



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 20 de enero de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad: Neiva Huila

El (Los) suscrito(s):

JONATHAN PERDOMO GARCIA con C.C. No. 7.721.272

EVEELIN GARCIA SEFAIR con C.C. No. 26.460.641

YUBY SORAIDA CARDOZO CARRILLO con C.C. No. 26.477.831

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado

Titulado: **Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: Fortaleciendo proyectos de vida**

presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de

MAGISTER 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.

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.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

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: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: \_\_\_\_\_



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: Fortaleciendo proyectos de vida

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Perdomo García	Jonathan
García Sefair	<u>Eveelin</u>
Cardozo Carrillo	<u>Yuby Soraida</u>

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Coy	Hipólito

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en Educación y Cultura de Paz

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación y Cultura de Paz

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2023

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 93

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

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

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.



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

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

Español

Inglés

1. Emociones

Emotions

2. Transformación

Transformation

3. Desplazamiento

Displacement

4. Investigación Acción Participativa

Participatory action research

5. Víctimas

Victim

6. Cultura de paz

Culture of peace

7. Estrategia pedagógica

Educational strategy

8. Solidaridad

solidarity

9. Proyecto de vida

life project

10. Dolor

Pain

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

El presente documento contiene el resultado de una investigación acción en el aula desarrollada en las instituciones educativas Paulo VI de Colombia y San Sebastián de La Plata, con un total de 40 estudiantes de los grados séptimos, que busca transformar las emociones de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en situación de desplazamiento, a través de una propuesta pedagógica para fortalecer los proyectos de vida. Esta investigación hace parte del macroproyecto liderado por la universidad Surcolombiana titulado "Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz" de la maestría en Educación y Cultura de Paz.

Las emociones presentes en la investigación como el dolor, la ira, la tristeza y el venganza persisten en los actores sociales que han vivido el desplazamiento forzado y estas emociones pueden ser recurrentes en otros escenarios como la escuela, pero el trabajarla desde la Investigación Acción Participativa en el aula



permitió realizar reflexiones, tanto con estudiantes como con los mismos docentes investigadores, ya que a partir de estas se propician prácticas emancipatorias del pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una transformación.

Como producto se estructuró una primera edición física de una cartilla pedagógica para trabajo de docentes titulada "Aprendiendo a transformar mis emociones" con el contenido de tres talleres y un plan de acción.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

This document contains the result of an action research in the classroom developed in the educational institutions Paulo VI of Colombia and San Sebastián de La Plata, with a total of 40 students of the seventh grade, which seeks to transform the emotions of children and adolescents victims of the armed conflict in a situation of displacement, through a pedagogical proposal to strengthen life projects. This research is part of the macro project led by the Surcolombiana University entitled "Pedagogy of emotions: classroom research for peace building" of the Master's degree in Education and Culture of Peace.

The emotions present in the research such as pain, anger, sadness and revenge persist in the social actors who have experienced forced displacement and these emotions may be recurrent in other scenarios such as school but working from the Participatory Action Research in the classroom allowed reflections, both with students and with the same teachers researchers, since from these emancipatory practices of critical and reflective thinking in search of a transformation are propitiated.

As a product, a first physical edition of a pedagogical booklet for teachers' work entitled "Learning to transform my emotions" was structured with the content of three workshops and an action plan.

**APROBACION DE LA TESIS**

Jurado 1 *Gina Marcela Ordoñez A.*

Nombre: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Jurado 2 *Elisabet Amor R.*

Nombre: **ELISABET AMOR ROMERO**

Jurado 3 *Myriam Oviedo*

Nombre: **MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA**

**Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: Fortaleciendo proyectos de vida**

**Eveelin García Sefair**

**Yuby Soraida Cardozo Carrillo**

**Jonathan Perdomo García**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz,**

**Facultad de Educación,**

**Universidad Surcolombiana**

**2023**

**Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: Fortaleciendo proyectos de vida**

**Eveelin García Sefair**

**Yuby Soraida Cardoso Carrillo**

**Jonathan Perdomo García**

**Asesor: Hipólito Camacho Coy**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz,**

**Facultad de Educación,**

**Universidad Surcolombiana**

**2023**

### Nota del Autor

Este trabajo cuenta con la revisión metodológica del Magister en desarrollo educativo y social Hipólito Camacho Coy.

Para efectos de citación Perdomo, J. et al. (2023) Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: fortaleciendo proyectos de vida. Universidad Surcolombiana.

Cualquier mensaje en relación con este trabajo pueden comunicarse a los correos [eveelingarciasefair@gmail.com](mailto:eveelingarciasefair@gmail.com) ; [yubysoraida@hotmail.com](mailto:yubysoraida@hotmail.com) y [jopegase@hotmail.com](mailto:jopegase@hotmail.com)

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente

---

---

Jurado 1

Jurado 2

## Dedicatoria

Agradezco a Dios por tener un camino y un proyecto en mi vida y ser una guía en cada uno de mis pasos.

A mi mamá Salma Sefair Osorio que, aunque ya no está presente en mi vida dejó un legado de enseñanzas y aprendizajes que me enorgullecen.

A mis hijos Fadhia Samira García Sefair y German Andrés Moncaleano García, por ser el motor de mi vida, por alentarme a caminar para cumplir cada una de mis metas.

A mi hermano Tomas Emilio García Sefair, porque sigue siendo uno de los seres más importantes que me acogen y me inspira para ser mejor.

A Manuel David García Ramírez porque ha sido mi pareja, amigo y consejero que me alienta en cada uno de mis días.

A mi trabajo y a la comprensión del señor rector Eduardo García Castillo que me ha proporcionado cada uno de mis permisos para que yo pueda cumplir con los horarios de la maestría y pueda también tener una satisfacción al culminarla.

A cada uno de mis docentes de la maestría por la comprensión, tolerancia y empatía y a las secretarías que me ayudaron mucho con su dedicación y sentido de pertenencia.

Eveelin García Sefair

A los estudiantes de la Institución Educativa Paulo VI, del grado 7<sup>a</sup> y 7<sup>b</sup>, por su colaboración y ser los actores sociales más valiosos en esta investigación.

A Juan Pablo Monje Cardozo, mi hijo porque con su inocencia me enseñó el don de la prudencia, sabiduría y paciencia.

A mi amado esposo Cesar Augusto, que me inspiró y fue mi mayor bendición durante todos estos dos años.

A mis amados padres y hermanos por su inmenso amor, por ser la fuerza y esperanza cada día, por ceder espacios en la virtualidad y comprender cada momento vivido.

Yuby Soraida Cardozo Carrillo

A Dios y a la virgen María por concederme esta beca.

A mis estudiantes de grado séptimo de la institución educativa San Sebastián por el apoyo en el desarrollo de la investigación.

A mi familia en especial a mi madre por sus oraciones y apoyo durante estos años y a mi padre que siempre se levantó temprano para tenernos el cafecito especial para la clase.

A mis docentes de la maestría en especial a las bellas Myriam Oviedo y Marieta Quintero y sin duda a mi asesor Hipólito Camacho por la confianza otorgada en cada clase y por todos sus conocimientos transmitidos.

Jonathan Perdomo García

## **Resumen**

El presente documento contiene el resultado de una investigación acción en el aula desarrollada en las instituciones educativas Paulo VI de Colombia y San Sebastián de La Plata, con un total de 40 estudiantes de los grados séptimos, que busca transformar las emociones de los niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado en situación de desplazamiento, a través de una propuesta pedagógica para fortalecer los proyectos de vida. Esta investigación hace parte del macroproyecto liderado por la universidad Surcolombiana titulado “Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz” de la maestría en Educación y Cultura de Paz.

Las emociones presentes en la investigación como el dolor, la ira, la tristeza y el venganza persisten en los actores sociales que han vivido el desplazamiento forzado y estas emociones pueden ser recurrentes en otros escenarios como la escuela, pero el trabajarla desde la Investigación Acción Participativa en el aula permitió realizar reflexiones, tanto con estudiantes como con los mismos docentes investigadores, ya que a partir de estas se propician prácticas emancipatorias del pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una transformación.

Como producto se estructuró una primera edición física de una cartilla pedagógica para trabajo de docentes titulada “Aprendiendo a transformar mis emociones” con el contenido de tres talleres y un plan de acción.

## **Abstract**

This document contains the result of an action research in the classroom developed in the educational institutions Paulo VI of Colombia and San Sebastián de La Plata, with a total of 40 students of the seventh grade, which seeks to transform the emotions of children and adolescents

victims of the armed conflict in a situation of displacement, through a pedagogical proposal to strengthen life projects. This research is part of the macro project led by the Surcolombiana University entitled "Pedagogy of emotions: classroom research for peace building" of the Master's degree in Education and Culture of Peace.

The emotions present in the research such as pain, anger, sadness and revenge persist in the social actors who have experienced forced displacement and these emotions may be recurrent in other scenarios such as school but working from the Participatory Action Research in the classroom allowed reflections, both with students and with the same teachers researchers, since from these emancipatory practices of critical and reflective thinking in search of a transformation are propitiated.

As a product, a first physical edition of a pedagogical booklet for teachers' work entitled "Learning to transform my emotions" was structured with the content of three workshops and an action plan.

## Introducción

Es importante reconocer que la educación ha jugado un papel fundamental en la historia de Colombia, y en la actualidad con el post conflicto ese papel ha adquirido fuerza para la consecución de esa paz anhelada por el empoderamiento de los docentes. De ahí el deseo de generar una propuesta pedagógica desde la escuela, que apunté a la transformación de las emociones en niños y niñas víctimas de desplazamiento por el conflicto armado en las instituciones educativas Paulo VI del municipio de Colombia y San Sebastián del municipio de La Plata del departamento de Huila, esta investigación hace parte del macro proyecto “Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz” de la maestría en Educación y Cultura de Paz de la universidad Surcolombiana.

Para abordar la investigación se seleccionó el enfoque crítico social, hacia la generación de conocimiento situado, que permita entender las emociones relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento del otro en los niños y niñas víctimas de situaciones de desplazamiento forzado de las instituciones educativas mencionadas y se optó por el diseño de Investigación Acción Participativa en el aula.

Como actores sociales se seleccionaron 10 estudiantes de dos cursos de grado séptimos de cada una de las instituciones educativas para un total de 40 actores sociales sin incluir los tres docentes investigadores.

La observación y el Diario de Campo fueron la técnica y el instrumento utilizados para desarrollar dicha investigación apoyados además de la obra literaria “Ese día no salió el sol” obra de historias reales contadas por niños relacionadas con el conflicto colombiano recogidas por María Orfaley Ortiz. Algunas actividades fueron grabadas en audio o vídeo.

El primer taller realizado se tituló Emociones con dibujos y su objetivo fue reconocer como los niños y niñas, a partir de la lectura de los capítulos 1 al 3, representarían las emociones descritas en los personajes de la obra, teniendo en cuenta la topografía del cuerpo: ojos, boca, manos y postura corporal. El segundo taller se tituló “Emociones con emoticones” buscó reconocer a partir de la lectura de los capítulos 4 a 9 como los estudiantes reaccionarían con paletas de emoticones, como si fuera una red social, frente a situaciones presentes en estos capítulos y que haya vivo o experimentado. El tercer taller se tituló “Sanando emociones” y su objetivo fue construir acciones para afrontar las emociones que afloran con el desplazamiento forzado, a través de la creación literaria, en él, darían a conocer como el Estado, Colegio y amigos podrían aportar a sanar esas emociones.

Una vez desarrollados los talleres se lleva a cabo la devolución de resultados, donde se socializan los riesgos y oportunidades de transformación encontrando el trabajo artesanal como un medio para fortalecer proyectos de vida. Irradia – Tejiendo historias nace como plan de acción para transformar las emociones apoyados de la narrativa.

Durante la elaboración de pulseras tejidas, los actores sociales narran sus historias de dolor, miedo, desarraigo y tristeza, las cuales son escuchadas como ejercicio de desprendimiento de una emoción pasada y visualizando un mejor futuro desde su proyecto de vida.

## Tabla de Contenido

<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS.....</b>	<b>13</b>
<b>ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ENTRANDO AL TERRITORIO</b>	
<b>.....</b>	<b>15</b>
1.1 CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA .....	15
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.3 OBJETIVOS .....	24
1.3.1 <i>General</i> .....	24
1.3.2 <i>Específicos</i> .....	24
1.4. JUSTIFICACIÓN .....	25
<b>CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES. LO QUE SE HA DICHO.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 3. REFERENTE CONCEPTUAL.....</b>	<b>31</b>
3.1. EL DESPLAZAMIENTO FORZADO .....	33
3.2. EMOCIONES EN EL DESPLAZAMIENTO FORZADO.....	36
3.3. EDUCACIÓN Y DESPLAZAMIENTO FORZADO.....	40
3.4. EL MAESTRO TRANSFORMADOR EN EL DESPLAZAMIENTO FORZADO .....	44

3.5. PROPUESTA PEDAGÓGICA .....	46
<b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>48</b>
4.1. ENFOQUE.....	48
4.2. DISEÑO.....	49
4.3. UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO.....	50
4.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS.....	51
4.5. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN .....	51
4.6. PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS.....	53
4.7. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD .....	54
4.8. ÉTICA DEL ESTUDIO .....	54
<b>CAPÍTULO 5. HALLAZGOS.....</b>	<b>55</b>
5.1. MOMENTO DESCRIPTIVO .....	55
5.1.1. Descripción de actores .....	55
5.1.2 Descripción de los escenarios.....	56
5.1.3 DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LAS VOCES DE LOS ACTORES SOCIALES DESDE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.....	59
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES .....</b>	<b>74</b>
6.1. RECOMENDACIONES.....	75
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>77</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

**ANEXO 1 INSTRUCTIVO PARA LA OBTENCIÓN DEL CONSENTIMIENTO  
INFORMADO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN. .... 87**

### Índice de Tablas

Tabla 1 Vivencias de dolor desde las voces de los niños participantes .....	60
Tabla 2 Vivencias de miedo expresadas en dibujos de los niños y niñas participantes .....	61
Tabla 3 Vivencias de ira, rabia y venganza .....	62
Tabla 4 Vivencias de tristeza.....	64
Tabla 5 Reacciones frente al dolor.....	65
Tabla 6 Reacciones frente al miedo .....	67
Tabla 7 Reacciones frente a la ira, rabia y venganza .....	68
Tabla 8 Reacciones frente a la tristeza .....	69
Tabla 9 Lo que espera del Estado para sanar.....	70
Tabla 10 Lo que espera del colegio para sanar .....	71

## Índice de fotografías

Fotografía 1 Institución Educativa San Sebastián.....	56
Fotografía 2 Institución Educativa Paulo VI.....	58

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema. Entrando al territorio**

### **1.1 Contexto y descripción del problema**

Colombia ha sido un país abatido por la violencia con miles de víctimas entre ellos los niños, niñas y adolescentes, que han dejado a su paso una historia por contar en cada uno de ellos. El recuerdo, los pensamientos, la ausencia de personas que ha dejado la violencia, la carencia de afecto, la falta de manifestaciones de amor, el desapego, la educación mal infundada, entre otros, son factores que han influido en los múltiples sentimientos que se han generado en niños, niñas y adolescentes.

Los niños y las niñas dentro en el conflicto armado están expuestos a la muerte, la amenaza, el desplazamiento, la desaparición, el enrolamiento a grupos armados ilegales y la venganza, entre otros; mediados por múltiples sentimientos, desde el miedo, odio, desconfianza, la desesperanza y profundos deseos de venganza, todo ello como expresión de las variadas experiencias con el conflicto armado. (Ruiz, 2002, p. 22)

Huellas que el Estado está obligado a transformar ya que hacen parte de las políticas nacionales de responsabilidad ante los desplazados, como es la Ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. En el numeral 7 del artículo 10 de los objetivos del Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, sección 1, capítulo II, se establece que es deber del estado: “Brindar atención especial a las mujeres y niños, preferencialmente a las viudas, mujeres cabeza de familia y huérfanos” C.R. Ley 387. (18 de julio de 1997).

La acelerada degradación del conflicto es la característica sobresaliente de la situación del Huila en los últimos años, lo que ha tenido un impacto especial en la población en estado de mayor vulnerabilidad, entre ellos mujeres, niños, niñas y jóvenes, campesinos e indígenas. (Área de Paz, Desarrollo y Reconciliación del PNUD, 2010, p.31)

De acuerdo con las cifras del último informe del Consejo Noruego para Refugiados (NRC) y el Centro de Monitoreo para el Desplazamiento Interno (IMDC), “Colombia es el segundo país del mundo con el mayor desplazamiento asociado al conflicto y la violencia, con 5,7 millones de víctimas, solo superado por Siria con 6,5 millones” (Internal Displacement Monitoring Centre, 2014).

En el departamento de Huila, los municipios de Colombia y La Plata no son ajenos a esta situación, según reporte del SIMAT, el 40% y el 15.2% de la poblaciones en las instituciones educativas Pablo VI de Colombia y San Sebastián de La Plata, son estudiantes víctimas del desplazamiento, algunos de los estudiantes en sus diálogos manifiestan que han sido marcados y estigmatizados, debido a la situación de desplazamiento en diferentes partes del país y que no reciben asesoría especializada o atención focalizada que permitan tramitar los duelos que generan los procesos de desplazamiento en niños y niñas.

En Colombia, existen vacíos sobre evidencia de las reales prevalencias de salud mental en la población general. Se cuenta hasta el momento con dos estudios realizados en los años 2003 y 2015, el último llevado a cabo por el Ministerio de Protección Social (Ministerio de la Protección Social, 2003; Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias y Pontificia Universidad Javeriana, 2015) y en el cual no se hace referencia específica sobre los efectos en salud mental que genera el desplazamiento forzado (Castaño, 2018, p.20).

En los municipios de Colombia y La Plata, donde se desarrolló la investigación se cuenta con una base de datos de desplazados, censados y ubicados en diferentes instituciones educativas, pero al igual que en el país tampoco se cuenta con una valoración mental de los niños que han vivido desplazamiento forzado y mucho menos que hayan recibido algún tipo de acompañamiento para mejorar su salud mental, se destaca además la literatura e investigación sobre esta temática son limitadas.

Muy pocos son los autores que han investigado sobre las emociones en esta situación (Blom y Pereda, 2009; Portilla, 2012; Carmona, 2013; Hewitt et al., 2013; Mülberguer, 2014; Portilla, 2014). La mayoría de los textos revisados en esta investigación son de corte cualitativo. Entre ellos: Vanegas, Bonilla y Camacho (2011); Hewitt et al. (2013); Andrade (2013); Portilla, (2014); Moreno, Carmona y Tobón (2010); Carmona (2013). De ellos se observó que los autores de las investigaciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento utilizaron el dibujo de la figura humana y el arte (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Hewitt et al., 2013; Andrade, 2013; Portilla, 2014), mientras que en la población infantil y adolescente, los autores Moreno, Carmona y Tobón (2010) y Carmona (2013) emplearon el método narrativo para conocer las experiencias de los infantes y adolescentes. (Moreno et al., 2016)

Referente a los dos municipios donde se desarrolla la investigación es importante precisar que el municipio de Colombia se encuentra ubicado en la cordillera oriental, bañada por las aguas del río Cabrera y Ambicá. Tiene una extensión territorial de 1.698 km<sup>2</sup>, que corresponde al 8.5% del área total del departamento del Huila. Está ubicado a una altitud de 850 metros sobre nivel del mar, con una temperatura aproximada de 24°C.

Este municipio cuenta una población aproximada de 13.000 habitantes, baja densidad poblacional; la gente emigra a las diferentes ciudades buscando mejores condiciones de vida, por falta de fuentes de empleo y por el alterado orden público que se presenta en la población. El comercio es muy escaso y se encuentra en manos de pocas personas.

Es conocido como “Ciudad de los Cardos del Huila” por poseer gran cantidad de especies de cardos al ser continuidad del desierto de La Tatacoa, los habitantes tienen como apelativo «Doblemente colombianos» por tener el nombre de la nación como nombre del municipio.

El municipio de La Plata está ubicado en las estribaciones de la Cordillera Central bañados por las aguas de los ríos Aguacatal, La Plata y Páez. Su extensión territorial de 854 km<sup>2</sup>, su altura de 1118 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio de 23°C. Es el cuarto municipio más poblado del departamento del Huila, después de Neiva, Pitalito y Garzón, con aproximadamente 68.000 habitantes. Limita al norte y occidente con el departamento del Cauca; al sur con el municipio de La Argentina y por el oriente con los municipios de Pital y Paicol.

Es conocido como la "Villa de San Sebastián de La Plata" y tiene como apelativo «Paraíso Folclórico del Huila» por ser un territorio cuna de las tradiciones propias del Huila en cuanto a música y baile, especialmente de bambuco.

Por su ubicación geoestratégica, el departamento de Huila conecta el centro con el sur del país y es el cruce obligado de cuatro corredores estratégicos: el Sumapaz, la Amazonía norte, la Amazonía del Sur y el corredor del Pacífico. Territorio que es visto como clave para establecer el poder por parte de los violentos como también para establecer las bases sólidas de la cultura de paz.

Desde los diferentes puntos cardinales y desde el inicio de las fundaciones de sus municipios, el departamento del Huila construyó, a lo largo de los siglos, un doloroso mapa de sucesos que ha marcado su historia. Entre ellos y no muy lejanos, la masacre de Rivera, con el asesinato de 9 concejales, cuando estos se encontraban en plena sesión legislativa el 27 de febrero de 2006, por la Columna móvil Teófilo Forero de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército de Pueblo (FARC-EP), estos mismos asaltaron el 26 de julio de 2001 al edificio Miraflores de la ciudad de Neiva, donde fueron secuestradas 15 personas; el 13 de julio del año 2000 la toma guerrillera a Colombia, Huila donde resultan heridas más de 20 personas y cuatro muertas, estas últimas, víctimas de una misma familia, el 16 de noviembre del año 1999, el Frente 17 de las FARC, se toma el municipio de Baraya dejando un saldo de dos muertos; y no podemos olvidar que Algeciras ha llorado la muerte de más de 44 pobladores y 300 desplazados en los últimos 2 años.

Según fuentes testimoniales como los exalcaldes de Colombia, Carlos Vidal González Herrera, en el año 1988 y La Plata, Adolfo León Ubajoa Avilés, en 1992 la historia del departamento de Huila también estuvo marcado por la división bipartidista, que intentó superarse con el pacto denominado Frente Nacional que consistió en la alternación durante cuatro periodos constitucionales del poder entre liberales y conservadores lo que generó un proceso de exclusión de cualquier otro partido o movimiento distinto a los conservadores y liberales.

Moncaleano (2021), evoca el genocidio en la vereda Palacio, jurisdicción de Santa Ana municipio de Colombia Huila, “llegando el año de 1950, se constituyó una de las mayores matanzas de liberales que ocurrieron en el país, en menos en un solo día y en el mismo lugar”. (p.45)

Tello (1998) comenta que:

Estimulada por las noticias que daban cuenta de extraordinarios yacimientos argentíferos en la región, la Real Audiencia de Santafé no vio inconveniente alguno en violar las leyes que prohibían la fundación de nuevas ciudades allí donde hubiese población aborígen. Así ordenó crear a San Sebastián de La Plata, el 24 de agosto de 1551, en una de las zonas más densamente pobladas de Yalcones. (p.19)

En el contexto de la violencia en el Huila, El Sistema de Información sobre Derechos Humanos y Desplazamiento (SISDHES) de CODHES, precisa que 197.782 personas del Huila se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida. Para quienes se han visto forzados a desplazarse dentro del país, se han encontrado con una política pública insuficiente, y en muchas ocasiones inexistente.

Pero es la misma crudeza de la violencia, la toma de territorios indígenas, la explotación de recursos naturales y el conflicto armado, hechos que lo han convertido en escenario de reconciliación y resiliencia.

Con la creación de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición se han realizado en el departamento de Huila, acciones que buscan el esclarecimiento de los patrones y causas explicativas del conflicto armado interno que satisfaga el derecho de las víctimas y de la sociedad a la verdad, promueva el reconocimiento de lo sucedido, la convivencia en los territorios y contribuya a sentar las bases para la no repetición, mediante un proceso de participación amplio y plural para la construcción de una paz estable y duradera. (Comisión de la Verdad, 2022)

Se han realizado actividades como: La primera cumbre de no repetición en el centro del país, en donde se permitió un diálogo diverso para fomentar medidas concretas y

transformadoras para la prevención y la no repetición del conflicto armado en el Huila, Tolima, Cundinamarca y Boyacá, dando prioridad a la reflexión sobre la mujer rural, la niñez y los líderes y lideresas sociales y cómo los marcó el conflicto armado, también Encuentros por la verdad y reconocimiento de responsabilidades por parte de las antiguas FARC-EP “Construyendo caminos de dignificación y no repetición en Acevedo, Huila” y “El valor de la verdad en la búsqueda de los desaparecidos en Palestina, Huila”, Diálogos para la no repetición por parte de los consejeros de paz en el Huila y foros como: Transformaciones positivas de las instituciones y organizaciones durante el conflicto en Huila, entre otras acciones de paz.

Las instituciones donde se desarrolla esta investigación también han creado acciones de paz implementadas dentro del marco legal de las instituciones educativas, entre ellas: comité de convivencia, foros educativos, adecuaciones al manual de convivencia, direcciones de grado, escuela de padres, encuentros deportivos para la paz, además se resaltan las siguientes participaciones y acciones propias de paz en representación del departamento:

- En el año 2015 desde la transversalidad del área de Lengua Castellana, en la institución educativa San Sebastián, a través de la emisora y canal virtual Juventud en Línea, se crean espacios radiales con la comunidad estudiantil y organismos gubernamentales y no gubernamentales, donde se construye tejido social y se crean escenarios de paz. Acción certificada por el Ejército de Colombia.
- En el año 2018 la institución educativa San Sebastián, representa al departamento en el II Campamento de Generación PAZcífica, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), que busca que los jóvenes sean promotores del respeto y la valoración de la diferencia, del reconocimiento de sus orígenes y su identidad; adquiriendo habilidades para

manejar sus emociones, para resolver los conflictos de manera pacífica. La propuesta se tituló Todos tenemos los mismos derechos.

- En el año 2019 se crea desde Juventud en Línea, la emisora y canal virtual de la institución educativa San Sebastián, paneles de discusión, con la temática de Afrocolombianidad, con personajes a nivel local, departamental y nacional, buscando minimizar el racismo.
- En el 2021 se participa en la caminata por la paz en el municipio de Colombia, se visitaron diferentes sectores donde ocurrieron masacres y hoy son escenarios de murales alusivos a la paz. En compañía del alcalde municipal, concejales, excombatientes, asociaciones de mujeres, desplazados, víctimas, Pastoral Social, Plataforma Sur, el sector educación y público en general con puestas en escenas, y otras actividades artísticas se buscó la reincorporación, reencuentro y reconciliación entre los actores del conflicto y la sociedad.

El departamento de Huila avanza en la consolidación de investigaciones y acciones para la Paz, gracias al apoyo financiero del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Minciencias) y el apoyo técnico, científico y académico de la Universidad Surcolombiana, institución que además de ser la creadora de la Maestría en Educación y Cultura de paz, ha desarrollado múltiples investigaciones en esta línea de trabajo, permitiendo que los maestrantes y colaboradores aporten a la consolidación de la paz.

Desde la maestría y grupos académicos, se resalta una gran necesidad de producción de conocimiento en relación con la educación para la paz y particularmente en las contribuciones que desde la educación pueden hacerse para fomentar cultura de paz, lo anterior motivo la generación de investigaciones de aula con el fin de tener una valiosa herramienta didáctica que fortalezca el proceso de aprendizaje, además de tener una reflexión crítica.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

¿Cómo generar una propuesta pedagógica que apunte a la transformación de las emociones en niños y niñas víctimas de desplazamiento por el conflicto armado en la institución educativa Paulo VI del municipio de Colombia y San Sebastián del municipio de La Plata en el departamento de Huila?

## **1.3 Objetivos**

### ***1.3.1 General***

Estructurar y vivenciar una propuesta pedagógica para fortalecer las emociones relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento del otro en los niños y niñas víctimas de situaciones de desplazamiento forzado de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián, que favorecen la construcción de una cultura de paz.

### ***1.3.2 Específicos***

Identificar las emociones presentes en los niños y niñas en situación de desplazamiento, víctimas del conflicto armado.

Conocer los conceptos de emociones y cultura de paz que tienen los estudiantes de los grados séptimos víctimas de desplazamiento forzado de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián de los municipios de Colombia y La Plata, con el fin de tener elementos para la estructuración de una propuesta pedagógica.

Generar desde el aula de clase y con la participación de los niños y niñas dinámicas de intervención, sobre las emociones encontradas en los niños y niñas en situación de desplazamiento, víctimas del conflicto armado que favorezcan la superación de emociones declives sobre la cultura de paz.

Generar una propuesta pedagógica que permita transformar las emociones encontradas en el taller exploratorio relacionados con el desarraigo, dolor, tristeza y miedo en niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento, víctimas del conflicto armado.

#### **1.4. Justificación**

Las huellas en la vida de las personas, las familias y la sociedad que ha dejado la violencia, causado por el conflicto armado en Colombia en casi un siglo de historia es la justificación para estructurar y vivenciar desde el sector educativo una propuesta pedagógica para fortalecer las emociones relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento del otro en los niños y niñas víctimas de situaciones de desplazamiento forzado de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián, que favorecen la construcción de una cultura de paz.

Siendo un compromiso de los futuros maestrantes en Educación y Cultura de Paz, desarrollar experiencias pedagógicas que permitan desde la escuela superar el impacto de los eventos traumáticos producidos por la violencia y el caos de la guerra, como los categoriza la Organización Panamericana de la Salud en su Guía Práctica de Salud Mental en Situación de Desastres, “traumáticos pasajeros o de prolongada duración, de comportamiento, cognitivos y emocionales” [OPS], 2006. Donde se pretende responder no sólo con celeridad, sino con sentido de pertinencia e identidad al deseo de intervención, transformación que produjo el conflicto armado y que por supuesto también está dentro de los objetivos del Plan Decenal de Salud Pública de Colombia para el periodo 2022-2031 “mediante procesos de acción transectorial; y cómo fue su meta la movilización social y comunitaria para la garantía del derecho a la atención psicosocial y salud integral a las víctimas del conflicto armado” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013)

Ahora bien, La Comisión de la Verdad, en lo que refiere a las recomendaciones pedagógicas entregan un “conjunto de recursos didácticos, dispositivos pedagógicos y artísticos que buscan posicionar La Verdad en Colombia desde acciones pedagógicas con miras a construir un futuro en clave de la No Repetición”. (Comisión de la Verdad, 2022) recomendaciones que

validan nuestra investigación más ahora cuando se vislumbra el posconflicto justificando todo esto el desarrollo de esta investigación.

La investigación contribuirá a las instituciones educativas donde se aplicó la propuesta pedagógica transformadora evidenciando cambios emocionales en los actores de esta, del desarraigo al sentido de pertenencia por el lugar donde están, del dolor al gozo, del del miedo al valor y de la tristeza a la felicidad.

De la misma manera ésta investigación aporta a la maestría en el fortalecimiento del macroproyecto Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz, que pretende comprender el lugar de las emociones en iniciativas de investigación en el aula para el fortalecimiento de saberes y prácticas de maestros para una cultura de paz en contextos escolares del departamento del Huila.

## Capítulo 2. Antecedentes. Lo que se ha dicho

Para la construcción de este capítulo, se seleccionaron 31 investigaciones en total sobre temas afines a las emociones en niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado a nivel internacional, nacional y local. La principal base de datos utilizada fue la Taylor & Francis y SAGE suscritas al portal de la universidad Surcolombiana. Para la búsqueda se utilizaron términos como: emociones en desplazados, desplazamiento forzado, emociones en escolares, transformación de emociones, arte y emociones.

Los antecedentes encontrados se agruparon en las categorías: emociones, desplazamiento y transformación, al mismo tiempo se dividió en los niveles internacional, nacional y local, encontrando a nivel internacional seis investigaciones en emociones asociadas a la educación; a nivel nacional ocho investigaciones en desplazados, siete en emociones y una en transformación; a nivel local, en el departamento del Huila, tres de desplazamiento, dos en emociones y una en transformación. En su mayoría las investigaciones son de carácter cualitativo etnográficas con estudios de caso. No se encontraron a nivel nacional e internacional investigaciones de aula con niños, niñas y adolescentes vinculadas al desplazamiento forzado, validando esta investigación como novedosa.

En España, con la finalidad de introducir la educación de las emociones en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo que podemos encontrarlo con diferentes denominaciones como “Educación Emocional” o “Educación Socio Emocional”. Establecidas por Fernández et al. (2008) en la investigación: La inteligencia emocional en la educación. Con el fin de ofrecer una revisión crítica de las investigaciones sobre Inteligencia Emocional en el contexto escolar y analiza su valor tanto presente como futuro para las políticas educativas en el sistema educativo español.

Fernández et al. (2016) Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Proponen algunas actuaciones que, desde la educación infantil, contribuyen a propiciar dicho proceso de aprendizaje para la vida de manera enriquecedora e innovadora. De esta forma, garantizan que afronten los retos con mayor comprensión, creatividad y sentido de la responsabilidad.

Los países latinoamericanos también han visto la oportunidad de investigar e implementar estrategias emocionales desde la escuela Mikulic (2013) en Fernández et al. (2016). Reconoce que desde Argentina como en otros países que “tradicionalmente las emociones poco se han tenido en cuenta como procesos relevantes del desarrollo, de forma concreta en el espacio educativo, donde los aspectos intelectuales y cognitivos han absorbido, casi de manera exclusiva, toda la atención” (p.4).

En Bucaramanga, Colombia, Mutis (2019), en Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes de la organización Corpoadases modalidad institucional externado media jornada vulnerable, trabajaron aspectos relacionados con la inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes de la organización por medio de un programa de intervención para generar cambios positivos en el comportamiento de los participantes.

Ramírez, et al. (2020) en Análisis del impacto emocional del desplazamiento forzado desde la narrativa de una persona en condición de víctima. Analizaron las formas de impacto a nivel emocional derivadas de la situación de desplazamiento forzado en un relato de vida de una persona reconocida en condición de víctima de desplazamiento.

González (2018) El desplazamiento forzado interno. Una comparación entre Colombia y Perú. La investigación centró la atención en la comparación de tres acentuadas diferencias: el

número de afectados, la duración del conflicto y el reconocimiento de las víctimas. Se concluye que en ambos países coincide la existencia de víctimas de desplazamiento forzado y que, a pesar de los esfuerzos institucionales, no se ha logrado brindar soluciones duraderas a todas las víctimas.

Quintero (2006) En Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. Identifica y diferencia las justificaciones acerca de la justicia de jóvenes universitarios y de jóvenes desplazados, las concepciones y las orientaciones que en éstas subyacen.

A nivel local, Zambrano (2020) En Estrategias de afrontamiento en personas víctimas de desplazamiento forzado que residen en la Urbanización Cuarto Centenario de la ciudad de Neiva-Huila. Establece la asociación entre las estrategias de afrontamiento y las características sociodemográficas en personas víctimas de desplazamiento forzado que residen en la urbanización Cuarto Centenario de la ciudad de Neiva – Huila, 2017.

En la ciudad de Bogotá, Colombia, Niño (2020) El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto del diseño e implementación de un taller de arte y regulación emocional con jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano dirigido a la prevención de problemas emocionales y psicológicos a partir de técnicas artísticas.

Grupo de investigación CRECER del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana de Neiva, en el año 2011, su artículo titulado Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas, aborda esta problemática a través de un enfoque metodológico cualitativo, con niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano,

que encontraron refugio en la ciudad de Neiva, Departamento del Huila, y con edades que oscilan entre los 8 y 12 años. El estudio les permitió afirmar que:

Para los niños y niñas participantes en esta investigación, el desplazamiento forzado por este tipo de conflicto representa un proceso compuesto por múltiples y simultáneas experiencias y estados afectivos en tensión y ambivalencia, y una recurrente vulneración de sus derechos y necesidades fundamentales. Sin embargo, aún en estas difíciles condiciones, los vínculos afectivos familiares y el apoyo de la red social, representan una posibilidad para tejer resiliencia y para construir nuevos sentidos en su vida. (López et al., 2011)

### Capítulo 3. Referente conceptual

El presente marco conceptual permitió la construcción de un aparte que se ha constituido en base teórica para el proceso de investigación, es por esto por lo que los apartes contemplados buscan un acercamiento a las teorías y conceptos propios de la temática abordada. Inicialmente se realiza un abordaje lo relacionado con el conflicto armado colombiano, para posteriormente realizar una aproximación a que tiene que ver con las emociones y la educación en este concepto y finalizar con el rol del maestro como transformador con población inmersa en esta problemática.

A lo largo de la historia de Colombia es posible encontrar diversos tipos de conflictos que han permeado notablemente los aspectos sociales, culturales y económicos y a la población en general. El país ha pasado de los procesos de guerras civiles en el siglo XIX a la violencia de origen partidista, que posteriormente en el siglo XX se encuentra la vinculación de la guerrilla y grupos de narcotráfico y organizaciones criminales (Bernal & Moya, 2018).

Colombia ha consolidado sus territorios y construido su historia poblacional dentro de la dinámica del conflicto interno. Durante su historia como república en los pasados 185 años ha vivido 25 guerras civiles nacionales y alrededor de 60 guerras regionales. Como resultado de esas disputas se generó una gran migración de la población que provocó la ampliación de la frontera agrícola y la incorporación de inmensos terrenos a esta actividad.

La violencia partidista se puede considerar el inicio del conflicto armado del siglo XX, el cual originó la creación de grupos armados al margen de la ley que se encontraban en contra de las posturas del gobierno o por el contrario buscaban garantizar su continuidad, en tanto se había establecido el Frente Nacional como una estrategia para garantizar la participación de los partidos para el momento existentes.

Con el pasar de los años se fue ahondando el conflicto armado a pesar, que se trató por medio del Frente Nacional de eliminar la violencia partidista, existían sectores que se consideraban excluidos, por lo cual buscaban por medio de acciones armadas propender por un cambio económico y social (Sánchez, s.f.). Es así como emergieron diversos grupos guerrilleros, que además denotaba la ausencia del Estado y la carencia de políticas que brindaran garantías a la población en general.

En este contexto, los grupos organizados al margen de los partidos y algunas de sus facciones disidentes tendieron a percibir el Frente Nacional como un régimen político excluyente. El cierre de oportunidades legales que este parecía exhibir se convirtió, para muchos en justificación suficientes para optar por la lucha armada (Centro de Memoria Historica, 2013, p.117).

Posteriormente se da la aparición de otros grupos armados como lo son los grupos paramilitares, los cuales buscaban hacer frente a las guerrillas, pero también mediar en los intereses de terratenientes, a esta mezcla se suman los grupos narcotraficantes presentes en el país, quienes aportan en gran medida la financiación a grupos armados ilegales. La exacerbación del conflicto afecta directamente a la población civil, que se encontraba al margen de la guerra y era víctima de “masacres, desplazamientos forzados, secuestros, extorciones y narcotráfico entre otras conductas ilícitas” (Ávila & Perez, 2011).

Uno de los mayores efectos generados por el conflicto armado ha sido el desplazamiento armado, el cual se ha constituido en la búsqueda de espacios donde salvaguardar la vida por parte de la población residente de zonas de conflicto,

“El desplazamiento forzado comporta una múltiple y continua violación de derechos humanos que exige de los Estados el estricto cumplimiento de los deberes de respeto, protección y garantía a favor de los derechos de la población internamente desplazada (Durán et al. 2007, p. 15).

Como parte del presente estudio se consideró necesario el acercamiento a la conceptualización y comprensión del desplazamiento forzado como parte constitutiva de los insumos teóricos que pueden aportar al acercamiento a la realidad que se plantea conocer.

### **3.1. El desplazamiento forzado**

Al hablar de desplazamiento forzado en el marco de la investigación se considera que este es un fenómeno que se origina por la necesidad de huir de las consecuencias del conflicto bélico, que está asociado a la violencia, la pobreza o la marginación, las desigualdades locales y globales, se puede decir que es un proceso migratorio definido por la interacción de dos dinámicas principales la expulsión y movilización, acciones que influyen en cómo los actores inmersos se relacionan consigo mismos, con los demás y con los nuevos entornos, representa la pérdida material, social y cultural (Gonzalez, 2018).

El desplazamiento forzado en Colombia ha sufrido un recrudecimiento en las últimas décadas, aunque es un fenómeno que data del siglo XIX, ha sufrido transformaciones a lo largo de los años, que nos evidencian la multiplicidad de factores que lo complejizan y hacen que quienes son víctimas sufran graves afectaciones.

Aunque existen variadas posturas frente a la definición del desplazamiento forzado, se considera pertinente mencionar algunas que han permitido dar luces al presente

estudio. En el año 1998 la ONU (1998), define que quienes son afectados por el desplazamiento armado son;

las personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a aceptar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado o de situaciones de violencia generalizadas, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida (Gonzalez, 2018, p. 103).

La ley 387 de 1997 establece en su artículo 1, la definición de persona desplazada como; aquella persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran amenazadas, debido a la existencia de cualquiera de las situaciones causadas por el hombre: conflicto armado interno, disturbios tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que pueda altero alteren drásticamente el orden público. (Colombia, Ley 387 de 1997. Art. 1).

Por otro lado, es necesario reconocer que en el fenómeno del desplazamiento forzado confluyen una serie de factores que se pueden considerar transitorios, sin embargo, su afectación sobre la vida de las personas es tan profunda, que acompaña durante toda la historia de vida. De igual forma su connotación negativa incide además en la salud mental de las víctimas, haciendo aún más honda su incidencia (Osorio, 2001).

Al realizar revisión de estudios relacionados con el desplazamiento forzado a nivel internacional se puede encontrar que este fenómeno se origina por hechos de guerra ocurridos en un periodo de tiempo, en el cual se intensifican, en el caso de Colombia dichos sucesos han persistido en el tiempo, ocasionando la prolongación de la problemática (Ramirez et al, 2020).

De acuerdo con el Centro de Memoria histórica (2013), en el caso de Colombia, la población víctima de conflicto armado se encuentra a expensas de;

una problemática crónica, masiva y generalizada que se ha expandido a lo largo y ancho del territorio nacional y que en la historia contemporánea se ha producido de manera acelerada, principalmente a partir de mediados de la década de los años noventa. (p.137)

Según el Registro Único de Víctimas, sistema encargado del registro de los casos de desplazamiento forzado interno, no existen departamentos del país que no estén dentro de la categoría de expulsores o receptores de población hasta junio de 2021 se reportaron 8.219.403 víctimas de desplazamiento forzado entre los años 1985 y 2021 (Unidad para las víctimas, s.f.).

A pesar de contarse en Colombia con un sistema de información que aporta datos de la población desplazada en el país y con un marco normativo que ha buscado la atención y apoyo a la población desplazada, la gran cantidad de personas afectadas por la problemática desborda la capacidad institucional. Es por esto por lo que se ha tratado desde las diferentes entidades estatales de establecer políticas y estrategias que proporcionen la atención requerida por esta población, “El desplazamiento forzado constituye actualmente una tragedia nacional, que afecta los destinos de innumerables colombianos y que marcará el futuro del país durante las próximas décadas” (Corte constitucional, 2000, p.32).

El departamento de Huila, los municipios de Colombia y La Plata no son ajenos a esta situación, según reporte del SIMAT, el 40% y el 15.2% de la poblaciones en dichas instituciones educativas son estudiantes víctimas del desplazamiento, se evidencia que algunos de los estudiantes, han sido marcados y estigmatizados, debido a la situación de desplazamiento desde diferentes partes del país y que no reciben asesoría especializada o atención focalizada que permitan tramitar los duelos que generan los procesos de desplazamiento en niños y niñas.

Como parte del abordaje a la problemática del desplazamiento forzado es necesario identificar las afectaciones sobre la población inmersa en esta. Las personas desplazadas en la búsqueda de territorios que salvaguarden su integridad se ven expuestos al desarraigo de sus sitios de origen debiendo dejar atrás pertenencias, sus tierras, actividades laborales e incluso en ocasiones parte de sus familias, situaciones que inciden también en una notable afectación de la salud mental (Ramirez et al, 2020).

La depresión es una de las manifestaciones más comunes a nivel emocional originadas a partir de una situación que es completamente adversa a los intereses del individuo, tal como sucede ante una situación de desplazamiento y despojo, de lo que se entiende que el desplazamiento forzado conlleva una serie de consecuencias negativas para la estabilidad emocional (Arnedo & Medina, 2002, p. 16).

### **3.2. Emociones en el desplazamiento forzado**

En tanto el concepto de emociones hace parte constitutiva del presente estudio se considera que estas se pueden definir como;

“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2003, p.12).

Las emociones se constituyen en reacciones voluntarias o no, en tanto estas se expresan independientemente que la persona sea consciente de esto, es por esto por lo que se puede considera que las emociones nacen con las personas y permiten expresarse frente a las diversas situaciones vividas (Bisquerra, 2003).

Para Nussbaum (1990, p.223) las emociones son juicios que debido a su contenido evaluativo poseen una íntima conexión con la motivación. Este aspecto da paso a la amplia reflexión que expone la autora en torno al potencial que poseen las emociones en la deliberación moral, en situaciones donde está presente la vulnerabilidad y la dignidad humana menoscabada, en tanto las emociones desempeñan un papel en la percepción del daño moral y nos proveen una serie de motivos para actuar.

El concepto de vulnerabilidad es una idea central para comprender la dimensión ética del pensamiento de Nussbaum (1990, p.421), quien menciona a Aristóteles afirmando que vivir bien y actuar bien son lo mismo que la *eudaimonía*, pero en esta búsqueda del buen vivir nos descubrimos como seres esencialmente vulnerables o frágiles frente a un sinnúmero de circunstancias exteriores que dificultan o contaminan la actividad buena y la excelencia humana.

Las personas aspiran a lo largo de su existencia alcanzar una forma de vida autosuficiente, racional, que favorezca su vida, sin embargo, la realidad concreta es todo lo contrario: la condición humana, y, por tanto, la búsqueda de una vida buena, están sometidas a la contingencia, lo cambiante e inesperado, lo que se escapa al control racional e incluso la capacidad de acción. En este contexto, se entiende por fortuna “lo que no le ocurre al ser humano

por su propia intervención activa, sino lo que simplemente le sucede, en oposición a lo que hace” Nussbaum, (1990, p. 352). Esta situación existencial de estar a la deriva de la fortuna es lo que hace vulnerable la vida humana buena y, por tanto, su florecimiento.

El en caso de la población víctima de desplazamiento las vivencias y recuerdos hacen parte de la cotidianidad y generan cambios en la forma de ver y enfrentar la realidad, el pasado representado en el desplazamiento forzado continúa estando de manera frecuente en el presente y es expresado a través de emociones (Peltier & Szwarcberg, 2019).

Son muchas las líneas desde las cuales se hace necesario abordar los impactos del desplazamiento forzado, más cuando se piensa en lo que ocasiona en los niños y niñas, con el fin de proponer acciones educativas que les aporten elementos para que logren trascender la condición de víctimas a la de ciudadanos, como lo indican González y Bedmar (2012). Estos investigadores plantean que la condición de desplazamiento forzado deja a una persona en ausencia de ciudadanía o con una ciudadanía deficitaria, siendo justamente esto lo que se hace necesario superar por parte de las víctimas. Lo explican indicando que, al ser beneficiarios de ayudas para la subsistencia básica, se genera una autopercepción de minusvalía en un territorio-nación del que hacen parte, pero del que no se sienten incluidos, ni con unos mínimos para garantizar sus derechos.

Es frecuente que las personas desplazadas se vean afectadas por sentimientos generados por las vivencias originadas en el proceso:

Es un miedo cargado de dolor, de incertidumbre y de desesperanzas porque además de tornarse un lugar desconocido para ellos, a este sentimiento se le suman las formas de subsistencia; en la mayoría de los casos se carece de recursos para satisfacer las necesidades básicas, asunto que lesiona el derecho al sano desarrollo y crecimiento personal (González &

Bedmar, 2012, p.127).

El fenómeno del desplazamiento tiene impacto en lo psicológico y social transformando la identidad personal y cultural, así como la forma de relacionarse y vivir en sociedad (González & Bedmar, 2012). La pérdidas materiales y simbólicas, además del desarraigo que genera el dejar sus sitios de origen y con ello las costumbres y hábitos de vida, generan deterioro en la auto percepción de las víctimas, en tanto el desplazamiento conlleva a cambios en el proyecto de vida, frustraciones y desesperanza ante los nuevos sucesos en un territorio extraño y con condiciones diferentes.

Desde la perspectiva del impacto psicológico individual del desplazamiento, menciona que este un acontecimiento estresante que pone a prueba los mecanismos de enfrentar condiciones de vida nuevas que por lo general son difíciles y llenas de carencias y generan desorganización emocional y malestar conllevando al desasosiego, depresión, ansiedad, también las pérdidas abruptas de su vida pasada, entorno y arraigo social deja duelos sin resolver (Flor & Medina, 2016).

Desde la perspectiva del impacto psicológico individual del desplazamiento, se debe reconocer que este un acontecimiento estresor que pone a prueba los mecanismos de enfrentar condiciones de vida nuevas que por lo general son difíciles y llenas de carencias y generan desorganización emocional y malestar conllevando al desasosiego, depresión, ansiedad, también las pérdidas abruptas de su vida pasada, entorno y arraigo social deja duelos sin resolver

En el caso de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, es posible encontrar en el ámbito escolar la expresión de emociones relacionadas con el duelo, el dolor, la tristeza, rabia entre otras, por medio de gestos, miradas, dibujos y otras expresiones verbales y no

verbales que evidencian el miedo por lo perdido que va más allá de un familiar. Algunas investigaciones dan cuenta de estas emociones;

“Se encontró que desarrollan emociones negativas que se intensifican dependiendo del hecho victimizante, el tiempo de exposición, como lo vivenciaron, el impacto que les generó y si han utilizado auto estrategias para superar tal experiencia” (Guzmán et al, 2016, p14).

### **3.3. Educación y desplazamiento forzado**

Es posible encontrar diversas teorías en el área de la educación, que buscan establecer unos parámetros claros que le permitan al docente desenvolverse de manera eficiente en contexto educativo.

Una de estas teorías hace referencia al aprendizaje humanista, el cual plantea en sus principales postulados que la conciencia, la ética y la experiencia emocional son los elementos más importantes para fijar todo tipo de conocimiento en los individuos, de igual forma se trata de entender la educación que se superpone a la técnica e incluso a la ciencia pedagógica (Rojas, 2016, p.429).

La teoría humanista propone un aprendizaje significativo y vivencial, y lo define como el proceso que modifica la percepción que los individuos tienen de la realidad, y deriva de la reorganización del yo. Para hacer posible este tipo de aprendizaje, el estudiante debe tener libertad de acción para alcanzar confianza en sí mismo. Por lo tanto, debe poder escoger un plan de estudios, realizar actividades elegidas por él mismo, determinar sus calificaciones de acuerdo con los logros personales. Se busca que el estudiante descubra libremente sus objetivos, sus necesidades, sus sentimientos y sus ideas (Castañeda, 2021).

Del mismo modo, los enunciados de Vygotsky (1949): "Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa". Para ayudar al niño debemos "acercarnos" a su "zona de desarrollo próximo"; partiendo de lo que el niño ya sabe, de lo que lo rodea, procurando que el niño aprenda habilidades que le sean útiles para la vida y poder desarrollar significativamente sus conocimientos.

La niñez es la etapa donde se sientan las bases de aprendizajes las cuales les serán útiles para toda la vida, se debe lograr que todos participen sin distinción y que se les faciliten aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo y madurez de sus sentidos, así como las diferentes habilidades y destrezas que son necesarias para que puedan tener éxitos en el futuro (Baquero, 1997).

De igual modo, Ausubel (1973), señala que, en el aprendizaje significativo, el alumno pasa por un proceso a través del cual una nueva información, un nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva que ya posee. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. El Autor antes mencionado especifica que, por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que el material que el sujeto debe aprenderse cumpla ciertas condiciones.

Las personas no aprenden para una interacción social, sino más bien en medio de una interacción social, lo cual hace que el aprendizaje sea condicionado, donde por más racional que parezca, siempre estará cargado de aspectos emocionales (Casassus, 2006). Esto sucede porque el aprendizaje depende de los intereses o necesidades de las personas, aspectos que están

mediados por las emociones (García, 2012). Esto no pasa desapercibido para Freire, quien indica: "La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy" (Freire, 1998).

Por eso, tomar en cuenta los aspectos emocionales durante el proceso de aprendizaje enseñanza es una necesidad, por cuanto estos aspectos son fundamentales para lograr el desarrollo integral del educando, ya que favorecen su capacidad de comunicación; aprende a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida; eleva su autoestima y, sobre todo, desarrolla una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005, citado por García 2012).

Cada docente debe tener claro que el aprendizaje constituye un constructo individual producto de una interacción social, afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente se le atribuyen, de manera tal que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional (Pekrum, 2006), al punto de que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, donde pueden llegar a ser más importantes que la información con que se trabaja:

En el aula de clases, cada niño, niña y adolescente es diferente, individual, único y cada uno vive sus emociones de manera distintas, el docente debe estar muy atento a ellos para poder abordar cada uno sin salir de la singularidad de la clase y sin excluir a nadie, de allí parte lo planteado por Freire, (1998):

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un estudiante un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando mismo.

Es por ello, que la educación debe conjugar el aprender conocimientos específicos de las diferentes áreas del saber humano con el desarrollo de los aspectos emocionales: Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista (p.98).

En relación con lo planteado por los autores antes mencionados, se puede decir que cuando se habla de emociones en la educación el docente juega un papel fundamental, puesto que su accionar va a ser clave para el estudiante quién ve en el docente un amigo o héroe capaz de solucionar y cambiar la realidad dónde se encuentra, cabe destacar, que el aprendizaje depende de las necesidades e intereses que posee el niño, niña y adolescente, es por ello que el docente debe ser un agente transformador que viva la realidad y la transforme de manera dinámica, alegre y llena de amor, basando sus práctica en las emociones de los estudiantes para que estos puedan interactuar de manera independiente fluida.

Cuando el docente conoce y se involucra en las emociones de sus estudiantes, el proceso de enseñanza y aprendizaje deja de ser lineal, metódico, repetitivo y el mismo va ir de la mano y enmarcada en esa realidad, es de comprender que un niño o niña en duelo, con miedo , lleno de ira no va percibir ningún contenido sin sentido y sin importancia para ellos, es necesario mencionar que una cualidad de un docente transformador es el saber escuchar y para conocer el contexto no solo comunitario y de aprendizaje sino del sentir del estudiante es necesario ser un docente observador y que escucha.

En el caso de la población desplazada es necesaria la adopción de prácticas inclusivas que permitan la garantía del derecho a la educación por parte de los niños y niñas y a la vez generen espacios donde puedan sentirse acogidos al lugar donde se han trasladado. Esta población no ha

sido ajena a sufrir todas las afectaciones generadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado, por lo cual todas aquellas prácticas en las cuales se trabajen las emociones con los estudiantes se constituyen en un eje fundamental del proceso educativo (Villareal, 2015).

### **3.4. El maestro transformador en el desplazamiento forzado**

La educación a través de la historia ha sido considerada como el recurso más idóneo y el eje rector de todo desarrollo y renovación social. Mediante el proceso educativo se transmiten los valores fundamentales y la preservación de la identidad cultural y ciudadana; es la base de la formación y preparación de los recursos humanos necesarios. La escuela se convierte así, en el lugar para la adquisición y difusión de los conocimientos relevantes y el medio para la multiplicación de las capacidades productivas (Torcatt, 2020).

Los cambios del rol del profesor exigen el considerar al alumno no un mero objeto del proceso docente-educativo, si no como auténtico sujeto de sus aprendizajes y de su formación, de un aprendizaje y una formación a lo largo de toda su vida. En consecuencia, también el docente debe cultivar sus propios aprendizajes y su formación de manera continuada, lo cual le permitirá transformar sus prácticas y mejorar su accionar como docente, a partir de una práctica reflexiva y de la investigación como vía de cambio (Zabalza 2005).

Para Freire, (1996) un docente transformador debe poseer características particulares entre las más resaltantes se encuentra la Investigación dice que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

Partiendo del planteamiento de Kemmis (1988), El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas el autor define la investigación-acción como una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de: a) las propias prácticas sociales o educativas b) la comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en que se efectúan estas prácticas.

La tarea que se nos encomienda como docentes encaminadas a la formación de ciudadanos competentes, éticos, críticos y creativos nos convierte en facilitadores que proporcionan herramientas a los estudiantes para comprender el mundo y puedan enfrentarse a los desafíos de la sociedad.

El docente se constituye en un agente de cambio y primordial movilizador en el proceso educativo, ante lo cual se da la exigencia de contar y desarrollar con habilidades que permitan procesos pedagógicos acorde a las necesidades del alumnado. Para comprender las habilidades y competencias que se deben poseer en la docencia, es necesario establecer tres fundamentos importantes que sirvan de guía para la construcción del enfoque anterior. Estos fundamentos son: aprender a conocer, herramienta para adquirir comprensión; aprender a hacer, desarrollando habilidades en el trabajo, teniendo en cuenta una adecuada preparación teórico-práctica; y finalmente, el aprendizaje como proceso que enfatiza valores, habilidades personales, características y virtudes.

Se debe resaltar, que la transformación no va sola si bien el docente es autónomo y puede desarrollar las estrategias necesarias para mejorar adaptar la pedagogía a su contexto, un docente transformador sabe que el accionar educativo no es un acto individual, es un acto colectivo de integración y participación donde se involucra no solo al niño, niña y adolescente en relación con

el docente, sino que todos los actores socioeducativos como los directivos, docentes, acudientes, estudiantes, padres, amigos, comunidad, en general se hacen partícipes. La transformación debe ir más allá de simple contenidos que, aunque no dejan de ser importantes no debe limitarse a la transmisión de conocimiento como lo plantea Freire en su libro la pedagogía la autonomía (Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2017).

Retomando a Nussbaum (2012) es necesario entender que, en la educación proporcionada a la población de niños y niñas desplazados, además de garantizar su inclusión y adopción al medio donde han sido acogidos, se requiere de una postura de “igualdad” en la cual el docente sea intermediario en el reconocimiento de las capacidades de los alumnos para potencializar sus habilidades y que esta a su vez se conviertan en instrumento para mejorar su calidad de vida.

La igualdad suele ser considerada un valor político importante, cuando menos, en algunos ámbitos de la vida. Deberíamos preguntarnos entonces: ¿Igualdad de qué? Es un debate que mantiene con oponentes que defienden la prioridad de la maximización del bienestar (la satisfacción) o de los recursos (la renta y la riqueza) (Nussbaum, 2012, p.26).

### **3.5. Propuesta pedagógica**

Como parte del proceso educativo con población en situación de desplazamiento es necesario como se indicó previamente, el rol activo del docente como agente de transformación, este es un proceso que debe reconocer en estos niños y niñas, las afectaciones del desplazamiento, que inciden en un desarraigo del territorio y de la cultura y de los temores frente a las amenazas latentes y pasadas, niños y niñas que junto a sus familias deberán iniciar la construcción de nuevos proyectos de vida colectivos e individuales (Albán, 2012).

Ante esto las propuestas pedagógicas en esta población deberán tener en cuenta como indica Freire (1996) el rol de un docente que reconozca en los procesos de investigación un aporte recíproco en la educación, así como la búsqueda y el cuestionamiento constantes en la práctica docente. De igual forma se constituye en una necesidad el aporte desde metodologías que generen una participación de los niños y niñas tanto en el desarrollo de la propuesta pedagógica como en la construcción de esta (Kemmis, 1988).

Se considera pertinente que dichos procesos pedagógicos tengan un componente de reconocimiento de las capacidades y habilidades de los educandos, así como el reconocimiento de aspectos emocionales, cognitivos y relacionales, como eje primordial de la construcción de sujetos de derechos (Muñoz, 2018).

De la misma manera es pertinente que la propuesta pedagógica tenga en cuenta la participación activa de los actores sociales y en ella los principios del diálogo, del liderazgo y de la solidaridad propuesto por Freire donde se contempla la investigación y la educación como procesos que se afectan de manera recíproca, el reconocimiento de las particularidades de la población víctima de desplazamiento y el reconocimiento de habilidades y capacidades de los niños y niñas.

## Capítulo 4. Metodología

La presente investigación se ocupa el estudio de las emociones en niños y niñas de dos instituciones educativas del departamento de Huila, que dentro de su comunidad educativa cuentan con víctimas directas e indirectas del desplazamiento forzado, que dio origen a la creación de una propuesta pedagógica que contribuye a la construcción de una cultura de paz y la no repetición.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación en este capítulo se presenta el diseño metodológico de la misma, el enfoque, unidad de análisis, técnicas utilizadas con sus instrumentos, las técnicas de recolección de información, los procesos de sistematización y análisis, validez y confiabilidad y finalmente aspectos éticos para la recolección de la información.

### 4.1. Enfoque

Resulta pertinente abordar la investigación desde el enfoque crítico social, hacia la generación de conocimiento situado, que permita entender las emociones relacionadas con la solidaridad y el reconocimiento del otro en los niños y niñas víctimas de situaciones de desplazamiento forzado de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián, que favorecen la construcción de una cultura de paz.

El enfoque crítico social “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene”. (Melero, 2011)

Es decir, si bien es cierto se busca la producción de conocimiento para la transformación de las prácticas pedagógicas pensadas desde y para la paz, también es importante analizar la

realidad social situada, partiendo de un ejercicio reflexivo acerca de lo acontecido en el marco del conflicto interno armado colombiano, para de esa manera resignificar el lugar de las víctimas hacia la justicia, la verdad, la reparación integral y las garantías de no repetición desde escenarios como la escuela.

Asimismo, (Arnal, 1992, como se citó en Alvarado, 2008) el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

En este sentido se pretende desde este enfoque promover la transformación social propiciando las alternativas o posibles soluciones a las situaciones que se presentan en la realidad; a partir de un proceso de investigación interpretativo, crítico y reflexivo que contribuya en la comprensión de las emociones que afloran en los estudiantes en condición de desplazamiento y que impactan los proyectos de vida entrelazados en el ámbito escolar.

#### **4.2. Diseño**

Se optó por el diseño de Investigación Acción Participativa en el aula ya que con este tipo de investigación han venido ocurriendo grandes cambios que marcan diferencias significativas en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y metodológicas, para el acercamiento al objeto de estudio.

Elliott (1993: 88), entiende la investigación acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” y considera que el propósito

consiste en “profundizarla comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener”. (Elliot, 1993).

Otros autores como (Selenger 1997, citado en Balcazar, 2005) han conceptualizado la investigación acción participativa (IAP) como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” (p.60)

El enfoque permitió determinar y comprender como se realiza una transformación en emociones vinculadas al desplazamiento forzado a través de narrativas y del arte en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Paulo VI de Colombia y San Sebastián de La Plata.

#### **4.3. Unidad de Análisis y Unidad de Trabajo**

Se trabajó con dos grupos de grado séptimo por cada institución educativa, para un total de 4 grupos, los grupos completos participaron de las actividades programadas y ejecutadas, pero para realizar la sistematización y aplicación de instrumentos se seleccionaron 10 estudiantes por cada grupo entre los 12 y 15 años, que no necesariamente hubiesen sufrido directamente el desplazamiento forzado podían haberlo vivido a través de familiares cercanos. Como criterios de inclusión se consideraron: demostrar interés por participar en los talleres y en la sistematización del trabajo, demostrar comportamientos relacionados con la solidaridad, convivencia y liderazgo y tener el consentimiento informado de los padres de familia o acudientes. es decir, se optó por una unidad de análisis por conveniencia.

#### **4.4. Técnica e instrumentos**

La técnica utilizada fue la observación, “consiste en la percepción sistemática y dirigida a captar los aspectos más significativos de los objetos, hechos, realidades sociales y personas en el contexto donde se desarrollan normalmente” (Abril, 2008)

Durante la investigación se observó intencionadamente a los estudiantes, hechos, casos, acciones y situaciones durante los talleres dirigidos y como instrumento se utilizó el diario de campo, de acuerdo con Obando (1993)

Es un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p.309)

Para la realización de los talleres se seleccionó la obra literaria “Ese día no salió el sol” de María Orfaley Ortiz, obra adaptada de historias reales vividas por niños en diferentes escenarios colombianos; a partir de esta obra se construyeron estrategias relacionadas con los objetivos de la investigación en cada una de las siguientes fases o momentos.

#### **4.5. Proceso de recolección de la información**

Este proceso de investigación se realizó en tres fases o momentos, a cada una se le definió un título y objetivos específicos así:

Primer Momento o Fase 1: Emociones con dibujos

A partir de la lectura de los capítulos 1 al 3 de la obra seleccionada, los estudiantes plasmaron en ilustraciones las emociones descritas en los personajes de la obra, teniendo en cuenta la topografía del cuerpo: ojos, boca, manos y postura corporal.

Esta fase inicial se relaciona con el descubrir la preocupación de la temática, es este caso, las emociones vinculadas al desplazamiento forzado. Las imágenes fueron acompañadas de la exposición oral describiendo en forma testimonial o en segunda persona, aportes y consideraciones de los participantes, la exposición oral se gravó en audio para su posterior transcripción.

#### Segundo Momento o Fase 2: Emociones con emoticones

A partir de la lectura de los capítulos 4 a 9 los estudiantes reaccionaron con paletas de emoticones, como si fuera una red social, frente a situaciones presentes en estos capítulos y que haya vivo o experimentado. Las reacciones fueron socializadas y argumentadas, reflexionando en la toma de decisiones y control de las emociones, al igual que en la anterior fase, se hicieron grabaciones de audio.

#### Tercer momento o Fase 3: Sanando emociones

Al terminar la lectura de los 15 capítulos de la obra, los estudiantes desde el área de lengua castellana en un trabajo transversal escribieron el capítulo 16, es decir, crearon un capítulo más para esta obra, donde expusieron desde su visión particular, lo que el Estado, el colegio y los amigos, deben aportar para sanar los emociones vividas o experimentadas por parte de las personas en situación de desplazamiento.

A partir de estas tres fases y de la devolución de resultados de cada una de ellas, se construye un plan de acción con los actores de la investigación, de esta manera nace la propuesta

de tejer pulseras y durante los tejidos de estas se tejen historias que transformaran las emociones de tristeza, miedo, desarraigo y dolor.

El nombre de la propuesta se titula “Irradia - Tejiendo historias en pulseras”, a través de la narrativa se van a trabajar las emociones mientras tejen pulseras y que al mismo tiempo podrá convertirse en un proyecto de vida.

#### **4.6. Proceso de construcción, sistematización y análisis de datos.**

Para la construcción, sistematización y análisis de datos se realizó

- Transcripción de las notas registradas en los diarios de campo.
- Codificación abierta de los relatos registrados en el diario de campo de cada uno de los talleres elaborados.
- Para cada taller se estructuran tendencias y se obtienen conclusiones preliminares que dan pautas para generar el proceso de intervención pedagógica en talleres futuros.
- En el primer taller la codificación abierta permite identificar como los estudiantes reconocen las emociones; en el segundo taller, la codificación permite identificar las reacciones frente a algunas emociones y en el tercer taller, la codificación identifica las proposiciones para transformar las emociones.

Luego de sistematizar los talleres se realiza el análisis descriptivo e interpretativo y reflexivo ya que se trata de transformar. Para ello, se reconstruyeron los hechos y experiencias, desde el pensamiento crítico y no la réplica de los relatos.

#### **4.7. Validez y confiabilidad**

La validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante el juicio de expertos. Los talleres fueron presentados al asesor quien realizó observaciones y valoraciones detalladas de cada proceso o fase, a las cuales se le realizaron los ajustes correspondientes, de la misma manera los talleres fueron socializados en los seminarios de la maestría se recibieron aportes de otros expertos para luego ser reajustados y aplicados.

#### **4.8. Ética del estudio**

Los procedimientos llevados a cabo en esta investigación se realizaron conforme a los acuerdos éticos de una investigación social, que regula la participación de las personas en la comunidad y propende por la garantía de su dignidad humana.

Esta investigación es soportada en los principios éticos del respeto a la integridad de los participantes, para no poner en riesgo la salud mental de los mismos; en la protección a la dignidad, a través de un proceso de consentimiento informado, firmado al inicio de la investigación; salvaguarda la privacidad de los participantes y la no divulgación de información confidencial, para esto se le asignaron códigos a cada actor social y finalmente se respetó el bienestar social para no hacer daño al grupo ni a la comunidad educativa en general, por lo tanto se permitió el retiro voluntario si lo deseaban así.

## Capítulo 5. Hallazgos

### 5.1. Momento descriptivo

En este capítulo se realizan las descripciones de los actores, los escenarios y las voces de los participantes, para posteriormente llevar a cabo un proceso de interpretación, que permita estructurar y vivenciar una propuesta pedagógica situada.

#### 5.1.1. Descripción de actores

Con respecto a los actores, el total de participantes de la investigación fueron 142 estudiantes de grado séptimo; de la institución educativa San Sebastián fueron 79 y de la institución educativa Paulo VI fueron 63; pero los actores seleccionados para aplicar los instrumentos fueron 20 de cada institución, entre los 12 y 15 años de edad, el 50% población femenina y el otro 50% masculina, algunos de ellos, víctimas de desplazamiento forzado en primera persona y otros que aparecen registrados como beneficiarios del mismo conflicto, dado que fueron familiares cercanos quienes vivieron la situación.

En la institución educativa San Sebastián 17 estudiantes de grado séptimo están reportados como desplazados por la violencia dentro de los 83 de toda la institución; en la institución educativa Paulo VI, 25 estudiantes de grado séptimo están reportados como desplazados por la violencia dentro de los 125 de toda la institución educativa.

Los participantes de la investigación en un 90% viven en el casco urbano de los municipios de La Plata y Colombia y un 10% viven en la zona rural, ya que las instituciones están ubicadas en la zona urbana.

Socio demográficamente las familias de los actores pertenecen al estrato 1 y están ubicados en diferentes barrios de los municipios incluyendo las periferias, con presencia en un

70% de familia tradicional con ambos padres vivos y el 25% sólo con la presencia de la madre y un 5% con cuidadores miembros de la misma familia deferentes a sus padres.

### ***5.1.2 Descripción de los escenarios***

La institución educativa San Sebastián se encuentra ubicada en el área urbana en la parte occidental del municipio de La Plata, en la carrera 8 entre calles 3ª y 4ª, con la nomenclatura 4-51 con una extensión de 12.800 m2, perteneciente al núcleo educativo de La Plata Huila.

#### **Fotografía 1**

*Institucion educativa San Sebastián.*



*Nota.* Elaboración propia

Cuenta con 3 sedes: sede principal con el nombre de San Sebastián que atiende a la población de básica secundaria y media, sede Pedro María Ramírez y sede La Libertad, anexadas en el 2003 para la atención de la primaria, con un total de 1850 estudiantes. El nivel socioeconómico del que proceden es medio y medio bajo, siendo los padres, en su mayoría,

empleados e independientes, por lo tanto, las familias dependen de su trabajo diario especialmente informal y del sector agropecuario.

Para responder a la demanda educativa de la sociedad plateña, la I.E San Sebastián ofrece una modalidad técnica propia: electrónica, y dos modalidades en articulación con el SENA en sistemas y autotrónica.

La sede principal, donde se desarrolló la investigación cuenta en actualidad con veintiséis (26) aulas de clase, baterías sanitarias insuficientes para el total de la comunidad estudiantil, una biblioteca pequeña con proyección de ampliación; los laboratorios de electrónica, autotrónica, bilingüismo, y de ciencias naturales (física, química y biología), dotados con los elementos básicos, e igualmente con dos (2) salas de cómputo una de ellas con el servicio de Internet, cuenta con un aula STEEM, dotada de implementos de alta tecnología para orientar ejercicios de laboratorio en tiempo real, además de tres aulas diseñadas para la producción audiovisual, en una de ellas se desarrolla la emisora Juventud en Línea, como también de una cancha sintética para fútbol 8.

Está posicionada, según el resultado de las Prueba Saber 11, en la categoría A, de nivel alto y cuenta con dos reconocimientos internacionales en investigación, con tres nacionales en deporte, lectura y debate, uno departamental en ortografía.

La institución educativa Paulo VI sede principal y administrativa se encuentra ubicada en el departamento del Huila, del municipio de Colombia, la sede González y Cifuentes ubicada en la carrera 2 # 4-76 barrio Santander.

## Fotografía 2

*Institucion Educativa Paulo VI.*



*Nota.* Elaboración propia

Según el SIMAT se tienen a la fecha 745 estudiantes, los cuales 350 pertenecen a la sede González y Cifuentes y 395 en Paulo VI. La Sede González y Cifuentes cuenta Con 6 aulas, una sala de informática, una pequeña biblioteca que fue diseñada por los docentes.

Además, la Institución Educativa Paulo V, cuenta con 18 sedes rurales de la I.E se encuentran ubicadas al suroccidente, occidente, suroriente y nororiente de la sede principal y las veredas son las siguientes: Nazareth, Azucaral, Las Mercedes, Los Ríos, El Paraíso, El Valle, Monguí Bajo, Monguí Alto, Alcaparrosal, Carrasposo, El Playón, Antillas, Armenia, Holanda, Zaragoza y Bernaza.

Actualmente desarrolla el proyecto Sistematizando la Belleza del Entorno Doble Colombiano donde se exalta la belleza de la región; a través del proyecto de Ondas “Paulistas Ambientalistas” se viene explorando los cactus como planta nativa del municipio de Colombia,

proyectos obligatorios del orden nacional y departamental, además cuenta con un proyecto de emprendimiento patrocinado por el Banco BBVA, a través del Proyecto de Educación Ambiental se promueve el cuidado de sus parques y paisajes en general.

### **5.1.3 Descripción e interpretación de las voces de los actores sociales desde la estrategia pedagógica.**

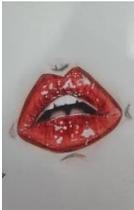
La puesta en marcha de la estrategia pedagógica permitió hacer visibles aquellas emociones que han hecho parte de las vivencias de los actores que conformaron la unidad de trabajo. Es así como el primer taller facilitó la expresión y reconocimiento de emociones por medio del dibujo ilustrando partes del cuerpo: boca, ojos, manos, postura corporal constituyéndose este en un espacio de libre expresión para los estudiantes. Mediante el dibujo se reconocieron expresiones de dolor, tristeza, miedo, desarraigo, ira y venganza.

Las emociones y los sentimientos hacen parte de la cotidianidad no pueden elegirse ni evitarse, mucho menos reprimirse, pero pueden reconocerse y expresarse de manera adecuada e inteligente; en las víctimas de la violencia las consecuencias o afectaciones emocionales son variadas, la ira, el dolor, el rencor, la tristeza, entre otras, suelen aparecer y manifestarse, lo que a su vez repercute en otros niveles, la familia, las relaciones interpersonales. (Otero, et al. 2020)

El desplazamiento sufrido de forma directa por algunos estudiantes o por familiares cercanos, de acuerdo con la codificación y categorización realizada a los relatos expresados con la ayuda de los dibujos es una vivencia cargada de dolor propiciado por el abandono del territorio y la violencia que afectó sus familias, quienes en algunos casos sufrieron la pérdida de familiares o amigos y debieron dejar atrás sus proyectos de vida, su hogar y sus fuentes de ingreso como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Vivencias de dolor desde las voces de los niños participantes.*

Dibujos	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Hay noticias buenas que te sorprenden como también desagradables que te dejan con la boca abierta, saber que tienes que dejar tu casa, colegio y amigos duele mucho ya que no lo esperabas, siempre la guerra le toca a alguien más”.	Cuando te toca la guerra te duele de verdad.
	“Me imagino a Miguel (protagonista de la obra) con los hombros caídos, la cabeza abajo y las manos entrelazadas, todo el cuerpo mostrando dolor”.	El cuerpo muestra dolor
	“El cuerpo se cansa, pierde la esperanza lo que más extrañas es el aire, la tranquilidad del campo duele recordar”.	Duele recordar.
	“Si nos aferramos al pasado, nos da nostalgia y dolor y esto lo reflejamos en nuestra postura del cuerpo, las manos hacia atrás, la ubicación de nuestra cabeza, el estado de ánimo. Añorar el pasado duele”.	Aferrarnos al pasado duele.
	Tiene que ser muy complicado volver a la escuela cuando tenemos tantos vacíos, remordimientos y pocas ganas de seguir, además cuando nos sentimos desnudos y solos por el dolor. Imagino como estaría Miguel de adolorido por la muerte de su padre y tener que enfrentar a preguntas de compañeros, cuando uno ni siquiera desea hablar.	Volver a la escuela con dolor.

*Nota.* Elaboración propia

El miedo se identificó como parte de las vivencias en cuanto las situaciones relacionadas con el desplazamiento.

En el contexto del desplazamiento forzado es necesario entender que el miedo es parte constitutiva de las estrategias de terror empleados por los grupos armados para el control de la población. El miedo no sólo se siente, se usa como mecanismo de poder y subyugación de la población. En el encuentro que hemos tenido con población desplazada hemos podido constatar el peso del miedo en sus vidas y la forma como estos sentimientos va tomando forma a través de diversos rostros. (Riaño 2004)

Vivencias cargadas de zozobra al no tener claro el porvenir, de igual manera las vivencias del momento del desplazamiento se encontraban cargadas de violencia y del poder ejercido por los grupos armados, cuyos miembros evidentemente se encontraban interesados en alcanzar sus objetivos por medio del uso de la fuerza como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 1**

*Vivencias de miedo expresadas en dibujos de los niños y niñas participantes*

Dibujos	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	<p>“Yo creo que cuando te enteras de quién mató a alguien de tu familia te encierras con miedo y quieres desaparecer, le pide a Dios que te lleve y te haces pequeño”.</p>	<p>Con miedo quieres desaparecer.</p>
	<p>La soledad entristece y hace pensar en cosas que no se deben. Además, quedarnos desamparados da mucho miedo, nos produce tristeza, angustia, desolación y nos hace alejarnos y ensimismarnos.</p>	<p>Soledad sinónimo de desamparo y miedo</p>

*Nota.* Elaboración propia

Expresiones de rabia, ira y venganza por parte de los estudiantes se reconoce en las muestras de agresividad hacia otros compañeros, en las expresiones faciales y corporales,

caracterizado por el ceño fruncido, las cejas hacia abajo, la mirada fija y los labios apretados; en el tono de voz, el ritmo, el volumen, el timbre o los silencios, en los reclamos con gritos, insultos, amenazas, generadas por evocaciones de hechos sucedidos y también de situaciones actuales relacionadas con la convivencia en el aula.

Según Baró (1988) la violencia en estas condiciones de estrés surge de una exacerbación de la conducta agresiva la cual “presupone siempre la existencia de una frustración y, a su vez, la existencia de la frustración siempre conduce a alguna forma de agresión” (p.387)

(Andrade et al. Citado en Salazar et al. 2011) Muchos de los niños y niñas desplazados, como también aquellos que se encuentran en otras condiciones de vulnerabilidad, son proclives a presentar perturbaciones psicológicas tales como: rasgos de agresividad, inseguridad, ansiedad, timidez e impulsividad, pobre concepto de sí mismo, necesidades de afecto, poca auto aceptación, dificultades de interacción social, como también, necesidad de seguridad, reconocimiento, aceptación, valía y afirmación, lo cual puede ser en gran parte consecuencia del ambiente vulnerable y el maltrato en que se encuentran .  
(p.64)

Las emociones de ira, rabia y venganza en los actores sociales desplazados de la investigación, que fueron expuestos a situaciones violentas, expresaron su inconformidad de la manera argumentada anteriormente en la cotidianidad de la vida escolar como se muestra en la tabla 3.

## **Tabla 2**

*Vivencias de ira, rabia y venganza*

Dibujos	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Estar enojados hace que tus labios se separen y muestren los dientes y los aprietes y le queda a uno doliendo de tanto apretarlos por la ira”	La ira te hace doler los dientes de tanto apretarlos.
	“Cuando no nos ven empuñamos nuestras manos por la rabia y golpeamos la almohada o la pared, las venitas se brotan y luego te duele”.	Con rabia se golpea.
	“Yo me pongo en los zapatos de Miguel (protagonista de la obra) y es que yo me enojaría con todos esos guerrilleros y esperaría que les hicieran lo mismo”.	Esperar que les pase lo mismo.
	“En los ojos se puede ver el enojo cuando nos dicen que tenemos que perdonar a las personas malas”.	Perdonar a las personas malas.
	“A mí me da rabia cuando mis compañeros dicen apodos, me despeino solita y ahora que no respeten el sufrimiento ajeno me da más rabia”.	Da rabia no respetar el sufrimiento.

*Nota.* Elaboración propia

Expresiones como la tristeza son reconocidas cuando el párpado superior está ligeramente cerrado, la mirada perdida y esquiva, la cabeza inclinada, los ojos brillan por las lágrimas, es habitual la pérdida del apetito y el aislamiento que generan múltiples frustraciones y desasosiegos, especialmente con aquellos que no pueden entender la situación vivida, como se muestra en la tabla 4.

**Tabla 3***Vivencias de tristeza*

Dibujos	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Los ojos no pueden mentir, cuando estamos tristes se apagan, tienen lágrimas, se ponen rojos y siempre miran hacia abajo, no quiero que me vean llorar”.	La tristeza apaga tu mirada.
	“Los adultos a toda hora quieren decirle a uno las cosas y uno ya no quiere más sermones: que mire que su papá hubiese querido esto y que, si él estuviera y cosas así, las manos tratan de ocultar la tristeza cuando uno se tapa los ojos, las orejas o la boca”.	Ocultar los ojos, la boca o los oídos para no escuchar sermones.
	“Mis ojos no lo pueden ocultar, lloro de saber que gente mala acabó con nuestra felicidad”.	Mis ojos no lo pueden ocultar.
	“No entiendo como hace la hermanita de Miguel para buscar a su papá en fotos y no entender que realmente él ya nunca va a volver”. Siento mucha tristeza porque no podría imaginar mi vida sin estar al lado de mi papá.	Tristeza en pensar que puede pasar algo malo.

*Nota.* Elaboración propia

Para López, et al. (2011) Este momento, equiparable a la salida forzada del lugar habitual de vivienda, representa para los niños y niñas una ruptura, desencadenante de un duelo marcado por tensiones entre la pérdida de un contexto físico, cultural, social y familiar cargado de afecto, y una ganancia a nivel emocional implícita en la circunstancia misma del traslado forzoso, pues ello presupone la preservación de la vida como derecho fundamental. Esta ganancia implica sentimientos de felicidad, tranquilidad y esperanza,

que emergen junto a otros de tristeza, miedo y rabia ante el destierro generado por las circunstancias propias del conflicto. (p.174)

Se destaca por parte del grupo de investigación que el primer taller realizado permitió un acercamiento a las emociones generadas por el desplazamiento en los estudiantes participantes y que con algunos ajustes y adaptaciones puede ser desarrollado en otros contextos escolares o comunitarios.

El segundo taller facilitó la expresión de emociones de manera lúdica en este, los estudiantes pudieron identificar su sentir a través de emoticones que se reconocen en los medios virtuales. Permitió, además, comprender los sentimientos del otro, es decir, desarrolló habilidades sociales como la empatía, facilitando también la comprensión de los motivos de su comportamiento llegando a la reflexión para superar o prevenir conflictos.

(Lira y Macdonald 2010, citado en Otelo, et al. 2020) “sostienen que además del daño emocional, la salud mental también se afecta a largo plazo, por ello se requiere, acompañar a que las personas puedan desarrollar capacidad de autocontrol para expresar sus emociones de manera positiva”. (p.18)

La siguiente tabla recoge las reacciones de los actores sociales frente al dolor, si bien se intentan realizar actividades que generen agrado, el cargar el sufrimiento o recaer en el mismo genera una sensación de impotencia, irritabilidad y cambios de humor que repercuten negativamente en la relación con el entorno.

#### **Tabla 4**

*Reacciones frente al dolor*

Fotos emoticones	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Ver a la mamá con la calculadora y saber que no le alcanza para los recibos ni la comida es empezar a sufrir por ella y por uno mismo, por culpa de otros, porque con el papá siempre la tenían”	Cargar el sufrimiento por culpa de otros.
	“A mis hermanas les toco aprender a cocinar y asumir muchas responsabilidades siendo tan niñas, que rabia tener que aprender algo desde el dolor”	Da rabia aprender con dolor.
	“Puede pasar mucho tiempo, pero el dolor continúa cuando falta alguien de tu familia y ha muerto violentamente, en ese momento no quiero que ni me miren”	El dolor continúa y no quiero tratar con nadie.

*Nota.* Elaboración propia

Es así como los estudiantes expresan dolor por la vivencia de una nueva realidad que ha significado la modificación de las dinámicas familiares, en tanto los padres han asumido nuevos roles laborales, el cuidado de los hijos se ha dejado a cargo de terceros, se han tenido que distribuir los roles de los miembros fallecidos por la violencia, entre otros.

La reacción de los niños y niñas hacia la violencia está fuertemente influenciada por las características de su entorno, presentándose con frecuencia el miedo a los sonidos fuertes, a la oscuridad, al vuelo de helicópteros, a personas extrañas y lugares que no conocen, confirmando si este es seguro o inseguro, si su futuro será estable o inestable, lo que los llena de incertidumbre y zozobra ya que estos esperan que se les reconforte y asegure con frecuencia que se encuentran protegidos sin importar que les haya tocado asumir nuevos roles; roles que les impidió continuar con una niñez completa y asumir preocupaciones de adultos.

**Tabla 5***Reacciones frente al miedo*

Fotos emoticones	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Las nuevas obligaciones como hermano mayor me dan miedo, porque estás a cargo de muchas mujeres y con esa gente no sabemos que pueda pasar”.	Nuevas obligaciones dan miedo.
	“Hasta eso nos causa temor y miedo, cuando se muere un ser amado. Que a la hora de nuestros padres quedar viudo o viuda con el tiempo busquen otra persona para reemplazarlos y nos impongan un padrastro o una madrastra”	Miedo a ser reemplazados.
	“Da miedo saber que de camino al colegio hay un campo minado, que la guerrilla vive en el mismo pueblo”	Da miedo ir al colegio y saber que hay minas.

*Nota.* Elaboración propia

Las reacciones frente a la ira, la rabia y la venganza en las voces de los actores como lo muestra la tabla 7, muchas veces hablan sin pensar estando enojados, para ellos, es más fácil decir algo para luego arrepentirse, al punto de desear la muerte para quien lo ocasionó. Sin embargo, el taller les permitió reconocer que ese deseo de venganza no es la manera adecuada de sanar, ya que la lógica destructiva no le hace bien a la misma persona ni a la sociedad.

Aunque la sensación de venganza quiera mostrar un alivio compensatorio por el sufrimiento causado, le llevará a otros resultados dañinos, al ver al otro como el causante de su dolor no encontrará límites para su agresividad, perdiendo el control y produciendo más ira, rabia y venganza cuando se intermedia y es visto como el causante del conflicto.

**Tabla 6***Reacciones frente a la ira, rabia y venganza*

Fotos emoticones	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“A uno de hombre le toca ser más valiente, sacar fuerzas y da rabia que las hermanas menores no acepten que les dé una orden para que ayuden con la limpieza o hagan la tarea, porque mamá tiene que trabajar”	Hay que ser valiente y dar órdenes en la casa.
	“Me da rabia pensar que maten a mi papá y mi mamá se tenga que ir a trabajar todo el día para poder comer, todo estaba bien y viene la gente mala a dañar todo”	Da rabia que le cambien la vida de un momento a otro.
	“Me daría ira saber que la guerrilla es la culpable y no poder hacer nada, porque quien le puede reclamar a esa gente, se siente impotencia que sigan como si nada”	Da ira saber que la guerrilla siga como si nada.
	“Soy poco de ir a misa y que el cura le diga a uno que tiene que perdonar a todo el que nos haga mal y que prácticamente lo mencionen a uno, me molestaría e igual que Miguel (protagonista de la historia) preferiría no volver a la iglesia”	Me molesta que me digan que tengo que perdonar.
	“A veces las personas que hacen mucho mal a nuestras familias deberían recibir lo mismo para que sufran igual como nosotros, pero no quiero que me vean igual que ellos”	Deseo de venganza para que sientan lo mismo.

*Nota.* Elaboración propia

Las reacciones frente a la tristeza de los actores pueden generar más tristeza. Se notan cambios bruscos en sus hábitos, como el desánimo ante las clases, y las actividades que les gustaban realizar, por ejemplo, el no querer jugar en las horas del descanso. La pérdida de alguien debe ser trabajada para que tengan conciencia y puedan regular sus emociones si lo llegasen a necesitar y poder expresar con tranquilidad lo que sienten.

**Tabla 7***Reacciones frente a la tristeza*

Fotos emoticones	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	“Me pondría triste si me faltaran mis padres a la hora de almorzar, no por el hecho de tener que servir mi plato de comida sino por no poder compartir”	Tristeza por la ausencia.
	“Nosotros vivíamos, muy felices en la finca, mi mamá no trabajaba se dedicaba a cuidarnos, ahora trabaja lejos y estamos solos, tristes y con miedo”	Ahora estamos solos, tristes y con miedo.
	“Se que mis amigos quieren que vuelva a sonreír, por eso me invitan a jugar, pero pensar en lo que paso me da tristeza y ya no quiero jugar”	La tristeza me desanima y no quiero jugar.

*Nota.* Elaboración propia

Con la implementación de los dos primeros talleres se generaron elementos de reconocimiento y reacciones frente a las emociones de los estudiantes de los grados séptimos en situación de desplazamiento ya que es importante reconocer las emociones, y tomarlas en cuenta en la toma de decisiones y estilos de afrontamiento.

En consecuencia, a partir de la devolución de los talleres anteriores, se crea un tercer taller que se encargó de la sanación de las emociones a través del fortalecimiento de proyectos de vida.

El tercer taller titulado Sanando Emociones permitió que los estudiantes expusieran desde la visión de un niño, lo que el Estado, el colegio y los amigos, debían aportar para sanar el sufrimiento vivido o experimentado por parte de las personas en situación de desplazamiento, en su mayoría expresan una dependencia del Estado con el apoyo económico como estrategia de restitución de víctimas (RUV), por parte de las instituciones buscan la atención emocional a

través de ser escuchados por profesionales en psicología u otro personal de las instituciones, como son los docentes, también buscan aprender habilidades artísticas que les permitan emprender y poder ayudar en la superación de las necesidades familiares; finalmente esperan el apoyo emocional y empático por parte de los amigos en el desarrollo de actividades que favorezcan un ambiente agradable y prometedor como lo muestran las tablas 9, 10 y 11.

**Tabla 8**

*Lo que espera del Estado para sanar*

Fotos literaria	creación	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
	<p>“Me puse feliz porque la alcaldía al tomar los datos dijo que nos iba a ayudar para arreglar la casa y la granja y la felicidad dependía de mí ya que esa ayuda nos serviría”.</p>	<p>El Estado ayuda, pero la felicidad depende de mí.</p>	
	<p>“... un año después de la muerte de papá, mi madre nos dijo que el dinero no iba a compensar el vacío de mi padre pero que demandaría porque pensaba en nosotros, en nuestro futuro...”</p>	<p>El dinero no compensa, pero ayuda.</p>	
	<p>El Estado es como el que todo lo puede, que ayuda a las personas vulnerables para volver a comenzar la vida y que en muchas ocasiones se da a la tarea de mejorar las necesidades básicas de las personas</p>	<p>El estado ayuda a personas vulnerables.</p>	
	<p>Creo que una de las mejores formas en las cuales el Estado puede ayudarnos es vinculándonos al registro único de víctimas con el fin de que nos tengan en cuenta para recuperar una parte de lo que perdimos.</p>	<p>Vinculación al registro único de víctimas</p>	

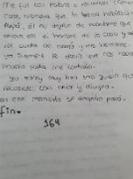
*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 9***Lo que espera del colegio para sanar*

Fotos literaria	creación	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
		<p>“Necesitaba hablar con alguien al que pueda decirle lo que necesitaba respecto a la muerte de papá y los sentimientos de venganza hacia Lucio Tamayo y la mujer.”</p>	<p>El diálogo ayuda a transformar las emociones.</p>
		<p>“...cuando llegué al colegio, la profe me llevó a la sala de profesores y ahí había un muchacho que dijo que era psicólogo y que quería ayudarme. Yo, parado en ese lugar, entendí todo, me pareció muy bien que el colegio me ayudé emocionalmente.”</p>	<p>Ayuda psicológica emocional.</p>
		<p>“Que nos enseñen algo diferente de las materias y que nos sirva para ganar un poco de dinero mientras contamos nuestras historias para que no le pase a otro”.</p>	<p>Emprender para ganar dinero.</p>

*Nota.* Elaboración propia

**Tabla 10***Lo que espera de los amigos para sanar*

Fotos literaria	creación	Relatos de notas de Diario de Campo	Codificación abierta
		<p>“...me fui con Palomo (caballo) a recorrer caminos, casi siempre que lo hacía hablaba con papá, el no dejaba de recordarme que era el hombre de la casa y que quería que lo recordara con amor y alegría”.</p>	<p>Hacer cosas que me gustan como montar a caballo me da alegría.</p>
		<p>La paz, para muchos va más allá de la simple ausencia de conflicto, de disputas del horror, de la guerra. Para mí la paz se construye y fomenta desde el individuo, desde los núcleos de la familia y la amistad, sinónimo de amor, de equidad, de igualdad, de compromiso con el planeta.</p>	<p>Familia y amistad, sinónimo de amor y paz.</p>

*Nota.* Elaboración propia

El tercer taller fue bien recibido por los actores como los anteriores, en este caso, las creaciones literarias en anónimo permitieron voces reales de su sentir, de sus necesidades y sus deseos, sin límites ya que, por primera vez, están siendo escuchados y tenidos en cuenta.

(Halbwachs, 1968 citado en Gutiérrez et al, 2019). Plantea que

La narración de estos acontecimientos no solo permite rescatar y acercar nuevamente a los individuos a las manifestaciones artísticas y culturales propias de sus comunidades, sino que también, permiten, durante el proceso de narración, identificar aquellos puntos en común entre historias, entre experiencias, para conciliar una memoria colectiva que represente a la comunidad intervenida, sin excluir a las minorías de la comunidad, y que posteriormente refuerce la cohesión social. (p.20)

Los actores sociales, en primer lugar, los estudiantes de los grados séptimos han tejido sus propias interpretaciones de la guerra, del desplazamiento son capaces de narrarla de una u otra forma, y su realidad puede ser interpretada por expresiones distintas, hasta incompatibles e inverosímiles, por otros actores. En el caso de los maestros, también como actores, la narrativa permitió el desarrollo de las actividades como medio de argumentación, ya que la sintáctica y pragmática permiten convencer a sus interlocutores acerca de cómo interpretar los hechos narrados.

Para Bruner (2003), los seres humanos son narradores de historia por naturaleza, la importancia de la narrativa en la educación se fundamenta, en que narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores para evitar caer en ellos de nuevo.

(Goodman, 1978 citado en McEwan & Egan, 1998) revela que “las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. Podemos construir mundos en diversas formas”.  
(p.13)

La narrativa utilizada en este taller se convirtió en el elemento indispensable que les permitió a los actores sociales junto con los docentes investigadores transformar las emociones y fortalecer sus proyectos de vida.

Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. La teoría de la interpretación textual indica que comprender una historia es reconstruirla: a partir de textos viejos se crean textos nuevos. (McEwan & Egan, 1998)

## Capítulo 6. Conclusiones

Esta investigación permitió demostrar que los niños, niñas y adolescentes de los grados séptimos de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián, pueden reconocer diferentes emociones en su propio cuerpo como también en la de los demás y su influencia en el comportamiento, lenguaje y expresión corporal.

Las situaciones de dolor, ira, tristeza y venganza persisten en los actores sociales que han vivido el desplazamiento forzado y estas emociones pueden ser recurrentes en otros escenarios como la escuela, pero el trabajarla desde la Investigación Acción Participativa en el aula permitió realizar reflexiones, tanto con estudiantes como con los mismos docentes investigadores, ya que a partir de estas se propician prácticas emancipatorias a partir del pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una transformación.

Cuando un docente ve a las emociones, como la fuerza que activa y dirige el comportamiento de cualquier ser humano, reconocerá en sus estudiantes las reacciones subjetivas en un contexto, ya sean agradables o desagradables, pero podrá comprender que estas últimas pueden ser transformadas para favorecer el desarrollo integral del educando.

Este estudio ha permitido proponer una estrategia pedagógica de afrontamiento en víctimas de desplazamiento forzado de las instituciones educativas Paulo VI y San Sebastián, evidenciando que la población ha sido invisibilizada, específicamente en la salud emocional.

Irradia - tejiendo historias, como estrategia pedagógica para transformar las emociones, permitió que los actores sociales, tanto estudiantes como docentes, focalizaran los estímulos para luego transformarlos. A través del trabajo artístico de tejer y la narrativa en grupos pequeños de trabajo favoreció la transformación de las emociones vinculadas al conflicto armado,

aprendiendo de la experiencia, superando los factores de riesgo como el dolor, la tristeza, el desarraigo y el miedo y fortaleciendo los factores protectores como la empatía, la solidaridad, el respeto, la confianza y el trabajo en equipo.

La narrativa permitió analizar y tomar acciones conscientes que ayudaron a mitigar los factores de riesgo.

Según Vega (2020) Las víctimas del conflicto armado desempeñan un rol importante dentro de la sociedad a través de las narrativas; las cuales se pueden comprender esas subjetividades; teniendo en cuenta que el posconflicto es una nueva oportunidad de existir, de evolucionar, de participar, de desarrollar y aplicar proyectos para toma de decisiones óptimas en pro de las comunidades afectadas. Por consiguiente, es importante generar vínculos con la finalidad de crear redes de apoyo en sus procesos de adaptación y reintegración a la vida de las víctimas del conflicto armado.

## **6.1. Recomendaciones**

Posterior a este ejercicio investigativo se considera pertinente realizar las siguientes recomendaciones:

Continuar con la realización del plan de acción en años posteriores que permita la transformación completa de las emociones vinculadas al desplazamiento forzado. Este mismo debe proyectarse a diferentes niveles, local, departamental, nacional e internacional, como proyecto productivo desde los niños y niñas víctimas del conflicto armado, como estrategia pedagógica de afrontamiento desde la escuela.

También se recomienda implementar esta estrategia pedagógica a la comunidad educativa en general para fortalecer la educación en emociones, relacionada con la importancia

del afrontamiento, la resiliencia, el crecimiento postraumático y lo que estos procesos contribuyen en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

## Referencias

- Abril, V. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación. Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41375407/Tecnicas\\_e\\_Instrumentos\\_Material\\_de\\_clases\\_1.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf).
- Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera? *Contexto*, 1(1), 55-66
- Alvarado, L. M. G. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202
- Andrade Salazar, J. A. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de ni-os y ni-as desplazados en Colombia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 5 - 40.
- Arnedo, Y, & Medina, M. (2002). Impacto sociológico del desplazamiento forzado: un diagnóstico sobre estrés postraumático en adultos de familias afectadas por la violencia. Cartagena: Corporacion Universitaria Tecnológica de Bolívar.
- Arnedo, Y, & Medina, M. (2002). *Impacto sociológico del desplazamiento forzado: un diagnóstico sobre estrés postraumático en adultos de familias afectadas por la violencia*. Cartagena: Corporacion Universitaria Tecnológica de Bolívar.
- Ausubel, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el*

- proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires. Págs. 211-239.
- Ávila, A., & Perez, B. (2011). *Mercados de Criminalidad en Bogotá*. Bogotá: Taller de Edición Rocca.
- Balcazar, F. E. (2005). Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Red Fundamentos en Humanidades.  
<https://elibronet.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/ereader/unad/20765?page=3>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid: Aique.
- Baro, M. (1988). *Acción e Ideología, psicología social*. Salvador: Editorial UCA.
- Bernal, C., & Moya, M. (2018). Conflicto armado en Colombia. En C. Bernal, M. Moya, J. Carvajal, & M. Tirado, *Derecho internacional humanitario en el conflicto colombiano* (págs. 65-115). Bogota: Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 7-43.
- Bisquerra, 2005, citado por García. (2012).educacion emocional. Documento de PDF. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional [The Education of the Emotional Being]*. Santiago de Chile: índigo/Cuarto propio.  
[https://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional\\_pdf](https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf).

- Castañeda, J. (2021). *Introducción a las teorías del aprendizaje*. Centro de investigación y enseñanza de las matemáticas.
- Castaño Pérez, G. A., Sánchez Acosta, D., Semenova Moratto, N., Salas Zapata, C., Buitrago Salazar, C., & Agudelo Martínez, M. A. (2018). Salud mental en víctimas de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia. El caso de Bogotá, Medellín y Buenaventura.
- Carmona Parra, J. A. (2013). *Las Ni-as de la Guerra en Colombia*. Manizales, Caldas, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Centro de Memoria Historica. (2013). *¡Basta ya!* Bogota: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe Nacional del desplazamiento forzado*. Bogotá.
- Colombia (1997) Ley 387. Medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia
- Comisión de la Verdad. (18 de 02 de 2022). *Comisión de la Verdad*. Obtenido de Comisión de la Verdad: <https://web.comisiondelaverdad.co/la-comision/que-es-la-comision-de-la-verdad>
- Corte constitucional. (2000). *Sentencia SU-1150*.
- Durán, D., Parra, J., Bohórquez, V., & Centeno, A. (2007). *Desplazamiento Forzado en Colombia. Derechos, acceso a la justicia y reparaciones. Memorias de la Escuela de Formación en Desplazamiento Forzado 2007*. Colombia: CEDHUL.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436.

Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.

Flor, L., & Medina, M. (2016). *Resiliencia en niños y niñas en situación de desplazamiento con impacto psicosocial como consecuencia del desplazamiento de la institución educativa Enrique Olaya Herrera de la ciudad de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Facultad de Eudacion. Maestria en Educación para la Inclusión.

Freire (1998). Documento PDF. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/440/44043204007/html/#:~:text=Freire%20establece%20que%20la%20labor,de%20intervenci%C3%B3n%20en%20el%20mundo.>

Freire. (1996) Pedagogía de la autonomía. Documento PDF. Disponible en

<https://innovatedocente.webnode.es/products/pedagogia-de-la-autonomia-saberes-necesarios-para-la-practica-educativa-de-paulo-freire/>

García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.

González y Bedmar (2012). La expresión de las emociones, documento pdf. Recuperado.

<https://www.redalyc.org/pdf/312/31224198005.pdf>

González, L., & Bedmar, M. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *REvista Paz y Conflictos*, 120-137.

- Gonzalez, S. (2018). El desplazamiento forzado interno. Una comparación entre Colombia y Perú. *Estudios Politicos*, 100-125.
- Gutiérrez, Z., Oswaldo Tíjaro, J., Álvarez Hernández, Y. S., Bravo, L. E., & Rondón, C. G. (2019). La Imagen y la Narrativa Como Herramientas Para el Abordaje Psicosocial en Escenarios de Violencia Departamentos del Bolívar, Caquetá y Cesar.
- Guzmán, K., Villalba, L., & Fernandez, M. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 85-96.
- Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A., Cuervo Rodríguez, M. P., Hernández Holaya, N. I., Juárez, F., y otros. (2013). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17, 79-89.
- Huila: Análisis de la conflictividad. Asdi. (2010).  
[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)
- Internal Displacement Monitoring Centre (2014). Global Overview 2014. People internally displaced by conflict and violence.
- Kemmis, W. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca: Barcelona.
- Ley N° 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. 18 de julio de 1997

López, J. A. V., Baquero, C. B. B., & Ordóñez, L. B. C. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en humanidades*, 12(24), 163-189.

Lusmidia Alvarado, M. G. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza en las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de Caracas. *SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación*.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Universidad de Sevilla*.

*Ministerio de Educación Nacional. Colombia.* (2017). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363331:Los-profesores-son-los-principales-agentes-de-cambio-en-una-sociedad-Mohammed-Darawshe#:~:text=En%20el%20Foro%20Educativo%20Nacional,paz%20y%20la%20convivencia%20pac%C3%ADfica>.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). Protocolo de atención integral en salud con enfoque psicosocial para las personas víctimas del conflicto armado en Colombia.

Moncaleano, R. (2021). Los cardos olvidados. Manizales: Litoarias.

- Moreno Martín, F., Carmona Parra, J. A., & Tobón Hoyos, F. (septiembre de 2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 453 -467.
- Moreno, K. G., Cediell, M. C. F., & Herrera, L. Y. V. (2016). Emociones en niños y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 10(19), 85-96.
- Muñoz, T. M. (2018). El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente. *Infancias Imágenes*, 18(1), 132-141
- Mutis Carvajal, C. A. (2019). Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes de la organización Corpoadases modalidad institucional externado media jornada vulnerable.
- Niño, J. D. G. (2020). El arte como mecanismo de regulación emocional en jóvenes víctimas de conflicto armado. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(2), 25-34.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbam, M. (1990). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Ed. antonio Machado.
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319.
- Organización Panamericana de la Salud-OPS. (2006). *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*. Organización Panamericana de la Salud.

- Osorio, F. (2001). Actores y elementos en la construcción de una nueva categoría social en Colombia: Los desplazados. *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*(94).
- Otero Pardo, H. R., Hurtado Reales, J. L., Polo Montaña, K. E., & Martínez Paba, M. L. (2020). La Imagen y la Narrativa como Herramientas para el Abordaje Psicosocial en Escenarios de Violencia en los Municipios de: Barranquilla y Sitionuevo.
- Peltier, L., & Szwarcberg, M. (2019). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Portilla Guerrero, F. J. (2014). Memorias taciturnas del desarraigo y la territorialización. *SHOPIA*, 10(1), 39-49.
- Quintero Mejía, Marieta. (2006) Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia.
- Ramirez, A., Andrea, R., & Galeano, N. (2020). Análisis del impacto emocional del desplazamiento forzado desde la narrativa de una persona en condición de víctima. Neiva: Universidad Cooperativa de Colombia. Programa de psicología.
- Riaño Alcalá, P. (2004). Migraciones forzadas y crisis de la memoria: los talleres de memoria con población desplazada en Colombia [documento 17]. *Vancouver, ubc*.
- Rojas, J. (2016). Hacia la restauración del modelo humanista de educación en México: una propuesta con el potencial de forar hombre y mujeres cultos. *Sincronía*.

- Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de niñ@s y jóvenes en el conflicto armado. En M. N. Bello y S. Ruiz Ceballos, *Conflicto Armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial* (pp. 17-46). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, J. A. A., Angarita, L. F., Restrepo, L. P., Henao, N. R., & Zuluaga, Y. E. (2011). Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 51-78.
- Sánchez, R. (s.f.). El poder y las constituyentes en la historia colombiana 1886-1992. Obtenido de [http://bdigital.unal.edu.co/797/4272\\_-\\_3\\_Capi\\_2.pdf](http://bdigital.unal.edu.co/797/4272_-_3_Capi_2.pdf)
- Selenger, D. (1997). *Investigación de acción participativa y cambio social*. Nueva York: Universidad de Cornell.
- Tello O, Constantino. *Cronología de la Ciudad de San Sebastián de La Plata* (La Plata: Instituto Huilense de Cultura, 1998).
- Torcatt, T. (2020). Liderazgo gerencial y desempeño laboal en docentes del estado de Nueva Esparta, Venezuela. *Revista de ciencias sociales*, 42-53
- Unidad para las víctimas. (s.f.). Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-y-gestion-de-informacion/las-cifras-que-presenta-el-informe-global-sobre-desplazamiento>.
- Vanegas López, J. A., Bonilla Baquero, C. B., & Camacho Ordo-ez, L. B. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina*, 163-189.
- Vega Gomez, L., Puentes Salinas, L., Escarria, A. M., Ruiz, A. M., & Monsalve Galván, K. L. (2020) Paso 4-La Imagen y la Narrativa como Herramientas para el Abordaje Psicosocial en Escenarios de Violencia Departamento de Norte de Santander y Cundinamarca.

Villareal, G. (2015). Desplazamiento y educación. ¿Revictimización por falta de acceso a la educación. Universidad Santo Tomas.

Kemmis (1988). Docente investigador:

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Barcelona:Crítica.

Zabalza (2005). El docente transformador. Documento PDF. Disponible en:

<https://docplayer.es/46314078-El-docente-como-investigador-y-transformador-de-sus-propias-practicas-la-investigacion-accion-en-educacion.html>.

Zambrano Castro, E. L. (2020). Estrategias de afrontamiento en personas víctimas de desplazamiento forzado que residen en la Urbanización Cuarto Centenario de la ciudad de Neiva-Huila 2017.

## **Anexos**

### **Anexo 1 INSTRUCTIVO PARA LA OBTENCIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN.**

#### **UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ INSTRUCTIVO PARA LA OBTENCIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **Presentación**

Esta guía ha sido elaborada para ayudar a los estudiantes de la maestría en Educación y cultura de paz a obtener el consentimiento informado, de los actores sociales, para la realización del trabajo de campo de sus trabajos de grado. Esta guía pretende que el trabajo de campo se desarrolle en el marco del respeto, la consideración y la solidaridad. Por tanto, tienen un carácter didáctico y se sugiere su lectura completa antes de planear y desarrollar la primera sesión del trabajo de campo.

#### **Instrucciones**

1. Previamente a la sesión de trabajo inicial con los actores sociales lea por completo estas instrucciones
2. Este Instructivo se refiere en primer lugar a la información que se debe entregar a los participantes y en segundo lugar presenta el formato a diligenciar luego de proporcionar la información.
3. El formato de consentimiento informado solamente se entregará luego de proporcionar la información sobre el proyecto de investigación y solo a los actores sociales que acuerden participar en la experiencia. Esto para evitar usos indebidos del mismo.

#### **Indicaciones sobre el desarrollo de la sesión:**

Luego de saludar a los participantes, cada investigador debe presentarse indicando: Quién es (nombre, formación, vinculación con la Universidad sur colombiana y la Maestría en Educación y Cultura de paz). Posteriormente explique que se les invita a participar en la investigación que está haciendo. Informe que pueden hablar con alguien con quien se sientan cómodos acerca de la investigación y que pueden tomarse el tiempo que deseen para reflexionar si quieren participar o no. Asegure a los participantes que, si no entienden algunas de las palabras o conceptos, ustedes se tomaran el tiempo necesario para explicárselo según se avanza y que pueden hacer preguntas ahora o más tarde.

*Ejemplo: Yo soy X, trabajo en ...en la actualidad estoy cursando la Maestría en Educación y Cultura de paz. Estamos desarrollando un proyecto orientado a....*

*Le voy a dar información e invitarle a participar en el proyecto. No tiene que decidir hoy si participa o no en esta investigación. Antes de decidirse, puede hablar con alguien que se sienta cómodo sobre la investigación. Es posible que en la información que voy a darle haya palabras que no entienda. Por favor, indíquemelo para hacer las aclaraciones necesarias. Realice todas las preguntas que desee*

**Indique el Propósito:** Explique en términos habituales el porqué del trabajo que se va a desarrollar, la utilidad de la misma para los actores, la institución, la región, el país. Use un lenguaje claro, sencillo. No confunda, no guarde información ni la distorsione para asegurar la participación de los actores.

**Menciones el tipo de Investigación:** Brevemente describa el tipo de acciones que se desarrollaran. Es importante que los actores tengan claro cuál es su papel en el trabajo, para que sirva la información que se va a obtener, que se va a hacer con ella, como se va a usar y especialmente, los beneficios<sup>1</sup> que se derivan de este trabajo, para ellos, la institución, la comunidad. establezca el tipo de intervención que se usará.

**Selección de participantes:** Establezca porque se han elegido estos participantes para esta investigación. Las personas se preguntan porque son elegidas para participar y pueden asustarse, confundirse o preocuparse.

*Ejemplo: Estamos vinculando a los docentes de las I.E que deseen compartir sus narrativas sobre el conflicto armado y las formas de cuidad, protección y resistencia que utilizaron en las I.E*

**Participación Voluntaria:** Indique claramente que pueden elegir participar o no hacerlo. Establezca, que solo podrán participar de la formación las personas que acepten participar en todo el proceso. Es importante establecer claramente al comienzo que la participación es voluntaria de manera que la demás información se escuche dentro de este contexto.

*Ejemplo: Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Usted puede elegir participar o no hacerlo... Usted puede cambiar de idea más tarde y dejar de participar, aunque ya haya aceptado.*

**Procedimientos y Protocolo:** Describa o explique los procedimientos que se usarán paso por paso. Use lenguaje directo no condicional.

*Ejemplo: Durante el proceso se desarrollarán encuentros para recoger las narrativas, encuentros de formación, encuentros de producción de materiales. El número de sesiones de trabajo es...y se realizara en las jornadas y tiempos que se acuerden con los participantes que decidan aceptar. La propuesta de programación de actividades que traemos es esta:*

**Duración:** Incluye una explicación acerca de los compromisos de tiempo de la investigación para el participante, incluyendo tanto la duración de la investigación como el seguimiento si es relevante

---

<sup>1</sup> Recuerden que se va a certificar la participación de los docentes. Recuerden mencionar todas las fases del estudio como se definió en nuestra pasada reunión colectiva.

*Ejemplo: La investigación durará \_\_\_\_ (número de) días/ o \_\_\_\_ (número de) meses en total. Durante ese tiempo, será necesario .....En total, se le pedirá que asista a ...sesiones .*

**Efectos Secundarios:** informe a los potenciales participantes si existe algún efecto negativo y que sucederá en el caso de que ocurra (acciones de contención).

**Riesgos:** Explique y describa cualquier riesgo posible o anticipado.

**Beneficios:** Mencione solo aquellas actividades que serán beneficios reales. Los beneficios pueden dividirse en beneficios para el individuo, beneficios para la comunidad en que el individuo reside, y beneficios para la sociedad entera como resultado de hallar una respuesta a la pregunta de investigación.

**Confidencialidad:** Explique como el equipo de investigación mantendrá la confidencialidad de la información, especialmente en lo que se refiere a información sobre el participante que sería conocida por el investigador

**Compartiendo los Resultados:** Informe que los hallazgos de la investigación serán compartidos más ampliamente, por ejemplo, mediante publicaciones y conferencias y que para ello se obtendrán registros audiovisuales

**Derecho a negarse o retirarse:** Esto es una reconfirmación de que la participación es voluntaria e incluye el derecho a retirarse.

**A Quién Contactar:** Proporcione el nombre y la información para contactar a alguien informado, accesible y que es parte de la investigación Establezca también que la propuesta ha sido aprobada y como.

*Ejemplo: Si tiene cualquier pregunta puede hacerlas ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio. Si desea hacer preguntas más tarde, puede contactar cualquiera de las siguientes personas: [nombre, dirección/número de teléfono/e-mail]*

Esta propuesta ha sido revisada y aprobada por la maestría en Educación y Cultura de paz

Si usted desea tener más información comuníquese al correo:

**Anexo 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**  
**CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN No. 810 DE 2020**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

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: Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las emociones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento: fortaleciendo proyectos de vida

**Establecimiento Educativo:**

**Fecha: 14 de febrero de 2022**

**Municipio: La Plata Huila**

Yo, \_\_\_\_\_ con C.C \_\_\_\_\_ [madre, padre o representante legal o acudiente], y yo, \_\_\_\_\_ con C.C \_\_\_\_\_ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de la Institución Educativa en mención he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación mencionada que tiene como propósito desarrollar una propuesta pedagógica en base a la categoría de las **Emociones** la cual será desarrollada por la investigadoras, docentes \_\_\_\_\_ como requisito de grado para la obtención del título de Magíster en el programa académico de Maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana y que será desarrollada durante el año 2022.

Además, manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) los propósitos del estudio y la forma de participación del niño/a 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.

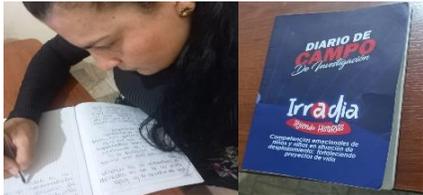
Firma padre o padres de familia

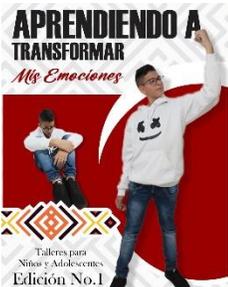
\_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ C.C. \_\_\_\_\_

N. celular \_\_\_\_\_

### Anexo 3. ÁLBUM DE FOTOGRAFÍAS

<p>Portada del libro trabajado para los talleres.</p>	
 <p>Libro impreso. Ortiz, M. (2014). Ese día no salió el sol. Libros &amp; Libros.</p>	<p>Este libro sirvió como referente para la realización de los talleres ya que la historia está basada en hechos reales del desplazamiento en Colombia narradas por niños de diferentes partes de la nación y recolectadas por la autora.</p> <p>Se divide en XV capítulos, con un total de 160 páginas.</p>
<p>Diario de Campo</p>	
 <p>Fotografía 3. Diario de campo investigación. Elaboración propia.</p>	<p>Para registrar la información diseñamos estéticamente desde el inicio de la investigación, el Diario de Campo.</p>
<p>Diseño de la tabla para tejer</p>	
 <p>Fotografía 4. Tabla para tejer. Elaboración propia.</p>	<p>Para realizar los tejidos en hilos se compraron tablas de apoyo y se personalizó con el logo del Plan de Acción de la investigación.</p>
<p>Diseño de cajas con el logo del Plan de Acción: Irradia – Tejiendo historias</p>	
 <p>Fotografía 5. Cajas Irradia Tejiendo Historias. Elaboración propia.</p>	<p>Estrategia de visualización del Plan de Acción como proyecto productivo para el fortalecimiento de proyectos de vida.</p>

Proyección como proyecto de emprendimiento en diferentes niveles	
 <p>Fotografías 6,7 y 8. Proyectando a Irradia a nivel nacional e internacional. Perdomo J 2022.</p>	<p>Proyección del Plan de Acción como emprendimiento a nivel nacional e internacional.</p>
Portada de la cartilla creada por integrantes de la investigación, titulada “Aprendiendo a transformar mis emociones”	
	<p>Como producto se estructuró una primera edición física de una cartilla pedagógica para trabajo de docentes titulada “Aprendiendo a transformar mis emociones” con el contenido de tres talleres y un plan de acción.</p>