS			
TEMA, ESTRUCTURA Y REDACCIÓN	SÍ	PARCIALMENTE	NO
a. Posee título atractivo y acorde con el texto			
b. Presenta una tesis			
c. Desarrolla la tesis con suficientes argumentos			
d. Hay una conclusión			
e. Se mantiene la unidad, no se aparta del tema			
f. Toma en cuenta la situación comunicativa (quién habla, a quién, para qué)			
SINTAXIS			
a. Se expresan las ideas con claridad			
b. Hay concordancia entre los elementos gramaticales			
c. El escrito es coherente. Se entiende fácilmente y es lógico			
d. La articulación de las oraciones y párrafos está marcada a través del uso de conectores			
LEXICO			
a. El vocabulario es variado. No hay repetición innecesaria de palabras			
b. El párrafo está redactado con precisión: se usan las palabras con su significado exacto			
ORTOGRÁFICO			
a. Las palabras están correctamente escritas (incluye tildes)			
b. Se colocaron correctamente los signos de puntuación			
c. Se usaron correctamente las mayúsculas y minúsculas			

N° 4 Rejilla de evaluación: mesas redondas y socializaciones

Criterios	Superior	Aceptable	A mejorar
Organización al interior del equipo			
Los argumentos fueron vinculados a las preguntas o la consigna principal			
Las ideas se desarrollaron de forma lógica			
Consideraron contraargumentos			
Generaron preguntas a los demás equipos			
Usaron ejemplos de lo aprendido para desarrollar sus opiniones			
Manifestaron una reflexión sobre la consigna al final de las intervenciones			
Todos los integrantes del equipo participaron activamente			

Anexo 9. Bitácora pedagógica (muestra)



Universidad
del Cauca

Bitácora pedagógica

Secuencia didáctica: *Relatos breves sobre una extensa violencia*

FECHA Y SESIÓN	GRUPO	OBSERVACIÓN
Agosto 16 de 2017 Sesión 2	9-4	<p>Momento 1. Se llevó a cabo la explicación de los conceptos. Se encontró que los estudiantes desconocen la mayoría de los significados, pero una vez explicados son capaces de relacionarlos con hechos ocurridos en el país o en otros territorios.</p> <p>Tienen vacíos históricos para reconocer, por ejemplo, los diferentes actores armados, pues cuando se les presentan algunas situaciones de violencia tienden a relacionarlas exclusivamente con la guerrilla de las FARC.</p> <p>La mayoría asocia la censura y los crímenes de Estado con regímenes dictatoriales, pero cuando se les pregunta por dichas acciones en Colombia manifiestan que también ocurren. Algunos estudiantes preguntan ¿Tenemos una dictadura o una democracia? Los compañeros tratan de responder. Llegan a la conclusión de que por ley o como figura constitucional no estamos en una dictadura, pero que existen situaciones propias de ella.</p> <p>Después de la discusión realizaron el ejercicio de emparejamiento. Al final se corroboraron sus respuestas y el resultado de este trabajo fue consignado en sus carpetas de asignatura.</p>
Agosto 22 de 2017 Sesión 3	9-4	<p>Momento 2. Las preguntas para la mesa redonda generaron discusiones tensas al interior de cada grupo: algunos se mostraban de acuerdo con la imposición de la ley por parte de quienes la ejercen y otros consideraban que no se puede pasar por encima de los derechos y las libertades individuales. Unos estudiantes trataron de fascistas a otros, les decían cosas como: esto no es Corea del Norte.</p> <p>En algunos grupos el espacio se aprovechó para contar anécdotas acerca de familiares o vecinos víctimas de la violencia y/o el desplazamiento. Al menos un integrante de cada grupo tiene vínculo con algún colombiano víctima del conflicto.</p>

		<p>Cuando hablaron de violencia por lo general se referían a la intrafamiliar o de género, y en su mayoría a la violencia directa. Algunos estudiantes anotaban que hay otras formas de ejercer violencia como la psicológica o la económica.</p> <p>En la pregunta ¿soy violento? algunos no se reconocen como tal, pero sus compañeros les recordaban situaciones en el aula que demostraban lo contrario.</p> <p>No quise intervenir en ninguna discusión ni ponerme del lado de alguno. Sólo hice precisiones sobre las preguntas cuando fueron requeridas</p>
--	--	--

Anexo 10. Respuesta a la prueba inicial.

a. Camilo

Aplicación de la secuencia didáctica "Relatos breves sobre una extensa violencia"

Fase 1: diagnóstico

Prueba #1: escritura creativa

Este es un ejercicio de escritura creativa. Aquí deberás escribir un minicuento sobre la violencia. Antes de empezar reflexiona sobre las ideas de *Minicuento* y sobre lo que conoces como *Violencia*.

Entrega el texto a la docente en una hoja de block.

Tiempo estimado: 45'

Prueba #2: Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento sobre los conceptos: dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, emancipación, rebelión, exilio y memoria histórica.

Tiempo estimado: 45'

PREGUNTA	SÍ	NO	NO ESTÁ SEGURO(A)
VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESTATAL			
RESPONSABILIDAD DEL ESTADO		X	
¿Usted o alguien de su familia ha sido afectado por alguna acción violenta o por alguna grave violación a los derechos humanos en la cual hayan tenido responsabilidad las guerrillas, los grupos paramilitares, la Fuerza Pública u otro agente estatal?		X	
De acuerdo con sus conocimientos ¿considera que el Estado ha tenido la mayor responsabilidad de la violencia vivida en Latinoamérica?	X		
¿Tiene conocimiento sobre violencia infligida por agentes del Estado hacia civiles en Colombia o en otros países de Latinoamérica?		X	
¿Considera que los crímenes de Estado SÍ deben ser castigados con la mayor severidad o NO porque son solo errores?	X		
¿Las fuerzas armadas o militares de su país representan para usted seguridad?	X		
¿Conoce de casos en los que los representantes del Estado (políticos) hayan auspiciado la creación de grupos delincuenciales, hayan dado dinero o prebendas a cambio de favores que podrían ser considerados delitos?			X
DERECHO A LA DISIDENCIA			
¿Cree que la rebelión y la sedición deberían continuar siendo catalogados como delitos en el código penal?			X
¿Cree que los movimientos de lucha de los campesinos, indígenas y afrocolombianos tienen razones de peso para sustentar sus reclamaciones y acciones?			X

- Define los siguientes conceptos:

Dictadura no se

Violencia política es como por ejemplo una guerra como la de Rusia

Crímenes de Estado no se

Insurgencia no se

Víctimas puede ser como una víctima de robo.

Presos políticos corruptos

Amnistía no se

Sedición no se

Rebelión donde una sola persona o varios se rebelan ante un estado.

Exilio no se

Censura no se

Desaparición forzada por ejemplo desplazados por la guerra (amenazas)

Ejecución extrajudicial no se

Memoria histórica donde se le reconoce ha alguien que (hizo) Marco la vida humana o que hizo un bien para los demás

RÚBRICA PARA EVALUAR PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: MICRORRELATOS

Estudiante Juan Camilo Perez Ariosta Grupo 96 Fecha 17/ agosto / 2017.

CRITERIOS	3	2	1	PUNTAJE
Título	El título está relacionado, representa o da ideas sobre el texto. <u>3</u>	El título tiene poca relación o da ideas confusas sobre el texto.	El título no tiene ninguna relación con el texto.	<u>3</u>
Elementos del texto	Se identifica claramente el/los personajes y los espacios <u>3</u>	Hay personajes y espacios, pero no se identifican con claridad	El/los personajes son débiles y no se identifican los espacios en los que ocurre el conflicto	<u>3</u>
Coherencia y redacción	El texto se entiende sin problemas y guarda un sentido lógico <u>3</u>	El texto se entiende bien, aunque hay repetición de palabras y en ocasiones pierda el hilo argumental	El texto no se entiende. El vocabulario es limitado y pierde el sentido lógico.	<u>3</u>
Tema	El tema de la violencia fue el eje transversal del relato <u>3</u>	Aunque el tema de la violencia estuvo presente se desvió hacia otros temas	No mantuvo el tema de la violencia como eje transversal del relato	<u>3</u>
Conflicto	Está claramente expresado el conflicto o problema <u>3</u>	El conflicto o problema es confuso	No presenta conflicto o problema	<u>3</u>
Extensión	El texto guarda la extensión del microrrelato	El texto se extendió, pero conserva la estructura de relato breve	El texto se extendió y no puede ser considerado como microrrelato <u>1</u>	<u>1</u>
Creatividad y originalidad	El relato contribuye al disfrute del lector y tiene aportes propios que permiten el desarrollo y la reflexión del tema <u>3</u>	El relato contiene algunos aportes propios e innovadores, sin embargo reproduce otras historias	El relato es una reproducción de otras historias. No hay aportes propios	<u>3</u>

Puntaje máximo: 21 Puntaje mínimo: 7 Puntaje promedio de aprobación: 12

Análisis de resultados:
 Puntaje mínimo que más se repite, puntaje máximo que más se repite, puntaje 2 que más se repite.
 Cantidad de estudiantes con puntaje mínimo, máximo o promedio.

b. Yoselin

Presos políticos creo yo que es cuando un político es preso --

Amnistía No se que es

Sedición No se que es

Rebelión ES cuando un grupo de personas se unen en contra de algún sistema

Exilio No se que es

Censura Emm yo pienso que es cuando omiten o tapan la parte de algo.

Desaparición forzada No se que es

Ejecución extrajudicial No se que es

Memoria histórica No se que es

RÚBRICA PARA EVALUAR PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS: MICRORRELATOS

Estudiante Yoselin Varona Grogales Grupo 9-2 Fecha 17 agosto /2017

CRITERIOS	3	2	1	PUNTAJE
Título	El título está relacionado, representa o da ideas sobre el texto.	El título tiene poca relación o da ideas confusas sobre el texto.	El título no tiene ninguna relación con el texto.	NA
Elementos del texto	Se identifica claramente el/los personajes y los espacios	Hay personajes y espacios, pero no se identifican con claridad	El/los personajes son débiles y no se identifican los espacios en los que ocurre el conflicto	
Coherencia y redacción	El texto se entiende sin problemas y guarda un sentido lógico	El texto se entiende bien, aunque hay repetición de palabras y en ocasiones pierda el hilo argumental	El texto no se entiende. El vocabulario es limitado y pierde el sentido lógico.	
Tema	El tema de la violencia fue el eje transversal del relato	Aunque el tema de la violencia estuvo presente se desvió hacia otros temas	No mantuvo el tema de la violencia como eje transversal del relato	
Conflicto	Está claramente expresado el conflicto o problema	El conflicto o problema es confuso	No presenta conflicto o problema	
Extensión	El texto guarda la extensión del microrrelato	El texto se extendió, pero conserva la estructura de relato breve	El texto se extendió y no puede ser considerado como microrrelato	
Creatividad y originalidad	El relato contribuye al disfrute del lector y tiene aportes propios que permiten el desarrollo y la reflexión del tema	El relato contiene algunos aportes propios e innovadores, sin embargo reproduce otras historias	El relato es una reproducción de otras historias. No hay aportes propios	

Puntaje máximo: 21 Puntaje mínimo: 7 Puntaje promedio de aprobación: 12

Análisis de resultados:

Puntaje mínimo que más se repite, puntaje máximo que más se repite, puntaje 2 que más se repite.

Cantidad de estudiantes con puntaje mínimo, máximo o promedio.

Anexo 11. Respuesta a la prueba final.

a. Camilo.



Universidad del Cauca
Maestría en educación
Maestrante: Eliana Arboleda Ruíz

IETC Santa Cecilia
Aplicación de la secuencia didáctica "Relatos breves sobre una extensa violencia"

Universidad
del Cauca

Fase 3: apropiación, reflexión y producción
Aplicación final de la prueba #2 de la fase 1 (diagnóstico)

Estudiante: Juan Camilo Pérez Arosta Grado 9-6 Fecha 23/Nov/2017

Prueba #2: Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento sobre los conceptos: dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, emancipación, rebelión, exilio y memoria histórica.

Tiempo estimado: 45'

PREGUNTA	SÍ	NO	NO ESTÁ SEGURO(A)
VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESTATAL RESPONSABILIDAD DEL ESTADO		X	
¿Usted o alguien de su familia ha sido afectado por alguna acción violenta o por alguna grave violación a los derechos humanos en la cual hayan tenido responsabilidad las guerrillas, los grupos paramilitares, la Fuerza Pública u otro agente estatal?		X	
De acuerdo con sus conocimientos ¿considera que el Estado ha tenido la mayor responsabilidad de la violencia vivida en Latinoamérica?	X		
¿Tiene conocimiento sobre violencia infligida por agentes del Estado hacia civiles en Colombia o en otros países de Latinoamérica?	X		
¿Considera que los crímenes de Estado Sí deben ser castigados con la mayor severidad o NO porque son solo errores?	X		
¿Las fuerzas armadas o militares de su país representan para usted seguridad?		X	
¿Conoce de casos en los que los representantes del Estado (políticos) hayan auspiciado la creación de grupos delincuenciales, hayan dado dinero o prebendas a cambio de favores que podrían ser considerados delitos?	X		
DERECHO A LA DISIDENCIA			
¿Cree que la rebelión y la sedición deberfan continuar siendo catalogados como delitos en el código penal?		X	
¿Cree que los movimientos de lucha de los campesinos, indígenas y afrocolombianos tienen razones de peso para sustentar sus reclamaciones y acciones?	X		

- Defina los siguientes conceptos:

Dictadura País donde se dirige por una persona sin limitaciones y derecho a hacer libre

Violencia política son crímenes que han hecho los políticos o han intentado ser violentos con un país

Crímenes de Estado es asesinar a una persona que posiblemente podría ser una "amenaza" contra ellos

Insurgencia es tratar de rebelarse ante una persona o líder.

Víctimas Personas que han sido víctimas de actos violentos que han hecho el estado

Presos políticos son políticos que han tratado de pensar diferente dando su opinión o ideas y han sido presos

Amnistía Es que un país les da un perdón a las personas que han sido exiliadas por ser una amenaza contra el estado

Sedición

Rebelión Es tratar de rebelar sus ideas y opiniones y tratar de tumbar a un líder

Exilio persona que ha sido del país por ser una amenaza contra ellos o que haya tratado de rebelarse y sea amenazado

Censura

Desaparición forzada persona que desaparecen forzosamente por ser diferente al país o intentar cometer un acto violento político

Ejecución extrajudicial

Memoria histórica reconocer los hechos históricos de guerra dictadura, violencia política etc. reconociendo de que no suceda más esto.

b. Yoselin



Universidad del Cauca
Maestría en educación
Maestrante: Eliana Arboleda Ruíz

IETC Santa Cecilia
Aplicación de la secuencia didáctica "Relatos breves sobre una extensa violencia"

Universidad
del Cauca

Fase 3: apropiación, reflexión y producción
Aplicación final de la prueba #2 de la fase 1 (diagnóstico)

Estudiante: Yoselin Tatiana Varona Grajales Grado 9-2 Fecha 21/nov/2017

Prueba #2: Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento sobre los conceptos: dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, emancipación, rebelión, exilio y memoria histórica.

Tiempo estimado: 45'

PREGUNTA	SÍ	NO	NO ESTÁ SEGURO(A)
VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESTATAL			
RESPONSABILIDAD DEL ESTADO			
¿Usted o alguien de su familia ha sido afectado por alguna acción violenta o por alguna grave violación a los derechos humanos en la cual hayan tenido responsabilidad las guerrillas, los grupos paramilitares, la Fuerza Pública u otro agente estatal?	X		
De acuerdo con sus conocimientos ¿considera que el Estado ha tenido la mayor responsabilidad de la violencia vivida en Latinoamérica?	X		
¿Tiene conocimiento sobre violencia infligida por agentes del Estado hacia civiles en Colombia o en otros países de Latinoamérica?	X		
¿Considera que los crímenes de Estado SÍ deben ser castigados con la mayor severidad o NO porque son solo errores?	X		
¿Las fuerzas armadas o militares de su país representan para usted seguridad?	X		
¿Conoce de casos en los que los representantes del Estado (políticos) hayan auspiciado la creación de grupos delincuenciales, hayan dado dinero o prebendas a cambio de favores que podrían ser considerados delitos?	X		
DERECHO A LA DISIDENCIA			
¿Cree que la rebelión y la sedición deberían continuar siendo catalogados como delitos en el código penal?		X	
¿Cree que los movimientos de lucha de los campesinos, indígenas y afrocolombianos tienen razones de peso para sustentar sus reclamaciones y acciones?	X		

- Define los siguientes conceptos:

Dictadura un sistema político en el que Alguien toma todo el control sobre un estado o nación.

Violencia política violencia por parte de agentes públicos hacia civiles.

Crímenes de Estado crímenes por parte de un político

Insurgencia Sentimiento de rebelión.

Víctimas Personas que son reprimidas por parte de un grupo con acciones violentas.

Presos políticos Son los líderes políticos que han sido asesinados por tener ideologías diferentes a las establecidas.

Amnistía Cuando se le perdona a un político un delito.

Sedición Es casi lo mismo que la rebelión, denunciar delitos aún sabiendo el riesgo que corre la persona.

Rebelión Levantarse en contra de algo, alguien, un gobierno con el fin de derribarlo.

Exilioirse de su tierra por razones políticas.

Censura ocultar información que es considerada no conveniente para los políticos.

Desaparición forzada Desaparecer personas sin ningún motivo.

Ejecución extrajudicial delitos por parte del poder político, un ejemplo el exterminio de la Unión Patriótica.

Memoria histórica recordar toda la historia de un país para que no se repita.

c. Valentina



Universidad del Cauca
 Maestría en educación
 Maestrante: Eliana Arboleda Ruíz
 IETC Santa Cecilia
 Aplicación de la secuencia didáctica "Relatos breves sobre una extensa violencia"

Universidad del Cauca

Fase 3: apropiación, reflexión y producción
 Aplicación final de la prueba #2 de la fase 1 (diagnóstico)

Estudiante: Valentina Selva Parra Grado 9-3 Fecha NOV-24-2017

Prueba #2: Encuesta sobre la percepción de la violencia en Colombia y prueba de conocimiento sobre los conceptos: dictadura, violencia política, crímenes de Estado, insurgencia, víctimas, presos políticos, amnistía, sedición, emancipación, rebelión, exilio y memoria histórica.

Tiempo estimado: 45'

PREGUNTA	SÍ	NO	NO ESTÁ SEGURO(A)
VÍCTIMAS DE VIOLENCIA ESTATAL			
RESPONSABILIDAD DEL ESTADO			
¿Usted o alguien de su familia ha sido afectado por alguna acción violenta o por alguna grave violación a los derechos humanos en la cual hayan tenido responsabilidad las guerrillas, los grupos paramilitares, la Fuerza Pública u otro agente estatal?	<input checked="" type="checkbox"/>		
De acuerdo con sus conocimientos ¿considera que el Estado ha tenido la mayor responsabilidad de la violencia vivida en Latinoamérica?	<input checked="" type="checkbox"/>		
¿Tiene conocimiento sobre violencia infligida por agentes del Estado hacia civiles en Colombia o en otros países de Latinoamérica?	<input checked="" type="checkbox"/>		
¿Considera que los crímenes de Estado SÍ deben ser castigados con la mayor severidad o NO porque son solo errores?	<input checked="" type="checkbox"/>		
¿Las fuerzas armadas o militares de su país representan para usted seguridad?			<input checked="" type="checkbox"/>
¿Conoce de casos en los que los representantes del Estado (políticos) hayan auspiciado la creación de grupos delincuenciales, hayan dado dinero o prebendas a cambio de favores que podrían ser considerados delitos?	<input checked="" type="checkbox"/>		
DERECHO A LA DISIDENCIA			
¿Cree que la rebelión y la sedición deberían continuar siendo catalogados como delitos en el código penal?		<input checked="" type="checkbox"/>	
¿Cree que los movimientos de lucha de los campesinos, indígenas y afrocolombianos tienen razones de peso para sustentar sus reclamaciones y acciones?	<input checked="" type="checkbox"/>		

- Define los siguientes conceptos:

Dictadura Poder ejercido por el gobierno que se concentra en una persona o en un grupo pequeños de ella contra el pueblo sin ninguna clase de límite

Violencia política No recuerda acciones cometidas por el estado para inducir cualquier tipo de miedo.

Crímenes de Estado No recuerda. Crimen de cualquier tipo cometido por el estado contra cualquier tipo de personas

Insurgencia Sinónimo de rebelión, levantamiento de un grupo de personas contra un gobierno o mando.

Víctimas personas que han recibido algún tipo de acción violenta de forma directa o indirecta.

Presos políticos Personas a quienes se los lleva el gobierno sin ninguna razón aparente.

Amnistía Perdón que se le da a una persona que ha cometido algún delito para que no tenga que pagar por su delito.

Sedición sinónimo de rebelión o insurgencia, levantamiento de un grupo de personas con un pensamiento diferente a el gobierno actual.

Rebelión Grupo de personas que a partir de un disgusto contra el mando actual deciden demostrarlo por protestas o derrocamiento.

Exilio Cuando se le echa a una persona de un territorio o sociedad por "representar un peligro" para esta.

Censura Cuando a un medio cualquiera se le niega el derecho a la libre expresión por representar un riesgo para el gobierno.

Desaparición forzada Cuando se le desaparece a alguien y no se sabe si este sigue vivo o ya murió.

Ejecución extrajudicial Asesinato de cualquier tipo a miembros de política o gobierno.

Memoria histórica Hablar de eventos pasados en cualquier medio para evitar que vuelvan a suceder.

Anexo 12. Textos argumentativos a partir de la pregunta ¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?

a. Gabriela

Santiago de cali DD MM AA 10 17

La importancia de la literatura la brindas tu

"No quiero que me den la mano empapada con nuestra sangre. Pido castigo" Palabras del gran poeta Pablo Neruda quien no logro ignorar la gravedad de los actos de violencia que se daban, y quien tambien pidio castigo por tantas injusticias; debio vivir porque sus años dedicados a la literatura representaban un gran peligro para quienes poseian el poder. Una de las armas más letales es la censura que se da en tiempos de violencia, ya que nos limita las posibilidades de expresarnos, de estar y de sentir. Los cuentos infantiles son censurados, ya que en ellos el mensaje va de manera sutil y pacífica, el gobierno teme que las nuevas generaciones logren el sueño de igualdad, respeto, justicia y más si es de manera pacífica porque logran colocarse en evidencia el proyección inadecuado de todos los que hacen parte del gobierno que generan daños de manera directa o indirecta de los que lastiman por voluntad propia... o de los que lastiman por una orden superior a la cual "no pueden negarse".

La parte más difícil de la literatura es no poder lograr que los actos de injusticia tengan castigo, ellos logran "denunciar", darle el lugar a las víctimas, dar a conocer los hechos para que no queden en silencio... pero no logran una justicia directa y como "recompensa" los altos mandos los mandan al exilio ya que son una amenaza latente.

La semilla más importante de la literatura es la del triunfo de manera pacífica, de manera no violenta en la cual ellos con sus representaciones gráficas y en sus textos logran convencerlos de tal manera que seamos nosotros mismos los que busquemos el quiebre del monopolio, los que sepamos cual es la manera correcta de pedir igualdad, de pedir ayuda y que ante todo logremos perdonar el daño que nos han causado sintiéndonos identificados con un personaje, con un texto, con un libro, con una persona distinta a nosotros. La lectura y la escritura nos permite también que a través de la reflexión y el conocimiento de lo sucedido no nos convirtamos en ese otro que ostenta la violencia. Es decir, dejar aun el odio para perdonar y tener derecho a conocer la historia real y a que nosotros nunca seamos fuentes de historias violentas.

Una de las maneras en la cual logramos ser buenos críticos es cuando de manera voluntaria leemos y reflexionamos... en muchas ocasiones los mejores críticos no son aquellos que leen grandes cantidades, si no los que logran escoger un texto que traduce de manera compleja la realidad que no se limitan a una mirada ligera, si no que profundizan para que el lector opine y logre dar un planteamiento de la problemática para brindar una solución aunque sea hipotética. En conclusión no nos sirve de nada la literatura si no nos interesamos por reflexionar, por comprender, por buscar soluciones; lo más importante que debemos buscar es el cambio de manera pacífica sin cambio no hay progreso, sin cosas nuevas no hay más posibilidades, sin crear nos quedaremos estancados en las mismas posiciones.

b. Yoselin

Una liberación escrita.

A un niño pequeño la lectura lo hace grande; leer nos permite conocer distintas situaciones desde diferentes puntos de vista, nos aporta conocimiento para nuestra vida y cambia nuestra mente, somos capaces no solo de cambiar sino de renovar y revolucionar nuestra forma de pensar y nuestro actuar e influenciar a demás personas.

Escribir nos permite liberarnos, expresarnos, dar a conocer nuestra opinión y pensar; los escritores guardan miles de sentimientos y críticas que liberan por medio de los escritos. Ha sido importante para la sociedad leer y escribir porque ha sido una puerta para liberar al mundo.

En tiempos de violencia leer y escribir da un momento para pensar y reflexionar sobre lo que está sucediendo, que el pueblo, la sociedad piense que es posible cambiar su situación y no solo las víctimas, la lectura puede llegar al corazón de un victimario y hacerlo reflexionar y hacer que abandone lo que está haciendo.

Una persona que lee suele ser una persona que tiene conocimientos a fondo de algún tema, en este caso de la violencia, los que leen tienen de alguna manera un arma para poder luchar, crear resistencia ante sus victimarios, la lectura se vuelve en algo prohibido para las víctimas porque cuando se lee se genera un pensamiento de resistencia y ganas de luchar. Escribir se vuelve un miedo, crear textos que tengan la capacidad de crear una forma de pensar distinta hace que sean prohibidos, que no sean publicados.

El sentimiento de liberarse es influenciado en gran parte por la lectura, a los victimarios se les da a conocer su verdad, sus intenciones, leer logra llegar al corazón de alguien y puede generar odio hacia los victimarios por parte de sus víctimas y el odio se convierte en ganas de liberarse de esa violencia, dejar el miedo al que se ha sido sometido. Una mirada crítica se crea por medio de escribir que va dirigida en la mayoría de los casos a los represores pero también puede ir dirigida al pueblo que está siendo sometido a esta violencia.

Algo importante es que leer y escribir refleje la realidad de la violencia, en muchos casos las personas están viviendo algún tipo de violencia y no se dan cuenta o los victimarios intentan ocultar lo que en realidad está pasando como puede ser por medio de muchas cosas como una publicidad falsa, a través de un texto se puede crear una denuncia que no sea literal sino, insinuando, recolectar testimonios de personas que vivieron esta violencia y crear libros en memoria de los afectados para así cuando las otras generaciones que no tuvieron que vivirla, la tomen como algo que no se debería de repetir.

Por último leer y escribir si nos sirve en tiempo de violencia ¿y por qué? porque leer nos enseña, escribir nos libera. Cuando leemos entendemos que se puede llegar a algo más a que si tenemos las bases suficientes para terminar con la violencia, lo podemos lograr, que no hay que dejarse reprimir, un texto, un libro nos puede llegar a cambiar nuestra forma de vivir en el sentido de que estaríamos conociendo nuestra situación y habrán libros que nos moten a liberarnos, a luchar. Escribir nuestra historia de violencia hace que se la demos a conocer a otras personas e inspirarles a que su situación puede cambiar.

Anexo 13. Frisos sobre dictaduras latinoamericanas

a. Valentina

Rafael Videla


El más destacado de la junta despertó desconfianza, con una amplia tradición. Ascendió a jefe de Estado en 1975 y meses después ante el General del Ejército con María Estela Martínez de Perón la asonada militar del 29 de marzo de 1976 que derrocó a Perón y dio comienzo a una junta para Argentina. Luego lo nombró presidente y desaparecieron 30.000 personas. Le sucedió el responsable de la "solución final" y como jefe de los secuestrados. En 1981, termina su presidencia y la sustituyó el general Viola, quien inició contra altos mandos y juzgó a Videla. En 1984 y fue enviado a cadena perpetua. El 27 de mayo de 2013, en la Corte Suprema de Justicia de Buenos Aires, Argentina.

Las Madres de Plaza de Mayo

Se conformaron de manera horizontal, con igualdad de responsabilidad. Es de alguna manera política, no es partidista y se asienta en un orden amplio de respeto a todas las ideologías y creencias religiosas. Sostenían una postura crítica a la conducción de Hebe de Bonafini, presidenta de la asociación por una supuesta falta de democracia interna. Cuestionaron a la manera en que resultó electa presidenta. Sus discusiones giraban en torno a la política de derechos humanos. No aceptaban la reparación histórica de la Ley 24.441 y rechazaban la 24.321 que creaba la figura del detenido desaparecido ya que no reconocían sus muertes. Reclamaban la "aparición con vida". Representaban a los padres y familiares dispuestos a testimoniar frente a CONADEP. Han integrado la Federación de Asociaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos de América Latina (FEDEFAM). Han intervenido en la ONU, La OEA, el parlamento Europeo y entre otros.

Apropiación de menores en el proceso de reconstrucción Nacional

La ESMA funcionó en un complejo edilicio originalmente destinado al alojamiento e instrucción de suboficiales de la marina. Fue uno de los mayores centros clandestinos de detención, Tortura y exterminio del país que funcionó entre 1976 y 1983. Con una sola clandestina de maternidad. En la mayoría de los casos fueron mujeres detenidas-desaparecidas embarazadas mantenidas en centros clandestinos de detención hasta el parto para apropiarse de los bebés. Hay constancias de que las torturaron a pesar de estar embarazadas. 500 mil niños fueron secuestrados o desaparecidos. Hasta junio de 2016, se ha restituido la identidad de 121 personas. Se estima que unos 500 niños desaparecidos se sustruyeron sus identidades.



La Dictadura de Argentina 1976-1983

Karroll Kouzmar
 Angélica Bonas
 Ana Gabriela Restrepo
 María Paula Calle
 Geraldyn Plaza
 Valentina Silvia Parra

b. Edinson

MASACRES

Masacre Del Salado: En el corregimiento del farman de Bolívar ubicada en los municipios de Maicao, ocurrida el 16 y el 21 de febrero de 2009. Feroz tipo racia de 250 paramilitares fatularon y a resington a 61 personas. Es considerada una de las acciones más sangrientas de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).


Masacre de Tijuillo: Ocurrió entre 1986 y 1994. Dentro de los actos de violencia se circunsciben asesinatos selectivos, torturas, masacres, terrorismo, etc. que fueron cometidos por una alianza entre paramilitaristas y miembros de las fuerzas de seguridad del estado: Policía y el ejército.

Masacre de Mapipi: Hechos ocurridos en 1997 el 19 y 20 de julio, en el municipio de Mapipi (Meta), que contó la vida de un número no determinado en marzo de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Sus víctimas fueron capturados, derribados, desviados, degollados, muchos de los informadores del mirador asesinados por el caudaleso río Guavare.

EJECUCIÓN EXTRAJUDICIAL

Es un caso de violación de los derechos humanos que consiste en el homicidio de manera deliberada de una persona por parte de un individuo o grupo que se apoya en la potestad de un estado para justificar el crimen.


Caso:
 La madrugada de 16 de mayo de 1992 se perpetró un crimen que si que impune. Cero de las 04:30, hombres de un grupo de elite de la policía incurrieron en una raza en el barrio de Quitito. El hogar de la familia Herrera Suárez. Fernando Herrera fue asesinado según la policía, de dejar la "Pardilla del Teroi", condenado matar a 10 homosexuales, 5 existían en adelante y un chofer de camioreta.



EXTERMINIO

El exterminio es el que fueron los miembros y simpatizantes del partido de la Unión Patriótica. Incluye uno de los hechos más sangrientos en la historia de Colombia. La Unión Patriótica, UP, se creó en mayo de 1955 como resultado de la paz que adelantó con el Partido Bolívarista la guerrilla de las FARC.

Han sido cerca de tres millones perpetrados sistemáticamente desde el mismo momento que la UP hizo su aparición política. Entre las víctimas, dos congresistas, cientos de líderes regionales y locales, etc. de ello a tenido que ser dolarada indio rancia de la sociedad y judianza



Anexo 14. Desarrollo del taller de comprensión de textos a partir de los cuentos *Graffiti* y *La ultrabomba*.

Camila.

Taller Graffiti y La ultrabomba

En ambos relatos se vuelve obvia la representación de la triste realidad de la época, mostrándonos escenarios de poder acumulado en cierta o ciertas personas, y total control sobre el resto, quienes se ven totalmente obligados a obedecer y a someterse a las órdenes y decisiones de la autoridad. Es precisamente así como se refleja la violencia política, en una sociedad no solamente manipulada, cegada y cobarde, si no también sometida, manejada e intimidada por parte de una autoridad.

Ambos relatos, además de mostrar esa realidad a modo de historia particular, buscan dar un aliento y un impulso a las personas, siguiendo aquella tradición del "final feliz" y presentándonos en ambos un elemento de rebelión a esa autoridad tan temida, como serían el graffiti o la negación del piloto a lanzar la bomba.

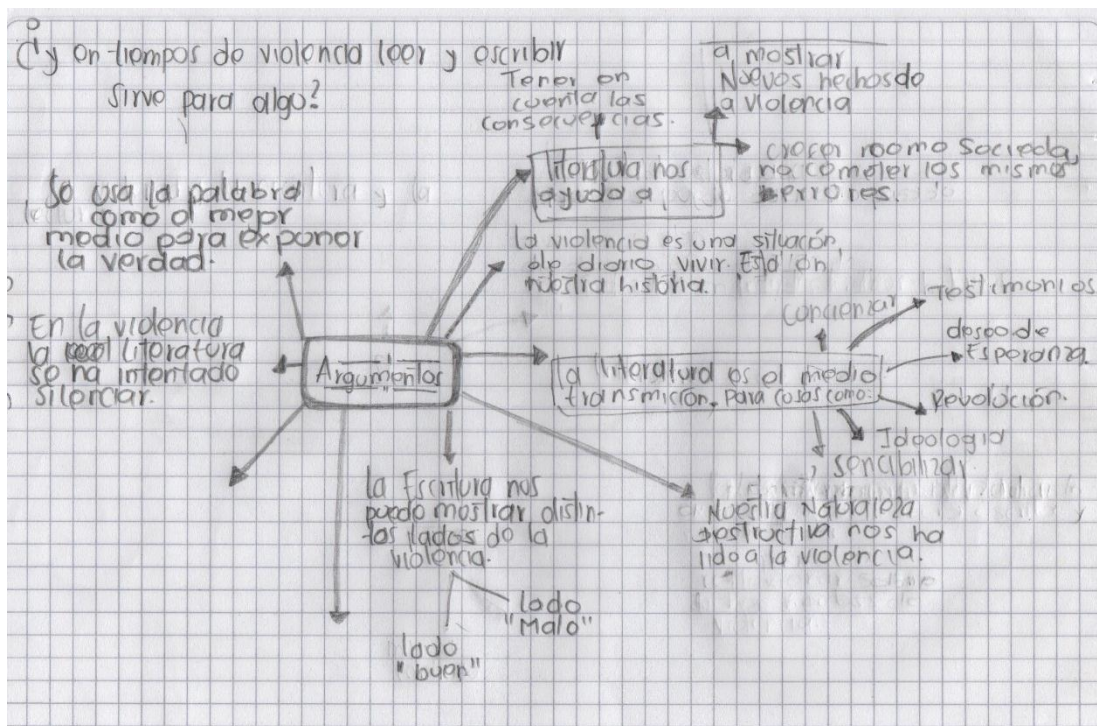
El miedo es algo claramente notable en ambos relatos, y aún si suena repetitivo, ese miedo es justamente a esa autoridad, y a las medidas que son tomadas sobre quienes no obedecen o quizá, entrando un poco más en el relato de 'la ultrabomba', podría ser la ignorancia de las personas respecto a lo que se llevará a cabo lo que más tarde les generará miedo, siendo ellos inocentes en lo absoluto, exactamente lo que ellos buscaban destruir.

Es curioso como siendo escenarios tan distintos, y presentándonos por un lado una situación de manipulación en la información dada con el fin de mantener el control sobre una sociedad ignorante, y por otro lado una de manejo hacia esta misma por medio de reglamentos estrictos y medidas violentas hacia quienes las contrarían o desobedecen, ambos llegan al punto común del sometimiento por parte de esa autoridad que tanto hemos mencionado.

Ambos relatos a su manera y en su propia esencia nos muestran una misma realidad, con un mismo objetivo, siendo razón suficiente para decidir prohibirlos.

Anexo 15. Lluvia de ideas para la planeación del texto argumentativo ¿Y en tiempos de violencia leer y escribir sirve para algo?

Nimueth



Anexo 16. Microrrelatos a partir del Informe alternativo contra la tortura

a. Valentina

Tortura imperdonable

Jugaba con mi hermano en casa. Tocaron la puerta y mi mami dijo "Zora, atiende a la puerta". La abrí, habían varios hombres y uno me preguntó "¿Se encuentra Mercedes Corredor?" dije que sí. Entraron sin permiso y nos torturaron. Hablaban de mi hermanito como el "mongólico" por su enfermedad. Lloraba sin parar y ellos sonreían, ¿Por qué esos policías eran tan malos? Nos filmaron como una película ¿Por qué no me dijeron de que los policías eran villanos?

b. Karens y Laura

Fui obligado a hacerlo.

Llegamos al lugar donde crecí. Despojamos, matamos, torturamos e incluso violamos mujeres, durante 3 días. Yo solo violé una, Isabella, y junto con ella perdí mi virginidad, si no lo hacía me mataban; lloraba mientras la penetraba, porque ella era... la hija de mi madrina a la que después harían comer cactus.

Luego las "rifas de la muerte" con tambores y música de acordeón, sin dúplex. Fueron alrededor de 200 víctimas y fuimos apoyados por tropas del batallón.

Años antes había sido secuestrado por el mismo grupo paramilitar. ¿Era víctima o victimario?

Anexo 17. Microrrelatos

a. Realizados en la prueba inicial y final.

Camilo.

Los desplazados

Mis abuelos se levantaron temprano como siempre para hacer sus deberes como limpiar la finca que quedaba en el oriente del departamento del Huila, mi abuelo iba a ordeñar las 3 vacas que tenía para su sustento mientras mi abuela realizaba el resto de quehaceres, eran las 8:30 de la mañana cuando mi abuela escuchó que alguien tocaba en la puerta, ella fue a revisar y cuando abrió la puerta se encontró con más de 15 paramilitares, fuertemente armados, así que mi abuela se asustó mucho, ella estaba confundida y no entendía absolutamente nada de lo que pasaba en ese momento.

Así que ella les pidió una explicación a los paramilitares diciendo que que había ocurrido o que estaba pasando en ese momento, así que ellos sin miedo le respondieron que debían desalojar la finca lo antes posible así ellos no quisieran ya que como la finca era tan grande ellos se iban a hospedar en ese lugar, allí descansarían, comerían y guardarían todas sus armas para distintos combates que ellos debían enfrentar a diario, tanto con el ejército del gobierno como con las FARC y el ELN.

Ellos ahí también aprovecharían ese terreno tan grande para hacer los distintos cultivos que tenían mis abuelos de plátano, papa, lulo etc... que con esto mis abuelos lograrían una buena estabilidad económica y cubrir todos sus gastos, para luego ellos realizar sus respectivos cultivos de marihuana y cocaína.

Así que mis abuelos muy tristes y desilusionados tuvieron que desalojar la finca que con tanto esfuerzo y trabajo habían construido para tener una vida tranquila y calmada tuvieron que desalojar la finca y salir con toda sus cosas y toda su ropa rumbo a Cali donde esperaban tener una vida no perfecta pero si al menos como cuando estaban en el Huila así que mi abuelo se puso a trabajar en la gallería cargando bultos y mi abuela de costurera en una pequeña pieza que habían alquilado.

Resistir o rendirse

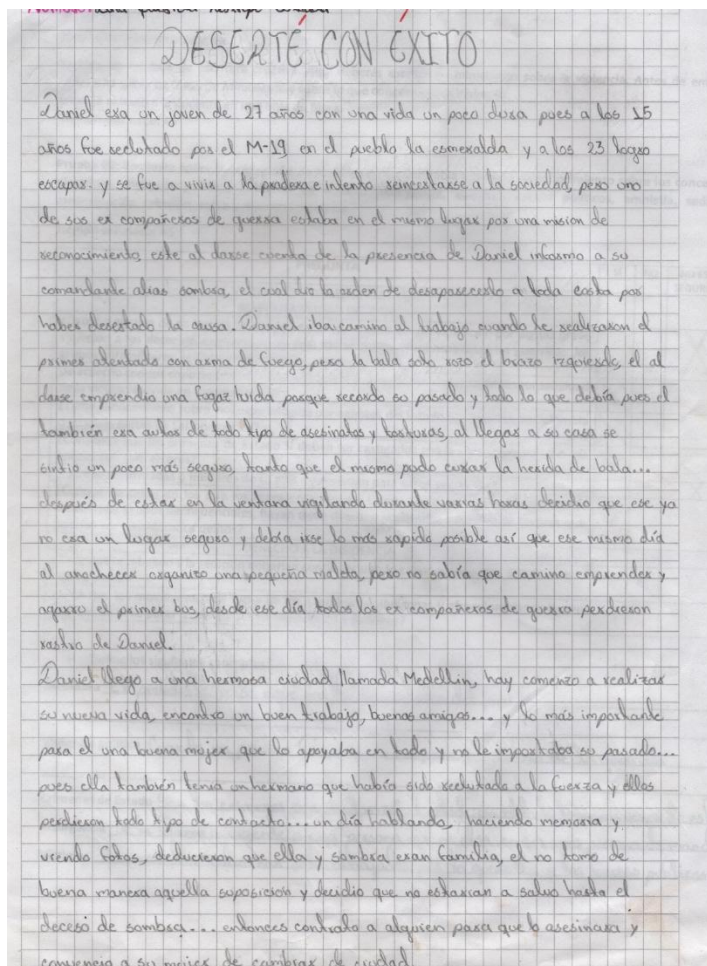
Yerli amaba los gatos y le gustaba ir a casa de su tía a acariciarlos. Un día a mitad de camino, una camioneta paró frente a ella, fue golpeada y subida al vehículo. Ahora nadie sabe su paradero.

Hoy Buenaventura no sabe si luchar o rendirse ante ellos.'

Versión final

b. Realizados en la prueba inicial y final.

Gabriela.



LA ÚLTIMA NOTA

Todo está en silencio, ya nadie lo toca desde su partida, han pasado 5 años desde que prometió que tocaría para Eliza...pero decidieron callar a la fuerza las notas de la verdad dejando un vacío en el espacio de la lucha, dejando "sordos" a los que no lograron escuchar las injusticias...los pocos que lograron escuchar murmuran el mensaje con esperanzas de cambio aunque les cueste la vida.

**Anexo 18. Microrrelato final.
Edinson.**

Debemos parar esta guerra absurda

A punta de bala los paramilitares nos hicieron huir de nuestra finca. Entonces empezó la tarea más difícil... sobrevivir. Trabaje en proyectos sociales e integre la mesa departamental y municipal de víctimas, pero la guerra se ensañó conmigo y mi familia. Ahora también tenía que abandonar la ciudad. Para que no siguiera en el proceso de trabajar con las víctimas asesinaron a mi hermano. Aunque fue una pérdida, también fue una razón más para seguir luchando por las personas como yo, víctimas del conflicto armado.