



Neiva, 22 de marzo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

HERNÁN MUÑOZ PARRA, con C.C. No. 12144741 expedida en San Agustín Huila y JOSÉ DEMETRIO LUQUE GARZÓN, con C.C. No. 12197328 expedida en Garzón Huila.

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado Titulado: Estrategia Pedagógica: Memorias Vivas Escolares Sobre Desplazamiento Forzado.

presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Vigilada Mineducación



<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Estrategia Pedagógica: Memorias Vivas Escolares Sobre Desplazamiento Forzado**

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
MUÑOZ PARRA	HERNÁN
LUQUE GARZÓN	JOSÉ DEMETRIO

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CÓRDOBA	MYRIAM

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CÓRDOBA	MYRIAM

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

**FACULTAD:** EDUCACIÓN

**PROGRAMA O POSGRADO:** MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

**CIUDAD:** NEIVA-HUILA-      **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022      **NÚMERO DE PÁGINAS:**231

**TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):**

Diagramas\_\_X\_ Fotografías\_\_X\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_X\_ Grabados\_\_\_  
Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_X\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_  
Tablas o Cuadros\_\_X\_

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

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

#### MATERIAL ANEXO:

**Apéndice A;** taller No. 1 “PAZ-TICIPANDO APORTO Y RIENDO APRENDO: en búsqueda de la paz”; **taller No 2.** “haciendo memoria conozco el pasado”; **taller No. 3** “Desplazamiento forzado “Fracturas en la Identidad”; talleres interactivos sobre pedagogía de la memoria en la escuela para museos vivos del departamento del Huila, **taller No. 1** “Una visita al chamán Shumak Yashak”; **taller No. 2** “Pukcha Pukara (cascada sagrada); **Apéndice B:** Fotos talleres; **Apéndice C:** consentimiento informado; **Apéndice D:** Constancia de la Rectora de la I.E. La Argentina

**PREMIO O DISTINCIÓN :** Mención Meritoria

#### PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

##### Español

1. *Memoria del pasado reciente*
2. *pedagogía*
3. *desplazamiento forzado*
4. *educación para la paz*
4. *construcción de paz*

##### Inglés

1. *Memory of the recent past*
2. *pedagogy*
3. *forced displacement*
4. *peace education*
4. *peace building*

#### RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente trabajo cuenta con el proceso de investigación-creación-innovación, llevado a cabo por 2 docentes en ejercicio del departamento del Huila, con 12 estudiantes (7 hombres y 5 mujeres) en las edades que oscilan entre 9 a 15 años, de la institución educativa la Argentina del municipio de San Agustín Huila, este texto investigativo está enmarcado dentro del macro proyecto “pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos” y se encuentra orientado al diseño de una propuesta pedagógica Recordando ando un camino para la construcción de paz mediante la lúdica y el juego. El carácter cualitativo del estudio permitió establecer una relación permanente entre los datos, el marco teórico y la organización de los talleres pedagógicos se desarrollaron en 5 sesiones. Se utilizaron instrumentos de recolección y el juego y la lúdica las cuales permitieron analizar la información sobre la memoria, la memoria del pasado reciente y el desplazamiento forzado, para el análisis se utilizó la reducción de datos, la separación en unidades, identificación y clasificación de unidades síntesis y agrupamiento, esta investigación presenta como resultado una propuesta pedagógica llamada “Recordando ando un camino para la construcción de paz” y reflexiona sobre el aporte dado a la educación en cultura de paz.

**Línea de investigación:** currículo y didácticas en cultura de paz. Subtemática pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos.

**Palabras clave:** Memoria del pasado reciente, pedagogía, desplazamiento forzado, educación para la paz, construcción de paz.



**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The present work has the process of research-creation-innovation, carried out by 2 teachers in exercise of the department of Huila, with 12 students (7 males and 5 females) in the ages ranging from 9 to 15 years, of the educational institution Argentina of the municipality of San Agustín Huila, this investigative text is framed within the macro project "pedagogy of memory in the school: living museums" and is oriented to the design of a pedagogical proposal Recalling a path for the construction of peace through play and play. *The* qualitative nature of the study made it possible to establish a permanent relationship between the data, the theoretical framework and the organization of the pedagogical workshops were developed in 5 sessions. Collection instruments, games and playfulness were used to analyze the information on memory, the memory of the recent past and forced displacement; data reduction, separation into units, identification and classification of synthesis and grouping units were used for the analysis. This research presents as a result a pedagogical proposal called "*Remembering I walk a path for peace building*" and reflects on the contribution given to education in a culture of peace.

**Line of research:** curriculum and didactics in culture of peace. Sub-theme: pedagogy of memory at school: living museums.

*Key words: Memory of the recent past, pedagogy, forced displacement, peace education, peace building.*

**APROBACION DE LA TESIS**

Nombre Presidente Jurado: **ROSMARY GARZÓN GONZALEZ**

Firma:

Jurado 1

Nombre: **ROSMARY GARZÓN GONZALEZ**

Jurado 2

Elisabet Amor R.

Nombre: **ELISABET AMOR ROMERO**

Jurado 3

Nombre: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Estrategia pedagógica: memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado

Hernán Muñoz Parra

José Demetrio Luque Garzón

Universidad Surcolombiana

Notas de los autores

Hernán Muñoz Parra & José Demetrio Luque Garzón, Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Universidad Surcolombiana

La correspondencia relacionada con este proyecto debe ser dirigida a:

Hernán Muñoz Parra & José Demetrio Luque Garzón

Universidad Surcolombiana, Av. Pastrana Borrero Carrera 1

Contacto: kucus277@hotmail.com; lukegarzon@hotmail.com

Estrategia pedagógica: memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado

Hernán Muñoz Parra & José Demetrio Luque Garzón

Universidad Surcolombiana

Asesora:

Myriam Oviedo Córdoba

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Neiva, 19 de enero de 2022

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Neiva, 19 de enero de 2022

## **Agradecimientos**

*Hernán Muñoz Parra:*

Sin duda alguna a lo largo de nuestras vidas existen personas y fuerzas inexplicables que brindan una luz de crecimiento a nosotros como seres humanos, creo que todos tenemos un alma noble refiriéndome a lo señalado por Esopo “La gratitud es el signo de las almas nobles” de allí que hago un reconocimiento y enaltezco lo brindado por diferentes personas quienes hicieron posible la realización de esta investigación, quienes estuvieron siempre dando una voz de aliento, de ánimo, de perseverancia y de apoyo a lo largo y ancho de este camino, pues sin ellos todo sería distinto, es así que doy mis más franco y noble agradecimiento a quienes hicieron posible esto.

A la rectora Lided María Echavarría Gómez quien postuló mi nombre ante el consejo directivo y dio su aval para ser incluido en el convenio dado entre Universidad Surcolombiana y Gobernación del Huila en la realización de esta maestría, como también a los compañeros de la institución la Argentina quienes apoyaron este proceso, y, a los que actuaron indiferente también pues hacen posible ver que entre las diferencia existen grandes oportunidades de crecimiento personal, social, espiritual, académico que hacen posible una mirada más holística de la realidad.

A los padres de familia ya que permitieron dar apoyo a dicha investigación, como también al dar el consentimiento para que los hijos fueran los protagonistas en dicha investigación, y claro, a los niños, niñas y adolescentes de los grados sexto a noveno de la sede la Argentina, además, por dedicar un poco del tiempo libre que tenían a horarios externos, con el deseo de aprender y ser mejores seres humanos mediante la realización de esta investigación, por permitirme aprender de ellos, de sus familias, de la vida.



A grandes seres humanos como son los docentes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la hermosa Universidad Surcolombiana, gracias por las enseñanzas brindadas, por que permitieron ser un docente y ser humano totalmente diferente, por permitir ver la realidad colombiana de forma singular como particular, de forma más crítica y dinámica, los aporte dados por cada uno de ellos a la construcción de una cultura de paz fortalecen las dinámicas encausadas hacia una sociedad con justicia social. Hoy el reto de “formar líderes desde lo social y hacia lo social, al igual que ver la educación desde una óptica diferente” está puesto por los docentes, función dada a través de sus aprendizajes y de las más importantes realizadas por cualquier ser humano; sin dejar a un lado el construir paz desde las diferencias, proceso trascendental para una cultura de paz; y claro a las auxiliares administrativas Mayra Alejandra Tovar y Viancy Lorena Olaya que desde el día uno y contando, han permitido una mejor comprensión de las diferentes actividades a realizar en cada semestre y modulo.

A la Universidad Surcolombiana como a la Gobernación de Huila, porque gracias a los convenios educativos establecidos de alta calidad, proporcionan crecimiento intelectual de los docentes como social, lo que favorece una mejor educación, necesaria hoy en día en el departamento como en la nuestra sociedad en general.

### **Agradecimientos especiales**

La disciplina de la gratitud es el esfuerzo explícito de reconocer que todo lo que soy y recibo es un regalo de amor, un regalo que debe ser celebrado con alegría. Henry Nouwen

Al Dios, universo y fuerzas que brindaron en mí en esos momentos donde las emociones toman partida el soporte espiritual necesario para poder tener un poco de paz, tranquilidad y pasión por el camino emprendido.

A mi querida, adorada y amada esposa Carmen Liliana Obando, quien fue la artífice, y, quien me dio el impulso para presentarme y realizar esta maestría, pero además me acompañó cada segundo, me guio, me brindo herramientas de estudio que poco a poco fui mejorando, quien prendió en mí la llama del conocimiento y ser mejor humano con cada voz de aliento, cariño, comprensión, amabilidad de la cual estaré eternamente agradecido y no tendré como pagarle tanta nobleza de su parte.

A mis adorados y hermosos hijos Joao Alexandre Muñoz Obando e Isabella Muñoz Obando por darme de su tiempo, por acompañarme dando siempre aliento, por brindarme su amor, cariño, respeto y ser tan pacientes en estos dos años.

A mi hermosa tutora Dra. Myriam Oviedo Córdoba, que cada día con su insuperable luz inspiradora y voz suave encantadora, brindo sabiduría, trabajo grupal, calma en momentos engorrosos y complicados de mi vida personal como académica, por sacar de cada uno de nosotros dones, habilidades que habían desaparecido o estaban escondidas y por forjarnos hoy mejores seres humanos.

A mis padres porque gracias a ellos hoy estoy aquí escribiendo estas palabras y por supuesto por el don de la vida, a mis hermanas, sobrinos (as) pues sin ellos los cuales hacen parte de mi historia y existencia permiten con sus palabras de cariño seguir adelante a pesar de las adversidades.

A los compañeros de la maestría de la VIII corte, seres de incalculable valor, que gracias a sus grandes aportes posibilitaron una mejor aprensión de los conocimientos, en cada encuentro siempre con una sonrisa y palabras de cariño hacían muy amena la estancia virtual de la maestría. Agradezco sus muestras de cariño, amor y respeto a los compañeros del sur del Huila, grupo que se consolidó para cada actividad a realizar pero que permitió

una armonía y fácil desarrollo de los trabajos ellos son Deycy Maryory Jiménez, Marisol Tejada, Deisy Rodríguez, Ana Bolena Aldana y José Luque.

A mi compañero de tesis José Demetrio Luque Garzón gran ser humano con innumerables condiciones para ser un líder positivo, pero además por aceptar el reto de emprender un proyecto investigativo y dar aportes en la construcción del mismo, por su amistad y compañerismo.

Y doy gracias a cada persona y ser que de una u otra manera intervino, apporto, en mi vida a lo largo de estos dos años.

*José Demetrio Luque:*

Quiero expresar nuestra gratitud a Dios, quien con su bendición llenó siempre nuestra vida y a toda nuestra familia por estar siempre presentes apoyándonos durante el proceso de la maestría.

Un profundo agradecimiento a todas las autoridades y personal que hacen parte de la institución Educativa la Argentina, por confiar en nosotros, abrirnos las puertas y permitirnos realizar todo el proceso investigativo dentro del establecimiento educativo. De igual manera nuestros agradecimientos a la Universidad Surcolombiana, a toda la Facultad de Educación y al postgrado de la maestría, a nuestros docentes quienes con la enseñanza y sus valiosos conocimientos enriquecieron nuestra carrera como maestrantes en Educación y cultura de paz, gracias a cada una de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a la doctora Myriam Oviedo Córdoba, principal colaborador durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento, enseñanza y colaboración permitió el desarrollo de este trabajo.

## Contenido

Agradecimientos.....	4
Contenido .....	8
Resumen .....	12
Abstract.....	13
Introducción.....	14
4. Problema De Investigación.....	16
5. Objetivos.....	29
5.1 Objetivo General.....	29
5.2 Objetivos Específicos .....	29
6. Justificación .....	30
7. Antecedentes.....	32
7.1 Experiencias De Formación Para La Paz En La Escuela .....	32
7.2 Experiencias De Memoria En La Escuela .....	35
7.2.1 Las Experiencias Sobre Memoria Reciente.....	35
7.3 Memoria y Arte .....	41
7.4 Los Lugares De La Memoria.....	50
7.5 Artes, Memorias Y Educación Para Hacer Las Paces .....	54
8. Referente Teórico .....	58
8.1 Memoria Enfoque Filosófico.....	58

8.1.1 Memoria Histórica.....	62
8.2 Enfoque Educativo .....	63
8.2.1 Pedagogía De La Memoria .....	64
8.2.2 Educación Para La Paz .....	70
8.3 Desplazamiento Forzado.....	72
8.4 Reparación Simbólica.....	76
9. Metodología Del Estudio.....	80
9.1 Enfoque De Investigación .....	80
9.2 Diseño Metodológico .....	81
9.3 Población .....	83
9.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos .....	84
9.5 Análisis De Datos .....	86
9.6 Validez Y Confiabilidad.....	87
9.7 Ética Del Estudio .....	88
10. Hallazgos .....	90
10.1 Descripción De Actores Y Escenarios.....	90
10.1.1 Los Actores.....	90
10.1.2 Los Escenarios.....	98
10.2 Las Voces De Los Niños: Los Saberes Y Las Prácticas Sobre Memoria, Memoria Del Pasado Reciente Y Desplazamiento Forzado.....	105

	10
10.2.1 Memoria Y Memoria Del Pasado Reciente.....	105
10.2.2 La Memoria Del Pasado Reciente (Mpr).....	107
10.2.3 Los Saberes Acerca Del Desplazamiento Forzado.....	111
10.2.4 Consecuencias Del Desplazamiento Forzado.....	115
10.2.5 Reflexiones Frente Al Desplazamiento Forzado.....	119
10.2.6 Categoría Emergente: Conflicto Armado.....	121
10.3 Análisis Y Sistematización De La Experiencia.....	124
10.3.1 Los Talleres.....	125
10.3.2 Los Aprendizajes.....	135
11. Propuesta Pedagógica.....	138
.....	138
Presentación.....	139
Justificación.....	141
Objetivo.....	142
Elementos conceptuales.....	143
Elementos Metodológicos:.....	150
Didácticas.....	155
Evaluación.....	158
Principios Éticos De La Propuesta: Acción Sin Daño.....	159
Referencias.....	160

12. Conclusiones y Recomendaciones.....	164
12.1 Conclusiones.....	164
11.2 Recomendaciones .....	166
13. Referencias .....	167
14. Apéndices .....	188

## Resumen

El presente trabajo cuenta con el proceso de investigación-creación-innovación, llevado a cabo por 2 docentes en ejercicio del departamento del Huila, con 12 estudiantes (7 hombres y 5 mujeres) en las edades que oscilan entre 9 a 15 años, de la institución educativa la Argentina del municipio de San Agustín Huila, este texto investigativo está enmarcado dentro del macro proyecto “pedagogía *de la memoria en la escuela: museos vivos*” y se encuentra orientado al diseño de una propuesta pedagógica *Recordando ando un camino para la construcción de paz* mediante la lúdica y el juego. *El* carácter cualitativo del estudio permitió establecer una relación permanente entre los datos, el marco teórico y la organización de los talleres pedagógicos se desarrollaron en 5 sesiones. Se utilizaron instrumentos de recolección y el juego y la lúdica las cuales permitieron analizar la información sobre la memoria, la memoria del pasado reciente y el desplazamiento forzado, para el análisis se utilizó la reducción de datos, la separación en unidades, identificación y clasificación de unidades síntesis y agrupamiento, esta investigación presenta como resultado una propuesta pedagógica llamada “*Recordando ando un camino para la construcción de paz*” y reflexiona sobre el aporte dado a la educación en cultura de paz.

**Línea de investigación:** currículo y didácticas en cultura de paz. Subtemática pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos.

*Palabras clave: Memoria del pasado reciente, pedagogía, desplazamiento forzado, educación para la paz, construcción de paz.*



### **Abstract**

The present work has the process of research-creation-innovation, carried out by 2 teachers in exercise of the department of Huila, with 12 students (7 males and 5 females) in the ages ranging from 9 to 15 years, of the educational institution Argentina of the municipality of San Agustín Huila, this investigative text is framed within the macro project "*pedagogy of memory in the school: living museums*" and is oriented to the design of a pedagogical proposal *Recalling a path for the construction of peace through play and play*. *The* qualitative nature of the study made it possible to establish a permanent relationship between the data, the theoretical framework and the organization of the pedagogical workshops were developed in 5 sessions. Collection instruments, games and playfulness were used to analyze the information on memory, the memory of the recent past and forced displacement; data reduction, separation into units, identification and classification of synthesis and grouping units were used for the analysis. This research presents as a result a pedagogical proposal called "*Remembering I walk a path for peace building*" and reflects on the contribution given to education in a culture of peace.

**Line of research:** curriculum and didactics in culture of peace. Sub-theme: pedagogy of memory at school: living museums.

*Key words: Memory of the recent past, pedagogy, forced displacement, peace education, peace building.*

## Introducción

Colombia ha afrontado durante años la violencia generada por la confrontación de diversos actores armados que han resquebrajado el tejido sociocultural y económico de muchas familias quienes se han visto obligadas a abandonar su territorio buscando salvaguardar sus vidas y las de sus familias. La población en ocasiones indiferente ante estos hechos, que trasgreden los derechos humanos, necesitan espacios educativos que generen reflexión y conciencia frente al desplazamiento forzado.

Por lo anterior los investigadores maestrandos de la Universidad Surcolombiana en Maestría en Educación y Cultura de Paz se vincularon al *macroproyecto Pedagogía de la memoria en la escuela: Museos vivos*.

Con lo anterior, la presente investigación busca diseñar una estrategia de mediación pedagógica para promover una cultura del recuerdo del conflicto armado interno que aporte en la construcción de memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado en estudiantes de básica secundaria matriculados en la I.E. la Argentina del municipio de San Agustín, Huila.

La investigación opto por el enfoque critico social, cualitativo buscando comprender significados en el contexto in situ frente a saberes frente a memoria y memoria del pasado reciente frente al desplazamiento forzado desde la escuela. La propuesta investigativa se desarrolló desde la investigación-creación innovación, utilizando instrumentos como la entrevista abierta la cual fue aplicada a lo largo de tres talleres; el primero titulado “Paz-ticipando aporto y riendo aprendo: en búsqueda de la paz”. El segundo taller “Haciendo memoria conozco el pasado”. El tercer taller “fracturas identitarias”

En los antecedentes se presentan experiencias de formación para la paz, experiencias de memoria en la escuela, memoria y arte, los lugares de la memoria, las artes y memorias y educación para las paces. También se cuenta con el sustento teórico acerca de la memoria desde el enfoque filosófico y el educativo, así como de la pedagogía de la memoria y la educación para la paz, el desplazamiento forzado y la reparación simbólica y se presentan autores como: Todorov, Ricoeur, Carretero, Amézola, Mosquera y Rodríguez, Zurbano y Bello entre otros.

Concluyendo, como resultado de la investigación se presenta la propuesta que lleva como nombre *“Recordando Ando, Un Camino Para La Construcción De Paz Mediante La Lúdica Y El Juego”* que busca fortalecer procesos desde la escuela frente a la memoria del pasado reciente y el desplazamiento forzado.

#### **4. Problema De Investigación**

Colombia, país localizado en la parte norte de Sur América, está bañado por los océanos, Atlántico por el norte y Pacífico por el occidente, su fauna y flora son consideradas una de las más ricas y diversas del planeta; sus selvas forestales forman parte del pulmón del mundo, es rica en fuentes hídricas y páramos. Su población de acuerdo con el censo realizado en el año 2018 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) es de 48.258.494.

No obstante, pese a toda esta riqueza, los colombianos desde mediados del siglo anterior hemos vivido un conflicto armado interno, el cual ha generado múltiples afectaciones a la población civil como son: desplazamiento forzado, lesiones por minas antipersonas, ataques indiscriminados, homicidios, desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales o falsos positivos, secuestros entre otros. García y Cotes (2019) mencionan que para el año 2019, en el Registro unitario de víctimas (RUV), aparecían “8.792.542 víctimas, de las cuales 75% son sujeto de atención por parte del Estado” (p.230).

El Conflicto armado interno tuvo su origen en la inequidad de la distribución de la tierra y la poca o nula participación en los espacios políticos de expresiones ideológicas diferentes a las convencionales, hechos que se vinculan al nacimiento de las guerrillas en Colombia. Esta situación unida a los odios partidistas, la ideología anticomunista y la falta de voluntad política de los gobiernos de la época para resolver los reclamos de comunidades campesinas dio raíz a grupos campesinos que se declararon en resistencia (Santamaría, 2018).

Siguiendo a Giraldo (2016)

el nacimiento de una insurgencia armada que aún persiste, se vincula con lo sucedido en varios departamentos como: Tolima, Huila, Cauca, Valle, Meta, Cundinamarca, Caquetá, Vichada en 1964, cuando operativos militares de enormes proporciones trataron de aniquilar concentraciones de campesinos que habían adoptado formas de resistencia organizada, en defensa de medios elementales de sobrevivencia, frente a la exclusión y persecución violenta de hacendados respaldados por los poderes vigentes. (p16)

Es así que nacen grupos como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 1964, el Ejército Popular de Liberación (EPL) en 1967 el Movimiento 19 de abril (M19) en 1974, la Autodefensa Obrera (ADO) en 1977 y en los años 80 el movimiento indígena Comando Quintín Lame (Giraldo, 2016).

En los ochenta emergen grupos paramilitares como el Muerte a Secuestradores (MAS), el Escuadrón de la Muerte, Muerte a Abigeos (MAOS), Castigo a Firmantes o Intermediarios Estafadores (CAFIES), Embrión, Alfa 83, Pro limpieza del Valle del Magdalena, Tiznados, Movimiento Anticomunista Colombiano, los Grillos, el Escuadrón Machete, Muerte a Invasores, Colaboradores y Patrocinadores (MAICOPA), los Comandos Verdes, Terminador, Menudos, Justiciero Implacable, Mano Negra y Plan Fantasma, los Grises, Rambo, Toticol, los Criollos y Black Flag entre otros. El paramilitarismo privilegió “como método de lucha, las masacres, asesinatos selectivos y desplazamientos de población civil, acusada o sospechosa de ser simpatizantes o colaboradores de las guerrillas” (Velázquez, 2007, p.134).

De acuerdo con Uribe (2000), la participación del pueblo en el inicio del conflicto era limitada a los seguidores de un partido político, a los representantes elegidos por el pueblo y a ciudadanos del común que generalmente eran instruidos; el pueblo no tenía

incidencia en tomar decisiones, pero finalmente se veían envueltos dentro del conflicto de diversas formas y una de ellas fue el reclutamiento forzado.

Con el paso del tiempo el pueblo se adhiere a una u otra bandera de lucha; acción motivada por diversas causas entre ellas mejorar los ingresos ya fuese por obtener tierras o prebendas con poder político; otros al verse víctimas de la guerra por haber perdido familiares de manera violenta o por evitar perder sus bienes se fueron uniendo a uno u otro bando no por sentirse representados sino por ser su única opción “Se trataba de una identidad nacida de una suerte común, de una historia colectiva que terminaba legitimando la violencia propia como manera de resarcir viejos atropellos y vejaciones de los enemigos” (Uribe, 2000, p.27).

Del enfrentamiento con las guerrillas el gobierno enfrentó un conflicto ampliado que involucraba diversos protagonistas, e intereses de orden económico y político que determinarían una guerra que traería “la mayor fragmentación del Estado, la fluidez entre lo legal y lo ilegal, la exacerbación del individualismo y la pérdida de referentes colectivos” (Palacios, 2012, como se citó en CNMH, 2018, p.16).

Reflexionando frente a la recurrencia del conflicto en Colombia, Leal (2012) destaca dos factores estructurales que lo explican: el geográfico y el político; en cuanto al primero el autor propone una regionalización profunda “con tendencia endógena” que no permite la adhesión sociopolítica, económica y de infraestructura tendientes a una unidad nacional y el segundo factor es el político frente al cual menciona la debilidad del estado para generar confianza frente al manejo de los conflictos internos lo cual posibilitó el uso recurrente de la violencia ha permitido que sea la cual optó como mediación.

Han sido varios los esfuerzos para alcanzar la paz; durante los años 90 grupos como el Movimiento 19 de abril (M 19), partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT),

Ejército Popular de Liberación (EPL) entre otros se sumaron a las conversaciones de paz. El último de ellos culminó en la firma del acuerdo “para poner fin al conflicto armado “entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno Nacional el cual fue aprobado por el Congreso de la república en diciembre de 2016.

El acuerdo en mención fue posible; pues en el año 2011 el gobierno de la época expidió la Ley 1448 en la cual reconoció la existencia del conflicto armado, estableció la noción de víctima y reconoció como afectaciones a la población, distintos hechos, entre estos el desplazamiento forzado. Así:

“Se entenderá que es víctima del desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo 3° de la presente Ley”. (p.19)

De acuerdo con Peace Brigades International Colombia (PBIC) (2010) el desplazamiento se desarrolla en Colombia a partir de tres momentos: el primero ocurre en la época de la violencia acontecida en los años cincuenta, el segundo a mediados de los años setenta “cuando aumentaron los conflictos políticos a medida que la izquierda incrementaba su presencia y sus actividades y el Gobierno colombiano respondía con represión” (p.4) y el tercer momento del desplazamiento se ubica en los años ochenta, en donde un grupo de personas que ejercen el poder crean grupos paramilitares para hacer frente a los grupos guerrilleros; a mediados de los noventa se incrementaron los desplazamientos masivos los cuales afectaron en mayor proporción a los campesinos.

Desde la perspectiva de Cuchumbé y Vargas (2007) el desplazamiento forzado “tiene una raíz histórica, cuya fase previa fue la violencia política de los años cincuenta. Este problema nacional volvió a promoverse en los años ochenta cuando el Estado inicia su lucha contra el narcotráfico y los grupos insurgentes” (p.175).

Este hecho de violencia “alcanzó mayor visibilidad” a finales de los años noventa. Según Romero (2002) los medios masivos de comunicación se ocuparon de visibilizarlo. Por tanto, se convirtió en objeto de investigación para los académicos lo cual atrajo la atención del gobierno colombiano quien “empezará a actuar de cara a proponer soluciones al problema del desplazamiento forzado, ya sea mediante resoluciones de carácter jurídico (Sentencia T-025, 1997:33), o través de la atención directa sobre (así sea deficiente) la población afectada.” (Como se citó en Cuchumbé y Vargas, 2007, p. 176).

El desplazamiento forzado ha ocasionado y ocasiona el abandono de las tierras. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015) indica que “El 87% de los desplazados internos en Colombia son de origen rural” (párr. 3). Los campesinos expulsados de tierras, legadas por sus ancestros, son expuestos a la pérdida del territorio en el cual han construido sus vidas configurando relaciones sociales, emocionales, culturales, y económicas; la ruptura de estos modos de vinculación y la trashumancia a la vida urbana, generalmente en condiciones indignas, lleva a la pérdida de sentido de vida por lo cual deben acudir a su sentido de resiliencia para reiniciar, reconstruir redes de soporte social para subsistir.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) afirma que el desplazamiento ocurre en el escenario de agresiones sexuales, la amenaza de reclutamiento de menores de edad, la desaparición de personas y masacres (2012). La consultoría para los Derechos Humanos y el desplazamiento (CODHES) indica que entre 1985 y el año 2012 fueron



víctimas de desplazamiento forzado 5.712.506; por otro lado, el RUV reporta entre los años 1996 y 2012, 4.744.046. (como se citó en CNMH, 2013, p.100)

Por su parte la Agencia de la ONU para Refugiados (ACNUR) en un informe de monitoreo de septiembre de 2018, refiere que entre 1985 al 2018, fueron víctimas del desplazamiento forzado 7,7 millones de personas en Colombia, de las cuales el 21,2% son afrodescendientes, el 6,2% indígenas y 42,4%; corresponde a niños, niñas, jóvenes y adolescentes; muestra además que en el año 2017 fueron desplazadas 15.348 personas y en los seis primeros meses del 2018 la cifra fue de 19.892 personas las cuales fueron: “afectadas por 65 eventos de desplazamientos masivos registrados entre enero y julio del presente año” (p.1).

En su página web la Radio Nacional de Colombia refiere que la Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios reveló que enero de 2020 fue el mes en el cual se registraron más desplazamientos 5.281 personas, seguido de marzo que reportó 3.877 y febrero con 1.450 para un total de 10.608 personas desplazadas (2020).

El Departamento del Huila, también ha sido fuertemente afectado por el conflicto armado.

De acuerdo con los Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, la población del Huila es de 1,009,548 personas, (DANE, 2019). El 97,78%, de la población son mestizos y blancos, 1,17%, negros o afrocolombianos, 1,05% amerindios o indígenas (Gobernación del Huila, 2012). Estos últimos abarcan seis etnias, ubicadas en 14 resguardos, y diez municipios; además se han identificado agrupaciones indígenas en Santa María, San Agustín y Timaná. (Huila, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2010).

**Figura 1**

*Mapa de Colombia con las provincias, Huila se destaca*



*Nota.* Fuente: autor: Steffen Hammer

De acuerdo con el Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, Vicepresidencia de la República (2003), este departamento al igual que su vecino el Tolima “fue...uno de los principales escenarios de “la violencia” de los años cincuenta” (p.50); en su suelo estaban instaladas guerrillas de origen liberal, al igual que cuadrillas de procedencia conservadora quienes disputaron estos territorios. Los combates se recrudecieron en el instante en que las estructuras partidistas no convencionales situadas en el departamento del Tolima determinaron no aceptar el indulto brindado en ese entonces bajo la administración del militar Gustavo Rojas Pinilla, trasladándose al Huila y otras regiones del país buscando nuevos asentamientos.

La localización de este Departamento lo convierte en un territorio clave tanto para los actores armados como para las economías legales; su ubicación ofrece corredores de conexión con las regiones del Sumapaz, la Amazonía Norte, Amazonía Sur, y el Pacífico. (Comisión de la verdad junio 2019).

El conflicto armado interno en el Huila, dejó como saldo múltiples vulneraciones a los derechos humanos. Según el RUV (2019) la lucha por el dominio del territorio ha dejado más de 192.000 hechos victimizante. (Gobernación del Huila, 2016).

El Huila es un departamento receptor de población desplazada de los departamentos vecinos. En tal sentido se registran desplazamientos desde 1965 por los bombardeos del pato; la cifra disminuyó entre el 2003 y 2004, se incrementó nuevamente a partir de 2006 y alcanzó las cifras más altas de toda la década es el 2007 pues se registraron 13.315 personas procedentes de diferentes municipios. (Área de paz, desarrollo y reconciliación, 2010).

Según las estadísticas de la misma entidad, la población más afectada son las mujeres, los niños, las niñas y los jóvenes; además los municipios de Neiva, Pitalito y Garzón considerados los ejes de desarrollo del departamento<sup>1</sup> recibieron el 65% del total de la población desplazada entre 2003 y 2008 lo cual sumó 53.596 nuevos habitantes.

En el departamento del Huila se encuentran reconocidas por la Unidad Administrativa para la Atención y Reparación de las Víctimas (UARIV) un total de 189.309 personas, de las cuales 166.083 son víctimas de desplazamiento forzado. El 40.1% de las personas expulsadas (40.962 entre 2003 y 2008) correspondió a los municipios de Algeciras (13,4%, 5.503 personas); Neiva (11,4%, 4.700); Colombia (8,7%,3.602) y Pitalito (6,3%, 2621) (UARIV, 2016).

El municipio de San Agustín está ubicado al sur del Huila en la puerta del macizo colombiano. Su ubicación, en zonas altas, boscosas de difícil acceso, ha posibilitado la presencia de actores armados como también de víctimas. Según el Gobierno Municipal “el

---

<sup>1</sup> Neiva representa el 42% (22.593 habitantes); Pitalito el 14% (7.592) y Garzón, el 9% (4.714)” (Moro, Sacasa, Preti, González, Villegas, De Colsa y Enríquez, junio de 2010, p.37).

municipio ha sido receptor desde el año 1997 hasta la actualidad, reportando “4.758 personas declaradas sujetos de atención en el marco de la Ley 1448 de 2011” (p.66); de este total 4.183 se atienden por desplazamiento forzado. El mismo registro de víctimas reporta que el 53% corresponden al género femenino y el 47% restante al masculino. Frente al enfoque étnico las cifras reportadas son: gitanos ROM 13, indígena 271, negro o afrocolombiano 29, de los que no reportan ninguna etnia son 4.435 finalmente los raizales del Archipiélago de San Andrés y Providencia 10 (Alcaldía de San Agustín 2020-2023).

**Figura 2**

*Mapa ubicación de San Agustín en Huila y Colombia*



*Nota.* Fuente: López, O. s.f.

Según la misma fuente entre 2016 a 2019 residían en el municipio 1500 víctimas del conflicto armado (p.55), la mayoría de las cuales sufrieron desplazamiento. Esta población proviene de los departamentos de Cauca, Caquetá y Putumayo. De igual manera se resalta su papel de municipio expulsor (Alcaldía Municipal 2016-2019).

La población más afectada por desplazamiento se encuentra entre los 18-60 con un 60%; la población de 0-5 y 61-100 representa el 8% (Alcaldía municipal 2020-2023).

Como lo evidencian las cifras anteriores el municipio no es ajeno a la problemática del desplazamiento. Por lo que se hace necesario rescatar esas memorias y convertirlas en

museos vivos que de alguna manera contribuyan a la reparación simbólica y a generar garantías de no repetición.

La Institución Educativa La Argentina está ubicada en la vereda del mismo nombre en las estribaciones del Macizo Colombiano, la vereda está atravesada por los ríos Naranjos y Balseros, cuenta con una temperatura promedio de 18°C y un clima frío y templado. Este piso térmico determina una gran variedad de flora y fauna. Limita al norte con la vereda la Candela, El Quebradón, Quebradillas. Al occidente con la vereda el Oso y el Departamento del Cauca. Al sur con la vereda el Rosario y el Roble y por el oriente con la vereda la Muralla, El Tabor y la Llanada de Naranjos a una altura promedio de 1700 m sobre el nivel del mar (Institución Educativa la Argentina, 2017).

### Figura 3

*Mapa de San Agustín y ubicación de la vereda La Argentina.*



*Nota:* Fuente: tomado con adaptaciones de Huila magnífica (2019).

Los habitantes de esta región provienen de los Departamentos de Nariño, Cauca y Caquetá, quienes llegaron a la vereda La Argentina buscando oportunidades que les

permitieran mejorar su calidad de vida. En lo religioso son cristianos católicos, celebran las fiestas patronales, la Semana Santa, novena de navidad y se reúnen en festividades como el San Pedro, las ferias, bazares, bingos y el día de la familia. La actividad económica se basa en el cultivo de una gran variedad de productos agrícolas como la yuca, plátano, maíz, frijol, arveja y algunas frutas como la mora, lulo, guayaba y granadilla entre otros, pero sus principales cultivos son el café y caña de azúcar. En algunas veredas cerca de las sedes hay ganadería en mínima cantidad. (Institución Educativa La Argentina, 2017).

La Institución Educativa La Argentina cuenta con 349 estudiantes, provenientes de familias de escasos recursos económicos<sup>2</sup>; lo cual los hace vulnerables al reclutamiento forzado de grupos armados ilegales. (Institución Educativa La Argentina, 2020).

A través de relatos orales se conocen hechos de violencia ocurridos hace aproximadamente veinte años como reclutamiento forzado en menores de edad dentro de las escuelas especialmente del grado quinto, sembrado de minas antipersonales en los caminos veredales. (C. Obando, comunicación personal, 25 de mayo, 2020).

A la I.E. la Argentina han llegado estudiantes víctimas de desplazamiento forzado por la violencia como se aprecia en las siguientes tablas.

**Tabla 1**

*Población de estudiantes desplazados matriculados año 2020*

I.E. la Argentina. Estudiantes desplazados matricula 2020			
Grado	Masculino	Femenino	Total
6°	1	2	3
7°	1	-	1
8°	4	2	6
9°	2	1	3

Nota: Descripción por grados y género de estudiantes en situación de desplazamiento I.E. la Argentina. Año 2020. Fuente: elaboración propia según datos matrícula, I.E. Argentina.

<sup>2</sup> el 98% se encuentran en estrato 1 y el 2% en estrato 2.

**Tabla 2***Población de estudiantes desplazados matriculados año 2019*

I.E. la Argentina. Estudiantes desplazados matrícula 2019			
Grado	Masculino	Femenino	Total
6°	1	-	1
7°	1	-	1
8°	2	-	2
9°	2	-	2

Nota: Descripción por grados y género de estudiantes en situación de desplazamiento en la I.E. la Argentina. Año 2019. Fuente: elaboración propia según datos matrícula, I.E. Argentina.

El número de estudiantes en situación de desplazamiento convoca a promover una cultura del recuerdo en donde participen activamente los estudiantes, padres y comunidad en general orientada a superar la indiferencia y generar procesos de comprensión acerca del pasado reciente.

En los estudiantes se evidencia desconocimiento frente al desplazamiento forzado; incluso en quienes son hijos de las víctimas. Algunos de ellos reportan información muy vaga sobre este acontecimiento y otros expresan su total desconocimiento, como se revelo en algunas entrevistas realizadas para esta investigación.

Además, se observa desconocimiento en torno a la memoria del pasado reciente, así lo muestran algunas entrevistas realizadas: *“es como recordarlo, es como sale una persona desplazada del sitio donde ha sido”* *“será donde lo representa, lo de la unidad de víctimas”* (ZL Comunicación personal, 25 de mayo, 2020).

Sobre este mismo tema los padres de familia expresan *“los niños y los papitos de los niños ellos ocupan pues un puesto muy importante por lo de...del desplazamiento y es la guía que haiga para dar una explicación de lo que sucedió entonces es importante participar”* (BC Comunicación personal, 25 de mayo, 2020).

Los docentes al referirse a la memoria expresan “*recuperar hechos victimizantes y traerlos al presente para su discusión y conocimiento*”. (Comunicación personal, 27 de mayo, 2020).

Los relatos y la observación diaria de las interacciones en la institución educativa muestran dificultades en la comprensión del conflicto armado y las afectaciones en las víctimas en la I.E. la Argentina, no hay antecedentes de investigaciones frente a este tema, ni procesos de intervención sistemáticos, a pesar de que se evidencian en la comunidad afectaciones del conflicto armado desplazamiento forzado en la comunidad de la Argentina; frente a lo cual es necesario generar estrategias centradas en la recuperación de memorias recientes que ayuden a fomentar una cultura del recuerdo tendiente a la no repetición. Lo anterior, permite formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar una estrategia de mediación pedagógica para promover una cultura del recuerdo del conflicto armado interno que aporte en la construcción de memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado en la Institución Educativa rural La Argentina del municipio de San Agustín Huila?



## **5. Objetivos**

### **5.1 Objetivo General**

Diseñar una estrategia de mediación pedagógica para promover una cultura del recuerdo del conflicto armado interno que aporte en la construcción de memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado en la Institución Educativa rural La Argentina del municipio de San Agustín Huila

### **5.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar los saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina acerca de la memoria del pasado reciente.
2. Identificar saberes de los estudiantes de la I.E. la Argentina en relación al desplazamiento forzado.
3. Identificar las actividades pedagógicas que promueven el aprendizaje sobre la memoria del pasado reciente y el desplazamiento forzado.

## 6. Justificación

La ONU (2015) trazó para el 2030, 17 objetivos y metas de desarrollo sostenible; el objetivo número 16 es el de Paz, justicia e instituciones sólidas, el cual está orientado a promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Partiendo desde este marco se refuerza la necesidad de aportar desde la escuela a esa construcción de paz no solo como deseo sino como compromiso articulado a la acción “Hacer de la educación una herramienta de comunicación viva, de aprendizaje solidario, con crítica constructiva y pensamiento abierto, capaz de suscitar transformaciones sociales a través de la participación responsable...” (Tuvilla, 2017,p.11), es así que en esta investigación al recuperar memorias recientes y hacerlas visibles en la escuela se quiere aportar a la construcción de paz con acciones reales porque tal y como lo expresa Tuvilla (2017) para que se consiga la paz, se “necesita más que de buenos propósitos de la convicción y de la voluntad de construcción efectiva a través de una cultura, la cultura de la paz, en la que la educación es su clave esencial” (p.10); y que mejor que desde la escuela se abone el terreno para construir juntos de manera responsable una sociedad en donde sea más fácil relacionarse y convivir; a pesar de que nuestras acciones como seres humanos no son perfectas se busca construir una homeostasis en la relación del ser humano consigo mismo, el otro y el medio ambiente (Tuvilla,2004,p. 392)

En este sentido el presente estudio pretende promover una cultura del recuerdo sobre el conflicto armado interno, que permita realizar un aporte significativo en la construcción de memorias vivas escolares del pasado reciente sobre desplazamiento forzado, aportando para que el desplazamiento forzado sea reconocido por la comunidad

educativa en general en su derecho de conocer la verdad. El conocimiento de estos hechos con base en las memorias locales evitará la banalización de los acontecimientos, con lo cual se constituye en un evento de reparación simbólica para las víctimas.

Con lo anterior se busca que se reconozca el estado actual de las víctimas y que la sociedad dentro de la cual se han establecido los visibilice, escuche y sea participante activa para generar procesos de comprensión desde la escuela.

Otro argumento de justificación es hacer que la escuela sea acreditada como centro propicio para evocar y reconstruir esas memorias y multiplicarlas, generando conocimiento de lo acaecido por la barbarie del desplazamiento forzado.

Así mismo se busca contribuir a la construcción de una cultura de paz generando garantías de no repetición y posibilitando a la población desplazada avanzar en una vida digna, reconocida y que le permita reconciliar sus lazos de identidad con la comunidad

Además, se pretende generar procesos de reflexión continua de saberes en aquellas violencias arraigadas, de forma que aporte de igual modo a la construcción de garantías de la no repetición en la institución educativa la Argentina, San Agustín, Huila y Colombia.

Finalmente, esta investigación busca generar conocimiento basado en argumentos de un tema que no se ha investigado previamente y que es de interés general y que como resultado aportara nuevos conocimientos y espacios vinculantes a la memoria histórica de la I.E. la Argentina en donde después de realizar revisión documental no existen estudios previos frente a este hecho victimizaste.

## **7. Antecedentes**

Este capítulo presenta el estado del arte en relación con las experiencias de formación para la paz en la escuela, la pedagogía de la memoria y la pedagogía del pasado reciente. Se presentan en seis apartes: el primero contiene trabajos que recogen las experiencias de formación para la paz, el segundo presenta experiencias de memoria en la escuela, el tercer aparte habla de memoria y arte, un cuarto que presenta los lugares de la memoria y el último que exhibe las artes y memorias y educación para las paces.

### **7.1 Experiencias De Formación Para La Paz En La Escuela**

La paz se construye paso a paso. En tal sentido la escuela se reconoce como espacio privilegiado y propicio para formar en y para la paz. Por ello investigadores, maestros y maestros-investigadores han asumido este reto en diversos lugares del mundo a través de distintas experiencias. Los trabajos que presentamos a continuación configuran uno de los referentes de nuestro trabajo.

En Perú, Díaz (2018) presenta la estrategia “Construyendo la paz desde la escuela” la cual consiste en un espacio lúdico alternativo para mejorar la convivencia escolar. La experiencia generó un “Centro de actividades lúdicas” (p.31). En este espacio los estudiantes practican: ajedrez, juegos de mesa, pin pon, realizan juegos de roles, teatro y actividades artísticas entre otras. El Centro de actividades lúdicas permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales y cognitivas jugando. Entre los resultados que la docente, expone se menciona que los estudiantes aprenden a vivir y compartir desde la base del respeto. En la misma estrategia Inti (2018) expone que su proyecto se generó a partir de la agresividad, problemática existente en su país. Su proyecto sobre emociones y buen trato buscaba reducir la aparición de conductas agresivas en sus estudiantes mediante la vivencia

de valores, emociones, espacios de escucha y talleres dirigidos a padres de familia; la propuesta alcanza cambios en la perspectiva de disciplina centrada en la agresión a disciplina de afecto y buen trato (como se citó en Unesco, 2018).

En Argentina, provincia de Entre ríos se desarrolla la experiencia “Narrativas por la paz para la no violencia” convocada por el Consejo General De Educación en el marco de EnREDarse, Programa para la Convivencia Educativa. La experiencia se instauró en el año 2013 en memoria del 21 de septiembre "Día Internacional de la Paz" y el dos de octubre “Día Nacional de la No Violencia”. El objetivo principal es estimular la participación de instituciones educativas con sus diferentes características, categorías y niveles con la vinculación de estudiantes y docentes en un quehacer en equipo, para la elaboración conjunta cuentos que simbolizan el papel de la escuela en favor de la paz y la no violencia y se les reconoce su participación de manera simbólica.

En España, Alguacil, Boqué y Ribalta (2019) en su estudio cualitativo permiten obtener una perspectiva de cómo implementar una cultura de paz en la escuela. Los investigadores involucran en su estudio a veinticinco actores sociales teniendo como meta categoría de análisis *La educación para la paz y en la paz en la escuela* y como categorías *Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)* *Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)* *Dificultades a la hora de educar para la paz y en paz en la escuela (DEP)* *Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP)*. Algunas de las conclusiones a las que llegaron “Para comenzar, sería imprescindible apostar por una escuela democrática, pacífica e inclusiva con la implicación de toda la comunidad” (p.81), especificar dentro de la normatividad educativa la educación para la paz positiva que se sustenta en las competencias para la vida, además de identificar

cuales competencias para la educación para la paz se encuentran vinculadas al currículo y por último la formación dirigida a los docentes.

En México, Osornio (2016), presenta los resultados de su investigación titulada *Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía* la cual desarrolló en Aculco en el colegio de telesecundaria Alfredo de Mazo Gonzáles con el grado segundo y con la participación de diecisiete estudiantes. En los resultados se destaca que el juego cooperativo permite espacios de diálogo y de expresión libre, desarrolla el aprender a vivir juntos mediante el reconocimiento “del otro en razón de sus derechos” (p.425) lleva a una convivencia en paz en donde los conflictos se solucionan “con apego a los principios de paz en favor de la no violencia” (p.425). Los autores concluyen que es imperativo crear espacios de paz en la escuela en donde los estudiantes tengan libertad para expresarse, desde el respeto al otro y, mirando el conflicto desde el enfoque de paz.

En Colombia Velázquez (2014) pretendió investigar las experiencias de educación para la paz centrando su estudio en *El programa de gestión de conflictos escolares ‘Hermes’* en dos colegios de Cajicá; este programa es liderado por la Cámara de Comercio de Bogotá. El programa Hermes, involucra a toda la comunidad educativa integrada por directivos, docentes, padres de familia y estudiantes quienes se involucran para trabajar la resolución de conflictos haciendo uso de la inteligencia emocional para la transformación no violenta de conflictos en la escuela. El investigador concluye que “encuentra en general correspondencia con los postulados de la educación para la paz, y se presentan en el caso concreto los efectos esperados por la teoría de un proyecto de tal naturaleza” (p.80) además que el programa ha beneficiado la aceptación de la diversidad promoviendo tolerancia y respeto por la diferencia; los participantes han asumido la concepción de transformar el

conflicto a través del diálogo y construcción colectiva como lógica de educación para la paz.

Reyes, Vargas y Quintero (2020), Refieren en su tesis de maestría que el conflicto armado interno colombiano ha dejado consecuencias en la memoria y espíritu de los habitantes, en especial de aquellas personas más frágiles, quienes han enfrentado los atropellos de la guerra, la vulneración de los derechos de la población, la muerte de sus seres queridos o conocidos, desplazamientos forzados, secuestros y un sin número de atropellos que ocasiona la guerra. Por otra parte, afirman que la escuela como territorio de paz y formadora de la memoria histórica, ejerce un papel fundamental en la construcción de sociedad, de los docentes y estudiantes, en ser formadora de valores, lo que se traduce en un cambio necesario y urgente en Colombia y evitar la repetición de lo acaecido.

## **7.2 Experiencias De Memoria En La Escuela**

El conocimiento del pasado reciente en la escuela es uno de los pilares de la construcción de paz en Colombia en tanto la reflexión en torno a los hechos de violencia contribuye a la no repetición. En este aparte se exponen experiencias de memoria desarrolladas en instituciones educativas las cuales ayudan a esclarecer los elementos pedagógicos a considerar.

### ***7.2.1 Las Experiencias Sobre Memoria Reciente***

Nobile (2004), se propuso “indagar la memoria colectiva... explorar las representaciones que construyeron acerca de dicho momento particular (p.3) de Argentina”, mediante una aproximación de carácter cualitativo en la cual incluyó el uso de entrevistas. El autor concluye que los adolescentes desconocen elementos centrales de los hechos

ocurridos previamente y durante la dictadura como son el rol de los grupos armados y las consecuencias de su proceder, las prácticas de represión contra los movimientos políticos, obreros y estudiantiles, además ignoran o dudan sobre lo que sucedió judicialmente, ya en democracia, con los responsables de las violaciones a los derechos humanos en los años de la dictadura...” (p.86).

En la misma línea de Derechos Humanos y memoria de la historia reciente Gutierrez y Beltramino (2016), exponen estrategias desarrolladas en diversos centros de educación inicial de Córdoba. Los autores implementaron procesos pedagógicos en como el “Día de los Jardines y la Feria de Literatura infanto-juvenil” (p.24). La experiencia implicó la creación de rincones de memoria en los cuales el guion “la carcelera del olvido...” (p.25) entrelazó cuentos y juegos para la construcción de memoria colectiva del pasado reciente. A nivel de primaria el escenario de la experiencia fue la Escuela Normal de Río Cuarto y se denominó “Derechos Humanos, ayer, hoy y siempre”; esta experiencia pretendió: “Promover la formación de actitudes que favorezcan la participación reflexiva y crítica en torno de la memoria” (p.37). Para el logro de este propósito se recopilaron memorias de personas cercanas que habían sufrido los efectos de la dictadura. Como uno de los resultados crea en su ciudad “una muestra denominada Expresión Colectiva” (p.40) en la cual se expone lo trabajado en el transcurso del año sobre la memoria.

Por otra parte, Montivero, Heredia y Chuard (2016), docentes del Instituto José María Paz de Idiazábal en Argentina emplean el testimonio de Daniel Soliani, sobreviviente de la última dictadura, como medio dialógico de recuperación de memorias en una experiencia orientada a fomentar reflexiones en los estudiantes sobre memoria reciente; así cada año se promueve “Un espacio educativo donde se producen nuevos relatos a partir de un diálogo intergeneracional, donde los alumnos encuentran herramientas de interpretación



y análisis del pasado reciente” (p.83). De esta experiencia se derivaron investigaciones en las cuales los estudiantes buscan nuevos testimonios, elaboran sus conclusiones y las comparten.

González (2011) indagó a docentes de historia de secundaria acerca de los saberes, prácticas, usos y lecturas del Informe final de la comisión Nacional sobre la desaparición de personas *Nunca más*. Utilizo entrevistas. Los resultados indican que el *Nunca más* está presente en las aulas, además mencionan las consecuencias que trae el no trabajarlo en la escuela; resalta las numerosas formas en que los docentes construyen, reflexionan y dan sentido a su quehacer diario y evidencian que los maestros usan los relatos, como mediación pedagógica, para descifrar la historia reciente.

Amézola y D’Achary (2009) analizan los discursos utilizados en las escuelas primarias, en los cuales se evoca la última dictadura argentina militar y golpe de estado del 24 de marzo de 1976. Como resultado encuentran narraciones de memoria colectiva y resaltan la importancia del papel de la escuela en la deliberación reflexiva y democrática, permitiendo la no banalización de lo acaecido y evidencian la necesidad de reestructurar y actualizar los programas, contenidos y metodologías de educación para los docentes.

En la línea del análisis de los textos escolares Born (2010), analiza *Las representaciones de la última dictadura militar en los textos de secundaria utilizados en Buenos Aires: entre los años 1976 – 2009*. Para el logro de su propósito el autor revisó alrededor de cincuenta textos escolares de Historia. Concluye que en los años de la última dictadura los textos presentaban “la visión oficial sobre los años de violencia política, justificando el accionar militar”. Con la Ley Federal de Educación de 1993, se modifica la visión del pasado dictatorial expuesto en los textos y surgen visiones diversas desde las que

justifican las acciones militaristas y otras que las condenan. Como resultado de lo anterior los textos presentan una visión más crítica de lo acaecido en la dictadura.

Jara (2012), investigó sobre las representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente de maestros en formación inicial y en su primer año de docencia; para ello utilizó el enfoque cualitativo, interpretativo y la técnica de estudio de caso. En sus conclusiones muestra que los estudiantes de educación inicial no recuperan aspectos aprendidos frente a la historia reciente Argentina; lo que recuerdan son vaguedades; sobre las prácticas pedagógicas afirma que “existe una fuerte formación disciplinaria en las asignaturas históricas, aunque desvinculadas de la temporalidad humana y las necesidades de comprender el presente, así como también alejadas de los supuestos de la Didáctica de la Historia” (p.18). Finalmente expone aspectos necesarios en la formación del profesorado que vincule la historia reciente frente a una historia de ciudadanía que permita entender la problemática social y gesticule el cambio de intervención dinámica en los procesos de decisión crítica.

Raggio (2017) en su trabajo sobre el proceso de institucionalización de la memoria en la escuela caracteriza una experiencia desarrollada desde el año 2002 en las escuelas secundarias de La Plata (Argentina) cuyo objetivo fue generar un espacio de interpelación del pasado reciente y el presente para las nuevas generaciones. El programa convocó estudiantes y docentes quienes participan durante un año haciendo investigación basada en fuentes primarias sobre la memoria de sus comunidades a la luz de los derechos humanos; los temas trabajados fueron: la última dictadura militar, su impacto en lo social, económico y político, la censura a grupos de teatro, el nacimiento de bandas de rock como resistencia, entre otros. Los participantes utilizan “un corto audiovisual, una obra de teatro, una página web, un mural, un periódico, un libro, entre otros” (p.8). Para la autora este programa sirve

para “Propiciar la incorporación de las nuevas generaciones a ese territorio donde se despliegan las luchas por la memoria que en definitiva son las luchas por la conquista de la democracia y los derechos” (p.11). Finaliza la autora diciendo que la memoria valga para concebir futuros que no serían posibles sin el reconocimiento de la historia.

Adamoli, Farías y Flachslan (2015) hacen una revisión de las políticas educativas que desde el gobierno argentino se han venido implementando frente a la enseñanza del pasado reciente en la escuela; una de ellas fue el programa de Educación y memoria creado por la “Red Nacional de Educación y Memoria” (p.230). El programa en mención permitió la realización de encuentros para la recuperación de memorias, el diseño del “mapa federal de la memoria” (p.231). Además, la vinculación de docentes y estudiantes posibilitó la reflexión frente a su pasado desde una perspectiva presente. De esta forma se logró construir desde la escuela memorias del pasado reciente, al igual que generar la producción de materiales formativos vinculados al currículo.

Jiménez, Infante y Cortés (2012), desarrollaron una investigación para la elaboración de un estado del arte, en el que interactúan tres elementos: escuela, memoria y conflicto. Los resultados encontrados toman importancia por la caracterización que realizaron de las investigaciones hechas en Colombia y en algunos países de Sudamérica en los últimos veinte años, lo que permite agruparlas en tres grandes segmentos: Historia y narrativas a través de la oralidad (2000); Memorias colectivas, entornos y comunidades (2005); Memoria para la justicia y reparación (a partir del 2006), a raíz del proceso de desmovilización de grupos paramilitares. Se trata de tres categorías mediadas por actores comunitarios, en su mayoría inherentes a los procesos escolares, que tienen en cuenta el valor dinamizador de las escuelas en los contextos rurales, principales afectados por la violencia. Con la renovación de la Constitución Política (1991), la Ley General de

Educación (1994), los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Curriculares (2004), el Estado afianza la responsabilidad de la escuela sobre el entramado legal y curricular que se elabora en estos documentos relacionados con la escuela en las memorias de violencia.

Torres y Amaya (2015) comenta que la enseñanza de la historia reciente en el plano nacional se desdibuja en el conglomerado de disciplinas que se agrupan en el currículo de las ciencias sociales, hecho que relega los espacios curriculares de la historia a una secuencia de hechos trabajados desde lo memorístico, sin procesos de reflexión, análisis o conexiones con otros hechos. Al detallar el contenido curricular planteado por el Estado para el eje temático que nos ocupa, podemos puntualizar que la verdad pública implícita en las orientaciones curriculares está centrada en “las manifestaciones de violencia, acciones bélicas de grupos al margen de la ley, contrarrestado por acciones de defensas gubernamentales; un enfrentamiento sin contexto socio-político que limita su comprensión” (p.150). así mismo, se presenta ausencia de relatos y sonidos vinculados a la historia; “los programas siguen una estructura cronológica tradicional para presentar la historia reciente, y no se exponen las perspectivas de los sujetos” (como se citó en Ciro y Caro, 2020, p. 150).

Actualmente, con la Cátedra de Educación para la Paz (MEN, 2010), Estado, Sociedad Civil y Escuela se reúnen para pensar sobre la memoria en las aulas; desde este aún reciente lineamiento se dan directrices para la promoción integral de una cultura democrática en la escuela, ideal que no ha sido del todo materializado, pues, en palabras de Díaz y Rojas (2018), el currículo se ha preocupado por realizar “actividades para cumplir con la ley sin fortalecer la participación escolar” (como se citó en Ciro y Caro, 2020, p. 156).

En conclusión, el hablar de conflicto en la escuela exige un ambiente abonado con tolerancia y empatía, pues el tinte político y emocional que entraña los ejes temáticos atraviesa la esfera emocional y personal de estudiantes, familias y docentes. El ingreso de la memoria en el aula depende, entre otras condiciones, del sentir y hacer del docente.

Diez (2019) muestra un trabajo investigativo en el cual revisa manuales escolares de Historia de España especialmente los relacionados con la dictadura del General Francisco Franco. Además de la revisión realiza entrevistas a profesores y estudiantes de secundaria y media. En sus conclusiones el autor señala que los contenidos en Historia que se enseñan en España, no son claros y “ocultan más que aclarar” la historia de la represión dictatorial franquista, le resta gravedad al golpe de estado y a la dictadura vivida por España; los hechos ocurridos en este capítulo eran desconocidos por los estudiantes españoles. A raíz de esta investigación nace el libro de Unidades didácticas para la recuperación de la memoria histórica, concebido como vehículo que permita rescatar la historia olvidada. (conclusiones, párr. 2).

### **7.3 Memoria y Arte**

Desde tiempos prehistóricos el arte ha sido utilizado como medio de expresión. El arte como instrumento de expresión de memorias del pasado reciente, facilita el interés, motivación y hace de la experiencia un evento significativo que en pocas ocasiones se olvida. Las siguientes experiencias se enmarcan en cómo mediante el arte se recuperan memorias recientes del horror que permiten una reconciliación entre pasado y presente.

En este campo se encuentran en primer lugar las artes escénicas. Así De la Puente (2011), en su trabajo sobre la experiencia traumática de los hijos de los militantes de la década del setenta en Argentina, realiza un análisis de la obra teatral *árboles*, la cual

expresa las memorias vividas en la última dictadura militar. Esta obra y muchas otras en Argentina, "...se constituirían en "vehículos" de la memoria", que incorporan de una manera activa y performativa, en tiempo presente, ese pasado que se resiste a abandonarnos" (p.98). El autor muestra cómo desde el arte se plasma un pasado en un presente de manera que sea posible reconocerlos y no olvidarlo. En el mismo sentido Díaz (2016) resalta el teatro "...como un instrumento de indagación social y política", para ello analiza tres piezas teatrales y concluye que: "El teatro potencia su capacidad de testimoniar, señalar y provocar transformaciones, al tiempo que aparece como una instancia en la que puede verificarse una experiencia liberadora, humanizadora y de agudo sentido cultural" (p.19).

En el campo de las artes visuales Battiti (2012) estudia el uso del arte contemporáneo como medio de elaboración del trauma social causado por la dictadura militar. En su trabajo concluye que, las "imágenes artísticas" (p.35), han permitido la reconstrucción histórica y servido como instrumento crítico y de resistencia; menciona además que el arte genera una forma diferente de reflexión a la de las historias orales "que pueden coexistir y retroalimentarse en la construcción de discursos públicos sobre la memoria". (p.36).

Por su parte Núñez (2018) muestra cómo el arte fotográfico puede despertar memorias de los sufrimientos de las víctimas de la última dictadura militar; para ello hace una revisión de tres exposiciones fotográficas. La autora afirma que mediante la fotografía proclama el no olvido, gesta espacios reflexivos "para la construcción de memorias individuales y colectivas, dinámicas y críticas" (p.5) que les permiten a los nuevos ciudadanos conocer su historia otorgarle significado de manera que fortalezcan el presente y futuro de sus acciones.

Así como el teatro ha sido vehículo mediador en las memorias del pasado, el cine en Perú ha sido acogido como medio de construcción de la memoria histórica.

Es así como Albañil, Martínez y Zorrilla (2016), inician la búsqueda y análisis de material cinematográfico para dar respuesta a su pregunta acerca del cine como medio para reconstruir y comprender la memoria histórica del conflicto armado vivido en el Perú entre los años 1980 hasta el 2000. Los autores recomiendan el uso de material audiovisual como medio educativo argumentando que “el estudiante no es consciente de estar siendo educado puesto que ver cine en clase es una actividad no habitual, incrementa su interés y participación” (p.24). Resaltan además el cine como instrumento que permite a los estudiantes conformar su memoria histórica, renovarla, entenderla y relacionarla con problemáticas actuales. En la misma línea Patierno y Martino (2016), compilan una serie de archivos fílmicos, como estrategia mediadora en recuperación de memorias vivas en la escuela y diseñan una “propuesta de intervención con relación a la memoria en contextos educativos” (p.294).

Ulfe y Pereyra (2015) proponen la danza y la música como medios de recuperación de memoria y enseñanza en escuelas y centros de educación superior para que la historia no se repita” (p.5)., para hacer justicia a los desaparecidos, juzgar a sus ejecutores “para luego arribar al ‘suave puerto de la memoria’ como sinónimo de duelo concluido.

La memoria y el arte en Colombia es un campo de estudio de reciente configuración, el cual se ha incluido en currículos educativos, prácticas, análisis e interpretación del mismo, donde se resalta la importancia de su estudio. Así lo demuestran varios trabajos, experiencias, investigaciones como la maestría en educación y cultura de paz de la Universidad Surcolombiana del sur del país.

En tal sentido Gómez (2018) investiga la didáctica y la normatividad, centrándose en qué se enseña y cómo se enseña la historia y la memoria, en una escuela de la ciudad de Medellín con dos grupos de niños de básica primaria del grado quinto, la investigadora establece que la memoria tiene que ver tanto con el pasado como con el presente, tiene un carácter social, colectivo; la historia es resignificada en su vivencia diaria y tiene que ser analizada por los docentes. Considera que transmitir el pasado presenta retos para todos, pues traer el pasado al presente permite una visión más holística de lo acontecido para transformar nuestro porvenir. La misma investigadora resalta que los saberes de ese pasado, expresados por personas que hacen parte de ellos transforman sus vidas, las de otros, al mismo tiempo que se reconocen en ellos, además visibilizar la historia y la memoria hace parte de una práctica orientada a edificar y clarificar las prácticas sociales “que muestran todas las formas posibles en que se presenta, recuerda y comprende la realidad” (p.82).

Escobar (2017) muestra la importancia que tiene la escuela en el análisis de la historia oficial sobre el conflicto armado y la violencia política y su enseñanza en las ciencias sociales; señala la transformación de los currículos y el levantamiento del pasado como elementos a tener en cuenta en la institucionalidad para a partir de allí tomar correctivos en el presente e incorporar nuevas alternativas sociales que redunden en una mejor calidad de vida de las poblaciones.

De igual manera Domínguez (2019) enfatiza en como la escuela debe liderar y reconocer estas situaciones pasadas y presentes del conflicto armado en Colombia y a partir del auto análisis y reflexión profunda frente a lo acaecido en unión con el presente, se dé la relevancia e importancia necesaria en la formación de los estudiantes. En la misma investigación resalta como “la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente” (p.253) presentan un papel pedagógico y educativo en los



contextos escolares dando respuesta a una comprensión de un pasado no olvidado. Entre sus resultados está la “propuesta metodológica que entrecruza las narrativas testimoniales y la historia del tiempo reciente como abordajes posibles en nuestro contexto” (p. 253).

Burbano (2020) en su investigación realiza un análisis sobre las disputas de la memoria durante los años dos mil trece a dos mil diecisiete con base en “artículos de prensa, declaraciones en medios de comunicación, documentos oficiales y comunicados de los actores visibles en el escenario de justicia transicional” (p. 124), El análisis permitió observar las políticas expresadas por los gobernantes, entidades y grupos sociales por el poder: muestra desde diferentes aristas el restablecimiento de la memoria, interpreta el pasado entre habilidades dialécticas que proporcionan escenarios descriptivos adecuados para contar lo acaecido en el conflicto armado colombiano. .

Ciro y Caro (2020) hacen referencia a las inclinaciones investigativas reflejadas en lo relacionado a los procedimientos de edificación de la memoria histórica visto desde tres estructuras: el estado, los ciudadanos y la escuela. Dicha investigación examina un total de treinta y ocho escritos extraídos de numerosas investigaciones realizadas durante la post dictadura argentina (1983) y chilena (1990), e incluye el posconflicto en Colombia (2012). Dentro del análisis se reseña la inclinación del gobierno por dinamizar y edificar las memorias, además de ver a la escuela como escenario propicio para llevar a cabo dicha actividad y su progreso a paso lento, en la práctica pedagógica en los tres componentes: docentes, estudiantes y saberes, al mismo tiempo expone la importancia de buscar escenarios y/o contextos propios y propicios para preservar la memoria evitando la eliminación de lo acaecido.

Romero (2017), a partir de su investigación realizada en la Normal Superior de Montes de María territorio ubicado entre los departamentos de Bolívar y Sucre en

Colombia con estudiantes del grado décimo, mediante investigación-acción plantea la necesidad de reformular la enseñanza de las ciencias sociales; manifiesta que una educación centrada en la pedagogía de la memoria permite enriquecer el tratamiento analítico crítico de la realidad, apropiando de herramientas afectivas a los estudiantes para rechazar toda injusticia social. En su estudio resalta el valor significativo que tiene la pedagogía realizada mediante acciones en ambientes de interacción dialéctica mutua y exteriorización de lo sentido como ejercicio transmutador que acepta que su similar experimenta dolor.

Restrepo (2019) analiza el vínculo entre: la Educación para la paz, la pedagogía de la memoria y la comunicación, al respecto, señala que los elementos en mención permiten el crecimiento y constitución del individuo como maestro, al tiempo que posibilitan la construcción de una cultura de paz; de igual forma, resalta como los modelos pedagógicos juegan un papel importante en la cultura de paz en Colombia. En su investigación Restrepo pone en alto relieve que el maestro debe estar en constante preparación y/o capacitación para proporcionar aprendizajes significativos, la cual redundará en una educación con conciencia, con discernimiento y lógica, para ello presenta una propuesta fundamentada en diferentes tipos de formación permanente, en la creación de políticas educativas que permitan consolidar una paz y un país más justo y ecuánime. La propuesta en mención permitirá formar al maestro como elemento mediador, innovador, capaz de construir relaciones junto a los estudiantes teniendo como base el dialogo y la convivencia.

Londoño (2020) muestra una investigación cualitativa sobre la praxis docente la cual parte de la pregunta “¿de qué forma la memoria histórica promueve la educación para la paz y justicia social? (p.2). Además, pretende interpretar y deducir el papel de la memoria histórica en la escuela en la búsqueda de comprender ese pasado atroz y bárbaro vivido en Colombia, seguidamente analiza el papel de la educación para la paz y la justicia

social en la escuela. Para el análisis se tienen en cuenta dos elementos principales: por un lado, está la educación para la paz y la confluencia entre la educación para la paz y las pedagogías críticas; por otro lado, está la pedagogía de la memoria la cual es mirada a través de la revisión bibliográfica sobre la misma como también las actividades desarrolladas directamente con los estudiantes brindando herramientas en reconciliación, verdad y justicia.

Arias (2018) refieren en su investigación fundamentos teóricos en lo relacionado a historia reciente, memoria y su enseñanza; uno de los objetivos principales fue escudriñar sobre los saberes que poseían estudiantes de licenciatura en lo concerniente al pasado reciente. Se realiza un análisis profundo de la forma como se realizan los procesos de enseñanza de la historia reciente de Colombia. Entre los resultados obtenidos está la violencia como elemento esclarecedor principal en la pedagogía y de la historia reciente de Colombia.

Forero (2017) mediante el estudio de la obra “Guadalupe años sin cuenta” realiza un análisis de la significación y trascendencia del teatro como mecanismo socio-simbólico de la configuración y expresión del padecimiento de las víctimas, señala además que les permite ganar tranquilidad y fuerza para elaborar la tristeza y el desconsuelo; para ello es examinada (p.1).

Igualmente, López (2021) muestra que la rama de las artes escénicas “el teatro”, es uno de los instrumentos más eficaces para exteriorizar las emociones, pues posibilita valorar al ser humano y sus memorias, hace un acercamiento a una realidad, histórica, interpela a cada observador al auto-preguntarse “¿cómo es que no sabía sobre esto?” (p.1), y permite ver los sucesos del mundo con otros lentes. En su investigación de trabajo de grado expone seis apartes; en el primero se encuentra el Centro de Memoria Histórica y su

quehacer, en el segundo realiza una revisión minuciosa del teatro en su estética, así como su relación con la ética, la política y el ejercicio de la memoria, en el tercero examina la memoria colectiva y la construcción de identidades y en los dos últimos apartes resalta el vínculo entre memoria colectiva, emoción y el Festival Entreacto como reparación a las víctimas.

La misma autora destaca el proyecto “Memoria en escena” el cual hace parte de ese conjunto de actividades donde el teatro permite a grupos de artistas “defender su postura de dignidad, resistencia pacífica y denuncia de las consecuencias del conflicto armado en el país” (p. 2), lo que ha permitido sensibilizar socialmente como también vivir en un marco de tolerancia y respeto, además de reconocer la situación de víctima del conflicto armado interno colombiano. El proyecto “Memoria en escena” robustece y da dinamismo a aquellos trabajos teatrales de Memoria Histórica y memoria del pasado reciente; esta iniciativa está liderada por Teatro por la Paz, Grupo Semillas de Paz y la Red Juvenil Suroccidental patrocinado por la Coordinación de Prácticas Artísticas de la Dirección de Museo de la Memoria del Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-.

Satizábal (2015) presenta la fusión realizada entre mujeres, artistas que se dedican de forma regular al teatro y mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia, en la obra teatral “Antígonas Tribunal de Mujeres” (p. 250), en la cual se dan a conocer cuatro sucesos de crímenes de Estado ocurridos en el marco del conflicto armado interno colombiano como son: los falsos positivos, el exterminio del grupo político Unión Patriótica, la persecución de organismos de seguridad del Estado a abogadas defensoras de derechos humanos y a políticos de la oposición, y los montajes judiciales a líderes estudiantiles universitarios falsamente acusados de ser insurgentes (p. 252). La investigación recolecta testimonios y a través del teatro permite a los espectadores

cuestionarse sobre la procedencia, técnicas, métodos, conductas e intenciones de los sucesos relatados. Se concluye que, el teatro proporciona herramientas valiosas en la construcción de paz en el territorio colombiano restaura el tejido humano y social.

Vieites (2019) realiza una exploración sobre la literatura existente acerca de las artes escénicas “el teatro”, como mediación social; además presenta orientaciones que guían la puesta en escena de la realización de diseños teatrales priorizando crónicas personales, grupales, así mismo el crecimiento personal y comunal. El trabajo en mención resalta la relación entre elementos teóricos, metodológicos de la memoria y el teatro para la realización de proyectos educativos como sociales desde una mirada crítica.

Villa y Avendaño (2017) revisaron diferentes bases de datos en el área de ciencias sociales en lo relacionado con memorias colectivas en torno a la lucha armada, totalitarismos y opresiones políticas, además establece la conexión del arte con la preservación, transferencia y manifestación de memorias secundarias. Dentro de los resultados encontrados están las realizaciones estéticas de “*lugares de memoria*” (p.1) en lo relacionado a la iconografía, mitología y documentos oficiales del Estado-Nación, igualmente vivenció manifestaciones de memoria en donde el arte responsable posibilita la cimentación de memorias, lo que visualizó y contribuyó a nuevas formas y nuevos ingredientes para evocar recuerdos, la historia y los horrores acaecidos, así como las heridas colectivas. En las conclusiones expresa como el dúo arte y memoria facilita la expresión crítica a las historias oficiales, lo que permite exigir justicia para las víctimas y restauración de tejido social.

#### 7.4 Los Lugares De La Memoria

En la construcción de las memorias del pasado reciente ha sido fundamental el aporte de los lugares de la memoria como escenarios que recrean las emociones y las sensaciones vividas. Los lugares de la memoria aluden a museos, centros de homenaje y recordación o lugares del dolor convertidos en escenarios de la memoria.

Así Anigstein y Fernández (2010) centran su atención en el parque de la memoria<sup>3</sup> un centro de homenaje y recordación para presentar una discusión frente a los escenarios artísticos de representación de “la memoria y la representación de la violencia” (p.2). Los autores concluyen que el monumento y las 16 esculturas allí erigidas; generan un espacio dialógico, propicio de representación, para recuperar memorias que no se deben olvidar.

Acerca de los escenarios del dolor hoy convertidos en lugares de memoria. Messina (2011) en su investigación sobre las marcas territoriales de la última dictadura militar y sus usos a partir del ex-centro clandestino de detención "Olimpo" ubicado al oeste de la ciudad de Buenos Aires. Realiza una narración de la historia que tuvo lugar allí durante su ocupación por la policía federal entre 1978 y 1979. Para la autora este lugar de memoria permite diversas ópticas de apropiación por parte de la comunidad bonaerense entre ellos “lugar de duelo”, “lugar ganado para la lucha y la militancia”, “lugar intransitable” (p.12). Se espera que el ex olimpo; sea reconocido como lugar de memoria “que contribuya a reconstruir el lazo social que fue arrasado por la dictadura” (p.18). De otro lado El Campo de La Ribera un ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio, localizado en la Provincia de Córdoba. Hasta el año 1978 funcionó como cárcel y hacia el año 1989 el

---

<sup>3</sup> Monumento a las víctimas del terrorismo de estado es un espacio público de catorce hectáreas de extensión ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la Ciudad de Buenos Aires. Allí están inscriptos los nombres de los desaparecidos y asesinados por el accionar represivo estatal, Fue creado en 1998.

gobierno local lo adquirió para establecer un Bachillerato Técnico. En dichas instalaciones se pueden observar vestigios del horror vividos en los fusilamientos, los piletones donde se realizaba un sistema de tortura llamado el submarino. En la actualidad las comunidades locales y sus mismos estudiantes pueden ver las expresiones artísticas e identificar leyendas de “Identidad”, “Memoria”, “Justicia”. De otra parte, se puede apreciar una línea de tiempo considerando todo lo acaecido, incluyendo las exhumaciones realizadas (Garbero 2019).

Otro lugar que permite acercarse y reconstruir el pasado son los museos. Al respecto Sarmiento (2012), en su investigación sobre el Museo de Arte y Memoria -MAM, de la Plata, Argentina afirma que estos son lugares en *continua construcción* porque “cada visitante construye o reconstruye de alguna manera su visión y manera de ver una vivencia, recuerdo o acontecimiento vivido o no a través de lo expuesto (fotografías, esculturas, obras de teatro, música, pintura, grabados)” (p.1). El autor afirma que el museo promulga en el presente la defensa de los derechos humanos, en la representación; además, comunica mediante el arte como herramienta de trasmisión de la memoria colectiva e invita a la no repetición.

Otros lugares de la memoria son los centros culturales dedicados a salvaguardar la Memoria de las víctimas. El Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti en Buenos Aires, provincia de Argentina es una experiencia centrada en educación para la paz, honra al escritor y docente de este país Haroldo Conti, quien a mediados de los setentas fue secuestrado y desaparecido. El Centro Cultural busca estimular la cultura y fomentar los Derechos Humano pues precisamente se ubica en el antiguo Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), el cual en la última dictadura fue utilizado como centro clandestino de detenciones, torturas y desapariciones.

Igualmente, “El Museo de la Memoria de Rosario”, ubicado en el lugar durante la última dictadura (1976 y 1983), fue utilizado como centro estratégico de organización, planeación, asedio y aniquilación sistemática de pobladores de los seis distritos: Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa que están en esta jurisdicción y donde actuaba el Comando del II Cuerpo del Ejército. Hacia 1999 fue nombrado patrimonio de la municipalidad instaurándose como museo. El gobierno local desde 2010 desarrolla procesos educativos, artísticos; en colaboración con los equipos de memoria abierta y arquitectos, retoman testimonios de violencia vividos en tiempos de dictadura con los cuales reconstruyen puentes entre el pasado y presente reconstruyendo memorias.

Los lugares de la memoria no son solamente los espacios cerrados dedicados a la recordación. Estos también pueden estar ubicados y diseminados por toda la ciudad. Cambra y Down (2012), en su trabajo dan cuenta de la ciudad como territorio de la memoria. Para ello, dan cuenta dos intervenciones urbanas las cuales crean marcas en el territorio de la ciudad”; la primera de ellas se refiere a las baldosas de colores diseñadas en Buenos Aires por colectivos de derechos humanos en donde rememoran a los desaparecidos, vinculándolos a su espacio de trabajo, vivienda o donde desarrollaban sus actividades diarias. La segunda intervención urbana son las “bicicletas de Traverso” (p.65), ubicadas en la ciudad del Rosario; las cuales fueron diseñadas durante el periodo comprendido entre el 2001-2004 y deben su nombre al artista que las diseñó. En total son trescientas cincuenta bicicletas que entre sus ruedas llevan un número que simboliza el número de estudiantes universitarios que tras su secuestro fueron asesinados durante la última dictadura militar, siendo uno de ellos significativamente cercano al artista.

En Colombia siguiendo a López y Quintero (2021) Los lugares de la memoria, ordenan y estructuran los hechos, explican el pasado nacional y oficializan los



acontecimientos. En consecuencia, estos lugares han estado al servicio del pasado, por medio de la construcción de una memoria oficial que favorece los gobiernos de turno (p.221). Entre las experiencias existentes se destacan: la liderada por Asociación de Familiares de las Víctimas de Trujillo (AFAVIT) denominada el Parque Monumento, en donde construyeron repertorios funerarios representativos, como osarios donde reposan los restos de algunas de ellas, acompañados por objetos que les pertenecieron. El parque está dividido en cuatro áreas: los hechos, el entierro, donde están los osarios, la Memoria y la Galería de la Memoria que pretende servir de biblioteca el cual rememora el asesinato y desaparición de 235 víctimas desde 1986 y a lo largo de los siguientes años.

Además del mencionado, en Colombia existen aproximadamente 27 lugares de memoria los cuales están agrupados en la Red Colombiana de Lugares de Memoria; entre ellos están: Centro de Memoria del Conflicto<sup>1</sup>(Valledupar Departamento del Cesar); Centro Integral de Formación y Fortalecimiento Espiritual y Cultural WIWA(Sierra Nevada de Santa Marta, Departamento de Magdalena); Kiosco de la Memoria (corregimiento San Juan Nepomuceno, Departamento de Bolívar); Museo Comunitario de San Jacinto (Departamento de Bolívar); Museo Itinerante de la Memoria y la Identidad de los Montes de María (Departamento Bolívar) a estos sitios se suma una institución, el Colectivo Socio jurídico Orlando Fals Borda y su centro de documentación. La mayoría de estos lugares de memoria han sido impulsados y sostenidos por actores de la sociedad civil.

Las autoras López y Quintero (2021) señalan los murales, expresiones artísticas pintadas en la pared, como iniciativas de memoria de organizaciones comunitarias, con el fin de resignificar los lugares de la violencia hacia la esperanza, la identidad colectiva y la recuperación del pueblo. Los murales han sido liderados por la organización Mujeres

Unidas de El Salado, la cual se ha dedicado a realizar resistencias en el proceso de retorno de las personas al territorio, en pro de su desarrollo económico y social.

El Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Adenauer, K. (2010) muestran a Putaca como sitio destinado a la memoria de la violencia y a recuperar su historia como cooperativa de producción agraria. En esta población se encuentra el Museo de la Memoria y los Murales de la Plaza de Armas de Putaca y *el Tótem de la paz y la identidad* ubicado en el centro de la plaza. El museo más que aludir a la violencia se centra en presentar objetos y figuras que representan su historia y tradiciones como herramientas, utensilios de cocina y objetos que eran utilizados en el diario vivir “«el centro de la memoria se implementó con la finalidad de rescatar los valores y costumbres de nuestros antepasados, para no olvidarlas y fortalecer nuestra identidad comunal” (p.35).

Otro sitio al que hace alusión el instituto es Toraya “Se trata de un memorial conmemorativo ubicado en la comunidad de Llinque” (p.40), en conmemoración a la memoria de las víctimas y símbolo de derechos humanos. La escultura en piedra representa un ojo del que brota agua simulando el llanto, a su alrededor en piedras se encuentran escritos los nombres de las 13 víctimas de Llinque quienes fueron desaparecidos, torturados y/o fusilados por los actores del conflicto.

### **7.5 Artes, Memorias Y Educación Para Hacer Las Paces**

Colombia como otros países han afrontado épocas de violencia por lo que se hace necesario revisar experiencias que buscan generar espacios de reflexión frente a la recuperación de memorias en búsqueda de la paz.

En el año 2011, nace en la provincia de Buenos Aires, una experiencia denominada “Colectivo Nadie olvida nada-Arte con memoria”; para ofrecer un espacio reflexivo de memoria, utilizando el arte como mediador. El colectivo efectúa una vigilia en evocación del “24 de marzo” dentro de la cual participan artistas nacionales e internacionales y donde se aclama la resistencia al olvido, además de sensibilizar y transferir memoria colectiva a través del arte. El arte como mediador en esta experiencia examina, pone en marcha lecturas de obras de arte visual para refrescar prácticas de memoria post dictatorial y evitar la banalización de lo ocurrido.

La institución Estrella Mattia de Buenos Aires Argentina presenta la propuesta “El ejercicio de la libertad en los tiempos del holocausto” su objetivo principal es ejercer la libertad a través de la deliberación, el razonamiento y una postura positiva-argumentativa; está dirigida a jóvenes entre los 15 a 28 años de edad. La actividad designada como Aula-taller, prioriza la participación de los individuos involucrados tanto en el tratamiento de la información como en la enseñanza y aprendizaje de la misma.

Colprensa (2021) muestra el trabajo fotográfico producido por la Universidad Nacional de Colombia y realizado por el periodista y fotógrafo Abad Colorado, tres veces ganador del premio nacional del periodismo Simón Bolívar. Este material conformado por quinientas fotografías de los años 1992 al año 2018 “muestra punto de referencia para la comprensión, reflexión y discusión profunda de la paz y el postconflicto de Colombia” (parr.4). Esta exposición llamada “el testigo” hace uso de multimedia, mapas e investigaciones desarrollados por el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Unidad de Víctimas. La presentación se ha dividido en cuatro salas tituladas: “‘Tierra callada’, ‘No hay tinieblas que la luz no venza’, ‘Y aun así me levantaré’ y ‘Pongo mis manos en las tuyas’” (parr.9) las cuales muestran problemáticas del conflicto armado colombiano entre

las que se encuentran: desplazamiento forzado, desaparición forzada, “violencia en civiles” (párr. 9) y diversas expresiones de paz.

El periodista Abad intenta generar reflexión al presentar fotografías reales en rostro y nombres de manera “que podamos entender que ese dolor también debería ser el mío, que nuestra responsabilidad también es ayudar a solucionar esa historia trágica que ha ocurrido en el país” (Universidad Nacional de Colombia, 2021, párr.3).

Castro (2018) presenta el trabajo de otra artista colombiana llamada Doris Salcedo quien mediante sus obras pretende “invitar al silencio para que nos podamos escuchar” (párr.1). Su último trabajo “fragmentos” lo realizó con las armas entregadas por los excombatientes de las FARC, las cuales fueron fundidas y utilizadas para crear un “contramonumento” en memoria de las mujeres víctimas de violencia sexual por parte de los militantes de los grupos armados. Entre otras obras producidas por la artista colombiana se encuentra “Plegaria muda” como producto de su investigación con madres que tienen hijos desaparecidos que luego fueron encontrados en fosas comunes y a quienes les rindió homenaje póstumo con su obra representada por mesas que tienen la longitud de un individuo todas son diversas, estas mesas son colocadas unas sobre otra simbolizando el vacío y dentro de sus tablas germinan briznas de pasto simbología de esperanza.

“Atrabiliarios” realizada en el año 1993 y expuesta en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, consta de tres piezas en donde utiliza los zapatos de las mujeres desaparecidas en zonas rurales de Colombia los cuales fueron facilitados por sus familiares. La autora expresa que estos zapatos conservan la huella de quien los uso encontrándose guardados en cajas “en una clara metáfora de las vidas de sus propietarias” (párr.13). Otra obra en donde Salcedo expresa mediante su arte la violencia que han enfrentado mujeres en Colombia se llama “A flor de piel” esta es una manta hecha de

pétalos de rosa cocidos por la artista y su equipo queriendo representar “los colores que adquiere la piel cuando ha sido maltratada; se parece al color de la sangre seca. A flor de piel es supremamente frágil, como la vida misma” (Castro, 2018, parr.18).

## **8. Referente Teórico**

El referente teórico que da sustento a la presente investigación brinda una idea clara acerca de la memoria desde el enfoque filosófico y el educativo, así como de la pedagogía de la memoria y la educación para la paz, el desplazamiento forzado y la reparación simbólica.

### **8.1 Memoria Enfoque Filosófico**

Para Todorov (2013) “El ser humano se distingue de las otras especies animales por la conciencia que tiene de estar inscrito en el curso del tiempo[.]Esta conciencia del tiempo pasado es lo que llamamos la memoria individual o colectiva” (p.3).

Para el autor la memoria no se opone al olvido, la memoria se ubica en medio de la tensión entre olvido y conservación. La recuperación del pasado es un derecho legítimo en democracia, no obstante mantener la memoria del mal hace daño, pero el olvido puede dañar la vida común, pues los recuerdos no elaborados permanecen activos y no permiten una vida normal, sin embargo, al ser recuperados los recuerdos pueden ser puestos en su lugar y termina su acción determinante del presente.

De acuerdo con Todorov (2012) desde la antigüedad se han realizado actos para manipular la memoria de lo que paso, evidenciado en la destrucción de documentos y monumentos erigidos en contra del olvido.

El ser humano está lleno de memorias; unas agradables otras no tanto y es en ese devenir constante de recuerdos que se desenvuelve diariamente. No obstante, es claro que no recuerda todas las experiencias vividas en su integridad, pues el cerebro resalta unas más que otras dependiendo de su afectación y el valor que la persona les asigna.

Todorov (2013), propone que “todo acto de reminiscencia, por humilde que fuese, ha sido asociado con la resistencia antitotalitaria” (p.12). Para el autor la memoria se opone al olvido y nos acerca a nuestras tradiciones, estimula nuestra curiosidad espiritual y nos permite construir nexos de sentido que nos alejan del consumismo. No obstante, reconoce también que “la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia” (p.12). Siguiendo a Todorov el rasgo más importante de la memoria humana es su selectividad pues, “la memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados. Recordar especialmente sucesos trágicos se convierte en un deber” (p.15). Por ello siguiendo al autor en mención recordar es indispensable, como también lo es elegir el uso que el presente otorgará a ese pasado, aunque es claro que se tiene el derecho al olvido, el pasado forma parte de la identidad que configuramos pues “la memoria no es sólo responsable de nuestras convicciones sino también de nuestros sentimientos” (p. 15)

La valoración de la memoria para Todorov (2013) no está sólo en recuperación del pasado pues todos tenemos derecho a saber, está vinculada también al uso de ese pasado recuperado; en tal sentido la recuperación y el uso de la memoria están fuertemente vinculadas pues “la memoria es una selección [...], en nombre de ciertos criterios; y esos criterios, [...] servirán [...] para orientar la utilización que haremos del pasado. Sin embargo, [...] nada debe impedir la recuperación de la memoria” (pag.14). Estos planteamientos de Todorov nos recuerdan los vínculos entre Memoria, ética y política.

Para Todorov (2013) los usos de la memoria se fundamentan en la distinción entre las diversas formas de recuerdo. “El acontecimiento recuperado puede ser leído de manera literal o de manera ejemplar” (p. 22). La lectura literal del recuerdo se fundamenta en la

recuperación detallada de los acontecimientos, se funda en su verdad, describe sus causas, consecuencias y las transformaciones operadas en la vida de los individuos a partir de ese acontecimiento. De otro lado la lectura ejemplar asume el recuerdo como un asunto público en el cual no se niega la singularidad del suceso sino parte de él para promover la comprensión de lo ocurrido, afrontar y establecer analogías y generalizaciones a partir de las cuales podamos establecer una lección moral. Para el autor en mención “la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora” (p. 22).

En síntesis, Todorov (2013) propone dos memorias la memoria literal, memoria a secas, y, la memoria ejemplar vinculada a la justicia, señala la importancia de la memoria ejemplar para la comprensión de lo ocurrido. No obstante, advierte también sobre las dificultades que emergen de su abuso pues a pesar de que traer a la memoria el pasado es un derecho “[...]no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril. Una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir, y con qué fin?” (p. 23).

Ricoeur (2002) establece la relación entre memoria del olvido y el pasado y establece las nociones de memoria individual y colectiva. En cuanto a la memoria individual explica que la memoria constituye un criterio de identidad personal, tiene un carácter privado pues los recuerdos son intransferibles de una persona a otra, además la memoria se vincula con el pasado de la conciencia: “La memoria es del pasado y este pasado es el de las impresiones; en este sentido, el pasado es mi pasado” (p.128); finalmente corresponde al paso del tiempo: “A la memoria se le vincula con el sentido de orientación en el paso del tiempo; orientación de doble sentido, del pasado hacia el futuro [...] y también del futuro hacia el pasado” (p. 129). Según Ricoeur la memoria está



vinculada con la realidad y su evocación implica una búsqueda interior que se realiza en lugares de la memoria.

De acuerdo con Ricoeur (2002) todo trabajo de rememoración o recuerdo está vinculado al lenguaje pues para recordar hay que narrar; de hecho el diálogo consigo mismo en un recuerdo individual traer a un ausente al presente lo cual es posible gracias a la narración pues a través de ella se habla de un recuerdo que no es lenguaje “Veo en las tramas que inventamos el medio privilegiado por el que reconfiguramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y en el límite muda” (Ricoeur, 2004, p. 34). El mismo autor refiere que la narración trasmuta una experiencia individual guardada en la memoria en un decir que configura las memorias colectivas. Rememorar exige narrar para expresarse pues si el recuerdo no se exterioriza permanece silenciado en la conciencia individual. La memoria individual se vincula a la memoria colectiva a través del recuerdo narrado pues este se dice en una lengua común y a través de una estructura lingüística la cual pertenece al colectivo. Así siguiendo a Ricoeur el carácter privado de la memoria corresponde a un momento pre narrativo interior, que transita a un momento narrativo y público a través del lenguaje; la narración posibilita la aproximación de la distancia temporal, ya que, cuando decimos traemos al presente un ausente (Ricoeur, 2002). “En la perspectiva riquieriana, se entiende a la memoria como la presencia de lo ausente” (Molina, 2016, p. 11). La narración protege a la memoria y no hay memoria justa en sí misma antes de articularse en modo narrativo. Por ello la voz de las víctimas es fundamental para que no se imponga el olvido y sea posible elaborar una memoria reconciliada.

Desde San Agustín se sabe que la memoria es el presente del pasado; Husserl (1928) expone algo similar en su *Fenomenología de la conciencia interna del tiempo* mediante la noción de retención haciendo referencia del pasado retenido en el presente, de

ese modo la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona, esa continuidad entre el pasado y el presente permite recordar desde el presente vivido hasta los acontecimientos de la infancia (como se citó en Abella, 2005).

### ***8.1.1 Memoria Histórica***

La memoria histórica toma fuerza después de 1950, fundamento importante para saber lo acaecido en los campos de concentración y exterminio. Según Mate (2011) el cimiento para la Memoria histórica es la mirada y transformación del presente observando las atrocidades cometidas y claro, su fin es corregir esos errores para no volverlos a repetir, crear justicia del pasado, teniendo como actores principales las víctimas; así Mate (2012) propone afrontar los menoscabos causados, visibilizando a las víctimas junto con sus voces, buscando tener como punto de referencia la “mirada de los vencidos” en la edificación de paz, además de contextualizarlos en los espacios educativos (como se citó en Torres y Pineda, 2019, p.7)

Tomando las palabras de Todorov (1995) en donde propone que la memoria es el hecho de resistencia más significativo que puede haber frente al mutismo, la memoria permite crear paralelos y contrastes, prevenir repeticiones, pero a la vez hacer cara a las atrocidades formando constructos de paz y mediación (como se citó en Molano y Rojas, 2019, p.25).

La memoria es del tiempo, todo cambio es destructor por naturaleza y todo se genera y destruye en el tiempo. Aristóteles. (pp13). Por ello la imagen y consiguientemente la memoria se encuentran, desde el principio bajo sospecha debido al entorno filosófico en el que se lleva a cabo (como se citó en Jubés, 2002).

## 8.2 Enfoque Educativo

Sin duda el papel de la escuela en la construcción de memorias ha sido históricamente reconocido; aplaudido por unos y vilipendiado por otros, y más en las últimas décadas en donde se ha despertado en Iberoamérica la crítica frente a lo ocurrido desde una perspectiva de identidad orientada al hoy y al futuro.

Para Carretero (2007) la escuela necesita no solo echar un vistazo al otro sino vincular su punto de vista a la construcción de memorias, que permitan despertar conciencia y de esta manera aportar a la construcción de una identidad nacional (pp.25,26). Entonces la escuela actúa como “espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad” (Carretero y Borrelli, 2008, p.204) para que las nuevas generaciones a partir de conocer su pasado puedan entender el presente (Amézola y D`Achary, 2009).

De acuerdo a los autores la escuela está llamada a trabajar en el hoy para recuperar y difundir memorias del pasado reciente, escuchando al otro, vinculándolo activamente para que relate sobre lo vivido y sea reconocida su memoria, escuchada y apropiada por otros y que su “recuerdo sirva para los propósitos de la acción presente” (Carretero, Rosa y Gonzáles, 2006, p.21).

Igualmente, cuando hablamos de memoria, ella permite el contacto de la comunidad educativa: Padres, docentes y especialmente a los estudiantes, con los sufrimientos ocurridos a sus comunidades; también apropiará el territorio y emancipará a los estudiantes de poderes enraizados que justifican la violencia, forjando faenas de obstinación frente a ellos, lo que permitirá crear lideres a favor de nuestra sociedad (como se cita en Salgado y Mayor, 2019, p.47)

### ***8.2.1 Pedagogía De La Memoria***

Mosquera y Rodríguez (2020) afirman que Colombia posee el conflicto armado en línea de tiempo mayor que sus iguales del cono sur y a pesar de ello, ha faltado compromiso para trabajar la memoria del conflicto armado desde la escuela, a pesar de estar viviendo una época de posconflicto. En sus investigaciones concluyen que Colombia ocupa el último lugar entre los países con políticas de memoria en la escuela, en tanto que Argentina y Perú encabezan esta lista.

Frente a lo anterior Mosquera y Rodríguez (2020) invitan a la comunidad educativa a reconocer los acuerdos establecidos entre el gobierno y las FARC con el objetivo de “contribuir a las transformaciones de sujetos políticos desde el conocimiento de su historia” (p.82). Terminan diciendo “La escuela se ha quedado corta al no vincular la memoria de la violencia al curriculum aprovechando su autonomía en el PEI” (p.282).

Halbwachs (1968) refiere que un niño puede diferenciar la historia escrita de la historia vivida y a partir de esto construirá su memoria, y en su contacto con adultos se facilita el recuerdo que de otra forma se hubiesen borrado; de ahí que el papel de la escuela es primordial para recuperar memorias de los grupos a los que se pertenece y que no se presente el olvido del pasado y de acuerdo con el autor “para que la memoria de los demás refuerce y complemente la nuestra, es necesario, decíamos, que los recuerdos de estos grupos no carezcan de relación con los acontecimientos que conforman nuestro pasado”(p.78); el desplazamiento hace parte del pasado de los estudiantes y es por ello que se deben recuperar esas memorias recientes para que los estudiantes las conozcan y se involucren en multiplicarlas para evitar la repetición.

El mismo autor, recalca que los recuerdos que el ser humano trae al presente forman parte de la memoria colectiva y la memoria individual; son episodios de lo que vivió pero que están entintados por la percepción del presente y de igual manera cuando estos recuerdos se unen al del otro se refuerzan como reales, puesto que otros refuerzan mis recuerdos y a la vez yo refuerzo los de ellos generando una mayor confianza en lo revivido. (pp.26,27). Es así que la memoria colectiva encierra la memoria individual, pero conserva su particularidad (p.54).

Halbwachs (2004) expresa que el individuo no recuerda solo sino con ayuda de recuerdos de otros, entonces al recordar es importante tener en cuenta la identidad étnica, cultural y religiosa de las comunidades y los recuerdos que han sido tomados de los relatos contados de otros. En tal planteamiento no se desconoce la memoria individual, pero se admite que ésta solamente puede ser posible como construcción colectiva, así: “(...) si la memoria colectiva obtiene su fuerza y duración al apoyarse en un conjunto de hombres, son los individuos los que la recuerdan, como miembros del grupo” (p.50). No obstante, el recuerdo tiene elementos subjetivos, todos no recordamos de la misma manera, ni los mismos hechos se enfatizan en la evocación de aspectos distintos de acuerdo con los intereses particulares, por lo tanto, la memoria también se plantea desde puntos de vista, y estos configuran la memoria colectiva. Se puede afirmar entonces que la memoria individual constituye la memoria colectiva, así hacer memoria, solamente es posible desde la articulación social (Halbwachs, 2004, como se citó en Ramírez, 2004).

De acuerdo con Huyssen (2002) las transformaciones ocurridas en tiempos recientes a nivel tecnológico y cultural han puesto de presente El miedo al olvido. Este término se refiere al peligro de que las tragedias humanas del último siglo vuelvan a repetirse. Este miedo al olvido ha tratado de ser conjurado a través de estrategias de *memorialización* las

cuales consisten en la construcción “de recordatorios públicos y privados” (Como se citó en Funes, 2002, p. 266). La pedagogía de la memoria es una de las alternativas orientadas a la construcción de una “ciudadanía memorial” (Osorio y Rubio, 2014, p.17), que pueda hacer exigibles, la defensa y promoción de los derechos humanos y de consolidación de una democracia real.

De acuerdo con Herrera y Merchán (2012) La pedagogía de la memoria debe permitir el reconocimiento de las huellas de esperanza mediante la reflexión acerca del sentido humano. La pedagogía de la memoria posibilita el rescate y la comunicación de los olvidos, la remembranza de aquello que está latente en la historia, y escuchar y otorgar la palabra a los silenciados. Otorgar la palabra a los que narran y ofrecen sus testimonios permite su visibilización y la adopción en lo público de sus relatos para recuperarlos del olvido impuesto. Esa recuperación nos reconfigura a nosotros mismos, redimensiona nuestra humanidad al posibilitar nuevas palabras “La liberación de los recuerdos, fortalece la vivencia democrática” (p.6).

La pedagogía de la memoria abarca un “espacio de reflexión y de producción de experiencias asociadas a la transmisión de pasados violentos y conflictivos tanto en América Latina como en otras partes del mundo” (Legarralde y Brugaletta, 2017, p.1).

La pedagogía de la memoria se instaura en Europa desde la segunda mitad del siglo XX con la intención de generar conciencia histórica de los crímenes cometidos en las guerras mundiales. Este planteamiento está en relación con lo propuesto por Adorno (1998) para la responsabilidad de los procesos educativos para que Auschwitz no se repita. Para Adorno la educación está obligada a formar sujetos dispuestos a no repetir el quebrantamiento ético que posibilitó Auschwitz.

De acuerdo con Domínguez (2019) la pedagogía de la memoria se ubica en los “ámbitos éticos y políticos, posibilita la producción de subjetividades, la construcción y circulación de valoraciones y elaboración de políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes traumáticos” (p. 255). Siguiendo a Rubio (2010), la pedagogía de la memoria pretende “educar para leer críticamente los códigos que orientan los discursos, conocer sus límites que ordenan la construcción de las propias narraciones e historias” (Como se citó en Domínguez, 2019, p.255)

La pedagogía de la memoria implica analizar, interpretar y reflexionar la condición humana. Un proceso para “reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria (...) unir memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible” (Osorio y Rubio, 2006, p.40).

S Siguiendo a Rubio (2010) los principios orientadores de la pedagogía de la memoria serían: a) la recuperación de la temporalidad la cual posibilita reconocer sujetos históricamente situados con un pasado y un futuro; b) el sentido y carácter histórico de la experiencia humana; c) la experiencia vivida en procesos dictatoriales o autoritarios los cuales pretendieron un control de la memoria mediante el silencio; d) las dinámicas actuales de organización del poder las cuales expanden el presente, propician el olvido y diluyen expectativas de futuro. Tales principios actualizan y justifican el vínculo entre pedagogía, historia y memoria (como se citó en Domínguez, 2019, p.255).

Osorio y Rubio (2006) proponen como elementos centrales de la pedagogía de la memoria los siguientes: desmontar el autoritarismo, relacionar la construcción de ciudadanías democráticas con la reflexión pedagógica, la valoración de la diferencia, el desarrollo de un saber, hacer, transformar, la construcción social de un orden libre de discriminación, habilitar a los sujetos para que actúen responsablemente en la vida pública

Según Rubio (2010) la pedagogía de la memoria se inscribe en fundamentos epistémicos los cuales se refieren al pasado reciente como marco de enseñabilidad de la experiencia social de la ciudadanía para dar cuenta de: la fractura de los aprendizajes para la convivencia; la justificación de la eliminación del Otro; la ruptura del tiempo colectivo; la aplicación sistemática y calculada de la violencia; la destrucción simbólica y física del cuerpo del otro-enemigo; la instalación de la incertidumbre y el miedo permanente (como se citó en Domínguez, 2019).

**Tabla 3**

*Ejes articuladores de la pedagogía de la memoria*

Ejes en la pedagogía de la memoria	Dimensiones de abordaje según dimensión	
	Componente pedagógico	Componente de los estudios de la memoria
Vínculo pasado-presente	Construir escenarios que permitan la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde la experiencia vivida y percibida.	Relación experiencia histórica (e. g. Violación de los Derechos Humanos) con problemáticas actuales de la sociedad
Desarrollo de una memoria reflexiva	Valorar el ejercicio de recordar y de hacer memoria como una forma válida de construir conocimiento social. (El uso de estrategias testimoniales, de escucha activa y de construcción de vínculos intergeneracionales contribuyen a recordar).	Aproximación a los contextos —desde el punto de vista histórico de procesos— partiendo de las historias de vida de los sujetos, construyendo una visión colectiva desde una visión individual.
Construcción de un pensamiento reflexivo y dialógico	Estimular la autonomía y la responsabilidad personal como un sujeto activo que se posiciona y contribuye en la construcción de una sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática	Comprensión de las dinámicas espaciotemporales en las que se originaron y transformaron los traumas sociales y valorar las dinámicas que las víctimas construyeron en pro de la reparación y no repetición. Así como las garantías de justicia, verdad e igualdad en los hechos vividos



Promoción de una cultura de los derechos humanos	Propiciar las condiciones mínimas de posibilidad para educar a las generaciones presentes en Derechos Humanos, mediación importante para la construcción democrática. Incluye el reconocimiento y el respeto hacia el otro, el desarrollo de una ciudadanía activa y participativa y la desconstrucción de todas las actitudes y prácticas autoritarias y colonizadoras	Reflexión de las configuraciones subjetivas a causa de fenómenos autoritarios, represivos y violentos experimentados en regímenes políticos donde la violencia política, el terrorismo de estado y la sistematicidad de crímenes son las modalidades de operación.
--	---	--

*Nota:* fuente (Sacavino, 2015, como se cita en Dominguez,2019)

La pedagogía de la memoria de acuerdo con Cayo (2012) se requiere para abordar la historia reciente, desde una perspectiva teórica y crítica, a partir de la pedagogía de la memoria es posible revelar acontecimientos de nuestro pasado reciente, ocultados y silenciados “por un velo de miedo” (p.160). en este sentido la pedagogía de la memoria se convierte en requisito para la reconstrucción de nuestro pasado.

El mismo autor expone que la pedagogía de la memoria, al “ser llevada al aula, busca re-elaborar los conocimientos de los educandos a partir de una perspectiva social” (p.161). Valls (2006) promulga que la pedagogía de la memoria se contrapone a la historia oficial, caracterizada “por la transmisión de conocimientos con un enfoque racionalista, reduccionista y carente de cuestionamiento, reflexión y crítica” (Como se citó en Cayo, 2012, p.161). Este enfoque favorece “un tipo de olvido del pasado reciente y la no narración de la historia” (Ricoeur, como se citó en Cayo 2012, p.161). lo anterior devela la necesidad de construir aprendizaje “a partir de la memoria colectiva de los alumnos, generando una alternativa en la elaboración del conocimiento, contextualizada en este pasado reciente” (Cayo, 2012, p.161).

El camino a seguir desde la perspectiva de Toledo et al. (2009) y Erazo et al. (2011) es, que desde la experiencia simbólica enmarcada en lo ético se reconstruya y comprenda la memoria histórica. En este sentido “la memoria histórica es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado. Por otro lado, la batalla de la cultura como memoria, es una proyección de la política para la democracia futura” (Illanes, como se citó en Cayo, 2012, p.160).

### **8.2.2 Educación Para La Paz**

Desde tiempo atrás, la humanidad ha vivido y se ha relacionado con una cultura de violencia que ha estado presente de generación en generación y debido a lo anterior urge una apertura al cambio, y ese cambio será posible si se educa en la paz; una educación para la paz, que permita construir relaciones basadas en el respeto de los derechos que tiene cada persona, pues siendo el ser humano social por naturaleza como lo expuso en su tiempo Aristóteles y que además Durkheim dice *el hombre sólo es hombre porque vive en sociedad* necesita vivir y convivir con otros y en esa construcción diaria, necesita aprender a relacionarse con el otro, y para que esa relación sea benéfica, la victoria reside como lo expone Zurbano (1998) “en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente” (p.13); para lograr lo anterior de acuerdo con el autor, necesita ser orientado en el desarrollo de habilidades y comportamientos que estén vinculados a valores como la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos (Zurbano,1998).

Delors (1996) en su informe a la Unesco, propone cuatro pilares de la educación, mediante el cual prevé una idea más amplia de la educación que trasciende la “visión instrumental...para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la

persona que, toda ella, aprender a ser” (p.2) además, expone que estos cuatro pilares “podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz” (p.13) y esos ejes precisan el aprender a conocer, el de aprender a ser, a hacer y el de aprender a vivir juntos; los cuales vinculados a la recuperación de memorias recientes permiten comprender, participar, cooperar y crear nuevas memorias para la no repetición; generando lo que Fisas (1998) llama “conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía” (p.15), cuyo propósito es formar una verdadera cultura de paz.

Frente a lo anterior Zurbano (1998) converge al presentar los ocho principios de educación para la paz: a) El cultivo de los valores, b) Aprender a vivir con los demás, c) Facilitar experiencias y vivencias, d) Educar en la resolución de conflictos, e) Desarrollar el pensamiento crítico, f) Combatir la violencia de los medios de comunicación, g) Educar en la tolerancia y la diversidad y h) Educar en el diálogo y la argumentación racional (p.22).

Lo preliminar, evidencia que la paz está relacionada con nuestra habilidad como seres humanos de transformar el conflicto en oportunidad; esta es la perspectiva que abarca el educar para la paz, facilitado lo anterior por que el comportamiento del ser humano está expuesto a ser modificado mediante el aprendizaje (Fisas, 2011, pp.4,5); y según el autor la construcción de paz inicia en el intelecto humano partiendo desde el respeto de todo lo que encierran los derechos humanos y en ese transitar de lo que significa la educación, brindar la libertad pero basada en la autonomía, que le permita al individuo tomar decisiones haciendo respetar su pensar y afrontar discrepancias sin violencia; así el educar para la paz alcanza su objetivo cuando congrega individuos que trabajan para su propio cambio y el medio en el que se desenvuelve; lo anterior converge con lo planteado por Zurbano (1998) quien sustenta que la comprensión de los derechos fundamentales deben ser prioridad en la

educación para la paz. (p.26); entendiendo esta educación como proceso activo y cambiante.

Lo anterior se hace realidad cuando el individuo toma conciencia de lo que Fisas (2011) llama el “bien común” (p.8) involucrando al otro como elemento vital para ese bien común con condiciones inherentes singulares como sistema de creencias, valores y vinculado a un sistema. Esta educación en cultura de paz afirma Fisas (2010), debe ser vinculativa, no exclusiva frente a grupos humanos que han vivido experiencias traumáticas (p.2), como el caso que compete a esta investigación, el desplazamiento; encaminando acciones a no ver como normales, los comportamientos de violencia en nuestro diario vivir y este devenir se construye desde y con el otro tejiendo las múltiples redes relacionales que convergen en la escuela y en el contexto inmediato dentro del cual se desenvuelve el ser humano.

### **8.3 Desplazamiento Forzado**

La guerra interna con conflicto armado que desde los años 60 afronta Colombia; se ha recrudecido en las últimas décadas (Zuluaga, 2004); frente a esto Ibáñez (2008), menciona que, en Colombia, el fenómeno del desplazamiento forzado adquiere un tinte de “emergencia sanitaria” (p.2); puesto que ocupa el segundo lugar a nivel mundial en cifras de desplazamiento, aportando a nivel mundial un porcentaje de 14,3; de acuerdo con el autor este fenómeno se incrementó visiblemente con la agudización del conflicto armado a partir de los años 90. Debido a lo anterior la ONU en la misma década, instauró “una oficina permanente del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), así como de numerosas organizaciones no gubernamentales nacionales y

extranjeras que desarrollan programas de prevención del desplazamiento y atención de los desplazados” (Zuluaga, 2004, p.1)

De acuerdo a lo anterior se hace necesario converger desde la escuela con estrategias que permitan recuperar memorias recientes y multiplicarlas de manera que sean conocidas y reconocidas no solo en el ámbito escolar sin por la comunidad en general aportando con esto la recordación y apostando al no olvido de lo que paso.

En esta investigación se concebirá como desplazamiento la definición aportada por la ley 1448 de víctimas:

Se entenderá que es víctima del desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo 3° de la presente Ley. (cap.3)

El desplazamiento implica un quiebre entre lo que fue, lo que es y lo que será; definido por Bello (2001) “significa haber perdido “su lugar”, dejar de ser y estar en el lugar en que se ha sido; ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor, rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo y esfuerzo de olvido” (p.8), desde el punto de vista antropológico, el lugar de un individuo está asociado con su identidad, las relaciones y su historia (Auge, 1999); por ende, el desplazado debe huir de su “lugar”; abandonando todas las redes afectivas y /o sociales que había logrado edificar durante su existencia; de acuerdo con lo anterior debe afrontar y acomodarse de manera obligada a nuevos ambientes no solo a nivel geográfico sino lo que implica su nueva situación socioeconómica, haciendo uso de su resiliencia empezar a reconstruir toda su

vida, intentando resguardarse de nuevas situaciones intimidantes en muchas ocasiones solos; sin redes de apoyo reales que los ayuden a su readaptación (Bello, 2001).

El desplazado de acuerdo con Berger y Luckman (1969) debe volver a reconstruirse como “producto social” (como se citó en Gonzáles,2007, p.34); introyectando nuevos ambientes y desarrollando nuevas actitudes y /o comportamientos que requiere esta nueva realidad; cambia su imagen hasta ahora construida y reforzada en su antiguo ambiente social, exigiendo a la población desplazada a reconstruirla con base a su nueva realidad de vida (Bello,2001). Esta identidad entendida como proceso que implica en su conformación, el relacionarse con los demás y como explica Grinberg (1984) un “sentimiento que se desarrolla basado en los vínculos con otros” (como se citó en Bello,2001, p.20). Es de afirmar que de acuerdo con Rizo (2015) desde que el ser humano nace se encuentra inmerso en explícitos modelos de “interacción social” (p.25) de acuerdo con la autora la acción y la comunicación median el diario vivir; que moldea de alguna forma sus pautas de relación con el otro.

Lo anterior implica que los individuos, edifiquen en su nuevo contexto de vida relaciones o redes de apoyo que los ayuden a reconstruir esa identidad resquebrajada por el desplazamiento y que el individuo tiene que trabajar para “seguir sintiéndose el mismo y mantenerse estable” (Grinberg,1984, como se cita en Bello,2001, p.21) y lo anterior se generará de acuerdo al tipo de relaciones que el individuo establezca en su nuevo entorno.

Este cambio, no solo afecta al individuo sino también a su núcleo familiar; el cual se ve envuelto en el desierto del futuro, más aún cuando falta algún integrante del grupo familiar, pues este ha sido desaparecido o asesinado; es entonces cuando uno de los padres que de acuerdo con el CODHES (1997), mayormente es la mujer; debe asumir las responsabilidades de crianza frente a sus hijos y los miembros de la familia deben

reorientar sus prioridades para poder satisfacer las necesidades primarias. De igual manera se adquieren nuevos roles, los hijos mayores se convierten en padres y/o madres de sus hermanos cumpliendo con las labores cotidianas en tanto sus madres salen a conseguir ingresos. Por otro lado, se encuentra la fragmentación familiar y la recomposición familiar las cuales modifican las relaciones y la comunicación (Como se citó en Bello,2001, pp.21-26).

Desde el punto de vista de Bello (2001); la comunidad en un espacio dentro del cual se entretejen relaciones con los otros, con el ambiente y que dan paso de lo individual a lo común; caracterizada por redes de solidaridad y también de divergencias. Pero gracias a esa comunidad y a la interacción que emana de ella, se genera en un individuo sentido de pertenencia.

A continuación, se enuncian algunas razones por las que el desplazamiento forzado impacta a las comunidades, desde la perspectiva de Bello (2001); la violencia y la pérdida de líderes de la comunidad desencadenan miedo, los espacios que han sido considerados como símbolos comunitarios por ejemplo las iglesias y la escuela han sido violentados lo cual ha reorientado el significado, entonces la comunidad percibe que pierde su libertad ahora dominada por los grupos al margen de la ley; la respuesta que exhiba la comunidad está frecuentemente orientada por las relaciones pre conflicto que haya tenido una comunidad; si la comunidad tiene vínculos comunicativos cercanos el evento del desplazamiento interno la cohesionara mucho más que si los vínculos han sido lejanos, lo que hará es que “debilitan los lazos de solidaridad y protección mutuos” (Bello 2001, p.28).

Desde el punto de vista de Castillejo (2000):

- a. Se rompe un tejido relacional particular definidor de códigos, formas y maneras de ser y estar.

- b. Enfrentan la transformación abrupta de los referentes sociales; roles, pautas de comportamiento, creencias, costumbres y hábitos.
- c. Pierden contacto con figuras identificatorias y enfrentan pérdidas de tipo afectivo (vecinos, amigos, familiares).
- d. Pierden su espacio geográfico, en el cual se construyen formas particulares de habitar y de ser definidas por el clima, el tipo de alimentos y las características del terreno, entre otras. (Como se citó en Bello, 2001, pp.28,29)

Es así que el desplazado según Bello (2001); como anónimo en la parte social; debe volver a reconstruir y escribir una nueva historia desligada de su vida anterior para evitar ser estigmatizado por una sociedad que solicita conocer su “identidad social” (Goffman, 2006, p.12).

#### **8.4 Reparación Simbólica**

En todo país que ha atravesado situaciones de violencia, se hace necesario diseñar estrategias que conlleven a entrelazar ese pasado violento con episodios de paz, y así, brindarles la oportunidad a las víctimas de ser y sentirse reconocidas como seres humanos con dignidad, permitiéndoles hacer las paces con su pasado, proyectándose a un futuro incierto, pero esperanzado.

En este sentido, El Comité de Derechos Humanos, La Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos son organizaciones que vigilan violaciones a los Derechos Humanos y determinan los pasos a seguir dentro de los que se encuentran: la investigación, enjuiciamiento de los culpables y reparación a las víctimas (Comisión Colombiana de Juristas, 2007, p 296)



De acuerdo con la Comisión Colombiana de Juristas (2007), el derecho a la reparación lo promulga la ONU (2005) en su *Conjunto de principios actualizado para la protección y la promoción de los derechos humanos mediante la lucha contra la impunidad*; en donde relaciona una serie de derechos, dentro de los que se encuentra el derecho a la reparación. Dentro de los territorios que según la ONU han legislado leyes en este sentido; se encuentran: Alemania, país que, en 1965, promulga la ley Federal Definitiva de indemnización; conocida como Ley BEG. Polonia formalizo una Ley revocatoria de sentencias; la cual fue acogida como avance en el proceso de rehabilitaciones de violaciones a los Derechos Humanos. En Chile se legisla la Ley N° 19.123 del 31 de enero de 1992, la cual fue dispuesta a raíz del informe presentado por la Comisión Nacional Verdad y Reconciliación. En Argentina se proclamó la Ley N° 24.043 del 23 de diciembre de 1991 la cual ha sido criticada por su cortedad a la hora de cobijar legalmente a víctimas de secuestros, torturas y desapariciones forzadas. (pp.287-293).

En Colombia, el Congreso ha dispuesto algunas leyes de reparación integral, para la población víctima del conflicto armado; entre ellas la Ley 1448 de 2011, en la cual se determinan las medidas necesarias para tal fin. Así mismo constitucionalizan el Acto Legislativo número 01 del 31 de julio de 2012, en donde “se establecen instrumentos jurídicos de Justicia Transicional en el marco del Artículo 22 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones” (p.1).

Así pues, la reparación cuenta con sustento legal y constitucional con garantías para que los hechos de barbarie no vuelvan a ocurrir; permitiendo que la sociedad reconozca, aprenda y reconstruya memorias en torno a lo ocurrido.

En particular el Decreto 4635 de 2011, en su artículo 16; concibe la reparación simbólica, como toda disposición encauzada a favor de la víctima, reconociendo la

privación de la cual fue objeto y dirigida a “asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas” (p. 7).

La reparación simbólica desde la perspectiva de Patiño (2010), incluye todas las acciones que no contemplan dispendio económico, pero si, de manera crítica, buscan trascender al olvido de hechos atroces, permitiendo a la comunidad empatizar con las víctimas y de esta manera “reconstruir la sociedad y la historia” (p.55).

Así mismo el Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP), Colciencias (2015) concluye que reparación simbólica “Son acciones orientadas a reconstruir: la memoria colectiva y el patrimonio histórico y cultural con el fin de restablecer la dignidad de la comunidad afectada y de la sociedad en general, recuperando los lazos de confianza y solidaridad que existían” (p.10); concordando con Patiño (2010) al resaltar la importancia de la memoria en la reconstrucción del pasado, vinculando la necesidad de acciones jurídicas con este proceso de reparación simbólica, abriendo camino para que la sociedad resignifique lo olvidado, desagraviando a las víctimas y a sus familiares, otorgándole sentido a la reparación simbólica.

En cuanto a la reparación simbólica como derecho de las víctimas, García (2014), resalta su papel no solo como hecho reparador sino como “componente simbólico que también tendrá impacto en las víctimas” (p.36); la autora resalta que la búsqueda de la verdad, decisiones judiciales, sentencias y demás instrumentos legales son a su vez *actos simbólicos* que se convierten en elementos reparadores para las víctimas.

De acuerdo con la simbología de la reparación simbólica, Rebolledo y Rondón (2010), afirman que el ser humano asigna significado a elementos comunes, convirtiéndolos en símbolos cargados de significado, ejemplificando la bandera blanca que ha sido

mundialmente conocida como simbología de paz (Como se citó en García, 2014). En Latinoamérica un símbolo familiar de paz, es la paloma, o las pañoletas rojas utilizadas por las madres y abuelas de la plaza de mayo en Argentina, como símbolo de sus hijos desaparecidos.

Frente a lo anterior, el significado que encarna para las víctimas la reparación simbólica trasciende cualquier compensación económica y fortalece los vínculos de reconciliación entre el pasado y el presente, configurándose en un recordatorio inacabable de conexión con la realidad de lo perdido, reconstruyendo los comunitarios vinculados a la historia; partiendo del sustento investigativo acerca de lo que paso; es decir la verdad que permita identificar a quienes o qué restaurar y a partir de allí, reconstruir recuerdos, emociones, sentimientos y saberes.

## **9. Metodología Del Estudio**

Ya definido el planteamiento del problema y sustento teórico se hace necesario delimitar el camino que permita dar respuesta a los objetivos trazados y que expanda el conocimiento de los investigadores; lo anterior se logra eligiendo el método de investigación para demarcar el campo investigativo y los instrumentos a aplicar.

### **9.1 Enfoque De Investigación**

La presente propuesta es cualitativa en la medida en que busca, desde contextos situados, aportar en la comprensión y exploración de saberes frente a memoria y memoria del pasado reciente frente al desplazamiento forzado desde la escuela. Esta apuesta posibilita la comprensión de lo que pasó, tomar conciencia de lo sucedido, con el propósito de generar acciones orientadas a la no repetición. El enfoque de investigación es crítico social caracterizado por “aportar a la comprensión y transformación de prácticas pedagógicas de y para la paz” (Quintero y Oviedo, 2020, p.7). Este enfoque permite comprender saberes y situaciones sociales. En este sentido engloba el tomar conciencia de lo que se vivió con la intención de desarrollar acciones educativas para la no repetición.

Algunos rasgos de lo cualitativo en el presente proyecto son:

- Permite el reconocimiento y la visibilización de la voz de quienes participan en el proceso investigativo, en tal sentido el investigador no impone, sino que fomenta el dialogo de voces y saberes.
- Partiendo de la comprensión e interpretación de fenómenos propios de la memoria del pasado reciente y la reparación simbólica en la escuela permite transformar las prácticas pedagógicas.
- Fortalece las prácticas que contribuyen a estrechar lazos en la vida con los otros.

- Valora y reconoce los saberes propios y acciones de los maestros en memoria histórica y reparación simbólica.

## 9.2 Diseño Metodológico

En coherencia con el enfoque de investigación, la presente propuesta se desarrollará desde la investigación-creación innovación, la cual es desarrollada por Quintero y Oviedo (2020) consiste en los siguientes momentos (Fases):

- **Momento 1. Formación en y para investigar.**

Dado que se trata de un macro proyecto de investigación en el marco de una maestría, se busca desde la formación epistemológica de los estudiantes, dotar de sentido y significado las prácticas y el quehacer del docente en la escuela en asuntos de paz, memoria y reparación simbólica. El macro proyecto permite fortalecer la formación investigativa a través del diálogo entre teoría de la investigación y la praxis investigativa haciendo investigación. Esto es aprender investigar investigando (ver figura 5). Este momento nos permite Interrogar la praxis pedagógica e identificar problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, potencialidades en asuntos relacionados con paz, memoria y reparación simbólica

### **Figura 5**

*Aprender a investigar investigando*



*Nota:* Fuente: Elaborado por Quintero y Oviedo (2020)

- **Momento 2. Creación.**

Las problemáticas, oportunidades de mejoramiento, vacíos, potencialidades identificadas en el momento anterior dan lugar al diseño de iniciativas pedagógicas innovadoras creativas y estéticas para incidir, aportar y apoyar los procesos de comprensión e interpretación requeridos en los ambientes de aprendizaje en relación con la construcción de paz, memoria y reparación simbólica. Este momento está dedicado a la creación y diseño de iniciativas pedagógicas que luego conformaran Nuestro Museo interactivo. En este punto cada grupo del trabajo elegirá la mediación pedagógica que utilizará.

- **Intervención.**

La propuesta creativa y estética diseñada en el momento anterior se implementará en las I.E procede a la puesta In Situ de la misma.

- **Sistematización.**

El diseño de creación y la implementación in situ se sistematiza desde supuestos de la pedagogía crítica y la educación popular las cuales priorizan la reflexión. En tal sentido, sistematizar no significa describir. Implica superar el empirismo” para: a) darse a la tarea de analizar las experiencias; b) identificar hallazgos y resultados de un conjunto de

acciones; c) recoger lecciones aprendidas y desde ellas, procurar nuevas formas de comprensión sobre la realidad. Atendiendo a lo expuesto, la sistematización se configura como un proceso de indagación que permite comprender, más a fondo, las prácticas de intervención y acción social, con el fin de recuperar los saberes que allí se producen y generar una reflexión sistemática sobre ellos.

**Comunicación.** Todo proceso de sistematización se comunica y socializa, lo que exige devolución a la comunidad, así como argumentación acerca de los procesos realizados. Además de someter a la deliberación los resultados que se comunican, también se busca, de un lado, construir los significados comunes, y del otro, socializar los consensos y disensos encontrados en el proceso de implementación. Las propuestas elaboradas se divulgarán en el Museo vivo para el departamento del Huila y en un documento escrito que dé cuenta de los procesos realizados

### **9.3 Población**

La población participante en este proyecto investigativo se encuentra matriculada en básica secundaria de la Institución Educativa La Argentina, la cual se encuentra ubicada a 1700 msnm en la zona rural del municipio de San Agustín, al sur del Departamento del Huila. La I.E. la Argentina es una institución pública que oferta sus servicios desde el nivel de Preescolar hasta el grado 11. Está conformada por nueve veredas dispersas: Argentina, Sevilla, Nazaret, La Palmita, Lusitania, La Esperanza, Arauca 1, Arauca 2 y Santa Mónica; en el año 2020 su matrícula fue de 356 estudiantes todos clasificados en el nivel uno del Sisbén.

Siguiendo el método de muestreo intencional se seleccionaron 12 actores sociales para intervenir en el estudio. De acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: a.

estudiantes matriculados en básica secundaria de la I.E. la Argentina b. estudiantes con disponibilidad para participar en la investigación c. estudiantes que tengan el consentimiento informado de sus padres y/o cuidadores. Los anteriores criterios permiten la fácil ubicación y citación para las actividades a desarrollar.

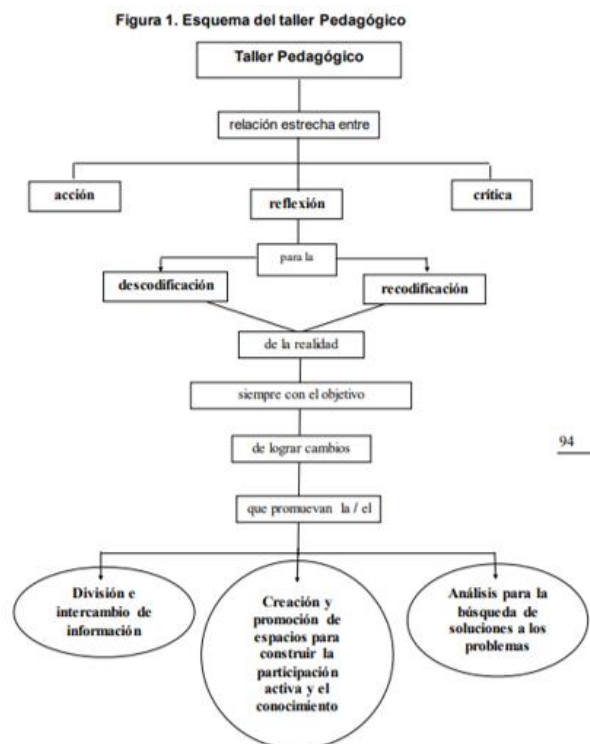
#### **9.4 Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos**

Para la recolección de la información se utilizó el taller pedagógico que de acuerdo con Alfaro y Badilla (2015) al ser utilizado como “estrategia didáctica busca la construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, ya que permite que las personas aporten una cantidad de información de gran valor como insumos para la interpretación y el análisis” (p.81) según las autoras los espacios que generan los talleres pedagógicos permiten la reflexión convirtiéndose en espacios propicios para construir conocimiento a partir de la experiencia.

#### **Figura 4**

*Esquema taller pedagógico*





*Fuente:* Alfaro y Badilla (2015)

Dentro de los talleres pedagógicos se aplica la entrevista cualitativa definida por Hernández, Fernández y Baptista (2014), “(...) como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p.403). El tipo de entrevista es la entrevista abierta que de acuerdo con Ryen (2013) y Grinnell y Unrau (2011) cuentan con una guía general de contenido, pero que, de acuerdo al criterio del investigador se pueden reorientar o formular nuevos interrogantes para profundizar en la información (como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los talleres pedagógicos tuvieron doble propósito: primer escenario fueron el momento en el cual se implementó la técnica de la recolección de la información (entrevista abierta) por su utilidad al momento de recoger saberes y prácticas de los niños niñas y

adolescentes a su vez estos talleres se fueron validando y en el proceso de sistematización se configuraron como talleres válidos para trabajar la propuesta pedagógica.

Se describen a continuación los tres talleres; el primero titulado “Paz-ticipando apporto y riendo aprendo: en búsqueda de la paz” cuyo objetivo era el generar un espacio de conversación entre estudiantes y docentes investigadores, que permitiera reconocer a los estudiantes, construir relaciones más cercanas de interacción y proporcionar información para el proyecto. El segundo taller “Haciendo memoria conozco el pasado” con dos objetivos: 1. Identificar los saberes de los niños, niñas y jóvenes sobre memoria del pasado reciente y su contenido en nuestro contexto escolar y 2. Identificar las Practicas de los niños, niñas y jóvenes sobre memoria del pasado reciente y su contenido en nuestro contexto escolar. El tercer taller “fracturas identitarias” con el objetivo de recopilar información de los estudiantes de la I.E la Argentina sobre el desplazamiento forzado y sus efectos en la identidad de las víctimas.

### **9.5 Análisis De Datos**

Para realizar el análisis de datos se sigue la propuesta de Rodríguez (1999) quien refiere que en el proceso general de análisis se presenta: “1. Reducción de datos: la separación en unidades, identificación y clasificación de unidades, síntesis y agrupamiento. 2. Disposición y transformación de datos. 3. Obtención y verificación de conclusiones: Obtención de resultados y conclusiones, Verificación de conclusiones. 4. Análisis” (como se citó en Gómez, 1999, pp.1-18).

Se inicia con la organización de los audios y posteriormente la transcripción de las entrevistas a documento Word en matrices de codificación línea a línea, asignando numeración por renglón para facilitar el acceso posterior a revisión es decir los “criterios

espaciales” (p.10). La información transcrita fue organizada en una segunda matriz de selección de unidades textuales, teniendo en cuenta la separación en unidades de significado relevantes como lo denomina el autor *criterios temáticos*, de acuerdo a los objetivos planteados para posteriormente generar los códigos abiertos por actor social, los cuales permitieron agrupar la información en categorías (memoria, memoria del pasado reciente y saberes frente al desplazamiento) dando cumplimiento a la fase de *síntesis y agrupamiento*. Lo anterior teniendo en cuenta a Mucchielli (1998) y sus criterios de objetividad y pertinencia en las categorías construidas (como se citó en Rodríguez, 1999).

Ya realizado lo anterior se procede a la fase que el autor denomina *disposición de datos* en donde se ubica la información en la tercera matriz de codificación abierta que permitió a los investigadores otorgar un código a las unidades de significado para posteriormente mediante un minucioso análisis que permitió conocer y comprender significados de la realidad que vivencian los estudiantes frente a los objetivos propuestos y poder así diseñar la estrategia de mediación pedagógica.

## **9.6 Validez Y Confiabilidad**

De acuerdo con Martínez (2006) el nivel de validez que tenga un estudio se basa en que los resultados obtenidos “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada” (como se citó en Plaza, Uriguen y Bejarano, 2017, p.345) basados en lo anterior los investigadores pretendieron “captar la realidad, tal como la perciben los sujetos que participan en el estudio. No interesa captar la realidad “que existe” sino la realidad que se percibe y que a fin de cuentas es la que existe para los participantes” (Camarillo, 2011, como se citó en Plaza, Uriguen y Bejarano, 2017, p.346). Para la confiabilidad la presente investigación realizó La triangulación de la que

habla Martínez (2006b) en donde se obtuvo la información de diferentes actores sociales; teóricos, procedimientos metodológicos como lo fueron las entrevistas y los talleres además de contar con las grabaciones de audio que permitieron su revisión en diversas ocasiones para alimentar las matrices de análisis utilizadas. La credibilidad de la investigación se sustenta en los audios y los ejemplos de las voces de los niños en los saberes y las prácticas sobre memoria, memoria del pasado reciente y desplazamiento forzado que se presentan. Lo anterior de acuerdo al planteamiento realizado por Pla (1999) y Plaza, Uriguen y Bejarano, (2017) “se mira el valor verdad de la investigación (...) desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados (...) la explicitación de la recogida de datos o la ilustración de los datos con ejemplos específicos (...)” (p348)

### **9.7 Ética Del Estudio**

Esta investigación tuvo en cuenta los cuatro principios que expone Hall (2018) a tenerse en cuenta cuando se realiza investigación social:

1. Respeto a la integridad de los participantes, para no poner en riesgo la salud física o mental innecesariamente.
2. Protección a la dignidad de los participantes, a través de un proceso de consentimiento informado.
3. Salvaguardia de la privacidad de los participantes y no divulgar información confidencial.
4. Respeto al bienestar social para no hacer daño a la sociedad en general ni a sus comunidades. (p.6)

Los investigadores diseñaron la entrevista inmersa en los talleres lúdico recreativos con la intención de conocer las vivencias y significados de los actores sociales frente al objetivo teniendo en cuenta de no exponer a situaciones de estrés a los participantes; se realizó reunión a padres de familia para informar sobre el objetivo de la investigación y exponer los talleres y demás actividades en las cuales sus hijos

eran participantes activos procediendo a recibir la firma del consentimiento informado, la información recopilada en audios y escritos solo fue utilizada para fines investigativos y con exclusividad de los investigadores y finalmente se salvaguarda la identidad de los estudiantes asignándoles letras que permitieron su identificación para fines de análisis sin exponer su verdadera identidad.

## **10. Hallazgos**

El siguiente capítulo da cuenta de los resultados del proceso de investigación adelantado en la I.E La Argentina de San Agustín Huila. En un primer momento se presenta el aspecto descriptivo el cual contiene la caracterización de los actores que participaron en el proyecto y de los escenarios en los cuales tuvo lugar la experiencia; este primer aspecto aporta elementos de carácter contextual que permiten dotar de sentido las expresiones de niños, niñas y adolescentes construidas durante el trabajo de campo. Posteriormente se muestran las voces de los niños, niñas y adolescentes participantes en relación con los dos primeros objetivos de este trabajo. En un segundo momento se presenta la sistematización de la experiencia vivida en los talleres implementados en el trabajo de campo; esta sistematización permitió dar cumplimiento al objetivo tres de este estudio. Finalmente, se presenta la propuesta pedagógica construida como producto final de este proceso.

### **10.1 Descripción De Actores Y Escenarios**

#### ***10.1.1 Los Actores***

En este trabajo los participantes niños y niñas se consideraron actores sociales. En tal sentido la visión de los participantes se alejó de las posturas según las cuales niños y niñas son objetos pasivos, simples asimiladores de experiencias y conocimientos y se presenta la concepción de James y Prout (1990) quienes los reconocieron como agentes, es decir participantes activos de sus vidas, de quienes los rodean y del contexto en donde viven (Como se citó en Sen, 1998). De acuerdo con Wartofsky (1981), Esa concepción de agentes está directamente ligada a la acción y en la libertad de elegir (Como se citó en Sen, 1998). La Capacidad de Agencia para Sen (1998), es capacidad de acción que convierte al sujeto en actor social y gestor de su propia vida, en transformador, capaz de aprovechar

experiencias sociales para configurar los destinos de un colectivo y ampliar las libertades de las que puede gozar. Siguiendo a Pavez (2012), niñas y niños son agentes porque actúan y construyen en su entorno, producen conocimientos y experiencias (p. 96). Esta capacidad de agencia de acuerdo con Mayall (2002), implica la posibilidad de negociar los sentidos otorgados a la acción e interactuar con otros para decidir los cursos de la misma (como se citó en Pavez, 2012).

En tal sentido la acción de los participantes en este estudio generó sentidos y formas de aparición legítimas, distintas a la acción adulta y valiosas en la perspectiva de construir conocimiento situado. James y Prout (1990), asumen que los participantes son sujetos históricos, situados en contextos específicos y su visión/actuación está afectada y afecta las condiciones particulares económicas, políticas sociales y culturales de los entornos que habitan (como se citó en Pavez, 2012).

Finalmente siguiendo a Mayall (2002) se acepta que la experiencia de las niñas y los niños produce conocimiento. (como se citó en Pavez, 2012). En tal sentido los participantes aportaron sus saberes, prácticas, formas de interacción y emociones en la construcción de los hallazgos del presente trabajo.

En esta experiencia investigativa participaron trece estudiantes (9 hombres y 4 mujeres entre los 12 y 15 años de edad) de los grados sexto a noveno de la I.E La Argentina, sede la Argentina del Municipio de San Agustín, los cuales aportaron en la construcción de conocimiento para el logro de los objetivos propuestos. A lo largo de esa experiencia mediante su cooperación e interacción fortalecieron unos y crearon otros, vínculos de fraternidad y compañerismo que permitieron generar un ambiente de intimidad, de mayor implicación relacional lo cual posibilitó sus expresiones.

Además, se consideraron sujetos de derechos y fueron tratados como tal de acuerdo con el Código Civil Colombiano que promulga como sujetos de derechos a toda persona natural o jurídica entendiéndose como persona natural “(...) a todos los individuos de la especie humana, cualquiera que sea su edad, sexo, estirpe o condición” ([CCC]. Ley 57 de 1887, Art.73-74).

Los estudiantes participantes se encuentran matriculados en la institución educativa donde fue realizada la investigación; acuden a una sede rural pues viven y habitan en cinco veredas vecinas; las familias de varios de ellos padecieron algún hecho victimizante vinculado con el conflicto armado en Colombia. En consecuencia, los niños y niñas actores sociales en este estudio han vivido con sus familias y vecinos los impactos de diferentes formas de violencia. En la tabla 1 se muestran las características principales de los actores sociales. Vale la pena mencionar que para proteger su anonimato se asignó un código de letras y números. Las letras corresponden a sus iniciales de nombres y el número de acuerdo al total de participantes.

Esta tabla muestra las características personales y familiares de los actores sociales participantes en la investigación. La información se obtuvo mediante comunicación personal realizada con estudiantes, padres, cuidadores y/o familiares. (Comunicación personal, julio-octubre 2021).

Tabla 1.

*Caracterización de actores sociales-estudiantes*

Nro./Código	Edad/ Genero/grado	Características Personales	Características familiares
CFS (1)	Niño de 12 años grado sexto	Es extrovertido, le gusta compartir con sus similares, es un poco tímido a la hora de expresarse en público. Le gusta jugar micro fútbol con sus	Es Desplazado, vive con sus abuelos maternos puesto que su madre se los entregó porque no contaba con estabilidad económica para su



		amigos, aunque es muy activo con respecto a sus actividades académicas se muestra un poco distraído y/o disperso.	manutención al ser desplazada; es abandonado por el padre quien no lo reconoció ni vivió con él. Pertenecen al estrato uno del Sisbén, sus abuelos son jornaleros.
DAC (2)	Niño 12 años grado sexto	Es un chico muy inteligente un poco callado pero muy activo en lo académico; es sociable, le gusta jugar ajedrez y una de sus materias preferidas es el área de matemáticas.	Vive con sus padres, el estudiante refiere tener una relación estrecha puesto que se ayudan mutuamente y se preocupan por el bienestar mutuo, pertenecen al estrato uno del Sisbén, los padres son agricultores y se caracterizan por cambiar de municipio o departamento con frecuencia intercambiando fincas, tratando de mejorar su situación económica. al no contar con terreno propio, se desempeñan como jornaleros o cuidadores de fincas.
YSM (3):	Niño de 11 años Grado 6	Es un estudiante muy sonriente y amigable. Es muy querido por sus semejantes y responsable en sus trabajos académicos. Le gusta jugar microfútbol y el área de matemáticas.	Vive con sus padres en una parcela propia, son agricultores y en ocasiones según refiere la madre trabajan en otras fincas como jornaleros. El estudiante menciona que se siente bien en su casa porque se siente querido y su familia sabe afrontar las situaciones conflictivas y aprender de ellas. Pertenecen al nivel 1 del Sisbén.
DSM (4):	Niño de 14 años Grado séptimo.	Es muy juicioso con sus actividades escolares, respetuoso, le gusta jugar microfútbol y su materia preferida es la educación física.	Vive con su mamá y su padrastro en casa propia, su padre también desplazado no lo quiso ni responde por él. pertenece al igual que sus antecesores al nivel uno del Sisbén, su mamá realiza los trabajos propios del hogar, y además trabaja como jornalera en labores del campo relacionadas con el cultivo de yuca, caña y café. Junto con su

ZLS (5):	Niña de 12 años Grado séptimo	Presenta un gran compromiso con sus actividades académicas en diferentes ocasiones es felicitada por su desempeño estudiantil. Le gusta dibujar y las matemáticas, es directa al decir las cosas.	familia forma parte de la población que ha afrontado un hecho victimizante; el desplazamiento forzado. Vive con sus padres en una parcela propia, están ubicados en el nivel uno del Sisbén, ella y su familia fueron víctimas de desplazamiento forzado, sus padres son jornaleros; su madre de manera regular realiza las actividades del hogar y cuenta con la colaboración de ZLS. De acuerdo con la estudiante la relación con sus padres es “unida, puede contar con ellos y comunicarles lo que siente y piensa”.
JEG (6)	Niño de 13 años Grado séptimo	Es muy apegado a sus padres, tiene un gran don artístico que es su voz, posee un talento innato para cantar especialmente musica ranchera y junto con su familia ha participado en eventos dentro del municipio, el departamento y en ocasiones fuera de el. Es muy amigable, sonriente, muy paciente, y como dice él todo lo pone feliz. Es muy disciplinado en sus labores académicas, le encantan las matemáticas asi como escuchar musica, cantar y ensayar.	Vive con sus padres y una hermana menor se ubican en el nivel uno del Sisbén, sus padres son propietarios y trabajan en una parcela pequeña que tienen donde esta su casa propia; a pesar de lo anterior en diversas epocas del año por la situación economica trabajan como jornaleros en otras tierras.
YSP (7)	Niño de 13 años grado octavo	Tiene gran interes y conocimiento en la informatica lo cual aprendio por interes propio y según dice “por ensayo y error”, es muy timido, un poco callado pero cuando habla lo hace con personalidad y argumentos.	La mayor parte del tiempo vive con su abuela materna, ocasionalmente vive con un tío materno o con su madre cuando esta tiene tiempo pues es cabeza de hogar y tiene seis hijos mas y es la encargada de su manutención. Según refiere la abuela, la madre debe “rebuscarse la vida” en diferentes oficios y en diferentes municipios, por tal motivo el sitio más estable es junto a su abuela.

JJV (8)	niño de 15 años grado noveno	Es un adolescente alegre, trabajador desde pequeño, según refieren el estudiante y su abuela ha tenido que ayudar en el sostenimiento de su familia, se considera agricultor; lo que sabe lo aprendió en parte de su abuelo y en parte de los trabajos que ha tenido que realizar en el campo, sabe sembrar café, yuca, caña y otras clases de productos agrícolas. Le gusta jugar microfútbol y las matemáticas, es un chico amigable, respetuoso y dedicado a sus labores estudiantiles.	Del padre refiere no saber nada excepto que los abandonó cuando eran pequeños. Se encuentra en el nivel uno del Sisbén. Vive con los abuelos maternos y sus dos hermanos, según refiere la abuela <i>“la mamá no lo quizo que por ser hombre”</i> . Debido a su situación de desplazamiento forzado no tiene lugar de residencia establecida y no cuenta con la ayuda económica del padre quien de acuerdo con la abuela <i>“...el la dejo con todos los hijos, se fue, ni se sabe”</i> . Está dentro del grupo de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado. Nivel de Sisbén uno.
KSH (9)	Niña de 15 años grado noveno	Esta participando en un grupo de niñas que trabajan en aspectos sociales, dirigido y organizado por la Policía Nacional de Colombia llamado carabineritas. El área que más le gusta es matemáticas. Por otro lado es una niña muy sencilla, dulce en su expresión, carismática y muy enfocada en sus actividades académicas, se relaciona muy bien con sus semejantes.	Vive con dos hermanas y sus padres quienes trabajan en su propia parcela. De acuerdo con la estudiante mantienen buenas relaciones intrafamiliares, pues se siente segura al lado de sus padres quienes la orientan y aconsejan y con sus hermanas tienen confianza y se ayudan de manera mutua. Nivel 1 del Sisben.
YZB(10)	Niña de 15 años grado noveno	En ocasiones comparte con sus compañeros pues prefiere leer y se inclina por todo tipo de literatura. Es una niña muy tierna y unida a su familia. Su interacción es limitada ya que poco comparte con sus compañeros, muy callada, pero es una excelente estudiante.	Vive en una parcela de propiedad de sus padres; comparte su tiempo con sus padres y sus cuatro hermanos con quien según relata mantiene buenas relaciones familiares de respeto y comunicación, afirma que son unidos y que van a toda parte juntos, dice sentirse segura en su familia. Hace parte del grupo de jóvenes, niños y niñas que estudian en la institución que

VAA (11)	Niño de 15 años grado noveno	El tiempo libre lo utiliza para trabajar en mecanica de motos, oficio que aprendió en un taller en San Agustín, según dice por necesidad de arreglar su unico medio de trasporte pues vive en la vereda mas alejada de la I.E. Refiere que le gustaría aprender bien el oficio para poder dedicarse a tiempo completo en el. Frente a lo academico es un estudiante promedio, le gustan las matemáticas. Es un chico activo, alegre, amiguelero y trabajador, pero debido a los bajos recursos económicos no tiene como prioridad el estudiar. El estudiante al parecer presenta cicatrices familiares que han menoscabado ciertos aspectos psicologicos de su vida por lo que ha recibido orientación psicologica de la comisaria de familia.	han sido víctimas del desplazamiento forzado, ella, sus padres y hermanos trabajan como jornaleros. Nivel de Sisbén 1. Tiene un nivel uno del Sisbén, vive con sus abuelos maternos quienes lo criaron desde su nacimiento debido a que su madre no lo aceptó. La abuela refiere que para ella es un hijo mas. Sus padres nunca vivieron juntos y no mantuvo relación cercana con ellos hasta hace unos cinco años que de acuerdo con el estudiante reanudo la comunicación con sus padres quienes conformaron sus propias familias y viven en diferente zona rural del municipio. VAA refiere que tiene por parte de sus padres quince hermanos. Las relaciones según la abuela son mas cercanas con ellos sus abuelos maternos pero que mantiene relaciones de respeto con sus padres y demás hermanos. Ayuda a sus padres como llama a sus abuelos en las labores en la parcela de su propiedad.
JCM (12)	Niño de 15 años grado noveno	En su tiempo libre lo que más le gusta es jugar fútbol y compartir tiempo con su familia, en el colegio la materia que más le gusta es el area de matemáticas. El estudiante es muy sociable, compañerista, y responsable en sus actividades estudiantiles, además es muy participativo y dinámico en las trabajo propuestos en el colegio.	Vive junto a sus tres hermanos con su madre quien es cabeza de hogar y se dedica a realizar oficios varios como empleada, jornalera entre otros. Del padre no se sabe nada según refiere el estudiante. La madre a pesar de sus ocupaciones esta presente en el seguimiento academico de su hijo. Según dice JCM la relación en familia es buena porque se entienden y quieren mucho a su madre.

VPS (13)	Niña de 15 años grado noveno	Esta estudiante expresa ser amante de la naturaleza, gusta de caminar por los parajes boscosos de la vereda y dibujar. En el aspecto academico las areas que mas le gustan son Artistica y las Ciencias Naturales. Es una niña sencilla, responsable academicamente, sociable, amigable, al igual le gusta participar en todas las actividades artísticas propuestas en la sede.	Vive con sus padres biológicos y sus cuatro hermanos en un lote de tierra propio en donde cultivan diversos productos agricolas dentro de los cuales se encuentran el café, yuca, platanos y maiz. La madre afirma que la principal fuente de ingreso la obtienen de su oficio como jornaleros. Nivel uno del Sisben.
----------	------------------------------	--	---

Cabe anotar que todos los estudiantes que participaron en el proyecto realizan trabajos diversos propios del campo como recolectar café, sembrar, entre otros, actividades realizadas en tiempos distintos a la jornada escolar, en sus parcelas donde ayudan a sus padres o en parcelas de otras personas y trabajan como jornaleros donde les pagan les pagan el día<sup>4</sup>. Lo anterior implica que en épocas de cosecha de café se presente ausentismo escolar debiendo la I.E. generar estrategias como enviar guías de trabajo en casa.

Como se evidencia hay diversidad de tipologías familiares asociadas a los actores sociales y su relación familiar es caracterizada por relaciones estrechas en donde resalta el afecto por la familia; a pesar de no contar con una posición económica estable los estudiantes no atraviesan situaciones de hambre viéndose obligados desde pequeños a aportar con su trabajo en sus parcelas o desempeñándose como jornaleros para comprarse su propia ropa, ayudar en la alimentación de la casa y en la crianza de sus hermanos (as); todos los actores sociales se encuentran en el nivel 1 del Sisben.

---

<sup>4</sup> oscila entre veinte o treinta mil pesos o en épocas de cosecha de café que les pagan su trabajo por arroba de café cosechada, llegando a obtener ingresos diarios de hasta setenta mil pesos

A continuación, se realiza una breve descripción de los actores sociales-investigadores quienes se dedican a formar estudiantes en dos instituciones educativas del Sur del Huila y estuvieron a cargo de la investigación:

A.S. Docente investigador 1:

Es un hombre amable, dedicado a toda labor que emprende, empático, responsable, organizado; le gusta finalizar lo que empieza y dedica el tiempo que lo requiera para hacerlo bien, es reservado, amante de la naturaleza y a su labor docente, profesa la religión católica, estudio licenciatura en Educación Física en la Universidad Surcolombiana, realizo su especialización en Actividad Física Terapéutica en la Escuela Nacional del Deporte y actualmente es maestrante en Educación y Cultura de Paz en la Universidad Surcolombiana.

A.S. Docente investigador 2:

Docente del área rural en Timana Huila, amante de la pacha mama y de todos los productos que ella le brinda, lo caracterizan su calidez y facilidad para socializar, católico, licenciado en Educación Física de la Universidad Surcolombiana especialista en Lúdica y Recreación en la Fundación Universitaria Los Libertadores y maestrando en Educación y Cultura de Paz en la Universidad Surcolombiana.

### ***10.1.2 Los Escenarios***

Luego de un proceso reflexivo entre los actores investigadores se escogió el escenario dentro del cual se desarrolló la investigación; la decisión giro en torno a las oportunidades para construir la información que permitiera enriquecer el proceso investigativo y como lo expresa López (1999, como se citó en Valerdi, 2005 p.121) su facilidad de acceso para los investigadores, las particularidades en la población y el acceso

a recursos que faciliten la labor investigativa, se escoge como escenario la I.E. la Argentina, sede Argentina, puesto que en sus aulas confluyen saberes, prácticas y pensamientos e involucran además actores sociales con singularidades diversas que han afrontado situaciones que se enmarcan dentro del conflicto armado colombiano siendo una de ellas el desplazamiento forzado; otros actores sociales que no han enfrentado directamente el hecho victimizante pero que son coprotagonistas al establecer diariamente relaciones con la población desplazada a veces con conocimiento de la problemática otras veces desconociendo la realidad de sus compañeros pero herederos de un rol generador de cambio frente a la realidad de violencia que ha vivido nuestro país asegurando mediante sus saberes el derecho a la no repetición de eventos victimizantes como lo es el desplazamiento forzado.

Esta experiencia investigativa tuvo lugar en el departamento del Huila ubicado en la Región Andina al suroriente de Colombia.

En este departamento como en otros lugares del país el conflicto armado “se explica por diversas causas estructurales y coyunturales de carácter socioeconómico, político y de seguridad, aunque su ubicación geoestratégica es también una de las razones de la presencia de diversos grupos armados ilegales y del conflicto armado” (PNUD, 2010, p.5). Enfrente la época de la violencia entre los años 1946 hasta el cincuenta, en este departamento hacían presencia guerrilla y franjas de delincuencia que peleaban la ocupación territorial, también hicieron presencia las autodefensas campesinas comunistas las cuales fueron los cimientos para crear las FARC que aún mantienen células en la región (PNUD, 2010).

De acuerdo con Echandia (2003) las FARC han luchado por sustentar el poder ejerciendo violencia en las diversas poblaciones del departamento mediante tomas guerrilleras y ataques a estaciones de policía, así como también creando el “plan pistola” mediante el cual

ponen precio a la vida de los uniformados; lo anterior con miras a tomar el control del llamado “corredor” que atraviesa el departamento “comunicando al suroriente con el suroccidente y la Costa Pacífica” (p.3). A mediados del año 2002, las FARC cobra nuevas víctimas entre ellas un alcalde y cuatro concejales lo que desencadeno la renuncia masiva de concejales de varios municipios del Huila entre ellos San Agustín. El autor enfatiza que durante la zona de distención en el periodo de los años 98 al 2002 se generó una caída en el orden público y el aumento de violaciones al derecho internacional humanitario, debido al manejo táctico que le dio este grupo subversivo a dicha zona de distención.

En el año 2000 se aumentan las incursiones guerrilleras a los municipios, siendo Algeciras uno de los municipios más afectados en donde se destruyó mediante el uso de cilindros bomba la estación de policía y una treintena de casas. Así mismo la población de Santa María fue víctima de los frentes 17 y 66 siendo testigos de la destrucción de la estación de policía; la jurisdicción de Vega larga en Neiva afronto la destrucción de la estación de policía y viviendas cercanas a esta; el municipio de Colombia aporoto a las víctimas mortales tres civiles, la población de Acevedo atacado en septiembre de 2001 observo la destrucción de la estación de policía y la muerte de un civil. El municipio de Algeciras el 30 de mayo del año 2021 fue víctima nuevamente de ataques armados dejando nueve personas asesinadas El espectador (2021).

San Agustín, es un municipio del Huila ubicado al sur oriente de Colombia, el gentilicio es Agustinense o Agustiniano(a). Se ubica a una altura de 1.730 m.s.n.m. Esta región posee una enorme tradición ancestral y por su ubicación en el macizo colombiano en su suelo corren muchas fuentes hídricas entre ellas el rio Magdalena el cual lo atraviesa de sur a norte. Su principal actividad económica es la agricultura y el turismo. En su territorio se encuentra el parque arqueológico de San Agustín conocido a nivel nacional e internacional



por sus esculturas megalíticas; el parque representa un gran valor histórico por lo cual fue declarado patrimonio histórico y cultural de la humanidad por la UNESCO el 5 de diciembre de 1995. Así también la Ley 397 de 2008 en su artículo primero, contempla que el patrimonio histórico como expresión cultural integra la identidad colombiana a lo anterior Salas (2020) le suma que al ser patrimonio histórico el parque arqueológico de San Agustín pasa a formar “parte de la identidad de la nación” (p.10) complementando la autora que el parque arqueológico al estar ubicado en zona de conflicto armado corre riesgo en su contenido material de patrimonio cultural y también en la identidad cultural de toda la comunidad que se identifique con él.

La misma autora explicita que todo patrimonio cultural debe ser salvaguardado por la nación con obligatoriedad y habla de la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado (HCP), dicho tratado refiere que el salvaguardar los bienes culturales entraña dos aspectos “salvaguardia y su respeto.

Salas (2020) explica estos dos aspectos así:

La Convención entiende por salvaguardia las obligaciones de hacer, es decir, de preparar en tiempos de paz las medidas necesarias para que los bienes culturales situados en sus territorios no sufran los efectos previsibles de un conflicto armado.

Por otro lado, entiende que las obligaciones de respeto son deberes de abstención o de no hacer. (p.18)

Según Salas (2020), el gobierno ha cumplido con los lineamientos establecidos por la convención frente a la protección del patrimonio arqueológico estableciendo al Parque Arqueológico de San Agustín como bien de protección genérica.

La población nativa de San Agustín lleva la herencia indígena, aunque por su notoriedad el municipio ha sido receptor de foráneos que han hecho del municipio su patria

chica generando con estas migraciones el aspecto multicultural denotado en su gastronomía, cultura y costumbres. De acuerdo con Zambrano (1993) el idioma que prevalece es el español y la religión la católica a pesar de la existencia de otras religiosidades como cristianos y protestantes (como se citó en Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2011).

Se evidencia en el municipio presencia indígena asociados al cabildo indígena Yanacona quienes son los principales protagonistas en la defensa del patrimonio arqueológico y han adoptado como propia la cultura de San Agustín como lo escribe Ochoa (2015), a pesar de que los Yanacona no son descendientes directos de los habitantes originarios de San Agustín se sienten identificados con la herencia cultural.

La vereda la Argentina se encuentra ubicada al sur occidente del municipio San Agustín sobre vía destapada a 20 km aproximadamente del casco urbano, sus habitantes cultivan la tierra especialmente café su principal producto, además cultivan maíz, la yuca, plátano, el aguacate, la caña de azúcar frutas de la región como la mora, la granadilla, el durazno, el lulo; también en menor escala se dedican a la crianza de peces especialmente la trucha. Los conocimientos acerca de la agricultura se han perpetuado de manera oral de generación en generación enraizando los saberes ancestrales y dirigiendo sus cultivos de acuerdo con las fases de la luna; lo anterior fortalece el apego a las labores del campo el cual labran con respeto para obtener su sustento. (L.P. Comunicación personal, 14 noviembre de 2021).

La I. E. La Argentina ha contribuido en su papel de formadora en construcción de paz en la vereda, el municipio de San Agustín como en Colombia, ya que, con buenas prácticas educativas frente a los derechos humanos, los derechos de los niños y el respeto a la vida entre otros, ha cultivado la semilla de enseñanza y aprendizaje; los proyectos

institucionales que se llevan a cabo están orientados a fortalecer la democracia, paz y convivencia. (L.P. Comunicación personal, 14 noviembre de 2021).

La institución educativa La Argentina, ofrece los servicios de preescolar hasta el grado once; por ello, para este año se contó con trescientos sesenta y cinco estudiantes matriculados. En la sede principal, se encuentran matriculados cien estudiantes quienes acuden desde las veredas de: Lucitania, Esperanza y la Palmita. La I.E. cuenta con diecinueve docentes, un directivo y un auxiliar administrativo. En la sede la Argentina lugar en donde se desarrolló la investigación trabajan cinco docentes; dos en primaria y tres nombrados en básica secundaria.

La I.E. cuenta con una cancha de microfútbol; la cual es utilizada por la comunidad para desarrollar actividades religiosas, deportivas y culturales, convirtiéndose en el único lugar de reunión y esparcimiento.

Frente a las concepciones de la población sobre violencia y paz se encuentra que la primera es asociada con la pobreza y desigualdades además de “como le digo uno no respetar al otro y creerse dueño de las personas y pensar tener el derecho de decirle a otros que se vayan se creen con el derecho de sentirse dueño de los demás” lo anterior sumado a que “muchas familias son desplazadas para poder sembrar droga es la falta de gobierno para tener cuidado a quien más lo necesita” (E. C., comunicación personal, 05 de enero de 2022).

“La violencia atrae muchas cosas sin violencia se vive más en paz, pero con la violencia pone muchas muertes y todo. En el conflicto armado a una persona desplazada les toca salir como si nada con la ropa que tienen puesta pierden todo lo que tienen” (L. Z., comunicación personal 05 de enero de 2022).

Otro habitante de la vereda la Argentina expresa “violencia puede ser falta de ayuda del gobierno para la gente pues no se encuentra trabajo. Por la violencia siembran cultivos que no les sirven dando desplazamiento por culpa de la coca y los desplazados sufren porque no les ayudan toda la plata que sale para la guerra se la roban y los victimas salen sufriendo” (A. H., comunicación personal 05 de enero de 2022).

De acuerdo con lo anterior la percepción de violencia está ligada a la pobreza, a la falta de ayuda del gobierno, a la corrupción, a la ausencia de respeto hacia el otro y a la presencia de cultivos ilícitos que generan mayor desplazamiento y muertes.

Frente a la paz “la paz es respetar, para mi si trato de enseñarle a S. que uno debe aprender a respetar a los demás sin importar si le gusta o no a uno lo que le gusta al otro, eso es respeto” (E. C., comunicación personal, 05 de enero de 2022).

“La paz, si hubiera paz, aunque es difícil si hubiera paz no hubiera tanto conflicto seria vivir otra etapa nueva yo digo que se puede llegar a la paz dialogando evitando que haya problemas” (L. Z., comunicación personal 05 de enero de 2022).

“La paz es una mentira, la paz nunca va a haber, ahora hay más guerrilla que antes eso fue como una fachada no más nunca más va a haber paz. Lo único es que se acabe la coca y la guerrilla de resto no va a ver paz, aunque acabarse acabarse no, pero habría algo de paz” (A. H., comunicación personal 05 de enero de 2022).

En efecto las personas conciben la paz como sinónimo de respeto hacia el otro y resultado del dialogo, aunque la visión de paz para otros es negativa visionándola como inalcanzable.

## **10.2 Las Voces De Los Niños: Los Saberes Y Las Prácticas Sobre Memoria, Memoria Del Pasado Reciente Y Desplazamiento Forzado**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a través de la implementación de talleres pedagógicos los cuales facilitaron la interacción con los estudiantes, favorecieron la creación de un ambiente de confianza que facilitó su expresión libre. En los talleres pedagógicos se implementaron diversas técnicas de recolección de la información las cuales se mencionaron en el capítulo de metodología. También se presenta la información obtenida a través de entrevistas abiertas con los actores sociales las cuales se hicieron para profundizar sobre algunos aspectos.

La información construida fue organizada a partir de códigos abiertos los cuales permitieron agruparla, en categorías para dar respuesta a los objetivos planteados. Para el primer objetivo, se presentan en dos partes; la primera relacionada con la memoria y la segunda con memoria del pasado reciente. Para el objetivo número dos se presentan los hallazgos frente a los saberes y prácticas en relación al desplazamiento forzado y finalmente se hace referencia a la categoría emergente durante el proceso de investigación: conflicto armado.

### ***10.2.1 Memoria Y Memoria Del Pasado Reciente***

Los actores sociales expresaron que la memoria está asociada con los “recuerdos” que vienen del pasado, con *recordar lo vivido* en lo expresado por JCM “*cualquier o sea un recuerdo que ósea como algo que ya he vivido anteriormente*” (AS12, E/L.1508).

Los estudiantes expresan que la memoria son los “recuerdos felices” de eventos que sucedieron de forma individual, colectiva o en familia: “*cuando usted digamos, usted ha*

*ido a algún lugar con su familia y la ha pasado bien, pues usted recuerda eso y le da felicidad y todo eso”* (JCM/AS12, E/L. 1103-1104).

La memoria está ligada al “recuerdo de seres queridos” evidenciada en la respuesta dada por el actor social YSM *“uno recuerda los momentos esto felices que uno tuvo con la familia”* (AS3, E/L. 1173).

La memoria no solo trae recuerdos felices también genera “recuerdos tristes”, *Recordar da alegría y tristeza* como lo menciona YZB *“Porque digamos una comparación cuando uno recuerdo algo bueno pues obvio que le va a dar alegría. Pero cuando recuerda algo malo, pues obvio”* el mismo actor social enfatiza que todos los recuerdos no son felices *“Recordar genera dolor o alegría”* (AS10, E/L. 1160-1161).

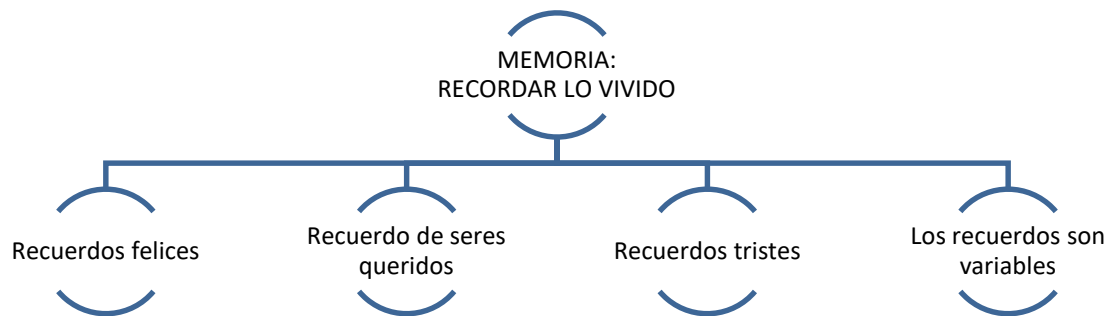
Dando continuidad a los resultados para el objetivo uno propuesto en la investigación, los estudiantes dan a conocer que la memoria va muy unida a la narrativa ya que al recordar necesariamente se exterioriza a través el habla.

Es importante mencionar que, al hacer memoria, resaltan un elemento “los recuerdos son variables” entendiéndose pues a medida que pasa el tiempo éstos tienden a desaparecer para recordar solamente fragmentos relacionados con *recuerdos de lo bueno y lo malo del pasado* como lo expresa JEG *“los recuerdos, es una parte variable de lo que uno hace en el pasado, que haya sido bueno o malo, pero usted no lo va a recordar a medida del tiempo”*, complementa su intervención con *recuerdos de la familia* diciendo *“por ejemplo, mi tía nos cuenta cuando, cuando vivía mi bisabuelo, que ellos iban al pueblo, iban y vendían, es decir, que vendían leña o algo así”* (AS6, E/L. 1207,1209,1553).

El paso del tiempo afecta a la memoria y los recuerdos no son exactos. En la figura 5 se muestran los códigos y las relaciones

### **Figura 5**

*Memoria y códigos resultantes.*



*Nota.* Fuente: autoría propia con base en los resultados.

### **10.2.2 La Memoria Del Pasado Reciente (Mpr)**

De acuerdo con *JCM* la *mpr* se refiere a los “sobrevivientes” y a lo que estas personas vivenciaron en el pasado “*digamos quedaron cinco sobrevivientes y de esos cinco narran lo que pasó anteriormente, ósea como lo que, ósea lo que ellos vivieron y todo eso*” (AS12, E/L.1220.1222).

Cabe registrar que la *mpr* es concebida por un actor social como “remover el pasado” *KSH* refiere “*sí, remover el pasado, lo que dice las memorias vivas*” este mismo estudiante se hace la pregunta “*¿personas como testimonios?*” buscando asociar a los sobrevivientes como recurso vivo de “testimonio” para conocer lo que pasó (AS9, E/L.1386).

Como lo menciona una estudiante refiriéndose a “sobrevivientes” *CFS* “*gente que sobrevivió*” (AS1, E/L.1295) igualmente la adolescente expresa que al remover ese pasado debe haber un propósito “recordar para transformar”, *recordar el pasado y modificar el presente* que es transformarlo para mejorar “*modificar, sí más o menos así*” (AS1, E/L.1296).

JJV expresa que *la mpr* se vincula con el tiempo “tiempo próximo pasado”, “*Pues pasado reciente significa que puede ser como anteayer, que pasó unas cosas malas o algo así*” (AS8, E/L.675,676). VPS lo asocia con *lo que pasó hace una semana* es decir “paso hace poco tiempo”, “*lo que pasó, pues recientemente, pasado y que es pasado, pero que pasó recientemente*” finaliza diciendo “*Pues hace poquito puede ser... Una semana, atrás.*” (AS13, E/L. 668-669).

Por otra parte, es recordar los “enfrentamientos y muertes” “*recordando el pasado de los enfrentamientos que habían*” y las consecuencias que estos enfrentamientos desencadenaban como *recordar muerte de personas* “*pues hice aquí que recordaba, aquí hice una persona como muerta*” (JJV/AS8, E/L.1528,1529). cómo se observa el estudiante asocia *la mpr* con aspectos negativos que generan violencia y muertes.

La memoria es “recordar el daño” así lo dice YSM “*recordar digamos lo que él hizo, que mató al otro*” (AS3, E/L.1528,1557).

Para otros estudiantes *la mpr* alude al “Recordar el narcotráfico” tal como lo dice JJV “*eh pues como en el tiempo antes existía el narcotráfico... y era muy malo...*” (AS8, E/L.1234).

*la mpr*, emerge el código “recuerdos fuertes y difíciles de olvidar”, en lo expresado por YSM “*personas que tienen recuerdos y que son tan fuertes que hasta el momento son difíciles de olvidar*” (AS3, E/L.1293).

Es evidente, que traer a la memoria recuerdos pasados para los estudiantes es muy importante, aunque consideran que en ocasiones es difícil recordar debido a que con el tiempo no se recuerda todo, por ello es necesario recurrir a otras personas para hacerlo.

hacer memoria es *difícil* por el dolor que causa, “recordar para mejorarse” VPS expone “*Pues sí, a veces sí es difícil porque como uno recuerda todo lo que ha pasado y*



*los problemas que ha tenido, entonces pues siempre es difícil recordar. Pero pues de por sí siempre hay que recordar para poder uno, esto, mejorarse*” así como también *recordar es importante “Pues, pues, pues sí, es importante recordar”* (AS13, E/L.1077,1092-1094).

Para los estudiantes La memoria “algo que paso” son *Imágenes de lo que pasó* como lo expresa VPS “*Pues que sí, que las imágenes que uno a veces se le vienen a la cabeza del pasado, pues sí que se conectan con el pasado, porque fue algo que Pasó*”. La memoria se asocia con “objetos que recuerdan el pasado” en lo observado en respuestas como “*Bueno, sí, un anillo es todo eso. Estaba jugando micro y se me dañó el anillo con el dedo pues y entonces quedó el anillo, quedo el anillo, y eso conecta al pasado, porque el anillo me hizo daño en el dedo*” como se evidencia hay ciertos elementos, sean imágenes u objetos que son catalogados como elementos significativos que dejan huella en la persona que vive la experiencia y la conectan con la memoria de su pasado (AS13, E/L.1249-1250,1255,1256).

Las memorias del pasado son “relatos del pasado”, cuando una persona narra lo acontecido en el pasado como se evidencia en las palabras de JEG “*que una persona está contando lo que sucedió en el pasado*” (AS6, E/L.1522).

La memoria y memoria del pasado reciente han sido vinculadas con “paro y reforma tributaria”. *El paro por la reforma tributaria*<sup>5</sup>; el, expresado por la misma estudiante VPS “*antes, que recientemente que fue el paro y pues también, lo de, ¿lo de qué? Lo de, lo que pasó de la reforma tributaria fue, sí, pues si los problemas que hubieron en esto*” (AS13, E/L.1410,1411).

---

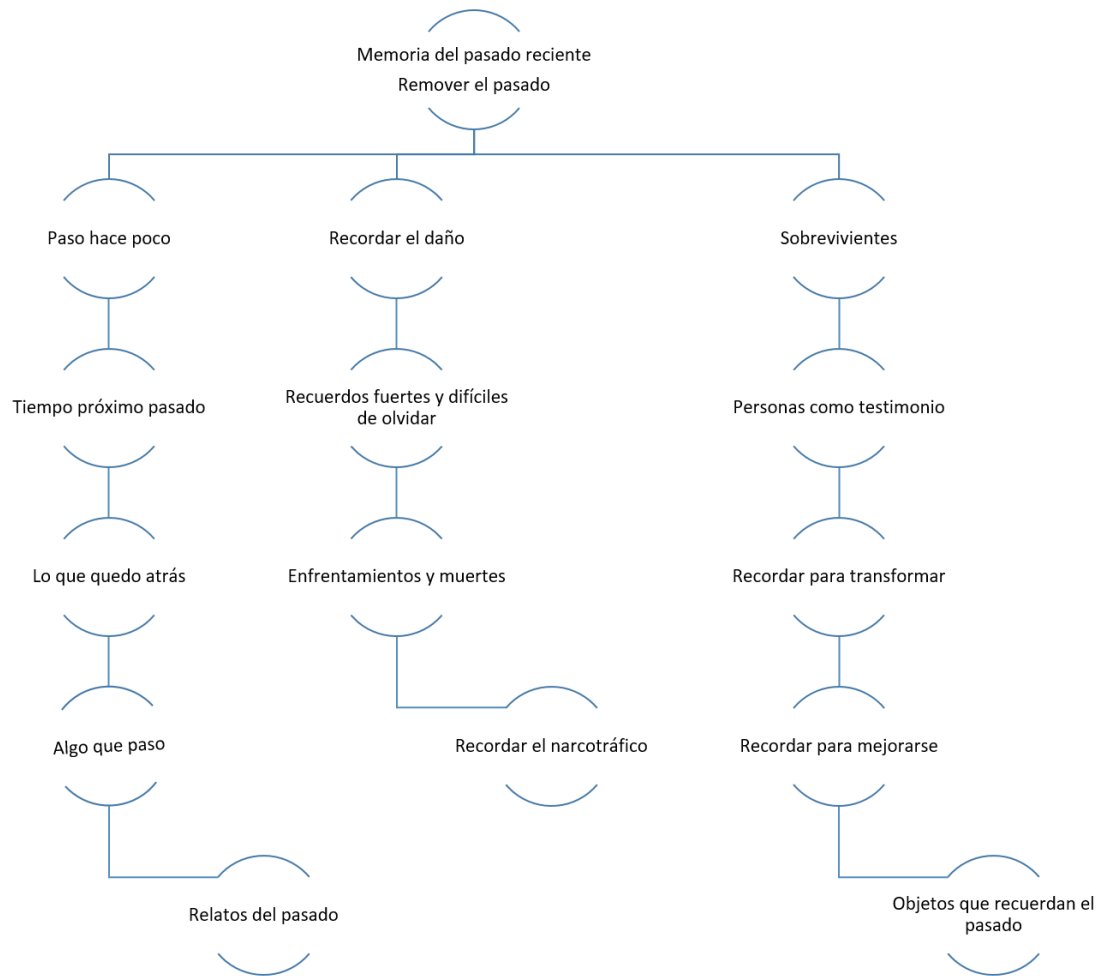
<sup>5</sup> El último paro en Colombia, motivado principalmente ante la reforma tributaria propuesta por el gobierno, la cual iba en contra de la mayoría del pueblo se inició el 28 de abril del 2021.

Por otra parte, una estudiante hace referencia a *la mpr* es “lo que quedo atrás”, expresando que *el pasado es algo que quedó atrás* y hay que dejarlo atrás VAA “*el pasado es pasado*” (AS11, E/L.1262).

En resumen, para los estudiantes memoria y memoria del pasado reciente incluyen a más personas en el proceso y las relacionan con situaciones vividas especialmente con sus familias o conocidos; estas situaciones pueden ser interpretadas como felices o tristes catalogadas de acuerdo al recuerdo existente, de igual forma resaltan las pérdidas o situaciones que afectan el proceso de memoria y la importancia de que la memoria tenga un objetivo de transformación del presente. Así mismo al hablar de memoria traen al presente a los sobrevivientes quienes son considerados como testimonio de ese pasado que puede traer recuerdos difíciles pero necesarios para elaborarlo y mejorar las vivencias del tiempo presente.

## **Figura 2**

*Memoria del pasado reciente y códigos resultantes.*



*Nota.* Fuente: Autoría propia con base en los resultados.

### **10.2.3 Los Saberes Acerca Del Desplazamiento Forzado**

En lo relacionado a los saberes frente al desplazamiento los niños y niñas expresaron:

El desplazamiento es “obligar a las personas a salir de sus tierras” como se evidencia en el relato *“entiendo por desplazamiento es que cuando un grupo o persona obliga a otra a desplazarse de las tierras por las que tanto han trabajado, luchado y que quien lo hace por los grupos armados o hasta pues hasta la misma vereda, pues puede ser, lo hacen pues como para, aquí está, por tener más tierra y más producción para poder*

*generar más dinero para ellos. Y que si eso de los municipios, pues que, en el Cauca, en el Putumayo, por acá todavía no y por allá en Florencia dicen, también” (JCM/AS12. E/L. 1057-1062)*

El desplazamiento es “despachar a las personas de su tierra”; así lo expresa este comentario *“Que por lo menos los despachan de sus tierras tienen que irse de un familiar o al de un vecino, que pierden por lo menos sus seres queridos y no tienen la comida, el techo, Ropa, Todo eso si tienen que pagar arriendo, agua, energía y ya”* (DSM/AS4.E/L.1196-1198)

YZB percibe el desplazamiento como “separar del territorio” como *afectación directa* ocasionado por grupos armados; expresa *“El desplazamiento es aquellas personas que tienen su vivienda...los sacan, eso. ¿Y quién los desplaza? la guerrilla”* junto a su familia debió migrar de su territorio por amenazas *“Pues mi papá también es desplazado y a él no lo afectaron directamente a él, sino a otras personas que vivían muy cerca de él. Por eso tuvo que desplazarse para acá”* (AS10. E/L. 730,1354,1355).

De acuerdo con KSH los desplazados son “expulsados de su tierra” y se enfrentan a situaciones que como gente del campo no saben qué hacer como lo verbaliza en su aporte *“Pues que lo saquen de las casas, que se saquen de la tierra donde han estado viviendo y los manden a otros lugares. Los campos siempre mayoría de veces se van para donde la familia o si no tiene familia, se van para las ciudades y allá pues como uno de campo, pues no sabe qué hacer. Entonces sí, Les toca muy duro a ellos”* (AS9. E/L. 1465,1466).

El desplazamiento para los actores sociales se refiere también a las intenciones que se tienen para su realización, siendo una de ellas el “utilizar tierras en cultivos ilícitos”, *“el desplazamiento forzado en sí, es cuando los grupos armados se apoderan de las tierras, animales, etc. y obligan a los campesinos agricultores dejándolos sin su territorio. Esto se*

*da debido a que ellos, además de ir en contra del gobierno, también hay narcotráfico. Entonces se apoderan de sus tierras, siempre hay cultivos ilícitos en sí es eso, además de que amenazan a la gente. Y en el Huila la verdad puede que haya como puede que no, porque en ciertos puntos están esos grupos armados más que en otros lados” (YSP/AS9. E/L.717,718).*

Por su parte CFS dice que en el desplazamiento prevalece la “amenaza para apropiarse de la tierra” *amenazan para apropiarse de sus cosas* complementa “*Una persona amenazando a otra para que se vayan y coger las cosas para él*” (AS1. E/L. 1533).

JCM asocia el desplazamiento con “la guerrilla” quienes *sacaban la gente para adueñarse de las tierras* de acuerdo con su comentario “*No pues que ellos desplazaban gente y se iban adueñando de ese terreno y de. ¿Ósea, pues quién más?*” para el estudiante el desplazamiento obliga a “desocupar la tierra” *abandonar la tierra y buscar ayuda* piensa que “*Pues que tienen que abandonar la tierra en busca de alguna ayuda O Alguna persona que les colabore en algún conocido en busca de alimento y todo eso. Y puede sin saberse pues, que, si el gobierno les ayuda o No, Ya es como buscar una nueva vida para poder empezar de cero y poder brindarles otra vez algo como a los hijos y a la familia*” el mismo estudiante expresa que en la película *colores de la montaña* cuyo tema es de desplazamiento “*yo vi una vez en una película que se trataba de eso. Era de eso mismo, que al final la guerrilla lo llevo. Y eso por allá, mejor dicho*” (AS12. E/L.1205-1208).

Así mismo VPS opina que *los que desplazan son los “grupos armados”* “eh las personas que desplazaban, pues pueden ser los grupos armados, la guerrilla y así los esos que...” refiere en su aporte frente a desplazamiento *grupos armados que sacan a las familias de sus tierras* “*pues es cuando van grupos armados y van a un lugar, o sea una*

*familia y la corren de dónde. De donde han vivido siempre y los dejan sin nada y les toca irse a la fuerza porque si no los matan” complementa su intervención expresando su desconocimiento de si existe desplazamiento en el departamento del Huila “Pues no sé, yo todavía no sé si se habrá o no habrá de eso si no estoy segura” (AS13. E/L.1048-1050).*

La estudiante complementa su aporte expresando que el desplazamiento ocurre cuando “la guerrilla amenaza” así lo dice en el relato “cuando llega la guerrilla y le dicen que se tienen que irse por amenazas, cuando, digamos, cuando los desplazan, digamos están por acá en San Agustín y llega la guerrilla y le dicen que se tienen que ir o así, o entonces digamos ellos tienen que buscar algún lugar a donde ir, porque hay veces que hasta los amenazan de decirles que de pronto los van a matar o que les den algo a la familia o así” (AS13. E/L.1398-1401).

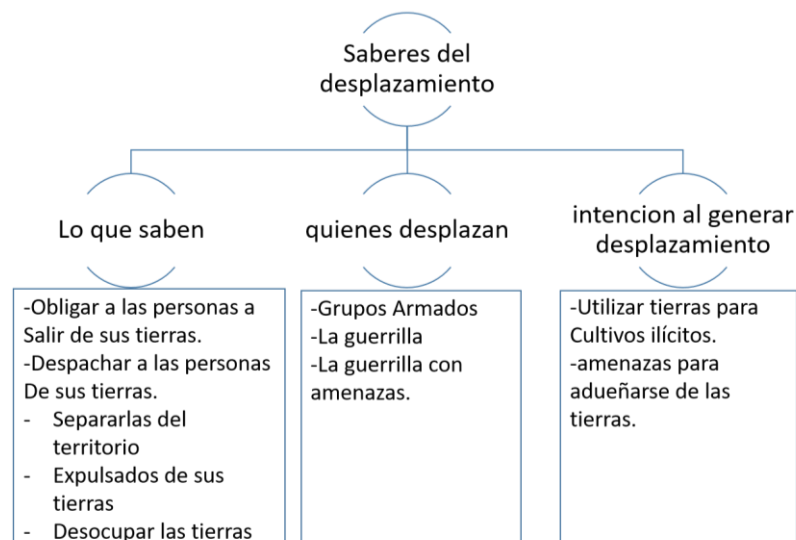
JCM entiende que al desplazar a la gente se “adueñan de la tierra ajena” para obtener beneficios “Sí que desplazaron gente, y se iban a adueñando ese terreno para después sacar alguna cosa para vender y ganar plata ellos” (AS12. E/L.1308,1309).

Para otros como JJV el desplazamiento es el acto de “expulsar a las personas de su tierra”, expresa “para mí el desplazamiento forzado es cuando, cuando, cuando la la guerrilla, por así decirlo, desplaza las demás personas. Así como dijo JC de que la sacan de las tierras de ellos, que como tanto que trabajó eso. Y las personas que desplazan son la guerrilla, la guerrilla, a las personas son la guerrilla y otros grupos armados” refiere que La guerrilla y el ELN y todos esos grupos armados son los que desplazan en el Huila no ha escuchado de grupos armados “pues si ese de la guerrilla y el ELN y todos esos Grupos armados y partes que son los que se desplazan a por allá en el Cauca y en el Putumayo, pues yo he escuchado más y aquí en el Huila no ha escuchado todavía no. pues aquí no he escuchado” (AS8. E/L.1076-1080,1084-1087).

La estudiante VPS demuestra “desconocimiento” de la historia familiar de desplazamiento al referirse a su padre que al parecer fue víctima “*indirectamente mi papa dice que él es desplazado, pero yo no sé por qué, Y todavía no me contado la historia, dice que lo echaron*” al participar en los saberes del desplazamiento, realiza un dibujo “muerte de personas a causa del conflicto” frente al cual expresa “*Pues el mío representa ahí una persona. Pues recordando la familia y todo ósea lo que ha pasado con la familia y el dibujito de abajo pues es una persona matando a otra persona. O sea, el conflicto armado está matando*” (AS13. E/L.1503-1505).

### Figura 3

*Saberes en relación al desplazamiento forzado y códigos resultantes*



*Nota.* Fuente: autoría propia.

#### **10.2.4 Consecuencias Del Desplazamiento Forzado**

Frente a saberes de las consecuencias que trae a las familias el desplazamiento se encuentra el “dolor de dejar lo conseguido” después de dedicar tiempo y esfuerzo para

quedar nuevamente sin nada *“Tanto esfuerzo para conseguirlo, ¿Volver a empezar?”* (JCM/AS12. E/L.394).

Así mismo JJV expresa “dolor por haber sido expulsados de su tierra” en donde su familia dejó propiedades y abandono la tierra natal, como lo expresa en su aporte *“Bueno, pues es una historia muy dolorosa. Si, pues si a toda mi familia esto por ejemplo ellos tenían un ganado por allá en Putumayo y todo eso, y pues desafortunadamente el desplazamiento forzado de la guerrilla lo sacaron y tuvieron que dejar todo el ganado y pues... y todo, pues todo lo que es la tierra de ellos”* (AS8. E/L.1339-1343).

YSM expone que como consecuencias del desplazamiento esta la “perdida en la calidad de vida” refiere *“las consecuencias que no pueden alimentarse bien y no tener donde ir un techo digno y pidiéndole comida a las personas y no tener que perder sus cultivos y perder seres queridos”* (AS3. E/L.1219).

Frente a las reflexiones sobre el desplazamiento JJV opina que “empezar de cero” al referirse a una compañera que ha enfrentado con su familia el desplazamiento forzado *“hay una persona que vivía sin hogar, sin nada. Si, así como V, sin ropa, nada. Y para llegar a una ciudad nueva, sea una ciudad, sea lo que sea, llega sin nada, pero tiene que empezar de cero. Y las personas tienden al desplazarlos. Hay unos que perderán sus seres queridos”* complementa *me parece muy mal que otro venga y lo saque de la tierra* refiere su punto de vista afirmando que le parece “mal hecho” lo que genera el desplazamiento en las personas *“A mí me parece muy mal hecho eso, porque pues las personas que con tanto esfuerzo se esmeran por sacar la tierra adelante y para que otro venga y se la quite para nada, porque la dejan que pierde pues”* (AS8. E/L.1191-1195,1255-1257).

YSM expone “de la riqueza a la pobreza” al contar la historia de su familia y las consecuencias frente al desplazamiento *“Pues mis abuelos por parte materna de mi familia*



*si vivió aquí y la familia de mi papá vivía allí y pues mi papá se fue con mi mamá para allá. Yo tenía ocho meses, mi papá tenía una finca ganadera, mil platanales, pero platanales, platanal. Si se dice platanales. Y entonces, por tema de que en esa zona hubo mucho confrontamiento entre guerrilla y ejército, se estaba ocurriendo mucho riesgo. La guerrilla se estaba apoderando de muchas tierras para sembrar coca. Entonces obligatoriamente les tocó salir de allí”* complementa su aporte expresando el miedo de sus padres frente a *violaciones hacia menores* presentándose “vulneración de derechos” “*porque también hubo violaciones hacia menores, vulnerabilizaron los derechos de muchas personas y el conflicto armado sí me afectó directamente a mí, porque yo soy putumayense y a mis padres los desplazaron cuando yo tenía ocho meses”* el estudiante además habla de “traumas psicológicos” *por desplazamiento* como secuelas de la violencia “*Algo demasiado injusto, lógicamente, porque sobre todo, pues no se tenía el derecho por abusar de las personas y de ese modo. Porque esas personas, además de perder a sus familiares de sus tierras, tienen un trauma psicológico y no pueden superarse a sí mismos por lo mismo, porque eso les atormenta todos los días”* expone además que quienes son desplazados deben “pérdida del territorio y pasar necesidades” sintiendo impotencia frente a su realidad “*Tener que salir en busca de algo sin saber a dónde pasar por necesidades como el hambre, la falta de un techo digno y la impotencia porque en sí no pueden hacer nada, no pueden brindar nada a sus herederos”* (AS3. E/L.755-757,1445-1450,1437-1441).

YZB al comentar sobre las consecuencias del desplazamiento “dejar botado todo” *lo conseguido con esfuerzo* refiere las vicisitudes que tienen que afrontar las personas desplazadas y sus familias “*para las personas que la desplazan es muy claro, porque ellos han tenido una tierra donde han trabajado toda la vida y desplazarse a otro lugar y*

*comenzar de cero para ellos va a ser muy duro y a las personas del campo y pronto van a vivir a las ciudades. También va a ser duro porque ellos están acostumbrados a ser solo los del campo. Igual no, no van a tener comida Y Les toca vivir en las calles o debajo de los puentes” (AS10. E/L.764-765)*

Por su parte JEG una de las mayores consecuencias de ser desplazado es la preocupación por *“alimentar a su familia”* el tener que dejar su espacio propio y pasar necesidades *“Pues hay muchas veces el rechazo de las demás personas. La preocupación por no conseguir trabajo y no poder darle alimento a su familia, a sus hijos, y cuando no tienen recursos, cuando van a otra ciudad, a otro pueblo, hasta tienen que dormir en las calles o debajo de los puentes, o cuando hay recursos tienen que pagar piezas. Hasta hay veces que no le alcanza el dinero. Y hay muchas veces que los papás, las mamás. Bueno, creo que los hijos también pueden quitarse la vida por la preocupación” (AS6. E/L.762-763).*

Algunos estudiantes destacan que en el desplazamiento se dan *“pérdidas físicas, afectivas y la pérdida de la esperanza”* de estas personas *“Consecuencias que pierden sus hogares y hasta seres queridos, Por eso Pierden sus esperanzas, sus afectos, trabajos por el desplazamiento forzado” (DAC/AS2. E/L.758).*

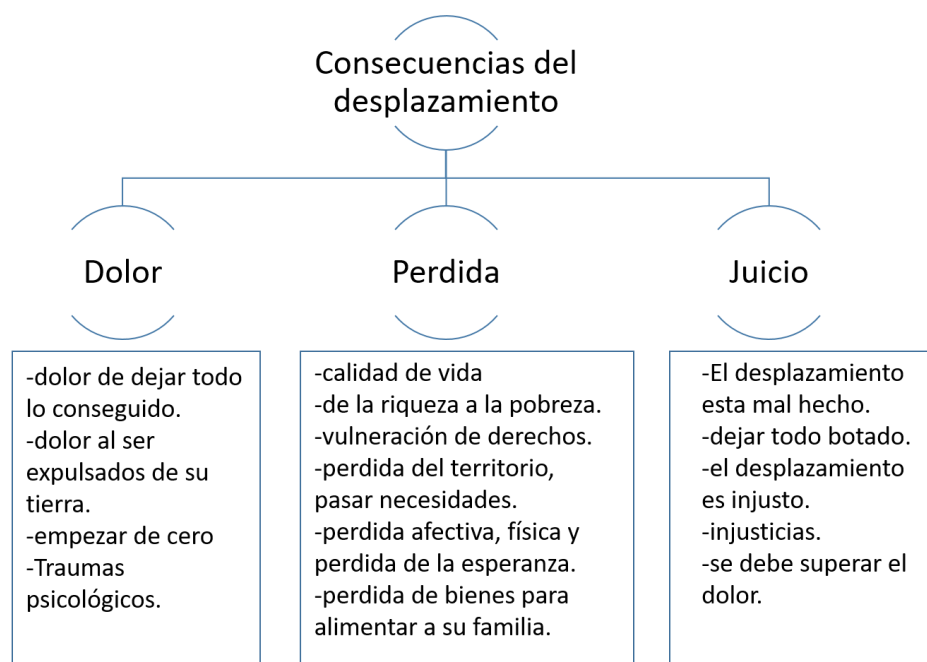
Por su parte JCM emite un juicio, refiere que *“el desplazamiento es injusto”* frente a lo que ocurre con las personas cuando los desplazan de sus tierras *“Pues lo del desplazamiento, pues que se me hace, pues como injusto. Pues que uno digamos que trabaje o luche por tener algo que ha querido siempre y que llegue a otra persona y que le diga que no, pues que así de un día para otro tenga que dejar todo eso. Pues es muy feo, la verdad. Empezar desde cero, pues” (AS12. E/L.1273).*

Otro actor social DSM refiere “injusticias” en el Cauca departamento del cual es oriundo y tuvo que salir con su familia desplazados “*muchas injusticias en el Cauca*” (AS4. E/L.683).

De igual manera VPS refiere que *En el desplazamiento hay muchas injusticias y no hacemos nada* explica en su aporte “...y lo que pasa en el país, porque en el país hay muchas injusticias y no hacemos nada, los ciudadanos no hacemos nada, solo nos quedamos callados” (AS13. E/L.951).

#### Figura 4

*Consecuencias del desplazamiento forzado y códigos resultantes*



*Nota.* Fuente: autoría propia.

#### 10.2.5 Reflexiones Frente Al Desplazamiento Forzado

En las reflexiones de los estudiantes frente al desplazamiento forzado, se encuentra el “seguir adelante” sin perder la esperanza para lograr lo que se quiere “*Seguir adelante.*

*Pues. O sea, yo digo pues que pase lo que pase, pues eh no rendirse para lograr lo que uno*

*quiere en la vida” este actor social complementa su punto de vista relacionado con que la población desplazada debe superarse y “darse una oportunidad para empezar” “uno debe superarse, sobre todo volver a empezar de nuevo, por lo menos, que si a uno le sale mal algo tiene que superarse para ver si en la próxima oportunidad ya le sale bien” finaliza su aporte expresando “las familias desplazadas son seres humanos” comparándolas con joyas preciosas “las familias de las personas que son un diamante, una joya preciosa. Yo a ustedes como seres humanos o las familias desplazadas son seres humanos. Un diamante en diamantes errantes que fueron sacados. Como dice la canción, abandonar la tierra en busca de alguna ayuda” (JCM/AS12. E/L.584,585,587,588).*

VPS expresa que para *superar los problemas* quienes han enfrentado el desplazamiento deben obligarse a “salir adelante”, la estudiante afirma *“que, si uno se supera, pues puede llegar a ser alguien en la vida y cuando se agacha, pues en la quiebra, no hay que rendirse, que siga, que en cualquier momento pues va a llegar a, a lo que quiere, que va a lograr lo que quiere y pues todo eso”* (AS13. E/L.352,552,553)

Por su parte JJV piensa que después de afrontar el desplazamiento “se debe superar el dolor” *“Pues que a pesar de todos los problemas que tienen siempre tienen que alzar la frente en alto y pues echar pa'lante”* el estudiante resalta la importancia de la ayuda mutua, *ayudar a los desplazados “Uno se preocupa por una persona y de pronto por nosotros también se preocupan ¿no?”* (AS8. E/L.557,609,610)

El actor social DAC, piensa que en el desplazamiento forzado la gente debe “no rendirse” *“Que tenga mucha fortaleza, que hay cosas buenas y malas en la vida. Haber, eso quisiera decir, que pase lo que pase en la vida uno no se tiene que rendir o algo así”* (AS2. E/L.566)

De igual forma *CFS* expresa que las personas desplazadas deben *luchar por sus sueños* “*Que siga luchando por sus sueños y que a pesar de los problemas la vida es muy linda, se les quiere*” (AS1. E/L.408)

VAA afirma que se debe “empezar de nuevo” “*Todo, todo se puede y hay que empezar de nuevo con ánimo que no pasa nada. Pues que, a pesar de los errores, que si cae hay que volverse a superar*” (AS11. E/L.403)

### Figura 5

*Reflexiones en relación al desplazamiento forzado. códigos resultantes*



*Nota.* Fuente: autoría propia.

#### 10.2.6 Categoría Emergente: Conflicto Armado

Durante el proceso de entrevistas surge una categoría emergente: el conflicto armado relacionado con *la mpr*.

El conflicto armado es “violencia y muerte de inocentes”; ante esto *JJV* es enfático al exponer que se veía mucha violencia además de la muerte de muchas personas inocentes “sobre el conflicto, pues que veía mucha violencia y mataba a mucha gente inocente” (AS8. E/L.1516).

Por su parte la estudiante *KSH* “El conflicto es muerte” expresa “*el conflicto, pues porque el conflicto dejó varias muertes entonces ya, pues queda en la memoria la, la persona que se murió... Pues*” (AS9. E/L.1517-1518). La estudiante resalta que la o las personas que murieron quedan en la memoria de quienes les sobreviven.

Expresa que el conflicto armado ha dejado “asesinatos de líderes y policías” en su intervención “*También está el del asesinato de los líderes de así de las, o sea de los líderes y, y también del asesinato contra los policías*” (VPS/AS13. E/L.1330.1331).

Este conflicto armado vivido en Colombia es asociado por los estudiantes con la guerrilla, El conflicto “es el daño de la guerrilla” cómo se observa en el argumento realizado por *VPS* “*conflicto armado es eso es la guerrilla, que, pues que está sin en los montes que nos están, pues básicamente nos están dañando Colombia y que también pues están reclutando muchos jóvenes, demasiados jóvenes y ya eso*” (AS13. E/L.1277-1279), el actor social resalta el daño causado por la guerrilla enmarcándolo no solo en muertes sino también en el reclutamiento que en Colombia está dirigido en mayor proporción a los menores de edad. Es importante mencionar que el mismo actor social percibe el conflicto como elemento dañino donde

Por su parte *DSM* al recordar el conflicto lo asocia con la guerrilla, sostiene “*No lo sé. será la guerrilla o algo así. yo creo*” (AS4. E/L.1289).

Causas en el código “la guerrilla iba en contra de la política” en donde resalta que la lucha de la guerrilla fue una reacción frente a la corrupción existente en Colombia; comenta *“Pues así, el conflicto armado, fue lo que pasó hace muchos años, debido a que la guerrilla se ha puesto como una entidad que quería ir en contra de la política, mucha corrupción en sí”* (YSP/AS7. E/L.733).

Este proceso investigativo devela que hay estudiantes que conocen el conflicto armado existente en el país porque han sido víctimas directas y otros que no lo saben o solo lo conocen indirectamente en medios de comunicación como televisión, la radio, Facebook, y como ha afectado esto a Colombia, en el código “Escuchar el conflicto armado en medios de comunicación” como lo dice JJV *“pero pues si yo he escuchado el conflicto armado en la televisión, en la radio, en el Facebook, todo eso. dice cómo afectó el conflicto armado”* (AS8. E/L.1291).

Así como unos estudiantes asocian memoria del pasado reciente con conflicto armado, otros como DAC expresan “desconocimiento del conflicto armado”, o que, si hay, pero en otros países no en el país, así lo comenta *“No sé...pero en otros, otros países, no aquí en Colombia”* (AS2. E/L.1274).

De acuerdo a sus intervenciones se observa la relación que para los estudiantes entrevistados tiene el conflicto armado con la guerrilla, visionada como uno de los actores armados causantes de muertes inocentes y reclutador activo de jóvenes, pero también su papel como reacción frente a la corrupción que ha existido en este país.

### **Figura 6**

*Categoría emergente: conflicto armado.*



*Nota.* Fuente: autoría propia.

Finalizando la entrega de hallazgos se resalta que la investigación pretendió diseñar una estrategia como mediación pedagógica que promoviera una cultura del recuerdo del conflicto armado pero sustentada en la construcción de memorias sobre el desplazamiento forzado pudiendo evidenciar tanto en los docentes investigadores como en los actores sociales participes en la investigación un cambio en la perspectiva que se tiene del desplazamiento forzado.

### **10.3 Análisis Y Sistematización De La Experiencia**

La sistematización de la experiencia desarrollada en el trabajo de campo da cuenta de otro de los objetivos específicos de este estudio. La sistematización abrió el camino de reflexión analítica la cual permitió a los investigadores descubrir mundos diversos, con características comunes al escuchar las voces de la ruralidad en contextos diferente a la clase convencional: el mundo de los maestros y los estudiantes, el de los jóvenes y los adultos, el de las zonas rurales y urbanas del país, el de las paces y las violencias.

Para dar cuenta del proceso vivido, los aprendizajes obtenidos y los aportes derivados del análisis para la construcción de la propuesta pedagógica de este estudio este acápite se presenta de la siguiente manera: inicialmente se presenta la información de los



talleres realizados detallando sus objetivos, la organización interna y las didácticas empeladas por último se realiza el análisis de cada uno de los talleres, información que facilitará la realización de la propuesta pedagógica.

### ***10.3.1 Los Talleres***

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa La Argentina la cual está ubicada en la zona rural del municipio de San Agustín Huila. Como el lector recordará previamente se realizó una descripción del escenario de la experiencia (Ver p. 92)

La estrategia seleccionada para la recolección de la información fue el taller pedagógico. Para los investigadores el taller se entendió como: un espacio de interacción – reflexión- creación de comprensiones en torno a la memoria del pasado reciente, el fortalecimiento de vínculos consigo mismo, con los demás y con el medio que nos rodea.

De acuerdo con esta noción se llevó a cabo un proceso de planeación del proceso por parte de los investigadores. Este proceso de planeación parte de una intencionalidad específica esta es promover la expresión-reflexión de los niños y las niñas acerca de la memoria del pasado reciente y en relación con el desplazamiento forzado.

Para que tal intencionalidad estuviese presente la planeación de cada taller tuvo en cuenta los siguientes principios:

- a) Un objetivo para cada taller: las acciones humanas se desarrollan en torno a propósitos. Por ello cada taller se planeó a partir de la definición de un logro para los niños, niñas y adolescentes en relación a sus intereses, particularidades de su momento vital, condiciones del contexto y los propósitos del estudio.
- b) No enseñar: este principio se orientó a desestructurar la relación tradicional maestro-estudiante tan profundamente arraigada en nuestro quehacer y

contradictoria con el lugar de actores sociales que tuvieron los niños y las niñas participantes en este estudio. No enseñar implicó romper el rol del maestro como dueño del saber, acallar su juicio para calificar lo que está bien o está mal. Tal ruptura implicó otorgar a los niños su lugar de actores sociales, fortalecer la escucha del maestro, generar una disposición a la valoración de las expresiones y acciones de los niños y niñas, buscar coincidencias que nos acercaran a la interacción de palabras y acciones para el buen desarrollo de la actividad programada.

- c) Escuchar observar valorar: cada uno de estos tres elementos brindó fundamentos sensibles en las actividades. Al promover la escucha activa se aparecieron un sin número de expresiones que permitieron el intercambio de ideas, reflexiones, anécdotas, situaciones que motivaron a los niños, niñas y adolescentes a la participación y la expresión. Por otro lado, la observación atenta de los estudiantes en cada taller y actividad permitió profundizar en su conocimiento y reconocimiento de sus comportamientos, vivencias, características sociales, gustos y múltiples aspectos que permitieron un mayor acercamiento entre ellos y con los docentes-investigadores. A su vez cada uno de los dos elementos anteriores posibilitó valorar cada acción, comportamiento, gesto realizado y entender un poco de sus vidas y propósitos.
- d) Promover el respeto y el cuidado: estos principios dieron la posibilidad de entablar reflexiones, diálogos, confrontación de ideas en un marco de respeto, pero además del cuidado por el otro. El respeto y el cuidado permitieron deliberar sobre la importancia de mirar al otro con las diferencias que se

observan y vivencian, una persona igual en dignidad y por ello digno de respeto y cuidado, no como enemigo si no diferencias.

e) Comunicar aceptación: este principio permitió fomentar una relación de respeto mutuo, en la cual no se juzga ni se critica. Comunicar aceptación es un principio para recuperar y fortalecer la propia valía de las personas como sujetos individuales y colectivos. Comunicar aceptación implica reconocer los pensamientos, sentimientos, sensaciones y comportamientos de otra persona como válidos lo cual a su vez constituye una estrategia para aprender y desarrollar auto-aceptación. Comunicar aceptación implicó para los docentes investigadores desarrollar formas para “estar presente” especialmente cuando los niños, niñas y adolescentes pasaban por expresiones de dolor o recuerdos especialmente impactantes.

f) La lúdica herramienta didáctica: En este trabajo se asumió la lúdica como: “...una forma de ser, una manera de interactuar con diversas facetas, para hacerlas más manejables en la incertidumbre de la realidad, característica esencial de la vida, del juego y del accionar lúdico” (Posada, 2014 pág.14). Esto significa que el ambiente general del taller partió de una propuesta lúdica, la cual se hizo evidente en la actitud y disposición de los docentes investigadores, en la planeación de cada momento y en el uso intencional de estrategias lúdicas como el juego. En este trabajo el juego se asumió como “una acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual, conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión” (Cagigal, 1996). El juego generó motivación, cercanía social y afectiva por

medio de la risa, posibilitó la preparación del cuerpo y las emociones para el trabajo de construcción de memoria sin duda alguna la lúdica proporcionó una riqueza afectiva, fomentó la integración, descargó tensiones.

- g) Fortalecer el autoconcepto y la autoestima: este principio es uno de los elementos centrales de toda relación humana y la base de los procesos identitarios. Teniendo en cuenta los contextos de violencia en los cuales se han desarrollado los niños participantes se introdujo este elemento para propiciar su desarrollo en la perspectiva de una concepción integral de los procesos de formación. En este trabajo el autoconcepto se entendió como: “los juicios evaluativos sobre los atributos o características conocidas conscientemente por el individuo a través del lenguaje”; la autoestima es definida como “una autoevaluación global del valor de uno mismo como persona. (Harter,1999).
- h) Los estudiantes se vieron fortalecidos con cada uno de los anteriores principios, puesto que concedió revisar comportamientos, pensamientos, percepciones, sentimientos, nuestra manera de ser y evaluarnos todos, desarrollando empatía por nuestros semejantes, en especial por la población víctima del conflicto armado interno colombiano.
- i) Las emociones humanas fuentes de valoración de los acontecimientos: en este trabajo se siguieron los postulados de Nusbaum (2008) sobre las emociones quien, apoyada en otros autores, las considera “evaluaciones” que se realizan sobre objetos y situaciones determinadas. Por lo anterior en este trabajo las emociones tuvieron un lugar significativo para proponer su expresión y propiciar su comprensión por parte de los actores sociales.

Los principios en mención dieron forma a la estructura de los talleres configurada por momentos. Los momentos son espacios de tiempo/lugar/actividad en los cuales se privilegian formas de relacionamiento y expresiones. Los momentos definidos para cada taller fueron:

- a) Sensibilización: este espacio posibilitó crear un escenario adecuado para la libre expresión de emociones y saberes. Se privilegió la espontaneidad la escucha y la simetría. Se promovió la deconstrucción del rol tradicional del maestro. Además, este fue el espacio para generar una aproximación sensitiva y sensible a la temática de cada taller de manera tal que se generara apertura a la expresión.
- b) Acercándonos más y más: este momento en el cual se profundiza el fortalecimiento de las relaciones individuales, concedió la oportunidad de acceder a un mayor nivel de aceptación por parte de los estudiantes, de entrar en un diálogo y compañerismo más personal, profundo que ayudo en la consecución de los objetivos planteados.
- c) Diálogo de saberes: este momento promovió una direccionalidad de aprendizajes de doble sentido, es decir se parte del concepto según el cual todos tenemos un saber que es posible compartir, los aprendizajes se expresan sin temor alguno, al igual que sus pensamientos, ideas, anécdotas, juicios de valor que permiten tener una visión más holística de la realidad, pero sobre todo de entender la vulnerabilidad como seres humanos y de la importancia de trabajar por una sociedad más justa, inmersa en justicia, paz y reconciliación.
- d) Compromiso y cierre: fue el momento de retomar las vivencias, expresiones y emocionalidades de cada taller, para hacer una reflexión sobre ellos y sobre la

memoria del pasado reciente, además permitió resolver inquietudes, establecer acuerdos, pactos con responsabilidad, de realizar un análisis consiente de los aprendizajes construidos, de reír y de sentar las bases para un nuevo taller para un nuevo aprendizaje.

Las actividades desarrolladas en cada momento se modificaron en función de los objetivos del taller

**Tabla 4**

Caminando hacia la paz: mis primeros pasos hacia la paz

<b>Taller</b>	<b>Nombre</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Momentos</b>
1° Encuadre	PAZ-TICIPANDO APORTO Y RIENDO APRENDO: en búsqueda de la paz	Generar un espacio de conversación entre estudiantes y docentes investigadores, que permita reconocer a los estudiantes, construir relaciones más cercanas de interacción y proporcionar información para el proyecto	Momento uno: <i>sensibilización</i> se presentan dos juegos La culebra lineal y tres en raya, además, en un círculo sentados se les pasa un papel para la primera caracterización. Momento dos: Acercándonos más y más Actividad <i>quien soy yo y quien es mi familia</i> aquí realizan un dibujo de algunas características físicas y de la personalidad como de sus familias para posteriormente terminar con un relato Momento tres: Diálogo de saberes Actividad <i>divulgación del proyecto de investigación</i> . Se inicia con el <i>circuito armando aprendo</i> se inicia con el juego cono o balón; posterior a ello el grupo se divide en cuatro subgrupos de tres estudiantes cada uno para armar rompecabezas frente el proyecto de investigación que van a generar conocimiento.

2° Taller	<i>Haciendo memoria conozco el pasado</i>	Identificar los saberes y las prácticas de los niños, niñas y jóvenes sobre memoria del pasado reciente; como también en el contexto escolar.	<p>Momento cuatro: Compromiso y Cierre</p> <p>Actividad <i>contrato psicológico: Preguntando Aclaro.</i></p> <p>Momento uno: <i>sensibilización</i>, Actividad <i>la paz nuestra luz</i>. Hay dos actividades de juego: <i>el gol de mi vida</i> y <i>colores en raya</i>.</p> <p>Momento dos: Acercándonos más y más</p> <p>Actividad <i>reforzando relaciones</i>. Se da comienzo con una actividad lúdica: <i>saltando y llevando la memoria</i>.</p> <p>Momento tres: Diálogo de saberes</p> <p>Actividad <i>La pelota del pasado reciente</i>. Esta actividad consta de dos rondas de preguntas.</p> <p>Momento cuatro: Compromiso y Cierre</p>
3° Taller	<i>fracturas identitarias</i>	Reconocer los saberes y las prácticas de los estudiantes de la I.E la Argentina sobre el desplazamiento forzado y sus efectos en la identidad.	<p>Actividad <i>reafirmando saberes</i>.</p> <p>Momento uno: <i>sensibilización</i></p> <p>Actividad <i>mis Raíces</i> acompañado del juego y la canción <i>De dónde vengo yo</i>.</p> <p>Momento dos: Acercándonos más y más</p> <p>Actividad <i>reforzando relaciones</i>” acompañado de la ronda <i>el lobo preguntón</i>.</p> <p>Momento tres: Diálogo de saberes</p> <p>Actividad <i>recordando, descubriendo y aprendiendo</i> acompañado del juego <i>desplazamiento sin desplazamiento</i>.</p> <p>Momento cuatro: Compromiso y Cierre actividad</p> <p><i>reafirmando saberes</i>.</p>

---

A continuación, se presenta el análisis de los talleres: cada taller cuenta con cuatro momentos, división que se estableció con el propósito de dar una mejor organización de ellos, puesto que cuentan con actividades lúdicas.

El primer taller titulado *PAZ-TICIPANDO APORTO Y RIENDO APRENDO: en búsqueda de la paz*, parte de la intencionalidad de persuadir, de provocar admiración y/o fascinación de los estudiantes por la palabra *paz*, de motivarlos a participar mediante el diálogo y la escucha activa. Expresar sus conocimientos previos, interrogantes e inquietudes en referencia al concepto de *paz* en un ambiente de amistad, amabilidad, compañerismo, respeto y aceptación del otro a partir de sus diferencias.

Los talleres tienen un momento inicial denominado *sensibilización*, por su nombre tiene la intencionalidad de generar acercamiento y por su carácter lúdico-recreativo generar motivación para los momentos siguientes, además de resaltar el papel del juego como elemento importante y esencial de la memoria, sin olvidar el de acercarse a los temas de manera más lúdica.

En el primer taller la *sensibilización* permitió realizar la primera parte de la caracterización de los estudiantes, por otra parte, el juego ayudo a dinamizar sus mentes, a estar más activos, expresivos y participativos.

El segundo momento de los talleres denominado *acercándonos más y más* se orientó a fortalecer las relaciones entre los participantes: niños, niñas y adolescentes. En el segundo momento del primer taller *acercándonos más y más* se desarrolló la actividad *quién soy yo y quien es mi familia*, la cual se propuso conocer la manera como niños, niñas y adolescentes se reconocen a sí mismos y reconocer la estructura y organización de su familia así como los sistemas de vinculación que poseen.



Seguidamente se tiene el tercer momento denominado diálogo de saberes. Se orientó a reconocer los saberes de los participantes y a presentar elementos por parte de los maestros orientadores de los talleres. Las actividades que se desarrollaron en este momento se modificaron dependiendo de las características e intencionalidades de cada taller. En el primer taller el diálogo de saberes se orientó a la *divulgación del proyecto de investigación*. *La actividad consistió* en un circuito como actividad lúdica, el cual tenía como propósito primordial tener siempre motivados a los estudiantes, y lograr una mayor fluidez de las actividades; el juego proporcionó el espacio para la divulgación del proyecto y el armado de los rompecabezas.

El cuarto y último momento en los tres talleres compromiso y cierre se diseñó para reforzar lo visto, observado, lo realizado y/o aprendido para de esta forma crear un espacio de reflexión, de búsqueda de saberes, de las inquietudes presentadas por cada uno de ellos. Al igual que los anteriores momentos se realizó de forma lúdico-recreativa.

El segundo taller *Haciendo memoria conozco el pasado*, fue denominado así para acercar a los estudiantes a dos conceptos importantes *memoria* y *pasado*, para conocer siempre desde las experiencias propias sus opiniones y posturas frente a cada elemento nombrado, y para promover su expresión frente a la memoria del pasado reciente en la escuela.

En el segundo taller la *sensibilización* lleva como nombre *la paz, nuestra luz*, nombre que tiene como propósito acercarlos al concepto de paz, así como desentrañar la luz de esperanza y oportunidades que trae ella, todo esto mediante la reflexión; dentro de este primer momento se realizaron dos juegos *el gol de mi vida* y *colores en raya*, el nombre del primer juego tiene como elemento principal motivar a los estudiantes a reflexionar sobre su proyecto de vida y su importancia en la construcción de paz, pero también tocar el tema de

la memoria y la importancia de recordar; el segundo juego invita a mirar la vida de diferentes formas, a entender que somos diferentes, con pensamientos distintos, pero con innumerables cosas en común, entre ellas que somos seres humanos con anhelos, sueños, propósitos, en el intento de vivir en una sociedad más igualitaria.

El segundo taller y su momento dos “acercándonos más y más” se le llamó *reforzando relaciones*, el cual está unido a la actividad lúdica-recreativa *saltando y llevando la memoria*, su nombre permite demostrar que el juego es un elemento primordial en la construcción de la memoria, del recordar, de traer al presente situaciones pasadas, que permite llevar y afrontar los duelos del pasado de forma adecuada y llevadera que conllevan a una mejor adaptación emocional.

En el segundo taller, el momento tres. *dialogo de saberes*, se realizó a través del juego *La pelota del pasado reciente*; este momento tenía como función principal retomar situaciones del pasado vividas por los niños, niñas y adolescentes, en donde a través de preguntas que se encontraban escritas en pelotas, ellos expresaban sus sentimientos, frente a lo acaecido, así como también facilito llevarlos a la construcción del concepto del *pasado reciente*.

El tercer taller designado con el nombre de *fracturas identitarias*, parte de reconocer las diferentes rupturas, y/o consecuencias que sufre una persona desplazada, para a partir de allí retomar el desplazamiento forzado y al igual que los anteriores talleres escuchar los saberes previos de los niños, niñas y adolescentes.

En el tercer taller la sensibilización lleva el nombre *Mis Raíces*, su función, hacer ver a los niños, niñas y adolescentes lo importante que es el territorio donde se vive, de consolidar y fortalecer nuestro territorio, de tener pertenencia por él, en este primer

momento se realiza el juego y la canción *De dónde vengo yo*, que permite retroalimentar la actividad anterior y consolidar diálogos críticos reflexivos.

El tercer taller y su momento dos acercándonos más y más *reforzando relaciones* fue vinculado al juego *el lobo preguntón*, su intención fue recordar la infancia a través de este canto y trabajar a partir de preguntas el pasado, el presente elementos y situaciones propias de ellos y sus familias.

Diálogo de saberes es el momento tres del tercer taller, su principal intencionalidad con referencia al nombre dado fue extraer de los niños, niñas y adolescentes los conocimientos, experiencias vividas, pensamientos y sensaciones frente al *desplazamiento forzado* e irlos introduciendo al concepto como tal. Para tal fin se inició con el juego *desplazamiento sin desplazamiento* para posteriormente realizar la actividad *recordando, descubriendo y aprendiendo*.

Tal y como se vislumbró con los nombres de todos los momentos, estos fueron pensados para generar procesos de escucha, reflexión, creación y aprendizaje mutuo en todo lo concerniente al desplazamiento forzado como también en la importancia del papel de la memoria.

### ***10.3.2 Los Aprendizajes***

Al realizar el proceso de sistematización de la experiencia vivida se evidenciaron los siguientes aprendizajes y contribuciones conceptuales y metodológicas para la construcción de la propuesta:

1. Aprendizaje recíproco. Niños, niñas y adolescentes junto a los maestros orientadores de los talleres construyeron una relación horizontal en la cual se desarticuló la noción según la cual el maestro es el dueño del conocimiento. Esta

deconstrucción permitió generar un ambiente de escucha y participación, un dialogo, vinculando las voces de los participantes. Esta noción de aprendizaje recíproco debe fundamentar prácticas pedagógicas que aporten a la comprensión y transformación de las relaciones de aprendizaje orientadas a formar en y para la paz de manera práctica.

2. la escuela: lugar propicio para construir camino hacia la paz. La escuela permite la inclusión de elementos que desajusten y desacoplen la guerra en los currículos, que documenten y den testimonio de lo acaecido, desde diferentes contextos a partir de construcción de memorias del pasado reciente. La escuela pondrá la semilla y generará acciones orientadas a la no repetición y el nunca más.
3. Los estudiantes sujetos críticos y reflexivos. Como tercer elemento a destacar es reconocer que los niños, niñas y adolescentes de escuelas y colegios son seres con condiciones grandiosas de reflexión, con capacidades críticas de interpretar coherentemente lo acontecido, capaces de liderar procesos a través de mediaciones pedagógicas; lo anterior junto a su capacidad de innovación permite llenar la escuela de esperanza, de amor y cuidado hacia el otro.
4. La pedagogía crítica una concepción válida para la construcción de paz. El proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos es de gran relevancia, puesto que posibilita a los niños, niñas y adolescentes cuestionarse frente a diferentes realidades, este proceso reflexivo es clave puesto que posibilita la emancipación frente a creencias, practicas e historias oficiales orientadas durante décadas.

5. La memoria del pasado reciente una contribución a la construcción de paz desde la escuela. La escuela como generador de espacios de reflexión en donde se permite leer de manera crítica lo que paso tendiendo a la deconstrucción errónea del saber histórico y construir nuevas perspectivas de paz en torno a las potencialidades de niños niñas y adolescentes.
6. La lúdica: una relación que fortalece la interacción y los aprendizajes. La lúdica como herramienta imprescindible en los procesos de aprendizaje permite acercar a los niños, niñas y adolescentes a construir saberes a partir del juego; a fortalecer procesos de sociabilidad y a construir nuevas perspectivas a través del otro.
7. La lúdica una experiencia que facilita la construcción de una pedagogía de la memoria del pasado reciente enseñanza de la memoria del pasado reciente. Mediante la lúdica se permite a los niños, niñas y adolescentes explorar potencialidades de creación, percepción de motricidad y de socialización en donde mediante el juego reflexivo se exponen sus pensamientos, vivencias y creencias frente a lo que paso.

Se pudo establecer que el juego, las actividades lúdico-recreativas permiten una mayor aprensión de los contenidos programados, desinhibirse, actuar y expresarse de manera natural, ser más espontáneos, crear espacios de discusión en ambientes de tolerancia, recordar, hacer memoria o traer al presente escenarios y situaciones pasadas, entre otros elementos que favorecen el dialogo y la búsqueda de la paz en medio del conflicto; pero también permitió recolectar información vital para el proyecto y la propuesta pedagógica.

## 11. Propuesta Pedagógica



Fuente: autoría propia con imágenes de google

## Presentación

El conflicto armado en Colombia ha dejado en la población pobreza, muertes, desapariciones y familias enteras desplazadas; la violencia ha llevado a la desconfianza y ruptura del tejido social en especial a las víctimas del desplazamiento forzado. Por ello y para generar garantías de no repetición es necesario contribuir a la construcción de la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

Siempre se ha dicho que la escuela es un territorio de paz. Sin embargo, la construcción de paz a partir de la memoria del pasado reciente es un terreno poco explorado; esta terma tiene una mínima mención en la catedra de paz.

La experiencia denominada *Recordando ando, un camino para la construcción de paz* en la escuela es una estrategia pedagógica orientada a la construcción de una pedagogía de la memoria del pasado reciente en especial en lo relativo al desplazamiento forzado. Esta experiencia tiene en la lúdica y el juego unas herramientas fundamentales porque ayudan a fortalecer las formas de expresión y procesar las emociones vinculadas con estos temas.

Esta propuesta se ha desarrollado por medio del juego y la lúdica aprovechando que el juego es fundamental en la niñez. Según Garaigordobil y Fagoaga (2006), el juego es “una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano” (p. 18).

A través de esta estrategia pedagógica desarticulamos las creencias convencionales de los niños y jóvenes sobre la violencia y el conflicto armado en Colombia, se sensibiliza frente a las consecuencias y causas del desplazamiento forzado y se construyen formas para dar dignidad a las víctimas y generar garantías de no repetición.



La propuesta se realizó como trabajo de grado de la maestría en educación y cultura de paz por la excelencia docente en el marco del contrato 993 de 2019 celebrado por la secretaria de educación del Huila con la universidad Surcolombiana.

Durante esta investigación se identificaron los conocimientos previos sobre memoria, memoria del pasado reciente, emociones y memoria, y desplazamiento forzado en los estudiantes, las voces de los niños y niñas aportaron los contenidos que es necesario abordar, los cuales se presentan como lineamientos conceptuales. Los talleres desarrollados en la fase de creación e innovación desde una perspectiva constructivista nos permitieron identificar los principios metodológicos y aportaron las didácticas que la conforman.

A continuación, se presenta la propuesta en mención.





## Justificación

Los argumentos que justifican la creación-innovación de esta propuesta pedagógica en la escuela son:

1. Contribuir a la construcción de garantías de no repetición de los hechos vinculados con el conflicto armado específicamente el desplazamiento forzado.
2. Proporcionar elementos pedagógicos para promover la comprensión del conflicto armado.
3. Dar a conocer las voces de los actores sociales en situación de desplazamiento forzado.
4. Implementación de una herramienta pedagógica lúdica recreativa que ayude a fortalecer y desarrollar conciencia sobre memoria, memoria del pasado reciente, emociones y memoria y desplazamiento forzado en Colombia.



## Objetivo

Fortalecer los saberes y prácticas en torno a la memoria, la memoria del pasado reciente, el desplazamiento forzado, para contribuir a la construcción de paz estable y duradera en los territorios y en las Instituciones educativas del departamento del Huila.



## Elementos conceptuales

Esta propuesta se fundamenta en los siguientes conceptos

### **Memoria del pasado reciente**

La memoria es la capacidad humana de traer el pasado al presente. Siguiendo a Ricouer (2003), la memoria se refiere a la capacidad de conocer aquellos eventos que ocurrieron en el pasado, y por tanto tiene una pretensión de verdad; y, en segundo lugar, la memoria es una acción que se materializa en espacios es determinada, y configura agentes e instituciones.

La memoria tiene al menos tres tareas: la primera reconstruir una memoria histórica de la violencia para hacer justicia a las víctimas, y asumir las responsabilidades que tenemos como sociedad frente a ellas, y también frente a nosotros mismos; La segunda es reconocer la dignidad de la víctima para evitar la justificación, banalización u ocultamiento del daño; la tercera es incentivar el mutuo reconocimiento de los ciudadanos para construir comunidad, en un diálogo donde la diversidad sea aceptada. (Gamboa, 2019).

Cabe entonces resaltar la memoria y la narración como elementos constructores de la historia “se puede decir que el lenguaje vuelve a ser clave no en la construcción de la memoria sino también en la creación de lo que conocemos como historia” (Blair,2002, p.20). en este sentido al hablar de memoria del pasado reciente en Colombia es necesario referirse al Grupo de Memoria Histórica (GMH) quienes inicialmente en el 2007 por mandato estatal fueron los encargados de reconstruir las causas que generaron el conflicto colombiano y las nefastas consecuencias que este ha traído a la población.



El GMH de acuerdo con Zuluaga (2004) propone que un relato del pasado reciente debe cumplir con cuatro condiciones:

1) sensibilizar a las personas que no han vivido directamente los embates del conflicto; 2) generar reflexión en torno a las causas estructurales de la confrontación para entenderla en un marco amplio, en el que la atribución de responsabilidades es compleja y no pueden simplemente identificarse “malos” y “buenos”; 3) hacer una crítica del papel que el Estado y un gran número de funcionarios e instituciones han asumido a lo largo de estas décadas de violencia; 4) interpelar a la sociedad civil que ha sido en ocasiones cómplice de las acciones armadas ilegales (por acción, por omisión o por justificar las agresiones hacia algunas comunidades) y, en otras, ha actuado con indiferencia ante las miles de víctimas que han sufrido las acciones de todos los actores del conflicto (legales e ilegales). (p.3)

### **La pedagogía de la memoria del pasado reciente**

Este es un campo de reciente aparición en Colombia; de acuerdo con Herrera y Merchán (2012) y Ortega et al (2014), es un campo de reflexión epistémica orientado a promover la construcción de subjetividades políticas, afectadas directa o indirectamente por contextos de violencia sociopolítica (como se citó en Baquiro, Giraldo y Vargas, 2022, p.3). y como lo sustenta Murillo (2007), la construcción de subjetividades políticas contribuye “a la valoración del otro en su diferencia, en su adversidad y en su capacidad de agencia” (como se citó en Baquiro, Giraldo y Vargas, 2022, p.3).

Además, siguiendo a Kriger (2011) y Rubio (2010), este campo contribuye a la formación de actores sociales capaces de generar procesos de “interpretación crítica de las experiencias límite del pasado reciente (guerras civiles, conflictos armados, dictaduras, genocidios entre otros) caracterizadas por la vulneración sistemática de derechos humanos.

Pretende contribuir a la formación de agentes sociales para la realización de valoraciones éticas y políticas de las miradas sobre los acontecimientos en cuestión aportados por diferentes actores de la sociedad (como se citó en Baquiro, Giraldo y Vargas, 2022, p.3).

Jelin (2003) expresa que el estudio de la memoria reciente prospera en los años noventa a consecuencia de luchas iniciadas por movimientos que luchan por los derechos humanos (como se citó en Arias, 2018). La enseñanza del pasado reciente se toma como la oportunidad de realzar las voces de las víctimas frente a la realidad oficial; en este sentido para aprender del pasado y evitar repetir acontecimientos trágicos de nuestra historia, es necesario encontrar los espacios precisos y adecuados para *la enseñanza de la memoria del pasado reciente* (EMPR), y uno de esos espacios es la escuela, que sin duda es uno de los espacios idóneos en donde se aprende a reflexionar de forma crítica y constructiva sobre lo que realmente ha acaecido y desestructurar la memoria oficial enraizada por décadas en nuestro país tal y como lo sustenta Kriger (2011), “la escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro(...)” (como se citó en Arias, 2018, p.36).

Esa comprensión histórica del pasado reciente de acuerdo con Levin (2007), debe orientarse a que el estudiante cimente una mirada crítica mediante la cual visibilice “por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características (...) posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado” (como se citó en Arias, 2018, p.36).



La EMPR trae consigo complicaciones y obstáculos inherentes como su esencia en los contenidos a tratar, “tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como desde el punto de vista de las fuertes implicancias éticas, morales y políticas” (Levin, 2007, p.157), esas complicaciones que la enseñanza del pasado reciente trae a la escuela, se desprenden “al introducir unos temas discutibles y complejos vinculados a acontecimientos políticos de reciente ocurrencia, que no sólo incitan pasiones de todo tipo sino que exigen revisar los currículos oficiales” (Arias, 2018,p.37)

### **Emociones y Memoria**

Para Nussbaum (2012), las emociones contienen “juicios de valor” (p.29) sustentadas en las creencias acerca de la importancia de personas o cosas con las que se interactúa continuamente. De acuerdo con la autora en mención las emociones no son fuerzas ciegas o manifestaciones de la vida incompleta, del mundo privado o de una visión egoísta e individualista del ser. Las emociones son respuestas inteligentes las cuales expresan creencias, apreciaciones particulares acerca de los objetos de la emoción. Estos objetos pueden ser tangibles, referirse a recuerdos, evocaciones de objetos otros, construcciones personales percibidas y significados por las personas que experimenta la emoción. Las emociones se caracterizan al menos por lo siguiente:

1. Se dirigen a un objeto.
2. Se fundamentan en creencias.
3. Son eudaimonísticas.
4. Pueden originarse en instancias no evidentes de la historia del sujeto
5. No necesariamente se expresan a través del lenguaje. (Nussbaum, 2012, como se citó en Márquez, 2017, p.114).

Las emociones contienen en sí mismas una dirección hacia un objeto con el que se relacionan intencionalmente, puesto que surgen de la forma en que la persona percibe el objeto y las creencias que construye sobre él.

Para Nussbaum (2008) las emociones son juicios, con un contenido evaluativo y por tanto tienen una gran potencia en la deliberación moral pues dan cuenta, señalan e identifican la situación de vulnerabilidad y menoscabo de la dignidad. Las emociones permiten percibir el daño moral (como se citó en Márquez, 2017). En tal sentido la memoria del pasado reciente se convierte en un escenario para la activación de emociones que permitan la comprensión del daño y otorgar dignidad a las víctimas. El reconocimiento del daño es indispensable para inmunizar a las sociedades y colectivos humanos de la tentación de repetición de los hechos atroces. La activación de emociones como la compasión entendida, según Nussbaum (2008), como la creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento de otro ser humano es grave, inmerecido y no trivial, permite la construcción de reflexiones éticas sobre aquello que debe ser irrepetible. “Para que se despierte la compasión se debe considerar el sufrimiento de otra persona como una parte significativa del propio esquema de objetivos y metas” (como se citó en Gil, 2014, p.188).

Frente a la memoria, Traverso (2007), expresa que la sociedad actual ha revalorizado las experiencias pasadas reconociendo fuentes como “testimonio y el testigo” (Como se citó en Mayorga, 2020, p.133), además de mirar la memoria “(...) que al estar profundamente anclada a la experiencia presente de los sujetos que la reconstruyen se vuelve un hecho político que define las modalidades del testimonio, los acontecimientos a narrar y las lecciones que debe dejar” (p.133).

En este sentido al existir la cultura de la memoria se genera espacio desde las ciencias sociales para que los estudios sobre el tema recobren su importancia, puesto que

representan la manera para entender a que la sociedad contemporánea entrelace su visión de lo que paso a las preguntas del presente, así como “a la perspectiva de porvenir que se construye de forma cotidiana, todo lo anterior manifestado en forma de fenómenos colectivos, múltiples y vinculantes susceptibles de ser analizados desde los diferentes constructos investigativos de las ciencias sociales y humanas” (Mayorga, 2020, p. 134).

De acuerdo con Arias (2018), sin importar desde que óptica se observe el pasado reciente permite configurar el presente mediante “sucesos socialmente vivos cuya cadencia histórica permite comprender circunstancias específicas del presente, además de traer consigo la inobjetable opción ético-política de quien se pregunta por ellos” (como se citó en Mayorga, 2020, p. 137).

### **Desplazamiento forzado**

Colombia reconoció la existencia del conflicto armado mediante la Ley 1448 de 2011 o Ley de víctimas y restitución de tierras, estableciendo la noción de víctima, además de reconocer afectaciones a la población, entre estos el desplazamiento forzado y la entiende así:

Se entenderá que es víctima del desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo 3° de la presente Ley. (p.19)

El desplazamiento genera en las victimas un quiebre entre lo que fue, lo que es y lo que será; definido por Bello (2001) “significa haber perdido “su lugar”, dejar de ser y estar



en el lugar en que se ha sido; ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor, rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo y esfuerzo de olvido” (p.8) por ende, el desplazado debe huir de su “lugar”; abandonando todas las redes afectivas y /o sociales que había logrado edificar durante su existencia, de acuerdo con lo anterior debe afrontar y acomodarse de manera obligada a nuevos ambientes no solo a nivel geográfico sino lo que implica su nueva situación socioeconómica, haciendo uso de su resiliencia empezar a reconstruir toda su vida, intentando resguardarse de nuevas situaciones intimidantes en muchas ocasiones solos; sin redes de apoyo reales que los ayuden a su readaptación (Bello, 2001).



### **Elementos Metodológicos:**

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en los siguientes conceptos pedagógicos.

#### **Concepción pedagógica: El constructivismo**

Carretero (1997), expone que el constructivismo entiende al individuo dentro de los aspectos cognitivo, social, afectivo y de comportamiento dentro del marco de aprendizaje continuo como construcción y producto de la interacción entre dos factores; el ambiente y las disposiciones internas, visibilizando que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p.41) y “entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros” (Ortiz, 2015, P.97) por lo tanto el proceso de enseñanza aprendizaje se genera mediante una “interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” (p.98).

Entonces el aprendizaje desde la perspectiva constructivista se realiza teniendo en cuenta la idiosincrasia del individuo y sus aprendizajes previos como lo explica (Torres, 2021) al ser el aprendizaje una construcción activa, cuando un individuo aprende ese aprendizaje lo asocia con experiencias previas enraizadas ya en sus estructuras mentales siendo así la nueva información asimilada y vinculada a los conocimientos y experiencias previas.

En este sentido la metodología en esta propuesta tuvo en cuenta lo expuesto por Ortiz (2015) frente a las siguientes características: a. contexto. b. aprendizajes previos. c. participación activa de los niños, niñas y adolescentes. d. actividades auto estructurantes. e. dialogo desequilibrante que permitió mediante preguntas generar un dialogo entre los

participantes facilitando conocer sus posturas, ideas respecto a los temas tratados. e. se utilizó el taller como laboratorio, permitiendo el acercamiento a diversos materiales generando la asimilación. f. situaciones de tipo inductivo en donde se presenta un caso y se busca la participación de los estudiantes para analizarlo, buscar relaciones y finalmente generalizar.

Así mismo la propuesta pedagógica involucra unos principios orientadores de relación pedagógica:

*Un objetivo para cada taller:* las acciones humanas se desarrollan en torno a propósitos. Por ello cada taller se planeó a partir de la definición de un logro para los niños, niñas y adolescentes en relación a sus intereses, particularidades de su momento vital, condiciones del contexto y los propósitos del estudio.

*No enseñar:* este principio se orientó a desestructurar la relación tradicional maestro-estudiante tan profundamente arraigada en nuestro quehacer y contradictoria con el lugar de actores sociales que tuvieron los niños y las niñas participantes en este estudio. No enseñar implicó romper el rol del maestro como dueño del saber, acallar su juicio para calificar lo que está bien o está mal. Tal ruptura implicó otorgar a los niños, niñas y adolescentes su lugar de actores sociales, fortalecer la escucha del maestro, generar una disposición a la valoración de las expresiones y acciones de los niños, niñas y adolescentes, buscar coincidencias que nos acercaran a la interacción de palabras y acciones para el buen desarrollo de la actividad programada.

*Escuchar observar valorar:* cada uno de estos tres elementos brindó fundamentos sensibles en las actividades. Al promover la escucha activa se aparecieron un sin número de expresiones que permitieron el intercambio de ideas, reflexiones, anécdotas, situaciones que motivaron a los niños, niñas y adolescentes a la participación y la expresión. Por otro

lado, la observación atenta de los estudiantes en cada taller y actividad permitió profundizar en su conocimiento y reconocimiento de sus comportamientos, vivencias, características sociales, gustos y múltiples aspectos que permitieron un mayor acercamiento entre ellos y con los docentes-investigadores. A su vez cada uno de los dos elementos anteriores posibilitó valorar cada acción, comportamiento, gesto realizado y entender un poco de sus vidas y propósitos.

*Promover el respeto y el cuidado:* estos principios dieron la posibilidad de entablar reflexiones, diálogos, confrontación de ideas en un marco de respeto, pero además del cuidado por el otro. El respeto y el cuidado permitieron deliberar sobre la importancia de mirar al otro con las diferencias que se observan y vivencian, una persona igual en dignidad y por ello digno de respeto y cuidado, no como enemigo si no diferencias.

*Comunicar aceptación:* este principio permitió fomentar una relación de respeto mutuo, en la cual no se juzga ni se critica. Comunicar aceptación es un principio para recuperar y fortalecer la propia valía de las personas como sujetos individuales y colectivos. Comunicar aceptación implica reconocer los pensamientos, sentimientos, sensaciones y comportamientos de otra persona como válidos lo cual a su vez constituye una estrategia para aprender y desarrollar auto-aceptación. Comunicar aceptación implicó para los docentes investigadores desarrollar formas para “estar presente” especialmente cuando los niños, niñas y adolescentes pasaban por expresiones de dolor o recuerdos especialmente impactantes.

*La lúdica herramienta didáctica:* En este trabajo se asumió la lúdica como: “...una forma de ser, una manera de interactuar con diversas facetas, para hacerlas más manejables en la incertidumbre de la realidad, característica esencial de la vida, del juego y del accionar lúdico” (Posada, 2014 pág.14). Esto significa que el ambiente general del taller

partió de una propuesta lúdica, la cual se hizo evidente en la actitud y disposición de los docentes investigadores, en la planeación de cada momento y en el uso intencional de estrategias lúdicas como el juego. En este trabajo el juego se asumió como “una acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que se efectúa en una limitación temporal y espacial de la vida habitual, conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas y cuyo elemento informativo es la tensión” (Cagigal, 1996, como se citó en Ramírez, 2006, p.1). El juego generó motivación, cercanía social y afectiva por medio de la risa, permitió la preparación del cuerpo y las emociones para el trabajo de construcción de memoria sin duda alguna la lúdica proporcionó una riqueza afectiva, fomentó la integración, descargó tensiones.

*Fortalecer el autoconcepto y la autoestima:* este principio es uno de los elementos centrales de toda relación humana y la base de los procesos identitarios. Teniendo en cuenta los contextos de violencia en los cuales se han desarrollado los niños participantes se introdujo este elemento para propiciar su desarrollo en la perspectiva de una concepción integral de los procesos de formación. En este trabajo el autoconcepto se entendió como: “los juicios evaluativos sobre los atributos o características conocidas conscientemente por el individuo a través del lenguaje”; la autoestima es definida como “una autoevaluación global del valor de uno mismo como persona. (Harter,1999).

*Los estudiantes se vieron fortalecidos con cada uno de los anteriores principios,* puesto que concedió revisar comportamientos, pensamientos, percepciones, sentimientos, nuestra manera de ser y evaluarnos todos, desarrollando empatía por nuestros semejantes, en especial por la población víctima del conflicto armado interno colombiano.

*Las emociones humanas fuentes de valoración de los acontecimientos:* en este trabajo se siguieron los postulados de Nusbaum (2008) sobre las emociones quien, apoyada

en otros autores, las considera “evaluaciones” que se realizan sobre objetos y situaciones determinadas. Por lo anterior en este trabajo las emociones tuvieron un lugar significativo para proponer su expresión y propiciar su comprensión por parte de los actores sociales.

### *El lugar del docente*

Siguiendo la perspectiva constructivista, el papel del docente se centró en crear ambientes de participación en donde los niños, niñas y adolescentes se sintieran motivados intrínsecamente para que a partir de sus conocimientos previos pudieran indagar, reflexionar y aprender, partiendo del respeto, la confianza y el compromiso a aprender significativamente (Tigse, 2019).



## Didácticas

Santivañez (2004) señala que la didáctica desde el constructivismo encierra el “proceso de construir los contenidos y procedimientos a aprender de una manera significativa” (p.138). Es entonces que la didáctica facilita la interacción docente estudiante, de manera que el aprendizaje sea significativo mediante estrategias que beneficien “...la construcción del conocimiento, la autonomía y el trabajo colectivo” (Santivañez, 2004, p.139).

Dentro de los principios didácticos constructivistas se encuentra a. el aprendizaje cooperativo que promueve la construcción de conocimiento, beneficia la socialización y permite la colaboración entre los participantes. b. Enseñanza explícita en donde el docente expresa claramente el objetivo y lo que se espera de la interacción de saberes. c. modelaje cognitivo en donde el docente o los participantes expresan como solucionar determinado problema, además de tomar en cuenta las ideas de sus compañeros y del docente. d. meta cognición, brindándole herramientas al estudiante para aprender a aprender y generar la autonomía (Palma, 2017).

De acuerdo con lo anterior se dan a conocer los talleres, parte fundamental de la propuesta pedagógica, puesto que gracias a ellos se pudo desarrollar la investigación; así mismo se presentan las didácticas utilizadas en esta propuesta (cabe resaltar que en todos los talleres se privilegia espacio para que estas didácticas pudieran entrelazarse facilitando el aprendizaje significativo):

*Comunicativas:* dentro de los talleres se privilegiaron espacios que dieron paso a la comunicación de saberes e interacción entre los participantes generando nuevas ideas y construcciones frente al tema. Ejemplos: taller 1. Preguntando Aclaro. (ver apéndice A)

Taller2. La pelota del pasado reciente. Reafirmando saberes, pancarta (ver apéndice B).

taller 3. “el lobo preguntón” (ver apéndice C).

*Recreativas:* cada taller tuvo espacios de juego en donde a través de la lúdica (rompecabezas, juego de futbol, juego de relevos, las estrellas), se benefició el aprendizaje significativo y la construcción de saberes. algunos ejemplos: taller 1. La culebra lineal, tres en raya. Circuito armando aprendo, el gol de mi vida. (ver apéndice A) Taller2. saltando y llevando la memoria (ver apéndice B). taller 3. “desplazamiento sin desplazamiento” (ver apéndice C).

*Reflexivas:* cada sesión abrió espacios destinados a la reflexión sobre la memoria del pasado reciente, conflicto armado y el desplazamiento forzado. A través de esta reflexión los participantes expusieron sus vivencias, saberes, estudiaron y comprendieron al punto de formarse una opinión sobre los temas tratados. Taller 2. un círculo de paz, caja de la esperanza (ver apéndice B). taller 3. Mis raíces, ¿de dónde vengo yo? La pelota chillona (ver apéndice C).

*Estéticas:* en los diversos talleres se dio paso al arte como expresión estética permitiendo a los estudiantes plasmar su visión de realidad frente a su concepción sobre memoria del pasado reciente, conflicto y desplazamiento forzado. Ejemplos: taller 1. “quien soy yo y quien es mi familia” (ver apéndice A) Taller 2. colores en raya (ver apéndice B). Taller 3. “errante diamante” (ver apéndice C).

Como estrategia didáctica complementaria se diseñaron dos talleres virtuales interactivos; uno para primaria “Una visita al chamán Shumak Yashak” (ver apéndice D) y en secundaria “Pakcha Pukara (cascada sagrada)” (ver apéndice E). En estos talleres se vinculan nuevamente las didácticas comunicativas, recreativas, reflexivas y estéticas, así



como los principios anteriormente mencionados, generando un ambiente favorecedor de la autonomía y la disposición de aprender a aprender mediante el aprendizaje significativo.



## Evaluación

La evaluación de la propuesta se basa en la evaluación formativa que responde a la visión constructivista de la propuesta; De acuerdo con Rosales (2003) la evaluación formativa, se caracteriza por ser aplicada a lo largo del proceso de aprendizaje, busca perfeccionar el proceso didáctico, es específica en retroalimentar al estudiante frente a lo que necesita mejorar y es permanente. Tiene en cuenta el trabajo individual y en equipo. Además de lo anterior al inicio del proceso se realiza la evaluación diagnóstica pues el constructivismo parte de saberes previos.

La evaluación formativa busca desarrollar destrezas y generar cambio actitudinal al tiempo que los estudiantes atribuyen significado al conocimiento construido. Dentro de los instrumentos a utilizar se encuentran: el anecdotario, diario reflexivo, portafolios, ensayos, observación de actitudes en situaciones individuales y grupales y solución de problemas, entre otros (Abilleira, 2014).

La información arrojada por el proceso evaluativo sirve de base para: monitorear el avance en el aprendizaje, modificar o generar nuevas estrategias didácticas, para verificar la efectividad de la propuesta.



### **Principios Éticos De La Propuesta: Acción Sin Daño**

En esta propuesta se tiene en cuenta lo expresado por La Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), (2011) en donde expresa que la acción sin daño desde la perspectiva ética se basa en los antiguos principios hipocráticos de “no hacer daño” (párr.1). En ese sentido los actores investigadores mantuvieron el compromiso obligatorio de salvaguardar la moral de los niños niñas y adolescentes que participaron en la investigación planeando cada actividad de manera crítica y reflexiva.



## Referencias

- Abilleira, O. (2014). Evaluación constructivista. Oscarabilleira.com  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AhJeiPkpunsJ:www.oscarabilleira.com/wp-content/uploads/2015/10/avaliacion\\_constructivista\\_tecnicas.pdf+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=co](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AhJeiPkpunsJ:www.oscarabilleira.com/wp-content/uploads/2015/10/avaliacion_constructivista_tecnicas.pdf+&cd=6&hl=es-419&ct=clnk&gl=co)
- Amador, J., Barragán, D. & Álvarez, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber*, 13(32), e12911.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12911>
- Arias, D. (2018) Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
[https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/ensenanza\\_del\\_pasado\\_reciente\\_en\\_colombia\\_la\\_violencia\\_politica\\_y\\_el\\_conflicto\\_armado\\_como\\_tema\\_de\\_aula.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf)
- Bello, M. (2001) *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*, ICFES. Arfo editores e impresores Ltda.
- Blair, E. (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, (21), 9–28. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1413>
- De Gamboa, C. (2019). La memoria como política y las responsabilidades derivadas del pasado. *Ideas y Valores*, 68 (Sup. N.º5), 81-104.  
<https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5Supl.80619>
- Gil, B. (2014) La Teoría De Las Emociones De Martha Nussbaum: El Papel De Las Emociones En La Vida Pública. (tesis doctoral)

<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis+doctoral+Marta+Gil+Blasco.pdf;jsessionid=CE2AD5D3956A410DA443AFCDD4DC5DF4.nodo1?sequence=1>

Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva*. Sancho, I., (trad). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza (2004) <https://1library.co/document/q20vn4jz-halbwachs-maurice-la-memoria-colectiva-pdf.html>

Ibañez, A. (2008) *El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Cede, ediciones Uniandes.

<https://economia.uniandes.edu.co/sites/default/files/publicaciones/libros/El-desplazamiento-forzoso-en-Colombia.pdf>

Jelin, E. (2000) “Memorias en conflicto”. *Puentes*, Año 1, N°1, agosto 2000.

[https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/memorias/Jelin.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Jelin.pdf)

Justel, N., Psyrdellis, M. y Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2),163-174.

ISSN: 0121-4381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134229985003>

Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, 157-178.

<https://www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Levin,%20El%20pasado%20reciente%20en%20la%20escuela%20PDF.pdf>

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Junio 10 de 2011.

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

- Márquez, J. (2018). El papel de las emociones en la esfera pública: la propuesta de M. C. Nussbaum. *RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi*, (22), 111-131.  
<https://doi.org/10.6035/Recerca.2018.22.7>
- Mayorga, C. (2020). “El pasado reciente en los jóvenes escolares. Memoria social del narcotráfico en la escuela”. (tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas)  
[file:///C:/Downloads/memoria\\_social\\_pasado\\_reciente\\_y\\_escuela\\_los\\_hechos\\_socialmente\\_vivos\\_y\\_la\\_irrenunciable\\_afirmacion\\_etica\\_y\\_politica.pdf](file:///C:/Downloads/memoria_social_pasado_reciente_y_escuela_los_hechos_socialmente_vivos_y_la_irrenunciable_afirmacion_etica_y_politica.pdf)
- Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), (2011). *Acción sin daño*.  
[https://wiki.salahumanitaria.co/wiki/Acci%C3%B3n\\_sin\\_da%C3%B1o?useskin=Vector%5C%5C///#:~:text=La%20acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20es,da%C3%B1o%20\(Priman%20non%20nocere\).](https://wiki.salahumanitaria.co/wiki/Acci%C3%B3n_sin_da%C3%B1o?useskin=Vector%5C%5C///#:~:text=La%20acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20es,da%C3%B1o%20(Priman%20non%20nocere).)
- Ortiz, D. (2015) El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, 2015, pp. 93-110.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid:Trotta
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenidos. Profesor. Aprendizaje, recursos*. Narcea.  
[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=1SzT9Ij\\_NNMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=evaluacion+formativa+que+es&ots=dqdZVSr\\_oM&sig=BMZIM4-0rrqePFNCqIsgaNWQaes&redir\\_esc=y#v=onepage&q=evaluacion%20formativa%20que%20es&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=1SzT9Ij_NNMC&oi=fnd&pg=PA9&dq=evaluacion+formativa+que+es&ots=dqdZVSr_oM&sig=BMZIM4-0rrqePFNCqIsgaNWQaes&redir_esc=y#v=onepage&q=evaluacion%20formativa%20que%20es&f=false)

Santivañez, V. (2004). La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula. *Cultura*, 18(18), [https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU\\_18\\_1\\_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf](https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf)

Tigse, C. (2019) El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación* 2(1) (2019) 25-28.

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/635>

Torres, N. (mayo, 2021). ¿Qué es el Constructivismo en educación? *Psicoactiva*

[https://www.psicoactiva.com/blog/que-es-el-](https://www.psicoactiva.com/blog/que-es-el-constructivismo/#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20principales%20del%20constructivismo&text=El%20aprendizaje%20es%20esencialmente%20activo,y%20experiencias%20que%20existen%20previamente.)

[constructivismo/#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20principales%20del%20constructivismo&text=El%20aprendizaje%20es%20esencialmente%20activo,y%20experiencias%20que%20existen%20previamente.](https://www.psicoactiva.com/blog/que-es-el-constructivismo/#:~:text=Caracter%C3%ADsticas%20principales%20del%20constructivismo&text=El%20aprendizaje%20es%20esencialmente%20activo,y%20experiencias%20que%20existen%20previamente.)

Todorov, T. (2013) *Los usos de la memoria*. [https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files\\_mf/1541602168SIGNOS\\_TODOROV.pdf](https://ww3.museodelamemoria.cl/wp-content/files_mf/1541602168SIGNOS_TODOROV.pdf)

Viciano, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno, J. A. (Coord.). *Aprendizaje a través del juego* (pp. 67-97). Málaga: Aljibe.

Zuluaga, M. (octubre, 2014) Las memorias que seremos. Memoria y olvido en el discurso oficial sobre el conflicto armado colombiano en el pasado reciente. *Aletheia*, volumen 5, número 9. 1-5 <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv5n09a24/11721>



## 12. Conclusiones y Recomendaciones

### 12.1 Conclusiones

La investigación Estrategia pedagógica: memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado plantea aportes que reflexionan en el campo de la educación para la paz en Colombia y en especial el desplazamiento forzado donde en este campo hay poco trabajo.

Los aportes de esta investigación se producen en el contexto colombiano de los escenarios del conflicto armado interno, los cuales han dejado muertes, desolación, pobreza y desplazamiento en las familias más vulnerables que han sido afectadas de alguna manera por los problemas de la guerra. La escuela es un escenario donde se pudo evidenciar y encontrar familias desplazadas por la violencia que afectan a los niños niñas y adolescentes de alguna manera en especial memoria y emociones, memoria del pasado reciente, desplazamiento forzado.

En este sentido se afirma que la escuela es un escenario propicio para investigar. Que a través de diversas estrategias pedagógicas mediadas por la lúdica y el dialogo de saberes entre niños, niñas, adolescentes y docentes investigadores se logra desarrollar una estrategia pedagógica enmarcada en la investigación creación innovación.

Un segundo aporte es la construcción de una estrategia de trabajo con los niños, niñas y adolescentes sobre conocimientos previos de memoria, el trabajo que se desarrolló evidencia que para los actores sociales la memoria está asociada con los recuerdos que vienen del pasado, expresan que la memoria son recuerdos felices que se viven individual en grupo o en familia, recuerdos de seres queridos, recuerdos tristes, es importante



mencionar que los recuerdos son variables que a medida que pasa el tiempo estos tienden a desaparecer para recordar solamente fragmentos de lo bueno y lo malo del pasado.

Un tercer aporte es la importancia que representa para los niños, niñas y adolescentes el traer al presente la memoria del pasado reciente ya que pudieron recuperar lo que ha pasado en sus vidas; lo bueno y lo malo resaltando la importancia de continuar adelante.

Un cuarto aporte tiene que ver con los saberes a cerca del desplazamiento forzado lo que saben sobre el desplazamiento, quienes desplazan y las consecuencias que trae el desplazamiento forzado en Colombia en la estructura del conflicto armado.

Otros aportes:

-La didáctica, la lúdica y el juego son herramientas de mediación pedagógicas innovadoras de interacción y aprendizaje que permiten exteriorizar emociones, sentimientos, vivencias, y crean un puente de reconciliación entre el pasado y el presente, promoviendo una cultura del recuerdo y la construcción de memorias vivas escolares.

-La escucha activa en espacios como la escuela, de los actores sociales, de los niños, niñas y adolescentes y especialmente de aquellos que han padecido una violencia estructural, es necesaria, ya que permite reconocer el pasado, recuperar memorias, la no repetición, la reconciliación, la justicia, la verdad, además de restaurar el tejido social promoviendo la escuela como lugares de memoria.

-La formación de docentes y directivos en y para la paz, para el nunca más, que aporte desde la escuela una reflexión distinta, crítica, humanizadora, liberadora, de resistencia, pero a la vez una escuela democrática, pacífica e inclusiva, papel fundamental en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

## 11.2 Recomendaciones

Para próximas investigaciones:

- Ampliar la población de niños, niñas y adolescentes vinculando a personal de otras sedes educativas con miras a fortalecer la memoria del pasado reciente y visibilizar el desplazamiento forzado como una problemática tangible.
- Vincular a integrantes de la comunidad educativa de manera que se facilite el diseño de políticas institucionales que reflejen la realidad del desplazamiento forzado en Colombia.

Para la I.E. La Argentina:

- En la gestión curricular; vincular al currículo la enseñanza del pasado reciente del conflicto armado y como consecuencia el desplazamiento forzado vinculando las voces de quienes han sido víctimas.
- Vincular al currículo la estrategia pedagógica diseñada y realizar evaluación periódica para ajustarla a las necesidades del contexto.

### 13. Referencias

- Abella, M. (2005). Edmund Husserl: Génesis y estructura de las «Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo». *Δαιμόνων. Revista de Filosofía*. nº 34, 2005, 143-152.  
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xgVi6CXei2sJ:https://revistas.um.es/daimon/article/download/12661/12191/60381+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Adamoli, M., Farías, M. y Flachsland, C. (20015). Educación y memoria. La historia de una política pública. *Historia de la Educación | Anuario SAHE* | Vol. 16 – N° 2. pp.225-241  
 225. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/8386>
- Adorno, T. (1998) *Educación para la emancipación* (J. Muñoz. Trad.) Ed. Morata (Obra original publicada en 1970) <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>
- Agencia de la ONU para Refugiados (septiembre de 2018) Colombia. Fact Sheet  
<https://www.acnur.org/5b97f3154.pdf>
- Alfaro, A., Badilla, M. (2015) El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la educación ciudadana. *Revista electrónica Perspectivas*. Edición 10 junio. pp. 81-146.  
<https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/El%20taller%20pedag%C3%B3gico%20una%20herramienta%20did%C3%A1ctica.pdf>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (septiembre 2018). *Colombia*.  
<https://www.acnur.org/5b97f3154.pdf>
- Albañil, I., Martínez, M. y Zorrilla, J. (2016). El cine peruano en el aula de las escuelas secundarias como medio de construcción de la memoria histórica peruana. *Educación y Comunicación*. pp.19-26 <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/4732>

Alcaldía de San Agustín (2020-2023) *Plan de Desarrollo Municipal "San Agustín Nos Une"*

<http://www.sanagustin-huila.gov.co/>

Alguacil, M., Boqué, M. y Ribalta, M. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 65-87.

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690158/RIEJS\\_8\\_2\\_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690158/RIEJS_8_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Amézola, G. y D'Achary, C. (2009). Memorias para armar: Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto sol*, (13), 153-175. 08 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-28792009000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-28792009000100006&lng=es&tlng=es).

Anigstein, L. y Fernández, M. (28-30 de octubre de 2010) *Parque del recuerdo, parque de la memoria. III Seminario internacional Políticas de la memoria. Recordando a Walter Benjamín* [Discurso principal]. [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-10/anigstein\\_mesa\\_10.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-10/anigstein_mesa_10.pdf)

Área de paz, desarrollo y reconciliación. (junio de 2010). *Huila Análisis de la conflictividad*. ONU Colombia.

[https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220\\_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf](https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf)

Arias, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, 47, 215-226. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7407>

Augé, M. (1999) *Sobremodernidad Del mundo de hoy al mundo de mañana*. Revista.

[http://c1130004.ferozo.com/fmmeduacion/Bibliotecadigital/Auge\\_Sobremodernidad.pdf](http://c1130004.ferozo.com/fmmeduacion/Bibliotecadigital/Auge_Sobremodernidad.pdf)

- Battiti (2012). El arte ante las paradojas de la representación. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. Ensayos, ISSN-e 1668-0227, N°. 41, 2012, págs. 29-40  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263506>
- Bello, M. (2001) *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*, ICFES. Arfo editores e impresores Ltda. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8506>
- Born, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar: los textos escolares de historia en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: 1976 – 2009*. (tesis de maestría) Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales Sede Académica Argentina, Buenos Aires. <http://200.41.82.22/handle/10469/3223>
- Burbano, M. (2020). Disputas por las lecturas del pasado reciente en Colombia. *Revista Eleuthera*, 22 (1), 124-145. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/131>
- Cambra, I. y Down, A. (2012). La ciudad como territorio de la memoria. Una visión a través del arte. *Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte*. Vol. 8, (1).  
[https://www.researchgate.net/publication/333381569\\_La\\_ciudad\\_como\\_territorio\\_de\\_la\\_memoria\\_Una\\_vision\\_a\\_traves\\_del\\_arte](https://www.researchgate.net/publication/333381569_La_ciudad_como_territorio_de_la_memoria_Una_vision_a_traves_del_arte)
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), 201-215.  
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/09/memoria.pdf>
- Carretero, M., Rosa, A. y Gonzáles, F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.  
[https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza\\_de\\_la\\_historia\\_y\\_memoria\\_colectiva](https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva)

- Castro, J. (12 de diciembre de 2018). Cinco obras de Doris Salcedo que esculpen las raíces de la violencia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/obras-de-la-artista-colombiana-doris-salcedo-304506>
- Cayo, I (2012). La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción *Revista de Historia y Geografía* N° 27. 159-172  
[http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27\\_trib\\_cayo.pdf](http://revistadehistoriaygeografia.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_trib_cayo.pdf)
- Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (CINEP/PPP), Colciencias (2015). Restablecer la dignidad de las víctimas y difundir la verdad sobre lo sucedido. Construcción del Museo Nacional de la Memoria.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161101042346/20150405.Reestablecer\\_dignidad\\_victimas.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20161101042346/20150405.Reestablecer_dignidad_victimas.pdf)
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Pueblo sin tierra. Relato gráfico del desplazamiento forzado en Colombia. Publicado 29 Sep 2015.  
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/pueblo-sin-tierra-relato-grafico-del-desplazamiento-forzado-en-colombia/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad. Resumen. Bogotá: Pro-Off Set, 2013.
- Colectivo Nadie Olvida Nada, Arte Con Memoria. (20 de marzo de 2018)  
<https://www.facebook.com/colectivonadieolvidanadapergamino/>
- Centro de Investigación en Relaciones Internacionales (2014). CIDOB. Conflicto armado colombiano. <https://www.cidob.org/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico, Bogotá, CNMH.

<http://centrodememoriahistorica.gov.co/wpcontent/uploads/2020/01/PARAMILITARISMO.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-, *Memoria en Escena 2021*.

[http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/museo/memoria\\_en\\_escena.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/museo/memoria_en_escena.pdf)

Ciro, L. y Caro M. (2020). Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica. *Educación y Educadores*, 23(3), 402-424. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.3>

Ciro, L. y Caro, M. (2020) El papel del Estado, la Sociedad Civil y la escuela en las memorias de violencia. *Sophia*, 6(2) 144- 158.

<https://www.redalyc.org/journal/4137/413766809001/html/>

Código Civil Colombiano [CCC]. Ley 57 de 1887. Arts.2341 y ss. abril 15 de 1887 (Colombia).

[https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_Civil\\_Colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_Civil_Colombia.pdf)

Sen, A. (1998) *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta

Colprensa (productor). (12 de octubre 2019). *En 2019 ya van más de 15.140 desplazados en Colombia*. El Universal. <https://cutt.ly/xflquZf>

Comisión Colombiana de Juristas (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones. Compilación de documentos de la Organización de las Naciones Unidas*. Opciones Gráficas Editores Ltda.

Consejo General de Educación (2018). *El CGE convoca a los estudiantes a producir Narrativas por la paz para la no violencia*. <http://cge.entrerios.gov.ar/2018/08/el-cge-convoca-a-los-estudiantes-a-producir-narrativas-por-la-paz-para-la-no-violencia/#>

Cuchumbé, N. y Vargas, J. (enero-junio, 2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Humanística*, núm. 65, pp. 173-196. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79106509.pdf>

CODHES (16 de febrero de 2021). Desplazamiento forzado en Colombia ¿Qué pasó en 2020?

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

<https://codhes.wordpress.com/2021/02/16/desplazamiento-forzado-en-colombia-que-paso-en-2020/>

Colprensa (productor). (12 de diciembre de 2021). *Regresa 'El Testigo', la exposición fotográfica de Jesús Abad Colorado*. Radio Nacional de Colombia.

<https://www.radionacional.co/cultura/donde-visitar-el-testigo-exposicion-jesus-abad-colorado>

Comisión de la Verdad (junio 13 de 2019). *El mapa de la violencia en el Huila y su intensa marca en las víctimas*. <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/el-mapa-de-la-violencia-en-el-huila-y-su-marca-en-las-victimas>

Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro.

Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

[https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918\\_9.pdf](https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf)

Departamento Administrativo Nacional de estadística. (2019). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda. DANE. 2018. (octubre 3 de 2019). <https://url2.cl/fVMBI>

Decreto 4635 de 2011. Por medio del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y de restitución de tierras a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras. diciembre 9 de 2011.

[https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentos\\_biblioteca/DECRETO%204635%20NEGROS-AFROS-RAIZALES-PALENQUEROS.pdf](https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentos_biblioteca/DECRETO%204635%20NEGROS-AFROS-RAIZALES-PALENQUEROS.pdf)

De Amézola, G., Dicroce, C., y Garriga, M. (2009) La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos.



Clío y Asociados (13), 104-131.

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4635/pr.4635.pdf)

De la Puente, M. (2011). Árboles: la voz de los hijos de los militantes de la década del setenta desde la experiencia traumática. *Travessias*, 5(3). Pp 85-100

<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5866/4420>

Díaz, S. (2016). El relato de la memoria en el teatro de Buenos Aires; Universidad de Túnez "El Manar". Instituto Superior de Ciencias Humanas de Túnez; *Dirāsāt Hispānicas*; 3; 6-2016; 7-21. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/106409>

Diez, E. (16 abril, 2019). La memoria histórica, la gran olvidada en la escuela. *Periódico The conversation*. <https://theconversation.com/la-memoria-historica-la-gran-olvidada-en-la-escuela-115205>

Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253–278.

<https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Economía y Negocios (enero 27 de 2020) El 12 de febrero, el país llegará a los 50 millones de personas. *El Tiempo*. <https://url2.cl/6DTb1>.

El Conti. (03 de noviembre 2020). Re: *Centro Cultural De La Memoria Haroldo Conti*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

<http://conti.derhuman.jus.gov.ar/areas/institucional/institucional.php>

Escobar, L. (2017). La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: Apuntes para la construcción de su campo investigativo. *Cambios Y Permanencias*, 8(2),

1010–1026. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/783>

- Echandía, C. (2003). Estado del conflicto armado y perspectivas de paz en Colombia. *Panorama actual del Huila*. Bogotá, marzo 2003.
- [https://www.researchgate.net/publication/319141201\\_Panorama\\_actual\\_del\\_Huila](https://www.researchgate.net/publication/319141201_Panorama_actual_del_Huila)
- Echandia, C. (marzo 15 de 2003) *Panorama actual del Huila*.
- [http://2014.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Estu\\_Regionales/04\\_03\\_regiones/huila/huila.pdf](http://2014.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/huila/huila.pdf)
- El espectador (27 diciembre2021) <https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/son-92-las-masacres-ocurridas-en-colombia-durante-2021-dice-indepaz/>
- Fisas, V. (2011). Educar para la paz y la racionalidad comunicativa, en Educando para la paz: Nuevas propuestas. *Quaderns de construcció de pau*. 20.
- [https://issuu.com/escolaculturapau/docs/educar\\_cultura\\_\\_paz](https://issuu.com/escolaculturapau/docs/educar_cultura__paz)
- Fisas, V. (2010). Cultura de paz en tiempos de crisis. Escola de cultura de pau, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://escolapau.uab.cat/cultura-de-paz-en-tiempos-de-crisis/>
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, (pp.1-26). Barcelona: Icaria/NESCO.
- Forero, M. (2017). El teatro y la memoria histórica colectiva; recordar en medio del conflicto: Guadalupe años sin cuenta. *RELACSO*. Volumen 06 (10) 1-20
- <https://doi.org/10.18504/rl0110-004-2017><https://doi.org/10.18504/rl0110-004-2017>
- Funes, P. (2002). [Reseña sobre Huysen, Andreas, (2002) ] En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. *Sociohistórica*. Nro. 11-12, p. 263-267.
- [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3830/pr.3830.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3830/pr.3830.pdf)<https://www.marcialpons.es/libros/memorias-crepusculares/9789875746596/>
- Garbero, V. (2019) Las Políticas De La Memoria En Un Ex Centro Clandestino De Detención, Tortura Y Exterminio: El Caso Del Espacio Para La Memoria, Promoción Y Defensa De

Los Derechos Humanos Campo De La Ribera (Córdoba, Argentina). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. [En línea], <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.75319>

García, A. y Cotes, K. (2019). El enfoque de género y la Ley 1448 en Colombia. *Fractal: Revista de Psicología* v. 31, n. esp., p. 228-235. [https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i\\_esp/29024](https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29024)

García, P. (2014, junio). Las características de la reparación simbólica en épocas de transición. *Estudios de seguridad y defensa*. Vol. 9 (17), 35-46. <https://esdeguerevistacientifica.edu.co/index.php/estudios/article/view/57>

Giraldo, J. (2016). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. *Espacio crítico*.4-37. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33457.pdf>

Goffman, E. (2006) Estigma, la identidad deteriorada. Amorrortu Editores, Buenos aires. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>

Gómez, D. (2018) Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la Memoria y la Historia desde una experiencia docente en básica primaria». *Historia y Memoria*, n° 17 (2018): 51-89. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_memoria/article/view/7454/6751](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7454/6751)

Gómez, G. (1999). Aspectos básicos del análisis de datos, cap. 11. *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe Granada.

González, A. (2007). La sociología constructivista de Berger y Luckman como perspectiva para el estudio del turismo. [tesis doctoral, universidad Iberoamericana] <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014810/014810.pdf>

Gonzales, J., Tinoco, M., Oviedo, M., (2019). Mujeres que cuentan y reconstruyen en memoria: Narrativas de la guerra y el cuidado. [Tesis Maestral] Universidad Surcolombiana. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac->

detail.pl?biblionumber=45987&query\_desc=kw%2Cwrd1%3A%20maestria%20en%20educacion%20y%20cultura%20de%20paz%20conflicto%20armado%20y%20desplazamiento

Gonzales, J (1991) Espacio, Sociedad y Conflicto en Colombia. “Las repúblicas independientes en Colombia: 1955-1965”. En: Rev-UIS Humanidades. Bucaramanga (Colombia), 20 (1); 67-75, enero-junio 1991. 15 de agosto de 2020.

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2354>

González, P. (2011). Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca

más. *Revista Escuela de Historia*, 10(2) 08 de octubre de 2020, de

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412011000200003&lng=es&tlng=es)

[90412011000200003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412011000200003&lng=es&tlng=es)

Gutiérrez, G. y Beltramino, L. (2016). *La escuela construye memorias: a 40 años del golpe de eso sí se habla*. (primera edición) Córdoba: Alaya Servicio Editorial: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. <https://n9.cl/j9sip>

Hall, R. (2018). Ética de la investigación social. Unidad de Bioética, Universidad Autónoma de Querétaro. <http://unidadbioetica.com/libros/E%CC%81tica-de-la-investigacio%CC%81n-social.pdf>

Halbwachs, M. (2004). Memoria colectiva y memoria histórica. (A. Lasen. Trad.) . (obra original publicada en 1968). [https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS\\_069\\_12.pdf](https://reis.cis.es//REIS/PDF/REIS_069_12.pdf)

Halbwachs, M. (1968). La memoria colectiva. (Sancho, I., Trad). Zaragoza: *Prensas Universitarias de Zaragoza* (2004). <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZN-hDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=memoria+colectiva&ots=DCbWImzJTx&sig=LF2V65Fo0-tiLgN-Aw-NC8PyPxY&hl=es#v=onepage&q=memoria%20colectiva&f=false>

Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición.

McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Herrera, M. y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. Las

Luchas Por La Memoria. (pp.137-156) Ed. U. Distrital.

DOI:10.13140/RG.2.1.1095.7528

[https://www.researchgate.net/publication/255983260\\_PEDAGOGIA\\_DE\\_LA\\_MEMORIA\\_Y\\_ENSEÑANZA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_RECIENTE\\_1](https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1)

Huilamagnifica (2019). Mapas de Municipios del Huila (Con veredas). <https://url2.cl/aJ4DC>

Ibañez, A. (2008) *El desplazamiento forzado en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Cede, ediciones Uniandes.

<https://economia.uniandes.edu.co/sites/default/files/publicaciones/libros/El-desplazamiento-forzoso-en-Colombia.pdf>

Infobae (martes, 28 de diciembre de 2021). Desplazamiento forzado aumentó un 198 % en

Colombia respecto al año anterior. *Infobae Colombia*.

<https://www.infobae.com/america/colombia/2021/12/10/desplazamiento-forzado-aumento-un-198-en-colombia-respecto-al-ano-anterior/>

Infobae (martes, 26 de octubre de 2021). Desplazamiento forzado en Colombia se triplica con respecto a 2020. *Infobae Colombia*.

<https://www.infobae.com/america/colombia/2021/10/27/desplazamiento-forzado-en-colombia-se-triplica-con-respecto-a-2020/>

Instituto Colombiano de Antropología e Historia (2011) Parque Arqueológico Nacional de San

Agustín Guía para visitantes español. Imprenta Nacional de Colombia.

[https://www.icanh.gov.co/sala\\_prensa/actualidad\\_icanh/san\\_agustin\\_centenario\\_7251/parque\\_arqueologico\\_nacional\\_san\\_7741/7743](https://www.icanh.gov.co/sala_prensa/actualidad_icanh/san_agustin_centenario_7251/parque_arqueologico_nacional_san_7741/7743)

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (diciembre de 2012). Vulnerabilidad, reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por grupos armados organizados al margen de la ley. *Observatorio del bienestar de la niñez*. Número 3.

<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-26.pdf>

Institución Educativa La Argentina (2017). *PEI. Marco general. Referente contextual*. Pág. 10-11. Archivos, IE La Argentina.

Institución Educativa La Argentina (2020). *SIMAT*. Archivos, IE La Argentina.

Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Konrad Adenauer Stiftung (2010). *Los sitios de la memoria Procesos sociales de la conmemoración en el Perú*.

[https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/los\\_sitios\\_de\\_la\\_memoria.pdf](https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/los_sitios_de_la_memoria.pdf)

James, A. y Prout, A. (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres, Falmer Press. [https://www.sogecol.edu.co/documentos/san\\_agus\\_mun\\_hui.pdf](https://www.sogecol.edu.co/documentos/san_agus_mun_hui.pdf)

Jara, M. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, [en línea], Núm. 11, p. 15-29,

<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452> [Consulta: 27-10-2020].

Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62 Primer semestre de 2012. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Junio 10 de 2011.

<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de transmisión de pasados recientes en Argentina. *Aletheia*, (14), 1-7.

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62002/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62002/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

López Á. y Quintero, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*. Vol. 17 (34), 209-240. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5243>

Londoño Muñoz, C. (2020). *Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente*. [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes].

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/43898/u831362.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

López, Gómez, J.G. (2021), *El teatro como generador de memoria colectiva: Una mirada al Centro Nacional de Memoria Histórica y al Festival Entreacto 2017*. [Tesis de grado, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/31357>

Méndez, J. (2008). Memoria individual y memoria colectiva: Paúl Ricoeur. *Agora*. 1316-7790-AÑO 11- N° 22.

<http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agora/v11n22/art07.pdf>

Messina, L. (2011) El ex centro clandestino de detención "Olimpo" como dispositivo de memoria: Reflexiones sobre las marcas territoriales y sus usos. *Aletheia*, 2 (3) pp 2-26 En Memoria

Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4988/pr.4988.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4988/pr.4988.pdf)

Molina, C. (2016). *Narratividad y memoria en Paul Ricoeur: de la memoria individual a la memoria colectiva*. [Tesis de grado Universidad Pontificia Bolivariana].

[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3031/MONOGRAFIA\\_CRISTIAN2.pdf?sequence=1](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3031/MONOGRAFIA_CRISTIAN2.pdf?sequence=1)

- Molina, M., Raimundi, M., López, C. Cataldi, S y Bugallo, L. (2011). Adaptación del Perfil de Autopercepciones para Niños para su Uso en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, vol. 2, núm. 32, 2011, pp. 53-78  
<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645440004.pdf>
- Montivero, M., Heredia, M. y Chuard, V. (2016). *La escuela construye memorias: a 40 años del golpe de eso sí se habla*. (primera edición) Córdoba: Alaya Servicio Editorial: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. <https://n9.cl/j9sip>
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. (El Caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 267-286. doi:<https://doi.org/10.21501/22161201.2770>
- Museo De La Memoria Del Rosario (2019). Re. El Museo. [blog].  
<https://www.museodelamemoria.gob.ar/>
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* vol. 7, núm. 3. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Nobile, M. (2004) La memoria colectiva de los adolescentes de la ciudad de La Plata sobre la última dictadura militar [en línea]. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.516/te.516.pdf>
- Núñez, M. (2018) El arte como posibilidad de representar el horror. Obras contramonumentales de la memoria traumática. *Octante* (3) e015. ISSN 2525-0914.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69810>



- Nussbaum, M. (2008) *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (A, Maira. Trad.) Industrias graficas Huertas. (obra original publicada en 2001).  
[https://www.academia.edu/36147309/Martha\\_C\\_Nussbaum](https://www.academia.edu/36147309/Martha_C_Nussbaum)
- Ochoa, J. (enero-junio 2015). Reapropiación cultural en San Agustín. *Derecho y Realidad*. Vol. 13 - Núm. 25. 165–176.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho\\_realidad/article/view/4424](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4424)
- Osorio, J. y Rubio, G. (2014). *Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación*.  
[https://www.researchgate.net/publication/305395584\\_Pedagogia\\_de\\_la\\_Memoria\\_y\\_Ciudadania\\_Democratica\\_tesis\\_para\\_la\\_deliberacion/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/305395584_Pedagogia_de_la_Memoria_y_Ciudadania_Democratica_tesis_para_la_deliberacion/citation/download)
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política*.  
[https://www.researchgate.net/publication/304012888\\_El\\_Deseo\\_de\\_la\\_Memoria](https://www.researchgate.net/publication/304012888_El_Deseo_de_la_Memoria)
- Osornio, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía. *RA XIMHAI*. Volumen 12 Número 3.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811029>
- Organización de las Naciones Unidas (19 de enero de 2021). *Objetivos de desarrollo sostenible*  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/>
- Peace Brigades International Colombia (2010) *Desplazamiento forzado en Colombia crimen y tragedia humanitaria*. Editorial CÓDICE Ltda.  
[https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2292AF3368AF28BDC125771500474870-Informe\\_completo.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2292AF3368AF28BDC125771500474870-Informe_completo.pdf)
- Patierno, N. y Martino, S. (2016). *Historia y memoria en Argentina: análisis de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario*

escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 279-297. ISSN: 0120-3916.

<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413646667009.pdf>

Patiño, Y.A. (julio – diciembre, 2010). Las Reparaciones Simbólicas en Escenarios de Justicia Transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, Vol. 21 (2), 51 – 61. (ISSN: 1659-4304). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27292.pdf>

Pavez, I (2012) Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27 (2012) pp. 81-102

Plaza, J., Uriguen, P. y Bejarano, H. (julio-diciembre, 2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*. Vol. 11 N° 21. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>

Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. [Tesis Maestral Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47668/04868267.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Huila: y región Análisis de la conflictividad*. [https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220\\_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf](https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/COL/00058220_Analisis%20de%20conflictividad%20Huila%20PDF.pdf)

Quintero, M., Oviedo M. (2020). *Maestría en Educación y Cultura De Paz-CH-VIII G Macroproyecto: Pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos. (documento de trabajo Universidad Surcolombiana)*. Universidad Surcolombiana.

Radio Nacional de Colombia (25 de abril de 2020) Desplazamiento forzado en Colombia incrementó 101 % frente a 2020: ONU.

<https://www.radionacional.co/actualidad/desplazamiento-forzado-colombia-aumento-2021-onu>

- Raggio, S. (2017) Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela. *Aletheia*, volumen 7, (14), 1-12. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv7n14a09/10993>
- Ramírez, G. (2006). Deporte vs. juego. A la búsqueda de un concepto integrador. *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 10 - N° 94. [https://www.efdeportes.com/efd94/deporte.htm#:~:text=Cagigal%20\(1996%3A%2029\)%20define,elemento%20formativo%20es%20la%20tensi%C3%B3n%22.](https://www.efdeportes.com/efd94/deporte.htm#:~:text=Cagigal%20(1996%3A%2029)%20define,elemento%20formativo%20es%20la%20tensi%C3%B3n%22.)
- Halbwachs, Maurice (1950) La memoria colectiva. *Prensas Universitarias de Zaragoza. Athenea Digital*. número 7- <https://atheneadigital.net/article/view/n7-hernandez-2/207-html-es>
- Restrepo, K. (2019). Propuesta de formación del maestro-mediador para la consolidación de la cultura de paz en Colombia. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 22(22), 67-91. <https://doi.org/10.22267/rhec.192222.52>
- Reyes, Z., Vargas, J. y Quintero, M., (2020). Prácticas pedagógicas del cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en la enseñanza de memoria histórica. [Tesis Maestral] Universidad Surcolombiana. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=45586>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración I Configuración del tiempo en el relato histórico*. (A. Neira. Trad.) Siglo XXI Editores. (obra original publicada en 1995). <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracic3b3n-i.pdf>
- Ricoeur, P. (2002). *La memoria, la historia, el olvido*. (A. Neira. Trad.) Madrid:Trotta. (obra original publicada en 2000). <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf>
- Ricoeur, P. (2002). La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido. *Athenea Digital*. número 1-2002. <https://atheneadigital.net/article/view/n1-jubes/42-html-es>

- Rizo, M. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana - Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38 (2), 19-38. ISSN: 1809-5844.  
<https://www.scielo.br/j/interc/a/Ymp6nzHtK8CTw7J7PqtFwmp/?format=pdf&lang=es>
- Romero, E. (2017). *La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica* [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.  
[https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7457/TESIS\\_FINAL\\_CORREGIDA\\_versi%C3%B3n\\_junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/7457/TESIS_FINAL_CORREGIDA_versi%C3%B3n_junio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rubio, G. (2012). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 38. 10.4067/S0718-07052012000200023.  
[https://www.researchgate.net/publication/46593149\\_Memoria\\_y\\_pasado\\_reciente\\_en\\_la\\_experiencia\\_chilena\\_Hacia\\_una\\_pedagogia\\_de\\_la\\_memoria/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/46593149_Memoria_y_pasado_reciente_en_la_experiencia_chilena_Hacia_una_pedagogia_de_la_memoria/citation/download)
- Salas, M. (2020). *Protección internacional del Parque de San Agustín e Isnos en caso de conflicto armado*. [tesis de maestría Universidad de los Andes]  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48543>
- Santamaría, S. (2018) “Re-existencia campesina en san juan de Sumapaz: la construcción del territorio en defensa de la vida” [tesis de maestría Pontificia Universidad Javeriana]  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/37022/RE-EXISTENCIA%20CAMPESINA%20EN%20SAN%20JUAN%20DE%20SUMAPAZ.pdf?sequence=5>
- Satizábal, C. (2015). Memoria poética y conflicto en Colombia –a propósito de Antígonas Tribunal de Mujeres, de Tramaluna Teatro–. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 250-268.  
[http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9\\_22.pdf](http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_22.pdf)

Sarmiento Ordoñez, M. (2012) *Museos de la memoria: lugares en continua construcción. El caso del Museo de Arte y Memoria -mAm, la Plata, Argentina*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Plata, Argentina].

[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iHTIHvWPgwJ:scholar.google.com/&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:iHTIHvWPgwJ:scholar.google.com/&hl=es&as_sdt=0,5)

Todorov, T. (2013) *Los usos de la memoria*. [archivo PDF].

[https://www.google.com/search?q=Todorov%2C+T.+%282013%29+Los+usos+de+la+memoria&rlz=1C1NHXL\\_esCO891CO891&oq=Todorov%2C+T.+%282013%29+Los+usos+de+la+memoria&aqs=chrome..69i57j33i22i29i30.3095j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Todorov%2C+T.+%282013%29+Los+usos+de+la+memoria&rlz=1C1NHXL_esCO891CO891&oq=Todorov%2C+T.+%282013%29+Los+usos+de+la+memoria&aqs=chrome..69i57j33i22i29i30.3095j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós

Torres, J., Barrios, N. y Pineda, M. (2019). En *Búsqueda De La Memoria*. En E. Castañeda (Ed) *Talleres Escuelas que narran y resignifican la memoria Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno*. pp.4-9. Bogotá. D.C.

Tuvilla, J. (2017). *Educación en derechos humanos, hacia una perspectiva global*. Desclée De Brouwer, S.A. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433013453.pdf>

Tuvilla, J. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada. Ed. Futuro [http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene\\_manual/Cultura\\_de\\_Paz\\_y\\_Educacion.pdf](http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf)

Unidad de atención y reparación integral a las víctimas (2 de febrero de 2016) *Víctimas del conflicto armado*. UARIV. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

- Ulfe, M., y Pereyra Chávez, N. E. (2015). Presentación. *Anthropologica*, 33(34), 5-10.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92122015000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000100001&lng=es&tlng=es).
- UNHCR The UN Refugee Agency (2018). Informe Colombia. FACT SHEET > Colombia / septiembre 2018. <https://www.acnur.org/5b97f3154.pdf>
- Unesco (2018). *Relatos docentes. Construyendo la paz desde la escuela*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266026>
- Universidad Nacional de Colombia. (10 de diciembre de 2021). El Testigo, Memorias del conflicto armado colombiano en el lente y la voz de Jesús Abad Colorado. 07 de enero 2022.  
<http://patrimoniocultural.bogota.unal.edu.co/internas-claustro/2018/el-testigo.html>
- Uribe, M. (2000) Las guerras por la nación en Colombia durante el siglo XIX. *Estudios Políticos*.  
 SSN 0121-5167, ISSN-e 2462-8433, N°. 18, 2001 págs. 9-27  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263555>
- Velázquez, A. (2014). *Análisis de experiencias en educación para la paz el programa de gestión de conflictos escolares 'Hermes', en los colegios Pompilio Martínez y San Gabriel de Cajicá*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10478/VelasquezIndignaresAndresEduardo2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Vera, J. (2017). *Actividades lúdicas como estrategia del desarrollo próximo según Vigotski y su influencia en las habilidades cognitivas de los estudiantes de educación inicial de la escuela de Educación básica "Miguel de Cervantes"*. (tesis de grado. Universidad Técnica De Babahoyo). <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/3391/P-UTB-FCJSE-PARV-000087.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vieites, M. (2019). Teatro y memoria: algunas claves para una intervención social crítica.

*Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (28), 253-283. doi:

10.25100/prts.v0i28.6738. <http://www.scielo.org.co/pdf/prsp/n28/2389-993X-prsp-28-00253.pdf>

Villa, J. y Avendaño, M. (2017). Arte y memoria: expresiones de resistencia y transformaciones subjetivas frente a la violencia política. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(2), pp.

502-535. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2207>

Zuluaga, J. (2004) *La Guerra Interna Y El Desplazamiento Forzado*.

[http://antigua.mamacoca.org/docs\\_de\\_base/Cifras\\_cuadro\\_mamacoca/Jaime\\_zuluaga.pdf](http://antigua.mamacoca.org/docs_de_base/Cifras_cuadro_mamacoca/Jaime_zuluaga.pdf)

Zurbano, J. (1998). *Educación para la paz*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

[https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1571/Zurbano\\_BAS\\_DE\\_UNA\\_EDUCACION\\_PARA\\_LA\\_PAZ\\_Y\\_LA\\_CONVIVENCIA.pdf?sequence=1](https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/1571/Zurbano_BAS_DE_UNA_EDUCACION_PARA_LA_PAZ_Y_LA_CONVIVENCIA.pdf?sequence=1)

## 14. Apéndices

### Apéndice A. Talleres Implementados

#### TALLER 1

#### Descripción General

**Título:** PAZ-TICIPANDO APORTO Y RIENDO APRENDO: en búsqueda de la paz

**Tema:** fortalecimiento de relaciones y presentación del proyecto “*Pedagogía De La Memorias En Museos Vivos: Sensibilidad Ante Situaciones De Desplazamiento Forzado*”

**Dirigido a:** estudiantes de básica secundaria (sexto a noveno), de la Institución Educativa La Argentina sede La Argentina del Municipio de San Agustín Huila.

**Objetivo:** Generar un espacio de conversación entre estudiantes y docentes investigadores, que permita reconocer a los estudiantes, construir relaciones más cercanas de interacción y proporcionar información para el proyecto.

#### Actividades:

1. Fortalecer las relaciones entre los niños
2. Divulgar el proyecto
3. Esclarecer lo que se espera de los niños y de los maestros en el desarrollo del proyecto.

#### Justificación:

Uno de los principales motivos que nos atañe dicho taller es el de reconfigurar las relaciones verticales y de poder existentes entre docentes y estudiantes, las cuales limitan la participación y expresión de los niños, niñas y jóvenes. Por lo anterior es necesario generar un espacio de interacción diferente al escolar que permita la interrelación entre los estudiantes y talleristas que generen procesos de reflexión, conocimiento y diálogo en donde se expresen libremente a través de diversas actividades lúdicas, recreativas y participativas que generen confianza e interés en la investigación.

#### Materiales:

- **Culebra lineal:** soga, pito
- **Tres en raya:** 18 aros, 12 peloticas (4 grupos de tres pelotas cada uno con un color diferente), cinta, hoja con (nombre, qué hace, pasatiempos, edad, dónde vive, comida preferida, materia favorita).
- **Quien soy yo y quien es mi familia:** 12 lápices, 4 borradores, 2 sacapuntas
- **Cono o balón:** 6 conos, 6 balones
- **Circuito armando aprendo:** 4 sobre, 8 rompecabezas, 8 bolsitas

#### Descripción de la Actividad

El taller denominado *PAZ-TICIPANDO APORTO Y RIENDO APRENDO: en búsqueda de la paz*, está compuesto de cuatro momentos, el primero momento llamado de *sensibilización*; un segundo momento denominado “*quien soy yo y quien es mi familia*”



actividad dirigida a realizar la primera parte de la caracterización de los estudiantes; seguidamente un tercer momento que lleva por nombre *divulgación del proyecto de investigación* y por último el cuarto momento designado como *contrato psicológico*. En el taller se recolecta información relevante para el proyecto de investigación, además de buscar espacios de acercamiento y socialización diferentes a los vividos en sus aulas.

### **Primer momento (15 minutos)**

**Sensibilización:** Desarrollo de actividades para fortalecer las relaciones entre los jóvenes: La culebra lineal, tres en raya (actividad a realizar en el polideportivo del colegio).

Con estas actividades lúdica-recreativa se realiza la primera parte de la caracterización de los estudiantes, generar acercamiento y proseguir con las demás actividades. Al finalizar las actividades lúdicas el grupo se divide en dos subgrupos de estudiantes. En un círculo sentados se les pasará un papel, el cual tendrá escrito: nombre, qué hace, pasatiempos, edad, dónde vive, comida preferida, materia favorita entre otros, que tendrán que decirlos.

### **Segundo momento (15 minutos)**

#### ***“quien soy yo y quien es mi familia”***

Es la primera parte de la caracterización de los estudiantes, en esta actividad ellos (los estudiantes) realizan un dibujo de algunas características físicas y de la personalidad como de sus familias para posteriormente terminar con un relato por parte de cada uno.

### **Tercer momento (30 minutos)**

#### **Divulgación del proyecto de investigación: Circuito armando aprendo**

Para iniciar la actividad se realiza el juego *cono o balón*, el cual tiene como propósito activar la mente y el cuerpo, además de tenerlo como base para el siguiente trabajo.

El grupo Se divide en cuatro subgrupos de tres estudiantes cada uno, se les entrega un sobre enumerado, dicho sobre contiene dos rompecabezas con diferentes aspectos que van a generar conocimiento en la población (estudiantes) frente el proyecto de investigación.

Sobres:

1-Nombre de la Universidad USCO

2-Nombres y quienes son los investigadores (Hernán Muñoz Parra- José Demetrio Luque Garzón)

3-Título: *“Pedagogía De La Memorias En Museos Vivos: Sensibilidad Ante Situaciones De Desplazamiento Forzado”*

#### **Objetivos**

4-Objetivo general.

Promover una cultura del recuerdo del conflicto armado interno que aporte en la construcción de memorias vivas escolares sobre desplazamiento forzado en la Institución Educativa rural La Argentina del municipio de San Agustín Huila.

Objetivos específicos.

5-Identificar memorias vivas sobre conflicto armado pertinentes para la enseñanza del pasado reciente en la Institución Educativa la Argentina.

6-Identificar las memorias vivas del desplazamiento forzado en la Institución Educativa la Argentina.

7-Diseñar e implementar estrategias de mediación pedagógica para la enseñanza del pasado reciente del desplazamiento forzado en la Institución Educativa la Argentina.

**8-Producto:** propuesta pedagógica de la enseñanza de la memoria del pasado reciente.

9- juego de roles “aprendo investigando”

Mediante el juego de roles los estudiantes aprenderán en que consiste una investigación, que es investigación sobre la paz, para qué sirve, que se hace para investigar y que se hace con los resultados.

#### **Cuarto momento (25 minutos)**

##### **Contrato psicológico: Preguntando Aclaro**

En esta actividad se despejan inquietudes, dudas, se escuchan expectativas, recomendaciones de los estudiantes que tienen frente al proyecto.

**Actividad final:** socialización del consentimiento informado con padres de familia de estudiantes que van a participar en el proyecto de investigación.

##### **Talleristas:**

Hernán Muñoz Parra

José Demetrio Luque Garzón

## TALLER 2

**Título:** “haciendo memoria conozco el pasado”

**Tema:** memoria del pasado reciente

**Dirigido a:** estudiantes de Básica Secundaria de la I.E. la Argentina, sede la Argentina.

##### **Objetivos:**

- ✓ Identificar los saberes de los niños, niñas y jóvenes sobre memoria del pasado reciente y su contenido en nuestro contexto escolar.
- ✓ Identificar las Practicas de los niños, niñas y jóvenes sobre memoria del pasado reciente y su contenido en nuestro contexto escolar.

##### **Justificación:**

El siguiente taller se desarrolla con el propósito de identificar los conocimientos previos que tiene los niños sobre la memoria del pasado reciente. Este conocimiento es útil para el desarrollo de contenidos pedagógicos que nos permiten fortalecer esta noción al interior de la escuela, como un espacio propicio, principal y punto de partida para expandir estos conocimientos y construir una visión real y crítica de lo que paso.

### **Materiales:**

- **El gol de mi vida:** 3 palos de escoba, 3 balones, 18 conos
- **colores en raya:** 24 aros, 12 peloticas (4 grupos de tres pelotas cada uno con un color diferente),
- **La paz nuestra luz:** 12 velitas, mechera, 12 papelitos de colores, 12 lapiceros, caja de la esperanza pequeña decorada.
- **La pelota del pasado reciente:** 14 pelotas pequeñas con las preguntas

Preguntas:

**Primera ronda:** ¿Cuál es el primer recuerdo que tienes de ti? ¿cuál es el mejor recuerdo que tienes de tu familia? ¿Qué fue lo mejor de lo que viviste durante el aislamiento social por pandemia? ¿Por qué es importante recordar? ¿Qué son los recuerdos? ¿para qué sirve recordar? ¿es difícil recordar, sí, no, por qué? ¿recordar genera dolor o alegría?

**Segunda ronda:** ¿Qué entiendes por voces que cuentan el pasado? ¿Consideras que los objetos o imágenes nos conectan con el pasado? ¿Qué sabes del conflicto armado en Colombia? ¿Qué consecuencias ha traído el conflicto armado en Colombia? ¿Qué entiendes por memoria del pasado reciente? ¿Cómo afectó el conflicto armado tu familia?

- **Pancarta:** 2 metros
- 12 hojas tamaño carta, 12 marcadores y colores, sacapunta, colbón o cinta.
- **reafirmando saberes:** 12 estrellas de papel, lapiceros, pelota bulliciosa

### **Descripción de la actividad**

El taller está diseñado para recolectar información frente a la memoria del pasado reciente en la escuela con estudiantes de los grados sexto a noveno, en él se encontrará como actividad inicial un primer momento de *sensibilización*, el cual lleva como nombre “*la paz nuestra luz*”, un segundo momento denominado “*reforzando relaciones*” actividad a realizar la segunda parte de la caracterización de los estudiantes; seguido a esto está el tercer momento nombrado “*La pelota del pasado reciente*”; por último está el cuarto momento que lleva como título “*reafirmando saberes*”;

### **Primer momento (15 m)**

**Sensibilización:** “La paz nuestra luz”

Desarrollo de actividades para fortalecer las relaciones entre los jóvenes: *el gol de mi vida*, *colores en raya* (actividad a realizar en el polideportivo del colegio).

**Actividad seguida:** se realiza un círculo de paz, en donde a cada estudiante se le ofrece una velita, la cual es encendida a la orden de los talleristas. Se inicia con la reflexión de que cada ser humano es como una velita con su llama encendida, cada uno tiene sueños y aspiraciones sobre lo que quiere hacer y ser en la vida y haciendo que observen las fluctuaciones de la llama (ya sea por acción del viento u otra acción y se hará énfasis en que esa llama unas veces estará sin mayor movimiento y otras veces se moverá tanto que a algunos estudiantes se les apagará). Se dirá que a veces suceden experiencias que no logran apagar esa llama en las personas por más fuerte que sean los vientos negativos y otras en las que las personas lamentablemente sí ven que su llama se apaga. Luego el tallerista orienta a

los estudiantes para que en fila depositen en el centro del círculo la velita prendida o apagada. Después de ese espacio reflexivo se les indicará a los estudiantes que escriban en un papelito de color (que previamente se les ha entregado) una forma de ayudar a las personas a encender la llama que ha sido apagada por las adversidades (situaciones de dolor, problemas de la vida...) con una palabra o frase, (amor, amistad, apoyo...) y esos papelitos los pondrán en una **caja de la esperanza frente** a donde ya se han depositado las velas y pasará uno a uno sacará un papel y lo leerá. El orientador del taller complementará al final y concluirá el beneficio de la unión y la importancia de preocuparse por el otro.

### **Segundo momento (15 minutos)**

#### ***“reforzando relaciones”***

Actividad lúdica: *saltando y llevando la memoria*

En este momento se realiza la segunda parte de la caracterización de los estudiantes, esta actividad es realizada por medio de preguntas referentes al colegio cómo por ejemplo que es lo que más y menos les gusta del colegio, materia preferida, entre otros aspectos.

### **Tercer momento (30 m)**

#### **Realización de la actividad: “La pelota del pasado reciente”**

Los talleristas forman al grupo de estudiantes en un círculo medianamente grande y se sitúan en el centro de él, explicando a los estudiantes que a quien le caiga la pelota preguntona deberá leer la pregunta que tiene escrita y responder lo que piensa frente a ello.

Preguntas: Se utilizaron las que se mencionaron en la descripción de los materiales y que volvemos a recordar a continuación:

**Primera ronda:** ¿Cuál es el primer recuerdo que tienes de ti? ¿cuál es el mejor recuerdo que tienes de tu familia? ¿Qué fue lo mejor de lo que viviste durante el aislamiento social por pandemia? ¿Por qué es importante recordar? ¿Qué son los recuerdos? ¿para qué sirve recordar? ¿es difícil recordar, si, no, por qué? ¿recordar genera dolor o alegría?

**Segunda ronda:** ¿Qué entiendes por voces que cuentan el pasado? ¿Consideras que los objetos o imágenes nos conectan con el pasado? ¿Qué sabes del conflicto armado en Colombia? ¿Qué consecuencias ha traído el conflicto armado en Colombia? ¿Qué entiendes por memoria del pasado reciente? ¿Cómo afectó el conflicto armado tu familia?

Luego de socializar las respuestas, se concluye sobre la importancia de recordar y el significado de la memoria del pasado reciente y su importancia en la historia del individuo, de una región o del país.

Finalmente se invita a los estudiantes a realizar un dibujo en donde plasmen lo que entienden por memoria y conflicto armado; exponen ante los compañeros su dibujo y finalmente sus creaciones artísticas serán pegadas en la pancarta.

### **Cuarto momento (10 m)**

#### ***“reafirmando saberes”***

Los talleristas en plenaria exploran a través de preguntas lo trabajado en el momento tres.

¿Qué trabajamos hoy?

El mecanismo a utilizar en este apartado será que el estudiante que toque la pelota bulliciosa escribirá en una estrella de papel la palabra que menciona (memoria, recuerdos, conflicto...) y la pegará a la pancarta.

**Talleristas:**

Hernán Muñoz Parra

José Demetrio Luque Garzón

### TALLER 3

**Título:** “fracturas identitarias”

**Tema:** Desplazamiento forzado “Fracturas en la Identidad”

**Dirigido a:** estudiantes de sexto a noveno de la I.E. la Argentina, sede la Argentina.

**Objetivos:** Recopilar información de los estudiantes de la I.E la Argentina sobre el desplazamiento forzado y sus efectos en la identidad de las víctimas.

**Justificación:**

La información del presente taller será de utilidad para tener una visión de los saberes actuales de los estudiantes y proponer estrategias pedagógicas orientadas a su ampliación y profundización sobre el desplazamiento forzado y sus efectos en la identidad de las víctimas. De igual forma permite que los estudiantes tengan una visión más comprensiva de las personas víctimas del desplazamiento forzado, elementos que promoverán una mejor convivencia en la institución educativa, en la comunidad y por ende en el país.

**Materiales:** sonido, micrófono, hojas, lapiceros, lápiz, colores, conos, sogas, balones aros.

**Descripción de la actividad:**

El taller está diseñado para recolectar saberes previos frente al desplazamiento forzado y las fracturas en la identidad de la población víctima de desplazamiento, con estudiantes de los grados sexto a noveno; dicho taller está organizado en cuatro momentos, así: un primer momento de sensibilización el cual lleva como nombre “*mis Raíces*” acompañado del juego y la canción “*De dónde vengo yo*” canción del grupo ChocQuibTown, un segundo momento denominado “*reforzando relaciones*” acompañado de la ronda “ el lobo preguntón”, actividad dirigida a realizar la tercera y última parte de la caracterización de los estudiantes; un tercer momento que lleva como nombre “*recordando, descubriendo y aprendiendo*” acompañado del juego “*desplazamiento sin desplazamiento*”; y por último está el cuarto momento que lleva como nombre “*reafirmando saberes*”.

**Primer momento (20 m) Mis Raíces**

**Sensibilización:** “De dónde vengo yo” canción de grupo ChocQuibTown

Para poder entrar en contexto se escucha la canción “*De dónde vengo yo*” canción de grupo ChocQuib Town. Al finalizar se pregunta a los estudiantes, ¿de qué habla la canción?, ¿de quienes habla la canción?, ¿qué dice la canción de las personas de las cueles habla?, ¿qué dice la canción de las costumbres?, con dicha canción los talleristas y estudiantes a ritmo de

ella contestan las siguientes preguntas: ¿de dónde vengo yo?, ¿dónde nací?, ¿les gusta el territorio donde viven?, ¿por qué le gusta?, ¿cuánto tiempo llevan viviendo en este territorio?, ¿de dónde son o de que parte del país vienen sus familias?, ¿qué tradiciones culturales ustedes tienen?, ¿para qué sirven estas tradiciones? ¿qué les enseñan estas tradiciones?

### **Segundo momento (15 minutos)**

#### **“reforzando relaciones”**

Actividad lúdica: “*el lobo preguntón*”

En este momento se realiza la tercera parte de la caracterización de los estudiantes, esta actividad es realizada por medio de la ronda “*el lobo preguntón* “. Dicha actividad se inicia diciendo con ritmo: *preguntemole a “nombre del estudiante” mientras el lobo no está, lobito ¿está o no?*, todos responden en voz alta “**no está**”, se dice el **nombre del estudiante y se pregunta ¿con quién vive?**, ¿son felices en familia y por qué?, ¿qué no le gusta de la familia?, ¿qué le gusta de la familia?, ¿cuál trabajo le gusta más?, ¿Qué hacen en el tiempo libre?, ¿salen en familia, cada cuanto lo hace y qué hacen?, ¿los padres han estudiado y que grado?. Se realiza siempre cantando antes de cada pregunta *preguntemole a “nombre del estudiante” mientras el lobo no está, lobito ¿está o no?* todos responden en voz alta “**no está**”, y preguntándole a diferentes estudiantes.

### **Tercer momento (30 minutos) “recordando, descubriendo y aprendiendo”**

#### **Realización de la actividad: Juego “desplazamiento sin desplazamiento”**

Actividad contextual: *encuentro deportivo fútbol sala*. (¿qué sintió cuando le fue dicho que se saliera del partido?, ¿cómo vio a la persona que lo saco?, ¿Por qué cree que lo saco?, ¿qué pasó con las personas que vieron que lo sacaron?, pregunta para los demás: ¿cuándo usted vio que el árbitro lo expulsó, usted que sintió?)

Para dar inicio a la actividad se les pasa una estrella y un lapicero, para que cada estudiante por un lado de la estrella escriba ¿qué es el desplazamiento forzado?, ¿quién será que los desplaza?, ¿Qué entienden por desplazamiento forzado? ¿Por qué se da el desplazamiento?, ¿en qué partes del país hay desplazamiento forzado?, ¿en el huila hay desplazamiento forzado?, Para que posteriormente ellos expongan sus escritos. Los talleristas refuerzan las apreciaciones de los estudiantes, dando a conocer que es el desplazamiento forzado complementándolo con un video corto.

Posterior a esta actividad los estudiantes escriben y exponen al respaldo de la estrella que consecuencias trae el desplazamiento forzado (fracturas en la identidad). Finalmente, los talleristas hacen el refuerzo del tema.

**fracturas en la identidad:** video “*errante diamante*” canción de aterciopelados  
¿qué le pasa a una persona cuando se desplaza o es desplazada?

### **Cuarto Momento (15 minutos)**

#### **“Reafirmando saberes”**

Los talleristas exploran a través de preguntas lo que se desarrolló en el momento tres.

¿qué se trabajó hoy?, ¿qué es desplazamiento forzado?, qué son fracturas en la identidad? El mecanismo a utilizar será que el estudiante que desee responde toque tres veces la *pelota chillona no desplazada*.

[meet.google.com/quc-sihx-puv](https://meet.google.com/quc-sihx-puv)

#### **Talleristas:**

Hernán Muñoz Parra - José Demetrio Luque Garzón

A continuación, se presentan otras didácticas que podrían ser implementadas:

# Pedagogía para la Memoria

## Universidad Surcolombiana

### Maestría en Educación y Cultura de Paz

#### Taller 2

#### Descripción General

<b>Título</b>	Una visita al chamán Shumak Yashak
<b>Tema</b>	Fracturas en la identidad por Desplazamiento Forzado
<b>Dirigido a</b>	Niños y niñas de primaria (3ª a 5ª), con edades entre 8 a 12 años
<b>Objetivos</b>	Promover la expresión de emociones ante la memoria de fracturas en la identidad producidas por el desplazamiento forzado
<b>Justificación</b>	<p>En el marco del conflicto armado en Colombia, conflicto existente desde décadas atrás, el desplazamiento forzado es uno de los hechos victimizantes que atenta en contra de los derechos humanos y que ha acarreado despojo, exclusión y segregación social para quienes lo experimentan, así como también de acuerdo con Bello (2001) afectaciones en su dignidad y su identidad. Los desplazados asumen la responsabilidad de reconstruir su vida, obligados a reorientar su proyecto de vida en un nuevo territorio que implica la adopción de nuevos estilos de vida “con su integridad física y emocional violentada” (Bello, 2001, p.11).</p> <p>Para comprender lo anteriormente expuesto se hace necesario desde la escuela visibilizar las fracturas en la identidad de las víctimas de desplazamiento forzado para fomentar la comprensión de este hecho victimizante, movilizar la solidaridad y la compasión en niños y niñas, para contribuir desde los espacios educativos a la no repetición de estos hechos atroces que menoscaban la condición humana; recuperar las voces invisibilizadas de las víctimas de desplazamiento forzado instaurando un espacio desde la escuela para la reparación simbólica de las víctimas, quienes merecen ser reconocidas como sujetos de derechos fortaleciendo el respeto y la inclusión en la cotidianidad de la comunidad educativa.</p>

#### Desarrollo Temático

<b>Descripción</b>	De acuerdo con la Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, el desplazamiento forzado en Colombia hace referencia a la situación en la que personas son expulsadas y despojadas de sus territorios. A esta situación ha sido expuestos millones de colombianos mediante amenazas a su vida, integridad, dignidad y libertades (Ley 1448. p.19). Las prácticas de expulsión y despojo generaron transformaciones en las personas, fracturas en la identidad, puesto que fueron desarraigadas de su lugar de origen, es decir, de sus vínculos culturales y sociales. Esto provocó transformaciones a nivel personal, social y cultural. De esta manera podemos identificar el
--------------------	---

	<p>proceso al que es sometido el individuo que ha sufrido el flagelo del desplazamiento forzado, quien puede perder en el proceso parte de su identidad individual y ve cómo se vulnera su identidad colectiva.</p> <p>La memoria del pasado reciente cobra importancia trascendental al permitir que las personas puedan reelaborar su pasado pensar su presente y proyectar su futuro, con la esperanza de nuevas oportunidades.</p> <p>Todorov (2013) expresa que la memoria del pasado reciente permite reconocer y recuperar las lecciones morales que nos dejaron los acontecimientos del mal; en nuestro caso las fracturas de la identidad por desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia. Permitiendo pensar ese pasado que no termina de pasar, reconocer lo acaecido y evitar que las experiencias de daño se banalicen; posibilitar a través de este enfoque pedagógico, la posibilidad de la no reparación de los hechos de horror. Esta reparación solo es posible en la medida que se subsanen los daños ocasionados, se honren las memorias y se pida perdón.</p> <p>Jelin (1998) expone la importancia de visibilizar, recuperar y dignificar esas voces de grupos que no han sido reconocidos ni escuchados, de manera que al cicatrizar esas heridas se puedan generar procesos de inclusión social. De acuerdo a lo anterior, al reparar a las víctimas y reconocerlas como sujetos de derechos se les brinda la oportunidad de reconstruir su vida integrándose nuevamente a la sociedad.</p>
--	---

### Momento de Creación

<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápices</li> <li>• Colores</li> <li>• Borrador</li> <li>• Hojas</li> <li>• Computador</li> </ul>
<b>Descripción Actividad</b>	<p>El taller <i>Una visita al chaman Shumak Yashak</i> es una estrategia estético-comunicativa, desarrollada a partir de la sabiduría del pueblo Yanakuna. <i>El pueblo Yanakuna</i> es un cabildo indígena ubicado en el municipio de San Agustín, Huila, Colombia, territorio receptor de población desplazada. Estos conocimientos ancestrales serán transmitidos a través del chamán, figura que representa la sabiduría de la comunidad indígena.</p> <p>Para esta actividad se utilizará terminología propia de la lengua yanakuna: kichwa runa shimi. Descubrir los significados de las palabras de la lengua yanakuna nos permite un acercamiento a sus tradiciones y conocimientos, por ejemplo, el nombre del Chamán <i>Shumak Yashak</i> significa: <i>Shumak</i>: vida, <i>Yashak</i>: el sabio; por tanto, podemos decir que una aceptación en el español del nombre del chamán de la comunidad Yanakuna es <i>el sabio de la vida</i>.</p> <p>El chamán es la persona de la sabiduría de los pueblos latinoamericanos indígenas y quien practica los rituales del chamanismo. Estos rituales</p>



	<p>tienen la capacidad de diagnosticar y curar el sufrimiento del ser humano. Este sabio lleva a cabo dos tipos de rituales: el curativo y el funerario; el primero, encaminado a tratar enfermedades corporales, mentales y espirituales y el segundo dirigir las almas a la otra vida, dialogando con ellas para convencerlas y guiarlas hasta la morada definitiva. Para alcanzar su objetivo el chamán utiliza tótems y espíritus auxiliares.</p> <p>Tomando elementos propios del pueblo Yanakuna se ha diseñado esta actividad para reflexionar junto con niños, niñas y adolescentes sobre el hecho victimizante del desplazamiento forzado, ocurrido en el marco del conflicto armado interno colombiano, el cual ha generado fracturas en la identidad de las víctimas del desplazamiento. Por tanto, este taller integra elementos que convocan a la reflexión y el cuestionamiento de lo ocurrido, por medio de la estrategia pedagógica, compuesta por actividades artísticas que incluyen fotografías, audios, narraciones, pinturas, dibujos, rompecabezas, entre otras, cuyo objetivo es buscar, además, que niños, niñas y adolescentes comprendan lo que pasó en Colombia y las consecuencias de los hechos acaecidos.</p> <p>Este taller está dividido en cuatro momentos. En el primer momento se propone una actividad de sensibilización denominada <i>El árbol de la sabiduría con Shumak Yashak</i> quien a través de sus hojas encamina a los niños en el camino del conocimiento del desplazamiento forzado. En el segundo momento, llamado <i>Iniciando Nuestro Recorrido por el Pasado Reciente: Preguntémosle al chamán Shumak Yashak</i> aprenderán a reconocer las afectaciones en la identidad del desplazado. En el tercer momento, denominado <i>Voces de nuestros ancestros, en la casa del chamán Shumak Yashak</i>, beberán el agua del conocimiento. Finalmente, en el cuarto momento, denominado <i>sintiendo emociones con Shumak Yashak</i> utilizarán la lúdica interactiva para fijar conocimientos.</p>
--	--

### Momento de puesta en escena en el aula

<b>Sensibilización</b>	<p><b>Primer momento (15 min):</b> Como motivación inicial los participantes escucharán un audio con música andina como preparación para entrar al mundo espiritual y mágico de la actividad. Al iniciar los niños interactúan con el árbol de la sabiduría quien los invita a observar imágenes y escuchar unos audios para luego ser dirigidos al chamán quien los guiará en el resto del taller.</p> <p style="text-align: center;"><b>El árbol de la sabiduría con Shumak Yashak</b></p> <p><i>En una época donde no se comprendía el porqué de muchas cosas, existía un árbol hermoso, muy grande y de muchos colores, conocido como el “árbol de la sabiduría”. Él conocía muchos secretos de lo que</i></p>
------------------------	--

*pasaba en el mundo. Fue entonces, cuando un día de esos donde el cielo azul en su máximo esplendor y el sol brillando intensamente, inspiró a un grupo de niños indígenas Yanakunas, para ir a hablar con el chamán, consultar al árbol de la sabiduría y preguntarle:*

*-Niños: señor árbol sabio, ¿qué es eso, que los grandes llamaban, desplazamiento forzado? Para ellos este tema era algo que no entendían y que querían comprenderlo.*

Dicho esto, el árbol de la sabiduría dijo a los niños:

*-Árbol: toquen algunas de mis hojas, pues allí encontrarán el conocimiento y la respuesta a su interrogante.*

*¡VAMOS NIÑOS, TOQUEN MIS HOJAS, ¡SIN MIEDO! Les aseguro que tendrán todo el conocimiento que quieran.*

Al llegar a esta parte, se debe dar clic sobre las hojas del árbol, esto hará que las hojas se caigan y se desplieguen imágenes ocultas, en las cuales se verán representaciones de las fracturas en la identidad de personas víctimas del desplazamiento forzado. Para finalizar este momento, se hará clic en la última hoja para reproducir un audio en el que se dirá:

*“En Colombia hay personas que han sido expulsadas del lugar donde viven, al tener que salir del lugar donde han vivido siempre, en ellos cambian muchas cosas, como su comportamiento”.*

*Árbol: niños y niñas, en la maloka de la sabiduría que está a mi lado, encontrarán al chamán Shumak Yashak, quien tiene el conocimiento más grande de todo el universo. ¡Vayan y consúltenle a él!*

**Maloka:** (casa comunal tradicional, para uso familiar y comunal, utilizada por los pueblos indígenas en las regiones amazónicas de Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, en donde se afianza la cohesión social, además es un templo, un modelo del cosmos, una expresión física del conocimiento que permite a la comunidad vivir en armonía con la naturaleza)



**Realización de la actividad**

### **MOMENTOS DEL TALLER**

#### **Segundo momento (20 min): “Preguntémosle al chamán Shumak Yashak”**

En este segundo momento se desarrollan dos conceptos fundamentales: desplazamiento forzado y las afectaciones en la identidad de la población en situación de desplazamiento. Esta actividad trabajará los efectos sufridos por las víctimas del desplazamiento forzado, así como se espera convocar a los participantes a la reflexión sobre lo acaecido durante el conflicto interno en Colombia, mediante el acercamiento al hecho victimizante.

En este momento interactivo, niños, niñas y adolescentes del mundo podrán realizar una visita a un lugar mágico, habitado por el chamán Shumak Yashak, de la tribu Yanakuna, quien con su conocimiento y sabiduría mostrará lo que ha pasado en Colombia con la población víctima del desplazamiento forzado en el conflicto armado interno de Colombia y sus consecuencias.

Al iniciar este momento, los niños llegan caminando provenientes del árbol de la sabiduría. Aquí, se muestra la maloka de la sabiduría (choza); y, para poder seguir en la actividad, los niños tocarán a la puerta de la maloka tres veces:

Después de haber conocido el árbol de la sabiduría, los participantes irán a la maloka, lugar en donde encontrarán al Chamán Shumak Yashak. Para continuar con la actividad, niños y niñas deberán interactuar con la puerta de la maloka dando clic tres veces:

**-Niños:** ¡toc, toc, toc! ¿Buenas señor chamán Shumak Yashak, está usted en casa?

**-Chamán:** ¡hola, niños y niñas, ¡cómo están! ¿En qué les puedo ayudar?

**-Niños:** el árbol de la sabiduría nos dijo que usted nos ayudaría a saber un poco más sobre desplazamiento forzado y fracturas en la identidad de las personas víctimas del conflicto interno colombiano. ¿Puede usted ayudarnos?

**-Chamán:** claro que sí. Si quieren aprender sobre desplazamiento forzado, toque el atrapa sueños que está colgado en mi maloka, pero si me preguntan “¿qué les pasa a las personas desplazadas?” toquen la vasija de barro que está junto a la maloka de la sabiduría.

Dentro de la actividad el atrapa sueños y la vasija de barro son elementos interactivos que despliegan información diferente relacionada con el tema del taller. Al momento de tocar (dar clic) alguno de los elementos (atrapa sueños o la vasija de barro), el chamán explicará el desplazamiento forzado o las fracturas en la identidad de las víctimas. Esta interacción estará acompañada por fotografías y vídeos. El objetivo de la actividad es proporcionar la mayor cantidad de información posible y que ésta, a su vez, sea la base para el desarrollo de las siguientes actividades del taller.



### Tercer momento (50 min):

#### “Voces de nuestros ancestros: en la casa del chamán Shumak Yashak”

Esta actividad tendrá desarrollo dentro de la maloka del chamán Shumak Yashak. Allí niños y niñas tendrán un diálogo interactivo con el chamán. Para esto, deberán dar clic a las mágicas que están encima de la puerta de la maloka, así el chamán saldrá y podrán ingresar a su casa.

A un lado de la maloka se encontrará una estatua con la palabra “sí”, dando clic a esta estatua, el chamán les permitirá entrar a los participantes.

*-Letrero:* para poder ingresar a la casa del saber, las palabras mágicas tendrán que comprender.

*-Niños:* ninata japichi (enciende el fuego).

*-Chamán:* (sale de la maloka). ¡Hola, niños y niñas, qué gusto volverlos a ver! ¿En qué les puedo ayudar?

*-Niños:* nos gustaría saber más sobre cómo fue el desplazamiento forzado de su familia y cómo los afectó.

*-Chamán:* con mucho gusto, les contaré, pero antes deben llamar a mis ancestros en su estatua (dar clic en “Sí”). “sí”.

*-Chamán:* esta es mi casa del saber, en la fuente de la sabiduría estarán las respuestas a sus inquietudes, ¡vamos para que beban el agua de la vida y la sabiduría!



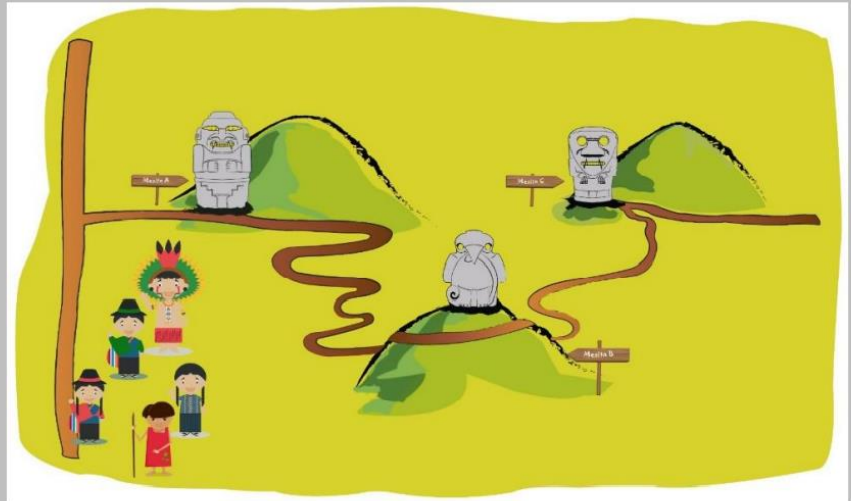
Niños y niñas irán caminando con el chamán para beber agua de la fuente de la vida y la sabiduría.

- ✓ Al beber el agua entran al mundo mágico del parque arqueológico de San Agustín, en donde encontrarán tres mesitas (A; B; C.).



*-Chamán: desde ahora van a prestar mucha atención, a partir de este momento los espíritus de mis ancestros, ubicados en estas tres esculturas, les darán toda la información sobre desplazamiento forzado y sus consecuencias negativas. Tendrán que tocar (dar clic) a cada uno de mis antepasados (esculturas) y realizar las actividades que les aparecerán allí.*

*- Chamán: toca (dar clic) la escultura de la mesita Achik (luz), permitirá entrar a escuchar el relato del chamán La salida de los Mankas, que trata sobre su desplazamiento y fracturas en la identidad (Este relato será contado por el propio chamán).*



## La salida de los Mankas



Todo comenzó hace muchos años, en una comunidad llamada Yanakuna. Todos vivían en paz y armonía, pues era un lugar lleno de abundancia. Las tierras eran muy fértiles; se cultivaba plátano, arracacha, frijol, arveja y muchas plantas medicinales. Allí vivía la familia de las ollas de barro también llamadas Mankas. Se ayudaban en los trabajos y compartían sus alimentos. Los pequeños Mankas jugaban en los árboles, en las montañas, con los animales que tenían; las ovejas, las vacas, los perros, las gallinas y muchos pájaros a su alrededor.



Fue un día como hoy en que papá Manka estaba de camino al río a traer agua, pues era urgente porque mamá Manka la necesitaba para cocinar. Estando papá Manka recogiendo agua, al otro lado del río, observó un grupo de cántaros, tinajas o los nombrados Kisas, que venían con canastos o Ashankas. Todos sabían que cuando llegaban con Ashankas era muy peligroso. Papá Manka observó por todos lados tratando de descifrar qué era lo que pasaba, pero no pudo comprender. Inmediatamente los Kisas y Ashankas vaciaron su agua e invadieron toda la comunidad.





Entonces mamá, papá, los pequeños Mankas y las demás familias tuvieron que salir rápidamente, asustados y llorando, dejando atrás su casa, animales, familiares, amigos, juguetes, ropa, y plantas medicinales.



Mientras caminaban por la carretera, el pequeño Manka pensaba en sus amigos de la escuela, en especial los de quinto que era su salón, en el patio de la casa, ese mismo en donde por las mañanas y las tardes con su hermanita Manka solían darle comida a los patos y gallinas y en el palo de naranja donde subía a bajar naranjas para arribos. El pequeño Manka observaba muy atento la mirada que tenían papá y mamá Manka, esas miradas perdidas que por más que trataron de ocultarlas, no podían. En esa larga caminata que tuvieron, por ese camino lleno de barro fresco por la lluvia, mamá Manka en voz baja le recriminaba a papá Manka. Le decía que seguro eso había pasado por sacar agua del río en horas de la mañana, que ella bastante que le había dicho que tuviera cuidado, que ya bien sabía que en este país no se podía sacar agua por las mañanas y menos pescar.

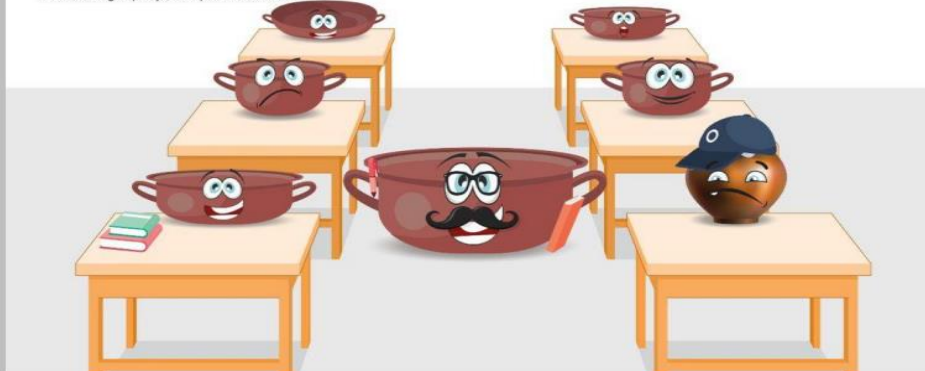


Mamá, papá y los pequeños Mankas llegaron a las seis de la tarde a un caserío. Hacía un calor muy fuerte, era muy diferente al clima de donde vivían, que para el pequeño Manka era como el paraíso. Se ubicaron en una habitación, mamá y papá Manka en un colchón y los pequeños Mankas en otro. Por varias noches no pudieron dormir. El pequeño Manka pensaba en su profesora de quinto, en las tareas, además tenía grandes interrogantes a su mente:

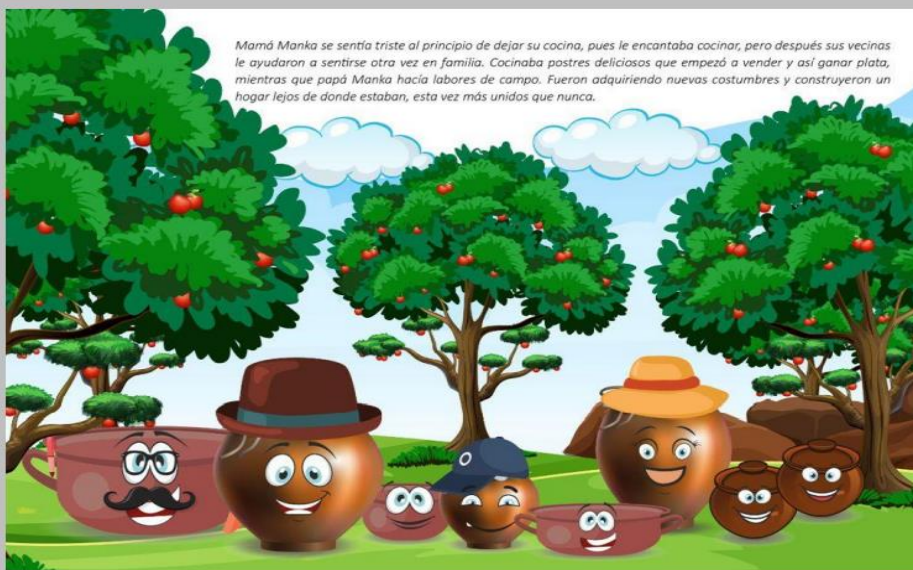
¿Qué vamos a hacer? ¿De qué vamos a vivir? ¿Seguiré estudiando? ¿Cómo será la nueva escuela? ¿Serán los niños amigables? ¿Me aceptarán en la escuela? ¿Veo a mis papas muy pensativos... que pasará?



Sin embargo, con el paso del tiempo se acostumbraron a su nueva vida. Los pequeños Mankas empezaron a estudiar en un nuevo colegio, que, aunque más pequeño que el anterior, les recordaba mucho a sus antiguos profesores. Al principio las cosas no eran fáciles, pues todos los miraban como extraños y no los incluían en sus grupos, los pequeños hermanos se la pasaban todo el tiempo juntos y escuchaban a los demás hablar preguntándose de dónde venían, que si se iban a quedar mucho tiempo y que eran muy diferentes a ellos. Los profesores hablaban con ellos todo el tiempo y los hacían sentir bien diciéndoles que no sintieran pena de acercarse a los demás y eso fue lo que hicieron. El pequeño Manka esperó a que se terminara una clase y habló con otros pequeños que lo incluyeron muy bien, le aclararon que tenían miedo de preguntar por su llegada inesperada, pero el pequeño Manka les contó la historia y todos escucharon atentamente, algunos con lágrimas en sus ojos, pero se abrazaron al final, haciéndole entender a su nuevo amigo que ya era parte de ellos.



Mamá Manka se sentía triste al principio de dejar su cocina, pues le encantaba cocinar, pero después sus vecinas le ayudaron a sentirse otra vez en familia. Cocinaba postres deliciosos que empezó a vender y así ganar plata, mientras que papá Manka hacía labores de campo. Fueron adquiriendo nuevas costumbres y construyeron un hogar lejos de donde estaban, esta vez más unidos que nunca.



*-Chamán:* con esta narración que escucharon les comparto el desplazamiento forzado de mi familia y el mío. Gracias por escucharme, niños y niñas.

Al dar clic en la escultura de la mesita Kawsachina (despertar), se encontrarán con algunos elementos propios indígenas (jarrón, collar, atrapasueños, hacha, platos y flechas) de la comunidad Yanakuna. Cada uno de estos elementos despliegan preguntas relacionadas con el relato, sobre el desplazamiento forzado y las fracturas en la identidad. Las preguntas serán relatadas por el chamán.



- ¿Qué sientes al escuchar el relato sobre mi desplazamiento forzado?
- Me gustaría que hicieran un dibujo donde expresen los sentimientos que sintieron al escuchar mi relato.
- ¿Qué harías si tuvieras un compañero en la escuela en situación de desplazamiento forzado?
- ¿Cómo crees que se sintió la familia manka al ser sacados así de su casa y de sus tierras?
- ¿Por qué crees que el pequeño manka se preguntaba “¿qué vamos a hacer?, ¿de qué vamos a vivir?”?
- Fuiste forzado a alejarte de parientes y amigos, esto ocasionó la desintegración de tu núcleo familiar, lo que provocó unas fracturas en la familia. De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta las siguientes emociones incertidumbre, miedo, dolor, rabia, Ira, tristeza, sorpresa, Asco; expresa por medio de un dibujo y un escrito las emociones que sentiste. ¿Por qué se sintió así?

✓ **Cuarto Momento (30 min):**  
**“Sintiendo emociones con Shumak Yashak”**

En esta actividad el chamán Shumak Yashak invita a los participantes a armar rompecabezas relacionados con el tema del taller.

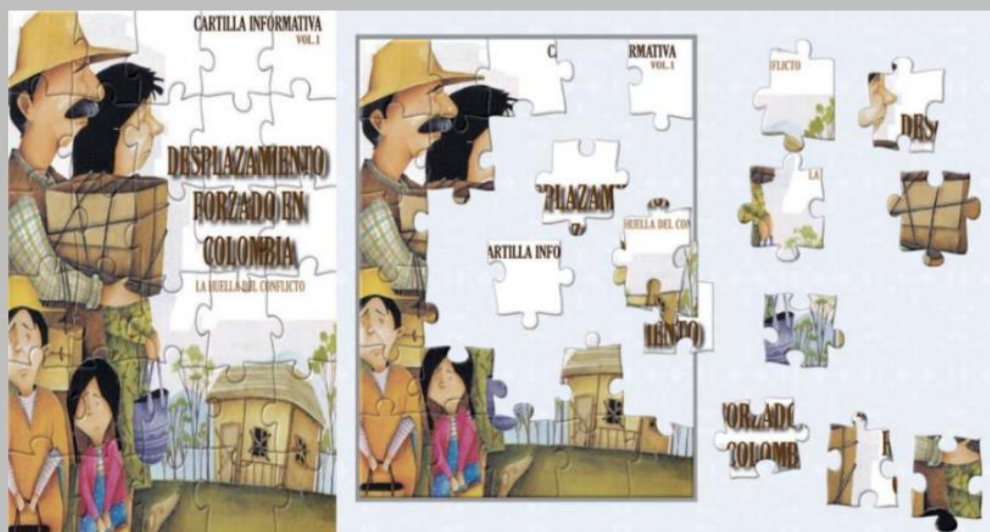
Dando clic sobre el Chamán, los participantes podrán interactuar con él.

- ***Chamán:** bueno, niños y niñas, esta es la última actividad, la concentración juega un papel muy importante, porque tendrán que armar un rompecabezas y responder algunas preguntas, las cuales ayudarán a todas las personas que estén en situación de desplazamiento forzado a mirar sus realidades desde otra óptica y también ayudará a que sean entendidas.*

❖ Ahora deben dar clic en la escultura de la mesita Kawsarina (resucitar). A continuación, los participantes serán dirigidos a dos rompecabezas, que están relacionados con desplazamiento forzado y fracturas en la identidad. Aquí podrán escoger uno para ser desarrollado. Una vez finalizado el rompecabezas, aparecerán algunas preguntas para ser respondidas.



-***Chamán:** ahora deben dar clic a uno de los rompecabezas, armarlo y después contestar algunas preguntas.*



-Observa la siguiente imagen muy cuidadosamente (familia sale obligada a la fuerza, con algunas cosas de su territorio, sin casi nada). A partir de esta imagen niños y niñas deben responder a la pregunta *¿Qué piensas de la imagen? ¿Dime lo que ves? ¿Qué hacemos con los desplazados? ¿Cómo debemos actuar con los desplazados?* (escribir las respuestas en el tablero).

Niños y niñas deberán realizar un dibujo que responda a la siguiente pregunta *¿qué estarán pensando las familias que fueron sacadas a la fuerza de su territorio?*

- Posteriormente, mediante la siguiente pregunta se convoca a la reflexión a los participantes: *¿Cuáles serían las mayores preocupaciones que sentirías si tú y tu familia fueran víctimas del desplazado forzadamente?*

Al finalizar todas las preguntas, niños y niñas tocarán harán clic sobre el chamán, quien, por arte de magia, los transportará a la maloka. El chamán les dará las gracias por querer aprender sobre lo que le pasó a su familia y a las personas en desplazamiento forzado.

*-Chamán: gracias, niños y niñas, ustedes me han hecho crecer como ser humano y mi conocimiento creció mucho. Les agradezco que hayan venido y espero que regresen pronto. ¡Ayuden a las personas desplazadas a superar estas cicatrices! ¡Chao, niños y niñas!*

- ✓ Para cada pregunta en las diferentes actividades, habrá un tablero con sus elementos interactivos (borrador, colores, pinceles, escritura, entre otros).



**Actividad: " Taller No.2 Museos Vivos"**  
**Maestría en Educación y Cultura de Paz**  
**Hernán Muñoz Parra**  
**José Demetrio Luque Garzón**  
**Profesora**  
**PHD. Myriam Oviedo Córdoba**  
**Neiva, mayo de 2021**

- ✓ A continuación, se encuentran las fotos sobre desplazamiento forzado y fracturas en la identidad para ser colocadas en la actividad de sensibilización, cuando niños, niñas y adolescentes dan clic a las hojas y estas caen formando un collage y se activará un audio que dirá la frase expuesta en la actividad.
- ✓ Faltan los audios del atrapasueños y la tinaja de barro momento uno que nos habla del desplazamiento forzado y fracturas en la identidad respectivamente.



# Pedagogía para la Memoria

## Universidad Surcolombiana

### Maestría en Educación y Cultura de Paz

#### Taller 1

#### Descripción General

<b>Título</b>	Pakcha Pukara (cascada sagrada)
<b>Tema</b>	Fracturas en la identidad por Desplazamiento Forzado
<b>Dirigido a</b>	Niños de básica secundaria (6 <sup>o</sup> a 9 <sup>o</sup> )
<b>Objetivos</b>	Promover la expresión de sentimientos y/o emociones ante las fracturas en la identidad producidas por el desplazamiento forzado
<b>Justificación</b>	<p>El desplazamiento forzado es el nombre asignado a la expulsión de los habitantes de un territorio por amenazas o agresiones que atentan contra su integridad. Aunque es un fenómeno muy antiguo, el cual ha impactado diversas sociedades y culturas en situación de guerra y conflicto interno, sólo desde 1997 se establecieron procesos de reconocimiento jurídico y social que lo diferencian de otros tipos de migración y proponen principios básicos para la atención y protección de las personas en esta situación (Villa, 2006). En Colombia esta forma de violencia contra la población se visibiliza hacia los años 90, así, de acuerdo con Villa (2006), en 1995 la población expulsada de su territorio por hostigamientos, la mayoría campesina, pasaba del medio millón de personas. De acuerdo con Ibañez (2008), el desplazamiento tiene un tinte de “emergencia sanitaria” (p.2), ya que Colombia es el segundo país con mayor población desplazada en el mundo. La expulsión de los territorios provoca el quiebre entre lo que fue, lo que es y lo que será; siguiendo a Bello (2001), “significa haber perdido “su lugar”, dejar de ser y estar en el lugar en que se ha sido, ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor, rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo y esfuerzo de olvido” (p. 8).</p> <p>Así las personas en situación de desplazamiento forzado edifican en su nuevo contexto de vida relaciones y redes de apoyo para reconfigurar la identidad resquebrajada. Esto, además, ocurre porque tienen que trabajar sus pérdidas para “seguir sintiéndose él mismo y mantenerse estable” (Grinberg,1984, como se cita en Bello,2001, p.21).</p> <p>De acuerdo con lo anterior, se hace necesario generar en y desde la escuela procesos de recuperación y comprensión de memorias del pasado reciente que permitan re-conocer los impactos del desplazamiento forzado en los individuos y comunidades. Este reconocimiento permite superar la estigmatización que se cierne sobre las víctimas, comprender las afectaciones sobre sus identidades individuales y colectivas, además de evitar la banalización de la experiencia vivida. Por tanto, esta propuesta pretende fortalecer los vínculos de la vida con otros y contribuir a la no repetición.</p>



### Desarrollo Temático

<b>Descripción</b>	<p>La memoria del pasado reciente alude al presente del pasado, un pasado que no pasa, el cual continúa interpelándonos (Jelin, 2009). La memoria del pasado reciente está vinculada con violencias, hechos de horror y sufrimiento acaecidos en contextos de guerra, dictaduras, totalitarismos y, en nuestro caso, con el conflicto armado (Quintero y Cols, 2019). No obstante, es preciso señalar que la noción en mención no se restringe al recuento histórico de lo que ocurrió. La memoria del pasado reciente se centra en las víctimas. Centrarse en las víctimas implica generar un espacio para su acción como resistencia frente al silencio y el olvido, estos como estrategias deliberadas de acallamiento deliberado. De esta manera, cuando hablamos de memoria en el contexto colombiano, nos referimos a la dignificación de las víctimas acudiendo al deber de memoria para que se oigan sus voces y promover la reparación simbólica. Esta es una labor pedagógica que se inserta en la cultura de paz del posconflicto.</p> <p>La pedagogía de la memoria del pasado reciente permite pensar en ese pasado que no termina de pasar, reconocer lo hechos atroces, evitar la repetición de los acontecimientos y la impunidad. Además, este proceso reflexivo busca la reparación que permita sanar los daños ocasionados a las víctimas, así como la posibilidad de honrar las memorias de quienes ya no están y poder llegar al perdón.</p> <p>Esta justicia restaurativa reconoce las víctimas, obliga al Estado a asumir su responsabilidad y demanda a los perpetradores a responder por lo acaecido, con el fin de buscar perdón, justicia, reparación y verdad. De acuerdo con Todorov (2013), reconocer y recuperar las lecciones morales que nos dejaron las afectaciones del conflicto armado en las fracturas de la identidad, es una de las acciones a realizar desde la pedagogía de la memoria del pasado reciente. Unido a esto, Jelin (1998) dice que es importante visibilizar, recuperar y dignificar esas voces de grupos que no han sido reconocidos ni escuchados. En este sentido, deben ser prioridades de los gobiernos y la sociedad llevar a cabo procesos de reconocimiento de las memorias de las víctimas, consolidar la inclusión social y buscar por medio del diálogo una salida al conflicto armado que permita una reparación de las heridas sociales.</p> <p>El desplazamiento forzado en Colombia hace referencia a la situación de migración interior por la que fueron sometidos millones de colombianos, abandonando sus territorios y actividades económicas habituales, debido a que su vida, integridad física, seguridad y libertad fueron vulneradas en el marco del conflicto armado (Ley 1448. p.19).</p> <p>Al hablar de desplazamiento forzado, es necesario reconocer fracturas en la identidad de sus víctimas, debido a que las personas fueron obligadas a</p>
--------------------	--

	<p>perder el lugar en el cual establecieron sus raíces culturales. El desarraigo producido por la expulsión de los territorios provocó transformaciones, fragmentaciones, desintegraciones de núcleos familiares, lazos comunitarios, sociales y culturales que traen consigo la transformación identitaria del individuo y la colectividad a la que pertenecen. Este fenómeno es un acontecimiento que se da en el marco del conflicto armado interno colombiano. Es aquí donde la memoria del pasado reciente cobra importancia trascendental, pues traer al presente lo acontecido, contar lo que pasó, dar reconocimiento a las víctimas y reclamar la responsabilidad de los victimarios, permite que las personas puedan pensar y reelaborar un futuro, que se proyecta con esperanza a través de nuevas oportunidades.</p>
--	---

### Momento de Creación

<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápices</li> <li>• Colores</li> <li>• Borrador</li> <li>• Hojas</li> <li>• Computador</li> </ul>
<b>Descripción Actividad</b>	<p>El taller <i>Pakcha Pukara (cascada sagrada)</i> es una estrategia estético comunicativa, que se trabaja a partir de un elemento sagrado del pueblo Yanakuna <sup>1</sup>, como lo son las fuentes hídricas, en este caso la cascada denominada <i>Los Tres Chorros</i>. Esta cascada está ubicada en el municipio de San Agustín, Huila, en la vereda Pradera, y, como su nombre lo indica, son tres chorros formados por el río Mulales, paraíso rodeado de exuberante flora y fauna, considerada por muchos como la mejor cascada de Colombia. Es un lugar sagrado con aguas mágicas y de sanación.</p> <p>Esta propuesta será guiada por tres animales sagrados propios de la región: el oso de anteojos, la danta y el armadillo, quienes son los guardianes de la fuente hídrica, dichos guardianes están acompañados en su entrada por otros seres (animales) amigos de la paz. La actividad está diseñada para reflexionar junto a jóvenes y adolescentes sobre el desplazamiento forzado, ocurrido en el marco del conflicto armado interno colombiano, el cual ha generado fracturas en la identidad de la población desplazada. Así mismo, la estrategia pedagógica está compuesta de actividades artísticas que incluyen la fotografías, audios, narraciones, dibujos y, videos, con los que se busca la comprensión de lo que pasó en relación con el desplazamiento forzado en Colombia.</p>

<sup>1</sup> Cabildo indígena que habita en el municipio de San Agustín, Huila, Colombia, lugar donde se desarrolla la propuesta pedagógica y al cual se hace alusión debido al uso de la terminología propia de la lengua kichwa runa shimi

Este taller está compuesto por un espacio de sensibilización y tres momentos de desarrollo. Cada momento que compone esta estrategia estético-creativa corresponde a uno de los chorros de la cascada, esto permite integrar los elementos ancestrales con el tema a reflexionar. Al primer momento se le ha denominado: *Sin olvidar el Pasado Reciente con Akumari*. El segundo momento se ha denominado *Tinkana sachawakra (sonidos del agua con la danta)*. Por último, tenemos el tercer momento, denominado *expreso mis emociones pukarina achick con Kutimpu (expreso mis emociones, naciendo a la luz con el armadillo)*.

### Momento de puesta en escena en el aula

#### Sensibilización

#### *Construyendo conocimiento en Pakcha Pukara (Construyendo conocimiento en la cascada sagrada)*



*Audio, voz misteriosa y música de fondo suave indígena.*

*Pedro, Luna, Luis y Sandra jóvenes indígenas Yanakunas, intrigados por la presencia de varias familias que llegan al pueblo y que se instalan a vivir en el parque principal, deciden emprender un viaje hacia Pakcha Pukara (cascada sagrada de los tres chorros), con el propósito de tener un conocimiento más amplio sobre lo observado y preguntarles a los seres que habitan en dicha fuente hídrica sagrada, qué es lo que estaba sucediendo con esas familias.*



*El grupo de jóvenes indígenas Yanakunas, después de muchas horas de caminar, llegaron a Pakcha Pukara. Allí fueron recibidos por diferentes seres sagrados que se encuentran protegiendo su habitad y su fuente hídrica. Al llegar a la entrada, fueron recibidos por Inchipillu (tigrillo). Los jóvenes preguntaron:*



**-Jóvenes:** ¡Buenas tardes, poderoso Inchipillu (tigrillo)! A mi pueblo ha llegado muchas familias que están viviendo en el parque principal, ¿podría decirnos por qué están allí?, ¿qué hacen? no entendemos.

**-Inchipillu:** ¡hola, jóvenes! Eso se llama desplazamiento forzado, para poder acceder a las respuestas de sus interrogantes se debe tocar cada una de las piedras ancestrales que están ubicadas junto a mí, en ellas podrán encontrar información sobre el tema.

**-Jóvenes:** ¡gracias, Inchipillu! Entonces tocaremos cada una de las piedras.



En estas piedras los participantes podrán encontrar nuevos vínculos interactivos. Al (dar clic) a la primera piedra, podrán entrar a una dimensión de imágenes sobre desplazamiento forzado y fracturas en la identidad de las personas víctimas del conflicto interno colombiano. Al dar clic en la segunda piedra, se activará un video sobre el desplazamiento forzado.

(Video: <https://www.youtube.com/watch?v=LQlpVKt5IVE> imagenes<sup>2</sup>)

Una vez realizadas estas dos actividades, *Inchipillu* le pide a los participantes escribir en el tablero ancestral cuáles fueron las emociones y/o sentimientos que evocaron durante las proyecciones.



<sup>2</sup> Imágenes: están al final del taller

Al finalizar, *Inchipillu* otorgará el paso hacia *Pakcha Pukara*, en donde se encontrarán con *Akumari* (*oso de anteojos*), *Sachawakra* (*danta*) y *Kutimpu* (*armadillo*), seres sagrados que custodian los tres chorros de la cascada sagrada.



**Realización de la actividad**

#### **MOMENTOS DEL TALLER**

**Primer momento (20 min):**

**Sin olvidar el pasado reciente con Akumari**

En esta actividad los participantes reflexionarán sobre los efectos sufridos por las víctimas de desplazamiento forzado. *Sin olvidar el pasado reciente con Akumari* es una estrategia estético-comunicativa que presenta a *Akumari* (*oso de anteojos*), quien a través de videos guiará a los participantes en el desarrollo de la actividad.

Con esta estrategia se propone visibilizar a la población víctima del conflicto armado interno colombiano, explorando las características de este hecho victimizante.

Durante este primer momento se desarrollan dos conceptos fundamentales: desplazamiento forzado y afectaciones en la identidad de la población en situación de desplazamiento. Es un espacio interactivo donde jóvenes y adolescentes del mundo podrán realizar una visita a un lugar mágico (*Pakcha Pukara*), acompañados por jóvenes de la comunidad Yanakuna y *Akumari* (*oso de anteojos*). Los osos de anteojos son una especie animal que habita esta región, además, cabe decir, que está en vía de extinción, por lo que integrar a estas especies en medio de la discusión permite reconocer la fragilidad de los ecosistemas en medio del conflicto.

A través de estos personajes, se espera transmitir a los participantes conocimientos y sabiduría ancestral, contando el pasado reciente de Colombia y la situación de la población víctima del desplazamiento forzado.



Al llegar a la casaca, los personajes de nuestra historia se encuentran con *Akumari*, guardián del primer chorro. Para poder desarrollar la siguiente actividad, los jóvenes Yanakuna deberán beber del agua sagrada de *Pakcha Pukara*.

**-Jóvenes:** ¡buenas tardes, *Akumari*!

**- *Akumari*:** ¡buenas tardes, jóvenes! Los estaba esperando, mis ancestros habían presagiado su llegada. ¿Qué desean saber?

**-Jóvenes:** sabemos de su gran conocimiento y queremos que nos cuente sobre desplazamiento forzado y afectaciones en la identidad de las personas víctimas del conflicto armado interno colombiano.

**- *Akumari*:** claro que sí. Si quieren conocer sobre desplazamiento forzado y afectaciones en la identidad las personas víctimas del conflicto, tomen la totuma, recojan un poco de agua sagrada y bébanla.

Al hacer clic en el agua, se abre un video que cuenta elementos fundamentales para comprender el desplazamiento forzado.

(Video: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_rSzCZNiDuE](https://www.youtube.com/watch?v=_rSzCZNiDuE) testimonio de una familia desplazada)



**Segundo momento (50 min)**

**“*Tinkana sachawakra (sonidos del agua con la danta)*”**



En el segundo momento los participantes conocerán a *Sachawakra*, guardián del segundo chorro (*la danta es un animal propio de la región y envía de extinción*). Al igual que en la anterior actividad, para poder acceder en la actividad se deberá beber del agua sagrada. Al hacerlo, los participantes serán transportados al mundo de los sonidos, donde encontrarán el *fractuyaywak* (sonidos de las fracturas). Este instrumento es una concha o caracol grande, propio de la cultura Yanakuna, que emite un sonido indígena muy característico. Los estudiantes podrán dar clic sobre el instrumento para emitir el sonido. Al finalizar, jóvenes y adolescentes deberán expresar mediante narraciones en la pizarra, y, dirigido a los amigos, padres, pareja o familia, el lugar o sitio de donde fueron expulsados, a las cosas añoradas y animales, las emociones (fracturas en la identidad) sentidas y percibidas, sobre lo que quisieran decirles a ellos y ayudarlos.





- **Sachawakra:** bueno jóvenes, en esta actividad expresar emociones juega un papel muy importante, porque tendrán que ayudar a todas las personas que estén en desplazamiento forzado a mirar sus realidades desde otra óptica, además de buscar con los demás puedan comprender las situaciones a las que son sometidas las víctimas de este flagelo. Beban el agua sagrada del chorro dos.

-**Jóvenes:** gracias, sagrada Sachawakra. Bebamos, amigos.



- **Sachawakra:** deben soplar o dar clic al fractuyaywak, emitir el sonido de las fracturas de la identidad atentamente el sonido, deberán expresar mediante una narración escrita en la pizarra las emociones evocadas sobre las afectaciones vividas por personas en situaciones de desplazamiento forzado (fracturas en la identidad).



***Sachawakra:*** ahora, realiza las siguientes actividades.

- Realiza un dibujo donde expreses tus emociones, respecto a lo que sentiste observando cómo las familias fueron sacadas a la fuerza de su territorio
- *¿Cuáles serían las mayores preocupaciones que sentirías si fueras víctima del desplazamiento forzado?*

Al finalizar las dos actividades, los jóvenes y adolescentes darán clic a *Sachawakra*, quien, por arte de magia, los transportará a la *Pakcha Pukara*.

- ***Sachawakra:*** gracias jóvenes, les agradezco que hayan venido y espero que regresen pronto. ¡Ayuden a las personas desplazadas a superar estas cicatrices! ¡Chao!

Para cada pregunta habrá un tablero con sus elementos interactivos (borrador, colores, pinceles, escritura, entre otros).



**Tercer momento (30 min)**

***“Expreso mis emociones pukarina achick con Kutimpu”***

*(expreso mis emociones, naciendo a la luz con el armadillo).*



El último momento se desarrolla en el chorro número tres el cual está a cargo del guardián ancestral *Kutimpu*. Al igual que los otros dos guardianes, *Kutimpu* invita a los jóvenes a beber del agua sagrada.



- **Kutimpu:** beban el agua para poder entrar al lugar sagrado de las preguntas y del conocimiento.
- **Jóvenes:** ¡gracias Kutimpu!



- **Kutimpu:** ahora se encontrarán con algunos elementos propios de la cultura Yanakuna, en los cuales, al dar clic sobre cada uno de ellos, aparecerán preguntas relacionadas con desplazamiento forzado y fracturas. Recuerden responder todas las preguntas. Toquen (dar clic) en cada uno de ellos.

(Video:

<https://www.youtube.com/watch?v=D-9RzUCn6ZI>)

Las preguntas serán relatadas por Kutimpu.

- ¿Qué sientes al escuchar y observar el video sobre desplazamiento forzado?
- Elabora un dibujo donde expreses los sentimientos que sentiste al escuchar y observar el video.
- ¿Qué harías si tuvieras un compañero en el colegio en desplazamiento forzado?
- ¿Cómo crees que se sintieron las diferentes familias al ser sacados así de su casa y de sus tierras?
- El cambio de oficios, actividades, pasar del campo a la ciudad, dejando todo atrás por amenazas, son acciones que lastiman y vulneran los derechos de las personas. ¿por qué crees que las personas desplazadas se hacen estas preguntas?: “¿qué vamos a hacer?, ¿de qué vamos a vivir?, ¿Qué sientes al ver tus padres hacerse estas preguntas, si fueran ellos los desplazados?”

- Fuiste forzado alejarse de parientes y amigos, esto ocasiono la desintegración de tu núcleo familiar lo que provoco unas fracturas en la familia. De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta las siguientes emociones incertidumbre, miedo, dolor, rabia, Ira, tristeza, sorpresa, Asco; expresa por medio de un dibujo alguna de las emociones que sentiste.

**Actividad: " Taller No.2 Museos Vivos"**  
**Maestría en Educación y Cultura de Paz**  
**Hernán Muñoz Parra**  
**José Demetrio Luque Garzón**  
**Profesora**  
**PHD. Myriam Oviedo Córdoba**  
**Neiva, mayo de 2021**

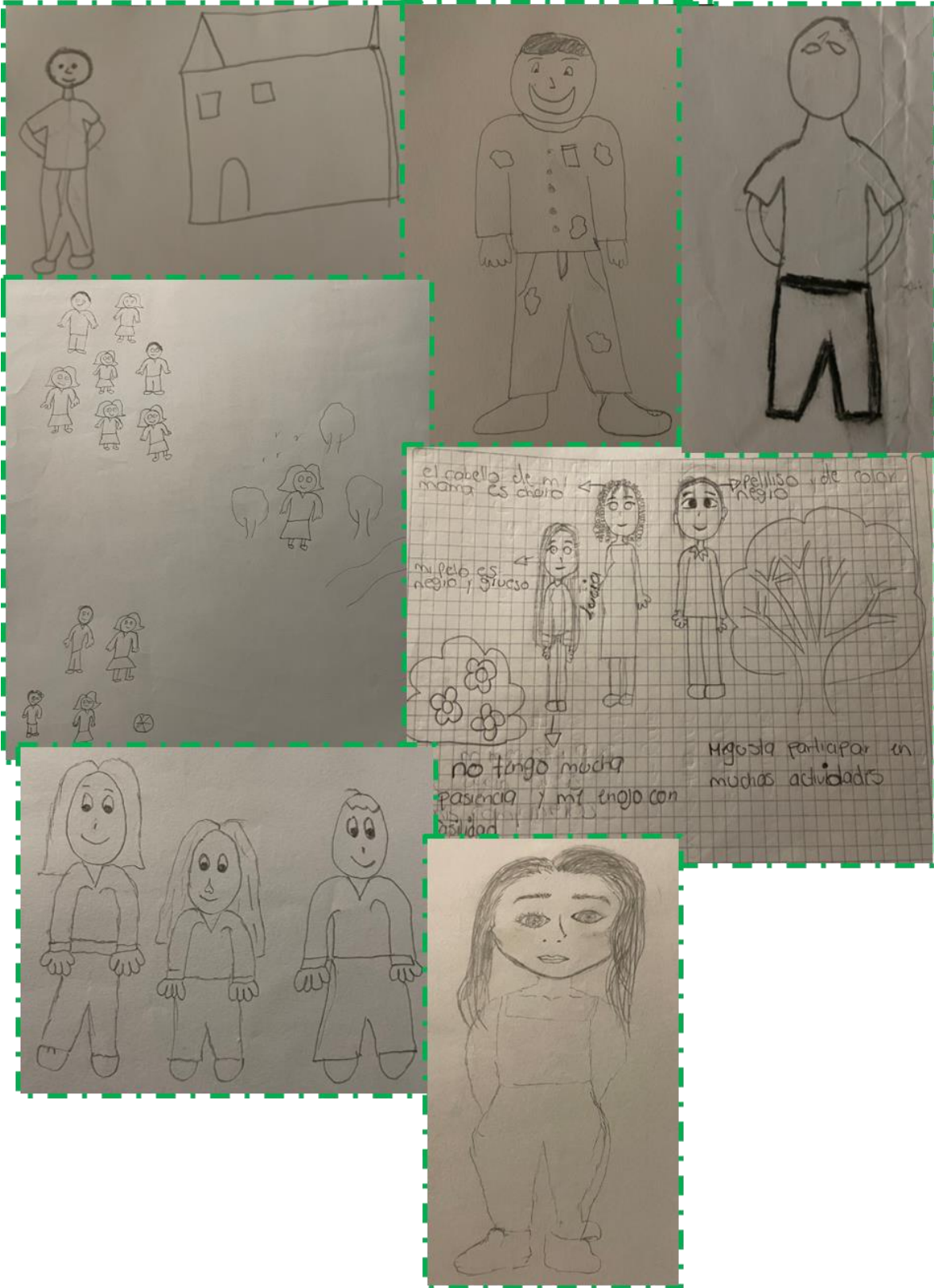
- ✓ A continuación, se encuentran las fotos sobre desplazamiento forzado y fracturas en la identidad para ser colocadas en la actividad de sensibilización, cuando los Jóvenes y adolescentes dan clic a las hojas y estas caen formando un collage y se activará un audio que dirá la frase expuesta en la actividad.
- ✓ Falta el audio del sonido del *fractuyaywak*,



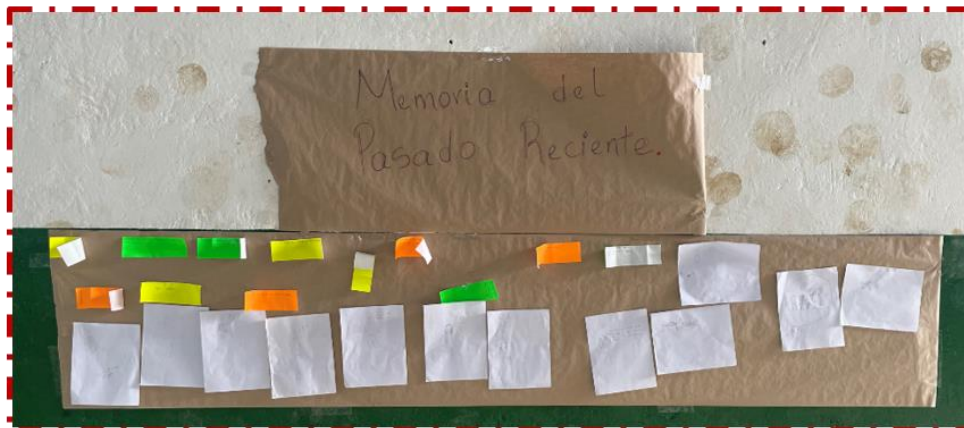
### Apéndice B. Fotos Talleres












## Apéndice C. Consentimiento Informado

  
**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**  
**PROYECTO: MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN LAS**  
**ISNTITUCIONES EDUCATIVAS DEL HUILA**

Este documento tiene como propósito, obtener la Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que participan parte de la **INVESTIGACIÓN TITULADA: "Pedagogía De La Memorias En Museos Vivos: Sensibilidad Ante Situaciones De Desplazamiento Forzado"**

**Establecimiento Educativo:** I.E. la Argentina

**Fecha:**

**Municipio:** San Agustín, Huila.

Yo, \_\_\_\_\_ con c.c. \_\_\_\_\_ [madre o representante legal o acudiente], y yo, \_\_\_\_\_ con c.c. \_\_\_\_\_ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años del establecimiento educativo en mención he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación mencionada que tiene como propósito desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la **memoria del pasado reciente en las instituciones educativas del huila** la cual será desarrollada por los investigadores, docentes **Hernán Muñoz Parra** y **José Demetrio Luque Garzón**, como requisito de grado para la obtención del título de Magister en el programa académico de Maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana y que será desarrollada durante el año 2021.

Además, manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) los propósitos del estudio y la forma de participación del niño en mención; por lo anterior autorizo su participación en las actividades mencionadas. Además, autorizo el almacenamiento en medio magnético (audio y video) de las sesiones de trabajo, así como el uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del video e imágenes obtenidas del registro. Así mismo y luego de haber sido informado(s), comprendo (comprendemos) que la participación de mí (nuestro) niño o niña será voluntario y que no recibirá retribución alguna por ello. Finalmente acepto los horarios y condiciones en las cuales se desarrollaran las actividades y declaro que he sido informado de que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma padre o padres de familia  
 \_\_\_\_\_ cc. \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ c-c \_\_\_\_\_

N. celular: \_\_\_\_\_

## Apéndice D. Constancia de la Rectora de la I.E. La Argentina



### LA RECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LA ARGENTINA- MUNICIPIO DE SAN AGUSTIN- HUILA.

#### HACE CONSTAR QUE:

Los docentes, **HERNÁN MUÑOZ PARRA**, identificado C.C: 12.144.741 de San Agustín- Huila y **JOSÉ DEMETRIO LUQUE GARZÓN**, identificado C,C: 12.107.329 de Garzón- Huila, realizaron talleres pedagógicos dentro del cronograma de actividades de formación en la Maestría en Educación y Cultura de Paz, establecida mediante **contrato interadministrativo No. 0993 de 2019 – Gobernación del Huila VIII Corte entre la Universidad Surcolombiana y Secretaria de Educación del Huila.**

Estos talleres fueron desarrollados con estudiantes seleccionados de los grados sexto (6º) a noveno (9º) de Básica Secundaria de la Institución Educativa La Argentina, sede La Argentina de la zona rural del municipio de San Agustín – Huila, en el segundo semestre del año lectivo dos mil veintiuno (2021).

Se expide a solicitud de los interesados con destino a la Universidad Surcolombiana.

Dada, en la Institución Educativa La Argentina, del municipio de San Agustín a los diecisiete (17) días del mes de febrero, del año dos mil veintidós (2022).

  
**LIED MARIÁ ECHAVARRIA GÓMEZ**  
 C.C: 40.761.415 de Florencia-C.  
 Rectora