



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, enero 23 de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Nelson Oswaldo Narváez Lozano, con C.C. No. 7.710.149,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

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

titulado Narrativas audiovisuales de la memoria del pasado reciente: Impactos del desplazamiento forzado en la escuela.

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.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional 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.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: 

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional 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.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Narrativas audiovisuales de la memoria del pasado reciente: Impactos del desplazamiento forzado en la escuela.

AUTOR O AUTORES: Nelson Oswaldo Narváez Lozano,

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Narváez Lozano	Nelson Oswaldo

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: 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: 235

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional 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: Evidencias producción estudiantil, registros de actividades escritos en los talleres, autorización de talleres, formato diligenciado de consentimiento informado, instructivo para consentimiento informado, formato autorización para asistencia de estudiantes a talleres pedagógicos, modelo de entrevista.

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|--|---|
| 1. Desplazamiento forzado | Forced displacement |
| 2. Escuela | School |
| 3. Pedagogía de la memoria del pasado reciente | Pedagogy of the memory of the recent past |
| 4. Narrativas audiovisuales | Audiovisual narratives |
| 5. Juicios reflexionantes | Reflective judgments |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Este estudio cualitativo con énfasis crítico-social es el resultado de un proceso de investigación-creación-innovación acerca de los impactos del desplazamiento forzado en la escuela en el marco del conflicto armado interno de Colombia, dirigido por un docente investigador, con participación de 20 estudiantes coinvestigadores de la Institución Educativa Pública, desarrollado dentro de los lineamientos del macroproyecto *Pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos*. La información se obtuvo a través de técnicas de sensibilización, recolección y creación-innovación, entrevistas narrativas y observación participante que posibilitaron la comprensión de los juicios reflexionantes presentes en la memoria del pasado reciente de los actores sociales. Se utilizó la técnica de análisis inductivo durante el procesamiento y análisis de la información para identificar las tendencias en relación con las categorías de análisis. Se codificaron y categorizaron los datos obtenidos de los talleres pedagógicos para determinar los hallazgos en relación con la problemática que inspiró el estudio; posteriormente se establecieron las conclusiones inferidas a partir de los juicios estudiantiles. Se finalizó con una serie de recomendaciones orientadas en favor de la enseñanza de la Memoria del Pasado Reciente. Con base en los resultados del proceso investigativo, se concibe la propuesta pedagógica *Filmarte para narrarte*, herramienta didáctica apoyada en las narrativas audiovisuales, como forma de aportar a la construcción de la paz desde la escuela a través de la implementación de la Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente.



Empty box for the description of the thesis or degree work.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This study qualitative with critical-social emphasis is the result of a research-creation-innovation process about the impacts of forced displacement at school in the framework of the internal armed conflict in Colombia, directed by a research teacher, with the participation of 20 co-investigator students from the Educational Institution Public, developed within the guidelines of the macro-project Pedagogy of memory in schools: living museums. The information was obtained through sensitization, collection and creation-innovation techniques, narrative interviews and participant observation that made it possible to understand the reflective judgments present in the memory of the recent past of the social actors. The inductive analysis technique was used during the processing and analysis of the information to identify trends in relation to the categories of analysis. The data obtained from the pedagogical workshops were coded and categorized to determine the findings in relation to the problem that inspired the study; Subsequently, the conclusions inferred from the student trials were established. It ended with a series of recommendations oriented in favor of teaching the Memory of the Recent Past. Based on the results of the investigative process, the pedagogical proposal *Film you Narrate you* is conceived, a didactic tool supported by audiovisual narratives, as a way of contributing to the construction of peace from the school through the implementation of the Pedagogy of Memory of the Recent Past.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Elisabet Amor Romero

Firma: *Elisabet Amor R.*

Nombre Jurado: Gina Marcela Ordoñez Andrade

Firma: *Gina Marcela Ordoñez A.*

Nombre Jurado: Hipólito Camacho Coy

Firma: *Hipólito Camacho Coy*

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional 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.

**Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del
Desplazamiento Forzado en la Escuela.**

Nelson Oswaldo Narváez Lozano¹

Universidad Surcolombiana

¹ Notas del autor

Nelson Oswaldo Narváez Lozano, Facultad de Educaci3n, Maestría en Educaci3n y Cultura de Paz.
Universidad Surcolombiana. La correspondencia relacionada con este proyecto debe ser dirigida a: Nelson
Oswaldo Narváez Lozano Universidad Surcolombiana, Av. Pastrana Borrero Carrera 1 Contacto:
neonarvalo@hotmail.com

[Escriba aquı]

**Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del
Desplazamiento Forzado en la Escuela.**

Nelson Oswaldo Narváez Lozano

Asesora:

PhD Myriam Oviedo Córdoba

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Neiva, enero de 2023

[Escriba aquí]

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, agosto 2022

[Escriba aquí]

Agradecimientos

“Que el trabajo de tus manos sea un signo de gratitud y reverencia a la condición humana”. **Mahatma Gandhi**

La gratitud es una emoción que florece al reconocerse un beneficio recibido, es aceptar con aprecio que, sin los aportes otras personas, el camino hacia nuestras realizaciones humanas sería escabroso e incluso inaccesible. Como seres sociales que somos, necesitamos de una sociedad en la cual apoyarnos tanto funcional como emocionalmente, ya que no es posible avanzar en nuestros proyectos profesionales y personales sin el acompañamiento de los demás, quienes intervienen en estos como sujetos participantes de forma directa o indirecta, o simple pero eficazmente como referentes de inspiración.

La gratitud es en sí misma una contribución a la cultura de paz, pues se fundamenta en sensaciones de afecto hacia las personas de quienes se recibió beneficios y a quien se quiere retribuir sus cualidades altruistas y empáticas. La gratitud fomenta el comportamiento prosocial, la sana convivencia, la humildad al reconocer que hay personas de quienes debemos aprender, la lealtad y en consecuencia, el fortalecimiento afectivo de los tejidos sociales.

Por lo tanto, es satisfactorio resaltar a las personas que hicieron posible materializar el proyecto de investigación titulado *Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela*, quienes, desde distintos escenarios, parámetros, intereses, competencias y niveles de intervención, acompañaron el

[Escriba aquí]

proceso investigativo y a su gestor, en momentos de éxito y frustración experimentados constantemente durante el transcurso del estudio.

También es necesario agradecer por esos elementos y circunstancias que se configuraron para contribuir a crear las condiciones propicias para poder culminar este trabajo.

El presente trabajo es el resultado de una combinación de esfuerzos y energía de diferentes personas a quienes es un honor expresar mis agradecimientos.

A la gobernación del Huila y la Universidad Surcolombiana, por el convenio suscrito para cofinanciar los costos de la maestría en Educación y Cultura de Paz, del cual fuimos beneficiados decenas de docentes suscritos a la Secretaría Departamental del Huila.

A la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, en cabeza de su rector y representante legal Albino Cangrejo Javela, en primera instancia, por apoyar y autorizar la ejecución del proyecto investigativo en las instalaciones de la sede principal de la institución, incluyendo los recursos locativos y tecnológicos que se requirieron.

Agradecimientos por conceder los espacios necesarios dentro y fuera de la jornada escolar, para desarrollar acciones de la investigación. Agradecerles también por permitir la participación de los estudiantes en el proyecto de investigación. A los miembros del Consejo Directivo, por haberme seleccionado como beneficiario del convenio de formación posgradual docente suscrito entre la Gobernación del Huila y la Universidad Surcolombiana.

A los estudiantes de grado noveno de la jornada tarde de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla, quienes intervinieron en condición de actores sociales en el estudio,

[Escriba aquí]

siendo los poseedores de la información relevante en que se basó el trabajo investigativo, quienes asumieron su rol de co-investigadores con entusiasmo, disposición, responsabilidad, dinamismo y expectativa. Agradecerles porque en esta experiencia, en la que fue necesario reconfigurar las relaciones jerárquicas docente-estudiante para asumir el desarrollo de las actividades, nos pudimos conocer mejor como seres humanos y obtuve de ellos enseñanzas que me permitieron mejorar y rectificar aspectos de mi labor docente.

A el equipo de profesores de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, por compartir su sabiduría como contribución desde el escenario educativo, a la transformación de la realidad social que nos oprime. Agradecimientos sinceros por su función administrativa a Mayra Alejandra Tovar y Viancy Lorena Olaya, quienes siempre tuvieron la disposición, paciencia y cordialidad para colaborar con los trámites y el desarrollo de los seminarios virtuales en tiempos de pandemia.

Agradecimientos Especiales

Manifiesto mi profundo respeto, admiración, afecto y agradecimiento a la Dra. Myriam Oviedo Córdoba, de quien me siento orgulloso y privilegiado por haberla tenido como asesora de mi trabajo de grado, por ser el faro que guio mi desafío investigativo en todo momento, en especial en aquellos donde la frustración y la angustia me tuvieron al borde de abandonar el proceso. Agradezco a mi tutora por compartir su sabiduría, por su calidez humana, también por su carácter fuerte, estricto y riguroso cuando la situación lo ameritaba. Resalto la coherencia entre sus enseñanzas y su comportamiento, lo que hace de ella un ejemplo a seguir en la profesión docente. Agradezco el altruismo y empatía que demostró al orientarme, corregirme y exigirme, con el propósito de que el trabajo fuera [Escriba aquí]

avanzando con calidad y de forma correcta. Le agradezco por su acompañamiento intelectual y humano; no imagina cuanto bien me hacía cada vez que iniciaba las sesiones de tutoría haciéndome la pregunta *¿Cómo va la vida?*

A mis progenitores, a quienes debo mi actual profesión y quienes continúan apoyándome en mis proyectos profesionales, les agradezco porque siempre me inculcaron que debía formarme académicamente hasta alcanzar niveles de educación superior y, ante todo, ser una persona ejemplar para la sociedad. Durante la elaboración de esta tesis no fueron la excepción y estuvieron presentes apoyando con la motivación y la logística.

A mis tres hijos que, sin saberlo, fueron la fuerza inspiradora que me impulsaron a continuar con el proceso en momentos de debilidad en los que experimenté sensaciones de desfallecimiento.

A la esencia natural que me supo acompañar en momentos de agobio, cuando la frustración amenazaba con precipitar el fracaso.

A Luisa, por darme aliento para continuar, su apoyo incondicional y sus enseñanzas durante la etapa culminante del proceso.

[Escriba aquí]

Contenido

Tabla de Ilustraciones.....	9
Introducción.....	14
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.1 Descripción del Contexto de la Investigación	19
1.2 Problema de Investigación	24
2 OBJETIVOS	30
2.1 Objetivo General.....	30
2.2 Objetivos Específicos.....	30
3 JUSTIFICACIÓN	31
4 ANTECEDENTES.....	34
4.1 Experiencias Narrativas del Pasado Reciente a través de Estrategias Estéticas Conmemorativas en Camboya	35
4.2 Estudios sobre el Desplazamiento Forzado en Camboya e Implicaciones del Reasentamiento.	37
4.3 Investigaciones sobre Construcción de Memoria del Pasado Reciente en el caso Bosnia- Herzegovina	39
4.4 Educación para la Paz en escenarios de Posconflicto de Bosnia-Herzegovina.....	40
4.5 Estudios sobre Desplazamiento o Migración Forzada en Bosnia-Herzegovina.....	41
4.6 Experiencias en Latinoamérica y Colombia en torno a El Lenguaje Audiovisual como mediación en la Construcción de Memoria.....	43
4.7 Experiencias investigativas en Colombia y Latinoamérica en relación con el Conflicto Armado Interno, el Desplazamiento Forzado y la Escuela, como procesos pedagógicos de enseñanza de la Memoria del Pasado Reciente.	46
5 REFERENTE CONCEPTUAL	51
5.1 Conflicto Armado, Desplazamiento Forzado e Impactos en la Escuela	51
5.1.1 Conflicto Armado	51
5.1.2 Los Hechos Victimizantes.....	53
5.1.3 Actos de Violencia contra la Vida y la Persona	54

[Escriba aquí]

5.1.4	Escuela y Conflicto Armado.....	54
5.1.5	Desplazamiento Forzado.....	55
5.1.6	Afectaciones de la Escuela	55
5.1.7	La Memoria y la Narrativa Audiovisual	56
5.1.8	Memoria del Pasado Reciente	59
5.1.8.1	Construir Memoria en Colombia	60
5.1.8.2	Pedagogía Social de la Memoria.....	62
5.1.8.3	Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente	65
5.1.9	Educación para la Paz.....	67
5.1.9.1	La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia	71
5.1.10	Juicio Reflexionante	74
6	METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	79
6.1	Enfoque de Investigación:	79
6.2	Tipo de Investigación	80
6.3	Fases de la Investigación.	81
6.3.1	Fase 1. Formar para Investigar.....	81
6.3.2	Fase 2. Creación	82
6.3.3	Fase 3. Intervención	82
6.3.4	Fase 4. Sistematización	83
6.3.5	Fase 5. Comunicación.....	83
6.4	Técnicas de Recolección de Información	84
6.4.1	Técnica de Sensibilización	85
6.4.1.1	Filmarte para Narrarte: Olimpiadas del Reencuentro	85
6.4.2	Técnica de Recolección	86
6.4.2.1	Filmarte para narrarte: Rescatando memorias	86
6.4.2.2	Filmarte para Narrarte: Territorio somos.....	87
6.4.2.3	Filmarte para Narrarte: Memorias del Pupitre al Tablero.....	88
6.4.3	Técnica de Creación	89

[Escriba aquí]

	10
6.4.3.1 Filmarte para Narrarte: El Arte de Construir Memoria	89
6.5 Procesamiento de la Información.....	91
6.6 Validez y Confiabilidad	92
6.7 Elementos Éticos de Estudio.....	93
7 HALLAZGOS.....	94
Descripción de los Actores.....	94
Actores Sociales – Estudiantes	95
7.1.1 Actores Sociales – Docente Investigador	102
7.2 Escenarios	103
7.3 Relatos Estudiantiles: Juicios sobre los Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela.	
106	
7.3.1 Afectaciones del Desplazamiento Forzado a los Estudiantes	106
7.3.1.1 Afectaciones de Carácter Individual.....	107
7.3.1.2 Retraso en el Aprendizaje.....	107
7.3.1.3 Perdida de Oportunidades para Educarse.....	107
7.3.1.4 Interrupción de la Vida Escolar.....	108
7.3.1.5 Dificultad de Adaptación a Nuevos Currículos	109
7.3.1.6 Deserción Escolar Forzada.....	110
7.3.1.7 Desertar para Existir y Subsistir	111
7.3.1.8 Vulnerabilidad a Explotación y Abuso Infantil.....	113
Fuente: Elaboración propia docente investigador.....	114
7.3.2 Afectaciones al Desarrollo del País	114
7.3.3 Vulneraciones del Derecho a la Educación	116
7.3.4 Miedo y Riesgos en la Escuela.....	116
7.3.5 Estigmatización y Revictimización.....	118
7.4 Memoria del Pasado Reciente: Recuerdos, Olvidos y Silencios	119
7.4.1 Hacer Memoria: Recordar para no Repetir.....	119
7.4.2 Memoria para la Comprensión	122
7.4.3 Recordar para Narrar, Narrar para Recordar	122
7.4.4 Olvidos de la Memoria	123

[Escriba aquí]

	11
7.4.4.1 Olvidar para No Evocar Dolor	124
7.4.4.2 Olvidar para que No Duela	124
7.4.4.3 Olvidar para No Repetir.....	125
7.4.4.4 Olvidar para Seguir Viviendo	125
7.4.5 Los Silencios de la Memoria	126
7.4.5.1 Silencio Protector	127
7.4.5.2 Silencio para Olvidar.....	127
7.5 Categorías Emergentes: Conflicto Armado Interno	129
7.5.1 Perder Familia y Hogar	129
7.5.2 Miedo al Reclutamiento.....	130
7.5.3 Hostigamientos a Docentes	132
7.5.4 Daños Materiales a Escuelas.....	135
7.5.5 Limitaciones para Reconocer Perpetradores	136
7.5.6 El Papel del Estado:	138
7.6 Análisis y Sistematización de la Experiencia	140
7.6.1 Contexto de la Situación	141
7.6.2 Narración de la Experiencia	142
7.6.3 Los Aprendizajes	152
7.6.4 Las Recomendaciones	153
7.7 Propuesta Pedagógica.....	155
8 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	209
9 REFERENCIAS	221
10 ANEXOS	230

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1: Mapa de localización de Campoalegre-Huila.....	19
Ilustración 2: Esquema formar para investigar	82
Ilustración 3: Fases de la investigación	84
Ilustración 4: Afectaciones del desplazamiento forzado en los estudiantes	114
Ilustración 5: Equipo investigador.....	156
Ilustración 6: Dinámica Los trenes locos.....	179
Ilustración 7: Dinámica La escalareta de la verdad	180
Ilustración 8: Dinámica Corre y dilo.	181
Ilustración 9: Producción estudiantil Descubriendo científicos.	182
Ilustración 10: Museo Fotoviajando al pasado reciente	185
Ilustración 11: Fotoevocación.....	187
Ilustración 12: Producción estudiantil Cuéntame el final.....	193
Ilustración 13: Cicatrices en el aula.....	197
Ilustración 14: Dibujando reparamos.....	198
Ilustración 15: Montaje teatral Actuemos en paz.	200
Ilustración 16: Evidencia producción estudiantil.	230
Ilustración 17: Ejercicio Acróstico reflexivo.....	230
Ilustración 18: Autorización de rector para realización de talleres en sede principal.	231
Ilustración 19: Formato consentimiento informado.	232
Ilustración 20: Instructivo para consentimiento informado.....	233

Ilustración 21: Formato autorización para asistencia de estudiantes a talleres pedagógicos.	234
Ilustración 22: Modelo entrevista.	235

Resumen

Este estudio cualitativo con énfasis crítico-social es el resultado de un proceso de investigación-creación-innovación acerca de los impactos del desplazamiento forzado en la escuela en el marco del conflicto armado interno de Colombia, dirigido por un docente investigador, con participación de 20 estudiantes coinvestigadores de la Institución Educativa Pública, desarrollado dentro de los lineamientos del macroproyecto *Pedagogía de la memoria en la escuela: museos vivos*.

La información se obtuvo a través de técnicas de sensibilización, recolección y creación-innovación, entrevistas narrativas y observación participante que posibilitaron la comprensión de los juicios reflexionantes presentes en la memoria del pasado reciente de los actores sociales.

Se utilizó la técnica de análisis inductivo durante el procesamiento y análisis de la información para identificar las tendencias en relación con las categorías de análisis. Se codificaron y categorizaron los datos obtenidos de los talleres pedagógicos para determinar los hallazgos en relación con la problemática que inspiró el estudio; posteriormente se establecieron las conclusiones inferidas a partir de los juicios estudiantiles. Se finalizó con una serie de recomendaciones orientadas en favor de la enseñanza de la Memoria del Pasado Reciente.

Con base en los resultados del proceso investigativo, se concibe la propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte*, herramienta didáctica apoyada en las narrativas audiovisuales, como forma de aportar a la construcción de la paz desde la escuela a través de la implementación de la Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente.

[Escriba aquí]

Palabras Clave: Desplazamiento forzado interno, juicios reflexionantes, escuela, memoria del pasado reciente, educación para la paz, narrativas audiovisuales, pedagogía de la memoria del pasado reciente, conflicto armado.

Abstract

This study qualitative with critical-social emphasis is the result of a research-creation-innovation process about the impacts of forced displacement at school in the framework of the internal armed conflict in Colombia, directed by a research teacher, with the participation of 20 co-investigator students from the Educational Institution Public, developed within the guidelines of the macro-project Pedagogy of memory in schools: living museums.

The information was obtained through sensitization, collection and creation-innovation techniques, narrative interviews and participant observation that made it possible to understand the reflective judgments present in the memory of the recent past of the social actors.

The inductive analysis technique was used during the processing and analysis of the information to identify trends in relation to the categories of analysis. The data obtained from the pedagogical workshops were coded and categorized to determine the findings in relation to the problem that inspired the study; Subsequently, the conclusions inferred from the student trials were established. It ended with a series of recommendations oriented in favor of teaching the Memory of the Recent Past.

Based on the results of the investigative process, the pedagogical proposal *Film you narrate you* is conceived, a didactic tool supported by audiovisual narratives, as a way of

[Escriba aquí]

contributing to the construction of peace from the school through the implementation of the Pedagogy of Memory of the Recent Past.

Keywords: Internal forced displacement, reflective judgments, school, memory of the recent past, education for peace, audiovisual narratives, pedagogy of the memory of the recent past, armed conflict.

Introducción

El propósito de este trabajo de investigación es abordar el fenómeno del desplazamiento forzado y su impacto en las instituciones educativas mediante un enfoque cualitativo, con el fin de desarrollar una propuesta pedagógica que genere espacios para los juicios y reflexión de los estudiantes frente a situaciones límite como el desplazamiento forzado y los impactos en la escuela ocurridos en el contexto del conflicto armado interno colombiano, a través de la implementación de la Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente en la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila.

El longevo conflicto armado colombiano, ha venido experimentando nuevas aristas que profundizan esa complejidad y barbarie que muchas veces, ante la ausencia de soluciones efectivas del Estado y de empatía en la sociedad misma, sumado a la manipulación de la información que realizan algunos medios de comunicación, se perciben como parte natural de nuestra cotidianidad los horrores que el conflicto armado interno ha generado durante más de seis décadas, múltiples problemáticas que han calado en todos las esferas y sectores de la sociedad. El presente estudio se centra en los impactos que el desplazamiento forzado ha

[Escriba aquí]

ocasionado en la escuela; las afectaciones en los integrantes de la comunidad educativa y los traumatismos a los procesos educativos.

La población objeto de estudio está conformada por 20 estudiantes de grado noveno de la jornada tarde de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila, distribuidos en 8 mujeres y 12 hombres, con edades con rango que oscila entre 14 – 18 años.

La información se recolectó a partir de la observación participante, entrevistas no estructuradas, la mediación audiovisual y la fotografía participativa, con la pretensión de describir y determinar cuáles son los juicios que los estudiantes construyen en relación con los impactos del desplazamiento forzado acontecidos en el marco del conflicto armado interno de Colombia, lo que permite establecer una propuesta pedagógica que aborda la problemática desde la pedagogía de la memoria del pasado reciente.

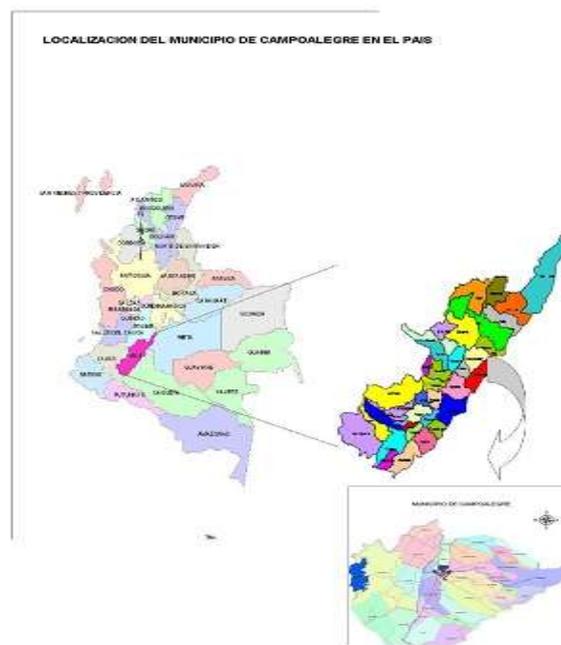
[Escriba aquí]

1 Planteamiento del Problema

1.1 Descripción del Contexto de la Investigación

El municipio de Campoalegre, epicentro del presente estudio, se encuentra localizado en la zona centro del Departamento del Huila sobre las estribaciones de la cordillera oriental, entre los valles de los ríos Magdalena y Neiva, en la ruta que conecta la región surcolombiana con el resto del país a 22 km de distancia al sur de Neiva.²

Ilustración 1: Mapa de localización de Campoalegre-Huila en el país.



Fuente: PND 2020-2023, Campoalegre.

² con una extensión territorial de 485 km². La población de este municipio es de 31.087 habitantes, lo que equivale a una densidad poblacional de 64.10 hab/km², de los cuales 23.435 se asientan en la cabecera municipal (77.64%) y 6.748 en centros poblados y rural disperso (22.36%). (DANE, Resultados y proyecciones (2018-2020) censo, 2018). p.10-. El crecimiento y desarrollo de la población se sustenta en los renglones agrícola y pecuario.

[Escriba aquí]

En el PND 2020-2023 de Campoalegre se advierte una población total de 31.087 habitantes, según el censo nacional de población y vivienda 2018, de los cuales el 49,6% son hombres y el 50,4% son mujeres. Presenta una concentración urbana del 77,64% y una población rural del 22,36%. Según el DANE censo 2005, el municipio contaba con una población étnica de 783 habitantes; 31 personas pertenecientes a población indígena y 752 personas pertenecientes a población mulata o afrocolombiana.

En el aspecto económico, Campoalegre dispone de grandes extensiones de terrenos fértiles utilizadas para la práctica de actividades agroindustriales entre las que cabe resaltar los cultivos de algodón, cacao, café, maíz, tabaco, frutas y verduras entre otros, en el sector agrícola, igualmente, grandes extensiones de terreno se utilizan para el desarrollo de prácticas económicas como la ganadería y la piscicultura, en el sector pecuario. Sin embargo, el arroz el principal cultivo producido a gran escala en el municipio, consolidándose como la principal fuente de ingresos, lo que se traduce en el desarrollo de la agroindustria de este producto, evidenciado con la presencia de importantes empresas arroceras del orden regional y nacional, en las cuales se procesa la producción del propio municipio y de otros cercanos, generando oportunidades de empleo y un mercado inmediato para los cultivadores de este cereal. No obstante, de la diversidad de sus actividades económicas, persisten problemáticas y necesidades de antaño, que se reflejan en la ausencia de una efectiva política agraria nacional que promueva una justicia social con oportunidades de prosperidad, equidad y seguridad al sector campesino.

[Escriba aquí]

En el aspecto sociológico, Campoalegre en la actualidad experimenta una etapa de profunda descomposición social que se constata en los altos índices de delincuencia común y organizada, drogadicción, habitantes de calle, pobreza y desempleo que se explica en cierta medida debido a su localización geográfica a escasos kilómetros de Neiva, capital del departamento del Huila y por ser la ruta de acceso a la región surcolombiana; la cual se caracteriza por la presencia de distintos grupos armados al margen de la ley, la proliferación de cultivos ilícitos y actividades de narcotráfico, factores que han sido aprovechados por los grupos ilegales para el fortalecimiento de sus finanzas y capacidad operativa en este municipio.

En relación con el conflicto armado, Campoalegre ha sido escenario de eventos violentos ocurridos dentro del marco de la confrontación político militar entre grupos insurgentes y las fuerzas armadas del Estado, provocando, según reporte del Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) con fecha de corte de 31 de julio de 2022, 5.010 víctimas distribuidas en 14 situaciones límite, siendo el desplazamiento forzado la que presenta más altos índices de ocurrencia con 4093 víctimas. Es importante precisar que tras la firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército Popular (FARC-EP), el 26 de septiembre de 2016 en la Habana-Cuba, el municipio ha vivenciado un apaciguamiento de los hechos victimizantes y reducción en la presencia de grupos armados vinculados al contexto del conflicto armado interno de Colombia. En la actualidad, la Política de Reincorporación Social y Económica fue incorporada en 16 planes de desarrollo municipales

[Escriba aquí]

en el departamento del Huila, incluyendo el Plan de Desarrollo Municipal *Recuperemos Campoalegre 2020-2023*, que en articulación con la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), la Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación, y la Gobernación del Huila, financian programas educativos y proyectos productivos dirigidos a la población reincorporada dentro del plan piloto para la Implementación de la Política de Paz con Legalidad.

En términos educativos, el Plan de Desarrollo Municipal *Recuperemos Campoalegre 2020-2023* establece que

“El servicio educativo en el municipio de Campoalegre está organizado en cinco instituciones educativas en las cuales se agrupan los 46 centros educativos; 15 de la zona urbana y 31 de la zona rural, para la atención de 5371 estudiantes, entre los cuales se cuentan a 442 estudiantes víctimas del conflicto armado. Igualmente, se identifican 42 estudiantes con necesidades educativas especiales, 8 estudiantes indígenas y dos estudiantes pertenecientes a la población negritudes” p.18.

La Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila, es el escenario donde se desarrollará el presente estudio; cuenta con una sede principal de secundaria y cinco sedes de primaria en la zona urbana y una sede de primaria en la zona rural. Conforme a lo estipulado por el PEI (2019),

“es una institución Educativa de carácter público, creada y dirigida por un grupo de educadores, basado en principios morales y éticos con el fin de orientar a hombres y mujeres para que sean útiles a la sociedad y actúen con responsabilidad y madurez; que sean gestores

[Escriba aquí]

de su proyecto de vida, a través de actos responsables y conocimientos claros, proyectados a la comunidad” p. 7.

Hacia finales del año lectivo 2022, la institución educativa estaba conformada, según datos del SIMAT, por 2.210 estudiantes, 1.090 en nivel secundaria y 1.120 en nivel primaria y una planta docente integrada por 120 educadores.

En relación con el problema abordado en el presente estudio, es coherente aseverar que la I.E Eugenio Ferro Falla es un importante establecimiento educativo receptor de población en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Huila, lo que se puede corroborar con las cifras de matrícula estipuladas en el SIMAT con corte a 31 de agosto de 2022, donde se observa que, soportados en las certificaciones, informes y registros de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, de los 2133 estudiantes matriculados, 299 se encuentran registrados en situación de desplazamiento forzado, lo que equivale al 14.01% de la población estudiantil; de ahí la importancia de aplicar estrategias pedagógicas que apunten a la vinculación efectiva de esta población vulnerable a los procesos curriculares, sociales y culturales que se desarrollan en la escuela.

De acuerdo con información obtenida del POE institucional (2020), la población de estudiantes que conforman la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla está integrada por niños, niñas y adolescentes cuyas edades oscilan entre los 5 y 19 años, esto nos indica que el grupo generacional es heterogéneo. El nivel socio - económico que prevalece es el estrato 1. Gran parte de los padres y/o acudientes son trabajadores informales que obtienen su sustento del trabajo día a día, son pocos los padres con estabilidad laboral y menos aún con ingresos onerosos. Las actividades económicas que predominan en las familias son las ventas ambulantes, trabajos en construcción, mecánica, celaduría, empleadas de servicio interno, [Escriba aquí]

etc. También es frecuente que algunas familias tengan sus propios negocios, tales como ventas de comidas y mercancías en general. La mayor parte de los estudiantes viven en su núcleo familiar conformado por papá, mamá, hermanos, sin embargo, es bastante alto el porcentaje de estudiantes que hacen parte de familias disfuncionales donde solo viven con el padre o la madre, con los abuelos, tíos e incluso con hermanos mayores. Menos de la mitad de las madres de familia alcanzan un nivel de escolaridad primaria y nivel secundaria, un mínimo porcentaje logran alcanzar un nivel técnico y menos aún, un nivel universitario.

1.2 Problema de Investigación

El fenómeno del desplazamiento forzado por la violencia ha aquejado a millones de familias colombianas durante décadas, provocando el colapso de sus redes sociales, personales, familiares y comunitarias. El desplazamiento forzado generó un aumento gradual del miedo y la ansiedad; afectó drásticamente la autoestima personal y colectiva de la sociedad trayendo como consecuencia un desarraigo geográfico, cultural y emocional, como lo plantea Simone Weil, en su obra *Raíces del existir* (citada por Rodríguez, 2007).

Estas consecuencias afectan significativamente la dinámica de socialización, aprendizaje y relación con los demás; los niños se encuentran inevitablemente entre los que se enfrentan a diario a crisis de identidad, marginación y abandono social como consecuencia de este fenómeno.

Estos niños, incluso sus familias tienen que adaptarse a un nuevo entorno, renovar sus referentes identitarios y adquirir nuevos conocimientos que les permitan integrarse en los nuevos sistemas sociales y culturales donde puedan alojarse. La vida comienza de nuevo pero una memoria dolorosa que les ha marcado.

[Escriba aquí]

En la satisfacción de estas necesidades, la escuela, sin duda, juega un papel fundamental como institución responsable del proceso de socialización y formación, preparada para responder a los desafíos y cambios que se presentan en la propia sociedad.

Por ello y consciente del incremento cada vez más alarmante del número de personas desplazadas en nuestro país, el Gobierno Nacional considera imperativo formular políticas encaminadas a proteger y salvaguardar sus derechos básicos tales como: asistencia humanitaria para atender emergencias, alimentación, salud, vivienda y atención educativa.

Si bien esta política ha sido exitosa en reconocer la gravedad de la situación y su impacto en las poblaciones desplazadas forzadamente, aún se queda corta en la satisfacción de sus necesidades básicas vitales, siendo la más importante la protección de la vida y la integridad; o las necesidades de sobrevivencia, no están relacionadas con la vida material sino con la existencia espiritual (Weil citada por Rodríguez, 2007), pues su énfasis principal está en la atención “*asistencialista y restrictiva*” (Salazar, 2005), que no considera este fenómeno como un problema complejo que se entrecruza con diversos factores como: sociales, políticos, económicos, educativos, culturales, etc. (Martínez, 2004), lo que demanda de diferentes acciones y propuestas.

En cuanto a la educación de la población desplazada forzadamente, ya que una gran cantidad de niños se encuentran fuera del sistema escolar, fue creada la ley 387 de 1997, bajo la cual: “*El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia...*”. Asimismo “*las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciben*

[Escriba aquí]

una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión” (MEN, 1997).

A pesar de o debido a estas políticas, las escuelas y sus maestros todavía se enfrentan a la aceptación de niños y niñas desplazados *“sin que se provean los elementos y procesos necesarios para comprender las condiciones de adaptación y desarrollo que requieren los estudiantes y sus familias” (Martínez, 2004).*

Ante esta problemática, gobiernos, ONGs y docentes han planteado diversas iniciativas para solucionar este problema, basadas en investigaciones, estudios y recomendaciones, que pretenden centrar la atención educativa de estos niños y niñas en el análisis de la participación en las aulas con relación a los procesos reflexivos que logren superar las barreras existentes para el aprendizaje, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes, el desarrollo de la autonomía, la participación colectiva en la construcción de conocimientos importantes, el reconocimiento mutuo y la valoración cultural.

Las recomendaciones se orientan hacia un abordaje de prácticas pedagógicas inclusivas en las que los niños en situación de desplazamiento forzado puedan desarrollar los conocimientos culturales y científicos necesarios para desenvolverse positivamente en nuevos contextos sociales que demandan nuevas conexiones, un nuevo hogar de socialización, estudio y orden.

Dentro del contexto del conflicto armado, se pretende abordar la implementación de una pedagogía de la memoria del pasado reciente con la intención de promover procesos narrativos mediante estrategias pedagógicas audiovisuales que aporten a la construcción de

[Escriba aquí]

una Cultura de Paz efectuando procesos y dinámicas estético-creativas que promocionen las premisas de verdad, justicia, reparación y no repetición de hechos atroces, desde la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila.

La enseñanza de la memoria del pasado reciente debe permitir que los educandos y la comunidad educativa en general, reconozcan ese pasado reciente de violencia sociopolítica que continua interpelando el presente, generando aproximaciones a la comprensión de la realidad social en la que están inmersos, respecto a lo que Jelin (2001) argumenta que *“el acto de recordar presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente, por un deseo o un sufrimiento, unidos a veces a la intención de comunicarla”* p. 27., todo con el objetivo de que los educandos asuman posicionamientos críticos frente a estos hechos y elaboren propuestas individuales o colectivas que aporten a la transformación de una cultura violenta hacia una cultura del perdón y la reconciliación, conforme a Raggio (2004) cuando afirma que

“Apropiarse significativamente del pasado... implica asumir el desafío del conflicto por el que hoy está atravesada su memoria e implica el esfuerzo de apertura para que sean las nuevas generaciones que estamos formando en las escuelas las que se sumen a este proceso con sus propias preguntas y percepciones” p. 101.

En este sentido, asevera Adorno (1998), que solo es posible superar un pasado trágico identificando cuales son las causas de lo ocurrido para eliminarlas y evitar su repetición.

Considerando la escuela como un escenario de construcción de memoria a través de la enseñanza del pasado reciente, cuyo propósito es que los estudiantes reconozcan críticamente ese pasado de violencia sociopolítica que interpela el presente y condiciona la

[Escriba aquí]

realidad social a la que pertenecen, como punto de partida para la implementación de estrategias pedagógicas estético creativas que promuevan la verdad, la justicia, la reparación simbólica, la reconciliación y la no repetición de ese pasado aberrante, además de potenciar la educación para el *nunca más* de acontecimientos violentos como los conflictos armados y sus macabras modalidades como por ejemplo lo es el desplazamiento forzado, lo que constituyen un aporte fundamental a la construcción de una cultura de paz, se planteó la pregunta de investigación que inspiró el presente estudio.

El planteamiento y desarrollo de propuestas educativas y pedagógicas orientadas a la atención de la población en situación de desplazamiento forzado, en particular la población infantil, que promueva la reflexión de toda la comunidad educativa acerca de las implicaciones que trae consigo el fenómeno del desplazamiento y cómo estas modifican las dinámicas al interior de la escuela y los procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje; es un territorio apenas explorado que merece de la atención y el interés de todos aquellos a quienes nos ocupa el campo de la educación y que plantea desde la presente investigación un acercamiento en la búsqueda de planteamientos claros, oportunos y pertinentes para la atención educativa de esos niños y niñas en situación de desplazamiento que ven en la escuela un lugar de esperanza para la construcción de una vida mejor. Aunque es claramente evidenciado los efectos del desplazamiento forzado en las escuelas en diversos lugares del país, no se conocen los juicios que sobre estos aspectos hayan construido los estudiantes de la institución educativa. Por tal motivo a través de la presente investigación se pretende responder el siguiente interrogante:

¿Cómo construir una propuesta pedagógica para la enseñanza de la memoria del pasado reciente que posibilite reconocer los juicios reflexionantes acerca de los

[Escriba aquí]

impactos del desplazamiento forzado en la escuela, presentes en los olvidos y silencios de la memoria de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila-Colombia?

[Escriba aquí]

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Construir una propuesta pedagógica que permita la identificación y comprensión de los juicios acerca del impacto del desplazamiento forzado en la escuela presentes en la memoria del pasado reciente de los estudiantes del grado noveno de la IE Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre – Huila.

2.2 Objetivos Específicos

Describir los juicios sobre los impactos del desplazamiento forzado en la escuela presentes en la memoria del pasado reciente de los estudiantes.

Reconocer los olvidos y silencios presentes en la memoria de los estudiantes respecto a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela.

[Escriba aquí]

3 Justificación

El debate educativo sobre el mejoramiento de la calidad de la educación según los principios del desarrollo humano ha dado lugar a debates entre los paradigmas de normalidad y homogeneidad estudiantil versus el paradigma de la diversidad, que pretende identificar, reconocer y focalizar la singularidad de los estudiantes, en lugar de someterlos a patrones predeterminados de comportamiento o estándares de desempeño, de competencia. Desde un punto de vista humanístico, la diversidad es un paradigma relevante para la paz, por lo que la educación debe promover la formación de sujetos autónomos reconocidos en sus dimensiones, diferencias y posibilidades.

La Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila, atiende un número significativo de estudiantes afectados por el desplazamiento forzado, ante esto vemos la necesidad de analizar esta problemática al interior de la institución, con el fin de identificar la población afectada, describir sus características y comprender como se construyen los juicios reflexionantes que los estudiantes tienen frente al desplazamiento forzado y los impactos que ocasiona en la escuela, todo esto con el fin de contribuir a la comprensión de este fenómeno y aportar al mejoramiento de los procesos de resocialización de los estudiantes afectados. Según la Ley 387 (Ministerio de Defensa Nacional, 1997), es desplazado *“toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas por el conflicto armado interno”*. Según lo anterior, y ante la ausencia de estudios a nivel municipal e institucional referidos a esta problemática, vemos la necesidad de conocer los juicios que la población estudiantil ha construido, para

[Escriba aquí]

con ello comprender como se desarrollan los procesos de reconstrucción de la memoria. A pesar de los múltiples esfuerzos realizados por las administraciones tanto municipal como institucional por realizar acciones que propendan en el desarrollo de adecuados procesos formativos de los estudiantes, en especial aquellos en condición de desplazamiento forzado, se hace necesario el análisis de las memorias que presenta la población víctima de este fenómeno y que no solo afectan a la población objeto de análisis, sino que permean también a los demás estudiantes de la institución, razón por la cual incrementa la importancia y necesidad del presente estudio con el que se pretende aportar en la comprensión mediante el análisis de su pasado-reciente.

Consideramos además que el ambiente educativo se convierte en un mediador importante en la construcción de tejido social, en el cual no solo se propicia la interacción entre los mismos estudiantes sino, las relaciones maestro-alumno, además de las proyecciones hacia los espacios comunitarios que parten desde las diferentes propuestas pedagógicas institucionales. Según esto, Botero y Palermo (2013) refieren: *"el ambiente escolar se convierte en un escenario que puede ser aprovechado para minimizar el impacto del desplazamiento forzado o a su vez, se puede convertir en un atenuante de efectos negativos que re-victimicen a la mencionada población"* p.146. Es en este punto donde radica la importancia de la identificación, descripción y análisis de los juicios que los estudiantes en condición de desplazamiento han construido, que contribuya a la comprensión y profundización de dicha problemática.

El presente estudio se abordó con base en los parámetros de la Línea de Investigación de la Maestría Educación y Cultura de Paz: *Currículo y Didácticas en Cultura de Paz*, en

[Escriba aquí]

concatenación con la Línea de investigación de Educación de la Universidad Surcolombiana:

Didáctica de los Saberes Específicos.

[Escriba aquí]

4 Antecedentes

Dentro del marco de la presente investigación, respecto a los efectos del desplazamiento forzado en la escuela a partir de lo cual se pretende construir una propuesta pedagógica de la memoria del pasado reciente que posibilite la comprensión de estos fenómenos sociales el perdón, la reconciliación y la no repetición de hechos atroces. Como se ha mencionado anteriormente se pretende desde la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre-Huila, aportar a la construcción permanente de una cultura de paz.

Para el efecto se realizó una revisión documental que recoge estudios previos sobre memoria del pasado reciente y su enseñanza, desplazamiento forzado y escuela, museos de la memoria y narrativas audiovisuales; en contextos internacionales, en este caso en particular en Camboya, Bosnia Herzegovina, además de experiencias en Latinoamérica y Colombia, en los cuales se estructuraron procesos educativos con base en pedagogías relacionadas con la memoria histórica y del pasado de reciente mediante estrategias mediáticas estéticas y artísticas

En el proceso de revisión documental se acudió a motores de búsqueda digital como Google Scholar y a plataformas digitales de bases de datos especializados en investigaciones y estudios de niveles de maestría y doctorado como son Scopus, Scielo, Dialnet, Taylor & Francis, Jstor.

[Escriba aquí]

4.1 Experiencias Narrativas del Pasado Reciente a través de Estrategias Estéticas

Conmemorativas en Camboya

Lischer, (2019), propone una mirada crítica a los procesos de construcción de memoria a través de monumentos conmemorativos, mediados por agentes e intereses del poder político. Según la autora, en muchas ocasiones, los financiadores de estos proyectos de *memorialización* de eventualidades trágicas, como el genocidio camboyano, son organizaciones y estados occidentales que desarrollan una narrativa universal sobre los derechos humanos, dejando de lado las particularidades de las experiencias locales de las atrocidades que afrontaron estos pueblos. De esta forma la memoria pública se limita a las narraciones aprobadas previamente por los organismos gubernamentales. Como resultado se pone en riesgo, la veracidad de estas narrativas en favor de una versión oficial gubernamental. Este enfoque narrativo tiene como propósito, atender el consumo occidental de los monumentos conmemorativos como memoria pública, que persuaden hacia la práctica de un turismo oscuro o *tanaturismo*, el cual denota un grado de fascinación occidental por la muerte y el sufrimiento de grupos humanos distantes en su ubicación geográfica y su cultura.

Hannum y Rhodes II (2018), plantean que la memoria histórica al construirse y, expresarse como una exposición de arte público constituye una formidable y efectiva herramienta pedagógica para el reconocimiento y comprensión de la historia. En este estudio, se explora el potencial del arte conmemorativo con acceso público, de aportar en el proceso de comprensión de la historia camboyana en jóvenes rurales, mediante narrativas visuales estéticas que refuerzan la memoria histórica. De esta forma se, constituye una pedagogía pública, la cual supera las insuficiencias y sesgos e la información obtenida desde la institucionalidad educativa. Para los autores el arte es una creación humana que puede servir

[Escriba aquí]

para desestabilizar, cuestionar y derrocar las narrativas hegemónicas, y un espacio abierto para la consideración del pasado y permitir alternativas futuras.

Brown y Millington (2015), examinan la función narrativa y de conservación de memoria del Museo del Genocidio de Tuol Sleng en Phnom Penh, el cual se ubica en la sede de la prisión oficial de la misma ciudad, donde antes del genocidio funcionaba un colegio. El estudio plantea que el objetivo de esta muestra más que ser una herramienta pedagógica en favor de la construcción de memoria del pasado reciente, fue fomentar en los visitantes una respuesta emocional que simpatizara con el régimen comunista liderado por Pol Pot, tratando de señalar como culpables de las atrocidades a un grupo minoritario de criminales dentro del régimen, como si fuesen las *manzanas podridas* y de esta forma absolver las responsabilidades directas del gobierno de los Jemeres Rojos en cabeza de Pol Pot.

Violi (2012) analiza los museos del trauma como sitios conmemorativos elaborados desde el lugar mismo de los acontecimientos atroces. Estos lugares aparecen como elementos testimoniales materiales de la violencia extrema y los horrores que allí se experimentaron. Mencionan los autores que en un contexto de posconflicto es preciso rescatar los elementos útiles en la construcción de la memoria para determinar qué acontecimientos deben perdurar para propender a la no repetición de esos hechos atroces. Este estudio, realiza un interesante paralelo comparativo entre tres museos conmemorativos de trauma, que tienen en común que son lugares donde se realizaron atrocidades como asesinatos y torturas pero que funcionan a partir de políticas de memoria diferentes. El Museo Tuol Sleng de los Crímenes de Genocidio en Phnom Penh, Camboya, Villa Grimaldi en Santiago, Chile; y un tercer museo, más reciente: El Museo Conmemorativo de Ustica (Museo per la Memoria di Ustica) en Bolonia, Italia.

[Escriba aquí]

Desde la perspectiva educativa Lin Suyemoto, Kiang y Nien Chu (2008), estudian como los traumas socioculturales generados por la guerra influyen de forma negativa en la comunicación intergeneracional en las familias y grupos sociales que se han visto afectados por el fenómeno de la migración o desplazamiento forzado. Los autores en mención escudriñaron las potencialidades y fortalezas de la educación y su capacidad para contribuir a rectificar estos procesos de comunicación. Esta investigación de tipo cualitativa establece una relación con la comunicación intergeneracional afectada por el trauma de las familias camboyanas radicadas en Estados Unidos. Los investigadores resaltan las alternativas en las cuales la educación ayuda a recuperar estas relaciones comunicativas de estas familias refugiadas que sufrieron la sevicia de la guerra y el genocidio camboyano.

En los procesos de construcción de la memoria histórica y del pasado reciente, los elementos estéticos constituyen un medio estratégico fundamental para focalizar las narrativas de hechos desafortunados que no debemos olvidar para que se genere conciencia de su no repetición.

4.2 Estudios sobre el Desplazamiento Forzado en Camboya e Implicaciones del Reasentamiento.

El genocidio en Camboya fue un aterrador suceso de la historia reciente, el cual además del exterminio ordenado por Pol Pot hacia su propio pueblo, también consistió en un proceso de desplazamiento masivo interno desde las ciudades hacia el campo, que con posterioridad desbordó en episodios de migración forzada hacia países vecinos.

En la revisión de antecedentes de estudios de estas problemáticas y procesos en el caso de la guerra civil en Camboya, conocido como el *genocidio* o *auto genocidio*,

[Escriba aquí]

destacamos el estudio titulado: *Relocating Floating Communities in Cambodia: Kampong Chhnang* realizado por Smith, Rhona KM., Ly, Ratana., Khourn, (2021).

Chantevy (2018), realiza un recorrido por la compleja historia reciente de Camboya, caracterizada por conflictos bélicos tales como la guerra civil, el genocidio perpetrado por los jemeres rojos en cabeza de Pol Pot, invasión de países y regímenes circundantes, acontecimientos que han generado episodios de desplazamiento forzado y desposesión entre sus habitantes. Aunque, una vez terminada la etapa de la Kampuchea Democrática (1979), se legisla sobre procedimientos para favorecer el retorno de los expulsados a sus territorios y que ejerzan de forma legal y pacífica la posesión de los mismos, aún son muchos los desplazados que no logran el retorno a sus otras propiedades por diversos factores que van desde las disputas por la tierra, conflictos de intereses, la concentración de tierras, explotaciones económicas medioambientales e incluso el retorno de antiguos jemeres que han llegado a reclamar tierras y tratar de tomar posesión legal de estas.

Con relación a estos acontecimientos, Arensen (2015), narra aspectos sociales y materiales del reasentamiento de la posguerra en noroeste de Camboya, de la aldea Reaksmei Songha, en el cual se trata de recuperar las tradiciones, costumbres e idiosincrasia intrínseca de este pueblo en medio de las secuelas devastadoras de la guerra. En el proceso de reasentamiento y reconstrucción cultural interactúan actores que en el pasado fueron contendores a pesar de esto, se priorizó en la necesidad de consolidar el proceso de reasentamiento con base en un *sentido de pertenencia comunal* dentro del marco de la posguerra, dejando de lado retaliaciones o reclamos a partir de antiguas disputas (Arensen, 2015).

[Escriba aquí]

Los investigadores Zimmer, Zachary S, Knodel, John E., Kim, Kiry Sovan, Puch, Sina (2006) realizan un análisis apoyado en los ancianos camboyanos actuales que durante la época del llamado genocidio perpetrado por los jemeres rojos (1975 – 1979), fueron víctimas directas al padecer el asesinato de hijos, cónyuges y ser desplazados de forma violenta de sus territorios. Los autores, establecieron correlaciones entre estos eventos del pasado reciente y las adversas condiciones actuales de estos ancianos. Para tal objetivo, se realizó una encuesta a personas mayores de 60 años.

4.3 Investigaciones sobre Construcción de Memoria del Pasado Reciente en el caso Bosnia-Herzegovina

El presente trabajo investigativo también se nutre de experiencias previas de estudios sobre la situación de los conflictos armados, la migración forzada y los procesos de construcción de memoria implementados en Bosnia Herzegovina. Por tanto, se destacan algunas investigaciones que se aproximan a los objetivos y planteamientos del presente estudio.

Masic (2020), a través de testimonio directo, narra sus propias experiencias adquiridas durante la guerra de la desaparecida Yugoslavia, cuando 22 años. Su intención fue exponer las versiones que, trataron de documentar los acontecimientos de forma puntual como sucedieron, socializar la información y los hechos más relevantes, para comprender los acontecimientos y que sean conocidos por la sociedad que vivió y precedió esos episodios, en especial que sea conocido por los jóvenes, quienes a partir de la comprensión deben evitar la repetición. La complejidad de la construcción de la memoria reciente en Bosnia-Herzegovina, está fundada en el hecho de que este proceso se hace desde tres perspectivas narrativas las cuales corresponden a las tres principales comunidades étnicas del país [Escriba aquí]

(católicos croatas, cristianos ortodoxos serbios y musulmanes bosnios), En los procesos de atención a las víctimas y en la construcción del pasado reciente, se advierten marcadas tensiones entre las propias víctimas, que se acusan y culpan entre sí.

La autora, hace un vehemente llamado para que la construcción del pasado reciente se centre en la atención integral de las víctimas y su restablecimiento de derechos y seguridad, rechaza que sean utilizadas para dividir la sociedad en líneas nacionales, bajo intereses políticos internos y de negociación con representantes de comunidades internacionales.

Komolova et al. (2020), realizaron un estudio a partir de tres relatos narrativos de sesenta migrantes bosnios refugiados en Estados Unidos de tres generaciones (adolescentes, adultos jóvenes, adultos de mediana edad). La mayoría de los participantes en sus relatos manifestó que experimentaron discriminación fundada en su origen étnico y creencias, en todo caso los participantes se resistieron a que la afectación causada por la discriminación pudiese socavar su identidad, sin embargo, aceptaron que los eventos discriminatorios afectan sus procesos de adaptación al nuevo contexto social y cultural al que se han incorporado.

4.4 Educación para la Paz en escenarios de Posconflicto de Bosnia-Herzegovina

Estudios sobre la educación para la paz

Clarke-Habibi, S (2018) realizó un estudio fenomenológico con la participación de ocho educadores pertenecientes a diferentes etnias, participantes del programa de Educación para la Paz en Bosnia Herzegovina. Aplicó entrevistas semiestructuradas, a través de las cuales exploró la función de educar para la paz en un contexto de posconflicto, el impacto de su función social en torno a la Educación para la Paz y evaluó la influencia o aportes de la

[Escriba aquí]

Educación para la Paz en el contexto bosnio a largo plazo. El autor reconoció a los educadores como sujetos afectados de forma directa por el conflicto armado en sus ámbitos personal, social, educativo y político, lo que significa que afrontan riesgos y desafíos al desempeñar su misión de Educar para la Paz en épocas de posconflicto. Al ser sujetos que experimentaron el conflicto, se debe tener en cuenta las subjetividades de los educadores al momento de diseñar modelos y estrategias de Educación para la Paz en el contexto de posconflicto bosnio.

Clarke-Habibi (2005) realiza un estudio sobre un programa de Educación para la Paz en los niveles primaria y secundaria en Bosnia, para identificar los impactos transformadores que influyen en los actores individuales y sociales en el contexto de posconflicto. El estudio parte de la premisa de que al ejecutar programas en Educación para la Paz se viene reduciendo su campo de acción a temas específicos y se falla al momento de profundizar en todos los factores que promueven la Paz y los medios que deben asegurar su estabilidad y carácter duradero en beneficio de los individuos y la sociedad. Propone el estudio, que la Educación para la Paz debe entenderse en un sentido más amplio y debe apuntar a ser interpretado como un mecanismo de construcción permanente y colectiva de una cultura pacífica, de resolución de conflictos, de educación para la democracia y de capacitadora para la concienciación de los Derechos Humanos.

4.5 Estudios sobre Desplazamiento o Migración Forzada en Bosnia-Herzegovina

Los acontecimientos propios emanados de la dinámica del genocidio en Bosnia-Herzegovina durante la década de los años 90 del siglo XX, desembocaron, en procesos de desplazamiento forzado a gran escala en los territorios de la antigua Yugoslavia.

[Escriba aquí]

Bosankić, Nina. Mešić, Enisa. Šošić, Bojan (2019), exploran las experiencias que han debido afrontar los repatriados y desplazados por la guerra en Bosnia Herzegovina (1992-1995), el estudio se apoya en otros documentos investigativos realizados con más de 2000 retornados y desplazados forzados internos en Bosnia Herzegovina. El estudio concluyó que: que la misma adversidad, las situaciones traumáticas, los dramas heredados de la guerra han sido factores en algunas víctimas para el florecimiento de cualidades y actitudes que les permite comprender su realidad social, su entorno cultural actual y su interacción con organizaciones e instituciones de ayuda humanitaria sin que esto tenga que influenciar o cambiar su integridad identitaria.

Entre los trabajos significativos, encontramos la investigación dirigida por Christoph Eder (2014) titulada *Desplazamiento y educación de la próxima generación: evidencia de Bosnia y Herzegovina*, en el que hace un análisis de las consecuencias del desplazamiento o migración forzada en relación con el financiamiento que los padres cabezas de hogar de las familias migrantes hacen en el proceso educativo de sus hijos en los niveles primaria y secundaria en periodos de postconflicto. Como estrategia el autor realizó una división étnica conforme al desarrollo del conflicto armado Bosnia para clasificar hogares entre desplazados y no desplazados con la intención de realizar comparativos respecto a los gastos de los hijos a nivel primaria y secundaria. Los resultados muestran que los hogares desplazados invierten menos en el proceso educativo de los hijos, lo cual se explica por factores como la exposición que padecieron ante hechos atroces, traumas adquiridos, pérdida de expectativas hacia el futuro y limitaciones económicas para solventar estos gastos indispensables.

[Escriba aquí]

Otra circunstancia importante a tener en cuenta en el trabajo es conocer experiencias en cuanto al retorno de los desplazados a sus arraigos territoriales, procesos que nunca son fáciles ni tan eficaces como se pretendería.

Halilovich, Hariz (2013) explica como el fenómeno del desplazamiento forzado afecta y transforma de forma radical la identidad de los pueblos, grupos humanos e individuos, representados en desconocimiento, confusión o rechazo de la identidad, hasta hibridaciones culturales adquiridas en los procesos de asentamiento a nuevos contextos sociales de las víctimas. El investigador tomó como fuente de información y análisis las experiencias identificadas en los reasentamientos de refugiados bosnios en países como Australia, Europa y América del Nort; además profundizó el análisis de la relación entre memoria e identidad. En cuanto a los lugares, que el autor denomina como *lugares de dolor*, justifica el concepto de que son sitios en donde se padecieron los vejámenes, humillaciones, sufrimientos durante el periodo de la guerra (1992-1995), pero que también constituyen añoranzas de un retorno pacífico a su cultura y a sus hogares.

En las revisiones documentales de las investigaciones consultadas de experiencias previas en Camboya y Bosnia, se evidencia una coherencia de conceptos como conflicto armado, desplazamiento forzado, educación para la paz, memoria histórica, memoria del pasado reciente, museos de la memoria, entre otros.

4.6 Experiencias en Latinoamérica y Colombia en torno al Lenguaje Audiovisual como mediación estético-creativa en la Construcción de Memoria.

En la implementación de la pedagogía de la memoria, en ambientes estratégicos de la sociedad, entre los que se destaca la escuela, es importante acudir a ayudas innovadoras y

[Escriba aquí]

atractivas para los actores involucrados en estos procesos. En este sentido, la mediación audiovisual es una herramienta importante que puede ser aprovechada en las tareas de construcción de la memoria del pasado reciente, ya que constituye un vehículo desde el cual los participantes pueden manifestar sus narraciones y relatos de una forma dinámica, masiva y eficiente.

En tono con lo anterior, Diego García Moreno (2020), a modo de crónica, sin la rigidez de los lenguajes académicos, pero con la agudeza de la etnografía, recapitula la experiencia de intervención cultural, desde la actividad audiovisual, en Caquetá junto con el mosaico de relatos personales pero ilustrativos de esa realidad, ofrece valiosas propuestas acerca del uso de la producción audiovisual aficionada para la construcción de memoria histórica y de consciencia social, especialmente entre niños y adolescentes.

Vesga (2019) aborda tres procesos de formación y creación audiovisual ubicados en tres departamentos de Colombia. Identifica las causas que llevaron a su creación y posteriormente a su desarrollo. Su trabajo es una investigación cualitativa con base en el enfoque biográfico. Presenta a través de la historia de vida de tres maestros fundadores, el contexto colombiano en el cual germinaron y emergieron las experiencias, señalando aportes edu-comunicativos y comunitarios. El autor identifica como hallazgos comunes: la primacía de las relaciones humanas sobre las TIC; la capacidad de estimular en el estudiantado y las comunidades la investigación y la creación audiovisual como un medio crítico eficaz para la reflexión y la expresión; la violencia como una realidad circundante en la vida de los maestros.

Arias (2016), se propuso establecer unas posibles estrategias didácticas para el abordaje de la enseñanza de la historia reciente en el aula, concretamente desde elementos

[Escriba aquí]

audiovisuales. Para ello, inicialmente se conceptualiza sobre temas como la memoria, la enseñanza de la historia reciente se pasa luego a los usos del cine y del documental político en el aula y se finaliza con algunos aportes pedagógicos para abordar este sensible tema con estrategias audiovisuales.

Las autoras Guindi y Vives (2010), en su trabajo titulado *El lenguaje audiovisual y la construcción de Memoria en la escuela: La experiencia del Taller de Memoria y Video en el colegio secundario Nicolás Avellaneda*, muestra la experiencia de un Taller de Memoria como actividad voluntaria para los estudiantes del Colegio Nicolás Avellaneda. Su actividad confluyó con la capacitación en lenguaje audiovisual que proporcionó el Centro Cultural Haroldo Conti y concluyó con la elaboración de un corto en el que los alumnos cruzaron las actividades de investigación y colocación de baldosas con las tomas de los colegios que acontecieron simultáneamente. El balance parcial de la experiencia abre múltiples aristas a la reflexión sobre la importancia de ampliar los espacios de Memoria, la necesidad de la resignificación del pasado en el presente y la complejidad de su construcción en espacios democráticos no exentos de conflictos.

Gutiérrez y Sánchez (2005), en su trabajo, analizan el cine y la televisión no tan sólo como herramientas configuradoras de la memoria colectiva. El artículo presenta una selección comentada de los principales títulos cinematográficos y documentales sobre la guerra civil española.

[Escriba aquí]

4.7 Experiencias investigativas en Colombia y Latinoamérica en relación con el Conflicto Armado Interno, el Desplazamiento Forzado y la Escuela, como procesos pedagógicos de enseñanza de la Memoria del Pasado Reciente.

Medina, F. A. R. (2012). El presente estudio se realizó en Colombia dando a conocer cómo el conflicto interno, el cual perdura durante más de seis décadas, ha llegado a tener repercusiones grandes y graves, no solo a nivel país, sino también en la niñez y en consecuencia, en la educación. Por esto, se da inicio con hechos registrados entre los años 2006 y 2007, donde la Unicef (2005), citado por Romero (2012), da a conocer que “*Casi el 14% de los niños y niñas menores de cinco años sufren de desnutrición crónica y aproximadamente un millón de menores entre cinco y seis años no están matriculados en la educación preescolar*”, esto dado por el desplazamiento forzado que sufren familias enteras, las cuales se ven obligadas a buscar otras tierras donde vivir, a tener que trabajar sin importar la edad que tengan, lo importante es poder llevar algo de sustento diario provocando que los menores de edad tengan que dejar sus estudios a un lado; cabe resaltar que la legislación colombiana en la *Constitución Política de Colombia*, artículos 44, 67, 93, 366 y *Ley General de Educación, 115 de 1994* (Romero, 2012), se establece la educación como un derecho y una obligación para todos los compatriotas, el cual por estos conflictos se ve interrumpido.

Por otro lado, Lizarralde, (2012) muestra como la escuela se ha vuelto un agente vulnerable y a su vez invisible ante la luz del magisterio, debido a que son muy pocas las revistas de educación que muestran al pueblo, cómo la escuela (*maestro, estudiante, padre de familia*) ha venido siendo afectada por diversos grupos armados, y es aquí donde “*cabe entonces preguntarse el porqué del silencio por parte del magisterio, a pesar de los cientos*

[Escriba aquí]

de maestros asesinados, desplazados y amenazados, las escuelas que han sido destruidas o que han tenido que cerrar y las que funcionan bajo el riesgo que implica el control de los actores armados” (Lizarralde, 2012).

No dejemos de un lado que la escuela es y debe ser una institución social, de formación de sujetos aptos para una sociedad activa y conflictiva desde diferentes puntos de vista; se busca una escuela de reproducción cultural y de formación de competencias aptas para un trabajo digno, de la mano de un ambiente educativo reflexivo y apto para que todos los planteamientos se lleven a cabo de la mejor manera. Sin embargo, la violencia en la escuela no solo viene de la mano de un grupo armado, también se da y es muy común entre pares; aquí es donde se le debe hacer al estudiante una introspección para saber que factor (*rechazo, agresión, violencia, desplazamiento*) está afectando el comportamiento y las relaciones entre compañeros del curso o del colegio, dejando entrever como estos son capaces de dar solución a sus conflictos ya sean dentro o fuera de la escuela, así como señala Torres (2012), haciendo del sistema educativo un campo relativo y relacional que fomenta una manera particular de comportamiento al interior de la escuela y fuera de ella, pero que se fortalece por las mediaciones de la familia, el entorno social y los medios masivos de comunicación.

Nova, M., Arias, L., y Burbano, Z. (2015), es un estudio que da cuenta de cómo en las últimas décadas en las instituciones educativas, se puede observar un mosaico de culturas provenientes de todas las regiones del país, por motivos del fenómeno del desplazamiento forzado interno, donde algunos creen que está asociado al conflicto armado, el cual busca el control del territorio, y, por otro lado, la modernización del capital, por ende, como consecuencia de este fenómeno, la población afectada se ha visto obligada a cambiar sus

[Escriba aquí]

formas particulares de vida (Nova, Arias y Burbano. 2015); por este motivo, la mayoría de los docentes de las escuelas como no están capacitados para afrontar este tipo de estudiantes y dinámicas familiares, siguen con sus mismas prácticas pedagógicas y metodológicas, generando que estos muchachos terminen dejando la escuela porque sienten que no son comprendidos ni tenidos en cuenta allí. Como dice Freire (1982-2006) citado por Nova, Arias y Burbano (2015)

“la práctica educativa debe ser un constante ejercicio orientado hacia la producción y el desarrollo de la autonomía tanto de los educandos como de los educadores, dentro de la ética y el respeto a la dignidad y la consideración de que la formación del ser humano va mucho más allá del simple adiestramiento en el desempeño de destrezas” p.30; generando prácticas humanas y humanizadas dentro de establecimientos educativos de calidad.

Bello, M. N. (Ed.). (2004). En este estudio sobre Desplazamiento Forzado se hace énfasis en las dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo territorial. En él se argumenta que es desde la academia que se debe aportar a la comprensión del fenómeno del Desplazamiento Forzado y desde donde deben emanar propuestas que apunten a la no repetición de este y otros crímenes de lesa humanidad concebidos en la dinámica del conflicto armado interno.

Hernández León, A. (2017). Con este estudio, se busca problematizar las formas en que el desplazamiento forzado puede ser abordado en su relación con la educación, en el marco de las exigencias que se le hace a ésta, por una parte, desde la Ley de víctimas restitución de tierras, las leyes y decretos relacionados (Cátedra de la paz) y, por otra, a partir de la necesidad ética de la reparación y la no repetición, la cual emerge del carácter crítico y transformador que se le asigna a la educación desde las tradiciones de la pedagogía crítica y de la pedagogía de la memoria.

[Escriba aquí]

Rubio Soto, G. (2010). Este estudio tiene como propósito indagar sobre las discusiones públicas que se han generado, en el caso de la dictadura militar en Chile, sobre el pasado reciente en el periodo 1990-2004, reflexionar sobre sus alcances éticos políticos y teóricos para desde allí proponer las bases para orientar una pedagogía rememorativa que aborde la enseñanza del pasado reciente, la investigación sigue el desencadenamiento histórico secuencial de la discusión pública sobre el pasado reciente desde la perspectiva crítica de la memoria enfatizando lo que él representa en el presente y para el futuro. Se ha considerado el periodo 1990-2004 en tanto en este transcurso se despliega en las discusiones más intensas.

Ortega (2020). El propósito central de esta investigación fue hacer un registro minucioso de los ejercicios, acciones y prácticas instituyentes de nuevas ciudadanías y de las apuestas pedagógicas —escritas, orales, estéticas, relacionales— que se están desarrollando en torno a la enseñanza de la historia reciente en Colombia, con el fin de explorar el sentido de los diferentes trayectos y legados que involucran estrategias participativas. Dichas estrategias definen el rumbo de los procesos de formación para las futuras generaciones de ciudadanos, desde una postura comprometida con la producción de conocimiento en torno a nuevas modalidades de cultura y acción política, en clave de pedagogía social de la memoria y los Derechos Humanos.

Gómez, D. H. A. (2018). Es una investigación en la cual se develan las visiones de los docentes sobre los procesos pedagógicos y los problemas asociados a esta particular enseñanza en construcción. A partir de un estudio cualitativo, su propuesta se centra en analizar las visiones de los docentes, encargados de articular este nuevo modo de enseñanza del pasado reciente de Colombia ante la necesidad de historización del conflicto armado. El

[Escriba aquí]

estudio sostiene el supuesto que la enseñanza de este pasado se relaciona con un posicionamiento pedagógico y *político del maestro*, que, desde la conciencia situada de su historicidad, piensa la enseñanza de ese pasado para transformar el presente de injusticias. Este supuesto se va evidenciando progresivamente en el desarrollo del trabajo, el cual se ordena desde una contextualización, descripción y análisis exhaustivo del pasado reciente como objeto de estudio y de las distintas formas de investigación sobre su enseñanza en Colombia y América Latina, hasta llegar al contexto escolar, reconociendo los dispositivos y recursos conceptuales y metodológicos que lo determinan. Para luego, evidenciar el estado de la enseñanza que emerge de las visiones de los docentes sobre diversos aspectos de su práctica. Para más adelante reflexionar sobre las prácticas que subvierten las determinaciones hegemónicas del *currículum*, que se reconocen en posicionamientos de la pedagogía crítica, los cuales, para enseñar el pasado reciente, asumen formas y definiciones específicas en Colombia relacionadas con una concepción del conocimiento abierto a lo social, la interdisciplinariedad, la perspectiva de la contextualización curricular y aproximaciones genealógicas a la historización y enseñanza del conflicto armado.

5 Referente Conceptual

5.1 Conflicto Armado, Desplazamiento Forzado e Impactos en la Escuela

5.1.1 Conflicto Armado

La definición de conflicto armado se consolida en Colombia a partir de la Ley 1448 de 2011 que obliga al país, a los entes internacionales y nacionales a reconocer la existencia de un conflicto armado interno que, por ende, tiene implicaciones diferentes desde los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (DIH). De acuerdo con esto, la categoría *conflicto armado* nos permite concentrarnos en los hechos acontecidos y nos permite explicar con mayor exactitud aspectos asociados al conflicto que se revisa como, por ejemplo, el de los hechos victimizantes que vivió la población de estudio.

Partimos, entonces, de los postulados de Brown (1996), quien define el conflicto armado interno como *“una confrontación violenta cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo Estado”* p.123.

De igual forma, el concepto de conflicto armado se retoma de los Convenios de Ginebra de 1949³, que introducen un fuerte valor y poder semántico en la medida en que proponen niveles o indicadores de violencia, jerarquización militar, número de víctimas y una lista de hechos victimizantes para definir un Estado en conflicto armado. Además, estos Convenios establecen dos tipos de conflicto armado: internacional y no internacional o

³ Anteriormente se utilizaba en otros tratados como: guerra

armado interno. El *conflicto armado internacional* se genera cuando un estado se enfrenta a otro por medio de sus fuerzas militares; por su parte, el *conflicto armado no internacional*, de acuerdo con el Derecho Internacional Humanitario, enmarca aquellos enfrentamientos entre una fuerza militar gubernamental y otra o más grupos armados que surjan del mismo territorio; sin embargo, para que un Estado se asuma en conflicto armado interno es necesario analizar los niveles de violencia, el tiempo del conflicto, los hechos de vulneración de los derechos humanos y contra el Derecho Internacional Humanitario (DIH), la cantidad de víctimas y que los ejércitos enfrentados tengan como mínimo una estructura y jerarquización. De acuerdo con el Comité Internacional de la Cruz Roja (2008):

“Los conflictos armados no internacionales son enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado [Parte en los Convenios de Ginebra]. El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima.”

Para el caso de Colombia, este último aspecto generó muchos cuestionamientos y obstáculos para que su conflicto armado se tipificara como interno, pues implicaba asumir a las guerrillas como un ejército organizado y con poder en el territorio. En esa medida, sólo a partir de la firma de la Ley de Víctimas en el 2011 se tipifica a Colombia como un Estado en conflicto armado interno.

Esta tipificación del conflicto armado colombiano nos permite entender que los estudios adelantados sobre el tema se mueven en dicho marco. Por ejemplo, los estudios adelantados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) nos permiten hablar del [Escriba aquí]

conflicto armado en términos de conflicto interno y además reconocer los distintos periodos que lo componen y explican. En su informe ¡Basta Ya! describe el conflicto en cuatro grandes periodos: entre los años de 1958 a 1982 se cita como la *violencia bipartidista* a la subversiva, en los años 1982 a 1996 como la expansión y crecimiento militar de las guerrillas, en 1996 a 2005 se recrudece el conflicto armado y, en la última etapa, entre los años 2005 al 2012, se vive el *reacomodo del conflicto armado*.

Tal como se ha indicado en las definiciones anteriores, la noción de conflicto armado interno que se aplica para un Estado, entre otros, se expresa a partir de una lista de hechos victimizantes. Además, según la Ley 1448 de 2011 y las estadísticas suministradas por diferentes entidades públicas como: Alcaldías, Unidad de Víctimas, RUV (Registro Único de Víctimas), Superintendencia de Notariado y Registro, entre otras, el municipio de Campo alegre tuvo que vivir y resistir hechos victimizantes tipificados por la Ley colombiana, entre ellos el que nos ocupa, el desplazamiento forzado.

5.1.2 Los Hechos Victimizantes

La mención de los hechos victimizantes, por antonomasia, supone el abordaje del concepto de víctima. De acuerdo con el artículo tercero de la ley 1448 de 2011, las víctimas

“son (...) aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1o de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno”
p.9.

[Escriba aquí]

Por lo anterior, para remitirnos al concepto y el listado de hechos victimizantes es necesario considerar las infracciones que estipula el Derecho Internacional Humanitario (DIH) para el conflicto armado interno. Para el caso que nos ocupa sobresalen:

5.1.3 Actos de Violencia contra la Vida y la Persona

De acuerdo con el DIH (2018), se inscribe dentro de las violaciones graves del artículo 3 común de los Convenios de Ginebra de 1949 y dentro de los actos prohibidos por el artículo 4.2 del Protocolo II de 1977 contra quienes no participen directamente en las hostilidades. p.482. Se refieren a los actos de violencia contra la vida, incluidas las amenazas de realizar atentados contra la vida, en particular el homicidio en todas sus formas.

5.1.4 Escuela y Conflicto Armado

La escuela, en tanto institución social y escenario de socialización en el cual los sujetos generan formas de aprendizaje, comprensión e interacción con el mundo que interactúan, está determinada por un sistema social y un espacio comunitario; de ahí que la escuela no es ajena a los fenómenos y transformaciones que en dichos espacios predominan y acontecen. Esto supone una responsabilidad importante para las instituciones como el Estado, en la medida en que lo obliga a velar porque las condiciones que contextualizan a la escuela posibiliten los procesos de formación de los sujetos que la habitan.

De acuerdo con esto, permitir que la verdad del conflicto armado llegue a las escuelas, es permitir que se reconozca como estas se conviertan en trincheras, objetivos militares, zonas de alto riesgo por hechos como las minas antipersonal, que sean objeto de ocupación militar, de desplazamiento de los estudiantes o maestros, entre otros; es decir, es permitir que ocurran faltas gravísimas al principio de distinción y precaución en los ataques establecidas

[Escriba aquí]

por las normas del Derecho Internacional Humanitario. Además, da cuenta de las limitaciones del Estado para garantizar condiciones adecuadas para la educación de las personas, especialmente de los niños. Debido a lo anterior, a continuación, se da cuenta de las repercusiones que los hechos victimizantes generaron en las escuelas y sus actores.

5.1.5 Desplazamiento Forzado

El desplazamiento forzado se entiende como toda acción que lleve a moverse de un lugar a otro a una persona, familia o comunidad de su territorio por la fuerza, por amenazas, hostigamientos o por peligro evidente nacido de un conflicto armado interno. El código penal colombiano expone dos clases de desplazamiento: El artículo 159 del Código Penal dentro del Título II reconoce el desplazamiento forzado como delito contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario tipifica la *“deportación, expulsión, traslado o desplazamiento forzado de la población civil, [como] el que, con ocasión y en desarrollo de conflicto armado y sin que medie justificación militar, deporte, expulse, traslade o desplace forzadamente de su sitio de asentamiento a la población civil (...)”*. El artículo 180 dentro del capítulo quinto, reconoce los delitos contra la autonomía personal, del Título III delitos contra la libertad individual y otras garantías, tipifica el *“desplazamiento forzado [como] el que, de manera arbitraria, mediante violencia u otros actos coactivos dirigidos contra un sector de la población, ocasione que uno o varios de sus miembros cambie el lugar de su residencia (...)”* (DIH, 2013, p.597)

5.1.6 Afectaciones de la Escuela

Uno de los temas que se desprende de la revisión de la relación escuela y conflicto armado es el de la afectación de las escuelas. La afectación transforma radicalmente la

[Escriba aquí]

cotidianidad educativa de ellas. Como nos recuerda Kosik (1967) que *“La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos”* p.92. Todo ello es afectado por un conflicto armado, cuya lógica rompe con las funciones vitales de la escuela: la generación y transmisión de conocimiento entre la comunidad. En esa medida, es importante mencionar que la afectación implica la consideración de distintos aspectos que finalmente permitirían dar cuenta de la naturaleza de estas afectaciones, de la dimensión de estas y de su implicación en los actores que en la época del conflicto la habitaban o hacían parte de la escuela.

5.1.7 La Memoria y la Narrativa Audiovisual

La memoria es una función superior humana incomprensible que siempre se construye, y aunque remite al pasado, se forma en el presente en los procesos de memoria subjetiva y fragmentada que dependen de la memoria, de los gustos y necesidades presentes de quienes recuerdan. Colmeiro (2005) así lo refiere;

“La memoria colectiva es un capital social intangible. Sólo (sic) en el nivel simbólico se puede hablar de una memoria colectiva, como el conjunto de tradiciones, creencias, rituales y mitos que poseen los miembros pertenecientes a un determinado grupo social y que determinan su adscripción al mismo.” p. 15.

Una posible aproximación a la memoria colectiva como capital simbólico se puede realizar desde el análisis narrativo, en el caso particular de este estudio, audiovisual, que incluye diversos aspectos como el lenguaje, el contenido, la transliteración, la imagen, los medios y la identidad.

[Escriba aquí]

La hora de abordar la reconstrucción de la memoria colectiva a partir de las narrativas, debe mencionarse la obra del sociólogo francés Maurice Halbwachs, quien, en la primera mitad del siglo XX, abordó el concepto de memoria colectiva desde tres enfoques diferentes: la *memoria individual* que es socialmente determinada, la *memoria generacional* y, finalmente, la memoria entendida como la transmisión del saber cultural. Lo que la visión de Halbwachs de la de sus predecesores y contemporáneos es su compromiso con la reconstrucción de la memoria colectiva, que se ejecuta a través de la interacción y la comunicación. Los humanos estandarizan la memoria y el recuerdo en relación con las normas sociales (las personas que los rodean). Además, según el autor, “*cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva*” (Halbwachs, 2005, p.50). Así, existe una interdependencia entre las memorias individuales y colectivas. Sin embargo, cabe señalar que cada persona pertenece a distintos grupos sociales (familia, barrio, comunidad religiosa, ámbito escolar, grupo de trabajo, clase social, etc.), y por tanto, la memoria individual está mediada por la mediación e interdependencia de todos los grupos y sus miembros.

Un último autor para profundizar en el concepto de memoria histórica, lo vincula directamente con la conciencia histórica de la memoria, debido al “*carácter autorreflexivo de la función de la memoria*”. Según Manuel Reyes-Mate, este carácter autorreflexivo pasa a la tarea de la memoria, que ya no se ve como un mero producto de las emociones y que después de la Segunda Guerra Mundial se convirtió en gestor del conocimiento. Además, el foco en el sufrimiento humano, hasta ahora eclipsado por la ciencia, ha permitido que la memoria se reconfigure a sí misma, situando la voz de las víctimas en el centro de sus preocupaciones, cuestión muy útil para la investigación. Desde esta mirada, la tarea de la

[Escriba aquí]

memoria indica la necesidad de repensar el pasado, la realidad, la ética, la estética y la relación entre política y violencia, y por tanto una obligación urgente de repensar colectivamente como humanidad (Mate, 2012, p. 40-42).

Paul Ricoeur (2008), también habla de esta tarea de repensar y reconstruir la memoria colectiva en su libro *La memoria, la historia y el olvido*, interpelando a los miembros individuales de la sociedad: “*aquí, el lema de las Luces: ¡sapere aude!, ¡sal de la minoría!, puede reescribirse: ¡atrévete a crear relato!, ¡a narrar por ti mismo!*” p.573. Específicamente, los estudiantes productores de productos audiovisuales tendrán la tarea de recontar la realidad y construir memorias colectivas, incluida la historia, a partir de los objetos tangibles, íntimos, ocultos, silenciosos. Los nuevos narradores presentan en sus relatos los problemas que les preocupan o resienten. De este modo se podría enfocar el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de un pasado traumático compartido por la sociedad en su conjunto y que merece ser repensado, narrado, presentado y por ende, recordado.

Las narrativas audiovisuales al igual que otras narrativas mediáticas, cuando cuentan historias cumplen varias funciones: por un lado, la función de mimetizar la realidad recreándola, conservando determinadas características, determinadas características históricas, sociales, políticas, económicas, culturales u otras. Desde el campo ético o estético, propio de la época, y por otro lado, la función de la planificación es la formación de nuevas tendencias y patrones de comportamiento a partir de la visión de la imaginación, sensibilidades, gustos, tensiones o grietas iniciales en la cultura identitaria, lo que repercutirá en la manifestación real del comportamiento del espectador en el futuro. Por esta razón, estas narrativas pueden verse desde la perspectiva de un fenómeno que Carrithers (1995) describe

[Escriba aquí]

como *“un pensamiento narrativo que no consiste solamente en la narración de historias, sino en la comprensión de redes complejas de acontecimientos y actitudes”* p.120-121. Al entablar un diálogo con diferentes interpretaciones de la realidad viva e imaginaria, en la relación conflictiva entre los discursos dominante y alternativo, los jóvenes académicos se convierten en actores clave. Los valores están dotados de la capacidad fundacional *“para dar sentido y construir además de lo posible, lo deseable; aquí, tiene cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual y colectiva”* (Cubides, 2011, p. 24).

5.1.8 Memoria del Pasado Reciente

En la actualidad nacional resulta innegable la emergencia de la memoria como un fenómeno social y político. Conviene precisar que el interés en la narración de la memoria traumática *“encuentra su lugar en el ámbito político a partir de la ola de democratización de la década de los años ochenta, concomitante con la expansión internacional de los derechos humanos, el fin de la Guerra Fría y la globalización económica”*. Este fue el momento en el cual se iniciaron algunos proyectos de transición política hacia regímenes democráticos en clave de reconciliación social, a través de mecanismos de justicia transicional y *rituales de la verdad*, tales como los tribunales y comisiones de verdad, bajo las premisas de recuperar la verdad de la violación de los derechos humanos por parte de regímenes autoritarios, restaurar la ciudadanía, garantía de derechos y rehabilitar la autoridad y legitimidad del Estado por medio de la finalización de la impunidad y el silencio estatal al respecto.

De este modo la memoria se ha posicionado como un tema político y social en los ámbitos académicos y extra-académicos, en los que se despierta una sensibilidad social en [Escriba aquí]

cuanto a la comprensión y los usos políticos del pasado en el presente. Tal postura permite problematizar y redefinir su relación con la Historia en tanto episteme de las ciencias sociales. Si bien esta aproximación a la memoria resulta ser generalista e imprecisa, lo es en reconocimiento de la amplitud y alcances académicos y políticos de la memoria misma como herramienta teórico-metodológica y categoría social de carácter polisémico, en relación con diversas tradiciones intelectuales y disciplinarias cuyo abordaje desborda las pretensiones de este trabajo.

5.1.8.1 Construir Memoria en Colombia

De la mano de planteamientos teórico-conceptuales y de los surgidos con base en los procesos político-jurídicos de transición postconflictual de períodos de guerra a periodos de pacificación, o de regímenes autoritario-dictatoriales a democráticos, en Colombia, tras la promulgación de la Ley 975 de 2005 o Ley de Justicia y Paz, la memoria ocupa hoy un lugar creciente en el debate académico y político, con lo cual *“un término que hace algún tiempo tenía poca resonancia, ha penetrado progresivamente en el lenguaje para apuntalar reclamos y reivindicaciones de individuos, víctimas y grupos sociales, en la obtención de diversas formas de reconocimiento o compensación”* (Cabrera, 2005, p.39). Por otra parte, en el centro de la historia reciente de Colombia, tiene lugar una confrontación política armada en torno a la definición de un proyecto de Estado-Nación moderno, cuya prolongación histórica desde los años 60 hasta la actualidad ha derivado en la vigencia de un estado de guerra irregular cuasipermanente, degradado y complejizado en virtud de la incorporación del narcotráfico como fuerza re dinamizadora de su expansión e intensificación en la espacio-temporalidad nacional e internacional, y el alto grado de victimización de la población civil como consecuencia del recurso a un ejercicio funcional de la violencia por parte de los actores

[Escriba aquí]

armados en el conflicto. En palabras del sociólogo Eduardo Pizarro, esta situación puede ser entendida como: “*un conflicto armado interno, irregular, prolongado y con raíces históricas de índole ideológica*”. La democracia restringida y la permanencia del conflicto interno armado son dos condiciones de posibilidad e instancias en las que se instala el actual proceso transicional colombiano y su matriz discursiva.

De esta manera, el desfase de los acontecimientos que vive la gente en un lugar y las evoluciones y los cambios que se dan a nivel nacional es tan grande que, en muchos casos, la gente no les presta atención a los hechos nacionales. Mucha gente está convencida -y a veces los mismos investigadores- de que Colombia ha tenido siempre una historia de violencia. Este es el gran mito colombiano. Este mito nos parece profundamente opuesto a la idea de construcción de una ciudadanía democrática.

No habrá construcción de una ciudadanía democrática en este país mientras tanta gente esté convencida de que en el fondo de los acontecimientos colombianos solo existe el principio de una violencia que en cualquier momento puede resurgir. De un lado, el conflicto con los grupos guerrilleros, y en particular con las disidencias de las FARC, ha continuado e incluso se ha intensificado en los últimos años. Lo anterior lleva a considerar que el escenario colombiano transicional actual a diferencia de otros casos latinoamericanos no es postconflictual, de modo que se está viviendo un proceso de transición sin transición, por cuanto no parece adecuado o preciso hablar de una transición de la guerra a la paz en Colombia. Una transición total o completa no ha tenido lugar, y solo hasta el gobierno presente, se ha expresado la intención de reanudar las negociaciones que incluyan actores que antes no lo estaban como es el caso del ELN. Más aún, es posible aún decir que no está teniendo lugar una transición fragmentaria o parcial en relación con los grupos paramilitares

[Escriba aquí]

porque, incluso si sus miembros han entregado sus armas, al parecer sus organizaciones económicas y políticas permanecen intactas y presuntamente legitimadas por el Estado. Con esto se corre el riesgo de que la transición devenga en una instancia configurada a modo de matriz discursiva oficial, en la que la enunciación se torne en una retórica despolitizada y legitimadora del statu quo y una modalidad de subjetivación redificadora, en tanto asediada por el terror y la impunidad, derivando en la reparación individualizante, limitada a la compensación económica y a un formalismo simbólico antes que al reconocimiento poblacional de la verdad histórica, la judicialización y penalización de los responsables. Basta solo con ver como algunos de los grupos políticos que hasta el periodo pasado dominaban dejan ver su desdén ante el trabajo realizado por la Comisión de la Verdad y sobre todo una corrosiva apatía ante la posibilidad que los resultados de sus investigaciones sean socializados en la Escuela.

5.1.8.2 Pedagogía Social de la Memoria

El devenir del ser humano en el tiempo y el espacio concreto conduce a experiencias singulares y colectivas cuya significatividad deja marcas, permitiendo la emergencia de realidades sociales materiales y simbólicas. Las experiencias vividas se inscriben en el pasado, se registran como huellas en el sistema mnésico de los seres humanos y se hacen objeto de prácticas cognitivas y escriturales epistemológicamente situadas en el quehacer de la Historia, como campo disciplinar derivado de la modernidad. Así, el proceso de recuperación revitalizadora del pasado, la construcción de memoria es una estrategia política que atraviesa laberínticamente estas tensiones, avocando a diversos fragmentos-huellas que habrán de ser objeto de atribución narrativa de sentido por parte de los sujetos.

[Escriba aquí]

Para Tzvetan Todorov (2000) y Paul Ricoeur (2008), tal proceso solo resulta posible en función de la dialéctica entre memoria y olvido, a partir de la adscripción forzosamente necesaria a criterios de selección de determinados aspectos del pasado, lo cual da lugar a una diferenciación entre lo que se *recupera* y su utilización subsiguiente como actos con particularidades y paradojas propias.

Consecuentemente la memoria, al igual que la historia, es selectiva, puesto que toda narrativa del pasado implica una selección. En tal sentido, en Colombia la transición sin transición puede ser interpelada desde la dimensión de los olvidos que le anteceden y los que promueve. Jean-Louis Déotte (1998) citado por Vélez (2012) sostiene que existen dos tipos de olvido:

“El olvido pasivo y el olvido activo. Ambos cumplen funciones diversas dependiendo de cómo son interpretados y utilizados tanto individual como colectivamente. El olvido pasivo se caracteriza por la implantación de estrategias de evitamiento, de negación y de imposición del silencio opresivo y negador. Por otro lado, el olvido activo es complementario a la memoria, y es aquel proceso que opera después que se ha producido un registro del acontecimiento traumático, es decir, cuando ha habido un reconocimiento público de los abusos vividos. De tal forma que solo a través de un proceso de elaboración colectiva de estas vivencias traumáticas es posible aceptar, simbolizar e integrar lo acaecido a partir del trabajo del recuerdo y de la memoria” (Rodríguez y Espinoza, 2007, p. 2).

Entonces, el *olvido pasivo* se caracteriza por evitar, negar e impone un silencio opresivo. Solo basta con recordar cómo el anterior director del Centro de Memoria Historia el señor Darío Acevedo se atrevió a poner en entredicho la idea de que en Colombia existiera un conflicto armado interno.

[Escriba aquí]

El olvido activo es complementario a la memoria, contribuye a la elaboración de los traumas colectivos donde es posible aceptar, simbolizar e integrar lo acontecido a partir del recuerdo y de la memoria.

Se entiende aquí que el olvido pasivo ha sido una constante histórica en Colombia, donde la prolongada permanencia del conflicto interno armado no solo ha imposibilitado la construcción de memoria histórica, sino que la continua por vía de amenazas y el ejercicio del terror por parte de diferentes actores armados. No obstante, el *continuum* de silencio pasivo en Colombia respecto a los hechos victimizantes de su historia reciente se ha debilitado y resulta posible recordar-narrar en medio de la adversidad que supone la permanencia del conflicto interno armado y su alto nivel de impunidad.

Poco a poco gana espacio esta tendencia gracias al rol activo de los movimientos sociales de víctimas, con la participación de sectores políticos y el acompañamiento de algunos intelectuales y organizaciones internacionales en un contexto nacional en el que la promulgación de leyes como la 387 de 1997, la Ley 975 de 2005 y la 1448 de 2011 abre escenarios para el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derecho, con capacidad de vinculación a procesos de reparación integral y portadores de memoria.

Por consiguiente, sin ser una transición propiamente dicha, en Colombia el actual momento histórico bien podría tornarse en el tiempo de las víctimas, esto es, una ventana de oportunidades para la tramitación del pasado en el ámbito público a fin de que los hechos violentos-traumáticos no se repitan. Razonablemente, resulta necesario restablecer la relación entre memoria, violencia política, historia nacional reciente y pedagogía, en lo que podría denominarse: *Pedagogías de la Memoria de la Violencia Reciente*.

[Escriba aquí]

5.1.8.3 Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente

Si bien la lucha por el pasado en el espacio escolar no refleja fielmente lo ocurrido a nivel societario, un rasgo común de ambos espacios es la presencia de lo que Elizabeth Jelin llama “*emprendedores de la memoria*”. La autora formó esta categoría a partir del concepto de “*empresario ético*” del sociólogo H. Becker. Jelin (2002) decidió que prefería hablar de emprendedores en vez de empresarios porque

“este último término puede inducir a confusión, debido a la asociación del concepto de “empresa” con la idea de beneficio privado. La idea de empresario (...) no necesariamente está relacionada con el lucro económico privado, pero se puede pensar en negocios de carácter “social” o colectivo. Es importante en esta etapa (...) que el emprendedor participe personalmente de su proyecto, pero también comprometa a otros, creando participación y trabajo organizado de carácter colectivo. En contraste con el concepto de “militantes de la memoria” (como lo usa Rousso, por ejemplo), los empresarios crean nuevos proyectos, ideas y expresiones, y crean, en lugar de repetir. Este concepto también se refiere a la existencia de una organización social unida al proyecto de memoria, que puede incluir jerarquías sociales, mecanismos de control y división del trabajo bajo el liderazgo de estos empresarios” p.48.

En consecuencia, las personas buscan el reconocimiento social y la legitimidad de una versión o historia del pasado e influyen continuamente en la esfera pública para mantener el interés en sus acciones. En el caso de Colombia, se ha visto a un grupo organizado con un discurso que denuncia las violaciones a los derechos humanos durante el paro, mientras que

[Escriba aquí]

otro intentaba silenciar o justificar las acciones del gobierno opresor. Por supuesto, los grupos de empresarios no son homogéneos; Asimismo, los recuerdos que crean son incompatibles con la confrontación bilateral.

A través de este recorrido, es importante anotar cómo la interpretación del pasado entró y se fortaleció, marcado por un trabajo constante y una serie de conflictos internos. Explicaciones del pasado que son abiertamente refutadas se encuentran en el aula. Es sin duda, un proceso que refleja un gran triunfo, pero en el contexto actual es necesario preguntarse qué deben hacer los educadores para evitar que esta interpretación sea formalizada por un proceso en libros de texto, de modo que este último conduce a una versión simplificada y unilateral del pasado (Dussel, 2006).

Es imposible ignorar el hecho de que los jóvenes aportan experiencias, participan de discusiones y nutren los significados del pasado heredado en las escuelas. Cada uno aporta una experiencia y una historia familiar que podría hacer colisionar el salón de clases en cualquier momento. Ante el desafío de definir el tema, ahora surgen nuevos desafíos de transmitir el pasado reciente que exige a los docentes brindar a las nuevas generaciones opciones de interpretación más complejas que les ayuden a comprender lo que pudo haber generado semejantes cuitas en el pasado y evitar su repetición.

Algunos autores han señalado que la fórmula *recordar para no repetir* puede convertirse en una frase secundaria sin contenido alguno, ya que el conocimiento por sí mismo no garantiza un cambio en la evaluación y la práctica individual y grupal. En este sentido, Tzvetan Todorov (2000) afirma que los hechos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos tipos de lectura. Primero, está el privilegio de la lectura literal para la preservación fiel de la verdad, y el rescate minucioso e inmaculado; Esto significa que el

[Escriba aquí]

evento se refiere solo a sí mismo y sigue siendo contraintuitivo. Entonces se puede crear otra lectura, sin negar la unicidad del evento, y tratando de utilizarlo como modelo para comprender, ubicar e interferir con nuevas situaciones. Este proceso funciona de dos maneras: por un lado, la presentación explícita del evento alivia el dolor de la memoria (como sucede en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro lado, abre la memoria a analogías y ejemplos. Entonces en el pasado domina una acción del presente porque traslada su sentido literal simple al campo de la comparación. Así, quien utiliza la analogía para comprender situaciones traumáticas similares puede “desconectarse e irse por el otro lado” (Todorov, 2000, p. 32).

El tránsito de la memoria literal a la construcción de una memoria ejemplar entre las nuevas generaciones requiere de políticas y, más importante aún, formas de transmisión que vinculen a los jóvenes con las tragedias del pasado, que les permitan comprender las situaciones que las hicieron posibles, que les sirva para interpretar el presente y guíe su participación en la esfera pública. Estas preocupaciones también han sido discutidas ampliamente en otros países y regiones; a partir de la experiencia europea, Jean-Pierre Husson se pregunta “*¿Qué debe ser prioritario para nosotros? ¿Enseñar historia? ¿Hacer de nuestros alumnos ciudadanos responsables? ¿O bien conmemorar?*” (Husson, 2001, pág. 8). Quizá la respuesta esté en la transmisión equilibrada de conocimientos y valores civiles en contextos que habiliten prácticas democráticas entre los sujetos involucrados.

5.1.9 Educación para la Paz

La Educación para la Paz significa promover el desarrollo de capacidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos vivir en paz o, de manera similar, vivir sin violencia. Una educación para la paz debe partir de un [Escriba aquí]

reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social. Lo anterior según Tuvilla (2004) requiere de un proyecto pedagógico basado en una metodología incluyente que promueva los derechos humanos y el respeto de la diversidad religiosa, ideológica y cultural. Asimismo, *“mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia”* (Paz, 2007, p. 23).

La educación para la paz es un proyecto en sí mismo, no sólo pedagógico sino también analítico, crítico y creativo para el cambio social. Cuando miramos la paz desde diferentes ángulos (popular, cultural, lingüístico, científico), entendemos que la paz es un valor, ideal y concepto rico y multidimensional: está relacionado con todos los niveles de la existencia humana. (Baena y Pesquero, 1998).

Según Baena y Pesquero (1998) al abordar la Educación para la Paz, se debe recordar que tiene varios objetivos:

1. Profundizar e investigar los obstáculos y causas de las condiciones de justicia de alta y baja violencia;
2. Potenciar y desarrollar los conocimientos, valores y habilidades de los educandos para que puedan comprender, implementar y construir el proceso que los conduce hacia la plena realización de la paz;
3. Recoger actividades sociales y culturales, hacer consciente la cultura inconsciente para construir una verdadera cultura de paz.

[Escriba aquí]

Uno de los puntos más importantes y complejos de la educación para la paz es que el contenido y el método de la educación no deben entrar en conflicto con los valores y objetivos que trae consigo la paz.

Por eso, es necesario autocriticarse, criticar regularmente los métodos de educación para cambiarlos y mejorarlos, para que correspondan a los valores enseñados y al conocimiento de la paz y los fortalezcan.

La educación de la paz enfrenta esta crisis, sobre todo, dos puntos de vista

1. El desarrollo de la conciencia global.
2. Mejorar la imaginación creativa en la investigación y las características técnicas de las alternativas.

En resumen, la capacidad de cambiar la injusticia de nuestro sistema social comienza a cambiar el marco de referencia, ya que consideramos los problemas y soluciones que afectan a nuestro mundo. En definitiva, podemos decir que la educación para la paz no es una tarea abstracta e ilusoria, sino concreta y concreta. Debería implicar la entrega de contenido diferente a través de una arquitectura diferente. Se necesita responsabilidad y capacidad de buscar alternativas. Todo esto tiene sentido dado el estado y las necesidades del mundo en el que vivimos. (Lederach, 1986).

Jean-Marie Müller distingue entre tres tipos de violencia:

Violencia de situaciones injustas: Es la violencia económica la que mantiene a millones de personas en condiciones de subdesarrollo y desnutrición; Es la violencia ideológica y política mantenida por los regímenes totalitarios. Millones de hombres

[Escriba aquí]

se encuentran en un estado de persecución, privándolos de sus libertades básicas y privándolos de sus derechos básicos. Esto debe ser condenado y combatido en primer lugar.

La violencia de las acciones de liberación: Nacido de la rebelión de los oprimidos que intentan liberarse de la opresión. A veces esta violencia es el resultado de una actitud de desesperación e incluso de venganza. No podemos rechazar ni apreciar la violencia arraigada en la opresión de la misma manera que quienes se rebelan contra ella. Desde la no-violencia se puede cuestionar la violencia y sugerir alternativas para quienes luchan contra la opresión.

La violencia de las acciones represivas: En esencia, está asociado con la violencia de las situaciones opresivas. Con aquellos que intentan ahogar los movimientos de liberación.

La violencia de la opresión, la violencia de la liberación y la violencia de la opresión están entrelazadas en un ciclo de violencia que amenaza con no terminar nunca. Era necesario inventar una nueva lógica basada en la no violencia. Por otro lado, según Müller (1983) *“la violencia aparece en el conflicto sólo cuando crea un proceso que lleva a la destrucción”* p.16.

Pero ¿de qué tipo de conflicto estamos hablando? El conflicto existe debido al conflicto de diferentes intereses. Tengo que aceptar este momento de conflicto en mi relación con la otra persona. Una a través del conflicto, así es como ambos nos reconocemos. Por lo general, *conflicto* se considera algo negativo porque está directamente relacionado con otros conceptos como: pelea, agresión, violencia... Sin embargo, es un componente esencial del

[Escriba aquí]

crecimiento social y personal. A través de ella, los casos en que haya injusticia o Los intereses son entre grupos o entre personas y se define la base para tratar de superarlos.

Hay muchas maneras diferentes de resolver los conflictos. Cuando hablamos de violencia nos referimos a la reacción al conflicto que lleva a la destrucción, pero ya lo hemos visto. La forma de conflicto a la que nos referimos es aquella que utiliza medios constructivos a través de la no violencia.

5.1.9.1 La Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia

José Tuvilla Rayo (1998) plantea una reflexión que a nuestro juicio resulta interesante: *“si la educación considera como fin último el desarrollo integral del hombre, entonces la educación no puede negar los valores universales de los derechos humanos y su significado directo en su propio concepto.”* p.11.

Los derechos humanos constituyen la *“ética del consenso”* que rige la convivencia de personas de idénticas o diferentes culturas. Los derechos humanos son los elementos básicos del conocimiento social Por ello, deben trabajados como contenidos educativos intensivos, ya que. En segundo lugar, los derechos humanos la base de una cultura democrática apoyada en tres valores morales básicos: la libertad, el diálogo o debate y la participación; en tercer lugar los derechos humanos componen los principios de una concepción educativa, configuran y guían el currículo y la misión docente e integran elementos de un concepto amplio de educación para la paz y orientan el conocimiento del mundo de la ciencia y la tecnología desde una nueva perspectiva Ignacio Ellacuría (1990) escribe que *“el supuesto básico es que los derechos humanos pueden y deben alcanzar*

[Escriba aquí]

visiones y valores universales, pero esto no se logrará si en términos de su comprensión y para quién y qué es la pretensión de una lectura cuidadosa de los derechos humanos”.

Ahora, a nivel regional e internacional, no es solo la necesidad de que la sociedad se adapte al cambio y encuentre alternativas de solución a los problemas globales, sino también la necesidad básica de la finalidad del derecho a la educación.

Por otro lado, la educación goza de lineamientos y leyes en muchos países y con el apoyo y acción unánime de la sociedad civil. Ante la pregunta que alguna vez se hizo García Márquez en *El cataclismo de Damócles* de si nuestro planeta es un pueblo sin memoria y frente a las fronteras que definen el futuro, la educación en derechos humanos es la mejor propuesta posible para construir esta cultura de la conciencia sobre un modelo de justicia llamado Paz.

La Educación para la Paz y el respeto a los derechos humanos adquiere en nuestros países una particular actualidad al contrastar los valores que ella implica con agresiones injustificadas, violencia cotidiana y los horrores de la guerra que nos conmueven diariamente.

Pese a su indudable importancia, la Educación para la Paz y los derechos humanos - eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales - es un campo de estudios marginal, subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal. Campo donde la memoria histórica y el afianzamiento de la verdad y la justicia tienen un rol particularmente significativo en el esclarecimiento, comprensión y estudio de los acontecimientos.

Estos temas generalmente son desarrollados desde un eje didáctico necesario pero aleatorio. Importante pero no esencial. Presente pero ausente. En realidad, se presentan como

[Escriba aquí]

discursos curriculares que ennoblecen sin modificar ni concebir alternativas nuevas en la formación ética y ciudadana de docentes y alumnos - formación cada vez más necesaria en el mundo en que vivimos. Porque educar “*en y para la memoria histórica*” - en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente - sólo es posible desde un enfoque crítico, profundo y serio de la actualidad que compartimos y de la época histórica en que nos ha tocado actuar. Hecho incontestable que parecieran desconocer frecuentemente los programas ministeriales, las instituciones educativas, las plataformas político-pedagógicas y los complejos proyectos pedagógicos que muchos gobiernos establecen con triunfalismo y arrogancia.

El concepto moderno de educación para la paz incluye lo que para nosotros es también educación en derechos humanos y en la comprensión de los acontecimientos históricos a la luz de la verdad de los grupos considerados “*débiles o derrotados*”, cuyas voces intentan acallarse para siempre. Es por eso por lo que este campo pedagógico se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales del *ayer*, del pasado reciente, de la actualidad y de la sociedad que queremos para el futuro.

Para los países de América Latina el problema fundamental radica no sólo en un pasado reciente violatorio de todo tipo de derechos, provocado tanto por gobiernos autoritarios y dictaduras militares, como por aquellos perpetradas en conflictos militares declarados o encubiertos. El problema candente y actual es la omisión sistemática de los derechos económicos, sociales y culturales, ignorados o desconocidos por los gobiernos de origen democrático - pese al estatus constitucional que los obliga a su cumplimiento en la mayoría de los países de la región. Se produce también la violación sistemática de derechos civiles y políticos reconocidos en la historia moderna como los derechos fundantes o

[Escriba aquí]

derechos de primera generación (Ramírez, 1998), lo que presupone una incorrecta calificación de democráticos para aquellos gobiernos que practican su sistemático incumplimiento.

5.1.10 Juicio Reflexionante

En el campo de la filosofía de la educación, el juicio (juicio y reflexión) surge como concepto teórico y base de la tarea educativa de promover el rol reflexivo del individuo. Muchos otros teóricos, incluidos Immanuel Kant, Hannah Arendt y John Dewey, han abordado el concepto en diferentes sentidos.

La capacidad de juzgar aparece en la teoría de Kant como un factor intermedio entre la capacidad de razonar y la capacidad de desear. Según Kant, el juicio reflexivo está guiado por principios morales prácticos. Los juicios de felicidad e infelicidad están relacionados con las expectativas. Dicha decisión es un juicio reflexivo típico porque se encarga de pensar en algo específico sin aportar generalidad. Ciertamente, no existe un principio universal para decidir si ser feliz o infeliz. Nuestro único principio a priori de juicio reflexivo es la finalidad de la naturaleza, que para Kant es el principio de juicio "*en relación con la forma de las cosas en la naturaleza según las leyes de la experiencia*". A través de la capacidad de juzgar, podemos representar subjetivamente el objeto del juicio. Si la determinación está relacionada con el placer o la infelicidad, corresponde al juicio del gusto; el juicio de gusto es un juicio estético por el cual podemos representar subjetivamente el propósito estético de la naturaleza fenoménica.

El juicio de gusto es una especie de juicio estético, y la base del juicio es subjetiva. Kant enfatiza tres tipos diferentes de satisfacción: la satisfacción de la belleza, la satisfacción

[Escriba aquí]

del placer y la satisfacción de la bondad. Para Kant, esto significa que la base de los juicios es subjetiva, que estos juicios pueden ser universales porque todos pueden representar subjetivamente lo mismo que yo. De esta forma, todos podemos juzgar la representación de un mismo objeto y hacerlo en las mismas condiciones. A través de la imaginación podemos apelar a la validez general de la certeza de nuestros juicios, una sensación de satisfacción. En la teoría de Kant se distingue entre universalidad lógica y universalidad subjetiva, es decir, universalidad estética, que obedece al Logos. De los juicios de gusto, sólo los que se refieren al bien son universalmente lógicos y estéticos. Algo es bueno en lo que se refiere a nuestras ideas de conciencia y satisfacción con el objeto; así que algo bueno debe ser bueno para todos. Para Kant, los juicios de gusto suponen que todo el mundo se adhiere a un concepto de satisfacción que es posible tanto en el sentido común como en común, de modo que nos aseguramos de haber apreciado plenamente ciertas cosas que apelan a nuestra razón para llegar a un acuerdo común. El sentido común está relacionado con los poderes de la imaginación y la reflexión, porque sin estos dos poderes, el sentido común no puede cumplir con los tres principios: Pensar independientemente, pensar por los demás y pensar con uno mismo; es decir, la razón, el juicio y el entendimiento.

La imaginación es una facultad que podemos utilizar para representar un objeto, definir su concepto, comprenderlo y facilita el proceso de reflexión. El compromiso del sentido común, el compromiso de la imaginación y la reflexión del juicio lo hacen adecuado para los juicios morales y políticos. La dimensión moral y política del juicio aparece cuando parte del proceso de evaluación es evaluar los objetos desde la perspectiva de otra persona, es decir, contrastar mi juicio con otros juicios lo más falsos posible.

[Escriba aquí]

Es así como Hannah Arendt fundamenta su interpretación del juicio en la teoría de Kant, reconociendo la implicación del sentido de comunidad en la formación de los juicios estéticos de gusto. Para Arendt, los juicios de gusto son juicios políticos, ya que los juicios deben tener en cuenta reflexivamente el pluralismo propio del espacio público. En este sentido, el juicio nos permite tratar las cosas de este mundo en términos de nuestra relación con otras personas que comparten el espacio. Es importante apreciar y comprender el mundo compartido para que podamos actualizar el mundo y ajustar nuestras acciones en el espacio compartido. Podemos discutir e intercambiar varias impresiones sobre el qué y el porqué de nuestro comportamiento en lugares públicos.

Arendt vincula la idea de juicio de gusto al juicio político a través de la conexión entre arte y política. El arte, por tanto, trata de cosas eternas que existen en la historia de la vida humana, y las acciones y las palabras, cómo actuamos en el espacio público, también forman parte de esa historia, la historia y el compartir del espacio público. Es la apelación a la mente amplia lo que hace política la determinación de la satisfacción de los juicios de gusto. Tan pronto como recreamos todos los juicios posibles, tan pronto como subordinamos nuestros juicios a los juicios de los demás, la capacidad de juzgar se vuelve pública y, por lo tanto, politizada. El autor separa el juicio del actor del juicio del público, porque no se puede actuar solo, sino meditar. Esto afecta la creencia de que el individuo es muy valorado. El juicio de los actores no aporta objetividad, mientras que el juicio del público, aunque es un ejercicio de interpretación, aporta más objetividad porque tienen el potencial de pensar mejor la acción, representarla a través de su imaginación e interpretar. Determinar la satisfacción de los juicios de gusto requiere comunicabilidad, una apertura a la búsqueda de la universalidad, ya sean juicios estéticos o la posible universalidad lógica que requiere el buen

[Escriba aquí]

juicio. Nuestros juicios sobre política también deben hacerse públicos, de lo contrario no tiene sentido hablar de espacios comunes donde podamos entendernos de manera consistente. Para hacer estas valoraciones necesitamos entender; la comprensión es una forma de pensar política porque implica una comprensión precisa de las condiciones específicas del espacio público. Así, al comprender, podemos hacer que nuestras acciones sean razonables, no solo racionales, es decir, acciones que tienen una intención y un propósito que consideramos apropiados para la esfera pública, y sabemos lo que cuenta como tal (suficiente) al juzgar otra gente.

En el caso de John Dewey, aplicó el procedimiento científico a la formación de nuestros juicios combinando el pensamiento con el juicio. Pero esto no significa involucrarse en un pensamiento y razonamiento mecánico. La conexión similar a Dewey entre la experiencia y la reflexión hace que estos procesos sean claramente humanos. Es decir, sólo a través de la reflexión sobre la experiencia, es decir, sólo a través del juicio, del pensamiento reflexivo sobre una situación, podemos darle sentido. El pensamiento reflexivo nos permite dar sentido a las situaciones para que podamos estar de acuerdo en el significado y así aprender.

La teoría de Dewey caracteriza a los individuos como reflexivos, activos y morales, reconociendo así las dimensiones sociales involucradas en sus acciones. La persona descrita por John Dewey es aquella que es capaz de reconocer a los miembros del grupo social al que pertenece. Nuestra voluntad de usar este espacio da forma a nuestros juicios morales y políticos, por lo que cuando publicamos nuestros juicios revelamos por qué tomamos una determinada acción o pensamos sobre una situación. Descubrimos nuestras tendencias a pensar demasiado en cosas específicas que nos afectan a todos como miembros de grupos

[Escriba aquí]

sociales. Si tal revelación es posible a través del juicio y la reflexión, entonces los grupos sociales se convierten en un medio para controlar nuestro comportamiento. Serán tomados en cuenta no solo por mí, sino también por los grupos a los que pertenezco y con los que comparto un espacio común. Para Dewey la experiencia debe ser reflejada, primero, puede ser utilizada como referencia, y segundo, puede ser compartida y reflejada por los grupos sociales.

En cualquier caso, Dewey argumenta en contra de la opinión general de Arendt de que el juicio de la audiencia es, por así decirlo, superior al del actor. Los filósofos estadounidenses necesitan que seamos tanto actores como espectadores para aprender, comprender y educarnos constantemente sobre el significado de las cosas en este mundo.

Los autores aquí reflexionan sobre la capacidad de razonar sobre moralidad, política y educación en direcciones convergentes. Comparten su visión de que el razonamiento es el medio por el cual nuestra experiencia como objetos de reflexión se comunica y se interrelaciona en el espacio social público en el que operamos. (Rivera, 2007)

Basado en lo anterior, El juicio reflexivo y crítico nos ayuda a tener una posición frente a las normas y sobre las consecuencias de su transgresión e injusticia.

[Escriba aquí]

6 Metodología del Estudio

La presente investigación contribuye a comprender los juicios acerca del impacto del desplazamiento forzado en la escuela presente en la memoria de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre-Huila, se hace por medio de un trabajo metódico, con un nivel integrativo, desde el imaginario colectivo y las vivencias de los estudiantes.

Es importante, mediante la realización de las acciones por parte del investigador, lograr describir los juicios que ellos perciben sobre los impactos del Desplazamiento Forzado en la escuela presentes en la Memoria del Pasado Reciente. De esta manera construir un informe teórico, que nos permita mediante la recolección de información y por medio de sus relatos ver la relación de sus concepciones con el desplazamiento forzado y el impacto que ha tenido este en el conflicto armado interno dentro del marco de la escuela.

6.1 Enfoque de Investigación:

La particular dinámica de este trabajo investigativo, permite que sea adaptado al enfoque crítico social. De esta manera, en medio de la indagación de las vivencias del pasado reciente sobre el desplazamiento forzado y la concepción del impacto que ha tenido sobre los estudiantes, contribuir a la transformación de los aspectos negativos, de los juicios perjudiciales que ellos han adquirido o en los que se han visto afectados. En otras palabras, contrarrestar todo aquello que no permitan promover su paz y la armonía social y personal de desde la escuela desde la investigación.

[Escriba aquí]

Las características de todos estos elementos permiten tomar algunos rasgos de aproximación cualitativa para el desarrollo de la investigación, de los cuales podemos definir:

1. Planteado el problema a investigar, se toma la investigación desde un abordaje caológico al ser flexible y abierto, donde claramente se necesita indagar en el contexto y sobre la marcha, para definir los procesos a seguir. Esto se logró al fortalecer el diálogo y el relato de vivencias a partir de la interrelación, con los estudiantes que hacen parte del proceso investigativo.
2. Construir de manera endógena junto con la participación de los estudiantes, a partir de la reproducción, transferencia, producción y apropiación del conocimiento desde la misma práctica pedagógica, su propia realidad.
3. Dada que la interpretación de la realidad se dará desde el marco de la referencia de las vivencias de los estudiantes, para transformar su visión de una sociedad más constructiva mediante un proceso de autoconcientización a medida que se desarrolla la investigación, tomaremos referencias de un abordaje emic (Auirrea Baztán, 1997).

6.2 Tipo de Investigación

En cohesión con el enfoque de investigación, el actual proyecto se desarrolla desde la investigación intervención: investigación-creación-innovación. Según Maturana et. al (1988), el observador hace parte del sistema, en otras palabras, que recibe su influencia del sistema y este a su vez influye en él. Cuando la realidad social se construye desde las perspectivas y vivencias del observado, se va creando una estructura organizativa de esa realidad, dicho de otra manera, las narrativas personales del observador pasan de un estado caótico a un estado más organizado según los objetivos previstos, construyendo una nueva [Escriba aquí]

realidad. En ese sentido, según J. Breilh (2010) el discurso científico no se genera al margen del discurso social, debido a que está ligada a ella, por lo tanto, manifiesta que la construcción del discurso científico no se puede desligar del discurso social colectivo que se sustenta en el contexto cultural.

Lo planteado en el párrafo anterior es importante si se tiene en cuenta la apreciación de Vera y Jara (2018) sobre el paradigma Crítico Social, quienes manifiestan que los sujetos involucrados en el entorno no solo comprenden su realidad, sino que aportan a las soluciones colaborando así a los cambios sociales. En la misma línea, Orozco (2016) enfatiza que el objetivo del Paradigma Crítico Social es estimular los cambios sociales para mejorar. Para cumplir ese objetivo, según Ricoy (2006) la investigación Crítico Social exige una permanente reflexión acción-reflexión -acción y la voluntad para conseguir la transformación social.

Estas razones son las que permite a la investigación crítico social ser la metodología que logre los cambios sociales acondicionados a sus posibilidades y necesidades.

6.3 Fases de la Investigación.

Implica cinco fases los cuales transmiten algunos componentes de la investigación crítico social.

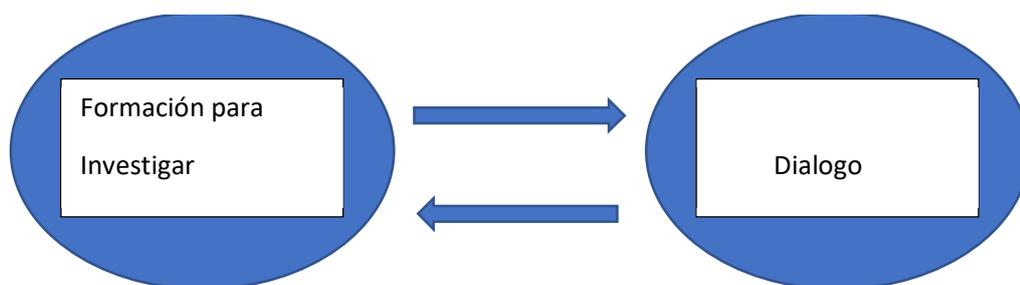
6.3.1 Fase 1. Formar para Investigar

Es el desarrollo de la fase donde el conocimiento se genera de manera endógena mientras se establece la praxis del diálogo con los estudiantes investigadores, de sus experiencias para la generación del conocimiento. Es decir, fortalecer la formación

[Escriba aquí]

investigativa, desde el relato de sus vivencias del pasado reciente, los investigadores en formación elaboran teóricamente su percepción de la realidad.

Ilustración 2: Esquema formar para investigar



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

6.3.2 Fase 2. Creación

Una vez terminada la praxis del diálogo con los estudiantes, se obtiene los insumos generadores del conocimiento para determinar las problemáticas, las posibles alternativas de mejoramiento, los vacíos teóricos o sociales que se visualice producto de los mismos relatos y de los datos recogidos. Con todos estos componentes aportados se realiza la iniciativa de diseños pedagógicos de manera creativa y estética para influir, respaldar, contribuir en los juicios de comprensión e interpretación en el ambiente de aprendizaje sobre el impacto del desplazamiento forzados en su vivir.

6.3.3 Fase 3. Intervención

La propuesta creativa y estética de la anterior fase se implementó en los estudiantes del grado 905 de la IE Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre – Huila.

[Escriba aquí]

6.3.4 Fase 4. Sistematización

El proceder y la intervención de la fase anterior se sistematizó siguiendo las estimaciones de la pedagogía crítica y la educación popular, en las que prima la reflexión. La sistematización propuesta se hace relevante para:

Se pone el esfuerzo en analizar la experiencia.

Percibir e identificar hallazgos y resultados en un conjunto de acciones.

Recoger lecciones aprendidas y desde ellas procurar buscar nuevos enfoques de comprensión de la realidad

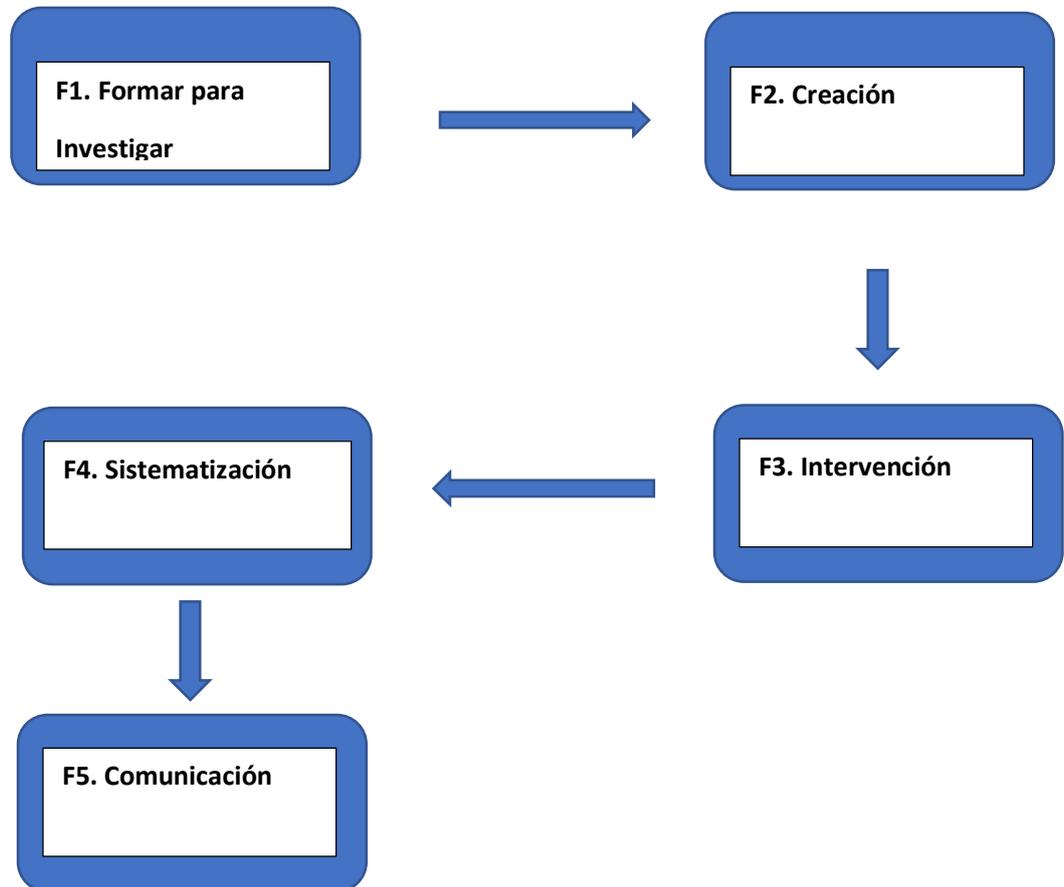
En respuesta a lo anterior, la sistematización se configura como un proceso de indagación que permite profundizar en las prácticas de intervención y acción social, con el fin de recuperar al sujeto como ser social a partir de los saberes que se producen durante el proceso mediante la reflexión sistemática.

6.3.5 Fase 5. Comunicación

El resultado del proceso de la fase de sistematización se comunica y se socializa con el grupo de investigación argumentando los procesos realizados, además de mostrar los resultados junto con las ventajas y desventajas de las decisiones tomadas, se busca ante todo construir significados comunes, socializando consensos y disensos encontrados en el desarrollo de la investigación.

[Escriba aquí]

Ilustración 3: Fases de la investigación



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

6.4 Técnicas de Recolección de Información

Para la construcción de la propuesta metodológica, se hizo necesario el desarrollo de las siguientes fases: Sensibilización – Recolección - Creación.

[Escriba aquí]

6.4.1 *Técnica de Sensibilización*

6.4.1.1 Filmarte para Narrarte: Olimpiadas del Reencuentro

Fue pensada y desarrollada en un momento histórico y especial para cada uno de los alumnos, al ingresar nuevamente al ciclo escolar de forma presencial luego de aproximadamente dos años de pandemia. Es el procedimiento donde se logra involucrar en el estudiante la importancia del proceso que van a desarrollar. Para esto fue necesario restablecer la relación del profesor con los estudiantes, que elimine el enfoque tradicional conductista para facilitar la seguridad de expresarse libremente, bajo la concientización que, como seres sociales, son el resultado de múltiples iteraciones que han marcado su vida. Esos son los motivos por el cual, bajo su conocimiento y necesidades, pueden ser reconstructores de nuevos planteamientos desarrollando los procesos estipulados en el grupo asumiendo el rol de coequiperos o coinvestigadores. (taller de encuadre)

Este procedimiento se desarrolló en 4 momentos. El primer momento fue de saludo y presentación ante el grupo, y dar la información del desarrollo de una nueva actividad en conjunto. Se realizó la presentación mediante un diálogo abierto, espontáneo, inestructurado y cordial que permitió brindar a los estudiantes la confianza necesaria para querer involucrarse en el proceso de participación, construcción y creación de las tareas estipuladas durante su desarrollo.

Los momentos dos, tres y cuatro se desarrollaron mediante actividades lúdicas. Fue importante desarrollar las actividades mediante la lúdica, la cual permite desde este encuentro social lograr un proceso intrínseco de desenvolvimiento humano desde lo psíquico, social y

[Escriba aquí]

cultural (Jiménez, 1999) que permite una predisposición a la apertura y al compromiso de participación hacia la investigación.

El momento cuatro se desarrolló mediante actividades de reflexión intrínseca y grupal sobre la importancia de tener presente la investigación como función social en la vida de las personas. Este momento se desarrolló con base a los planteamientos de Echavarría (2003) quien manifiesta que desde el centro educativo se deben orientar las prácticas educativas y de participación que permitan una reflexión crítica para conocer su realidad.

6.4.2 *Técnica de Recolección*

Este trabajo está orientado para que se construya conocimiento a partir de la reflexión y la participación, por lo que se recopiló mediante diversas expresiones artísticas ya que según Toto (2015) el arte brinda las condiciones que conmueven y genera sensaciones siendo a la vez un vínculo de amor para una cultura pacifista. La información se recolecto utilizando las herramientas que se describe a continuación.

6.4.2.1 *Filmarte para narrarte: Rescatando memorias*

Esta técnica se construyó con los insumos de observación realizados durante el desarrollo de la técnica de sensibilización. Su planteamiento fue pensando en develar los saberes que tienen los estudiantes sobre memoria del pasado reciente, y a partir de allí reconocer las potencialidades de los estudiantes en los procesos de construcción en su contexto escolar.

Esta técnica se desarrolló en 4 momentos los cuáles fueron:

[Escriba aquí]

Un primer momento de sensibilización con herramienta auditiva escuchando el bambuco “*Soy Colombia*”, para lograr la interiorización de los estudiantes, reconociendo que pertenecen históricamente a una identidad étnica fuerte, creativa, trabajadora y luchadora ante las dificultades esas características hacen parte de su desarrollo estudiantil.

Para el segundo y tercer momento se empleó herramienta de técnica visual a través de fotografía que permitieran evocar el sentir mismo de ellos hacia la institución y lograr percibir como esas fotografías los conectaban con su pasado.

El cuarto momento se desarrolló con herramienta del lenguaje gestual y corporal (mímica) para la representación de las emociones.

El quinto momento usó herramienta audiovisual cuyo objetivo es lograr recoger información sobre la conexión de los estudiantes entre las emociones vinculadas en la memoria y su importancia y la influencia que ejerce en ellos como seres sociales y culturales.

6.4.2.2 Filmarte para Narrarte: Territorio somos

Esta técnica se desarrolló para identificar los saberes y juicios de los estudiantes de la IE Eugenio Ferro Falla de Campoalegre – Huila acerca del desplazamiento forzado, recopilando las reflexiones y posicionamientos que tienen frente al desplazamiento forzado, los cuales hacen parte de su realidad social. El taller comienza con una actividad de sensibilización a través de la canción “*Errante Diamante*” del grupo musical colombiano Aterciopelados para lograr un análisis sobre el cómo la violencia ha afectado a la sociedad colombiana y de lo necesario que se hace la construcción de ideas para ir mejorando como sociedad.

[Escriba aquí]

El desarrollo de esta técnica se realizó mediante la actividad *Mi casa es tu casa*, y en su desarrollo se destacan 4 momentos los cuales son:

El primer momento contará con la narración sonora del cuento *el río cambio* y una dinámica lúdica corporal, las cuales permitirán recoger información de cada estudiante sobre su idea de transformación social, con lo que se espera queden las bases para un cambio de conducto hacia su sociedad.

El segundo momento se presentó con el cortometraje *Pueblo sin tierra* del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) para recoger información por parte del docente tallerista sobre las reflexiones de los estudiantes en relación con el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia.

El tercer momento es una actividad donde los estudiantes recopilaron fotografías autóctonas de lugares y objetos de la escuela para construir memoria escolar, estimulando evocaciones, recuerdos y añoranzas.

6.4.2.3 Filmarte para Narrarte: Memorias del Pupitre al Tablero

El desarrollo de esta técnica estética-creativa tiene como propósito develar los juicios asociados a los impactos del desplazamiento forzado, y promover la co-construcción de narrativas audiovisuales con los estudiantes sobre los impactos del desplazamiento forzado en la escuela, para que puedan asumir reflexiones de su compromiso frente a esta realidad del desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela.

Esta técnica comienza con un taller de sensibilización con la exposición de fotografías que documentan y narran las huellas del conflicto armado colombiano en la escuela y los impactos que el desplazamiento forzado ha ocasionado en los entornos educativos

[Escriba aquí]

El desarrollo del resto de la técnica se da en cuatro momentos donde los estudiantes logran la cohesión del sentir del desplazamiento forzado y su impacto en la escuela, para recoger las opiniones que estos presenten mediante la socialización al grupo.

6.4.3 Técnica de Creación

6.4.3.1 Filmarte para Narrarte: El Arte de Construir Memoria

Esta técnica busca construir colectivamente una propuesta pedagógica que promueva la enseñanza de la memoria del pasado reciente en la Institución Educativas Eugenio Ferro Falla del municipio de Campoalegre – Huila y Promoviendo la co-construcción de narrativas audiovisuales.

El trabajo se desarrolló con mediaciones artísticas estético-creativas como una forma de contribución a la sociedad en cuanto a los procesos de verdad, justicia, reparación, reconciliación y no repetición del conflicto armado y la construcción permanente de una Cultura de Paz. Elaborar la parte creativa del proyecto de esta manera porque según Alba Ruano (2015) “lo simbólico, lo cultural y lo artístico ayuda mucho a la reivindicación que va más allá de lo estructural, físico y de hecho considero que debería el Estado haber empezado por ahí” (p. 6), dicho de otra manera, el arte ayuda a mejorar las subjetividades interiores marcadas por el conflicto.

Esta técnica comenzó socializando un resumen audiovisual con los mejores momentos vivenciados durante la aplicación de los talleres de “*Filmarte para Narrarte*” las actividades lúdicas realizadas con el grupo, los juicios y reflexiones recolectados frente al desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela en el marco del conflicto armado.

Las actividades principales se realizaron en 7 momentos, los cuales fueron:

[Escriba aquí]

En el primer momento, se recogerán la elaboración de un listado de hechos victimista, presentando una propuesta de hecho pacificante que represente un evento antagónico a los hechos atroces que provoca la guerra.

En el segundo momento, los co- investigadores exponen propuestas de abordaje a los hechos pacificantes que formularon en el momento anterior, para que sean representas en escena en forma artística estético creativo.

El tercer momento es un espacio de consulta en la web de los co-investigadores sobre los distintos tipos de producciones audiovisuales creadas durante la construcción de la memoria del pasado reciente en Colombia.

Con las consultas realizadas en el tercer momento, en el cuarto momento se procedió a realizar la actividad con una lluvia de ideas

En la cual los investigadores realizarán propuestas sobre qué tipo de eventos o actos lúdico-culturales se deben realizar en la institución educativa que conmemore y promuevan una cultura de paz en nuestra sociedad en el marco de la enseñanza de la memoria del pasado reciente.

En el quinto momento, y con los recursos vivenciados en el desarrollo del momento cuarto, los estudiantes indagarán mediante la autorreflexión sobre cuáles creen que son las propuestas más acertadas, y el sentido que tendría para ellos enseñar la memoria del pasado reciente en la institución educativa. Los participantes suministrarán su información mediante textos, audios y/o videos.

[Escriba aquí]

El sexto momento se dedicó al diseño del logotipo que identifique la propuesta pedagógica concebida colectivamente junto a los estudiantes participantes de la investigación.

El séptimo momento se ejecutó con una dinámica lúdica donde los estudiantes redactaron frases que posiblemente podrían usarse como título de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla.

6.5 Procesamiento de la Información

Para el desarrollo de esta etapa, se utilizó la técnica de análisis inductivo. Según Rivas (1995) El método inductivo estudia casos generales de las situaciones planteadas según los objetivos a través de situaciones particulares, para lograr la unidad conceptual significativa de la investigación.

Esta investigación recogió los relatos de los juicios de los estudiantes en Narraciones Audiovisuales, posteriormente se empezó a crear códigos de información, y luego unirlos para sacar las categorías. Las categorías que surgieron son desplazamiento forzado y la memoria del pasado reciente. Las categorías emergentes surgieron relacionadas con el conflicto armado, y de este proceso surgieron los hallazgos.

El proceso anterior se realizó en tres pasos: Codificación Línea a Línea; Selección de Unidades Textuales; y Codificación Abierta.

La codificación línea a línea se realizó con base a los objetivos, se infirieron con base a los relatos mediante las entrevistas narrativas. La selección de unidades textuales es el proceso mediante la reducción de la información lo más vinculado posible a los objetivos

[Escriba aquí]

específicos, y dan paso a la codificación abierta que es la etapa donde se va creando los códigos.

Después de crear los códigos, se agruparon de acuerdo con su afinidad en cada categoría. Este trabajo se realizó en la última matriz llamada Categorización de los Códigos, en esta tabla también se ubican las categorías emergentes. Se realizó una matriz por cada objetivo y de esta manera conseguir reducir los datos a la manera más sencilla posible (Anguera et al., 1995)

6.6 Validez y Confiabilidad

Para que esta investigación sea considerada válida y confiable, debe cumplir con unos estándares de rigor científico de tal manera que sus resultados sean creíbles. Siguiendo lo anterior, el equipo de investigación realizó este estudio para ayudar a resolver los problemas del impacto del desplazamiento forzado, mediante la obtención del conocimiento pertinente para los estudiantes afectados con ayuda de narraciones audiovisuales. Para ello se estudiaron diferentes aspectos.

La investigación contó con enfoques creativos, sensibles y flexibles que dieran una visión de respuesta a las situaciones que se presentaron como parte de la misma. Además, la estructura de la metodología se formó de tal manera que conecta todas las partes, desde el desarrollo de la pregunta de investigación hasta su ejecución, la forma como se recogía la información necesaria y el planteamiento de su análisis. Igualmente, la adecuada selección de la muestra permitió saturar a fondo las categorías con datos fiables. Todos estos elementos planteados ayudaron a lograr un resultado eficaz y eficiente.

[Escriba aquí]

6.7 Elementos Éticos de Estudio

Esta investigación se desarrolló respetando el derecho a la privacidad de los participantes, la información recolectada se realizó de forma voluntaria, siendo conscientes de los objetivos de la investigación, pero respetando cualquier rastro que pudiera identificar personalmente al individuo, por lo tanto, también se respetó el derecho a la integridad personal.

Todas las medidas de contención y comprensión emocional se realizaron de tal manera que garantice que no se perjudique a quienes participaron en el estudio, igualmente hubo consentimiento de la institución, los estudiantes y los padres de familia.

[Escriba aquí]

7 Hallazgos

Los hallazgos develados en el presente estudio se expondrán de la siguiente forma:

a) descripción de actores sociales, b) descripción del escenario de la investigación, c) descripción de los juicios reflexionantes de los estudiantes frente a los impactos y afectaciones del desplazamiento forzado en la escuela. d) Categorías emergentes con relación al conflicto armado interno.

Descripción de los Actores

Los estudiantes involucrados en el proceso de la investigación se desempeñaron como actores sociales co-investigadores, puesto que en el marco del enfoque crítico social asumieron un lugar de plena participación a lo largo del proceso y por tanto de co-constructores del conocimiento.

Los actores sociales son parte del contexto escolar, sujetos inmersos en entornos de violencia e inseguridad originada en parte en la dinámica del conflicto armado interno y además desde vivencias y formas de representación presentes en los proceso de interacción que construyen cotidianamente fundamentadas en la vulneración de sus derechos. Estos elementos de orden contextual influyen de manera significativa en la construcción de su subjetividad y se expresa en formas de ser, hacer y sentir que se expresan tanto en la sociedad como en la escuela. Siete de los actores sociales residen en asentamientos suburbanos, denominados por ellos mismos como “*invasiones*”; sus familias viven en condiciones de pobreza multidimensional⁴, muchas de las cuales provienen de zonas azotadas por la

⁴ El criterio de pobreza inherente a estas conceptualizaciones es la carencia de capacidades fundamentales, lo que implica poner atención en los obstáculos socioeconómicos o circunstancias personales que las limitan (Bazan, Quintero y Espitia, 2011 pag 2129 ; Sen (1987) ((Bazán Ojeda, Abigail; Quintero Soto, Ma. Luisa;

violencia, de donde fueron expulsadas por acciones bélicas perpetradas por diferentes actores armados. En estos asentamientos, proliferan delitos de diferente índole, como el microtráfico, la extorsión, el hurto, los homicidios, el sicariato, además de la presencia de pandillas; las prácticas criminales en mención son cometidas incluso por integrantes pertenecientes a su propio núcleo familiar; los estudiantes viven en riesgo de ser permeados por esas prácticas ilegales, incorporarse al mundo delincuencia y apartarse de la escuela. Es importante resaltar que seis de los actores sociales se encuentran registrados en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), como estudiantes en situación de desplazamiento forzado. Cinco participaron de forma entusiasta y colaborativa, y solo uno de ellos se mostró incómodo al compartir su experiencia, sin embargo, realizó un importante aporte al entregar por escrito los argumentos en los que fundamentó su decisión.

Actores Sociales – Estudiantes

Corresponden a 20 estudiantes de grado noveno de la jornada de la tarde de la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre-Huila, 8 mujeres y 12 hombres, cuyas edades oscilan entre los 14 – 18 años. Cada participante es identificado con un código para preservar su anonimato. A continuación, se describen sus características más relevantes.

A.S.01: Es una persona con buenos modales, con bajo tono de voz, un poco callado e individualista, demuestra interés y disciplina por sus obligaciones académicas, le gusta ubicarse en el último puesto del salón.

Hernández Espitia, Aurea Leticia EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE POBREZA Y EL ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL PARA SU ESTUDIO Quivera, vol. 13, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 207-219 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.; Sen, Amartya,(1987) Commodities and capabilities. Nueva Delhi, Oxford University Press, Oxford India Paperbacks.)

[Escriba aquí]

A.S.02: Es un joven respetuoso, un poco indisciplinado en sus quehaceres académicos, pero sumiso ante llamados de atención, es bastante sociable, interactúa con todos sus compañeros de clase. Se encuentra registrado en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento.

A.S.03: El participante se caracteriza por tener liderazgo entre su grupo más íntimo, le gusta participar del gobierno escolar y aporta mociones de orden cuando la situación lo requiere, es deportista de fútbol a nivel de competiciones, actividad en la que padeció una delicada lesión representando al colegio. En ocasiones muy desinteresado con sus compromisos académicos.

A.S.04: Es un joven decente, con buenos modales. Se caracteriza por ser poco participativo en el transcurso de las clases, su comportamiento social es bueno, la interacción frecuente con sus compañeros se reduce a un pequeño grupo. De carácter tranquilo, relajado.

A.S.05: Es un joven de buenos modales, de buena convivencia social, aunque en esporádicas ocasiones se desordena un poco, con frecuencia es negligente frente a sus labores académicas, un poco tímido de carácter, no es común verlo expresar momentos de mal genio.

A.S.06: Es una joven muy carismática, dinámica, extrovertida, que pese a ser la última en llegar al grupo proveniente de otra institución educativa, se adaptó e integró en poco tiempo, su comunicación con cualquier integrante de la comunidad educativa es muy fluida, tiene liderazgo en el grupo general de clase y en su grupo íntimo. Es muy participativa de las clases, bastante colaboradora con sus compañeros y profesores, espontánea en sus aportes, elocuente en su discurso, sin embargo, en algunas pocas ocasiones incumple con sus

[Escriba aquí]

quehaceres académicos. Posee algunos problemas de salud que, según su madre y ella, influyeron en que tuviera que reiniciar 2 grados noveno en su anterior institución.

A.S.07: Es una participante con liderazgo grupal y en su grupo íntimo. De carácter fuerte, un poco conflictiva, experimenta frecuentes cambios de humor y en algunas ocasiones se torna depresiva. Participativa en clase, en especial durante las actividades grupales, su nivel de desempeño académico fue mejorando durante el último año en que se realizó el presente estudio. Afirma que ha sido víctima de acoso sexual y amenazas por parte del esposo de una hermana que vive en la misma casa que ella. Padece una enfermedad rara de baja proporción poblacional y epilepsia.

A.S.08: Se caracteriza por su carácter fuerte, por su seriedad, su excelente comportamiento. Aunque es sociable en el grupo, es selectiva con su círculo social más cercano, se destaca por su buen desempeño académico, habla poco en el grupo general, pero es muy expresiva con su reducido grupo íntimo. Es solidaria y colaboradora, solo con las personas más cercanas, algunos de sus compañeros la perciben como un poco egoísta y vanidosa. Esta registrada en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento.

A.S.09: Es una estudiante muy decente, tierna, delicada en el trato, sonriente, con excelente comportamiento social y desempeño académico, centrada en sus actividades escolares, sin embargo, se le nota inestable en sus relaciones de amistad al interior del grupo, con frecuencia se le nota sola, con poca interacción con sus compañeros. Aunque no es conflictiva no es muy aceptada en el grupo, se le percibe retraimiento y cavilación. Se encuentra registrada en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento.

[Escriba aquí]

A.S.10: Este participante se caracteriza por su buen sentido del humor, de carácter jocoso, le gusta mofarse de sus compañeros y bromear constantemente, su personalidad es extrovertida. Tiene buenas relaciones sociales con sus compañeros de grupo y casi nunca se involucra en conflictos. Es un poco indisciplinado en su comportamiento, algo desordenado y en ocasiones hace caso omiso a normas y protocolos dentro del salón de clase. Presenta buen desempeño académico y se destaca por ser un deportista que practica el fútbol con el cual representa a la institución educativa en diferentes eventos.

A.S.11: Es un joven alegre y expresivo, que a pesar de ser respetuoso y atender llamados de atención ha tenido varias dificultades con profesores y directivos docentes debido a su negligencia académica y su costumbre de mofarse y burlarse de todo y de todos, se toma muchas de las situaciones como un juego y en ocasiones se le dificulta establecer límites entre los escenarios que requieren total disciplina y seriedad y los escenarios propicios para el esparcimiento y la informalidad. Se desempeña bien académicamente cuando se lo propone, ya que es incumplido con sus compromisos escolares, pero cuando está en situación de presión para ser aprobado logra superar sus falencias a último momento. Se le dificulta seguir las normas y protocolos institucionales de convivencia.

A.S.12: Este participante es de los más recientes en llegar al grupo proveniente de la jornada de la mañana, se caracteriza por su capacidad de integrarse de forma rápida al grupo, su facilidad en la adaptación establece relaciones de amistad de manera eficaz. Su comportamiento social es un poco complicado puesto que se ha visto involucrado en eventos contrarios a las normas y protocolos institucionales que le han valido observaciones negativas. Tiende a ser negligente con sus obligaciones académicas.

[Escriba aquí]

A.S.13: Es una joven solitaria, callada, introvertida, que poco desarrolla relaciones sociales con sus compañeros. Su temperamento es fuerte, en ocasiones hostil con sus pares, ha protagonizado eventos de discusiones y agresiones verbales con otros compañeros, su mirada es melancólica, experimenta frecuentes y repentinos cambios emocionales, pese a ser poco sociable con sus pares, busca obtener lazos de confianza con sus profesores. Su madre murió en accidente de tránsito cuando ella tenía solo 8 años y habían llegado al municipio huyendo de la violencia en el Caquetá, de su padre afirma no conocer nada. Se encuentra registrada en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento.

A.S.14: Es una estudiante que experimenta cambios repentinos en su estado de ánimo. Aunque socializa fácilmente con sus compañeros también ha presentado episodios de conflictos con algunos de ellos generando un ambiente de hostilidad que en ocasiones afecta la convivencia del curso. Procede del Departamento de Caquetá de donde su familia fue expulsada por grupos armados ilegales. El estrato socioeconómico de su familia es muy bajo, vive en condiciones de pobreza en las que junto a su madre y hermano se esfuerzan a diario para poder suplir las necesidades básicas. Fue una de las participantes que aportó con mayor entusiasmo durante todo el proceso investigativo, en variadas ocasiones insistió en su predisposición a compartir los relatos de sus experiencias personales en relación con el tema de estudio e incluso aportó ideas y fue muy dinámica en la ejecución de las actividades de los talleres y posterior a ellos. Se encuentra registrada en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento.

A.S.15: Es una estudiante un poco introvertida, muy selectiva al momento de entrar en confianza con sus compañeros, su núcleo íntimo dentro del aula se reduce a unos pocos compañeros durante varios años fue la mejor amiga del A.S.14, sin embargo, durante este

[Escriba aquí]

año lectivo por motivos personales esa amistad se deterioró y actualmente tienen una relación hostil. A pesar de sus escasos 16 años esta participante ya convive con un hombre con el cual se emancipó de su madre separada, quien hasta entonces era quien estaba a cargo de la estudiante, por tanto, hacía parte de una familia disfuncional. La estudiante procede de la zona rural de Caquetá, de dónde fue obligada al éxodo junto a su familia por acción de grupos armados ilegales. Se encuentra registrada en el sistema de matrículas como estudiante en situación de desplazamiento forzado.

A.S.16: Es un estudiante un poco indisciplinado y juguetón dentro del salón de clases, pero con un muy buen rendimiento académico en todas las asignaturas. Tiene lazos amistosos con todos sus compañeros, pero pese a ello toma distancia y prefiere realizar las actividades académicas de forma individual o en algunas ocasiones junto a su primo, el A.S.18. Posee un carácter fuerte, lo que le ha generado algunos problemas de convivencia ya que eventualmente se le complica controlar sus emociones en momentos determinados de controversia. El A.S.18, quien además es su mejor amigo dentro del aula, al igual que varios de sus compañeros, pertenece a una familia disfuncional en la que su madre es la cabeza de hogar y se caracteriza por mantener muy atenta del comportamiento y rendimiento académico de su hijo en la institución. Su padre, quien no vive con él, es un profesional universitario y su madre, con quien convive, también tiene un nivel educativo aceptable. El nivel socioeconómico de su hogar es de clase media alta y a diferencia de muchos de sus compañeros cuenta con los recursos óptimos requeridos en su proceso formativo.

A.S.17: Es un estudiante serio, respetuoso y callado, aunque no introvertido, puesto que socializa con facilidad con todos sus compañeros y nunca ha tenido conflictos con alguno de ellos. Presenta uno de los mejores desempeños académicos y comportamentales dentro de

[Escriba aquí]

su curso, alcanzando buenas calificaciones en todas las asignaturas. En clase de ciencias sociales se destaca por ser un estudiante muy participativo y proactivo. De carácter pasivo, pero no sumiso, demuestra interés en los asuntos y problemáticas relacionados con la realidad social, a nivel global y nacional. Sus padres han tenido la oportunidad de acceder a estudios superiores, hace parte de un núcleo familiar unido, el cual posee unas condiciones socioeconómicas estable, con la capacidad de permitirle acceder a los recursos necesarios para apoyar un proceso educativo de calidad. Asumió el proceso investigativo con gran entusiasmo, en el que aportó constantemente sus puntos de vista, sus opiniones y relatos. siendo esta actividad un escenario en el cual pudo expresar sus conocimientos y su pensamiento en cuánto a la problemática abordada en el presente estudio.

A.S.18: Es un estudiante extrovertido, se hace notar en el salón de clases y aunque le gusta hacer bromas y jugar en el aula, tiene claro en qué momentos debe respetar las normas y asumir sus deberes académicos de forma seria y responsable. Es primo y mejor amigo del A.S.16, compañero con quien tiene más confianza, además de ser su coequipero. en las actividades académicas. Hace parte de una familia funcional, unida y con condiciones socioeconómicas suficientes para apoyarlo de forma plena en todos los requerimientos que surjan de los procesos académicos. Tiene una personalidad muy noble y es totalmente apático a los conflictos.

A.S.19: Es una joven con muy buenos valores humanos, de excelente comportamiento y rendimiento académico, resultados que la han etiquetado como la mejor estudiante de su curso desde hace varios años. Proviene de una familia con muy bajo nivel socioeconómico, su vivienda se ubica en un asentamiento suburbano, caracterizado por la proliferación de la delincuencia y la inseguridad. Es una niña que en sus tiempos libres se dedica a fomentar su

[Escriba aquí]

talento artístico desde organizaciones municipales y privadas que se enfocan a la difusión del arte y la cultura. Vive junto a su madre y padrastro, en un ambiente familiar muy humilde, situación que no impide que tenga junto a sus hermanos una formación de mucho respeto, honestidad y buenos valores, lo que la hacen una niña muy decente. Participó del proceso investigativo de forma seria y comprometida, realizando aportes y reflexiones muy importantes e incluso apoyando la parte técnica y logística del proceso.

A.S.20: Es una estudiante que se caracteriza por ser un poco misterioso y callado, pero con un alto autoestima, buen estudiante, buen compañero, es un joven decente, nunca ha estado envuelto en conflictos de convivencia. En las clases le gusta indagar bastante a los profesores y demuestra interés por aprender lo que no le queda claro. Tiene unas condiciones socioeconómicas aceptables y hace parte de una familia funcional unida, que tiene la posibilidad de apoyarlo en las necesidades básicas de su proceso educativo. Su carácter es apacible y muy pocas veces se le nota discutiendo o en un estado de enojo. Asumió con respeto y entusiasmo los talleres aplicados en el presente estudio, aportando reflexiones muy importantes que enriquecieron la información recolectada.

7.1.1 Actores Sociales – Docente Investigador

A.S.M.01. Docente - investigador 1: Es una persona noble, amable, humilde, un poco absorto e introvertido, pero de buenas conductas relacionales. Su experiencia docente se remonta al año 2003 cuando inicio su carrera como educador del área de Ciencias Sociales en el municipio del Pital-Huila, posteriormente ejerció en el municipio de Garzón y actualmente en Campoalegre, todos municipios pertenecientes al departamento del Huila. Graduado en 2002 de la Universidad Surcolombiana (USCO) en el programa de Licenciatura

[Escriba aquí]

en Educación para la Democracia, actualmente realiza estudios para obtener el título de Magíster en Educación y Cultura de Paz en la misma universidad.

7.2 Escenarios

La escuela es un espacio de acceso al conocimiento donde que en los diferentes niveles de aprendizaje y bajo la instrucción de docentes capacitados en diferentes disciplinas científicas, se aborda una planeación curricular dirigida a los educandos con el objetivo de ayudarles a edificar unas bases sólidas en sus saberes teórico-prácticos y así mismo desarrollen y potencialicen las competencias que los prepare para que desde sus fortalezas contribuyan al desarrollo de la sociedad, al tiempo que obtienen la formación requerida para afrontar los retos culturales, económicos, sociales y políticos que exige el desenvolvimiento en la sociedad a la que pertenecen y frente a la realidad social en la que se encuentran inmersos. La escuela se percibe especialmente en contextos populares, como el recinto donde las personas ingresan a prepararse para ser competentes y forjar los espacios que les permitan acceder a oportunidades de desarrollo socioeconómico que posibiliten su movilidad social. Es común encontrarse con afirmaciones como que es importante asistir a la escuela para ser “alguien en la vida”, que se debe estudiar para “salir de la pobreza. La escuela también es concebida como escenario de formación axiológica, en valores humanos, pautas de comportamiento social y de fomento cultural y artístico. ,

Una de las principales funciones sociales que debe efectuar la escuela consiste en contribuir a la formación de ciudadanos crítico-pensantes, comprometidos con el avance de la nación, con la construcción permanente de una Cultura de Paz dentro del marco de la justicia social, la equidad y la igualdad de oportunidades.

[Escriba aquí]

El presente estudio se llevó a cabo en las instalaciones de la sede secundaria de la institución educativa Eugenio Ferro Falla, localizada en el área urbana del municipio de Campoalegre-Huila; el cual cuenta con amplios espacios, bloques de oficinas y salones, canchas deportivas, laboratorios, salas de computación y audiovisuales, un auditorio y un frondoso bosque con plantaciones silvestres, ornamentales, medicinales y frutales, por donde cruza una delgada estribación hídrica.

El colegio que sirvió de escenario de la presente investigación, se sitúa en zona popular del municipio, adyacente a barrios de bajos estratos socioeconómicos conformados por comunidades y familias humildes, trabajadoras en su mayoría, muchas de las cuales obtienen su sustento diario mediante actividades laborales informales debido a que son muy escasas las personas que tienen el privilegio de vincularse a un empleo formal que garantice la estabilidad laboral y económica, el acceso a la seguridad social, al sistema de salud y otros derechos laborales estipulados en la ley; es de anotar que en estos contextos sociales es común que los estudiantes apoyen a sus padres en sus trabajos informales para ayudar con la obtención del sustento de sus hogares y la satisfacción de necesidades básicas dignificantes. La sede secundaria de la institución educativa es, epicentro de eventos culturales, académicos, deportivos y artísticos realizados por y para la comunidad que habita el sector. Algunos de estos barrios son en realidad asentamientos denominados por los estudiantes como “invasiones” en los que gran parte de las familias viven en condiciones marginales, ocupando viviendas fabricadas de forma rudimentaria con materiales inapropiados como latas, plásticos, paroy, madera, sin contar con servicios públicos domiciliarios básicos como acueducto, alcantarillado, electricidad, entre otras falencias. Los sectores periféricos al colegio, escenario de la investigación, también representan una percepción de inseguridad

[Escriba aquí]

tanto para el municipio como para la comunidad educativa, puesto que a la par con las necesidades socioeconómicas insatisfechas también se han venido intensificando las prácticas criminales y delincuenciales en estos barrios en los que cada vez se hace más frecuente vivenciar episodios de violencia que ineludiblemente afectan directa o indirectamente a estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, incluso en algunas ocasiones los transgresores de la ley han sido jóvenes pertenecientes a la nómina de estudiantes de la institución educativa Eugenio Ferro Falla; también es importante destacar que muchas de las familias que habitan en estos asentamientos suburbanos provienen de zonas impactadas por acciones bélicas ocurridas dentro del marco del conflicto armado interno de Colombia, personas que afrontaron eventos de extrema violencia generada por actores armados, que ante la presión, la zozobra, las amenazas y el instinto de conservación de sus vidas, se vieron en la obligación de huir de sus territorios originarios y buscar nuevos lugares donde poder reiniciar sus vidas; en consecuencia, muchas de estas familias víctimas de desplazamiento forzado han arribado al municipio de Campoalegre, específicamente a barrios y asentamientos suburbanos circunvecinos a la sede educativa donde se realizó la investigación; es indispensable advertir que un número considerable de niños y jóvenes pertenecientes a estas familias expulsadas de sus territorios por la violencia, son estudiantes matriculados en la institución educativa, varios de los cuales participaron como coinvestigadores del presente estudio.

Las actividades de los talleres aplicados se realizaron en locaciones de la sede educativa como el auditorio, el salón de clases los grados novenos, la sala de audiovisuales, las áreas comunes, espacios exteriores del colegio y el restaurante escolar.

[Escriba aquí]

7.3 Relatos Estudiantiles: Juicios sobre los Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela.

En esta parte se socializan los resultados obtenidos de los juicios emitidos por los actores sociales en relación con los impactos del desplazamiento forzado en la escuela, a través de los que se identificaron afectaciones en los procesos de aprendizaje y al desarrollo del país, vulneraciones del derecho a la educación, el miedo y los riesgos percibidos en la escuela, la estigmatización y la revictimización.

Se presentan los resultados obtenidos a partir de los relatos mediante los cuales los actores sociales manifestaron sus reflexiones frente a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela. Su exposición se realizará en tres partes. En primer lugar, se socializarán los resultados en relación con los juicios acerca de los impactos del desplazamiento forzado en la escuela; en la segunda parte los resultados obtenidos en relación con los recuerdos, olvidos y silencios acerca de los impactos del desplazamiento forzado presentes en la memoria del pasado reciente; y en la tercera parte se presentarán las narraciones relacionadas con la memoria del pasado reciente.

7.3.1 Afectaciones del Desplazamiento Forzado a los Estudiantes

Las afectaciones identificadas se refieren a los impactos en los procesos académicos en su condición de estudiantes. Las afectaciones que se reconocen en las tendencias son:

[Escriba aquí]

7.3.1.1 Afectaciones de Carácter Individual

La primera tendencia que emerge en el análisis es que los niños no identifican afectaciones en la escuela como institución y grupo social, sino a las afectaciones de carácter individual.

7.3.1.2 Retraso en el Aprendizaje

Una segunda tendencia hallada es que los actores sociales durante su ejercicio reflexionante identificaron que uno de los impactos causados por el desplazamiento forzado, es el retraso en el aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de los cambios abruptos de ambiente escolar, que han tenido que afrontar en esta situación: “...*debido a esto, si cambian de alguna localidad, la educación en la otra institución sería diferente y el niño tendría algo así como un retraso a su aprendizaje*”. (T.E./A.S.1, L.1328-1330); Reflexión reforzada por otro actor social: “*Algunos de los impactos por el...por el desplazamiento forzado en la escuela es que los alumnos pueden tener retraso en su educación*”. (T.E./A.S.3, L.1340-1341).

7.3.1.3 Perdida de Oportunidades para Educarse

En tercera instancia expresan como afectación la pérdida de oportunidades para educarse, ya que su expulsión del territorio por la presión de actores armados los obliga a reiniciar sus vidas y sus estudios en lugares desconocidos donde se carece de oportunidades de educación Al respecto, un actor social expresó que: “*Los efectos en los niños que están estudiando o apenas están empezando a estudiar, es que al ser desplazados no tienen muchas oportunidades de educación en otras ciudades o pueblos*”. (T.E./A.S.16, L.1398-1400).

[Escriba aquí]

7.3.1.4 Interrupción de la Vida Escolar

De acuerdo con los juicios de los actores sociales, otra tendencia identificada con las afectaciones provocadas por el desplazamiento forzado en los educandos es la interrupción de la vida escolar y por ende, la obstrucción a sus proyectos de vida. Las condiciones de precariedad socioeconómica a las que normalmente quedan reducidas las poblaciones desplazadas forzosamente y en consecuencia los niños y jóvenes en edad escolar, conducen, como ya se había analizado en un aparte anterior, a que muchos de ellos tengan que decidirse por realizar actividades económicas que les genere ingresos monetarios, sacrificando los procesos escolares de aprendizaje que son la base indispensable para lograr la realización de sus proyectos de vida, frente a lo cual un actor social expresó en su juicio reflexionante *“pues en vez de estudiar les toca trabajar para poder ayudar al hogar a mantenerse mejor y pues esto afecta en que no puedan tener una profesión o un trabajo estable”*. (T.E./A.S.16, L.1400-1402). En este mismo sentido uno de los participantes indagados manifestó: *“Para mí los impactos ...las cosas malas que deja ese conflicto, es que hay algunos niños que dejan de estudiar uno, dos o tres años, entonces hay niños que dejan de estudiar, hay veces que vuelven a estudiar después de dos o tres años, entonces no tienen un buen futuro”*. (T.E./A.S.12, L.1386-1389); otro actor social en su juicio reflexivo expresa que hay grupos armados que justifican sus acciones en supuestos proyectos de reivindicación a favor del mejoramiento del país pero la realidad es que generan violencia y desplazamiento forzado obligando incluso al abandono de la escolaridad de niños y jóvenes, lo que ineludiblemente menoscaba sus expectativas de futuro: *“que dejaran tanta gente desplazada de sus territorios, casas, entonces era para que... para mejorar el país y también sería malo para los niños que están estudiando y a veces los sacan de sus propias casas y dejan de estudiar*

[Escriba aquí]

por muchos años y no pueden digamos... no pueden tener un buen futuro". (T.E./A.S.12, L.1831-1834). Un actor social manifestó en su juicio reflexionante que, al desplazar forzosamente estudiantes de las escuelas, los actores armados truncan sus sueños y proyectos de vida: "Opino que está muy mal porque hay personas como esas niños de las escuelas que pudieran llegar a ser grandes personajes en el futuro y simplemente por grupos armados, eee... no pueden cumplir esos...esos sueños y no llegará a ser nada y simplemente trabajar en lo que le salga". (T.E./A.S.20, L.1532-1535). El desplazamiento forzado destruye los sueños de niños humildes que conciben la educación como un medio que posibilita su movilidad social en provecho de su prosperidad y la de sus familias: "las opiniones para mí es que no deberíamos hacer eso porque... porque o no deberían hacer eso porque... porque hay personas que...que les gustaría salir adelante, estudiar, niños que quieren cumplir sus sueños y salir adelante, sacar a sus padres adelante y ser alguien en la vida". (T.E./A.S.7, L.1487-1490).

7.3.1.5 Dificultad de Adaptación a Nuevos Currículos

Otra tendencia hallada, es la dificultad del estudiante para adaptarse a un nuevo currículo, lo que muchas veces conlleva a que el estudiante no alcance los desempeños mínimos y repruebe su ciclo escolar o incluso decida desertar de forma definitiva del sistema educativo, tal como lo manifestó un actor social: *"Pues que algunos estudiantes pueden perder su ciclo escolar y algunos otros pueden dejar de estudiar". (T.E./A.S.2, L.1465-1466). Es importante tener en cuenta que los estudiantes que llegan a sus nuevos ambientes escolares normalmente lo hacen en condiciones socioeconómicas paupérrimas y bajo afectaciones psicológicas críticas producidas por la tragedia que padecieron, factores que dificultan aún más los procesos de adaptación, integración y nivelación de los estudiantes en sus nuevas*

[Escriba aquí]

instituciones educativas, generando en algunos casos bajo rendimiento académico y en consecuencia un retraso en el aprendizaje de estos educandos.

7.3.1.6 Deserción Escolar Forzada

Otra tendencia hallada es la deserción o abandono escolar que se concibe en el momento mismo de la expulsión y el despojo, cuando ante incursiones armadas, amenazas o intimidaciones, las familias deben huir de sus terruños, llevando consigo lo poco que pueden cargar para llegar a nuevos entornos, la mayoría de veces desconocidos para ellos, donde deben reiniciar sus vidas, incluyendo la vida escolar de los jóvenes, quienes huyendo para conservar su existencia también fueron despojados de sus escuelas. Se estableció a partir de la información analizada, que la deserción escolar dentro de la dinámica del conflicto armado interno es ocasionada por factores como el desplazamiento forzado de familias que abandonan sus territorios para conservar su existencia; los niños y jóvenes en edad escolar ante las vicisitudes derivadas de este crimen de lesa humanidad, en ocasiones terminan desertando de la escuela para vincularse a la ilegal práctica del trabajo infantil.

La deserción escolar originada por eventos de desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado interno se puede evidenciar en los relatos facilitados por dos de los actores sociales que participaron del presente estudio: *“los niños se tienen que ir de las escuelas porque a veces los papás los echan de la vivienda donde están ellos o los echan personas malas, lo sacan de... de su de su pueblo”*. (T.E./A.S.7, L.1364-1367); otro participante reflexionó al respecto: *“La deserción, ya que los niños o niñas y jóvenes, abandonan sus lugares de origen, de vida, ante una amenaza”*. (T.E./A.S.10, L.1376-1377).

No en todos los casos los niños y jóvenes expulsados retoman sus estudios al establecerse en un nuevo territorio, sino que por el contrario algunos de ellos se desvinculan definitivamente

[Escriba aquí]

del sistema educativo: *“De que los niños que salen de la escuela forzadamente no pueden cumplir con su labor como estudiante y tienen que empezar desde nuevo a veces o simplemente algunos no llegan ni a volver a las escuelas”*. (T.E./A.S.20, L.1420-1422).

7.3.1.7 Desertar para Existir y Subsistir

Para los actores sociales, uno de los principales impactos del desplazamiento forzado es la deserción escolar en correlación con el trabajo infantil; ya que muchos de los niños expulsados y reubicados en nuevos territorios dejaron sus estudios al huir en compañía de sus familias, de las amenazas de los actores armados; sin embargo, al llegar a nuevos contextos sociales y educativos en ocasiones se ven obligados a ejercer actividades laborales para contribuir de las necesidades básicas cotidianas de su familia, pues quedan expuestas a condiciones socioeconómicas precarias, por tanto deben desertar de la escuela para existir y subsistir: *“...debido a que ellos necesitan dinero para su...para existir por así decirlo, él podría dedicarse a puro al trabajo y esto le sería algo como negar el derecho a la educación”*. (T.E./A.S.1, L.1330-1332); la necesidad de subsistencia lleva a que los niños abandonen sus estudios y se involucren en actividades lucrativas: *“los niños dejarían de estudiar debido a que necesitan dinero para ellos poder sobrevivir”*. (T.E./A.S.1, L.1459); otro actor social resalta que hay estudiantes en situación de desplazamiento forzado que se vinculan a las actividades laborales con el propósito de ayudar en la economía de sus familias: *“Uno de estos impactos es que muchos niños desplazados no pueden seguir estudiando ya que tienen que trabajar para ayudarles a sus familias”*. (T.E./A.S.4, L.1344-1345). Por tanto, muchos estudiantes se ven abocados a un temprano ingreso a la vida laboral; puesto que la precariedad socioeconómica de las familias en situación de desplazamiento ejerce presión sobre los niños y jóvenes pertenecientes a las mismas, quienes ante estas adversidades

[Escriba aquí]

terminan vinculándose a una vida laboral que les representa recursos de subsistencia; auspiciándose de esta forma una práctica ilegal como es el trabajo infantil. Los jóvenes al realizar actividades que les representan remuneración económica son seducidos por la satisfacción de administrar su propio dinero pierden motivación para continuar en la escuela. tal como afirmó un actor social en su reflexión: *“las personas dejarían de estudiar ya que necesitan ehh... dinero para vivir el día a día, lo cual llevaría a que el estudiante sea una persona independiente, esto cambiaría en que ya no le gustaría el estudio sino el dinero”*. (T.E./A.S.1, L.1454-1457).

Las condiciones socioeconómicas en las que se deben desenvolver la mayoría de personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado son tan precarias e inhumanas que es común que entre muchas vejaciones también tengan que enfrentar el hambre, es por esto que muchos estudiantes en condición de desplazamiento forzado deben trabajar para solventar su propia alimentación y/o deben laborar para contribuir a que su familia adquiera la provisión diaria de alimento, factor que también influye en los altos índices de deserción escolar. Al respecto, uno de los actores sociales afirmó en su juicio reflexivo *“...el impacto del desplazamiento en las escuelas puede ser que algunos jóvenes pueden quedar sin estudio ya que se van a ayudarle a sus padres para la alimentación de sus casas”* (T.E./A.S.2, L.1335-1337).

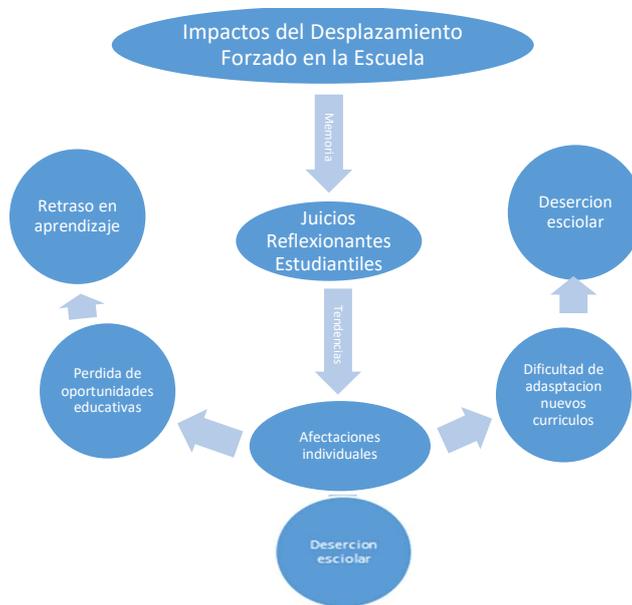
Muchos estudiantes se ven abocados a un temprano ingreso a la vida laboral; puesto que la precariedad socioeconómica de las familias en situación de desplazamiento ejerce presión sobre los niños y jóvenes pertenecientes a las mismas, quienes ante esto terminan vinculándose a una vida laboral que les representa recursos de subsistencia; auspiciándose de esta forma una práctica ilegal como es el trabajo infantil. Los jóvenes al realizar

[Escriba aquí]

actividades que les representan remuneración económica son seducidos por la satisfacción de administrar su propio dinero pierden motivación para continuar en la escuela tal como afirmó un actor social en su reflexión: *“las personas dejarían de estudiar ya que necesitan ehh... dinero para vivir el día a día, lo cual llevaría a que el estudiante sea una persona independiente, esto cambiaría en que ya no le gustaría el estudio sino el dinero”*. (T.E./A.S.1, L.1454-1457).

7.3.1.8 Vulnerabilidad a Explotación y Abuso Infantil

Otra tendencia hallada en los juicios estudiantiles es el riesgo de explotación y abusos a que se exponen los niños en condición de desplazamiento forzado, puesto que la necesidad económica y el desespero por subsistir es utilizado por algunas personas inescrupulosas para aprovecharse del dolor de niños y jóvenes de quienes abusan mientras les hacen creer que los están ayudando para que puedan contener en parte la crisis humanitaria que padecen, tal como lo infiere un actor social en su reflexión: *“conllevaría a qué tanto, como que consiga trabajo en cualquier lado, eso sería muy propensos a que sean abusados y sean explotados también”*. (T.E./A.S.1, L.1460-1461).

Ilustración 4: Afectaciones del desplazamiento forzado en los estudiantes

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

7.3.2 Afectaciones al Desarrollo del País

La segunda afectación del desplazamiento son los impactos en el desarrollo del país. Diversos actores sociales plantearon que la deserción escolar ocasionada en parte por el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado interno constituye una afectación al desarrollo del país puesto que los niños deben dejar de estudiar para trabajar, lo cual trunca su proyecto de vida y retrasa su progreso. ; lo anterior se puede evidenciar en los siguientes relatos aportados por algunos actores sociales: *“Esto afecta mucho al país, a la comunidad, porque esos niños que no pueden estudiar más y les toca trabajar para mantener su hogar”*. (T.E./A.S.13, L.1514-1515). Otro actor social agregó al respecto: *“afecta el desarrollo del país como comunidad y también en lo económico y eso no nos hace progresar como país”*. (T.E./A.S.13, L.1515-1516). El abandono escolar generado en parte por el desplazamiento [Escriba aquí]

forzado frustra los proyectos de futuros profesionales que eventualmente podrían aportar al desarrollo del país: *“Yo opino que es algo que acá en Colombia ha retrasado mucho el desarrollo eh... como comunidad, ya que ha obligado a que muchos niños y jóvenes no puedan seguir estudiando eh.. y no pueden ser profesionales y les toca dedicarse a lo que pueden”*. (T.E./A.S.17, L.1242-1244)”. Al ser expulsados de sus territorios abandonan forzosamente la escuela, a veces de forma definitiva, junto a los sueños que tienen de ser profesionales que ayuden al progreso del país y lograr alcanzar a un mejor nivel de vida: *“Impacta mucho a la comunidad en general, ya que a los jóvenes que están en ese momento estudiando en esas comunidades que son desplazadas los obligan a no poder seguir estudiando ya que les toca irsen del lugar, muchas veces no consiguen volver a reingresar a los estudios y no terminan siendo profesionales que ayuden al país”*. (T.E./A.S.17, L.1404-1407).

En su mayoría coinciden los participantes en considerar que el desplazamiento forzado implica una grave situación, puesto que interfiere en la construcción de un mejor país: *“Opino que es algo demasiado grave, porque afecta la educación de los niños que son el futuro de este país”*. (T.E./A.S.18, L.1522-1523). Otro joven considera que, de lograrse dar una solución a esta problemática, el país sería mejor. *“Yo opino que es algo que ha retrasado mucho al país a lo largo de tantos años que ya han pasado y que donde se lograra acabar con esto podíamos llegar a volvernos un mejor país”*. (T.E./A.S.14, L.1518-1520). En síntesis, algunos actores sociales en sus juicios establecen que la deserción escolar ocasionada por el desplazamiento forzado es un fenómeno que afecta las expectativas de prosperidad socioeconómica y movilidad social de los estudiantes en particular, y el progreso del país.

[Escriba aquí]

7.3.3 Vulneraciones del Derecho a la Educación

Un tercer impacto del desplazamiento forzado en la escuela es la vulneración del derecho a la educación: tal como lo percibe un actor social en la narración aportada a continuación: “...en cierta manera se le estaría negando el derecho a la educación a las personas que asisten al colegio”. (T.E./A.S.1, L.1453-1454). Otro joven juzga negativamente a los perpetradores del desplazamiento forzado porque vulneran el derecho a la educación reduciendo las posibilidades de un futuro digno para los niños: : “lo que están haciendo no está bien porque les están robando un derecho de educación a los niños y no los dejan tener un futuro digno”. (T.E./A.S.8, L.1491-1493). Este juicio negativo se extiende al conflicto armado en general; en ese sentido un joven asevera que: “Las afectaciones es que no podemos estudiar, aprender para podernos superar como personas, ya que por culpa del conflicto no podemos...”. (T.E./A.S.11, L.1505-1506).

7.3.4 Miedo y Riesgos en la Escuela

Durante el proceso de indagación acerca de los juicios de los estudiantes frente a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela, algunos actores sociales coincidieron al expresar que tanto en las escuelas, como en los niños que han tenido que padecer la tragedia del desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado interno, el miedo y la desconfianza se convierten en elementos que hacen presencia rutinaria en estos establecimientos educativos; miedo a que se repita el drama por el que pasaron y desconfianza de que las personas o grupos que les perpetraron el daño estén haciendo presencia en la zona, creándose una atmósfera de zozobra en el educando y en la institución, lo que dificulta los procesos de enseñanza - aprendizaje generando incluso retraso en los mismos, ya que se desarrollan bajo este tipo de tensiones que impactan en su conjunto a los

[Escriba aquí]

miembros de la comunidad educativa. El miedo presente en las escuelas, lo evidencia un joven al relatar que: *“los niños de esa... de esos sectores, de esas zonas, tienen una vida muy difícil, eh porque no pueden estudiar, no pueden recibir la educación que se merecen, viven con miedo, viven con el pensamiento de que eh si no... no van a poder tener una vida plena, una vida tranquila, una vida... se puede decir como la de los... como normal”*. (T.E./A.S.6, L.1480-1484). El mismo actor social complementa su aporte haciendo énfasis en que quienes han experimentado situaciones de desplazamiento forzado pueden ver alterada su tranquilidad y certidumbre dentro del plantel educativo por influencia de emociones como el miedo y la intimidación que persisten en su memoria: *“los niños no van a estudiar con tranquilidad por miedo a que les pase algo, por miedo a que los recluten o les hagan daño”*. (T.E./A.S.6, L.1350-1353). El mismo actor social hace énfasis en el miedo que persiste en las víctimas hacia los perpetradores del desplazamiento *“...porque van a estar con esa opresión con ese... con ese pensamiento de que tienen que hacer todo lo que le digan esas personas que les hacen daño a ellos”*. (T.E./A.S.6, L.1484-1485). Los jóvenes sienten la preocupación de que los actores armados del conflicto causantes del desplazamiento forzado eventualmente realicen acciones bélicas en los establecimientos educativos: *“Los impactos del desplazamiento forzado en la escuela son aquellos que por culpa del conflicto armado no podemos estudiar, no podemos superarnos, ya que siempre tenemos que estar como preocupados de que (suceda) una balacera”*. (T.E./A.S.11, L.1380-1382). Otro de los coinvestigadores reflexionó en el mismo sentido que su compañero: *“es algo que no se debería hacer y mucho menos en las escuelas donde le están brindando educación a los niños y también corren peligro que en una de esos momentos en que llegan a la escuela a*

[Escriba aquí]

desalojarlos, puedan lastimar a esos niños que solo van a aprender". (T.E./A.S.19, L.1527-1530).

Los niños y jóvenes que estudian en zonas influenciadas por el conflicto armado o que han sido víctimas de acciones bélicas como el desplazamiento forzado, experimentan intranquilidad y miedo en la escuela, conforme lo expresó un actor social en su narración reflexiva: *"los niños no van a estudiar con tranquilidad por miedo a que les pase algo, por miedo a que los recluten o les hagan daño"*. (T.E./A.S.6, L.1351-1353).

7.3.5 Estigmatización y Revictimización

Otra afectación a los estudiantes causada por el desplazamiento forzado es la estigmatización, tal como lo manifestó un actor social en su juicio reflexivo: *"Otra afectación es que los niños se...se pueden sentir deprimidos al ser juzgados por la gente y discriminados pensando que son de la guerrilla"*. (T.E./A.S.19, L.1414-1417). La estigmatización se expande incluso a veces hacia su núcleo familiar, tal como afirma uno de los participantes: *"Una mala educación, rechazo a algunos padres de familia, retraso en el tema de la educación, el acceso a la educación y la discriminación educativa"*. (T.E./A.S.9, L.1373-1374). La estigmatización trae consigo rechazo y discriminación *"Para mí el impacto sería falsa identidad, rechazo, discriminación por parte de las demás personas, de los demás ni...de los desp...de los demás niños, de otras partes"*. (T.E./A.S.8, L.1370-1371). Las acciones discriminatorias contra la población estudiantil desplazada pueden observarse en episodios de acoso escolar, al respecto un actor social aportó la siguiente reflexión: *"Una de las primeras afectaciones es que los niños, al integrarse a un nuevo colegio, pueden ser discriminados o pueden sufrir bullying por sus...compañeros"*. (T.E./A.S.19, L.1414-1415). En síntesis, los prejuicios, estigmatización y discriminación hacia los estudiantes llegados en [Escriba aquí]

situación de desplazamiento forzado son formas de revictimización que inevitablemente afectan su inclusión, desempeño académico, comportamiento social y emocional en su nuevo entorno escolar.

7.4 Memoria del Pasado Reciente: Recuerdos, Olvidos y Silencios

En este aparte se socializarán los resultados obtenidos durante el proceso investigativo en relación con los juicios reflexionantes frente a la problemática abordada en el presente estudio presentes en la memoria, olvidos y silencios de los estudiantes indagados. Para su exposición se dividirán los hallazgos en tres partes; en primer lugar, se socializará los resultados relacionados con los recuerdos de la memoria, en segundo lugar, los olvidos de la memoria y en tercer lugar los silencios. La información obtenida fue bastante heterogénea, unos actores sociales consideraron la necesidad de recordar los hechos para reconocerlos, comprender lo que sucedió y evitar su repetición, otros por el contrario expresaron que se deben olvidar para evitar evocar el dolor causado y superar los traumas para poder evolucionar en su realización personal, otros en cambio opinan que lo más prudente es guardar silencio frente a los acontecimientos para evitar retaliaciones de los actores del conflicto que puedan propiciar el resurgimiento del sufrimiento por el que pasaron.

7.4.1 *Hacer Memoria: Recordar para no Repetir*

Aunque reconocen que evocar las adversidades del pasado reciente pueden llegar a despertar sensaciones como la tristeza, el dolor y la nostalgia, consideran algunos actores sociales que son acontecimientos necesarios de conservar en la memoria para comprender lo que sucedió y asumir acciones para evitar su repetición, que no son posibles de olvidar debido

[Escriba aquí]

a la naturaleza cruel con la que sucedieron los hechos que desenlazaron situaciones de desplazamiento forzado que impactan en la escuela; así lo manifestaron diversos participantes del presente estudio: *“lo que sucedió se va a recordar porque... porque eso que le pasó, no pasó hace mucho y sigue sucediendo y le ocurren a las familias y sus hijos, van a seguir con el dolor de ellos al perder a su familiares, al no poder tener las mismas condiciones para estudiar, para vivir”*. (T.E./A.S.6, L.1611-1614). El daño ocasionado perdura en el tiempo, por más años que transcurran siempre estarán presentes en la memoria los sucesos que causaron dolor y sufrimiento; así lo manifestó un estudiante en su reflexión: *“en mi opinión pienso que no (no olvidar) porque esos acontecimientos fueron que uno diga hay no eso pasó hace diez años, hace veinte años, hace treinta años, siempre va a hacer daño, siempre va a quedar”*. (T.E./A.S.6, L.1619-1621). Los hechos atroces que padecieron los jóvenes junto a sus familias siempre estarán almacenados en su memoria, no es posible olvidar lo inolvidable, opinó uno de los actores sociales en el juicio de valor que emitió al respecto: *“Estos acontecimientos no pueden quedarse en el olvido porque son actos inolvidables para las familias que han sido víctimas del desplazamiento forzado”*. (T.E./A.S.3, L.1611-1612). Opina otro participante que es importante que los hechos atroces prevalezcan en la memoria, que sean experiencias compartidas con el fin de reconocer y comprender la realidad social a la que se pertenece y se requiere transformar: *“Bueno, yo opino que debe quedar en la memoria (los hechos atroces del pasado), ya que recordar podemos compartir nuestras experiencias o digamos si hemos pasado por algo así como un secuestro, una violación”*. (T.E./A.S.14, L.1648-1650). Argumenta otro actor social, que es indispensable conservar en la memoria cuando, como, donde y porque sucedieron los hechos, por más atroces que hayan sido, porque se debe concientizar a los niños de que situaciones

[Escriba aquí]

como estas no deben repetirse nunca más: *“Es importante para poder hacer conciencia en los niños que son el futuro de este país y que ellos aprendan que esto no... no se debe hacer ni repetir”*. (T.E./A.S.18, L.1689-1690). En ese sentido fue más allá la reflexión un estudiante al sentenciar que sin la construcción de una memoria colectiva la tendencia es que la historia se repita: *“para la comunidad, la memoria en los momentos que han vivido es muy valioso, porque un pueblo sin memoria tiende a repetir la historia”* (T.E./A.S.10, L 606-607). Lo que sucedió debe recopilarse en la memoria colectiva de los países como legado para que generaciones futuras eviten la repetición de los sucesos; así lo dejó entrever un estudiante en su relato: *“si la gente no tuviera memoria, si los países no tuvieran memoria, no recordarían eso o cualquier suceso que hubiera pasado en el pasado o estuviera sucediendo, se olvidaría de inmediato y no tendrían sus recuerdos o no tendrían ehh los hechos para contar a sus próximas generaciones ni nada de eso”*. (T.E./A.S.6, L 863-866). Coincide otro estudiante con esta posición al emitir en sus juicios reflexionantes frente al problema abordado en este estudio, en que la memoria del pasado reciente debe trascender hacia las generaciones futuras que deberán comprender y reconocer la verdad acerca del conflicto armado interno: *“no se deben de olvidar, al contrario, se debe recopilar para la memoria histórica, ya que somos la generación que hemos vivido el horror de una guerra, desigualdades y nuestros hijos y nietos deben conocer la verdad de un conflicto armado”*. (T.E./A.S.10, L 1643-1645). La verdad de los sucesos de nuestro pasado reciente, por más trágicos que sean deben develarse y no quedar en el olvido, ya que deben servir como reflexión a la sociedad para emprender rutas de perdón y reconciliación que conduzcan a la construcción de una cultura de paz, máxime cuando la problemática del desplazamiento forzado y sus afectaciones en la escuela es un drama humanitario que persiste: *“No considero que estos conflictos sean olvidados porque*

[Escriba aquí]

sirve de reflexión y además todavía hay desplazamiento forzado en el país”. (T.E./A.S.9, L.1629-1630). Recordar y narrar este tipo de acontecimientos permite que las comunidades consoliden la construcción de su memoria: “...en la comunidad nos sirve la memoria para la tradición, para recordar las cosas por las que hemos pasado, por las que la comunidad ha tenido (que pasar), los sucesos históricos”. (T.E./A.S.6, L 564-565).

7.4.2 Memoria para la Comprensión

El estudio muestra que para algunos estudiantes la memoria del pasado reciente permite comprender lo sucedido y superar esas huellas dolorosas que dejó la tragedia. En este sentido, un actor social estableció el siguiente juicio reflexionante: *“Es importante reconocerlo porque así podemos es darle un mayor entendimiento a este tema, porque puede ser importante recordar esas cosas que nos han pasado y sanar esas heridas que han dejado”. (T.E./A.S.16, L.1674-1676).*

7.4.3 Recordar para Narrar, Narrar para Recordar

Consideran diversos actores sociales participantes del estudio, que no basta con recordar los acontecimientos, sino que a partir de estos se hace imprescindible generar narrativas que develen a la sociedad la compleja realidad en que convive el país: *“Debemos no quedarnos callados, aunque sea difícil para nosotros hablar sobre ese tema”. (T.E./A.S.14, L.1650-1651): “Pero yo opino que...que debemos hablar y oír y hablar de eso para que la sociedad se dé cuenta cómo está la convivencia y también por qué, porque siento que...en debemos hablar y dialogar sobre ese tema, ya que las consecuencias, aunque vivimos en Colombia, aunque no las queramos ver con nuestros propios ojos o nuestras palabras, entonces yo opino que o pienso que nosotros debemos hablar sobre eso y no*

[Escriba aquí]

podernos y no quedarnos callados". (T.E./A.S.14, L.1653-1657). En síntesis, se puede abstraer de las voces estudiantiles en este aparte, que en términos generales los participantes manifestaron que los sucesos causantes de desplazamiento forzado e impactos en la escuela dentro del marco del conflicto armado deben ser conservados en la memoria tanto individual como colectiva, con el fin de generar narrativas que esclarezcan ante la sociedad la verdad de los hechos acaecidos como fase previa para encaminarse en procesos de reparación, perdón y reconciliación que consoliden la construcción de una cultura de Paz.

7.4.4 Olvidos de la Memoria

A diferencia de los participantes que argumentan que los sucesos causantes de desplazamiento forzado e impactos en la escuela dentro del marco del conflicto armado deben ser conservados en la memoria, algunos estudiantes afirmaron durante la formulación de sus juicios reflexionantes que los acontecimientos atroces que originaron desplazamiento forzado y afectaciones en la escuela deben dejarse en el olvido, ya que no se debe evocar lo que reactiva el dolor y la tristeza, porque según opinan, son sentimientos y emociones que interfieren en la salud mental y estado anímico de quienes han sido o son víctimas de esta práctica inhumana por parte de organizaciones armadas en el marco del conflicto armado, lo que bloquea su ímpetu, motivación y fortaleza para superar las vicisitudes que los agobió y que obstaculizan la reactivación de su vida normal, sus proyectos de vida y realización humana, por tanto, plantean que todas esas adversidades generadoras de traumas que vivenciaron en el pasado reciente deben olvidarse, borrarse de la memoria para emerger de la tragedia y reestablecer el rumbo de sus vidas.

[Escriba aquí]

7.4.4.1 Olvidar para No Evocar Dolor

Gran parte de los actores sociales indagados durante el transcurso de la investigación fueron contundentes al argumentar en sus juicios reflexionantes que los acontecimientos atroces que generan el desplazamiento forzado y el conflicto armado que sus afectaciones en la escuela deben ser olvidados, ya que, como se infiere del relato entregado por un actor social, guardar en la memoria los hechos trágicos del pasado reciente podrían implicar la evocación de sensaciones como el dolor, el miedo y la tristeza; entre otras, por tanto opinan que para superar los traumas que condicionan la vida de las víctimas es imprescindible olvidar los hechos que los causaron: *“lo olvidamos para no sentir dolor, no ser afectados por un trauma de hace mucho tiempo, debido a que la mayoría de cosas que olvidamos es porque no las queremos en nuestra vida”*. (T.E./A.S.1, L.620-622). 639). Otro participante fue más concreto al expresar que las personas siempre quieren olvidar el pasado negativo que afrontaron; *“olvidamos para no recordar cosas malas en nuestro pasado”*. (T.E./A.S.3, L.627-628). Se infiere también de la información recopilada que diferentes estudiantes consideran que estas situaciones deben quedar olvidadas incluso por cuestiones de seguridad, para evitar retaliaciones de estos perpetradores que los victimizaron:

7.4.4.2 Olvidar para que No Duela

“Si, considero que si deberíamos dejarlos en el olvido porque... porque eso a veces nos causa dolor, sentimientos, y pues es mejor convivir y estar bien vivir nuestras vidas bien, sin estarnos ocultando o estar... o que nos estén amenazando o sacando a la fuerza de muchas viviendas”. (T.E./A.S.7, L.1631-1634). Permanecer lamentándose por los malos recuerdos que padecieron en el pasado reciente no permite la realización en la vida de las personas, por tanto, es necesario el olvido para prosperar: *“para olvidar son cosas que a ti te*

[Escriba aquí]

han marcado la vida y cosas que a ti te aterran en todo momento y los recuerdos que hay que olvidar, los que nunca ayudan a seguir (adelante a) una persona”. (T.E./A.S.8, L.648-650);

7.4.4.3 Olvidar para No Repetir

Las personas olvidan los sucesos que no quieren que se repitan, prefieren no evocar la tragedia: *“olvidamos cosas que no queremos que vuelvan a pasar”. (T.E./A.S.11, L.663).*

7.4.4.4 Olvidar para Seguir Viviendo

Aparte de los traumas y sensaciones negativas que pueden quedar latentes en la memoria de las víctimas, opina un actor social que estos recuerdos podrían desencadenar en sentimientos como el rencor hacia quienes perpetraron el daño: *“considero que esos hechos atroces deberían olvidarse para no llevar en el recuerdo malos momentos, tristeza y rencores, deben quedar en el olvido porque no sería muy bueno recordar el pasado y lo vivido por el conflicto armado todo debería quedar olvidado para poder continuar la vida sin traumas o malos recuerdos”. (T.E./A.S.15, L.1676-1679).* Evocar los daños impiden a las víctimas imponerse al miedo de una eventual repetición de los hechos y en consecuencia, al surgimiento de sensaciones como el rencor y el remordimiento, así lo estableció en su juicio reflexionante uno de los actores sociales: *“Yo considero que esos daños deben olvidarse porque es algo que esa persona no le gustaría volver a vivir ese dolor, ya que son recuerdos que lo pueden perjudicar y no dejan seguir su vida, viven con el miedo de que les vuelva a pasar esos hechos y tengan que pasar otra vez esos malos momentos, lo importantes es que puedan vivir sin rencor ni remordimientos”. (T.E./A.S.19, L.1703-1707).* Olvidar a los actores del conflicto armado que perpetraron el daño y generaron los traumas, también es una

[Escriba aquí]

opción válida para sobreponerse a las secuelas dejadas por la violencia, continuar con el propósito de sus vidas y contribuir al mejoramiento de la convivencia pacífica en el país: *“olvidamos aquellos que nos han dado mal, nos han dejado algo mal, nos han hecho sufrir, o por los que hemos pasado momentos que...o algo traumático que nosotros queremos olvidar para poder seguir con nuestra vida adelante”*. (T.E./A.S.6, L.637- Olvidar para proteger a los jóvenes Otro actor social fue más allá y afirmó que estos sucesos deben quedar olvidados puesto que considera la posibilidad de que algunos jóvenes se sientan atraídos por el actuar de ciertos actores armados que detentan poder en los territorios donde operan, además de controlar prácticas ilícitas que les otorgan gran flujo de ganancias monetarias, factores que, según la perspectiva del participante, podrían ser tomados como ejemplo por ellos, como modelo a seguir o emular, circunstancias que potencialmente desenlazan en el involucramiento de los estudiantes en el conflicto armado como actores del mismo al cometer el craso error de vincularse a esos grupos armados ilegales, alejándose de los procesos de aprendizaje de los cuales deberían beneficiarse, entusiasmados por la vana ilusión de hallar en esto una opción para mejorar sus condiciones de vida; así lo emitió en su juicio reflexionante el siguiente actor social: *“Yo digo que debe olvidarse porque hechos como esos no deben de ser recordados, porque si se recuerdan puede que los jóvenes tomen ejemplo de eso”*. (T.E./A.S.18, L.1697-1698).

7.4.5 Los Silencios de la Memoria

Existen víctimas de desplazamiento forzado que optan por guardar silencio frente a los hechos atroces que debieron vivenciar, silencios voluntarios y evasivos con el cual pretenden que el dolor se vaya olvidando, los daños sanando y para evitar posibles retaliaciones por parte de sus victimarios.

[Escriba aquí]

7.4.5.1 Silencio Protector

Durante el desarrollo de la investigación, al abordar el problema que inspiró este estudio, diferentes actores sociales afirmaron que ante situaciones límite como el desplazamiento forzado, lo más prudente es optar por el silencio, no hablar de lo que sucedió, mucho menos delatar a los perpetradores de la barbarie, las víctimas deben callar sus tragedias porque de lo contrario enfrentan el riesgo de que sus victimarios emprendan retaliaciones en su contra, incentivándose la repetición de episodios violentos que resultarían en dolor y sufrimiento para los jóvenes estudiantes junto a sus familias; *“¿Por qué algunas personas como que quieren mejor cómo ocultar las cosas y no hablar de eso? Porque al hablar de eso le pueden ocasionar mucho daño”*. (T.E./A.S.14, L.1857-1858).

7.4.5.2 Silencio para Olvidar

Frente a estas adversidades lo más razonable es callar para poder superar los traumas dejados por la guerra y continuar una vida esperanzada en la tranquilidad, la felicidad y el progreso. En este sentido, un actor social fue contundente en manifestar su indisposición para participar en el mismo optando por el silencio evasivo, decisión que justificó a través de un relato escrito: *“No quiero desarrollar esta actividad porque no me gusta tocar ese tema, por el motivo de que somos desplazados y una de las razones (es) que a mis padres les toco huir fue porque el grupo armado nos desalojó de la casa donde vivíamos y dejar todo para empezar de nuevo”*. (T.E./A.S.13, L.1852-1855). Es necesario callar para superar el dolor y el sufrimiento, no relatar como sucedieron los hechos de vulneración a sus derechos humanos, garantiza la integridad física y psicológica de la víctima, ya que narrarlos en sociedad podría reavivar el sufrimiento por acción de represalias tomadas por los victimarios: *“Es mejor quedarse en silencio y también olvidarse de todo para que no sufran más de lo*

[Escriba aquí]

que les paso y si cuenta algo vuelve a sufrir otra vez, es mejor estar en silencio antes de hablar de lo que le paso a él, para no sufrir más es (mejor) que se le olvide todo". (T.E./A.S.20, L.1709-1712).

Como se ha observado hasta esta instancia, durante el proceso investigativo se aplicaron estrategias metodológicas orientadas a abstraer los juicios reflexionantes de los estudiantes frente a los impactos y afectaciones provocadas por el fenómeno del desplazamiento forzado en la escuela en el marco del conflicto armado interno, lográndose recopilar opiniones, relatos, narraciones, posicionamientos, críticas y saberes de los estudiantes respecto al problema abordado en el presente estudio, lo que incentivó a los coinvestigadores a construir memoria del pasado reciente sobre la realidad social en la que se encuentran inmersos, mediante los juicios reflexionantes que realizaron al ser indagados. Algunos actores sociales argumentaron sus juicios en relación con los recuerdos de la memoria, otros participantes compartieron sus reflexiones a partir de los olvidos de la memoria, entre tanto, un reducido grupo de estudiantes opinó que los silencios de la memoria son la opción más sensata que se debe asumir para conservar la integridad física ante este drama humano que asedia a la nación.

El presente estudio se enfocó en identificar los juicios reflexionantes presentes en la memoria del pasado reciente de los estudiantes (víctimas y no víctimas) en relación con los impactos y afectaciones del desplazamiento forzado en la escuela dentro del marco del conflicto armado interno y la violencia política que implicó sus orígenes.

[Escriba aquí]

7.5 Categorías Emergentes: Conflicto Armado Interno

Durante el avance en las etapas del presente estudio en las que se abordó el problema de la investigación, los actores sociales suministraron información en sus narrativas a partir de la cual fueron surgiendo categorías emergentes susceptibles de análisis al ser vinculantes con el conflicto armado interno en Colombia, que es el contexto de donde emana el fenómeno social abordado.

Los actores sociales durante las etapas de recolección de información y co-construcción de la propuesta, establecieron correlaciones entre el desplazamiento forzado y la escuela; posteriormente lograron reconocer diferentes impactos del desplazamiento forzado en la escuela generados dentro de la dinámica del conflicto armado interno.

7.5.1 *Perder Familia y Hogar*

Los actores sociales comprenden que el desplazamiento forzado es un crimen de lesa humanidad que destruye las familias, hogares y procesos educativos de niños y jóvenes que debieron afrontar esta tragedia: “...*algunos otros pierden a sus familias y pierden sus hogares*”. (T.E./A.S.2, L.1466). Otro actor social afirma en su juicio valorativo, que el desplazamiento forzado no debería existir porque condena a que muchos niños pierdan el amor de sus hogares y su derecho a educarse: “*Opino que el desplazamiento forzado no debería existir o de hacerse porque dejan a muchas familias sin hogar o que les toca vivir de huida de los conflictos, la violencia, las persecuciones, además dejan a hartos niños sin amor al hogar y sin educación*”. (T.E./A.S.9, L.1218-1220).

[Escriba aquí]

7.5.2 *Miedo al Reclutamiento*

Otra tendencia inferida de las reflexiones de los estudiantes frente al problema del estudio es el temor y desconfianza que los jóvenes sienten de ser reclutados forzosamente por algún grupo armado ilegal al asistir a las clases en la escuela, pues estiman que, en especial en zonas de influencia del conflicto armado, existe una alta vulnerabilidad de los menores de edad para su eventual vinculación como actores armados del conflicto, lo que se ve reflejado en la inasistencia o deserción de estudiantes que junto a sus familias, deciden abandonar los estudios para priorizar la conservación de su integridad física y su libertad. En casos específicos, los estudiantes son reclutados forzosamente por grupos armados ilegales que los arrebatan de la custodia de sus familias y escuelas. Un participante aportó un juicio valorativo respecto a esta eventualidad: “...reclutan a sus hijos para coger armas a temprana edad y se lo llevan para donde ellos no vuelven a sus casas, dejan... algunos dejan de estudiar por esa misma cuestión uno, dos o tres años y no llegan con la misma capacidad cuando de pronto tienen la oportunidad de volver”. (T.E./A.S.12, L.1006-1009). Complementó este posicionamiento un estudiante añadiendo que existen casos extremos en que los niños y jóvenes son forzados a reemplazar sus equipamientos escolares por equipamientos bélicos: “Es una cosa muy mala porque en vez de un niño de unos 10 años 11 años o hay veces de 8 años en vez de estar cogiendo un libro o estudiando ya están cogiendo armas ehh apartados de la mamá, del papá, esto...lejos de ellos, o sea desplazados”. (T.E./A.S.12, L.1390-1392). Hay episodios en que los estudiantes han sido reclutados por ejércitos ilegales en los mismos establecimientos educativos; sostienen otros actores sociales indagados en sus juicios reflexionantes: “Han sido sacados de sus territorios, esto...vulneradas de sus derechos, tanto como en desplazamiento como en falsos positivos y

[Escriba aquí]

los niños que han sido sacados de sus escuelas, de sus casas, para llevarlos...para volverlos guerrilleros”. (T.E./A.S.8, L.361-363). Muchos niños y jóvenes son despojados de su libertad, de su hogar y sus escuelas para obligarlos a combatir en un conflicto armado del que no son culpables ni participes, sino víctimas: “...está mal porque ya que muchos niños se lo llevan los grupos armados a pelear una batalla que no tiene nada que ver”. (T.E./A.S.4, L.1472-1473). Son vehementes algunos actores sociales en señalar a grupos armados en particular como los perpetradores de estos reclutamientos forzados que desplazan a los niños de sus hogares y escuelas, vulnerando entre otros su derecho a la educación: “más la guerrilla porque buscan los niños, se los llevan, los separan de sus familias, de sus padres, de sus hermanos, de pasar a algo de lo que hace uno de niño, que es jugar, jugar fútbol, jugar con muñecas, estudiar, a llevárselo a algo que no es para una persona o que no es para un niño”. (T.E./A.S.7, L.1120-1123). Existen casos de niños en los que la violencia extermina a sus familias y destruye sus hogares, quedando desamparados y vulnerables ante grupos armados que se aprovechan de su drama y los reclutan desde muy temprana edad, involucrándolos como actores del conflicto armado y obstaculizando su derecho fundamental de acceder al sistema educativo, niños que nunca llegaron han pisar una escuela pero si los campos de batalla: “niños que ya le habían matado casi toda la familia o algo así, ya los metían era para la guerra no más teniendo ocho años”. (T.E./A.S.12, L.427-428). El mismo actor social complementa su reflexión añadiendo que los niños que han tenido que afrontar esta desgracia son unos valientes: “ya los metían era para la guerra no más teniendo ocho años, entonces yo digo que representa un... como o sea como un gran honor esos niños que fueron tan valientes a esa edad, ante eso obviamente es muy doloroso y para todos los niños que estuvieron en ese tiempo o pa todos”. (T.E./A.S.12, L.428-431). En el mismo sentido, un

[Escriba aquí]

participante emitió un juicio valorativo en el que identifica a los grupos guerrilleros como uno de los principales causantes de este delito de lesa humanidad que impide la educación normal de los niños y jóvenes: *“Lo que yo sé del conflicto armado en Colombia es todo aquello como...como...como todas esas personas que hacen eso, como digamos puede ser la guerrilla, el ELN y todas esas personas que sacan a sus familias de sus propias casas y...y las y la reclutan a los propios niños, a que hagan cosas malas, a que cojan las armas desde temprana edad”*. (T.E./A.S.12, L.799-802). El sufrimiento que debieron padecer durante la consumación de los hechos en el que fueron expulsados forzosamente de sus territorios junto a sus familias, pueden incentivar en algunos jóvenes anhelos de retaliación y venganza contra quienes les causaron el daño, desconcertados por el trauma que les representó la tragedia, terminan vinculándose de forma voluntaria a los grupos armados; así reflexionó un actor social: *“...causa dolor y trauma, esto podría crear odio y el odio llevaría a que ellos sean miembros de los grupos armados en un futuro”*. (T.E./A.S.1, L.1461-1463). Coincide otro estudiante con esta reflexión en su relato: *“...otros se van obligatoriamente o voluntariamente a los grupos armados”*. (T.E./A.S.2, L.1337-1338).

7.5.3 Hostigamientos a Docentes

Otra de las afectaciones frecuentes en la escuela ocasionadas por efecto del conflicto armado y develadas en el presente estudio, es el hostigamiento por parte de grupos armados regulares e irregulares hacia los docentes. Respecto a los hechos victimizantes de que son objeto los docentes, la extorsión es uno de los más frecuentes, en este sentido un actor social compartió la siguiente reflexión: *“Los profesores también tienen afectaciones ya que los extorsionan o los amenazan”*. (T.E./A.S.19, L.1417-1418); *“...han habido casos en los que sobornan (extorsionan) a los profesores para que puedan trabajar ahí”*. (T.E./A.S.6, L.1350-

[Escriba aquí]

1351); el mismo actor social amplía su posicionamiento frente a estos hechos aportando el siguiente relato: “...han habido casos parecidos que en vez de que los amenacen para que se vayan los extorsionan, a qué me refiero con que los extorsionan, que si no dan cierta cantidad de plata no pueden seguir trabajando en el lugar en el que están”. (T.E./A.S.6, L.1356-1357). Las amenazas a docentes es otra de las acciones bélicas que precipita el desplazamiento forzado de los educadores, así lo narraron algunos jóvenes en sus juicios valorativos: “los profesores pueden tener amenazas con los grupos armados ilegales”. (T.E./A.S.3, L.1341-1342). Esta información la confirma otro actor social al expresar que: “...hay casos en los que se les ve a los profesores amenazados por los grupos armados y a ellos pues les toca, no queda de otra, irse de ahí para estar a salvo”. (T.E./A.S.6, L.1354-1356). Los maestros víctimas terminan en la incertidumbre de continuar con sus actividades pedagógicas en la escuela o huir de la zona, generalmente se deciden por la segunda opción presionados por la necesidad instintiva de proteger su vida y la de sus allegados; tal como lo expresa un actor social en su relato: “...han habido casos en los que los profesores han sido amenazados de muerte para que no den más clases en esas escuelas”. (T.E./A.S.6, L.1349-1350); otro actor social refuerza esta versión afirmando que: “amenazan a los profesores para que no...no nos den clase”. (T.E./A.S.11, L.1382-1383). En síntesis, el ensañamiento de los grupos armados en contra de docentes representa un grave impacto en las escuelas, afectando el normal desarrollo de los procesos de enseñanza, debido a que esta coyuntura propicia el desplazamiento forzado de los docentes, dejando a los niños y jóvenes sin recibir clases por intervalos de tiempo que a veces son muy prolongados, lo que ineludiblemente perjudica la calidad de educación que reciben los estudiantes, en referencia a lo anterior un actor social expuso lo siguiente desde sus juicios reflexionantes: “Las afectaciones es que

[Escriba aquí]

no podemos estudiar, aprender para podernos superar como personas, ya que por culpa del conflicto no podemos, porque amenazan nuestro... nuestros profesores, corremos muchas inseguridades con los jóvenes". (T.E./A.S.11, L.1507-1509). Todas estas vicisitudes concebidas por el conflicto armado interno acarrearán afectaciones emocionales en los maestros y en específico en aquellos que han sido víctimas de acciones beligerantes que normalmente desenlazan en su desplazamiento, produciendo frustración en los docentes que ven interrumpidos su rol pedagógico en función de la sociedad. Al respecto uno de los actores sociales aportó el siguiente juicio valorativo: *"en los profesores se ve reflejado la impotencia de no lograr sus metas, que son una educación digna para el futuro de Colombia"*. (T.E./A.S.10, L.1377-1378). La guerra hace estragos en la escuela, perjudicando las expectativas de superación de los estudiantes que se han alejado de sus estudios por efecto de la violencia y a los educadores que no pueden ejercer su labor con imperturbabilidad, lo que les causa sufrimiento al observar como la guerra menoscaba el derecho a educarse de sus discípulos. En relación con lo anterior, un estudiante emitió el siguiente juicio reflexionante: *"En los alumnos la falta de educación para lograr salir adelante y en los docentes no pueden laborar para lo cual se han preparado y sufren ver como la educación se va cambiando por la guerra"*. (T.E./A.S.10, L.1443-1445). Aseveran algunos actores sociales que otra de las secuelas ocasionadas por el desplazamiento forzado en las escuelas son los daños psicológicos que padecen los miembros de la comunidad educativa que han tenido que enfrentar esa tragedia humana; la carga de violencia que los avasalló durante la ocurrencia de los eventos de expulsión les significan experiencias traumáticas, sensaciones de miedo, dolor y desconfianza, entre otras, lo que influye en sus estados emocionales que en cierta medida determinan su comportamiento, sociabilidad y desempeño en su institución

[Escriba aquí]

educativa. La complejidad de esta situación es confirmada por un actor social en una de sus reflexiones suministradas durante el proceso investigativo: *“fuera de que les causa un gran problema psicológico a los estudiantes y a los profesores porque no sólo los estudiantes son los que sufren problemas psicológicos los maestros también deben llevar esa carga”*. (T.E./A.S.8, L.1489-1491).

7.5.4 Daños Materiales a Escuelas

Expresan diferentes participantes su indignación frente a casos en los que las escuelas son averiadas en su estructura física durante episodios de enfrentamientos entre grupos armados o por acciones bélicas por ellos ejecutadas, por motivo de que es frecuente que estos ejércitos en momentos determinados durante la intensidad de la guerra utilicen las sedes educativas como bases militares, locaciones donde se reúnen entre ellos o con la comunidad, donde pernoctan, donde pintan mensajes intimidatorios o como centros de acopio de insumos bélicos, convirtiendo a las escuelas desde la perspectiva de ciertos actores del conflicto, como objetivos militares que son hostigados con el propósito de debilitar a su adversario, afectando el normal desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje que desde estas se imparten. Conforme a esto, uno de los participantes manifiesta que: *“Los impactos son que pues, algo duro es que los niños son obligados a dejar la escuela, ya que llega la guerrilla a destruir las escuelas y todo”*. (T.E./A.S.15, L.1395-1396). un actor social emitió el siguiente juicio valorativo: *“Los impactos del desplazamiento forzado en la escuela son que... esto, son que los niños se quedan sin recursos para poder estudiar y aprender. Uno de los recursos sería la escuela (planta física) que es una base importante para el aprendizaje de los jóvenes para el futuro de este país”*. (T.E./A.S.18, L.1409-1412).

[Escriba aquí]

7.5.5 *Limitaciones para Reconocer Perpetradores*

Durante la puesta en escena de los talleres pedagógicos aplicados durante la etapa de recolección de datos del presente estudio, la mayor parte de los participantes indagados manifestaron en sus juicios que los actores armados que generan desplazamiento forzado en Colombia son principalmente los grupos guerrilleros, que hostigan a miembros de la comunidad educativa a quienes incluso los persuaden para que ingresen a sus ejércitos y en consecuencia a la vida al margen de la ley: *“Para mí los culpables serían nuestro o sea los...las personas que hacen eso, como por ejemplo la guerrilla ehh quien, personas así...personas así como que ósea que las personas malas que no pueden ver un niño o un docente por ahí solo o pensando que está en malas condiciones o algo porque de una vez le dicen ehh métase en esto haga esto vamos a robar vamos a esto que usted va a ganar mucha plata y no o sea lo meten cosas que no son buenas para uno”*. (T.E./A.S.7, L.1555-1558).

Durante una de las actividades de los talleres pedagógicos en el que se aplicó un ejercicio de interpelación hacia los grupos armados, un participante realizó un llamado a los grupos armados para que permitan que los jóvenes puedan estudiar y prosperar junto a sus familias: *“por favor (grupos armados) dejen estudiar unos niños que si quieren salir adelante, que quieren ayudar a sus padres, que quieren ser una persona grande, esforzarse en sus cosas y hacer esto cosas buenas”*. (T.E./A.S.7, L.1796-1798). Otros actores sociales reducen la responsabilidad de la perpetración del desplazamiento forzado exclusivamente a grupos guerrilleros de extrema izquierda, quienes según ellos, interrumpen los procesos educativos de los niños para vincularlos a sus filas como combatientes: *“son las FARC y el ELN, las unidades del conflicto armado, son ellos, ellos son los que, son los que... son los cabecillas de todos esos desplazamientos, son ellos los que buscan a los niños, para hacer,*

[Escriba aquí]

para reclutarlos, para tener más personal para cuando se disputen tierras tener más personas, que los entrenan desde pequeños, a los niños que no se los...que no alcanzan a irse para otras partes, los reclutan, los aprenden desde pequeños a cargar fusiles”. (T.E./A.S.8, L.562-1567). Reforzó esta reflexión otro de los participantes al emitir su juicio en el mismo sentido, responsabilizando a los grupos guerrilleros de causar daños a los niños y sus familias: *“la guerrilla, el ELN, las FARC, todas ellas hacen mucho daño, todas ellas ehh, como me explico, todas ellas han destituido la gente de sus tierras las han violado sus derechos, han violado físicamente y en todos los sentidos que se habla sobre violación, han hecho daño a las familias, han matado gente, han reclutado a los niños para ellos mismos, para aumentar su su ejer ...su grupo, ellos se puede decir que son los que más que todo hacen el desplazamiento forzado”* (T.E./A.S.6, L.1109-1114). Pese a que en su mayoría los actores sociales responsabilizan a los grupos guerrilleros como los perpetradores únicos del desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela, algunos reconocen la existencia de otros grupos armados al margen de la ley como son los paramilitares, quienes también implementan esta estrategia criminal de control territorial: *“Los culpables son la guerrilla y los paramilitares”.* (T.E./A.S.15, L.1153). Otros participantes complementan este posicionamiento en sus propios juicios valorativos, afirmando que los niños son desplazados de las escuelas por grupos armados irregulares como los paramilitares quienes incluso los reclutan para obligarlos a cometer actos criminales en contra de su voluntad: *“los paramilitares, las fuerzas armadas ilegales, ya que reclutan menores a la fuerza, se lo llevan de sus casas para para meterlo a su filas, entrenarlos para algo que no queremos, obligarnos a hacer cosas que no queremos”.* (T.E./A.S.11, L.1141-1143). También reconocen algunos de los participantes que existen empresas de sectores mineros que movidos por intereses

[Escriba aquí]

económicos, financian grupos armados al margen de la ley para que ejecuten acciones militares con el propósito de aterrorizar a la población endémica de las áreas de exploración y explotación de recursos naturales, forzar su desplazamiento y ejercer control territorial sobre las áreas donde realizan la exploración y explotación de los recursos naturales, evitando cualquier interferencia de la comunidad en sus actividades: *“Pues en mí opinión serían (culpables) los grupos armados... también podrían ser las empresas petroleras, que por ejemplo llegan a un pueblo y les pagan para que pues se desplacen y pues esos terrenos queden libres para ellos explotar el terreno y esas personas que las despojan o que simplemente las matan, quedan las familias...quedan muy afectadas”*. (T.E./A.S.16, L.1155-1159). Reconocen otros actores sociales en sus juicios reflexionantes, que hay gobiernos que protegen los intereses económicos de empresas del sector minero sobre los intereses comunitarios, al igual que sucede con grupos armados ilegales: *“Las petroleras(culpables)...de los grupos armados y en parte el gobierno”*. (T.E./A.S.20, L.1171).

7.5.6 El Papel del Estado:

Otros hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo a través de los juicios de la memoria del pasado reciente realizados por los actores sociales, se relaciona con la posición del estado frente a al desplazamiento forzado y sus afectaciones en la escuela. Los actores sociales reconocen tendencias como la omisión del Estado frente a la problemática abordada en el presente estudio, manifiestan indiferencia e insensibilidad estatal con las comunidades que han tenido que padecer la tragedia del desplazamiento forzado y sus respectivos efectos, que en esta investigación se centra en los impactos en la escuela, también manifestaron en sus juicios reflexionantes que el Estado también ha sido perpetrador de

[Escriba aquí]

desplazamiento forzado, en ocasiones con alianzas con grupos armados ilegales o mediante la omisión de su obligación constitucional de proteger a la población civil.

Una de las tendencias halladas es la percepción que tienen algunos actores sociales sobre la ineficacia del Estado para cumplir con el mandato constitucional de proteger a la población civil de los vejámenes del conflicto armado y garantizarles el disfrute de una convivencia pacífica, por el contrario, algunos actores sociales señalan al Estado en sus juicios valorativos como uno de los victimarios de desplazamiento forzado por acción: *“no hay que olvidar que el Estado también ha realizado desplazamiento forzado”*. (T.E./A.S.10, L.1133-1134); otro participante en su reflexión considera que hay fuerzas del estado responsables de desplazar población, cruzando los límites de la legalidad, accionando de forma similar a los grupos armados irregulares: *“Los culpables del desplazamiento forzado son la guerrilla, el gobierno y otros grupos armados ilegales”*. (T.E./A.S.19, L.1168-1169);

El estado también tiene culpabilidad del desplazamiento forzado por la omisión de sus funciones legales dentro del conflicto armado interno, en sus reflexiones los participantes manifiestan la ausencia del estado para contener este hecho victimizante que afecta, entre otros, el derecho a la educación de los niños que han sido despojados de sus hogares junto a sus familias: *“De que debería el estado hacer algo acerca de esto porque hay muchos niños que no pueden estudiar a causa de esa situación que ya no tienen ni un techo donde vivir”*. (T.E./A.S.3, L 1468-1470). La ausencia del estado y su débil financiamiento a la educación en zonas susceptibles de eventos generadores de desplazamiento forzado también es considerada por un actor social como factor de culpabilidad por omisión: *“el Estado por la falta de presencia e inversión para nuestra educación”* (T.E./A.S.10, L.1574-1576).

[Escriba aquí]

Es importante resaltar que el presente proceso investigativo pretendió facilitar espacios de discusión y discernimiento en el que los actores sociales adquirieran la confianza para manifestarse sobre los impactos del desplazamiento forzado en la escuela dentro del marco del conflicto armado interno de Colombia, destacando que aunque ya habían abordado la problemática desde el plan curricular de la institución educativa, solamente lo habían hecho como un acercamiento a la comprensión de sus orígenes, consecuencias, sus datos históricos y estadísticos, fue durante la realización del presente estudio que tuvieron la posibilidad de expresar sus percepciones, saberes, opiniones, emociones, comprensiones, posicionamientos, indignación y proposiciones sobre la tragedia humana del desplazamiento forzado y las consecuentes afectaciones que genera en la escuela, mediante lo que en esta investigación se denominó como juicios reflexionantes, orientando la investigación hacia la co-construcción de una propuesta pedagógica enfatizada en la enseñanza de la memoria del pasado reciente como aporte desde la escuela a los procesos de verdad, reparación simbólica, reconciliación y no repetición de los hechos atroces perpetrados en el marco del conflicto armado.

7.6 Análisis y Sistematización de la Experiencia

Sistematizar la experiencia posibilitó recuperar, reconstruir y reflexionar sobre el estudio realizado, los actores sociales participantes, las actividades ejecutadas y el contexto en el cual se desarrolló. También aportó aprendizajes que sirvieron como retroalimentación para la experiencia misma durante su puesta en marcha, como para el reconocimiento de los saberes y construcción de memoria de los actores sociales. Los aprendizajes incidieron en los avances, desarrollo y final del estudio; esperando que también tenga efectos que incidan a futuro en la realidad social. El análisis de la experiencia se organizó para su presentación en

[Escriba aquí]

el siguiente orden: a) El contexto de la situación, b) Narración de la experiencia, c) Los aprendizajes y d) Las recomendaciones.

7.6.1 Contexto de la Situación

La sede educativa donde se materializó la presente investigación está situada en zona popular del municipio de Campoalegre, adyacente a barrios de bajos estratos socioeconómicos conformados por comunidades y familias humildes, trabajadoras en su mayoría, algunas en condiciones extremas de marginalidad; muchas de las cuales obtienen su sustento diario mediante actividades laborales informales, debido a que son escasas las personas que tienen el privilegio de vincularse a un empleo formal que les garantice una estabilidad laboral y económica, el acceso a la seguridad social, al sistema de salud y otros derechos laborales estipulados en la ley; es de anotar que en estos contextos sociales es común que los estudiantes apoyen a sus padres en sus trabajos informales para ayudar con la obtención del sustento de sus hogares y la satisfacción de necesidades básicas dignificantes.

También es importante resaltar que muchas de las familias que habitan en estos asentamientos suburbanos provienen de zonas impactadas por acciones bélicas ocurridas dentro del marco del conflicto armado interno de Colombia, personas que afrontaron eventos de extrema violencia generada por actores armados, que ante la presión, la zozobra, las amenazas y el instinto de conservación de sus vidas, se vieron en la obligación de huir de sus territorios originarios y buscar nuevos lugares donde poder reiniciar sus vidas; en consecuencia, muchas de estas familias víctimas de desplazamiento forzado han arribado al municipio de Campoalegre, específicamente a barrios y asentamientos suburbanos circunvecinos a la sede educativa donde se realizó la investigación; es imprescindible advertir que un número considerable de niños y jóvenes pertenecientes a estas familias expulsadas de [Escriba aquí]

sus territorios por la violencia, son estudiantes matriculados en la institución educativa, varios de los cuales participaron como coinvestigadores del presente estudio; por lo tanto, es veraz aseverar que la Institución Educativa Eugenio Ferro Falla es un importante establecimiento educativo receptor de población en situación de desplazamiento forzado en el departamento del Huila, lo que se puede evidenciar en los informes consolidados del SIMAT del año lectivo 2022, donde se puede apreciar que de los 2133 estudiantes matriculados, 299 se registraron como estudiantes en situación de desplazamiento forzado, conforme a la certificación otorgada por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, que soportaron su condición al momento de legalizar la matrícula.

La presente investigación cualitativa se ejecutó bajo la dirección de un docente-investigador adscrito, mediante nombramiento en propiedad, a la Secretaria de Educación Departamental del Huila, con la colaboración de 20 estudiantes de grado noveno, quienes intervinieron en el proceso en condición de coinvestigadores, desde el mes de octubre del año 2021 hasta el mes de septiembre de 2022, cuyos objetivos específicos se centraron en describir los juicios sobre el impacto del desplazamiento forzado en la escuela presentes en la memoria del pasado reciente de los estudiantes ; y reconocer los olvidos y silencios de los estudiantes respecto de los impactos y afectaciones del desplazamiento forzado en la escuela. La herramienta implementada para poner en escena las sesiones de trabajo de recolección y co-construcción fue el *Taller Pedagógico*.

7.6.2 Narración de la Experiencia

El día 7 de septiembre de 2021, de regreso a clases presenciales tras un prolongado aislamiento social de casi 26 meses, el docente investigador se reunió en el aula con los estudiantes de grado noveno durante una de las sesiones programadas de dirección de grado, [Escriba aquí]

con el fin de socializarles el proceso investigativo que venía formulando en los seminarios de la MECP y proponerles participar en el cómo coinvestigadores; se les expuso cuales eran los propósitos de esta investigación y se enfatizó en los parámetros de su participación como actores sociales. Es necesario recalcar que si bien, solo hasta la citada fecha se realizó una reunión formal con los estudiantes para explicarles en qué consistía el estudio a efectuarse, el docente investigador ya había dado indicios a los estudiantes sobre este proyecto en las clases virtuales programadas dentro de la modalidad de educación a distancia en el transcurso del año lectivo 2021, implementada durante la pandemia del Covid 19. Establecido los parámetros de participación de los actores sociales y diligenciados algunos requisitos de orden organizativo, logístico y legales, tales como los permisos de asistencia y los consentimientos informados, se iniciaron las sesiones de los *Talleres Pedagógicos*.

Los *Talleres Pedagógicos* denominados *Filmarte para Narrarte*, fueron diseñados para trabajarse en 5 sesiones en las cuales se implementaron técnicas de sensibilización, recolección de información y co-construcción.

El día 6 de octubre de 2021 se efectuó el primer *Taller Pedagógico* denominado *Olimpiadas del Reencuentro*, que tuvo como propósito principal ejecutar estrategias de *encuadre* que permitieran reconfigurar las relaciones jerárquicas o relaciones de poder predeterminadas entre docente – estudiantes, puesto que al asumir el papel de coinvestigadores, no debían hacerlo desde el rol de discípulos, sino apropiándose como actores sociales del proceso investigativo, como coequiperos del docente investigador y no como subalternos. Este taller de *encuadre*, mediante estrategias de sensibilización, pretendió el establecimiento de un ambiente de total confianza que permitiera, en primera medida, consolidar los lazos socioafectivos entre los estudiantes que recién retornaban a la escuela

[Escriba aquí]

tras un obligado aislamiento social de poco más de dos años ocasionado por la pandemia del COVID 19; en segunda medida, propiciar condiciones de confianza requerida para que los estudiantes expresaran con libertad y tranquilidad sus juicios reflexionantes durante las distintas actividades planteadas en los talleres, que en todo momento apuntaron a la consecución de la información respecto al problema y objetivos que inspiraron este estudio; y en tercera medida, formular objetivos comunes y establecer las normas a aplicarse durante los talleres siguientes.

Durante los primeros minutos transcurridos en el taller de *encuadre*, el ambiente se percibía un poco enrarecido, los estudiantes se proyectaban nerviosos, callados en extremo, la interacción entre ellos y el docente era casi nula, ante las instrucciones entregadas por el docente investigador expresaban cierto asombro y angustia; actitudes que se pueden entender debido a la influencia de factores como el poco tiempo que había transcurrido de su retorno a la presencialidad escolar, luego de más de dos años de educación virtual, tiempo en el que sus relaciones sociales se redujeron al entorno más íntimo, debilitándose los lazos socioafectivos entre ellos y con los docentes; y otro factor que influyó en su actitud insegura fue el hecho de ser la primera vez que participaban en un proyecto de investigación, aspecto que los intimidó un poco e influyó en las escasas participaciones de algunos participantes durante las actividades iniciales. Sin embargo, a medida que el taller fue avanzando, los jóvenes se iban adaptando a la dinámica de trabajo y fueron adquiriendo la confianza requerida.

Algunas de las actividades dinámicas aplicadas en este taller de apertura fueron *Los trenes locos*, *La escalareta de la verdad* y *Corre y dilo*, en las que haciendo uso de la lúdica y el juego como estrategias de mediación, los participantes afianzaron las relaciones sociales

[Escriba aquí]

entre sí y con el docente investigador, se fueron familiarizando con definiciones y conceptos relacionados con el problema de la investigación, pusieron a prueba sus capacidades para el trabajo en equipo, y facilitaron avanzar en el propósito de reconfigurar las relaciones jerárquicas entre los estudiantes y el docente, generándose un ambiente en el que, a diferencia de una sesión de clase regular en la que el educador es el superior y el estudiante el subalterno, las relaciones entre los estudiantes y el docente investigador se desarrollaron bajo parámetros de coequiperos de la investigación.

Otra de las actividades desarrolladas durante este taller fue la denominada *Descubriendo científicos*, con la cual se pretendió que los participantes reconocieran que ellos realizan cosas y actividades que los científicos también realizan y que por lo tanto ellos también pueden llegar a ser científicos. Esta actividad se realizó a través de la elaboración de dibujos que hicieron los estudiantes sobre sus imaginarios acerca de cómo es, que es y que hace un científico, posteriormente los participantes fueron exponiendo los trabajos que realizaron al tiempo que iban aportando reflexiones acerca de lo que implica la ciencia y la investigación, con el fin de que se apropiaran de su rol de coinvestigadores y la relevancia de su participación en este estudio. La actividad de cierre del taller de encuadre *Olimpiadas del reencuentro* se denominó *A lo que vinimos*, durante el cual el docente investigador procedió a socializar el proyecto de investigación, su origen, sus objetivos y propósitos, con la intención de que los estudiantes participantes conocieran y comprendieran los propósitos de la investigación y los parámetros de su indispensable participación como actores sociales de la problemática que se abordó.

El segundo taller pedagógico se denominó *Rescatando memorias*, desarrollado con el propósito de develar los saberes que los actores sociales tienen sobre la memoria del pasado

[Escriba aquí]

reciente y reconocer las potencialidades que tienen para aportar a los procesos de construcción de memoria del pasado reciente en sus contextos escolares. En esta sesión se logró recopilar información sobre los saberes y reflexiones de los estudiantes en relación con la memoria del pasado reciente de Colombia, mediante la implementación de actividades lúdicas y dinámicas desarrolladas en cinco momentos.

Se dio apertura al taller pedagógico haciendo uso de la mediación sonora como instrumento de sensibilización, dinámica realizada con base en una canción colombiana cuya narrativa se relaciona con la memoria del pasado reciente, lo que ayudó a que los actores sociales se fueran acercando a la problemática abordada en este estudio. Con posterioridad se desarrolló una actividad denominada *Fotoviajando al pasado reciente*, en la cual se recreó un museo de la memoria del pasado reciente, en el que se realizó una exposición fotográfica del artista José Abad Colorado, mediación visual utilizada como instrumento para la construcción de narrativas sobre el conflicto armado interno en Colombia. En el segundo y cuarto momento se aplicaron dinámicas denominadas *Memoriaeróbicos* y *Mimitame* respectivamente, consistieron en ejercicios de retención y coordinación de la memoria. En el tercer momento denominado *Obturando evocamos*, los estudiantes realizaron un ejercicio de reconstrucción de memoria a través de la mediación visual, durante el cual utilizaron sus dispositivos móviles para hacer capturas fotográficas de imágenes que les sirvieron como forma de evocar su pasado reciente. Esta dinámica se cerró con una sesión de indagación realizada a los actores sociales sobre la experiencia que tuvieron con la actividad que realizaron y acerca del pasado, sus recuerdos, olvidos y evocaciones. El quinto momento se denominó *Memoriosos somos*, en el que se proyectaron tres cortometrajes audiovisuales a partir de los cuales se indagó a los participantes sobre sus saberes, emociones y reflexiones

[Escriba aquí]

en relación con sus experiencias personales y sus nociones sobre la memoria del pasado reciente.

El tercer taller pedagógico de *Filmarte para narrarte* se denominó *Territorio somos*, el cual se enfatizó en identificar y recopilar los juicios reflexionantes y posicionamientos que tienen los actores sociales frente al desplazamiento forzado, en el marco del conflicto armado interno. Se desarrolló en cuatro momentos, dos actividades principales de recolección de información referente al desplazamiento forzado y dos dinámicas que se aplicaron entre la transición de cada actividad. El primer momento se inició con una actividad de sensibilización llamada *Memorias sonoras* en la que se proyectó un videoclip de la canción *Errante diamante* de la agrupación musical colombiana *Aterciopelados*, que trata sobre la tragedia del desplazamiento forzado; estrategia audiovisual con la que se buscó que los actores sociales adquirieran afinidad con la temática del contexto del taller pedagógico, al final de la actividad cada actor social compuso una estrofa opcional para el final de la canción a modo de reflexión. En el segundo y cuarto momento se puso en escena las dinámicas *Mi casa es tu casa* y *Visitar al vecino*, en las que mediante actividades lúdicas se representaron situaciones de desplazamiento forzado en las que personas y familias deben abandonar sus territorios y hogares de manera forzada, al cierre de estas actividades los participantes tuvieron un espacio para expresar sus reflexiones frente a la experiencia. Durante el cuarto momento denominado *Cuéntame el final*, los participantes hicieron un ejercicio de meditación y reflexión en el cual, acostados en el suelo y con los ojos cerrados, escucharon el audiocuento *El río cambió*, que relata una situación imaginaria en la que una empresa minero-energética llega a construir una hidroeléctrica, desplazando a los animales y campesinos de su territorio; los participantes elaboraron los guiones de los personajes de la

[Escriba aquí]

historia teniendo en cuenta las probables afectaciones causadas, al cerrar la actividad cada participante socializó los guiones que redactó y expuso su reflexión sobre el cuento y la actividad desarrollada; la actividad permitió evidenciar los posicionamientos de los actores sociales frente a situaciones de desplazamiento forzado de la población: *“En mi lugar no podría decir claramente como se sintieron los jaguares, pero diría que ellos sintieron una profunda tristeza y desesperación al perder su hogar, al ver que ya no es lo mismo de antes, al ver que ya no pueden ser felices y vivir libremente en su hogar, al hacer esa represa acabaron con un bello ser que habitaba en las cercanías de ese río”*, otro actor social expresó; *“ los campesinos que fueron sacados de sus tierras pensaban que la gran ciudad encontrarían grandes oportunidades pensaban que al ir a la ciudad se encontrarían con el cielo, pero realmente lo que encontraron fue más desoportunidades”*. En el momento cinco se desarrolló la actividad *“memo-reflexionando el pasado reciente”*, se dio apertura con un ejercicio de indagación a los actores sociales en el cual, mediante videos y audios elaborados con sus dispositivos móviles, manifestaron sus juicios y saberes frente al desplazamiento forzado, con esta actividad se logró recolectar importante información para el avance del estudio, posteriormente se proyectó el cortometraje *Pueblo sin tierra* del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) a partir del cual se generaron más reflexiones de los participantes en relación con el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia.

El cuarto taller pedagógico implementado se denominó *“Memorias del pupitre al tablero”*, su propósito se centró en develar los juicios presentes en la memoria de los actores sociales frente a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela y en promover la construcción de narrativas audiovisuales sobre esta problemática. El taller se ejecutó en cinco

[Escriba aquí]

momentos. En el primer momento se realizó una actividad de sensibilización en la que se puso en escena la adaptación de un museo de la memoria en el que se realizó una exposición fotográfica de los artistas José Abad Colorado y Juan Manuel Echavarría, con la intención de que los actores sociales continuaran adquiriendo afinidad con el problema de la investigación al acceder a este tipo de mediaciones que proporcionan una narrativa visual sobre los impactos del desplazamiento forzado en la escuela dentro del marco del conflicto armado interno; los actores sociales exploraron y analizaron las fotografías durante diez minutos y posteriormente seleccionaron las que más impacto les generó y les asignaron un título conforme a los juicios, sensaciones y emociones que en ellos causó, al cierre se socializaron sus aportes. En el momento dos se implementó la actividad llamada *Dibujando reparamos*, en la cual los actores sociales seleccionaron una imagen de la exposición fotográfica realizada en durante la sensibilización, vinculada con el hecho victimizante que se aborda en el presente estudio, y a través del dibujo la transformaron en representaciones de hechos reparadores del daño, en el que expresaron sus juicios, reflexiones y posicionamientos frente a esa realidad social; esta actividad permitió recolectar información relevante respecto a los objetivos planteados en la investigación. Durante los momentos tres y cinco se llevaron a cabo las dinámicas conocidas como *El remolino* y *Se hunde el barco*, con el propósito de conservar la motivación y predisposición de los actores sociales para participar y aportar durante el transcurso del taller. La actividad *Actuemos en Paz*, desarrollada durante el cuarto momento del taller pedagógico, permitió que los participantes explorarán sus facultades histriónicas cuando debieron improvisar un montaje teatral en el que representaron un hecho de reparación en contrastación con el hecho victimizante que se abordó en la investigación. Al finalizar la presentación de cada equipo, se realizó un conversatorio con base en unas

[Escriba aquí]

preguntas que se plantearon en torno al desplazamiento forzado y su influencia en el contexto escolar.

La actividad *Narraciones audiovisuales de la memoria en la escuela*, que se desarrolló en el momento seis del taller pedagógico *Memorias del pupitre al tablero*, consistió básicamente en la proyección del video documental *La educación en medio del conflicto armado en Colombia* <https://www.youtube.com/watch?v=JGHL4YYzNbU>, realizado por el Consejo Noruego para Refugiados (CNR), en el que se expone la vulnerabilidad de las escuelas e integrantes de la comunidad educativa en contextos permeados por el conflicto armado interno. Previamente a la proyección del medio audiovisual, se plantearon unos interrogantes con la intención de que los participantes manifestarán sus saberes y opiniones sobre los impactos ocasionados por el desplazamiento forzado en la escuela; con posterioridad a la proyección del video documental se plantearon otras preguntas diseñadas a partir de la que los actores sociales tuvieron la oportunidad de expresar sus juicios frente al problema que se abordó en la investigación, aportar al proceso de construcción de memoria del pasado reciente desde la escuela y formular proposiciones para la no repetición de hechos atroces en el marco del conflicto armado interno de Colombia. Esta actividad arrojó resultados muy eficaces en cuanto a la recolección de información relevante para el avance de la investigación.

Durante el taller cinco también referenciado como taller de cierre y al que se denominó *Memocine*, se aplicaron técnicas de creación que apuntaron a la co-construcción de una propuesta pedagógica que promueva la enseñanza de la memoria del pasado reciente en la institución educativa Eugenio Ferro Falla de Campoalegre–Huila- Colombia, a través

[Escriba aquí]

de mediaciones audiovisuales como el cine, el video documental, el cortometraje, la música, el podcast, entre otros.

Conforme a la técnica de investigación-creación-innovación implementada en la presente investigación cualitativa, los talleres pedagógicos desarrollados fueron el instrumento de recolección de la información de donde se obtuvieron los insumos que fueron procesados y analizados en concatenación con los lineamientos del marco teórico y que además sirvieron para enriquecer y complementar los talleres diseñados previamente para implementarse en las sesiones siguientes. En coherencia con el diseño metodológico de la investigación, los talleres pedagógicos se estructuraron en diferentes momentos: un momento de apertura en el que se puso en práctica estrategias de sensibilización; los momentos siguientes se enfatizaron en la ejecución de actividades diseñadas bajo técnicas de recolección de información en relación con los objetivos del taller pedagógico; el momento final o de cierre estuvo orientado bajo técnicas de creación y se utilizó, además de continuar con la recolección de información, para establecer diálogos entre los actores sociales y el docente investigador que permitieron la retroalimentación del proceso, lo que sirvió para enriquecer, modificar o replantear el taller siguiente y la propuesta pedagógica en general, con base apoyó en técnicas de creación. El proceso descrito con anterioridad, siempre se estableció incentivando la constante reflexión de los actores sociales durante las diferentes etapas que conformaron los talleres pedagógicos que se denominaron *Filmarte para Narrarte*.

La técnica de investigación-creación-innovación implementada durante el desarrollo de los talleres pedagógicos permitió establecer la *Memoria del Pasado Reciente y el*

[Escriba aquí]

Desplazamiento Forzado como categorías de análisis del proceso investigativo, que, tras su codificación, dieron paso al establecimiento de los aprendizajes.

7.6.3 Los Aprendizajes

El proceso investigativo posibilitó la retroalimentación de aprendizajes entre docente investigador y actores sociales. Como educador aprendí que la enseñanza es más eficaz al abordarse desde técnicas apoyadas en mediaciones estético-creativas, puesto que generen entusiasmo en los educandos, quienes de forma simultánea a la realización de las actividades se divierten al mismo tiempo que aprenden, haciendo que la elaboración de tareas sea para los estudiantes un acto de placer y no de hostilidad.

Las reflexiones estudiantiles son indispensables, legítimas y válidas en los procesos de reconocimiento y reconstrucción de la memoria del pasado reciente, puesto que los estudiantes son sujetos políticos y críticos capaces de establecer juicios reflexionantes frente a situaciones problemáticas de su realidad social, tales como el desplazamiento forzado y sus afectaciones a la escuela que es el problema que se abordó en el presente estudio.

Mediante sus juicios reflexivos, los estudiantes expresaron su pensamiento crítico, posicionamiento, reconocimiento, saberes, sentimientos, emociones y experiencias personales; además de sus proposiciones estratégicas que aporten a la construcción de una eventual solución o mitigación del crimen de lesa humanidad que se estudió y las consecuencias que esto implica en la escuela y en los estudiantes. En sus narraciones, los actores sociales evidenciaron su tendencia a reconocer que la solución al conflicto armado interno en Colombia debe explorar vías de diálogo y negociación política, en contraposición

[Escriba aquí]

a las acciones bélicas que durante el trasegar del longevo conflicto político-militar ha victimizado en un alto porcentaje a la población civil inerme.

La propuesta pedagógica que se co-construyó durante el proceso, tiene el propósito de que en las instituciones educativas se implemente la pedagogía de la memoria del pasado reciente como herramienta de transformación de ese pasado caracterizado por las múltiples vulneraciones a los Derechos Humanos perpetradas en el marco del conflicto armado interno, que continúan interpelando la realidad social del presente; y que a partir del reconocimiento de ese pasado violento, la escuela se vincule a la construcción de la paz mediante procesos estético-creativos que promuevan la verdad, reconciliación, reparación simbólica y no repetición de las atrocidades de la guerra.

7.6.4 *Las Recomendaciones*

Los educadores que hagan uso de la presente propuesta pedagógica como herramienta didáctica y dinámica para abordar la temática del conflicto armado interno y las situaciones límite que este implica, que en el presente estudio se enfoca en el desplazamiento forzado, deben tener claro que es conveniente hacerlo desde los saberes previos, reflexiones y posicionamiento crítico de los estudiantes, quienes, ya sea desde su condición de víctimas o no víctimas, poseen un conocimiento sobre la realidad social en la que se encuentran inmersos, pese a que muchos de ellos no lo reconocen como una problemática social que vulnera sus derechos humanos, puesto que lo perciben como parte de la cotidianidad, ya que desde su nacimiento se han visto obligados a convivir de forma directa o indirecta con las vicisitudes que genera el longevo conflicto armado en Colombia; sin embargo, otros estudiantes han tenido que padecer situaciones en las que han sido testigos o víctimas directas de la brutalidad del conflicto armado. En ambas situaciones, los aportes de los estudiantes en [Escriba aquí]

relación con los estudios vinculados con la memoria del pasado reciente son de gran valor, debido a que al analizar fenómenos de extrema violencia es indispensable conocer las lecturas que se hacen a esa realidad social caótica desde distintas perspectivas e historias de vida. Por tanto, el docente debe abordar temas como el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado, más que desde su conocimiento epistemológico, desde las vivencias, imaginarios, juicios y experiencias de los actores sociales juveniles que integran la escuela y que pertenecen a esa realidad social violenta y decadente que se pretende transformar.

Las expectativas depositadas en esta propuesta pedagógica se concentran en la posibilidad de generar espacios de reflexión de los estudiantes en torno al conflicto armado, sus causas y efectos; facilitando el acceso de los docentes a herramientas estético-creativas, que en este caso específico, hace referencia a las mediaciones audiovisuales que pueden ser eficaces en los procesos de reconstrucción de la memoria y al reconocimiento de ese pasado conflictivo que interpela el presente, lo que constituye un trascendental aporte desde la escuela a la verdad, justicia, perdón, reconciliación, reparación simbólica y no repetición de acontecimientos atroces perpetrados en la dinámica del conflicto armado.

[Escriba aquí]

7.7 Propuesta Pedagógica

FilmArte para NarrArte

Monólogo de alguien sin voz

Darío Jaramillo Agudelo

Mi tierra ya no es mi tierra.

*Fui expulsado de ella, salí a medianoche sin rumbo,
salvando la vida como si mi vida valiera alguna cosa.*

*El resto lo perdí, la casa, los muebles,
las fotos y las cartas que me conectaban con los muertos de mi sangre.*

*Todo quedó abandonado,
de alguna manera muerto,*

muerto como yo que comencé a morir entonces.

*Salí con las manos vacías, sin tiempo para llorar,
también sin pasado salí de esta tierra que ya no es mía.*

*El espejo de esta casa se niega a reflejarme,
nadie me reconoce.*

*Sin lugar y sin pasado,
esta tierra no me reconoce.*

Ya no hay casa.

En el lugar habitan gentes que llegaron de ninguna parte.

*Ahora soy un nómada, una planta sin raíces,
un hombre sin nombre y sin memoria.*

[Escriba aquí]

Equipo de Investigación

Ilustración 5: Equipo investigador.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Presentación

El desplazamiento forzado en Colombia como estrategia de control territorial de los actores del conflicto armado interno para fortalecer sus finanzas, corredores estratégicos y poderío militar; es un crimen de lesa humanidad que durante más de cinco décadas de conflicto armado interno, ha dejado una escalofriante cifra de 8.305.475 civiles expulsados violentamente de sus territorios entre un total de 9.328.449 víctimas del conflicto armado, clasificadas en 16 situaciones límite o hechos victimizantes, según el reporte periódico de personas incluidas en el Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas con fecha de corte de 31 de julio de 2022; lo que significa que Colombia continúa siendo uno de los países del mundo donde más personas han tenido que padecer esta tragedia humana.

El desplazamiento forzado es una problemática que, ya sea de forma directa o colateral, ha permeado a todas las esferas de la sociedad y gran parte de la población, generando traumatismos socioeconómicos que se evidencian en las escenas cotidianas de desplazados que deambulan por las calles de pueblos y ciudades, sobreviviendo a su desgracia mediante el rebusque en el trabajo informal, la caridad de la gente empática e incluso en algunas ocasiones, presionados por la angustia surgida de la impotencia de no poder garantizar la satisfacción de sus necesidades básicas y la de sus seres amados, condiciones mínimas para una vida digna; terminan involucrándose en situaciones delincuenciales.

[Escriba aquí]

La escuela, por ser un espacio donde convergen estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, que en sus interrelaciones expresan las tendencias culturales de la realidad social a la que pertenecen, no es ajena a esta problemática, por el contrario, el desplazamiento forzado ha generado afectaciones en la escuela, tanto en su institucionalidad como en las vidas personales de los miembros que la conforman.

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza de la memoria del pasado reciente en las escuelas permite que los estudiantes reconozcan y comprendan la existencia de un conflicto armado interno que pese a la atenuación alcanzada con el Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno de Colombia y las FARC-EP el 26 de septiembre de 2016 en la Habana-Cuba, es una problemática que perdura e interpela la realidad social del presente.

La propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte* es una herramienta didáctica apoyada en mediaciones audiovisuales que se fundamenta en la retroalimentación de aprendizajes, puesto que el docente investigador inicia su estudio a partir de los saberes, juicios y posicionamientos críticos de los estudiantes frente a la problemática abordada que en este caso específico se refiere a los impactos del desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado interno. Con el transcurrir del estudio, el docente investigador va ampliando sus conocimientos sobre el tema en cuestión a medida que va obteniendo información de los juicios reflexionantes de los actores sociales; quienes durante la ejecución de las actividades de los talleres pedagógicos en los que participan de un proceso de reconstrucción de la memoria del pasado reciente, van adquiriendo aprendizajes que amplían, esclarecen y rectifican sus saberes y capacidad reflexiva frente a la problemática tratada.

[Escriba aquí]

La propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte* pretende aportar a la comunidad académica en su función de generar procesos que contribuyan a la construcción permanente de la paz desde la escuela.

Introducción

La propuesta *Filmarte para narrarte* hace parte del macroproyecto *Pedagogía de la Memoria en la Escuela: Museos Vivos*, ofertado por la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana a los docentes de Instituciones Educativas Públicas vinculados a la Secretaría de Educación Departamental del Huila, beneficiados con convenio suscrito entre la Universidad Surcolombiana y la Gobernación del Huila.

Esta propuesta pedagógica que utiliza las mediaciones audiovisuales como recursos didácticos y vehículos de la memoria durante la puesta en escena de las actividades diseñadas para los talleres pedagógicos tiene como propósito generar espacios de reflexión crítica en relación con los impactos del desplazamiento forzado en la escuela. Pese a que la propuesta está centrada en el desplazamiento forzado, su diseño es susceptible a adaptaciones que permitan abordar otros hechos victimizantes derivados del conflicto armado interno en Colombia.

La propuesta pedagógica se co-construyó con la contribución de los estudiantes del grado noveno de la institución educativa Eugenio Ferro Falla de la jornada tarde del municipio de Campoalegre-Huila que participaron en condición de actores sociales participantes del proyecto de investigación *Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela*.

Durante el proceso investigativo se describieron los juicios estudiantiles y se reconocieron los olvidos y silencios presentes en la memoria de los actores sociales en relación con la problemática que se abordó. La investigación aporta herramientas

[Escriba aquí]

metodológicas estético-creativas que incentivan la capacidad de los estudiantes para establecer juicios reflexionantes frente a situaciones dramáticas acaecidas en el contexto del conflicto armado y contribuir con los procesos de reconstrucción de la memoria del pasado reciente.

Un docente vinculado a la Secretaría de Educación Departamental del Huila, estudiante de la VIII cohorte de la Maestría en Educación y Cultura de Paz, es el autor del trabajo de investigación *Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela*, de donde emerge la propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte*.

Los docentes investigadores vinculados profesionalmente con la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, liderados por la coordinadora, PhD. Myriam Oviedo Córdoba, compartieron sus profundos conocimientos, acompañaron y asesoraron oportunamente el proceso investigativo durante los más de dos años que se dedicaron para su culminación.

La propuesta está estructurada en cuatro capítulos. El primero se denomina *Actores Sociales y Escenario*, en el que se hace una descripción de los participantes con los cuales se co-construyó la herramienta didáctica, y del escenario en el que se implementaron las actividades estrategias que componen los talleres pedagógicos. El segundo capítulo se denomina *Lineamientos teóricos*, en el que se hace un acercamiento a los conceptos de desplazamiento forzado, pedagogía de la memoria del pasado reciente, juicios reflexionantes y conflicto armado. El tercer capítulo se denomina *Fundamentos Pedagógicos*, en el que se establecen los recursos y estrategias metodológicas desde las que se aborda la propuesta. El cuarto capítulo denominado *La herramienta didáctica*, contiene [Escriba aquí]

los esquemas de los 5 talleres pedagógicos diseñados para obtener y describir los juicios reflexionantes y reconocer los olvidos y silencios presentes en la memoria de los participantes.

[Escriba aquí]

Capítulo 1

Actores Sociales y Escenario

Actores Sociales

La propuesta está dirigida a estudiantes y docentes que en la medida que ejecuten las estrategias pedagógicas que ésta proporciona, tendrán la posibilidad de ampliar sus saberes respecto a la problemática de la investigación y reconstruir memoria a través de las actividades de tipo estético-creativas con énfasis en las mediaciones audiovisuales que se diseñaron para los talleres pedagógicos, en las que tendrán la oportunidad de establecer sus juicios y posicionamiento crítico frente a las afectaciones que el desplazamiento forzado ocasiona en la escuela en el marco del conflicto armado interno. Con su participación, los estudiantes aportarán como actores sociales de la investigación a la retroalimentación de cada taller, que son susceptibles a modificaciones y ajustes realizados a partir de la información que se obtenga de cada taller pedagógico producto de la interacción entre docente investigador y estudiantes co-investigadores y de esta forma enriquecer la propuesta pedagógica permanentemente. Para garantizar la eficacia en la recolección de información durante los talleres pedagógicos, es necesario que los actores sociales se sientan cómodos y seguros para expresar sus pensamientos, sin presiones ni condicionamientos, razón por la cual es indispensable reconfigurar las relaciones de poder tradicionales, en las que el docente actúa como el superior jerárquico y el estudiante como subalterno, lo que limita la capacidad de los estudiantes para participar de las actividades reflexivas con una actitud espontánea, autónoma y tranquila, provocándoles inseguridad para expresarse por temor a ser descalificados. Al establecerse las relaciones entre docente-estudiante en un organigrama lineal y no vertical, el estudiante deja su condición de

[Escriba aquí]

subalterno y asume el rol de co-investigador de la experiencia, lo que implica que es indispensable que el actor social participe durante la puesta en escena de los talleres pedagógicos desde una posición de co-equipero del docente investigador y no como estudiante.

Escenario

La escuela es un espacio de acceso al conocimiento donde que en los diferentes niveles de aprendizaje y bajo la instrucción de docentes capacitados en diferentes disciplinas científicas, se aborda una planeación curricular dirigida a los educandos con el objetivo de ayudarles a edificar unas bases sólidas en sus saberes teórico-prácticos y así mismo desarrollen y potencialicen las competencias que los prepare para que desde sus fortalezas contribuyan al desarrollo de la sociedad, al tiempo que obtienen la formación requerida para afrontar los retos culturales, económicos, sociales y políticos que exige el desenvolvimiento en la sociedad a la que pertenecen y frente a la realidad social en la que se encuentran inmersos. Una de las principales funciones sociales de la escuela es contribuir a la formación de ciudadanos crítico-pensantes, comprometidos con el avance de la nación, con la construcción permanente de la paz dentro del marco de la justicia social, la equidad y la igualdad de oportunidades

[Escriba aquí]

Capítulo 2

Los Lineamientos Teóricos

Conflicto Armado

La definición de conflicto armado se consolida en Colombia a partir de la Ley 1448 de 2011 que obliga al país, a los entes internacionales y nacionales a reconocer la existencia de un conflicto armado interno que, por ende, tiene implicaciones diferentes desde los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (DIH). De acuerdo con esto, la categoría “conflicto armado” nos permite concentrarnos en los hechos acontecidos y nos permite explicar con mayor exactitud aspectos asociados al conflicto que se revisa como, por ejemplo, el de los hechos victimizantes que vivió la población de estudio.

Partimos, entonces, de los postulados de Brown (1996), quien define el conflicto armado interno como *“una confrontación violenta cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo Estado”* p.123.

De igual forma, el concepto de conflicto armado se retoma de los Convenios de Ginebra de 1949⁵, que introducen un fuerte valor y poder semántico en la medida en que proponen niveles o indicadores de violencia, jerarquización militar, número de víctimas y una lista de hechos victimizantes para definir un Estado en conflicto armado.

Desplazamiento Forzado

⁵ Anteriormente se utilizaba en otros tratados como: guerra

[Escriba aquí]

El desplazamiento forzado se entiende como toda acción que lleve a moverse de un lugar a otro a una persona, familia o comunidad de su territorio por la fuerza, por amenazas, hostigamientos o por peligro evidente nacido de un conflicto armado interno. El código penal colombiano expone dos clases de desplazamiento: El artículo 159 del Código Penal dentro del Título II reconoce el desplazamiento forzado como delito contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario, tipifica la *“deportación, expulsión, traslado o desplazamiento forzado de la población civil, [como] el que, con ocasión y en desarrollo de conflicto armado y sin que medie justificación militar, deporte, expulse, traslade o des- place forzadamente de su sitio de asentamiento a la población civil (...)”*. El artículo 180 dentro del capítulo quinto, reconoce los delitos contra la autonomía personal, del Título III delitos contra la libertad individual y otras garantías, tipifica el *“desplazamiento forzado [como] el que, de manera arbitraria, mediante violencia u otros actos coactivos dirigidos contra un sector de la población, ocasione que uno o varios de sus miembros cambie el lugar de su residencia (...)”* (DIH, 2013, p.597).

Escuela y Conflicto Armado

La escuela, en tanto institución social y escenario de socialización en el cual los sujetos generan formas de aprendizaje, comprensión e interacción con el mundo que interactúan, está determinada por un sistema social y un espacio comunitario; de ahí que la escuela no es ajena a los fenómenos y transformaciones que en dichos espacios predominan y acontecen. Esto supone una responsabilidad importante para las instituciones como el Estado, en la medida en que lo obliga a velar porque las condiciones que contextualizan a la escuela posibiliten los procesos de formación de los sujetos que la habitan.

[Escriba aquí]

De acuerdo con esto, permitir que la verdad del conflicto armado llegue a las escuelas, es permitir que se reconozca como estas se conviertan en trincheras, objetivos militares, zonas de alto riesgo por hechos como las minas antipersonal, que sean objeto de ocupación militar, de desplazamiento de los estudiantes o maestros, entre otros; es decir, es permitir que ocurran faltas gravísimas al principio de distinción y precaución en los ataques establecidas por las normas del Derecho Internacional Humanitario. Además, da cuenta de las limitaciones del Estado para garantizar condiciones adecuadas para la educación de las personas, especialmente de los niños. Debido a lo anterior, a continuación, se da cuenta de las repercusiones que los hechos victimizantes generaron en las escuelas y sus actores.

Afectaciones en la Escuela

Uno de los temas que se desprende de la revisión de la relación escuela y conflicto armado es el de la afectación de las escuelas. La afectación transforma radicalmente la cotidianidad educativa de ellas. Como nos recuerda Kosik (1967): *“La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos”* p.92. Todo ello es afectado por un conflicto armado, cuya lógica rompe con las funciones vitales de la escuela: la generación y transmisión de conocimiento entre la comunidad. En esa medida, es importante mencionar que la afectación implica la consideración de distintos aspectos que finalmente permitirían dar cuenta de la naturaleza de estas afectaciones, de la dimensión de estas y de su implicación en los actores que en la época del conflicto la habitaban o hacían parte de la escuela.

La Memoria y la Narrativa Audiovisual

[Escriba aquí]

La memoria es una función superior humana incomprensible que siempre se construye, y aunque remite al pasado, se forma en el presente en los procesos de memoria subjetiva y fragmentada que dependen de la memoria, de los gustos y necesidades presentes de quienes recuerdan. Colmeiro (2005) así lo refiere:

“La memoria colectiva es un capital social intangible. Sólo (sic) en el nivel simbólico se puede hablar de una memoria colectiva, como el conjunto de tradiciones, creencias, rituales y mitos que poseen los miembros pertenecientes a un determinado grupo social y que determinan su adscripción al mismo.” p.15.

Una posible aproximación a la memoria colectiva como capital simbólico se puede realizar desde el análisis narrativo, en el caso particular de este estudio, audiovisual, que incluye diversos aspectos como el lenguaje, el contenido, la transliteración, la imagen, los medios y la identidad.

Las narrativas audiovisuales al igual que otras narrativas mediáticas, cuando cuentan historias cumplen varias funciones: por un lado, la función de mimetizar la realidad recreándola, conservando determinadas características, determinadas características históricas, sociales, políticas, económicas, culturales u otras.

Memoria del Pasado Reciente

La memoria se ha posicionado como un tema político y social en los ámbitos académicos y extra-académicos, en los que se despierta una sensibilidad social en cuanto a la comprensión y los usos políticos del pasado en el presente. Tal postura permite problematizar y redefinir su relación con la Historia en tanto episteme de las ciencias sociales. Si bien esta aproximación a la memoria resulta ser generalista e imprecisa, lo es en

[Escriba aquí]

reconocimiento de la amplitud y alcances académicos y políticos de la memoria misma como herramienta teórico-metodológica y categoría social de carácter polisémico, en relación con diversas tradiciones intelectuales y disciplinarias cuyo abordaje desborda las pretensiones de este trabajo.

Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente

Las personas buscan el reconocimiento social y la legitimidad de una versión o historia del pasado e influyen continuamente en la esfera pública para mantener el interés en sus acciones. En el caso de Colombia, se ha visto a un grupo organizado con un discurso que denuncia las violaciones a los derechos humanos durante el paro, mientras que otro intentaba silenciar o justificar las acciones del gobierno opresor. Por supuesto, los grupos de empresarios no son homogéneos; Asimismo, los recuerdos que crean son incompatibles con la confrontación bilateral.

A través de este recorrido, es importante anotar cómo la interpretación del pasado entró y se fortaleció, marcado por un trabajo constante y una serie de conflictos internos. Explicaciones del pasado que son abiertamente refutadas se encuentran en el aula. Es sin duda, un proceso que refleja un gran triunfo, pero en el contexto actual es necesario preguntarse qué deben hacer los educadores para evitar que esta interpretación sea formalizada por un proceso en libros de texto, de modo que este último conduce a una versión simplificada y unilateral del pasado (Dussel, 2006).

Es imposible ignorar el hecho de que los jóvenes aportan experiencias, participan de discusiones y nutren los significados del pasado heredado en las escuelas. Cada uno aporta una experiencia y una historia familiar que podría hacer colisionar el salón de clases en

[Escriba aquí]

cualquier momento. Ante el desafío de definir el tema, ahora surgen nuevos desafíos de transmitir el pasado reciente que exige a los docentes brindar a las nuevas generaciones opciones de interpretación más complejas que les ayuden a comprender lo que pudo haber generado semejantes cuitas en el pasado y evitar su repetición.

Algunos autores han señalado que la fórmula *recordar para no repetir* puede convertirse en una frase secundaria sin contenido alguno, ya que el conocimiento por sí mismo no garantiza un cambio en la evaluación y la práctica individual y grupal. En este sentido, Tzvetan Todorov (2000) afirma que los hechos trágicos recuperados del pasado son susceptibles a dos tipos de lectura. Primero, está el privilegio de la lectura literal para la preservación fiel de la verdad, y el rescate minucioso e inmaculado; Esto significa que el evento se refiere solo a sí mismo y sigue siendo contraintuitivo. Entonces se puede crear otra lectura, sin negar la unicidad del evento, y tratando de utilizarlo como modelo para comprender, ubicar e interferir con nuevas situaciones. Este proceso funciona de dos maneras: por un lado, la presentación explícita del evento alivia el dolor de la memoria (como sucede en el psicoanálisis o en los duelos) y, por otro lado, abre la memoria a analogías y ejemplos. Entonces en el pasado domina una acción del presente porque traslada su sentido literal simple al campo de la comparación. Así, quien utiliza la analogía para comprender situaciones traumáticas similares puede “*desconectarse e irse por el otro lado*” (Todorov, 2000, p. 32).

El tránsito de la memoria literal a la construcción de una memoria ejemplar entre las nuevas generaciones requiere de políticas y, más importante aún, formas de transmisión que vinculen a los jóvenes con las tragedias del pasado, que les permitan comprender las situaciones que las hicieron posibles, que les sirva para interpretar el presente y guíe su

[Escriba aquí]

participación en la esfera pública. Estas preocupaciones también han sido discutidas ampliamente en otros países y regiones; a partir de la experiencia europea, Jean-Pierre Husson se pregunta “¿Qué debe ser prioritario para nosotros? ¿Enseñar historia? ¿Hacer de nuestros alumnos ciudadanos responsables? ¿O bien conmemorar?” (Husson, 2001, pág. 8). Quizá la respuesta esté en la transmisión equilibrada de conocimientos y valores civiles en contextos que habiliten prácticas democráticas entre los sujetos involucrados.

Juicio Reflexionante

En el campo de la filosofía de la educación, el juicio (*juicio y reflexión*) surge como concepto teórico y base de la tarea educativa de promover el rol reflexivo del individuo. Muchos otros teóricos, incluidos Immanuel Kant, Hannah Arendt y John Dewey, han abordado el concepto en diferentes sentidos.

La capacidad de juzgar aparece en la teoría de Kant como un factor intermedio entre la capacidad de razonar y la capacidad de desear. Según Kant, el juicio reflexivo está guiado por principios morales prácticos. Los juicios de felicidad e infelicidad están relacionados con las expectativas. Dicha decisión es un juicio reflexivo típico porque se encarga de pensar en algo específico sin aportar generalidad. Ciertamente, no existe un principio universal para decidir si ser feliz o infeliz. Nuestro único principio a priori de juicio reflexivo es la finalidad de la naturaleza, que para Kant es el principio de juicio "*en relación con la forma de las cosas en la naturaleza según las leyes de la experiencia*". A través de la capacidad de juzgar, podemos representar subjetivamente el objeto del juicio. Si la determinación está relacionada con el placer o la infelicidad, corresponde al juicio del gusto; el juicio de gusto es un juicio estético por el cual podemos representar subjetivamente el propósito estético de la naturaleza fenoménica.

[Escriba aquí]

El juicio de gusto es una especie de juicio estético, y la base del juicio es subjetiva. Kant enfatiza tres tipos diferentes de satisfacción: la satisfacción de la belleza, la satisfacción del placer y la satisfacción de la bondad. Para Kant, esto significa que la base de los juicios es subjetiva, que estos juicios pueden ser universales porque todos pueden representar subjetivamente lo mismo que yo. De esta forma, todos podemos juzgar la representación de un mismo objeto y hacerlo en las mismas condiciones. A través de la imaginación podemos apelar a la validez general de la certeza de nuestros juicios, una sensación de satisfacción.

Hannah Arendt fundamenta su interpretación del juicio en la teoría de Kant, reconociendo la implicación del sentido de comunidad en la formación de los juicios estéticos de gusto. Para Arendt, los juicios de gusto son juicios políticos, ya que los juicios deben tener en cuenta reflexivamente el pluralismo propio del espacio público. En este sentido, el juicio nos permite tratar las cosas de este mundo en términos de nuestra relación con otras personas que comparten el espacio. Es importante apreciar y comprender el mundo compartido para que podamos actualizar el mundo y ajustar nuestras acciones en el espacio compartido. Podemos discutir e intercambiar varias impresiones sobre el qué y el porqué de nuestro comportamiento en lugares públicos.

Arendt vincula la idea de juicio de gusto al juicio político a través de la conexión entre arte y política. El arte, por tanto, trata de cosas eternas que existen en la historia de la vida humana, y las acciones y las palabras, cómo actuamos en el espacio público, también forman parte de esa historia, la historia y el compartir del espacio público. Es la apelación a la mente amplia lo que hace política la determinación de la satisfacción de los juicios de gusto. Tan pronto como recreamos todos los juicios posibles, tan pronto como subordinamos nuestros juicios a los juicios de los demás, la capacidad de juzgar se vuelve pública y, por lo

[Escriba aquí]

tanto, politizada. El autor separa el juicio del actor del juicio del público, porque no se puede actuar solo, sino meditar. Esto afecta la creencia de que el individuo es muy valorado. El juicio de los actores no aporta objetividad, mientras que el juicio del público, aunque es un ejercicio de interpretación, aporta más objetividad porque tienen el potencial de pensar mejor la acción, representarla a través de su imaginación e interpretar.

En el caso de John Dewey, aplicó el procedimiento científico a la formación de nuestros juicios combinando el pensamiento con el juicio. Pero esto no significa involucrarse en un pensamiento y razonamiento mecánico. La conexión similar a Dewey entre la experiencia y la reflexión hace que estos procesos sean claramente humanos. Es decir, sólo a través de la reflexión sobre la experiencia, es decir, sólo a través del juicio, del pensamiento reflexivo sobre una situación, podemos darle sentido. El pensamiento reflexivo nos permite dar sentido a las situaciones para que podamos estar de acuerdo en el significado y así aprender.

La teoría de Dewey caracteriza a los individuos como reflexivos, activos y morales, reconociendo así las dimensiones sociales involucradas en sus acciones. La persona descrita por John Dewey es aquella que es capaz de reconocer a los miembros del grupo social al que pertenece. Nuestra voluntad de usar este espacio da forma a nuestros juicios morales y políticos, por lo que cuando publicamos nuestros juicios revelamos por qué tomamos una determinada acción o pensamos sobre una situación. Descubrimos nuestras tendencias a pensar demasiado en cosas específicas que nos afectan a todos como miembros de grupos sociales. Si tal revelación es posible a través del juicio y la reflexión, entonces los grupos sociales se convierten en un medio para controlar nuestro comportamiento.

[Escriba aquí]

En cualquier caso, Dewey argumenta en contra de la opinión general de Arendt de que el juicio de la audiencia es, por así decirlo, superior al del actor. Los filósofos estadounidenses necesitan que seamos tanto actores como espectadores para aprender, comprender y educarnos constantemente sobre el significado de las cosas en este mundo.

Los autores aquí reflexionan sobre la capacidad de razonar sobre moralidad, política y educación en direcciones convergentes. Comparten su visión de que el razonamiento es el medio por el cual nuestra experiencia como objetos de reflexión se comunica y se interrelaciona en el espacio social público en el que operamos. (Rivera, 2007)

Basado en lo anterior, el juicio reflexivo y crítico nos ayuda a tener una posición frente a las normas y sobre las consecuencias de su transgresión e injusticia.

Capítulo 3

Los Fundamentos Pedagógicos

Los fundamentos pedagógicos de la propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte* corresponden a la *Pedagogía Constructivista*, a partir de la cual se diseña un proceso de co-construcción de la propuesta, con estrategias dinámicas y didácticas, desde las que se aborden de forma estética y creativa *los* contenidos sobre la Memoria del Pasado Reciente, Desplazamiento Forzado, Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela. La presente propuesta se desarrolla desde la *investigación intervención: investigación-creación innovación*, cuyas técnicas se van implementando durante el transcurso de los talleres pedagógicos.

Capítulo 3

La Herramienta Didáctica

Motivados por la expectativa de ofrecer un insumo didáctico útil para la comunidad académica que interviene en los procesos pedagógicos de enseñanza y reconstrucción de la memoria del pasado reciente, se diseñó y co-construyó la propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte*, la cual contiene un conjunto de técnicas, didácticas y estrategias que generan espacios para que los estudiantes tengan oportunidades de expresar en un ambiente de confianza y reciprocidad, los juicios, saberes, reflexiones y posicionamiento crítico frente a las problemáticas que interpelan su realidad social y que en este trabajo investigativo en particular, se centró en el desplazamiento forzado y las afectaciones que este hecho victimizante causa en la escuela. Para garantizar la eficacia de los talleres, es imprescindible reconfigurar las relaciones jerárquicas de poder entre docente y estudiante, puesto que en el proceso investigativo, la interacción del estudiante con el docente no debe hacerse desde una posición de subordinación, sino que debe asumir su rol de co-investigador, de co-equipero del docente investigador, por lo tanto, debe desligarse de actitudes sumisas, comunes en las clases tradicionales, e intervenir con propiedad, seguridad y autonomía de las actividades formuladas en la propuesta didáctica, con el propósito de implementar la pedagogía de la memoria del pasado reciente que conduzca al reconocimiento de un pasado colmado de tragedias humanas, del cual se debe aprender para evitar la repetición de las atrocidades y avanzar hacia la construcción de la anhelada paz. A continuación, se socializan las estrategias estético-creativas enfocadas en las mediaciones audiovisuales que aporta a la enseñanza de la memoria del pasado reciente y proporciona métodos innovadores para la reconstrucción de la memoria en función de la paz.

[Escriba aquí]

TALLER 1: *Olimpiadas del Reencuentro***ENCUADRE**

Propósito: El taller pretende que se reconfiguren las relaciones jerárquicas entre estudiantes y docente, estableciendo una interacción horizontal desde la cual los educandos perciban un ambiente de confianza en el que logren expresar sus ideas y reflexiones con fluidez, dentro de un escenario de dialogo, mediante el cual los participantes conocerán lineamientos de la maestría y el proyecto de investigación del cual serán parte en condición de coequiperos.

Puesta en escena

Momento 1

Actividad: Saludo

Duración: 10 minutos

Descripción: El docente investigador saluda y da la bienvenida a los participantes, manifestándoles lo agradable que es volver a compartir con ellos en las actividades colegiales de forma presencial tras un prolongado distanciamiento de la escuela por efectos de la pandemia del COVID 19.

[Escriba aquí]

Momento 2

Actividad: *Trenes locos*

Duración: 15 minutos

Descripción: Se realizará una actividad previa para conformar los equipos que participaran en la primera dinámica. En un espacio amplio se conformarán equipos de 4 o 5 participantes, se le entregará a cada grupo vendas para tapar los ojos a los integrantes, menos a uno. Antes de ponerse las vendas, se explicará que la actividad consiste en formar un tren en el que sin hablar deben de llegar a un sitio en concreto, superando un circuito que tendrá obstáculos que deberán evadir. La persona que no tiene venda, quien es el único que puede hablar, será el último del tren y debe guiar al grupo dándoles indicaciones como, por ejemplo: a la derecha, a la izquierda, derecho, salten, despacio, corramos, etc. Antes de iniciar se ofrecerán dos minutos para que elaboren una estrategia de trabajo conjunto. Pasados esos minutos, procederán a taparse los ojos y ponerse en hilera. Gana el grupo que logre esquivar todos los obstáculos y llegar en menor tiempo a la meta y obtengan un puntaje para el equipo. Cuando todos los trenes hayan realizado la actividad, se procederá a tiempo de reflexión en grupo para contar cuál ha sido la estrategia de cada grupo, cómo se han sentido realizando la actividad, qué rol les parece más difícil, etc.

[Escriba aquí]

Ilustración 6: Dinámica Los trenes locos



Momento 3

Actividad: *La escalareta de la verdad*

Duración: 15 minutos

Descripción: Para la realización de esta actividad se organizarán equipos de 4 o 5 participantes. Todos los integrantes, menos uno, deberán ubicarse en hilera, inclinados en el suelo sobre sus extremidades superiores e inferiores con una distancia entre sí de 30 cm que se le demarcarán en el suelo. Un participante quedará en pie frente a la hilera de compañeros, el cual deberá quitarse los zapatos. Una vez organizados los equipos en sus respectivas posiciones, el dinamizador procederá a realizarle preguntas de cultura general a los integrantes de cada equipo que se encuentran apoyados sobre sus 4 extremidades en el suelo, las cuales deben ser contestadas en menos de 5 segundos, quien falle en la respuesta deberá acostarse plenamente, quien acierte seguirá en su posición. Esto se realizará con cada equipo, con la intención de que en la escalareta unos participantes queden en posición sobre sus

[Escriba aquí]

extremidades y otros acostados. Una vez terminado este paso de la actividad, el dinamizador indicara a los estudiantes que están de pie frente a la hilera de su equipo, que deben pasar sobre la escalareta humana que conforman sus compañeros que mantuvieron la posición sobre sus extremidades, sin caerse ni apoyarse sobre el suelo ni los compañeros que están acostados. Gana quien llegue primero a la meta y obtenga un puntaje para el equipo.

Ilustración 7: Dinámica La escalareta de la verdad



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

Momento 4

Actividad: *Corre y dilo*

Duración: 20 minutos

Descripción: Para la realización de esta actividad se organizarán equipos de 4 o 5 participantes. Los integrantes de cada equipo se organizarán en hilera uno tras de otro, tomando distancia de un metro, a excepción de uno que estará sentado en una silla ubicada a 6 metros diagonal de la hilera. La mecánica de la actividad consiste en que el participante que esta de primero en la hilera saca una ficha de una bolsa que tendrá disponible el dinamizador, la cual tendrá una palabra relacionada con temas tales como la memoria, los
[Escriba aquí]

derechos, los valores, las emociones, la paz, Colombia, Huila, la escuela, territorio, cultura, arte, hogar, libertad, etc. El participante que saca la ficha con la palabra deberá darle pistas a su compañero que está sentado en la silla, para que éste deduzca y mencione la palabra indicada, solo estos dos participantes deben interactuar en ese momento, si alguien diferente interviene, la palabra se anulara y deberán sacar una ficha diferente, cuando logren acertar, el participante que sacó la ficha debe correr a sentarse en la silla y quien respondió debe correr a ubicarse en la última posición de la hilera, de esta forma quien seleccionó primero la ficha pasa a responder y el que queda de primero en la hilera pasa a seleccionar la ficha y a darle las pistas a quien está en la silla, así sucesivamente durante dos minutos. Gana el equipo que más palabras acierte en el tiempo asignado, al cual se le asignara un puntaje.

Ilustración 8: Dinámica Corre y dilo.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

Momento 5

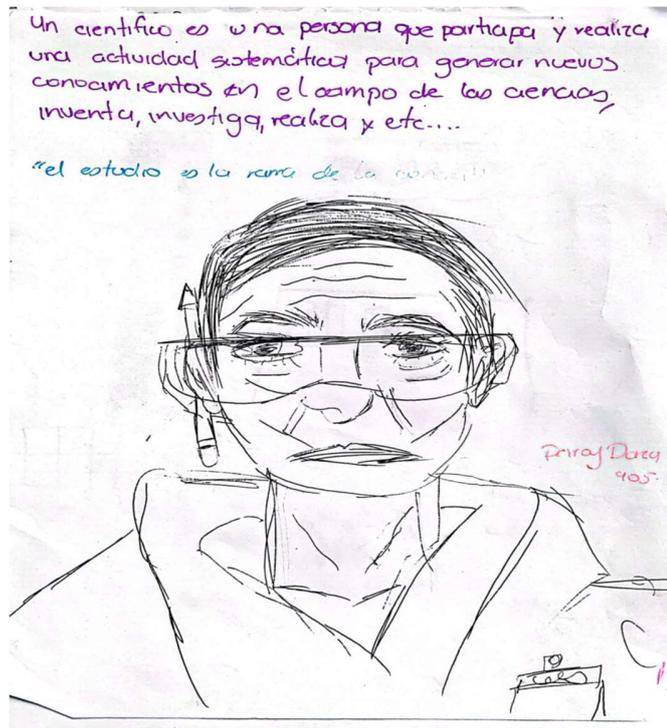
Actividad: *Descubriendo científicos*

Duración: 20 minutos

[Escriba aquí]

Descripción: Para esta actividad entregaremos a cada estudiante un papel en blanco y les pediremos que imaginen y dibujen cómo es un científico. Luego les pediremos que escriban lo que imaginan que hace un científico en su trabajo, utilizando palabras sueltas o frases cortas, como, por ejemplo: “Un científico lee, estudia, investiga, mezcla, hace experimentos, observa...” Una vez hayan terminado, los participantes compartirán las palabras que han escrito y serán apuntadas en la pizarra. Entonces preguntaremos a los alumnos si ellos leen, si ellos estudian, si ellos mezclan, si experimentan, si observan. Se cerrará esta actividad haciendo una corta reflexión sobre lo que implica la ciencia y la investigación, generando conciencia en los actores sociales, quienes deben apropiarse del rol de científicos co-investigadores en el presente estudio.

Ilustración 9: Producción estudiantil Descubriendo científicos.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Momento 6

Actividad: *A lo que vinimos* (Presentación y socialización del proyecto de investigación).

Duración: 30 minutos

Descripción: Una vez agotada las actividades lúdicas enfocadas a reconfigurar las relaciones entre participantes y docente, se procederá por parte del líder investigador a socializar el proyecto investigativo, iniciando con una breve descripción de la Maestría en Educación y Cultura de Paz, enfatizando en su misión y visión, para con posterioridad centrarse en la presentación del proyecto de investigación, sus objetivos y propósitos, con la intención de que los participantes conozcan y comprendan lo que se quiere realizar durante el proceso en el que su participación será un elemento clave.

[Escriba aquí]

TALLER 2: *Rescatando Memorias***MEMORIA DEL PASADO RECIENTE**

Propósito: Develar los saberes de los participantes acerca de la memoria del pasado reciente y reconocer sus potencialidades para aportar a los procesos de construcción de la memoria desde sus contextos escolares.

Puesta en escena

Momento 1

Actividad: *Sensibilización*

Duración: 15 minutos

Descripción: Se iniciará el taller con la proyección audiovisual de la canción “*Soy Colombia*” de la agrupación *Cúmbele* (https://www.youtube.com/watch?v=GtgkAaaab_E). Los estudiantes deben escuchar atentamente la letra de la canción, al finalizar se preguntara a algunos participantes como les pareció la canción, que emociones les inspiro y cuál creen que es el mensaje principal de su lírica; posteriormente se les solicitara, por equipos de trabajo, que realicen una adaptación de la estrofa del coro que dice “*Colombia, por la paz te cantamos, quiero hacer un mundo de...*”, los estudiantes en un cartel escribirán una palabra

[Escriba aquí]

en reemplazo de la original “*colores*”, los cuales irán pegando en un cartel más grande en el que estará escrita la frase a adaptar y el grupo de talleristas simultáneamente cantara el coro utilizando cada nueva versión. Al finalizar las adaptaciones el docente investigador realizará una breve reseña del grupo y la canción, para seguidamente entran en materia con las demás actividades del taller.

Momento 2

Actividad: Museo: *Fotoviajando al pasado reciente*

Duración: 15 minutos

Descripción: Se desarrollará la actividad denominada *Fotoviajando al pasado reciente*, en la cual se recreará un museo de la memoria del pasado reciente, donde se dará lugar a una exposición fotográfica de José Abad Colorado, como mediación visual que construye una narrativa sobre el conflicto armado interno en Colombia.

Ilustración 10: Museo Fotoviajando al pasado reciente



Fuente: *Elaboración propia docente investigador*

[Escriba aquí]

Momento 3:

Actividad: *Obturando Evocamos(Fotoevocaciones)*

Duración: 30 minutos

Descripción: A través de una dinámica aplicada, se organizarán equipos de 2 participantes, a los cuales se les asignara 10 minutos para que realicen tomas fotográficas de lugares u objetos del colegio que les hagan evocar recuerdos de situaciones particulares, personas o anécdotas, de vivencias propias experimentadas en esos escenarios de su contexto escolar. Cada equipo realizara máximo 2 tomas fotográficas, tendrán que asignarles un título a cada imagen, que debe representar la evocación que inspira y en un corto relato socializaran la experiencia que les recuerda, explicando porque fotografiaron ese lugar u objeto y que recuerdos o evocaciones les transmite. Las imágenes fotográficas serán proyectadas en el video beam o TV por el docente tallerista mientras los participantes van haciendo su intervención.

Finalizada la actividad, responderán mediante audios y videos grabados en sus dispositivos electrónicos los siguientes interrogantes:

¿Qué es lo que más recordaba del colegio durante el aislamiento social obligado por la pandemia y que emociones sentías con esos recuerdos?

¿Qué habías olvidado del colegio durante el aislamiento por la pandemia social?

¿Con los recuerdos de tu pasado en el colegio, experimentas momentos agradables o desagradables? ¿Por qué?

¿Consideras que los objetos, lugares e imágenes nos conectan con el pasado? ¿Por qué?

[Escriba aquí]

Ilustración 11: Fotoevocación.

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

Momento 4

Actividad: *Mimitame*

Duración: 20 minutos

Descripción: Para la realización de esta actividad, todos los participantes del taller organizaran una hilera quedando todos dando la espalda a su compañero. El docente tallerista se ubicará en el extremo inicial de la hilera y tocará el hombro al participante que está ubicado de primero para que de media vuelta y quede frente a él. El orientador del taller le realizara 4 o 5 mímicas relacionadas con actividades cotidianas de la vida escolar, las cuales el

[Escriba aquí]

participante debe imitar fielmente sin equivocarse ni modificarse, a paso siguiente el docente tallerista toca nuevamente el hombro al participante para que este de nuevo de media vuelta y toque el hombro al compañero que esta de espaldas delante de él, repetirá el ejercicio de tocar el hombro a su compañero para que de media vuelta y repetirá la mímica de las acciones cotidianas de la vida escolar que el docente tallerista le manifestó, esta mecánica se repetirá con todos los participantes hasta finalizar la hilera y al final se verificara si el ultimo participante realizo fielmente las mismas mímicas con que se inició el ejercicio. Al final es docente investigador explicara cual fue el objetivo del ejercicio y los resultados que se obtuvieron.

Momento 5

Actividad: *Memoriosos somos*

Duración: 20 minutos

Descripción: En esta etapa final del taller, se reproducirán tres breves cortometrajes; “*El cajón de la memoria*” (<https://www.youtube.com/watch?v=WHxnlcQCvKk>) , “*Recuerdos*” (<https://www.youtube.com/watch?v=vU2CDo6h6zE>) y “*La memoria de los peces*” (<https://www.youtube.com/watch?v=Hei8s4TDfzo>), que hacen referencia a las evocaciones y emociones vinculadas a la memoria, enfatizando la importancia que tiene para el ser humano y la sociedad a la que pertenece, recordar su pasado, ese pasado que aun interpela el presente, ese pasado que perdura. A partir de las narraciones audiovisuales, se indagará a los talleristas sobre asuntos relacionados con la memoria, en especial de la memoria del pasado reciente. Este ejercicio en el que se recopilara los saberes y juicios que

[Escriba aquí]

tienen los participantes acerca de la memoria del pasado reciente, se realizará a partir de las respuestas que estos manifiesten mediante audios y videos que grabaran en sus dispositivos electrónicos a partir de los siguientes interrogantes:

¿Qué es la memoria?

¿Todos tenemos memoria?

¿Para qué nos sirve la memoria a las personas y a las comunidades?

¿Para qué recordamos? ¿Para qué olvidamos?

¿Qué entiendes por voces que narran el pasado?

¿Recordar el pasado genera alegría o dolor?

¿Qué sabes sobre conflicto armado en Colombia?

¿Qué consecuencias ha generado el conflicto armado en Colombia, en la escuela y en las familias?

¿Los países tienen memoria?

¿Qué entiendes por memoria del pasado reciente?

[Escriba aquí]

TALLER 3: *Territorio Somos***DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO**

Propósito: Develar los saberes, juicios y posicionamiento de los actores sociales frente a la problemática del desplazamiento forzado.

Puesta en escena

Momento 1:

Actividad: *Memorias sonoras*

Duración: 15 minutos

Descripción: En esta instancia de sensibilización los participantes observarán el videoclip de la canción “*Errante Diamante*” de la agrupación colombiana *Aterciopelados*, con el propósito de que vayan asimilando el contexto del taller. Deberán estar muy atentos a escuchar la letra, ya que al finalizar se realizará una lluvia de ideas en la que deberán aportar palabras relacionadas con los elementos que se exponen en la canción, tales como las situaciones que muestra, contexto en que se desarrolla, personajes que aparecen, emociones que expresa, temática a la que se refiere, etc. Cada estudiante redactará una estrofa final para

[Escriba aquí]

la canción, en la que expresará una reflexión inspirada en la canción y su respectivo videoclip. Se dejará como tarea para un próximo encuentro organizar una recopilación de canciones que promuevan los derechos humanos, la paz y el territorio.

Momento 2

Actividad: *Mi casa es tu casa*

Duración: 10 minutos

Descripción: Se divide a los participantes en dos equipos de igual número, y se delimitan dos áreas de igual tamaño, separadas a una distancia de 15 metros (mínimo).

Cada equipo se reunirá en su área o su “*casa*”, cuando se dé la señal cada equipo deberá cambiar de “*casa*” lo más rápidamente posible. El ejercicio se repite 5 veces, y gana el equipo que en más oportunidades haya llegado primero. En caso de empate cada equipo deberá elegir a uno de sus integrantes, y estos repetirán el ejercicio una vez más.

Al hacer el cierre de la dinámica el docente investigador persuadirá a cada equipo para que expresen sus reflexiones acerca del drama que afrontan las familias que deben abandonar sus casas forzosamente ante situaciones de violencia extrema.

Momento 3

Actividad: *Cuéntame el final* (Audiocuento)

Duración: 30 minutos

[Escriba aquí]

Descripción: Se realizará un ejercicio de relajación y narración con efectos de ambientación sonora del cuento “*El río cambió*”. Para iniciar, los estudiantes se acostarán sobre el suelo, con el rostro hacia arriba, con los ojos cerrados, en actitud de relajación escucharán el audiocuento “*El río cambió*” con sus respectivos efectos sonoros. Posteriormente, los participantes se repartirán en cinco grupos llamados “*Seres Vivos*” y redactarán un guion desde los cuales darán voz a:

•*Los peces que ya no pueden nadar libremente.*

•*Las aves que ya no podían comer los peces del río.*

•*Los jaguares cuando ya no tenía de que alimentarse, agua que beber y siendo víctimas de los cazadores de la represa.*

•*Los pescadores cuando ya no podían pescar.*

•*Los campesinos que ya no podían sembrar sus productos.*

En estos guiones los estudiantes escribirán:

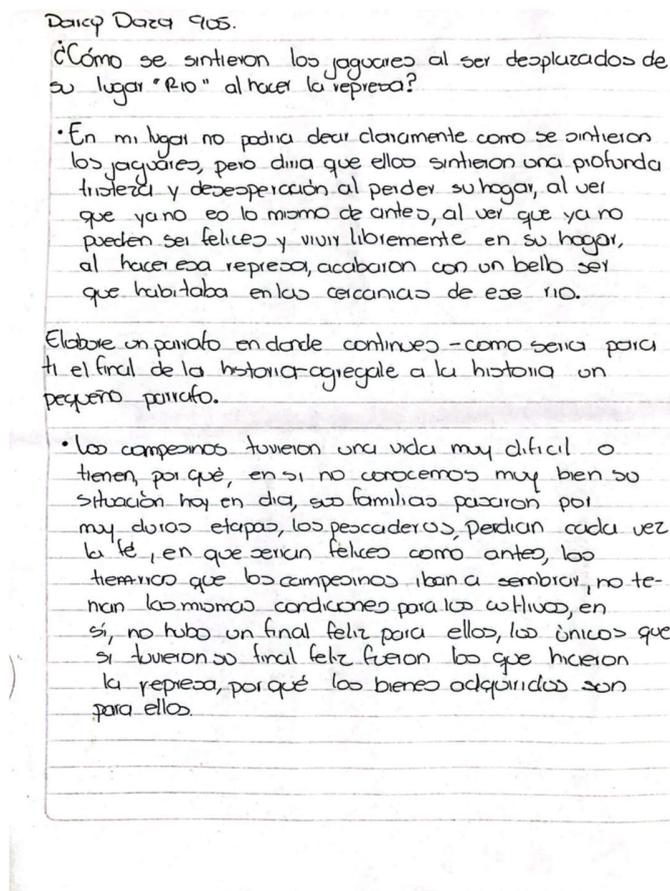
- a) *¿Qué creen que sienten estos grupos vivos al ser víctimas de desplazamiento forzado por motivo de la construcción de la represa?*
- b) *¿Qué opina de que grupos poderosos desplacen forzosamente a las poblaciones de sus territorios para satisfacer intereses propios?*

Para finalizar, los estudiantes se organizan en una fila y colocan las manos en los hombros del compañero que tengan enfrente, toman distancia y luego se empezarán a mover en fila, moviéndose como un río (efecto sonoro), girando, avanzando, moviéndose y viviendo. Cuando el profesor diga: *¡¡¡Represa!!! ¡¡¡Represa!!! ¡¡¡Represa!!!*, los estudiantes

[Escriba aquí]

se separarán por los cinco grupos de seres vivos víctimas de la represa y se desplazan a las cuatro esquinas y centro del salón, una vez ubicados actuarán según su grupo de “*Seres Vivos*” y compartirán con los demás grupos los guiones redactados y el final del cuento “*El río cambió*”. Además, cada participante redactará de forma individual el final del cuento “*El río cambió*”, analizando la idea de la transformación social, entendiéndola como los actos de las personas unidas por un bien común; para finalizar cada participante socializará el final del cuento que redactó y expondrá su reflexión sobre el cuento y la actividad.

Ilustración 12: Producción estudiantil Cuéntame el final.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Momento 4

Actividad: *Visitar al vecino*

Duración: 10 minutos

Descripción: Se divide a los participantes en dos equipos de igual número, y se delimitan dos áreas de igual tamaño, separadas a una distancia de 15 metros (mínimo). En el punto medio entre las dos áreas se colocan distintos objetos. La única condición es que sean fáciles de transportar: pelotas de distintos tamaños, aros, piedras, zapatos, etc. La cantidad de objetos debe ser como mínimo igual al número de niños que participan en el juego. Cuando se da la señal ambos equipos deben salir corriendo, tomar un objeto (sólo uno), llevarlo a la “*casa*” del vecino y volver inmediatamente a la suya. El juego termina cuando todos los objetos están repartidos entre las dos “*casas*”. Gana el equipo que menos objetos tiene en su área. Una vez contados, se vuelven a colocar en el medio de las dos áreas y el ejercicio se repite 5 veces más.

Momento 5:

Actividad 2: *Memo-reflexionando el pasado reciente*

Duración: 50 minutos

Descripción: Al inicio de este momento, se planteará a los participantes los siguientes interrogantes:

- *¿Qué entiende por desplazamiento forzado?*
- *¿Cuáles son las causas del desplazamiento forzado?*

[Escriba aquí]

- *¿Quiénes realizan desplazamiento forzado?*
- *¿Qué opina del desplazamiento forzado?*
- *¿Ha sido víctima del desplazamiento forzado? ¿Cómo sucedió?*

Los estudiantes socializarán sus respuestas mediante breves videos elaborados con sus dispositivos móviles.

Posteriormente, se proyectará a los talleristas el cortometraje “*Pueblo sin tierra*” del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) a partir del cual se generarán reflexiones de los participantes en relación con el desplazamiento forzado en el marco del conflicto armado en Colombia. Al terminar de observar el cortometraje, los participantes aportaran palabras relacionadas con situaciones expuestas en la narración audiovisual, que serán copiadas por el docente tallerista en el tablero y entre todos se ira explicando de que se tratan, acto seguido, le entregara una hoja con una sopa de letras a los participantes con las palabras claves que se manifestaron en el cortometraje para que la resuelvan en un término de 2 minutos. El docente tallerista dirigirá una breve relatoría a los participantes sobre las actividades realizadas, los logros alcanzados, y de esta forma realizará el cierre del taller 3. Los estudiantes socializarán sus respuestas mediante breves videos. A medida que cada estudiante vaya finalizando de socializar sus respuestas, debe enseñar (frente a la cámara) el cartel con la frase o mensaje reconciliador respecto a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela.

[Escriba aquí]

TALLER 4: *Memorias del Pupitre al Tablero***IMPACTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN LA ESCUELA**

Propósito: Develar juicios de los actores sociales asociados a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela. Promover la co-construcción de narrativas visuales en relación con el desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela.

Puesta en escena

Momento 1

Actividad: Museo de la memoria: *Cicatrices en el aula*

Duración: 20 minutos

Descripción: Se recreará un museo de la memoria en el que se llevará a cabo una exposición de fotografías que relatan los impactos que el Desplazamiento Forzado ha ocasionado en la escuela. El material gráfico que se utilizará es propiedad de connotados fotógrafos profesionales de nuestro país: *Juan Manuel Echavarría y Jesús Abad Colorado*.

Se asignará un tiempo para que los participantes exploren y analicen la exposición. Conforme

[Escriba aquí]

a los juicios y posicionamiento crítico que en ellos despierten las imágenes, les asignaran un nombre a las fotografías que más les impacten de la exposición.

Ilustración 13: Cicatrices en el aula.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador*

Momento 2

Actividad: *Dibujando reparamos*

Duración: 30 minutos

Descripción: Los talleristas seleccionarán una de las imágenes que observaron en la exposición fotográfica, en la que se represente una situación vinculada al hecho victimizante abordado en la presente investigación para transformarla mediante dibujos que representen un hecho reparador y en el cual manifiesten sus juicios y posicionamiento frente a esa problemática que afecta a la escuela. El dibujo que transformará la fotografía original seleccionada deberá ser caracterizado con un nuevo nombre otorgado por el participante, que por consiguiente será el autor de la adaptación final. Seguidamente, los participantes,

[Escriba aquí]

mediante la técnica del collage, combinaran las imágenes de la exposición fotográfica de *José Abad Colorado* y *Juan Manuel Echavarría* con elementos extraídos de sus propios dibujos y fotografías, para darle una nueva connotación y simbolismo a las fotografías que narran los impactos del Desplazamiento Forzado en la escuela. Al terminar cada trabajo se pegará en un cartel grande de tal forma que forme una frase que promueva la cultura de paz. Los participantes realizarán videos cortos del proceso de elaboración de sus dibujos

Ilustración 14: Dibujando reparamos.



[Escriba aquí]

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

Momento 3

Dinámica: *El remolino*

Duración: 10 minutos

Descripción: Se forman dos equipos, cada uno en un área del terreno de juego. Todos los jugadores se quitan el calzado y lo depositan en el centro del área, tras lo cual regresan a su área. Cuando se dé la señal, ambos equipos deben correr a ponerse sus zapatillas, atarse los cordones y volver a su lugar. El equipo que haya terminado primero gana un punto, pero si algún jugador del equipo ganador no tiene atados sus cordones, se anulará la victoria. El juego se repite 5 veces más.

Momento 4

Actividad: *Actuemos en Paz*

Duración: 50 minutos

Descripción: En este momento se organizaran equipos de 5 estudiantes, una vez estén conformados los grupos, se le pedirá a uno de los integrantes que saque una tarjeta de una bolsa en la que está escrita una situación de impacto generado por el Desplazamiento Forzado en la Escuela, con la cual el grupo deberá improvisar un montaje teatral representando un hecho reparador de esa situación, en el montaje pueden asumir roles de estudiantes, padres de familia, profesores, directivos docentes, victimarios, personajes extras, etc, dependiendo

[Escriba aquí]

de la situación de impacto de desplazamiento forzado en la escuela que van a interpretar. Al finalizar de representar el montaje teatral los participantes responderán los siguientes interrogantes:

¿Cómo se sintió al representar un rol en una situación de desplazamiento forzado que genera impacto en la escuela?

¿Qué efectos puede tener el desplazamiento forzado en la vida de las personas que pertenecen a la comunidad educativa?

¿Cómo se puede ayudar desde la escuela a un integrante de la comunidad educativa que ha sido víctima del desplazamiento forzado?

¿Has tenido compañeros de escuela que han sido afectados por el desplazamiento forzado?

Al final, los participantes junto al docente investigador realizarán una reflexión para continuar con la actividad.

Ilustración 15: Montaje teatral Actuemos en paz.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador*

[Escriba aquí]

Momento 5

Actividad: *Se hunde el barco*

Duración: 15 minutos

Descripción: Se delimita la zona del área de juego que se transformará en el “*bote salvavidas*”. Ésta debe ser lo suficientemente grande como para contener a todos los niños. Si el juego se realiza en el interior una opción es hacer que una pared sea el bote salvavidas. Los niños (a una distancia de 20 metros con respecto al bote) deben correr libremente durante uno o dos minutos, o incluso más si el profesor desea realizar un ejercicio más intensivo. Cuando el profesor vocifere “*¡se hunde el barco!*”, los niños deben correr a toda velocidad hacia el bote. El último en llegar queda eliminado. El ejercicio se repite tantas veces como sea necesario hasta que se hayan eliminado todos los jugadores excepto uno, que será el ganador.

Momento 6

Actividad: *Narraciones Audiovisuales de la Memoria en la Escuela*

Duración: 40 minutos

Descripción: Previo a la presentación del video documental “*La educación en medio del conflicto armado en Colombia*” <https://www.youtube.com/watch?v=JGHL4YYzNbU> realizado por el Consejo Noruego para Refugiados (CNR) y auspiciado por ASDI (Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo) y el gobierno de Canadá (Foreign

[Escriba aquí]

Affairs, Trade and Development Canada), se planteará a los actores sociales los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los impactos del desplazamiento forzado en la escuela?

¿Cuáles son sus opiniones frente a los impactos y afectaciones causados por el desplazamiento forzado en la escuela en el marco del conflicto armado?

Posteriormente, apoyados en la información aportada por la exposición teatral y el video documental del CNR, los participantes expresaran sus juicios frente a la situación problemática, aportarán nuevos interrogantes y asumirán una posición crítica frente al tema, en la medida que vayan respondiendo los siguientes interrogantes:

¿Quiénes son los culpables de los impactos o afectaciones del desplazamiento forzado en la escuela?

¿Considera que estos acontecimientos deben dejarse en el olvido? ¿Por qué?

Si ha sido víctima del desplazamiento forzado, ¿De qué forma esta situación ha afectado su proceso educativo?

Escriba un mensaje dirigido a los actores o grupos que causan situaciones de desplazamiento forzado que impactan la escuela.

Paralelamente, elaborarán un cartel en el que, por medio de una frase o corto mensaje, en el que expresen sus juicios y sentires frente a las afectaciones e impactos que el conflicto armado y el desplazamiento forzado generan en la escuela. Los estudiantes socializarán sus respuestas mediante breves videos elaborados con sus dispositivos móviles. A medida que cada estudiante vaya finalizando de socializar sus respuestas, debe enseñar el cartel frente a

[Escriba aquí]

la cámara con la frase o mensaje reconciliador respecto a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela.

[Escriba aquí]

TALLER 5: *Memocine***CIERRE**

Propósito: Promover y diseñar un festival escolar audiovisual que sirva como vehículo narrativo audiovisual de la enseñanza de la memoria del pasado reciente en la institución educativa.

Puesta en escena

Momento 1

Actividad: *Lo que hicimos y lo que haremos*

Duración: 30 minutos

Descripción: Se socializará con los actores sociales un resumen audiovisual a modo de recopilación, de los mejores momentos vivenciados durante la aplicación de los talleres de *Filmarte para Narrarte* durante los cuales, los participantes realizaron actividades lúdicas y artísticas en las que tuvieron la posibilidad de manifestar sus juicios reflexionantes frente al desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela en el marco del conflicto armado

[Escriba aquí]

interno. Posteriormente se les comunicará que durante este taller de cierre la meta consiste en establecer lineamientos para la co-construcción de una propuesta pedagógica dirigida a la enseñanza de la memoria del pasado reciente a través del arte cinematográfico, en función de aportar a la reconstrucción de la memoria, a la construcción permanente de la paz y a la no repetición de tragedias ocasionadas en el contexto del conflicto armado interno.

Momento 2

Actividad: *Identifiquemos hechos pacificantes reparadores.*

Duración: 20 minutos

Descripción: Durante este momento, se entregará a los actores sociales un documento con un cuadro comparativo dividido en dos casillas, en una estarán ubicados los hechos victimizantes ocasionados en el contexto del conflicto armado interno de Colombia; en la otra casilla rotulada como *hechos pacificantes reparadores*, los actores sociales escribirán frente a cada hecho victimizante, los elementos que a su juicio, pueden constituir acciones reparadoras frente a estos crímenes de lesa humanidad que socaban los Derechos Humanos. Posteriormente, los participantes socializarán sus ideas, escribiendo frente cada hecho victimizante los respectivos *hechos pacificantes reparadores* que surgieron a partir de su reflexión, en un cuadro comparativo que se ubicará en el tablero o en una cartelera. Así, se establecerá de forma colectiva un listado de acciones alternativas de reparación simbólica frente a los daños causados por las atrocidades de la guerra.

[Escriba aquí]

Momento 3

Actividad: *El cine; vehículo de viaje de la memoria.*

Duración: 20 minutos

Descripción: Durante este momento se dará espacio para que los co- investigadores consulten en la web sobre las producciones audiovisuales realizadas en el campo del cine, el cortometraje y el video documental, cuyos contenidos argumentales se relacionen con el desplazamiento forzado y el conflicto armado interno en Colombia. Cada participante socializará las obras audiovisuales que encontró, haciendo una exposición de su respectiva sinopsis. Las producciones audiovisuales halladas se utilizarán para elaborar un cartel categorizado de películas, documentales y cortometrajes, para ser presentados durante el festival de cine escolar, que hace parte de la propuesta pedagógica que debe quedar formulada al finalizar el taller de cierre.

Momento 4

Actividad: *Reflexiones sobre el pasado reciente*

Duración: 40 minutos.

Descripción: Durante este momento se indagará a los estudiantes sobre por qué y para qué se debe enseñar la memoria del pasado reciente en la institución educativa. Los participantes suministrarán la información mediante textos, audios y/o videos:

¿Por qué es importante promover y fomentar la Paz desde la escuela?

¿Cómo se debe acompañar al estudiante desplazado forzosamente desde la escuela?

[Escriba aquí]

¿Cómo ayudar a construir la paz desde la escuela?

¿Cómo enseñar la memoria del pasado reciente en nuestra institución educativa mediante el arte y la cultura?

Momento 5

Actividad: *Titulogoticemos la propuesta*

Duración: 30 minutos

Descripción: Se realizará una actividad dinámica y lúdica a través de la cual los estudiantes redactarán frases que eventualmente podrían usarse como título de la propuesta pedagógica enfatizada en la cinematografía como medio audiovisual para la enseñanza de la memoria del pasado reciente en la institución educativa Eugenio Ferro Falla. Seguidamente, se darán a conocer los lineamientos para realizar el diseño del logotipo que identificará el festival de cine que será propuesto por los actores sociales y el docente investigador, el cual deberá tener coherencia con el título que se escogió para denominar el evento cinematográfico durante la actividad inicial del presente momento.

Momento 6

Actividad: *Filminutos en Paz*

Duración: 30 minutos

[Escriba aquí]

Descripción: Mediante una dinámica aplicada se organizarán equipos de cuatro participantes, los cuales realizarán cortometrajes espontáneos utilizando sus dispositivos móviles, con una duración comprendida entre un minuto y minuto y medio, en los que representarán uno de los *hechos pacificantes reparadores* que identificaron en el momento dos del taller pedagógico. Los cortometrajes realizados por los actores sociales serán proyectados como actividad de cierre de este momento del taller.

Momento 7

Actividad: *Memocinemonos*

Duración: 30 minutos

Descripción: Los participantes clasificarán las obras audiovisuales enfatizadas en el Desplazamiento Forzado y el Conflicto Armado en Colombia que identificaron en la web durante el momento tres, según sea su género, en películas, documentales y cortometrajes, que servirán de insumo para organizar el cartel cinematográfico que tendrá como eje temático en su primera versión, el desplazamiento forzado en Colombia y su impacto en la escuela. Seguidamente se elaborará de forma colaborativa entre actores sociales y docente investigador, la estructura, cronograma y programación de la propuesta del festival de cine escolar audiovisual de la memoria, la cual con posterioridad será entregada al consejo directivo, para su discusión y eventual aprobación.

[Escriba aquí]

8 Conclusiones y Recomendaciones

El trabajo investigativo *Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela*, proporciona estrategias para que los estudiantes puedan establecer sus juicios reflexionantes frente a situaciones límite ocurridas en el marco del conflicto armado interno de Colombia, que en este estudio, se enfatiza en los impactos del desplazamiento forzado en la escuela, por lo tanto, la presente investigación es un aporte didáctico para que los educadores dirijan procesos de reconstrucción y enseñanza de la memoria del pasado reciente en función de la construcción permanente de una cultura de paz.

Los aportes que con la presente investigación se pretende realizar en el campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente, surgen desde el turbulento contexto colombiano, aquejado por diversas modalidades de violencia, que comprende desde la delincuencia común y el crimen organizado, hasta la emanada del conflicto armado interno, que en sus orígenes se catalogaba como violencia política. La violencia derivada del conflicto armado interno, que es la abordada en este estudio, genera múltiples afectaciones y vulneraciones a los derechos humanos en todas las esferas de la sociedad, incluyendo a la sociedad civil y la institucionalidad pública y privada; las acciones bélicas perpetradas por los actores del conflicto generan diversas situaciones límite que permean todos los escenarios de la sociedad, ya sea de forma directa o colateral, entre las que el desplazamiento forzado resalta por ser la que mayor cantidad de víctimas registra. En este contexto conflictivo, la escuela pese a ser territorio de paz, ha sido afectada históricamente por la barbarie de la guerra, razón por la cual debe ser reconocida como escenario en el que se refleja la realidad

[Escriba aquí]

social del país, y, por consiguiente, donde se manifiestan las secuelas ocasionadas por el conflicto armado interno en Colombia, siendo una de ellas el desplazamiento forzado interno.

El presente proceso investigativo concluye con una propuesta pedagógica que se elaboró desde las técnicas de la investigación, creación e innovación; lo que facilitó la identificación y comprensión de los juicios estudiantiles frente al problema de investigación, haciendo uso del arte y la lúdica como estrategias metodológicas aplicadas en los talleres pedagógicos que proporcionaron la información que se procesó y analizó. La propuesta es el resultado de la co-construcción, puesto que durante la ejecución de los talleres pedagógicos, pese a que estos ya estaban prediseñados, el trabajo colaborativo entre los actores sociales y el docente investigador generaron espacios de diálogo, participación y discusión a partir de los juicios y saberes de los estudiantes, lo que al final de cada sesión, tras evaluarse los logros obtenidos, aportaron elementos que sirvieron para modificar y enriquecer los talleres puestos en escena en las sesiones siguientes. La propuesta pedagógica *Filmarte para Narrarte* concebida durante el proceso investigativo, es una herramienta didáctica que se pone a disposición de la comunidad académica para ser aprovechada como insumo de apoyo de la enseñanza de la memoria del pasado reciente en las instituciones educativas a través de las mediaciones estéticas audiovisuales.

Durante el proceso de co-construcción, los actores sociales comprendieron que con la implementación de esta herramienta pedagógica didáctica, se generan espacios de reconstrucción de la memoria en las escuelas, permitiéndoles reconocer la existencia de un conflicto armado que persiste en el presente y continua ocasionando tragedias contra la población civil, tales como el desplazamiento forzado; al reconocer ese pasado reciente y las causas que lo provocaron, adquieren conciencia sobre la realidad social en la que están

[Escriba aquí]

inmersos y de la responsabilidad que tienen de apoyar desde la escuela los procesos nacionales de verdad, justicia, reconciliación y reparación simbólica en favor de la construcción de una cultura de paz y de la no repetición de los hechos atroces ocurridos en el contexto del conflicto armado interno.

En esta investigación se logró hacer una descripción de los juicios reflexionantes, suministrados por los actores sociales durante los talleres pedagógicos en relación con el problema de estudio; a partir de los cuales se determinó que los estudiantes identificaron una serie de afectaciones directas y colaterales que ocasionan daños a su vida personal y escolar, más que afectaciones en la escuela como institucionalidad. Durante la ejecución de los talleres pedagógicos, los estudiantes contribuyeron con la identificación de los impactos que el desplazamiento forzado ha ocasionado en la escuela y sentaron su posición crítica frente a esa situación en los juicios reflexionantes que proporcionaron mediante narrativas audiovisuales. Los impactos del desplazamiento forzado en la escuela que los estudiantes lograron reconocer e identificar, y sobre los que manifestaron sus juicios reflexionantes hace referencia a los retrasos en los procesos de aprendizaje como consecuencia de los cambios abruptos de ambiente escolar, la reducción de oportunidades para educarse cuando llegan a un lugar desconocido cuando son expulsados de su territorio, la dificultad de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado para adaptarse a nuevos currículos escolares lo que generalmente desencadena en la reprobación del año escolar, la deserción escolar a la que se ven abocados muchos estudiantes en situación de desplazamiento, puesto que presionados por la precariedad económica en la que generalmente quedan al ser despojados de sus bienes y terruño, deben abandonar sus estudios para desempeñar el trabajo infantil, en donde son vulnerables a la explotación y a los abusos, para ayudar con la subsistencia de sus hogares:

[Escriba aquí]

en otros casos más patéticos desertan de la escuela para vincularse a actividades criminales. Otra afectación que los estudiantes identificaron y sobre la cual reflexionaron es la obstrucción a sus proyectos de vida por acción de los grupos armados, que al desplazar las familias vulneran el derecho a la educación de los jóvenes que las integran. Desde sus juicios los estudiantes consideran que el desplazamiento forzado también afecta el desarrollo del país al vulnerar la educación de los futuros ciudadanos. El miedo que sienten y los riesgos que perciben los niños y jóvenes que asisten a la escuela en zonas de influencia del conflicto armado con episodios de desplazamiento forzado interno, la inseguridad que sienten en la escuela ante la probabilidad de sufrir daños en la escuela derivados de la confrontación armada es otro de los impactos sobre los que los estudiantes aportaron sus reflexiones, en las que demostraron su preocupación y reclamos al estado por su omisión. También reflexionaron sobre los tratos y comportamientos inadecuados de los miembros de la comunidad educativa con la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado, que al ser objeto de estigmatización terminan siendo revictimizados en los nuevos contextos escolares que los acogen.

Al procesar y analizar los juicios reflexionantes que proporcionaron los actores sociales, se puede constatar que al momento de establecer quienes son los culpables o perpetradores, una notable mayoría de los actores sociales reduce la responsabilidad de las afectaciones causadas por el desplazamiento forzado en la escuela a los grupos guerrilleros, no tienen aún la capacidad de discernir entre las vertientes ideológicas de los distintos actores del conflicto, por lo que perciben a todos los grupos armados al margen de la ley como ejércitos irregulares que delinquen bajo las mismas modalidades. En sus relatos, identifican como victimarios principalmente a los ejércitos irregulares del ELN y las FARC, este último,

[Escriba aquí]

considerado por algunos como una organización criminal que permanece vigente y operando en el país, pese al acuerdo de paz firmado con el gobierno en la Habana en 2016. También es importante destacar que varios actores sociales atribuyen al Estado parte de la responsabilidad, ya sea por acción o por omisión, de las afectaciones ocasionadas por el desplazamiento forzado en la escuela, expresando su desconfianza y frustración frente a este, cuya función es ser protector y garante de los derechos humanos fundamentales, entre los que se incluye el derecho a la educación.

Al abordar el tema de la deserción escolar como uno de los impactos ocasionadas por el desplazamiento forzado, fue recurrente que manifestarán en sus narrativas audiovisuales que una de las causas de la deserción escolar en zonas de alta influencia del conflicto es el reclutamiento forzado de niños y jóvenes, ya que es una situación que también obliga a que los estudiantes se desplacen forzosamente de la escuela; en sus reflexiones expresan el miedo que sienten de ser reclutados por los grupos armados.

Otra conclusión a la que se llega a partir de la descripción de los juicios estudiantiles es la unanimidad de los actores sociales para reconocer que la salida a esta problemática debe ser la solución política negociada, en contraposición a la intensificación de las acciones bélicas que se concentran en el exterminio del enemigo, que, sin embargo, suelen victimizar en mayor proporción a la población civil inerme. Los actores sociales comprenden que es importante perseverar en la construcción de la paz desde la escuela, donde existen los medios pedagógicos y humanos imprescindibles para aportar a este urgente proyecto de carácter nacional.

En el presente estudio se pudo reconocer a través de los juicios reflexionantes de los actores sociales, los olvidos y silencios presentes en su memoria respecto a los impactos que [Escriba aquí]

el desplazamiento forzado ocasiona en la escuela en el contexto del conflicto armado interno. Al analizar la información obtenida de las entrevistas aplicadas durante los talleres pedagógicos, y partiendo del hecho de que la memoria es selectiva, se pudo observar que no existe unanimidad en los posicionamientos de los actores sociales en cuanto a considerar si los hechos atroces vinculados al conflicto armado, como es el desplazamiento forzado y las afectaciones que provoca en la escuela, deben dejarse en el olvido, deben narrarse para que la sociedad conozca y aprenda de la experiencia o debe quedar en el silencio; para la comprensión de los juicios proporcionados por los actores sociales, se debe tener en cuenta que dentro del equipo investigador, algunos de los participantes han sido víctimas del desplazamiento forzado, razón por la que arribaron a los talleres pedagógicos con amplios saberes respecto al tema, adquiridos a través de su experiencia de vida, por tanto, los juicios reflexionantes se obtuvieron tanto de víctimas que experimentaron la tragedia de primera mano, de otros estudiantes que no la padecieron personalmente pero si conocen experiencias sucedidas a familiares y allegados, otros que nunca han padecido esa situación pero poseían saberes previos sobre la problemática y otros que desconocían totalmente el tema al momento de iniciar su participación en los talleres pedagógicos.

En relación con los olvidos de la memoria, una de las tendencias identificada en los juicios reflexionantes de los actores sociales, fue su posicionamiento de olvidar los acontecimientos para no evocar el dolor que les produjo, consideran que el olvido es una forma eficaz de superar el trauma y avanzar en sus vidas. Al respecto, Jelin (2001) afirma *“el acto de recordar presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente”* p.27. Algunos actores sociales opinan que el dolor ocasionado por el desplazamiento forzado y otros crímenes de lesa humanidad, solo pueden superarse en la medida que se vayan

[Escriba aquí]

olvidando, se debe olvidar para que no duela, para no remover las heridas. Con este tipo de olvido denominado *evasivo* por Ricoeur, se intenta no recordar lo que pueda herir, no saber nada de lo que hizo daño, evadir esos recuerdos para continuar con el avance de sus vidas (Semprún, 1997). También consideran otros actores sociales que se debe olvidar para que no se repitan los sucesos que ocasionaron la tristeza y seguir viviendo, para superar los traumas del pasado y prosperar hacia el futuro; un *olvido liberador* y necesario (Jelin, 2001).

En el presente estudio se logró reconocer los silencios presentes en la memoria de los estudiantes en relación con la problemática abordada. Los actores sociales plantearon en sus juicios que frente a situaciones límite como el desplazamiento forzado y sus afectaciones en la escuela, la opción más sensata es guardar silencio, quedarse callado para evitar retaliaciones por parte de los perpetradores, para evitar la repetición de la tragedia; este tipo de silencios, en los que la gente calla por temor a los victimarios, se conocen como *silencios impuestos* (Jelin, 2001).

El conflicto armado interno emergió como categoría de análisis durante la etapa del procesamiento de la información recolectada en los talleres pedagógicos, ya que al ser el desplazamiento forzado una estrategia de control territorial implementada por actores armados en el marco del conflicto, éste permaneció presente en la memoria de los actores sociales durante la formulación de los juicios reflexionantes que proporcionaron a través de narrativas audiovisuales, durante las actividades de reconstrucción de memoria del pasado reciente que se llevaron a cabo en el transcurso de la presente investigación. En referencia a esta categoría emergente, se identificaron tendencias que impactan en los estudiantes y la escuela, tales como la pérdida de la familia y el hogar, el temor a ser reclutados forzosamente por algún grupo armado, las limitaciones que tienen para reconocer a los victimarios, la

[Escriba aquí]

empatía con docentes víctimas de hostigamiento durante el ejercicio de su labor pedagógica, la indignación por los daños materiales provocados en las escuelas por acciones bélicas, la limitación para reconocer a los perpetradores, la ineficacia e indiferencia del estado para solucionar la problemática y reparar a las víctimas, y el anhelo de que la justicia garantice que no haya impunidad ante las atrocidades perpetradas.

Tras realizar una exhaustiva revisión de antecedentes y el estado del arte en cuanto a estudios realizados sobre el desplazamiento forzado y sus impactos en la escuela, se logró identificar varias experiencias implementadas en países latinoamericanos, europeos y africanos, donde plantean interesantes estrategias metodológicas de reconstrucción de la memoria y acciones de reparación simbólica fundamentadas en mediaciones estético creativas como la museología de la memoria y las narrativas audiovisuales, entre otras; sin embargo, se pudo evidenciar que en ninguna de ellas se aborda la investigación a partir de los juicios que tienen los estudiantes acerca de la problemática objeto de estudio, donde plasman sus opiniones, reflexiones y posicionamiento crítico frente a esta realidad de la que son parte. Por tanto, la presente investigación tiene un carácter innovador, en el sentido de que se realizó con base en los juicios reflexionantes que los estudiantes proporcionaron acerca de la problemática planteada.

Con la propuesta pedagógica concebida en este trabajo investigativo, se fomenta la creación de espacios en la escuela para que los estudiantes, ya sea en situación de víctimas o no de desplazamiento forzado interno en el contexto del conflicto armado, puedan ser visibilizados, reconocidos, escuchados y comprendidos en sus juicios y posicionamientos ante la problemática abordada.

[Escriba aquí]

El trabajo investigativo llevado a cabo tiene como expectativa aportar a la formación de estudiantes capaces de reconocer de forma crítica los acontecimientos de violencia sociopolítica asociados al desplazamiento forzado y demás situaciones límite ocurridas en el marco del conflicto armado interno de Colombia en el pasado reciente, las cuales continúan problematizando la sociedad en el presente a través de diversos actores armados.

El presente trabajo investigativo persuade a los docentes para que, independientemente del campo de formación donde desempeñan su quehacer pedagógico, se formen en torno a la *Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente* y la pongan en práctica, lo que implica docentes que reconozcan y se comprometan con la realidad social del país durante el ejercicio de su labor, docentes que en lugar de ocultar, negar, ignorar o tergiversar esa realidad social por más cruenta que sea, aborde estrategias metodológicas estético-creativas en su ejercicio de enseñanza, en los que fomente discusiones, reflexiones, posturas crítico-propositivas y procesos diseñados en función de la construcción permanente de la paz; ya que no es posible consolidar la escuela como territorio de paz, si desde ella misma se niega a los futuros ciudadanos esa realidad social matizada por la violencia y la injusticia en la que están inmersos, y cuya misión debe ser la de emanciparse hacia una realidad pacífica y justa, que garantice el nunca más de conflictos fratricidas causantes de dolor, injusticia, esperanza y atraso en las sociedades que lo padecen. En consecuencia, los docentes tienen la responsabilidad histórica de formular y liderar procesos de enseñanza de la memoria del pasado reciente y Educación para la Paz, deben tener la capacidad de sensibilizar, empatizar y co-construir junto a estudiantes y comunidad educativa en general, las estrategias pedagógicas que contribuyan desde la escuela a la emancipación de esa cultura violenta e injusta que predomina en la realidad social que interpela el presente.

[Escriba aquí]

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio recomienda a instituciones educativas, universidades y demás instituciones de educación superior, de los ámbitos públicos y privados, a incluir en su planeación curricular la *Catedra de la Paz*, creada por la Ley 1732 de 2014 y su Decreto reglamentario 1038 de 2015, desde donde es posible implementar la pedagogía de la memoria del pasado reciente y poner en escena la propuesta pedagógica proporcionada para la comunidad académica por esta investigación. Además, se sugiere adoptar los lineamientos y recomendaciones sugeridos por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, que en su capítulo de Hallazgos y Recomendaciones (2022) del Informe Final, enfatiza acerca del compromiso histórico que deben asumir las instituciones educativas en la consolidación del proyecto nacional de construcción de la paz y solución política a los conflictos armados;

“Si bien desde el sistema educativo colombiano se han desarrollado múltiples esfuerzos en relación con la reparación integral de las víctimas, la memoria y la construcción de paz, que se han materializado en medidas como la Cátedra de Paz, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y disposiciones actualizadas sobre la enseñanza de la Historia, solo por mencionar unos muy concretos, la Comisión considera que es necesario que el sistema avance en una reflexión amplia que tenga como centro la pregunta sobre el tipo de sujetos que es necesario formar para garantizar la convivencia pacífica. En este sentido, se sugiere hacer énfasis en elementos de ciudadanía, reconciliación, habilidades socioemocionales, educación en derechos humanos y memoria que, aunque ya se abordan de diversas maneras en las acciones del sistema educativo, es importante garantizar que los esfuerzos se

[Escriba aquí]

hagan de manera efectiva, integral y con enfoques diferenciales. De allí la importancia de que el proceso se fundamente en la participación de las comunidades e instituciones educativas. Así mismo, la Comisión considera que se deben tener en cuenta los diferentes aspectos sugeridos, sobre la idea de que el aporte desde el sistema educativo supone el abordaje de algunos temas en los currículos de las instituciones, pero no se limita a ello” p.883.

Este estudio pone de manifiesto la imperiosa necesidad de profundizar la investigación en los ámbitos de la Pedagogía de la memoria del pasado reciente y la Educación para la paz desde metodologías cualitativas, lo que durante la revisión documental se pudo constatar con la limitación de estudios en el campo de la memoria, en especial, los relacionados con memoria, desplazamiento forzado y escuela.

El presente estudio se realizó en su etapa de diseño y recolección de información en momentos de aislamiento social obligado por las medidas de contingencia direccionadas por el gobierno nacional frente a la pandemia del COVID 19, razón por la que inicialmente la comunicación e interacción con los actores sociales fue bastante compleja y limitada; solo hasta que se fueron flexibilizando las medidas de la emergencia sanitaria para contener la propagación del virus, se pudieron aplicar de forma presencial los talleres pedagógicos *Filmarte para Narrarte* que proporcionaron los insumos narrativos audiovisuales de los estudiantes en torno a los que giró este trabajo investigativo.

Se recomienda que en eventuales procesos investigativos futuros sobre los impactos del desplazamiento forzado en la escuela dentro del marco del conflicto armado interno, la unidad de trabajo sea ampliada incluyendo, además de los estudiantes, otros actores sociales como docentes y padres de familia, de quienes también es imprescindible conocer y

[Escriba aquí]

comprender los juicios, saberes, experiencias, posicionamiento crítico y reflexiones, en favor de profundizar los conocimientos y formular nuevas propuestas pedagógicas en torno a la problemática planteada.

En síntesis, el estudio *Narrativas Audiovisuales de la Memoria del Pasado Reciente: Impactos del Desplazamiento Forzado en la Escuela*, arrojó las siguientes conclusiones:

1. La imperiosa necesidad de implementar la Enseñanza de la Memoria del Pasado Reciente en las Instituciones Educativas.
2. La importancia de que los estudiantes establezcan juicios reflexionantes frente a problemáticas de su realidad social, tales como el Desplazamiento Forzado y sus Impactos en la Escuela.
3. Los recuerdos, olvidos y silencios presentes en la memoria de los estudiantes son parte de los procesos de reconstrucción de memoria.
4. El presente estudio es innovador en cuanto a que se realizó en torno a los juicios reflexionantes de los estudiantes frente a la problemática de estudio.
5. Es indispensable implementar la Pedagogía de la Memoria del Pasado Reciente en la IE a través de la Catedra de la Paz y bajo las recomendaciones de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.
6. Se recomienda que en eventuales procesos investigativos futuros la unidad de trabajo sea ampliada vinculando otros actores sociales como docentes y padres de familia.

[Escriba aquí]

9 Referencias

- Adorno, T. W., & Muñoz, J. (1998). Educación después de Auschwitz. Educación para la emancipación. Aguilera Torrado, A. (1). Análisis de la ley 387 de 1997: su impacto psicosocial en la población desplazada. *Reflexión Política*, 3(5). Recuperado a partir de <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/844>
- Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (7), 47-55.
- Ander-Egg, E. (1986). *Metodología y práctica de la animación socio cultural*. Buenos Aires: Humanitas, 1986.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1995). Métodos de investigación en psicología. *Madrid: síntesis*.
- Arendt, H., & Beiner, R. (2003). Conferencias sobre la filosofía política de Kant (p. 123). Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1999). Eichman en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal. Barcelona: Lumen.
- Arias B. (2015). Vida cotidiana y conflicto armado en Colombia: los aportes de la experiencia campesina para un cuidado creativo. *Aquichan* 15 (2), 239-252
- Baena, A., & Pesquero, Y. (1998). Educación para la paz. Algunas pautas conceptuales. documento de reflexión.

[Escriba aquí]

Barragán-Giraldo, D. F., & Álvarez-Vargas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales Juan Carlos Amador-Báquiro Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. 2010. Informe general Grupo de memoria histórica.

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Bello, M. N. (Ed.). (2004). Desplazamiento forzado: Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo.

Bello, M. N. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. *Premio Nacional de ensayo académico. Instituto para el fomento de la educación superior (ICFES): Bogotá. Colombia.*

Breilh, J. (2010). Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad. UASB-DIGITAL, Repositorio institucional del Organismo Académico de la Comunidad Andina, CAN. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

de Bogotá, A. M. (2019). Escuelas que narran y resignifican la memoria. Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención de Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno. Secretaría de Educación del Distrito. Udistrital.

Brown, M. (1996). *The International Dimension of Internal Conflict*. Cambridge: MIT Press.

[Escriba aquí]

Cabrera, M. (2005). Exceso y defecto de memoria: Violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad. *Oasis* No. 11. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Camacho, M. P. N., Barrero, L. A. A., & Bravo, Z. B. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8(1), 27-39.

Camacho Guizado, Á., Machado, A., Bello, M. N., Gómez, L., Wills Obregón, M. E., Suárez, A., ... & Riaño Alcalá, P. (2009). Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica. *L-111-Machado_Absalon-2009-395*.

Carrithers, M. (1995), ¿Por qué humanos tenemos cultura? Una aproximación a la antropología y la diversidad social. Madrid: Alianza.

Cubides, J. (2011). Jóvenes y política ¿de objetos a sujetos de política? En F. Acosta, J. Cubides y L. Galindo, Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario (pp. 21-40). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Dewey, J. (1928). *Cómo pensamos*. Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (1952). El hombre y sus problemas. In *El hombre y sus problemas* (pp. 363-363).

Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social* (Vol. 177). Fondo de cultura económica.

Dubois, P. S., & Andruchow, M. (2020). El Museo de la Memoria de Rosario: la memoria reciente a través del arte y los sentidos. *Arte e Investigación*.

Dussel, Inés, (2006). A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela, Mimeo,

[Escriba aquí]

Éder, C. (2014). Desplazamiento y educación de la próxima generación: evidencia de Bosnia y Herzegovina. *Revista IZA de Trabajo y Desarrollo*, 3 (1), 1-24.

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43.

Ellacuría, I (1990). Historización de los Derechos Humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares. *Revista ECA*, año XLV, n° 502, agosto, Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas", El Salvador, p.590.

Espiell, H. G. (1985). El derecho a la paz. *l'Homme*, 11-12.

Feld, C. (2004). Memoria y televisión: una relación compleja. *Oficios terrestres*.

Fernández Herrería, A. (1995) Violencia estructural y currículum. Comunicación a las II jornadas de educación para la Paz. Universidad de Sevilla.

Fernández Herrería, A. (1994) "Educando para la Paz. Nuevas propuestas" Colección EIRENE, Univ. Granada.

Fromm, E. (1989) Sobre la desobediencia y otros ensayos. Ed. Fontamara, Madrid.

Galtung, J. (1985) Sobre la Paz. Fontamara. Barcelona.

Gómez, D. H. A. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula* (pp. 1-162). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[Escriba aquí]

Guindi, L., & Vives, F. El lenguaje audiovisual y la construcción de Memoria en la escuela:

La experiencia del Taller de Memoria y Video en el colegio secundario Nicolás Avellaneda.

Gómez Palacios, J.J. (1992) *Educación para la Paz*. Ed. CCS. Madrid.

Hernández León, A. (2017). *Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación*.

Husson, Jean-Pierre, *Historia y memoria de las dos guerras mundiales ¿educar en la memoria?*, Centro Regional de Documentación Pedagógica de Champagne-Ardenne (Paris), en: http://clio.rediris.es/articulos/memoria_guerras.htm. (Consulta: 10 de octubre de 2006).

Jelin, E. *Los trabajos de la Memoria*, Madrid, Siglo XXI, 2002.

Jelin, E. y LORENZ, Federico (Ed.) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Jiménez, C. *Lúdica, creatividad y desarrollo humano*, Pereira, Colombia, 1999.]

Kant, I. (2019). *Crítica del discernimiento* (Vol. 2). Antonio Machado Libros.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Barcelona: Grijalbo.

Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz: objetivo escolar*. Editorial Fontamara.

Ley 1448 DE 2011. Diario Oficial 48096 de la República de Colombia, Bogotá, junio 10 de 2011.

[Escriba aquí]

- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Madariaga, R. S., & Scagliotti, D. A. (2021). Dispositivos de visibilidad situados: un marco conceptual para la composición museográfica en ex centros de detención recuperados como Sitios de Memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (41), 175-196.
- Mate, M. (2012). Memoria de la barbarie y construcción del futuro. Barcelona: Ediciones Generalitat de Catalunya.
- Maturana, H., y von Foerster, H. (1988). Biología, cibernética y comunicación. Seminario organizado por la Asociación Sistémica de Buenos Aires, Argentina.
- Müller, J. M. (1983). *Significado de la no violencia*. CAN.
- Muñoz Salinas, H. R. (2020) Escuelas arrasadas: Relaciones entre escuela, conflicto armado y hechos victimizantes en el municipio de Campoalegre (Huila) (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C., Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Paz, D. (2007). Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Barcelona: Intermón Oxfam ediciones.
- Ricoeur, P. (2008). La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[Escriba aquí]

Rivera Ríos, A. (2007). La facultad de juzgar y la educación para la ciudadanía: I. Kant, J. Dewey y H. Arendt.

Rodríguez, C. y Espinoza, A. (2007). La memoria enquistada, un acercamiento al trauma transgeneracional. Revista Reflexión No. 33. Santiago de Chile: Ediciones Cintras.

Romero Medina, F. A., Lizarralde, Mauricio., Torres, C. B., Cañón Cuenca, L. E. (2012). Violencia y educación: Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada. CADE 2012. Bogotá- Colombia.

Ruano, A. J. (2015). *Entrevista a Alba Jakeline Ruano. Socióloga y profesora de la Universidad de Nariño*. Quito.

Rubio Soto, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria.

Salazar, K. (2005). El derecho a la educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Serrano Gómez, R., & Acevedo Prada, M. (2013). Reflexiones en torno a la aplicación de la Ley 1448 de 2011 y la restitución de tierras en Colombia. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 43(119), 533-566.

Smith, R. (2021). Relocating Floating Communities in Cambodia: Kampong Chhnang. Human Rights Quarterly, 43(2), 290-312.

Suck, A. T., y Rivas-Torres, R. (1995). Manual de investigación documental: Elaboración de tesis. Universidad Iberoamericana.

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Editorial Paidós.

[Escriba aquí]

Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Toro, A. (2014). El Palíndromo de Antígona, o el empoderamiento pacifista a través del Arte. Universidad del Valle. *Revista Nexus*, 147-163.

Tuvilla Rayo, J (1990): Derechos Humanos: propuesta de educación para la paz basada en los derechos Humanos y del Niño, CEJA, Sevilla.

Tuvilla Rayo, J. (1994). La escuela: instrumento de paz y solidaridad.

Tuvilla Rayo, J. (1998). Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global. Madrid: Desclée de Brouwer.

Tuvilla Rayo, J. (2004). Cultura de paz, Fundamentos y claves educativas. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista colombiana de educación*, (62), 243-262.

Vera Sagredo, A., y Jara Coatt, P. A. (2017). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*.

Vidal Vidal, L. (1971) Fundamentación de una pedagogía de la No-violencia y la PAZ. Edit. Marfil.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.

[Escriba aquí]

Zapata, J. G. (2005). Verdad, justicia, paz y reparación en la mitología penal. A propósito de la ley 975 de 2005. *Estudios políticos*, (27), 45-63.

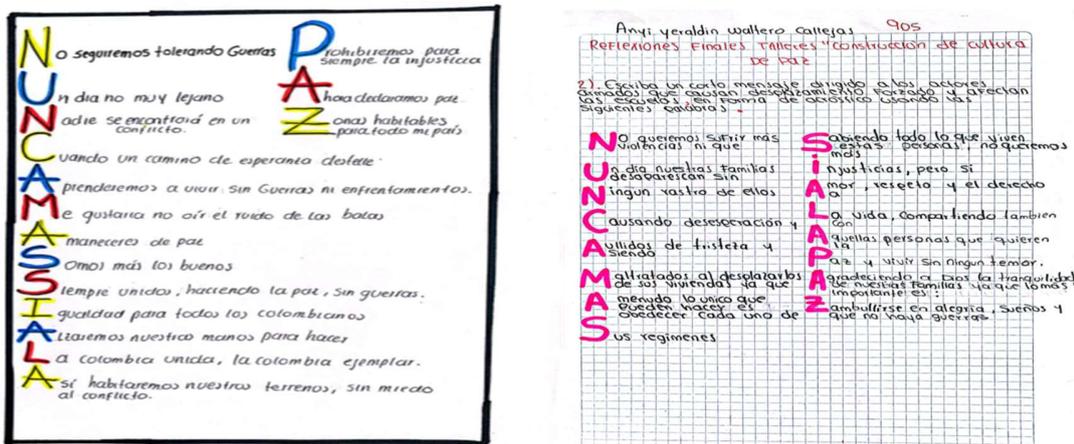
10 Anexos

Ilustración 16: Evidencia producción estudiantil.



Fuente: Elaboración propia docente investigador.

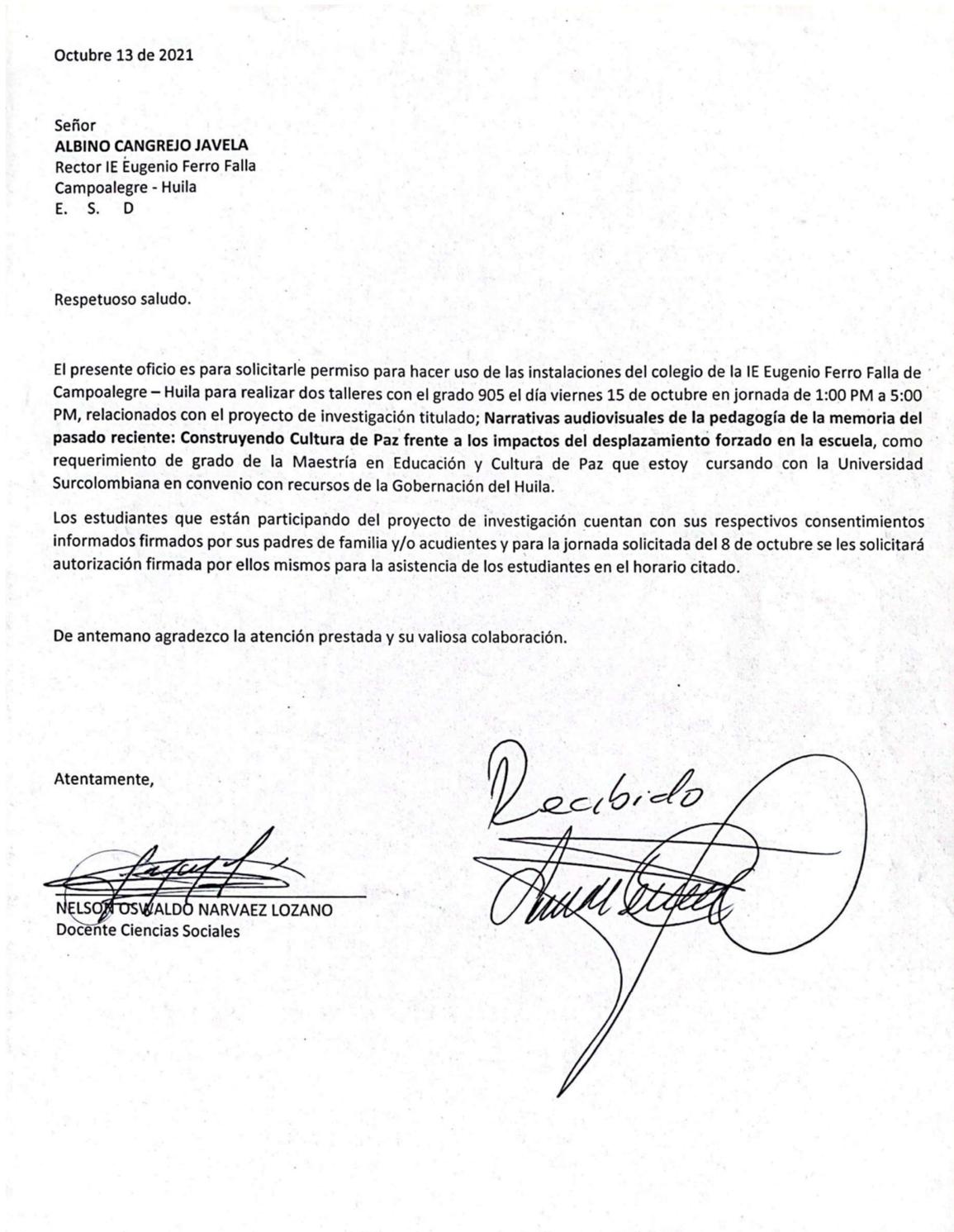
Ilustración 17: Ejercicio Acróstico reflexivo.



Fuente: Elaboración propia docente investigador.

[Escriba aquí]

Ilustración 18: Autorización de rector para realización de talleres en sede principal.



Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Ilustración 19: Formato consentimiento informado.

[Escriba aquí]



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
CONSENTIMIENTO INFORMADO
PROYECTO: MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DEL HUILA

Este documento tiene como propósito obtener la Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que participan de la **INVESTIGACIÓN TITULADA: Narrativas audiovisuales de la pedagogía de la memoria del pasado reciente: Construyendo Cultura de Paz frente a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela.**

Establecimiento Educativo: Eugenio Ferro Falla

Fecha:

Municipio: Campoalegre - Huila

Yo, Betty Perdomo Dias con c.c. 55110599 [madre, padre o representante legal o acudiente], y yo, _____ con CC. _____ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña Yuley Tamara Perdomo de 14 años del establecimiento educativo en mención he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación mencionada que tiene como propósito desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la **memoria del pasado reciente en las instituciones educativas del Huila** el cual será desarrollada por el docente investigador NELSON NARVAEZ LOZANO, 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 2021.

Además manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) los propósitos del estudio y la forma de participación del niño en mención; por lo anterior autorizo su participación en las actividades mencionadas. Además autorizo el almacenamiento en medio magnético (audio y video) de las sesiones de trabajo así como el uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del video e imágenes obtenidas del registro. Así mismo y luego de haber sido informado(s), comprendo (comprendemos) que la participación de mí (nuestro) niño o niña será voluntario y que no recibirá retribución alguna por ello. Finalmente acepto los horarios y condiciones en las cuales se desarrollaran las actividades y declaro que he sido informado de que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma Padre o Padres de familia.

Betty Perdomo Dias CC. 55110599

_____ CC. _____

Nº. Teléfono celular 3123416612

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Ilustración 20: Instructivo para consentimiento informado.

[Escriba aquí]



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

Instrucciones para los investigadores abiertos
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.

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. El formato de consentimiento informado solamente se entregara luego de proporcionar la información y solo a los actores sociales que acuerden participar en la experiencia. Esto para evitar usos indebidos del mismo.

1. Información

Introducción: Luego de saludar a los participantes, cada investigador debe presentarse indicando: Quién es (nombre, formación, vinculación con la Universidad Surcolombiana y la Maestría en Educación y Cultura de paz). Posteriormente explique que se les invita a participar en la investigación que se 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 al participante que si no entienden algunas de las palabras o conceptos, tomaran el tiempo necesario para explicárselo según se avance y que pueden hacer preguntas ahora o más tarde.

Ejemplo: Yo soy X, trabajo enen 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

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.

Tipo de Intervención 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 beneficios¹ 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 ha elegido este participante 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 cuidado, 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

¹ 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.

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Ilustración 21: Formato autorización para asistencia de estudiantes a talleres pedagógicos.



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
PROYECTO: MEMORIA DEL PASADO RECIENTE EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL HUILA

ASUNTO: Autorización asistencia a talleres 3 y 4

Este documento tiene como propósito obtener la Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que participan de la **INVESTIGACIÓN TITULADA: Narrativas audiovisuales de la pedagogía de la memoria del pasado reciente: Construyendo Cultura de Paz frente a los impactos del desplazamiento forzado en la escuela**, para asistir a los talleres 3 y 4 que se realizarán en las instalaciones del colegio durante el día jueves 14 de octubre de 2021 en jornada de la tarde.

Establecimiento Educativo: Eugenio Ferro Falla, Campoalegre - Huila

Fecha: Jueves 14 de octubre de 2021

Horario: 1:30 PM a 5:00 PM

Municipio: Campoalegre - Huila

Yo, Ana Isabel Dorca Murcia con C.C. 35376933 [madre, padre o representante legal o acudiente], y yo, _____ con CC. _____ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña Darcy Isabella Dorca M de 17 años del establecimiento educativo en mención he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación mencionada que tiene como propósito desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la **memoria del pasado reciente en las instituciones educativas del Huila** el cual será desarrollada por el docente investigador NELSON NARVAEZ LOZANO, como requisito de grado para la obtención del título de Magister en el programa académico de Maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana y que será desarrollada durante el año 2021.

Firma Padre o Padres de familia.
Ana Isabel Dorca CC. 35376933

Autorizo SI NO

CC. _____

Autorizo SI NO

Nº. Teléfono celular 3172719982

Fuente: *Elaboración propia docente investigador.*

[Escriba aquí]

Ilustración 22: Modelo entrevista.

PROPUESTA DE TALLER

FILMARTE PARA NARRARTE: MEMORIAS DE LOS IMPACTOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO
EN LA ESCUELA (Nivel Secundaria)

NELSON NARVAEZ LOZANO
ASESORA: MIRIAM OVIEDO CORDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

OCTUBRE, 2021

ESTUDIANTE: Picardo Musse

GRADO:

1. MEMORIA DEL PASADO RECIENTE
 - a) ¿Qué entiendes por memoria?
 - b) ¿Consideras que los objetos, lugares e imágenes nos conectan con el pasado? ¿Porque?
 - c) ¿Para qué nos sirve la memoria a las personas y a las comunidades?
 - d) ¿Para qué recordamos? ¿Para qué olvidamos?
 - e) ¿Qué entiendes por voces que narran el pasado?
 - f) ¿Qué sabes sobre conflicto armado en Colombia?
 - g) ¿Los países tienen memoria?
 - h) ¿Qué entiendes por memoria del pasado reciente?
2. DESPLAZAMIENTO FORZADO
 - a) ¿Qué entiende por desplazamiento forzado?
 - b) ¿Cuáles son las causas del desplazamiento forzado?
 - c) ¿Quiénes realizan desplazamiento forzado?
 - d) ¿Qué opina del desplazamiento forzado?
 - e) ¿Ha sido víctima del desplazamiento forzado? ¿Cómo sucedió?
3. DESPLAZAMIENTO FORZADO (Impactos en la escuela)
 - a) ¿Qué efectos puede tener el desplazamiento forzado en la vida de las personas que pertenecen a la comunidad educativa?
 - b) ¿Cuáles son los impactos del desplazamiento forzado en la escuela?
 - c) ¿Cuáles son sus opiniones frente a los impactos y afectaciones causados por el desplazamiento forzado en la escuela en el marco del conflicto armado?
 - d) ¿Quiénes son los culpables de los impactos o afectaciones del desplazamiento forzado en la escuela?
 - e) ¿Considera que estos acontecimientos deben dejarse en el olvido? ¿Porque?
 - f) Si ha sido víctima del desplazamiento forzado, ¿De qué forma esta situación ha afectado su proceso educativo?
 - g) Escriba un mensaje dirigido a los actores o grupos que causan situaciones de desplazamiento forzado que impactan la escuela.

- ¿Que es lo que más recordaba del colegio durante el aislamiento social obligado por la pandemia y que emociones sentías con esos recuerdos?

- ¿Que habías olvidado del colegio durante el aislamiento obligado por la pandemia social?

- ¿En los recuerdos de tu pasado en el colegio, experimentas momentos agradables o desagradables? ¿Porque?

- ¿Consideras que los objetos, lugares e imágenes nos conectan con el pasado?

- ¿Hay momentos o recuerdos de generar el objeto o lugar del colegio que fotografaste?

Fuente: Elaboración propia docente investigador.

[Escriba aquí]