



Neiva, 18 de marzo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Sandra Patricia Rodríguez Silva, con C.C. No. 55.161400,

Federico Sterring Rincón con C.C. No. 12.233.313

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

Titulado **Narrativas Literarias Acerca del Desplazamiento Forzado en Museos Vivos**

Escolares presentado y aprobado en el año 2022 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



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Firma:

Florencia Patricia Rodríguez S.

Frederico Stirling R.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: NARRATIVAS LITERARIAS ACERCA DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN MUSEOS VIVOS ESCOLARES

AUTOR O AUTORES:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Rodríguez Silva | Sandra Patricia |
| Sterling Rincón | Federico |

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Oviedo Córdoba | Myriam |
| Camacho Coy | Hipólito |

ASESOR (ES):

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Peña Castellanos | Marcela |

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 200

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías X Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas X Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros X

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



MATERIAL ANEXO: NINGUNO

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Desplazamiento forzado
2. Memoria del pasado reciente
3. Narrativas literarias
4. Pedagogías de la memoria
5. Museos Vivos

Inglés

1. Forced displacement
2. Memory of the recent past
3. Literary narratives
4. Memory pedagogy
5. Living museums

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El desplazamiento forzado, catalogado como hecho victimizante que más ha afectado la población colombiana. La institución educativa Villalosa de la plata Huila, presenta un considerable número de estudiantes en esta condición; esta investigación se centró en comprender las afectaciones y significados de dicha situación por parte de los estudiantes, como ejercicio de activación de la memoria del pasado reciente y reparación simbólica desde lo pedagógico.

En los antecedentes se recopilaron textos investigativos, sobre la pluralidad de memorias, especialmente la dimensión de memoria colectiva en relación con el establecimiento de la identidad y como concepto para acercar el proceso a la pedagogía de la memoria. Puntualmente este último pretende contribuir a una cultura de paz. Se rastrearon diferentes investigadores que conocen intervenciones pedagógicas acerca del hecho victimizante. Este ejercicio sirve como insumo para referenciar los museos vivos descritos como estrategia didáctica y recurso pedagógico para la enseñanza de la memoria histórica en el aula.

En el marco teórico se trabajó el concepto de memoria (individual, colectiva e histórica) seguidamente se relacionó la narrativa a partir de testimonios revelados como forma de transmitir memoria y describieron sus estructuras. Se recordó que la activación de la memoria histórica, requiere una mediación, por lo cual se justifica la pedagogía de la memoria; de igual forma las afectaciones derivadas del hecho victimizante en mención, también se traduce en algunos hechos positivos que aportan a la convivencia armónica.

El enfoque de la investigación fue cualitativo, con técnicas descriptivas e interpretativas que permitieron conocer las significaciones a raves de elaboración de narrativas. En esta comunidad se encontraron afectaciones como la memoria herida, miedos y silencios que fueron plasmados en sus imaginarios.

En conclusión, se resaltó la importancia de la pedagogía de la memoria como postura política y se presentaron las afectaciones y significados planteados por los estudiantes en sus relatos.

Palabras clave: desplazamiento forzado, memoria del pasado reciente, narrativas literarias, pedagogía de la memoria, museos vivos.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Forced displacement, catalogued as a victimizing fact that has most affected the Colombian population. The educational institution Villalosada de la Plata Huila, presents a considerable number of students in this condition; this research focused on understanding the affectations and meanings of this situation by the students, as an exercise of activation of the memory of the recent past and symbolic reparation from the pedagogical point of view.

In the background, research texts were compiled on the plurality of memories, especially the dimension of collective memory in relation to the establishment of identity and as a concept to bring the process closer to the pedagogy of memory. Specifically, the latter aims to contribute to a culture of peace. Different researchers who know pedagogical interventions about the victimizing event were traced. This exercise serves as an input to reference the living museums described as a didactic strategy and pedagogical resource for the teaching of historical memory in the classroom.

In the theoretical framework, the concept of memory (individual, collective and historical) was worked on, followed by the narrative based on testimonies revealed as a way of transmitting memory and describing its structures. It was recalled that the activation of historical memory requires mediation, which justifies the pedagogy of memory; likewise, the affectations derived from the victimizing event in question also translate into some positive facts that contribute to harmonious coexistence.

The research approach was qualitative, with descriptive and interpretative techniques that allowed to know the meanings through the elaboration of narratives. In this community we found affectations such as wounded memory, fears and silences that were captured in their imaginaries.

In conclusion, the importance of memory pedagogy as a political stance was highlighted and the affectations and meanings raised by the students in their narratives were presented.

Key words: forced displacement, memory of the recent past, literary narratives, memory pedagogy, living museums.

APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: **ROSMARY GARZÓN GONZALEZ**

Jurado 2

Nombre: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Jurado 3

Nombre: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Vigilada Mineducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS**

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

4 de 4

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 Literarias Acerca del Desplazamiento Forzado en Museos Vivos Escolares

Sandra Patricia Rodríguez Silva y Federico Sterling Rincón

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Tesis para optar al título de Magíster

20 de febrero de 2022

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, febrero de 2022

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento inicialmente dando gracias a Dios por esta maravillosa oportunidad de aprendizaje y sabiduría, para llevar a buen fin esta maestría.

A la Gobernación del Huila por cofinanciar la realización de esta importante maestría que, sin lugar a dudas, será un instrumento eficaz para mi vida y transformar la vida de muchos educandos.

A la Universidad Sur colombiana, por ofrecer esta maestría y permitirme ser parte de ella. como maestrante, ansiosa de aprender y compartir conocimientos, tanto con los compañeros como con el excelente grupo de tutores y por ofrecer excelentes herramientas necesarias para despertar mi pensamiento crítico y propositivo en lo relacionado con educación y cultura de paz.

A la maestra Miriam Oviedo, por su gran espíritu de alegría y motivación para impulsar todo ese conocimiento a los maestrantes en la transformación de sus formas de relación en prácticas de paz como cultura en los diferentes ámbitos de la vida social.

A Marcela Peña Castellanos, asesora de la tesis, por su gran sentido de pertenencia, dedicación, acompañamiento y orientación en la estructuración de los contenidos que proporcionaron viabilidad a la tesis.

A Federico, compañero de investigación, por su apoyo incondicional para cumplir día a día las metas propuestas en la construcción de paz en distintos contextos educativos.

A la rectora Angélica y al coordinador Martín, directivos de la Institución Educativa Villalosada por la participación y por facilitar espacios para el desarrollo de la presente tesis en beneficio de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes encaminados a generar procesos que ayuden en la Educación y Pedagogía para la Paz.

A los estudiantes de primaria y secundaria, que participaron en el desarrollo de lostalleres, por compartir sus memorias, fortaleciendo lazos de amistad y comprendiendo las afectaciones de los compañeros que han vivido el desplazamiento forzado y por la creación de narrativas literarias que favorecen la reparación simbólica para la no repetición.

A mi esposo, por su gran amor, comprensión y apoyo total en esta etapa acontecida para el logro y culminación de la maestría.

Finalmente, agradezco a cada una de las personas que conocí en el transcurso de la maestría y me aportaron con un granito de arena en el proceso de la investigación.

Sandra Patricia

Mi sincero agradecimiento:

A través de esta tesis quiero expresar mi agradecimiento, primero a Dios, por haberme dado la oportunidad, la salud y la vida para poder encarar y salir triunfantes de este reto en nuestras vidas.

A mi familia, porque sin su colaboración, apoyo y comprensión incondicional no habría alcanzado esta nueva meta.

Agradecerle también a mi asesora Marcela Peña Castellanos, por ser excelente guía en el trabajo de grado.

A la Gobernación del Huila por cofinanciar la realización de esta importante maestría que, sin lugar a dudas, será una herramienta eficaz para mi vida.

Finalmente, a la universidad Surcolombiana por abrirme sus puertas como peregrino ansioso de aprender y compartir conocimientos, tanto con los maestrantes como con el excelente grupo de tutores.

Federico

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mi padre y hermana, dos ángeles que están en el cielo y que admiro por sus valores y gran dedicación a la familia, por el legado que me dejaron con sus experiencias y su sentir “el mejor conocimiento es el que se aprende”, por haber sido ese pilar de apoyo sin importar nuestras diferencias de opinión y aunque no estén físicamente, los llevo en mi corazón; siguen siendo mis coequiperos para alcanzar mis metas trazadas.

Asimismo, la dedico a mis hijos: con esfuerzo, dedicación y amor por lo que se hace y en prueba de que todo lo que uno se propone se logra. Siguen siendo mi motivación para seguir adelante, ¡Los amo!

Sandra Patricia

Dedico esta tesis a mi padre Flor Antonio por su gran apoyo y tutor durante toda su vida, por haberme permitido convertirme en un profesional, liderar procesos comunitarios.

Hoy en memoria suya quiero expresar mi sentido de gratitud por medio de esta tesis de maestría.

Federico

Tabla de Contenido

| | |
|--|------------|
| Resumen..... | 12 |
| Abstract | 14 |
| Introducción | 16 |
| Planteamiento del problema | 19 |
| Objetivos..... | 221 |
| Objetivo General | 221 |
| Objetivos Específicos | 221 |
| Pregunta..... | 221 |
| Antecedentes..... | 222 |
| Memorias | 222 |
| <i>Memoria e Identidad</i> | <i>222</i> |
| <i>Memoria Histórica en Colombia</i> | <i>25</i> |
| Funciones sociales de la memoria histórica. | 25 |
| Dimensión política de la memoria histórica. | 26 |
| Dimensión social de la práctica de la memoria histórica. | 27 |
| <i>Memorias y Narrativas</i> | <i>28</i> |
| El testimonio. | 29 |
| Testimonio y memoria | 30 |
| <i>La memoria del pasado reciente en la escuela</i> | <i>36</i> |
| Pedagogías de la Memoria..... | 37 |
| Educación para la paz desde la memoria | 38 |
| <i>Pedagogía de la memoria y las TIC. Transmedia y etnometodología</i> | <i>40</i> |

| | |
|---|----|
| <i>Arte y narrativa en pedagogías para la paz</i> | 42 |
| <i>Museos de la memoria</i> | 46 |
| Museos en la escuela | 50 |
| Desplazamiento Forzado | 52 |
| <i>Migración y desplazamiento</i> | 52 |
| <i>Desplazamiento forzado en Colombia</i> | 53 |
| Modalidades de desplazamiento forzado | 54 |
| Estructura temporal del desplazamiento | 56 |
| Consecuencias del desplazamiento forzado | 58 |
| Afectaciones en los niñas, niños, adolescente y jóvenes a causa del desplazamiento forzado | 60 |
| Pedagogía de la Memoria y Desplazamiento Forzado | 62 |
| Justificación | 65 |
| Marco Teórico | 67 |
| Memoria Narrativa | 67 |
| <i>Estructuras de las memorias narrativas</i> | 68 |
| <i>Política y ética de las memorias narrativas</i> | 69 |
| Memoria | 70 |
| <i>Dimensiones de la memoria</i> | 70 |
| <i>Exactitud y fidelidad</i> | 71 |
| <i>Memoria herida</i> | 72 |
| <i>Relaciones de la memoria con el olvido</i> | 73 |
| Memoria del Pasado Reciente | 74 |

| | |
|---|------------|
| Pedagogías de la Memoria..... | 76 |
| <i>Consecución de la democracia</i> | <i>79</i> |
| <i>Enseñanzas de la pedagogía de la memoria</i> | <i>800</i> |
| Narrativa y Pedagogía de la Memoria | 81 |
| <i>La pedagogía crítica. Reflexión y pregunta.....</i> | <i>83</i> |
| Museos vivos como lugares de la memoria y recursos de la pedagogía de la memoria | 84 |
| <i>Entre la conmemoración oficial y la mercancía.....</i> | <i>86</i> |
| Metodología..... | 88 |
| Enfoque Investigativo | 88 |
| Diseño investigativo..... | 90 |
| Pasos del diseño investigativo..... | 92 |
| Unidad de análisis y de trabajo | 92 |
| Criterios de selección..... | 93 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de la información..... | 93 |
| Talleres..... | 93 |
| Estructura formal de los talleres. | 94 |
| Proceso de recolección de la información..... | 95 |
| Proceso de Sistematización y Análisis..... | 96 |
| Categorías de análisis..... | 96 |
| Fase de transcripción de los datos..... | 96 |
| Fase de reducción de datos..... | 977 |
| Fase de categorización axial..... | 98 |

| | |
|--|------------|
| Validación de instrumentos..... | 98 |
| Confiabilidad de estudio..... | 99 |
| Aspectos éticos de la investigación | 99 |
| Hallazgos | 100 |
| Momento descriptivo..... | 100 |
| <i>Descripción de los actores</i> | <i>100</i> |
| <i>Contexto el Pesebre de Villalosada</i> | <i>101</i> |
| Desplazamiento forzado en Villalosada | 106 |
| Institución Educativa Villalosada Territorio de Paz | 107 |
| <i>Las voces de los actores sociales</i> | <i>110</i> |
| Relatos sobre el desplazamiento. Estudiantes de primaria | 110 |
| Relatos sobre el desplazamiento forzado. Estudiantes bachillerato.. | 119 |
| Momento interpretativo y de teorización..... | 126 |
| <i>Afectaciones encontradas en los relatos. Tiempo pasado</i> | <i>127</i> |
| Silencios voluntarios y memoria herida..... | 129 |
| Nociones acerca del desplazamiento | 131 |
| <i>Análisis de las estructuras narrativas de los relatos sobre el desplazamiento..</i> | <i>132</i> |
| <i>Momento crítico, Imaginación narrativa y transformaciones positivas a futuro</i> <i>en el desarrollo del taller.....</i> | <i>136</i> |
| Conclusiones | 140 |
| Recomendaciones | 143 |
| Referencias | 145 |
| Anexos..... | 152 |

Lista de Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla A1. Matriz 1. Transcripción y asignación códigos de identificación actores Sociales | 181 |
| Tabla A2. Matriz 2. Transcripción y asignación códigos de identificación de actores sociales . | 182 |
| Tabla A3. Matriz 3. Codificación línea a línea de acuerdo con el objetivo específico 2 | 183 |
| Tabla A4. Matriz 4. selección de unidades textuales del taller 2..... | 185 |
| Tabla A5. Matriz 5. Codificación abierta objetivo específico 1 | 187 |
| Tabla A6. Matriz 6. Categorización objetivo específico 1 | 189 |
| Tabla A7. Matriz 7. Codificación abierta objetivos específico 1..... | 190 |
| Tabla A8. Matriz 8. Codificación abierta objetivo específico 2 | 190 |
| Tabla A9. Matriz 9. Codificación abierta objetivo específico 2 | 193 |
| Tabla A10. Matriz 10. Codificación abierta objetivo específico 2, categoría 2 | 194 |
| Tabla A11. Matriz 11. Codificación abierta objetivo específico 2 | 195 |
| Tabla A12. Matriz 12. Codificación abierta objetivo específico 2 | 196 |
| Tabla A13. Matriz 13. Codificación abierta objetivo específico 2 | 198 |

Lista De Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Cartografía social Villalosada..... | 104 |
| Figura 2. Imagen de apertura al Museo Vivo, estudiantes de básica primaria..... | 114 |
| Figura 3. Dibujo 1, sensibilización sobre el desplazamiento forzado Museo Vivo primaria..... | 114 |
| Figura 4. Dibujo 2, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 116 |
| Figura 5. Dibujo 3, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 116 |
| Figura 6. Dibujo 4 sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 116 |
| Figura 7. Dibujo 5, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 116 |
| Figura 8. Dibujo 6, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 117 |
| Figura 9. Dibujo 6, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Museo Vivo primaria..... | 117 |
| Figura 10. Colcha de imágenes. Los recuerdos de Pot. Museo Vivo primaria..... | 118 |
| Figura 11. Círculo de lectura. Museo vivo primaria..... | 118 |
| Figura 12. Cartelera de presentación. Museo Vivo bachillerato | 125 |
| Figura 13. Muro de la memoria. Museo Vivo bachillerato | 125 |
| Figura 14. Baúl de los recuerdos. Museo Vivo bachillerato..... | 126 |
| Figura 15. Construcciones literarias. Museo Vivo bachillerato..... | 126 |
| Figura 16. Lectura y exposición cuentos. Museo Vivo bachillerato..... | 126 |

Resumen

El desplazamiento forzado es uno de los hechos victimizantes que más ha afectado la población colombiana. La Institución Educativa Villalosada de La Plata, Huila, no ha sido ajena a este flagelo y hay una gran cantidad de estudiantes que estuvieron en condición de desplazamiento forzado. Esta investigación centró su interés en explorar las afectaciones y los significados acerca de este hecho victimizante por parte de los estudiantes, como un ejercicio de activación de la memoria del pasado reciente y de reparación simbólica desde lo pedagógico.

En los antecedentes, se recopiló diversos textos investigativos sobre la pluralidad de memorias, especialmente en su dimensión de memoria colectiva, en relación con el establecimiento de la identidad, y como concepto que permitió el desarrollo de varios proyectos e intervenciones en pedagogía de la memoria. En particular, este último se mostró en su pretensión de contribuir a una cultura de paz. Se realizó un rastreo de diferentes investigadores que dan cuenta de intervenciones pedagógicas que abordaron el hecho victimizante de desplazamiento forzado, al igual sirven como insumo para referenciar los museos vivos, que fueron descritos como una estrategia didáctica y un recurso pedagógico pertinente para la enseñanza de la memoria histórica en el aula. En el marco teórico se trabajó el concepto de memoria, en las diferentes categorías (individual, colectiva e histórica), posteriormente se relacionó la narrativa a partir de los testimonios revelados como la forma de conocer y transmitir todo relato de la memoria y se describieron sus estructuras, utilizadas en el análisis. Se reiteró en que la activación de la memoria histórica requiere una mediación, por lo cual se justifican las pedagogías de la memoria. De igual manera, las afectaciones que se derivan de este hecho victimizante a la población escolar, se destacan también en impactos positivos para continuar en una

convivencia armónica. Posteriormente, los museos surgieron como un concepto cambiante, que incluyó cada vez más un discurso pedagógico y que dejó de ser el lugar de la historia oficial para ser el lugar de las memorias activadas en espacios itinerantes.

Este trabajo se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo, con técnicas descriptivas e interpretativas de investigación, lo que permitió explorar las significaciones y las afectaciones que tienen los estudiantes de la I. E. Villalosada del desplazamiento forzado, a través de elaboraciones narrativas.

En los resultados se habilitó un contexto del centro poblado de Villalosada para entender mejor los hallazgos en las narraciones elaborados por los estudiantes. Allí encontraron una serie de amenazas latentes acerca del desplazamiento forzado, una serie de silencios voluntarios en algunos estudiantes y de heridas en la memoria. Se analizó la estructura de las narraciones escritas por ellos y se encontraron patrones de repetición y diferencia que permitieron describir imaginarios de ellos acerca del desplazamiento

En las conclusiones se resaltó la importancia de la pedagogía de la memoria como una postura política, y se presentaron las afectaciones y significados del desplazamiento forzado planteados por los estudiantes en sus relatos.

Palabras clave: desplazamiento forzado, memoria del pasado reciente, narrativas literarias, pedagogías de la memoria, museos vivos.

Abstract

Forced displacement, catalogued as a victimizing fact that has most affected the Colombian population. The educational institution Villalosada de la Plata Huila, presents a considerable number of students in this condition; this research focused on understanding the affectations and meanings of this situation by the students, as an exercise of activation of the memory of the recent past and symbolic reparation from the pedagogical point of view.

In the background, research texts were compiled on the plurality of memories, especially the dimension of collective memory in relation to the establishment of identity and as a concept to bring the process closer to the pedagogy of memory. Specifically, the latter aims to contribute to a culture of peace. Different researchers who know pedagogical interventions about the victimizing event were traced. This exercise serves as an input to reference the living museums described as a didactic strategy and pedagogical resource for the teaching of historical memory in the classroom.

In the theoretical framework, the concept of memory (individual, collective and historical) was worked on, followed by the narrative based on testimonies revealed as a way of transmitting memory and describing its structures. It was recalled that the activation of historical memory requires mediation, which justifies the pedagogy of memory; likewise, the affectations derived from the victimizing event in question also translate into some positive facts that contribute to harmonious coexistence.

The research approach was qualitative, with descriptive and interpretative techniques that allowed to know the meanings through the elaboration of narratives. In this community we found

affectations such as wounded memory, fears and silences that were captured in their imaginaries.

In conclusion, the importance of memory pedagogy as a political stance was highlighted and the affectations and meanings raised by the students in their narratives were presented.

Key words: forced displacement, memory of the recent past, literary narratives, memory pedagogy, living museums.

Introducción

En el ámbito escolar, los estudiantes tienen la competencia de manifestar, narrar e interpretar situaciones vividas por sí mismos, por sus padres, cuidadores y amigos. Desde esta óptica, se contribuyó a la construcción del macroproyecto de investigación de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, en sentar las bases, desde la escuela, para que se garantice la no-repetición de los hechos victimizantes propios del conflicto armado (Fernández, 1995; Gil, León y Morales, 2017). Así pues, se aportó a la reflexión crítica y a comprender el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata Huila y las resignificaciones que éste adquiere a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos.

Para el propósito de esta investigación en el estado del arte o antecedentes se revisó algunas investigaciones y experiencias exitosas que aportaron al proceso de fortalecimiento en educación para la paz y cuyas ideas principales constituyeron la red de categorías que conforman estos antecedentes: inicialmente, se abordó la memoria como parte esencial de la configuración de la identidad individual y colectiva, dado que la memoria detecta las experiencias que hacen parte del recorrido vital de una persona o un grupo (Bello, 2004 y Gaborit, 2006). El ejercicio de la memoria histórica tiene unos usos sociales con implicaciones políticas, tal como lo muestra el CMH (2013a, b). El testimonio es el género de narrativa más adecuado para la transmisión de la memoria histórica (Blair, 2008).

El desplazamiento forzado es presentado como una estructura temporal de tres

momentos, como el hecho amenazante, el traslado forzado de un lugar al otro y la llegada, donde puede haber una solución o un trauma mayor (Vanegas et al, 2010); el desplazamiento forzado extensivo, continuo y largo en el tiempo, que puede repetirse, implica éxodos masivos y que pueden componerse de huidas y regresos al mismo lugar, por lo cual su tiempo no es lineal, sino bifurcaciones, bucles y interrupciones (González, 2002) los niños que sufren el desplazamiento forzado tienen una interrupción en el desarrollo de su proceso cognitivo.

Las experiencias en pedagogía de la memoria deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes en lo cognitivo, emocional y social (Sacavino, 2005), y deben tener una clara posición política como alternativas al discurso hegemónico de la historia (Neira et al., 2012); por otro lado, resulta demasiado conveniente para el desenvolvimiento de las intervenciones que el soporte de recursos con el uso inteligente de las TIC (Avendaño, 2015; Rodríguez y Sánchez, 2012) para motivar a una generación muy cercana a la cultura digital.

En el tercer capítulo se presentaron las categorías de fundamentación teórica, filosófica, psicológica y sociológica. Memoria narrativa, que se manifiesta a través de tres dimensiones distintas: individual, colectiva e histórica, que se transmite y se mantiene gracias a la narrativa (Ricoeur, 1999). La memoria del pasado reciente se muestra como un territorio de lucha discursiva aún en disputa (Jelin, 2002).

En el cuarto capítulo se presentó la metodología de investigación cualitativa, bajo la modalidad crítica social, y el proceso de sistematización. Asimismo, el instrumento de recolección de la información a través de una mediación pedagógica, enfocada en la reparación simbólica. El arte se planteó como recurso y los museos vivos se establecieron como ruta para la mediación pedagógica donde se involucró las narrativas literarias que convocó la participación de los estudiantes en procesos de construcción de memoria histórica y actividades de

reconciliación.

En el quinto capítulo se presentaron los hallazgos obtenidos, de los que surgen los silencios, los olvidos, los miedos, entre otros impactos. En esta parte se destaca las estructuras narrativas que usaron los estudiantes al realizar sus relatos, así como también la información que se encuentra sobre sus imaginarios del desplazamiento forzado.

Finalmente, en el séptimo capítulo se enuncian unas conclusiones finales y unas recomendaciones sobre el uso de la narrativa literaria en la activación de la memoria del pasado reciente.

Planteamiento del problema

El conflicto armado en Colombia, ha marcado a la sociedad en algunos sectores del país, donde hay ausencia del estado, con cifras considerables que han afectado en su mayoría a niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Para el 2020, según datos publicado por el Observatorio de Niñez y Conflicto Armado (ONCA, 2020) “se presentaron 45 eventos asociados al desplazamiento forzado, afectando a por lo menos 5.742 niñas, niños y adolescentes. Los departamentos que se vieron afectados por esta situación fueron: Cauca, Huila, Nariño” (p,23).

Generando narrativas orales, que ejercitan la memoria y permiten documentar estos hechos violentos; como prueba testimonial del desplazamiento forzado, consecuencia del conflicto armado.

Por lo tanto, el desplazamiento forzado, como hecho al margen de la ley, ha afectado los derechos humanos, entendidos en su globalidad, que incluye: el empoderamiento individual y colectivo, la formación de sujetos de derecho y actores sociales, como lo afirma Sacavino (2015):

La comprensión y exigencia de los derechos económicos, sociales y culturales es fundamental para la construcción democrática, así como la de los derechos relacionados con el medio ambiente, el desarrollo de las ciencias de la vida y de las nuevas tecnologías” (p. 71).

Derechos éstos, socavados, por el enfrentamiento y posteriores amenazas, a la población civil, de los actores armados del conflicto.

Además, de que la población víctima de los enfrentamientos militares, experimentaron

hechos de violencia directa “con lo cual se pretende producir horror y escarmiento en unos, y de máxima humillación y dolor en sus cercanos” (Marín y Quintero, 2017, p. 111).

Por lo cual, resultan revictimizados, debido a que se evidencia que, tras los ataques armados, que dejaron a la población en condiciones de vulnerabilidad y miedo; nuevamente su condición es deshumanizada, a través del abandono de sus territorios, bajo la amenaza y como estrategia de protección frente a los hechos atroces que los podía ocurrir.

Colombia registró un número de 8.214.100 personas víctimas de desplazamiento forzado, de acuerdo al Registro único de Víctimas. Además, de acuerdo a la ACNUR "Los colombianos fueron el segundo mayor grupo, con 8 millones de desplazados forzosos al cabo del año, la mayor parte de ellos (98%) dentro de su país". (ACNUR, 2018, p. 6).

Desde este contexto de violencia, y con el objetivo de crear narrativas; que permitan la memoria del pasado reciente, la no repetición y la verdad, desde el diálogo con los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada, en el Municipio de La plata, Huila, Colombia. Generando, además, el ejercicio simbólico de reparación individual y colectiva en la región se pretende dar respuesta a ¿Cuál es el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata Huila y cómo se resignifica a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos?

Se espera comprender las narraciones de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes afectados, y testigos de los innumerables casos de desplazamiento forzado, en el occidente del departamento, construir las memorias vivas, herramientas y vehículos para llegar a la paz y como instrumento de una estrategia para la no repetición.

Objetivos

Objetivo general

Comprender el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata Huila y las resignificaciones que éste adquiere a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos.

Objetivos específicos

- Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosada.
- Interpretar los significados y nociones del desplazamiento forzado de los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos.

Pregunta

¿Cuál es el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata Huila y cómo se resignifica a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos?

Antecedentes

Esta exploración da cuenta de algunas investigaciones a nivel internacional, nacional y regional que sintetizan diferentes concepciones y enfoques de las categorías de memoria: memoria e identidad, memoria histórica en Colombia, memorias y narrativa, y memoria en la escuela; desplazamiento: concepto, causas y consecuencias, significados para los estudiantes y su abordaje en el contexto pedagógico, en procesos de creación de memoria, identidad y pasado reciente; y pedagogía, presentada en relación con la educación para la paz desde la memoria, pedagogía de la memoria, el uso de las TIC; así como también la relación entre arte, narrativa y museos en pedagogías para la paz.

Memorias

Este acápite alude a la diversidad de perspectivas que dan cuenta de la memoria. En ellas se resalta la importancia de reconocer las voces de las víctimas, así como el carácter individual y colectivo de la experiencia vivida. En la literatura revisada se evidenció la insistencia de los investigadores en resaltar el papel de esta categoría en la configuración de la identidad. Las memorias son una herramienta esencial para impedir que el sujeto, la sociedad y el mundo entero, olviden los hechos atroces, así como la historia del conflicto armado en Colombia. De manera análoga se constituyen en posibilidad de que la barbarie se repita y se pueda conocer la verdad de lo sucedido.

Memoria e Identidad

La memoria ha sido concebida en relación con la identidad desde el punto de vista individual, cultural e histórico y las investigaciones consultadas

dan cuenta de ello.

Desde el punto de vista individual, la memoria es entendida como un proceso psicológico que permite almacenar experiencias, a partir de los recuerdos, olvidos, huellas y narraciones relacionadas con las experiencias. En este enfoque, la historia personal reside en la memoria dado que allí permanecen los recuerdos, los sentimientos, los comportamientos, las convicciones, las afectaciones y las experiencias de la persona. Son esas vivencias las que constituyen una representación conocedora de sí mismo. Como consecuencia, la identidad de un individuo se identifica con la memoria. Esto lo resume Giddens (como se citó en Vera y Valenzuela, 2012) al decir que “la identidad del Yo es un proyecto distintivamente moderno, un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre”.

Esta cita tiene un triple significado. Por un lado, señala al Yo como instancia de la memoria y la identidad. Giddens (2002) quiere decir que se puede pensar un lugar netamente personal e individual de la memoria, ubicada en la dimensión temporal del presente, el yo, cuya formulación surge a partir de la modernidad. Solo desde Descartes la historia del pensamiento reclama al individuo como una instancia que puede validar al ser y a la verdad. Sin embargo, Giddens (2002) también reconoce que esta instancia individual se construye, se comprende como un proceso de construcción a través de pautas culturales, históricas, tradicionales y no tradicionales; es cambiante y genera el reconocimiento de sí mismo y de los otros: la narrativa personal.

La identidad, lo que un individuo reconoce de sí mismo, se nutre de reflexiones y narraciones acerca de las experiencias personales, a través de un lenguaje que, si bien constituye al yo, es eminentemente social. Al respecto, Bello (2004) nos dice que la identidad es un

“sentimiento que se desarrolla basado en los vínculos con otros” (p. 4).

Lo anterior permite plantear una segunda forma de concebir la memoria y la identidad, desde el punto de vista grupal, colectivo, cultural. Ya no es una instancia, sino que es una relación. Para Castillejo (como se citó en Bello, 2004) la identidad es “una forma de estar en el mundo, más que un objeto que se tiene o no se tiene, es una respuesta relacional a un encuentro, y se expresa, construye y reconstruye mediante narrativas” (p. 4).

Este proceso de reconocimiento de sí mismo define los roles y cualidades que le son propios a partir del trato con las personas, a sabiendas de lo que otros manifiestan. Es decir, ese proceso de comprensión de lo que es el individuo, de la realidad y de lo que son los demás, conforma esa marca indeleble que trasciende sentimientos, pensamientos y decisiones, y determinan la unidad o pertenencia a un grupo social. Lo que son cada uno también se determina a partir de la relación con las subjetividades de los testigos que han vivido los hechos.

De una forma dialéctica, los individuos y grupos transmiten, de generación en generación, como una huella indeleble que estimula las acciones futuras y determinan, los rasgos propios de un individuo o una colectividad, es decir la identidad.

Es entonces cuando surge la tercera forma de comprender la memoria, desde el punto de vista histórico. La identidad se extiende más allá del individuo o el colectivo presentes para hallar sus raíces en la cultura, la historia y la memoria. Estas tres se constituyen en elementos que dan sentido a la realidad. De esta manera, la memoria se configura con la historia, porque su narrativa alimenta la idea de lo que es el individuo en colectivo. Sin embargo, la historia también se configura en la memoria, ya que cuando se piensa en acontecimientos pasados, de lo que se trata es de darles un nuevo sentido para comprender desde el presente, sobre todo aquellas situaciones críticas en las que se debe replantear y transformar la propia identidad.

En este sentido es muy significativo la reconstrucción del pasado, desde el presente de las víctimas, pues conduce a subsanar las heridas del alma, a reconciliarse con sí mismo y con el mundo para tener una vida de calidad, generando además nuevos estímulos que determinarían las futuras relaciones con su entorno. Por otra parte, la importancia de reconstruir la memoria, radica en que reflexivamente da cuenta del encuentro entre pasado y presente, así como suscita la experiencia desde la indagación, en otras palabras, la memoria es un elemento itinerante y viviente (memorias vivas). De hecho, una idea complementaria a esta, que recoge el sentido de esta sección, la da Gaborit (2006). Según él, “cuando desde el presente se evoca el pasado para dilucidar quiénes fuimos, cómo hemos llegado a ser lo que somos, y en qué queremos convertirnos, memoria, historia e identidad se funden indisolublemente en un mismo acto” (p. 13). Esta cita muestra que la memoria tiene tres manifestaciones distintas, pero que hace parte de un mismo fenómeno que tiene connotaciones sociales, políticas y pedagógicas; que vistas en contexto traen la necesidad de una pedagogía de la memoria para la paz.

Memoria Histórica en Colombia

En Colombia, el Centro de Memoria Histórica [CMH] ha sido la entidad oficial encargada de elaborar una narrativa verificable a través de investigaciones con testimonios de víctimas, registro y archivo, acerca de los acontecimientos ocurridos en la historia reciente. De la misma forma, dicha institución ha identificado dos categorías para comprender la memoria histórica y, por lo menos, tres funciones de la memoria en las iniciativas de las víctimas. Según el CMH (2013b), “construir memoria es un acto político y una práctica social” (p. 24).

Posteriormente, se argumenta el anterior precepto desde las siguientes subcategorías, a saber:

Funciones sociales de la memoria histórica. El primer uso de la memoria que hacen las

víctimas identificado por el CNMH (2013a) asume la memoria “como reclamo, apostando por el esclarecimiento histórico de los hechos para exigir justicia” (p.84). Esta función apunta a reconocer las causas objetivas de los actos de violencia, y las responsabilidades de los actores que desencadenaron estos hechos.

El segundo uso que atribuye el CNMH (2013a) “ve en la memoria una pedagogía social, buscando esclarecer y reconocer para no repetir” (p.84). Esta función busca generar conciencia social a través de la memoria, para estimular la formación en derechos humanos desde procesos educativos. Aquello permite a las comunidades y a los individuos estar alerta frente a hechos que desencadenen escenarios violentos y víctimas de esos conflictos.

Según el CNMH (2013), la tercera función apunta a la dimensión reparadora de la memoria, “viendo en ella un espacio para la elaboración del duelo, una oportunidad para restablecer los vínculos sociales y un horizonte para la reconstrucción de lo que se perdió (p. 84). Aquello implica la tramitación de los hechos, es decir la condensación de relatos que legitiman la lucha por la verdad, la justicia y la reparación a las víctimas.

Dimensión política de la memoria histórica. La memoria tiene una dimensión política porque implica un campo de tensión y juega el interés de intencionalidad política acerca de quien está contando el relato. En función de lo anterior, se puede reconstruir el argumento por el cual el CNMH (2013) plantea que la recuperación de la memoria es un acto político:

La memoria también es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales. La manera como las personas recuerdan el pasado distribuye responsabilidades entre los distintos del conflicto y evalúa moralmente su conducta. Así, las personas, desde sus memorias, enjuician las decisiones y estrategias de los actores en disputa y adoptan distintas posturas ante el orden, las instituciones, los actores políticos y

sociales. (p.23)

Por ende, La memoria histórica, emite a la posibilidad de comprender lo ocurrido en tanto se reivindica a las víctimas dentro de los procesos de justicia y reconocimiento, en procura de ofrecer un bienestar a la comunidad en estado de vulnerabilidad, consideradas como sujetos sociales de asistencia especializada. A pesar de esto, algunos han recibido compasión y olvido.

Dimensión social de la práctica de la memoria histórica. Hablar de memoria histórica implica evocar épocas pasadas que no están completamente ausentes ni completamente presentes en una sociedad y cultura, en su economía y su política. Recuperarla y aclararla significa, además de procesos de tramitación del pasado, reconstrucción de las narrativas de los individuos, los colectivos y las instituciones. Esto significa que su puesta en marcha permitiría afianzar vínculos entre las personas y los grupos que lleven a cabo la recuperación de la memoria histórica. Su dimensión política no quiere decir que la haga un Estado, sino que tiene consecuencias en la forma de entender los roles, las ventajas y las desventajas de individuos y grupos en una sociedad. Sin embargo, cada persona, desde sus memorias establece a quien contar los acontecimientos de acuerdo con la confiabilidad que merecen, ya sean a entes políticos o sociales. Por otro lado, la posición de CNMH (2013) de dar voz a las víctimas, implica que serán los grupos sociales los llamados a la recuperación, por lo cual se entiende así su dimensión de práctica social.

En relación con la memoria histórica del conflicto armado colombiano, es preciso reconstruir un pasado que dejó bastantes consecuencias, entre ellas el desplazamiento forzado de miles de personas,

La memoria histórica, aporta una dimensión fundamental en la transición hacia la paz: la del conocimiento y el reconocimiento por parte del Estado y de la sociedad de los hechos de

violencia ocurridos y de los procesos que apuesta por la construcción de paz y del derecho a la verdad. Si no se hace memoria no va hacer posible la paz. Por tal razón debe exigirse la búsqueda de la justicia de las víctimas por la vía penal, por medio de la JEP (Jurisdicción Especial para la Paz). De igual manera la memoria se hace para esclarecer la verdad tanto de lo sucedido a nivel individual como a la comunidad, poder dar una reparación simbólica, la reconciliación y la empatía.

Memorias y Narrativas

La memoria acude a la narrativa en la medida que posibilita comprender lo vivido. Para enmarcar la experiencia, los acontecimientos (memorias narrativas) se expresan para darle un sentido al pasado desde el presente, a la vez que permite comunicarlo a otros. El Grupo de Memoria Histórica (GMH) considera que la narrativa sirve para que las víctimas del conflicto armado puedan visibilizar y esclarecer la magnitud de todo lo sucedido; conocer cómo, por qué, cuándo y dónde pasó. De ello resulta necesario establecer que:

El pasado se caracteriza por dinámicas de violencia, implica encarar y rechazar la naturalización de la guerra, recuperar la indignación frente a ella, romper el círculo perverso de la explicación que se convierte en justificación, y condenar sin atenuantes las atrocidades y sus responsables. (GMH, 2013a, p. 37)

Esto va en consonancia con la dimensión política del ejercicio de la memoria. El uso de la narrativa en la recuperación del pasado reciente, en el marco del conflicto, es una toma de posición frente a los hechos ocurridos, del lado de las víctimas. Las narrativas creadas por ellas en el marco del conflicto armado posibilitan comprender y explicar la verdad, así como el reconocimiento simbólico y el restablecimiento de derechos. Se trata de una manera de recurrir a la palabra por aquellos que vivieron el conflicto. El Centro Nacional de Memoria Histórica

(2013a) afirma que las víctimas tienen en la memoria un lugar para darle sentido a sus vivencias:

Estas memorias son heterogéneas y diversas, narrativas y llenas de significado, y constituyen un patrimonio público para un futuro esclarecimiento histórico sobre los hechos de la guerra y sus explicaciones profundas, tarea definitiva para el propósito nacional de no repetición. (p.73)

Esta última parte quiere decir que la narrativa como ejercicio de recuperación de la memoria se proyecta al futuro con la tarea política de hacer que las nuevas generaciones no olviden lo sucedido. A diferencia del documento histórico, con las narrativas se puede gozar de múltiples puntos de vista individuales y colectivos que, en el futuro, servirán como registro. Para cumplir esta tarea se puede recurrir a una estructura narrativa en particular, esto es, el testimonio.

El testimonio. El testimonio son relatos revelados por los individuos con el objetivo de construir memoria, que según (Blair 2008) manifiesta al respecto:

es la forma narrativa que, por excelencia, expresa las historias y voces de las víctimas y muestra huellas que el conflicto ha dejado en sus vidas. Los testimonios tienen la función de denunciar los excesos de poder, la marginación y el silencio oficial, así como de posicionarse en tanto patrimonio de la historia que ha sido negada. (p,89)

De tal manera, las memorias del pasado reciente parten de la lucha por cambiar la vulneración de los derechos humanos, se acentúa en los testimonios, enfatizándose en los testigos. De ahí que, para Blair (2008) “el testimonio no puede ni debe sólo dar cuenta, es necesario que dé vida, que al testimoniar haga presente la historia, la humanice” (p.86), es decir, que genera una respuesta colectiva, frente al fenómeno, que le da vida. En esto se diferencia esta forma de narrativa frente al mero archivo histórico o el texto académico.

Es de suma importancia, que los testimonios sean reales y de fuentes directas, que, en

efecto, quienes los narren sean los propios protagonistas. Blair (2008) afirma que el verdadero testimonio, género diferente a los demás, debe basarse en el uso de fuentes directas que no dé lugar a las generalizaciones del texto académico, sino que las particularidades de la voz y la inmediatez de los hechos predominen. El testimonio es una dimensión narrativa en la que importa quién cuenta el relato, cómo y para quién.

El testimonio, sólo tendrá sentido en tanto produzca rechazo moral a los hechos violentos y al drama vivido, que lo generaron, y en tanto, los sujetos, transformados en víctimas, se les devuelva sus derechos, y en donde la sociedad condene públicamente, hechos de barbarie, como factor que incida en la memoria y no permita la repetición. Esto significa que ha sido legitimado o aceptado por el colectivo, o condensado en “memorias emblemáticas” como lo expreso Jaramillo (2012). A continuación, se presentan algunos desarrollos conceptuales sobre la memoria y el testimonio.

Testimonio y memoria. En consonancia con lo anterior, a través de Blair, (2008), se puede remarcar la importancia del testimonio, en relación con la memoria, a diferentes niveles:

Como narrativas de los hechos y los recuerdos de ese pasado; como sentimientos recordados y como sentimientos generados en el acto de rememoración [...] como formas de transmisión intergeneracional [...] como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de la vida en que se vivió, y las miradas actuales sobre ese pasado, como reflexión sobre el propio lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social. (p.91)

Es decir, el testimoniar, como ejercicio narrativo, no invita a la identificación de las partes del conflicto, sino al diálogo, por cuanto, el testimonio, para ser creíble pasa a ser acreditado en el espacio público, o sea, es vivido por otros miembros de la comunidad.

Atestiguar es uno de los actos más personales, ya que el testigo ocupa una topografía única, un lugar que no puede ser reemplazado ni reproducido. Dar testimonio es comprometerse ante los demás (Blair, 2008).

A partir de todo lo anterior, se puede concluir de forma parcial que el testimonio no es un género narrativo entre otros; él puede entenderse como aquel lugar donde pueden surgir muchos fenómenos importantes. Según Feld (como se cita en Blair, 2008) se puede concebir al testimonio como escenario de la memoria, “se entiende el espacio en el que se hace ver y oír a un público determinado un relato verosímil sobre el pasado” (p. 109).

Es decir, la memoria llega al mundo gracias al testimonio. El testimonio convierte el olvido en memoria. En consecuencia, Blair (2008) habla de la dimensión veritativa del testimonio, “la producción de una verdad en la que importa el tipo de verdad que se construye sobre el pasado y su lucha con otras verdades” (p.109).

Esto quiere decir que el testimonio es el lugar en el que acontece la verdad de lo que sucedió en el pasado, ante los otros. La función principal del testimonio es la de garantizar intersubjetivamente, y con cierto grado de legitimidad social y política, un canal expedito para la lucha por la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas.

La memoria del pasado reciente en la escuela

El estado del arte de las experiencias de ejercicios de memoria del pasado reciente en la escuela lleva tres etapas distintas. La primera, que data sobre lo acaecido antes de la década de los noventa, se caracteriza por una ausencia completa de la categoría de memoria tanto de consideraciones curriculares como de las prácticas alternativas llevadas. Esto se debe a que la historiografía oficial se adueñó desde inicios del siglo XX del discurso histórico, a través de los relatos de los héroes a los procesos fundacionales de la nación.

Éstas, y otras instituciones oficiales, se constituyeron a lo largo del siglo XX en réplicas de saber histórico, convirtiéndose en difusores de estrategias junto con editoriales planificadas, encargadas de consolidar un discurso oficial que dejó por fuera otras historias y otras memorias. (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 22)

En el párrafo anterior se condensa lo que las investigadoras llamaron políticas de la memoria, es decir, permitir qué versiones de la historia circulan y cuáles no. De esta manera, con base en el discurso de la Academia Colombiana de Historia y otras instituciones se definía los contenidos curriculares y las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia que, por cuestiones políticas, excluía de tajo el ejercicio de la memoria.

Una segunda etapa empieza con la reforma curricular de 1984 que permite abordarla enseñanza de las ciencias sociales con didácticas más activas. Si bien, la memoria no entró como categoría dentro de las preocupaciones curriculares, en 1998 los Lineamientos de ciencias sociales se hicieron bajo los avances de la psicología cognitiva. Esto significa que estaban guiados con el propósito de desarrollar operaciones intelectuales, competencias y habilidades de una forma más crítica. Esto dejó en los docentes la posibilidad de enseñar la historia con propuestas más flexibles que buscaron la producción por parte de los estudiantes (Jiménez, Infante y Cortés, 2012).

No es sino hasta entrado los primeros años del siglo XXI que el estudio de la memoria tiene una eclosión, que va hasta los días actuales. Primero, la fuerza del conflicto armado generó que, cuando los docentes recurrían a dar la voz a los estudiantes, empezaron a aparecer relatos y narraciones acerca de los hechos victimizantes que lo caracterizaron: asesinatos, secuestros, desplazamientos forzados, entre otros. Esto inaugura una tercera etapa influida por los estudios de Jelin, Dussel, Finocchio y Gojman, por lo cual, la memoria ya aparece como una categoría

plena cuya exigencia es la modificación del currículo de ciencias sociales, en tanto método y objeto de estudio (Jiménez, Infante y Cortés, 2012).

En esta etapa se pueden rastrear a la violencia intrafamiliar, la violencia escolar y el conflicto armado como los temas que inauguraron la atención de la memoria en el contexto escolar como parte de la propuesta didáctica de Albadán (2012). La presencia de menores de edad en el mercado laboral, las demandas ante fiscalía por abandono alimentario, la cantidad de niños declarados por abandono y la cantidad de niños atendidos por el ICBF en estado de riesgo explica que la violencia intrafamiliar fuera objeto de la memoria del pasado reciente y parte de propuestas didácticas. El hecho de que “casi la tercera parte de la población en condición de desplazamiento está conformada por menores de 15 años”, explica que el conflicto armado fuera objeto emergente de estudio de la memoria, por medio de este flagelo.

En esa tercera etapa también se asiste a varias perspectivas metodológicas para el ejercicio de la memoria del pasado reciente, por tanto, para Vega (1999, citado por Neira et al., 2012):

La historia oral hace parte de la palabra viva, de las cosmovisiones, creencias y luchas de los colectivos sociales. En su abordaje, el docente investigador debe tener en cuenta el “marco social” y la tradición donde surge la fuente oral, como también la función social que desempeña. También debe valorar el “marco mental” de la tradición, con el fin de comprender el aspecto científico de una sociedad y la diferencia con respecto a otras, para conocer sus modelos de acción, ideales y valores. (p.25)

En este gesto hay un cambio de posición política, porque la tradición había valorado a la historia escrita de los profesionales con mayor relevancia que los saberes de las personas del común, que transmiten su discurso de manera eminentemente oral. Con ello se muestra que la

transmisión de la memoria oral puede ser sistematizada de forma científica y que puede ser objeto de estudio válido que hable de la constitución discursiva de una sociedad, para nutrir el estudio de las ciencias sociales en la escuela.

La idea de que la subjetividad se forma de acuerdo con el discurso que los individuos utilicen para dar significado a sus experiencias también logra permear las propuestas metodológicas para el estudio de la memoria del pasado reciente en la escuela. Se concibe a “la experiencia del “sí”, como exposición de subjetivación en la cual el ver-se, el narrar-se, el expresar-se, el juzgar-se y el dominar-se, representan una posibilidad de actualizar la memoria y la identidad” (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 29). De este modo, se encierra la idea de que la subjetividad, la identidad, puede construirse a partir de la forma en como el individuo logre construir un discurso coherente de sí mismo, de su origen, de su situación y logre configurar unos conceptos que hilen dicho discurso. En esta metodología de abordar el ejercicio de la memoria del pasado reciente es también construir una identidad personal a partir de entrar en contacto con ese pasado:

Para estos docentes investigadores la recuperación de la memoria desde la voz de los actores es condición y oportunidad, no sólo para develar otras versiones de lo ocurrido en el tiempo, sino para delinear trayectorias de vida, personales y colectivas. (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 29)

El propósito de este abordaje es crear subjetividades alternativas a partir de categorías alternativas que hagan de la memoria algo más que datos para aprender, que logre moldear la construcción del modo de vida de un individuo y sus intereses de cara al porvenir.

La tercera estrategia metodológica para el ejercicio de la memoria del pasado reciente en la escuela es el pensamiento narrativo. La memoria conlleva acercarse a sus narrativas, a sus

diversos grados de experiencia y a la materialización de relatos como expresión de memoria desde una perspectiva subjetiva, donde lo cualitativo y sus métodos se erigen en una posibilidad de abordaje porque ella refleja la construcción del mundo del individuo.

El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes, actores, ambientes, escenarios, intencionalidades, relaciones y acciones y que mediante la narrativa el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia, ya que esta es la media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo, la idiosincrasia de las experiencias, los deseos y las esperanzas (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 27).

De acuerdo a los autores, estas ideas están inspiradas en la obra de Bruner. La tesis, la apuesta teórica es que los relatos de los niños son valiosos para el abordaje de la memoria del pasado reciente porque la forma en como ellos narran sus experiencias dice mucho de su imagen de mundo. Lo que ellos escriban y como ellos escriban debe ser vista como el reflejo vivo de sus experiencias, marcos culturales e idiosincrasia.

Ahora bien, lo común a todos estos enfoques metodológicos para abordar la memoria del pasado reciente son los presupuestos políticos y pedagógicos. Por un lado, en un conflicto armado, los diferentes actores violentos tienen el poder de ejercer un discurso hegemónico acerca de la verdad. Sin embargo, en la transmisión de los hechos ocurridos por parte de la escuela, dichos actores pierden potestad ante la posibilidad de reflexionar, contar versiones alternativas y dar voz a las víctimas directas del conflicto. La escuela es el contexto privilegiado para analizar y reflexionar sobre las narraciones de experiencias propias de un pasado violento.

Por lo tanto, es necesario que la enseñanza de la memoria, se practique en la escuela de forma crítica, que conlleve a la reconstrucción del pasado conectándolo con el presente, dándole

sentido y reconociéndolo, para que no se vuelva a repetir. Es necesario abrir la posibilidad de cuestionar la pretensión de verdad de los relatos oficiales, a través de los testimonios de las víctimas. En consonancia con esto, Neira et al. (2012) conciben a la memoria en la escuela como parte de:

un “dispositivo” de intervención pedagógico, con el fin de desarrollar un conjunto de actividades escolares de interés particular que cuestione el relato oficial y permita la construcción de otros, así como de diferentes memorias que hasta ahora no han sido consideradas por la Escuela. (p.18)

En la práctica, se requiere una mediación pedagógica que diseñe estrategias para reconstruir y transmitir la memoria histórica, para fortalecer la postura crítica del estudiante, para emancipar aquello que muchas veces callan o no recuerdan por miedo.

Conviene enfatizar en el precepto de Freire (2006, citado por Nova et al., 2015) “La práctica debe ser, a su vez, objeto de reflexión crítica es preciso que exista un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p.31). Esto se trae a colación para resaltar la idea de que, si no se hacen ejercicios de memoria en la escuela, las víctimas pierden un lugar donde se conozca la verdad. Aún más, si esos ejercicios no se hacen de forma crítica, dando voz a los protagonistas, se corre el peligro de reproducir los discursos hegemónicos de la oficialidad. El propósito es hacer del ejercicio de la memoria una posibilidad de denuncia, de resistencia y de reconciliación con los hechos violentos. De forma que sea un proceso incluyente en el que las víctimas transmitan de forma directa las experiencias vividas, para avanzar en procesos de justicia y reparación.

En definitiva, la práctica y la reflexión van de la mano y fomentan en los estudiantes reconocer las diferencias, ser críticos y reflexivos frente a los sucesos en su contexto, enpro

de rescatar y avivar el tejido social afectado, pero no sólo en la relación del pasado, presente y futuro, sino también frente al aspecto de quién escucha las víctimas, así como sus luchas, recursos y principios, en otras palabras, la práctica sin reflexión son acciones muertas.

La reflexión y la comprensión de la memoria son pertinentes en cuanto a que exige imaginación para confrontar y cuestionar a los actores implicados, toda vez que desde la interacción social se reconoce y legitiman los procesos de reconstrucción de la memoria, y además se intercambia, recibe y procesa información omitida. Para Lara, (2009, citado en Ballesteros, 2019) “cuando los relatos de los sobrevivientes y/o víctimas y testigos de los hechos atroces ingresan a la esfera pública, hacen posible la comprensión y reflexión de los daños” (p.55).

En este orden de ideas, es preciso que las instituciones educativas admitan la pluralidad cultural, la autonomía y el respeto a la diferencia. Es necesario que re- signifiquen la responsabilidad que tienen frente a la sociedad, especialmente con todas aquellas víctimas del conflicto armado, en lo que se refiere a la comprensión y crítica de la historia, articulando en los proyectos educativos propuestas curriculares encaminadas a la narrativa donde se involucre a las personas o los testigos que fueron víctimas de los sucesos.

Es necesario propiciar ambientes y acciones de encuentro en la escuela, para que los involucrados narren sus historias, de igual forma conocer varias versiones con diferentes puntos de vista que lleven a la verdad. Estas particularidades de la narrativa ayudan a comprender el presente, sin dejar de lado el pasado, pero con la esperanza de llegar a un mejor futuro.

Pedagogías de la Memoria

De acuerdo con los investigadores es pertinente, crear y diseñar estrategias pedagógicas

en el aula, para accionar en diferentes contextos con estudiantes víctimas del conflicto armado, orientados a aliviar las secuelas de la guerra. Se debe fortalecer una educación para la paz que se dirija a prevenir esa forma de imitar la violencia en su vida cotidiana; sensibilizar a niños, niñas, adolescentes y adultos sobre las causas y las múltiples manifestaciones de la violencia; capacitar para solucionar conflictos en forma pacífica y constructiva, apuntalando de este modo a una cultura de paz, equidad, democracia y respeto por los derechos humanos.

Educación para la paz desde la memoria

La pedagogía de la memoria es presentada como una estrategia de aprendizaje que permite enriquecer los procesos de reflexión y comprensión del desplazamiento forzado en niños, niñas, jóvenes y adolescentes asistentes en el aula de clase. Es una postura política frente a las víctimas silenciadas, es una postura ética de reivindicación del pasado y esperanza para el futuro. Implica la crítica y las reflexiones de primera mano con las víctimas. Permite el surgimiento y la práctica de los valores democráticos y el cultivo de los derechos humanos. Su lugar por excelencia es la escuela, institución privilegiada para el manifestarse la verdad. El empoderamiento que permite la pedagogía de la memoria es, a la vez, individual y colectivo, personal y social.

Estas son algunos aportes parciales de este capítulo, que permiten delegar en el educador-investigador para la paz la exigencia de crear y desarrollar estrategias, así como también tener empatía con el otro para el rescate de las memorias. Recordar no es suficiente. Se requiere reflexionar sobre las historias y memorias construidas de cada persona. Para educar desde la paz, prevalece una cultura de interacción y colaboración en pro de proteger al ser humano y el de mejorar su calidad de vida, para la no repetición de hechos violentos que vulneren los derechos humanos. Para ello recomienda Sacavino (2015) que “la aproximación a los temas sea gradual integrando diferentes dimensiones, individual, colectiva, afectiva, cognitiva” (p. 84).

En efecto, es una tarea ardua, que exige participación activa, pues de acuerdo a Cabeza (2016), la educación para la paz, es además una alternativa para dar solución a un conflicto y priorizar una cultura de paz:

Apunta a prevenir esa tenencia, sensibilizando a niños, niñas, adolescentes y adultos en cuanto a las causas y las diversas manifestaciones de la violencia capacitándolos, capacitándolas para solucionar conflictos en forma pacífica y constructiva y apoyando de este modo una cultura de paz, equidad, democracia y respeto a los derechos humanos. (p. 2)

Desde esta perspectiva se pretende que la pedagogía para la paz promueva un cambio para que las personas construyan una cultura de paz, encaminada a un mundo mejor. De forma similar, (Neira et al., 2012), reconoce que: “Es así que la Escuela se constituye en el principal escenario para la materialización de “las políticas de la memoria”, las cuales terminan siendo expresión de evocación e historia oficial, por parte de un sector dominante en las sociedades latinoamericanas” (p.23). En este sentido es fundamental una mirada crítica de las pedagogías de la memoria que permita explicar lo no contado, lo que escapa de los relatos oficiales.

En efecto, en el aula se debe reconocer la memoria de una identidad colectiva, cuyos individuos propician experiencias reales que puede ser reconstruida mediante anécdotas y evocación de recuerdos, facilitando el uso artístico y tecnológico. Por traer a colación un ejemplo, en la actualidad, maestros comprometidos con un cambio en la forma de abordar la memoria, proponen estrategias pedagógicas significativas sobre temas como el desplazamiento forzado dentro del conflicto, tanto en la zona rural como en lo urbano:

El objetivo es puntual y se mueve bajo un interés pedagógico y político, en el sentido de

visibilizar una temática emergente en la Escuela: la memoria y el conflicto, así como incidir en las prácticas pedagógicas que con un carácter vinculante buscan transformar la Escuela misma, en la formación de nuevos sujetos y jugar un papel protagónico en la sociedad. (Neira et al., 2012, p.13)

Estas experiencias plantean la memoria como un asunto subjetivo, que se encuentra aferrada a experiencias vividas en carne propia, y a experiencias simbólicas, es allí donde la Escuela debe valorar y mirar la memoria histórica como algo positivo y apropiarse de ella como condición para la mediación.

Pedagogía de la memoria y las TIC. Transmedia y etnometodología

Según Avendaño et al. (2015), una estrategia importante para abordar procesos pedagógicos de la memoria con los estudiantes es el uso de las TIC, con las que a diario interactúan. Estas tecnologías pueden constituir una herramienta pedagógica que busca llamar la atención a los estudiantes para disminuir el bajo desempeño académico y la posibilidad de mediar con la realidad y transformarla. “El uso de TIC promueve el desarrollo del aprendizaje, y aspectos tales como el uso de TIC en actividades sociales, su papel en los procesos de comunicación entre docentes y estudiantes, su aporte al progreso de la educación” (p.19).

Desde esta óptica, se enfatiza en la implementación de uso de las TIC en el aula como una herramienta de apoyo, tanto en lo intelectual como para la sana convivencia, ya que, desde el uso de estas tecnologías es posible potenciar o activar la mediación pedagógica. Ellas ayudan al estudiante a sacar a flote sus memorias del pasado y a la vez promover el dialogo que permite llegar a acuerdos para trabajar en equipo admitiendo a los y las estudiantes. El uso de las TIC permite ejecutar estrategias reflexivas, participativas, colaborativas y creativas, para que el estudiante mejore su nivel de aprendizaje y fomente nuevas formas de convivencia pacífica.

Es de destacar los aportes que hacen las investigadoras colombianas como (Rodríguez y Sánchez, 2012) referente a la memoria, las cuales involucran actores, víctimas y población civil a partir de un trabajo educativo en la Escuela, denominado Software: Memoria, conflicto y relato. Según ellas, la comunicación y las didácticas que implican las TIC permiten la creación de nuevas formas de relatos propias del transmedia, entendida como la combinación de formatos (plataformas, redes sociales, video, fotos, texto escrito, texto digital) y medios en la consecución de un mismo fin.

A partir de lo anterior, los investigadores consideran que al adoptar diferentes estrategias se logra la participación de todos los entes involucrados en dicho contexto, propiciando la reflexión y el acercamiento al pasado reciente. Se enfatiza de manera práctica otra estrategia vinculada con la pedagogía de la memoria y uso de las TIC como lo es la etnometodología. Este término se refiere al que hacer diario de las personas, involucrando sus acciones, costumbres y hábitos como un medio para construir y dar disposición social para vivir una vida placentera. Desde esta mirada se relaciona también lo expuesto por Hernández (2015):

La etnometodología al intentar explicar fenómenos sociales incorporados a nuestras acciones a través de las actividades humanas, y centrar su estudio en los métodos y las estrategias utilizadas por las personas para dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas, alcanza ser utilizada para pesquisar festividades, celebraciones, rituales de paso dentro de una comunidad dada, así como, la práctica constructiva o interpretativa. (p. 44)

A partir de lo expuesto es posible afirmar que la pedagogía de la memoria y el uso de las TIC, son una forma de propiciar espacios de reflexión, cooperación y de innovación para el individuo, en la que se recopilan evidencias de diversas experiencias que van ligadas a la transmisión de

aprendizajes sobre el pasado reciente. Las TIC sirven de mediación didáctica innovadora. Por tanto, la escuela juega un papel muy importante al utilizar herramientas tecnológicas de una forma estratégica y valiosa que apoyen la narrativa en la transmisión de la memoria y con la voluntad de ayudar a escribir a otras memorias para las generaciones que nos siguen y así darle un sentido al pasado comprendiéndolo desde el presente.

Arte y narrativa en pedagogías para la paz

En las investigaciones consultadas se destaca el arte como un elemento fundamental de propuestas didácticas que implican la colaboración e integración de estudiantes en espacios culturales pedagógicos de emprendimiento y creatividad, buscando como eje principal la aceptación de una cultura de paz y una empatía con el otro.

Es así como en algunas investigaciones se propone involucrar espacios que le generen al estudiante un camino al reconocimiento individual y colectivo, favoreciendo su identidad, mediante la exploración de la diversidad, el respeto de sus diferencias biológicas, sociales, económicas, culturales y lingüísticas, propiciando experiencias pedagógicas significativas desde el arte y la narrativa.

En efecto, Sacavino (2015) presenta referentes en sus “Propuestas pedagógicas para educar para el nunca más” encaminados a “constituirse en un ambiente en el que sea posible el diálogo entre diferentes abordajes sobre el tema y en el que se establezca un intercambio creativo y productivo” (p. 78).

Asimismo, se prioriza la reflexión sobre lo vivido, evidenciado con los relatos contruidos, que permiten la sensibilidad y reconocimiento de las demás personas. Es preciso señalar que para Merchán et al, (2016, citado en Domínguez, 2019). En este sentido es posible afirmar, que la narrativa al igual que el arte es un recurso para que las personas puedan conocer y

expresar las experiencias vividas.

Es de anotar que el arte es una actividad que se desarrolla con un propósito artístico y comunicativo permitiendo expresar su punto de vista y emociones mediante el uso de herramientas de apoyo como la literatura, la pintura, la música, la danza, la poesía, el teatro, la fotografía y aún el video, fundamentales en el aula de clase.

Por lo anterior, según Hernández (2015) la investigación basada en la práctica de las artes (IBA) se constituye en un método que estimula a los estudiantes y comunidad en general a tratar el conflicto de una manera positiva, ayuda a la construcción de personas que trabajen en torno a la paz, al respecto plantea:

La IBA es una investigación provocadora de la expresión humana, de nuevas formas de expresión, genera procesos de sensibilidad, buscando acciones de reparación simbólica.

La realidad se construye socialmente, donde el lenguaje juega un papel muy importante para la construcción del mundo. (Hernández, 2015, pp. 39,46)

En esta dirección se involucra también las narrativas como la forma de recuperar las experiencias vividas por personas que han sido testigos del conflicto armado colombiano, mediante una mediación pedagógica y la interacción de los integrantes de dicho contexto. Se constituyen en una metodología también denominada testimonios, los cuales no tienen que ser necesariamente de carácter oral o escrito, también pueden ser expresiones estéticas y performativas como la fotografía, el cine, el teatro, la música, las narrativas transmedia y visual, entre otros.

De forma similar, en la investigación “Escuelas que narran y resignifican la memoria” se presentan didácticas pertinentes para los docentes y estudiantes víctimas del conflicto armado interno de Colombia. Se reconoce allí, que la escuela forma a los estudiantes como constructores

del saber sobre memoria histórica y constructores de cultura de paz, ya que orienta a visualizar los hechos de una forma diferente basada en el arte para que todo aquello que se ha vivido, como el desplazamiento forzado, no se vuelva a repetir, por el contrario, promueve la reconciliación y a través del despoje en sí mismo de todo ese resentimiento que lleva guardado por años.

Logrando una reparación en este caso simbólica, mediante el arte. En consecuencia, se precisa que:

Estas prácticas de lectura, de escritura, de apropiación de sentidos para la interacción social necesitan de un abordaje específico en la construcción de la realidad. En la medida en que se construyan relaciones sociales significativas, se creará también el escenario de esa relación. (Rodríguez y González, 2012, p.188)

A modo de modelo, la investigación “Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela”. Podría ser una experiencia muy creativa para las personas víctimas del conflicto armado, partiendo del saber que las personas se forman socialmente y es así como también pueden reconocerse a sí mismas a tal punto, que salen de su encierro o de todas esas ataduras del pasado, para volver a retomar sus intereses, ideas, expectativas, sensaciones y sentimientos.

De manera general, se puede señalar que esta experiencia canaliza la interacción con el mundo exterior, aumentando la capacidad de resolución de conflictos, como se referencia a continuación, al respecto Amador (2018) plantea que:

Otro desarrollo pedagógico relevante desde las artes y las nuevas tecnologías es el proyecto Narrativas audiovisuales y educación en contextos de conflicto armado en Colombia que incorpora lo virtual y lo digital, y que comprende las narrativas como producciones socioculturales que favorecen la creación de mundos posibles, los cuales se

construyen y se deconstruyen, con lenguajes alfabéticos y orales, pero también a partir de imágenes fijas y en movimiento, sonidos y animaciones digitales. (p.80)

Otra propuesta que se destaca, es la experiencia en la narrativa de la implantación de “Narratopedia” plataforma virtual que se ha establecido como el contexto más significativo para el ejercicio de la escritura colectiva o grupal, a la vez es: “Una propuesta pedagógica desde el relato que permite nuevas expresiones de lo performativo, en el sentido de un rehacer histórico de la experiencia, la apertura a nuevas posibilidades de interpretación y a nuevas formas de lenguaje y escritura” (Rodríguez & González, 2012, p.180).

Como modelo, la narratopedia es una experiencia muy valiosa en el sentido que da oportunidad a las víctimas del conflicto armado a escribir y narrar su propia historia de una forma creativa y colaborativa, en pro de unir la comunidad alrededor de la construcción colectiva de las mismas, apoyados en la exploración y entretenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por otra parte, existe un proyecto denominado Laboratorios Vivos de Innovación y Cultura – LAVIC, planteado en Zúñiga (2015) que se ejecuta en María la Baja e involucra actividades sobre el reconocimiento, uso y apropiación de la cultura para activar procesos creativos traspasados por las TIC. De este modo, se intuyó que, dentro de los intereses de los participantes, se pudiesen manifestar reminiscencias del conflicto como contenidos de productos audiovisuales configurados por ellos mismos.” En este ejercicio de memoria mediado por las TIC, las piezas audiovisuales funcionan como “memoria relacional”. El presupuesto es hacer que la memoria deje de comportarse como archivo y actúe como memoria de procesamiento, interconexión de datos y sujetos de conocimiento (Zúñiga, 2015).

Se trata de una serie de metáforas del lenguaje computacional para hablar de narrativas

que transforman en reminiscencias y en formas de resistencia de las comunidades frente al olvido y son, además, un estímulo para que se manifieste la creatividad e innovación en las narrativas de las víctimas del conflicto. Finalmente, Zúñiga (2015), señala que la probabilidad de hallar reminiscencias del conflicto aumenta cuando la violencia haya permeado la vida cultural de las personas, es decir, si afectó las formas tradicionales de acceder a los significados y a las formas simbólicas de las manifestaciones.

Museos de la memoria

Desde una perspectiva similar surgen los museos de la memoria como una construcción colectiva para hacer memoria y para interactuar con los otros, para observarse y para mirar en los otros, las experiencias traumáticas, para acercarse a una mirada estética al horror de hechos violentos, y tener conciencia de la importancia que tiene luchar contra la impunidad y el silencio; y se constituyen espacios dotados de significados y símbolos, que incitan a la reflexión y al debate, acerca de hechos de violencia.

Porque los museos educan por dentro y por fuera, sensibilizando acerca de la sostenibilidad del territorio y de las comunidades, para las que son un referente pedagógico, estético y socio-económico a diferentes escalas. Bienes comunes para un pensamiento y una práctica de lo común que están llamados a incrementar la autoestima individual y colectiva, entre el pasado y el futuro. (Caride y Pose, 2013).

Es pues un ejercicio de memoria colectiva, que genera no solamente espectadores, sino que apela a la necesidad de sensibilizarnos con la existencia del otro, sus experiencias, un espacio en el que convergen, la reflexión, la creación de aprendizajes, la expectativa y que llama a activar la capacidad de asombro, que permite acudir a las causas, roles, escenarios y actores, y así quienes recorren una exposición no solamente son espectadores, sino que se forman una

posición frente a los hechos que se les presentan.

Entonces los museos desde una función social, son en palabras de Caride y Pose (2013): “...un espacio mediador, cívico, educativo, lúdico y cultural. Un espacio-tiempo relevante”, un espacio siempre maleable que obedece a un orden y a unas intenciones, estéticas, políticas, educativas, económicas y culturales (p.147).

En este sentido de acuerdo a la lógica con la que se usen, los museos obedecen a encuentros o desencuentros, a una lógica integradora y dialogante, o a una excluyente y dictatorial. Así lo advierten Miller y Yúdice (como se citó en Caride y Pose, 2013) señalando que:

cómo al recordar que en los museos confluyen, al menos, dos racionalidades políticas relativamente vinculadas: “la primera gobierna las formas legislativa y retórica. La segunda determina la dinámica interna de un sitio pedagógico”. El hecho de que no siempre sean convergentes, o de que respondan a distintas lógicas, suele ocasionar problemas, que transitan entre el intercambio y la narración, la reciprocidad y la imposición: de cómo se conjuguen ambas racionalidades dependerá que los museos contribuyan a la liberación o a la opresión, a la identidad o a la diversidad, al crecimiento cívico o a la vigilancia intensiva, a la autonomía o a la dependencia, a la inclusión o a la exclusión... que de todo ha habido. (p.147)

Acudir a los museos como una fuente lúdica, creativa y pedagógica para hacerse a un orden simbólico, que ha sido organizado de acuerdo a una lógica, significa hacer parte de una “acción social”, como diría García Canclini (2001, citado en Carido y Pose, 2013), planificada y que enseña a hacer parte de los sujetos, los creadores y las narraciones. O a ser espectadores fríos de los objetos, las obras, las palabras y en suma del “patrimonio”, en palabras del mismo

Canclini, como fuente “ceremonial” de la “acción social”. Lo que significa, que de una u otra manera, los museos configuran en la conciencia colectiva un orden social y determinan las acciones a tomar frente a aquello que se nos muestra, por la acción ritualizada con que se exponen los acontecimientos, acudiendo a las formas estéticas de mostrarlo, es decir imágenes, vídeos, pinturas, proyecciones digitales, que atraen la atención, recrean, enseñan y reproducen un orden de libertad y reciprocidad, o de opresión e imposición.

Por tanto, aludiendo a su función pedagógica y social, los museos constituyen una herramienta poderosa para el aprendizaje y al mismo tiempo para la recreación, para sentar posiciones frente a los acontecimientos, son espacios culturales y educativos que pueden servir para la convivencia desde la multiculturalidad, la tolerancia por la diferencia y la interacción respetuosa con el otro. Significa así mismo que desde los museos, es posible poner en cuestión la historia oficial, a partir de las vivencias subjetivas y las posiciones que se contraponen a la idea hegemónica de los sucesos. Así los museos acerca de la memoria del pasado reciente, son espacios para hacer presente, desde las narrativas personales, el pasado, lo ausente y distante, con el fin de construir sensibilidades frente a hechos atroces, así como el de fortalecer la identidad de una comunidad y enfrentar el olvido.

La idea del museo se basó en tres reclamos que plantea la pedagogía de la memoria. El primero, es dignificar a las víctimas al reconocer su pasado y en la exigencia y movilización por la no repetición de los hechos, pensando la historia desde su valor ejemplarizante, como algo que nos compete a todos. El segundo, fue mirar las resistencias civiles que han tenido desde la misma organización social las comunidades que han vivido las atrocidades del conflicto armado por la defensa de su territorio y por no desaparecer y visibilizarlos como actores e interlocutores válidos. Finalmente, se buscaba relacionarlo con los contextos cercanos a los estudiantes como

son la escuela, el barrio y el hogar, mostrando cómo sus acciones pueden reproducir violencia o generar paz (Caballero, 2014, p. 141).

La inclusión de los museos en las escuelas, las convierten en escenarios para la reconstrucción de la memoria del pasado reciente, desde los que se cree la memoria colectiva, como espacios para la reflexión acerca de pasados violentos, y como una oportunidad para educar para la no repetición, sensibilizando a los estudiantes sobre los acontecimientos ocurridos, y motivándolos a acercarse a los otros de forma solidaria, empática y responsable.

En consecuencia, los museos de la memoria en la escuela, generan el diálogo desde la perspectiva de las consecuencias que los hechos violentos han generado en los demás. Haciendo parte de las historias que se han construido sobre la violencia, reconociendo los actores y sus roles en la sociedad, no solamente para juzgar sus responsabilidades, sino como lo manifiesta Caballero (2014), hacer conscientes a las nuevas generaciones de los comportamientos que desde la cotidianidad generan violencia, para cambiarlos y tener una nueva realidad más armónica.

En palabras de Caballero (2014), el museo es entonces una forma de “resistir a las adversidades”. En ese mismo sentido,

Es la oportunidad de cuestionarse los actos que realizamos a diario, de pensar en compromisos que permitan una escuela de paz, de mirar cómo el conflicto no es externo, sino que puede reflejarse en la escuela en actos como el matoneo, el robo y las peleas entre compañeros. (Caballero, 2014, p.141)

De acuerdo con lo anterior, es ocasión de revisar el comportamiento que están presentando los estudiantes en las aulas escolares y es el museo parte importante como hilo conductor que permite construir memoria a través de manifestaciones artísticas, narrativas en

procura de que los niños , niñas, jóvenes y adolescentes conozcan de una manera menos trágica episodios de dolor que han vivida las víctimas del conflicto para evitar la repetición.

Así entonces, los espacios para la memoria, en los que se accede a un orden simbólico, a través de la imagen, la fotografía, el vídeo y las narrativas, son los vehículos desde los que se reconoce la realidad del otro, y permiten reflexionar y sentar una posición informada frente a estos acontecimientos, para garantizar una nueva realidad, libre de violencias, y espacios en los que tengan voz los que han sido silenciados.

Museos en la escuela

La pretensión pedagógica de los museos, relacionada con la transmisión de la memoria histórica, puesta en riesgo por los intereses económicos y políticos de la oficialidad, se ve potencializada en la escuela y allí los riesgos se minimizan. Si la transmisión de la memoria del pasado reciente requiere mediación pedagógica, y si el museo es la institución idónea para encargarse de la transmisión de la memoria de aquello que horroriza, pero su labor se ve en riesgo, entonces la escuela puede ser el lugar donde el museo amplifique su función pedagógica:

El museo, más que un lugar, se comprende como una mediación comunicativa y pedagógica que se origina de las propias comunidades educativas, las cuales, a partir de percepciones, intereses y apuestas pedagógicas específicas, diseñan procesos, prácticas y productos museográficos con distintos objetivos. ((Secretaría de Educación Distrital [SED], 2019, p92)

Es así como los museos en el aula escolar deben ser transversales a todas las áreas y asignaturas, con un enfoque de inclusión y respeto por la diferencia, siempre que se cumpla con un propósito pedagógico específico. Desde los años 90, el campo de estudio emergente que se encarga de este fenómeno se conoce como educación o didáctica artística museal. Los objetivos

principales son:

Desarrollar habilidades visuales en forma de propuestas y actividades concretas para educadores; y promover prácticas educativas de reflexión y deliberación, en torno a problemas de la sociedad, con el fin de alcanzar formas de sensibilización en los estudiantes, conducentes a la creación de elementos visuales o materiales susceptibles de ser exhibidos a la comunidad. (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2019, p. 92)

Los museos y la educación mantienen una estrecha e indispensable relación, pues los museos son un lugar educativo privilegiado por excelencia donde por medio de conferencias, narrativas, exposiciones y más promueven la sensibilización, concienciación y reflexión de los educandos, además, son una fuente de información de primera mano para conocer la aproximación de la realidad de los hechos sucedidos a los afectados.

Por lo tanto, existen once criterios para la implementación de un museo escolar. El primero es la formulación de unas preguntas clave, directrices de la experiencia: “¿cuáles son sus objetivos?, ¿cómo lo quieren lograr?, ¿con quiénes lo quieren lograr?, ¿para qué lo quieren lograr?, ¿qué tipo de contenido van a trabajar?” (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2019, p. 93). El segundo criterio es la construcción modular, no lineal, de la didáctica. Es decir, construir la experiencia teniendo en cuenta a quiénes va dirigida, de forma tal que, si es necesario reacomodar una parte de la misma, las otras también se reacomoden en función del cambio. La flexibilidad es necesaria. El tercer criterio es tener en cuenta que el museo es, ante todo, un transmisor de un cierto discurso, antes que un montaje de una colección o una exhibición. Dicho montaje obedece a ese discurso y no al revés. Lo primordial es la transmisión de unos valores para lo que el montaje es un medio. El cuarto criterio a tener en cuenta es que todos los formatos son posibles desde que cumplan con el objetivo: cuadros, debates, actividades creativas,

exposiciones de imágenes; la imaginación y el propósito son los límites. El quinto criterio es una esmerada organización del espacio, esto es, una correcta distribución de los montajes, la muestra y las actividades en pro de aprovechar las instalaciones. El sexto criterio es tener en cuenta que los profesores no solo son orientadores, sino que también son creadores de experiencias, son mediadores y personas capaces de leer la realidad para compartir su posición con los estudiantes. El séptimo criterio es la creatividad en el diseño de la actividad a la vez que se propicia un diálogo con los estudiantes para el mismo (SED, 2019). Estos criterios están a la altura de las exigencias de una pedagogía crítica, una educación humanística y democrática que cumpla con el papel de la narrativa en el ejercicio de la memoria.

Desplazamiento Forzado

El desplazamiento forzado ha sido una modalidad de violencia en continuo crecimiento en el país. La gran cantidad de desplazados genera una crisis humanitaria que implica la vulneración de derechos humanos, situación que tuvo una gran incidencia en el conflicto armado, que refleja las consecuencias de la violencia.

Migración y desplazamiento

De acuerdo con Aramayo et al (2015), la diferencia entre un migrante y un desplazado, es que el primero elige trasladarse, por mejores oportunidades para él y su familia, mientras que el segundo lo hace por una amenaza directa o persecución con peligro de muerte. Los primeros reciben ayuda de gobiernos, mientras que los segundos ni siquiera pueden regresar a sus países de origen.

El desplazamiento forzado es una forma de imponer e intimidar a los individuos, con diferentes estrategias violentas para que emerjan de la zona de domicilio, mientras que, la migración es una situación voluntaria. Por otra parte, es importante señalar que el

desplazamiento es un fenómeno global que, en cada territorio, se presenta de diferentes maneras y situaciones. Esta problemática se presenta en muchos países como Siria, Irak, Sudán, la República Democrática del Congo y Somalia.

Desplazamiento forzado en Colombia

Debido a la persistencia del conflicto armado, a la falta de pericia para lograr la paz con los grupos irregulares y algunas políticas de Estado, en Colombia se desencadenó un contexto de violencia brutal donde los actores armados se enfrentaron y que se recrudeció por el olvido del Estado que en muchas partes del territorio nacional no tenía presencia. Este escenario obligó a un número considerable de familias a desplazarse de sus sitios de origen, por temor a perder sus vidas, la de toda la familia e incluso, la de la comunidad donde habitaban.

Por lo anterior, la Ley 1448 de 2011 especifica que una víctima del desplazamiento forzado es: toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo de la actual ley” (Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011.D.O.No. 48096).

Así, el concepto de desplazado está vinculado con la violación a la integridad física como a la parte emocional de las personas que han sido obligadas a salir de sus lugares de origen. De manera análoga, la Comisión de Derecho Internacional, al servicio de Colombia para proteger y defender los derechos humanos, establece que:

se entenderá por «crimen de lesa humanidad» cualquiera de los actos siguientes cuando

se cometa como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque: a) asesinato; b) exterminio; c) esclavitud; d) deportación o traslado forzoso de población, etc. (CDI, 2001)

Así pues, el desplazamiento forzado es un hecho de vulneración que sufre un individuo o colectivo humano al verse obligado a moverse dentro o fuera de su país. Es un delito de lesa humanidad y, en Colombia, “un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos” (CMH, 2013a, 2016, p.71).

Modalidades de desplazamiento forzado

El conflicto armado fue estructurado de acuerdo con cada grupo subversivo, quienes ejecutaron varias modalidades de desplazamiento que, de acuerdo con el criterio de la cantidad de desplazados, se pueden entender como desplazamiento forzado masivo y desplazamiento forzado selectivo. De acuerdo con el decreto 2569 de 2000, se distingue al desplazamiento masivo como la situación “donde se ven obligados a marcharse diez o más hogares o cincuenta o más personas” (decreto 2569 de 2000 [Presidencia de la República]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997 y se dictan otras disposiciones. 12 de diciembre de 2000). Este tipo de desplazamiento se dio, por ejemplo, cuando grupos paramilitares aplicaron la estrategia de tierra arrasada, que consiste en la destrucción total de todo lo que hay en el territorio tanto material como el modo de vida social. Según el CMH (2013a)), “ésta provocó grandes éxodos de población, ya que en muchos casos supuso el abandono de pueblos donde los sujetos colectivos habían forjado una historia común de construcción social de su territorio y de su identidad” (p.73).

Otro ejemplo claro de desplazamiento masivo se dio en el municipio de San Carlos, oriente antioqueño: “el GMH registró el abandono total o parcial de 54 de sus 74 veredas. En el

periodo más crítico del éxodo, este municipio pasó de tener 25.000 habitantes a solo 5.000” (CMH, 2013a, p.73).

Debido al conflicto armado que provocó el desplazamiento forzado de muchas regiones del país, se perciben zonas despobladas como es el caso de El Salado, Bolívar: “se convirtió en uno de los emblemáticos del desplazamiento forzado. Este pueblo de 4.500 habitantes fue abandonado durante dos años” (CMH, 2013a, p.73). En efecto, fue una masacre que dejó huella en la memoria de muchos colombianos, en especial, de las víctimas que tuvieron que abandonar su región para que los grupos subversivos reinaran en el lugar.

Por otra parte, el desplazamiento selectivo es aquel en que un actor del conflicto destierra a una persona o un grupo específico. Dice el CMH (2013a):

La gran oleada del desplazamiento forzado tiende a pasar inadvertida, dada la prevalencia del desplazamiento individual sobre el colectivo. En efecto, durante el periodo más crítico del conflicto armado (1996-2002), de acuerdo con el RUV, los desplazamientos forzados individuales sumaron un 73% del total, mientras que los desplazamientos masivos sumaron el 27% restante. En general, es posible afirmar que siete de cada diez desplazados lo hicieron en forma individual, mientras que tres lo hicieron colectivamente. (p.74)

Esto quiere decir que, en este periodo consecutivo el desplazamiento forzado individual fue de mayor amplitud que el masivo.

De acuerdo con el criterio de los lugares que recorren los desplazados, también se habla de un desplazamiento intra-urbano, el que ocurre dentro de la misma ciudad. Es el caso de los habitantes de la Comuna 13 de Medellín, resultado de las acciones delincuenciales y de violencia por el apoderamiento de la zona. Este hecho es poco visible en los registros oficiales. El GMH

(2013a) afirma, de la Comuna 13 de Medellín, que “entre 1980 y 2009 fueron desplazadas 3.503 personas” (p, 75). Esto significa que fueron expulsadas de la Comuna y debieron recorrer el casco urbano de Medellín hasta asentarse en algún lugar. Muchas de estas personas ya eran desplazadas por lo que fue difícil realizar su nuevo registro.

Estructura temporal del desplazamiento

Según Vanegas et al. (2010), el desplazamiento forzado es una experiencia que rompe las estructuras de la cotidianidad y, por tanto, hace que las víctimas vivencien el tiempo de una forma distinta. “implica exposición a múltiples momentos y circunstancias que se suceden unos a otros: un antes, un durante y un después, donde el “antes” se configura como el tiempo previo a la vivencia del desplazamiento” (p.166). En este momento entran todos aquellos hechos amenazantes cuya duración tiene estándares cuantificables. Una amenaza puede verse o no, puede atenderse a ella. Mientras dura, cambia los proyectos de las víctimas porque las hace ver la necesidad de huir antes de hacerlo. El durante se vive como “el tránsito del lugar habitual de vivienda hacia un nuevo sitio” (p.166). En este lapso entran las experiencias de inseguridad que viven grupos de personas sin dinero, comida, alojamiento. Situaciones en las que muchas personas se aprovechan de la indefensión; la incertidumbre psicológica de no saber nada del futuro o no poder proyectarlo. Por último, el futuro, el después, que se experimenta como “la vida posterior a la llegada a los sitios de recepción” (p.166). es decir, entran las situaciones de adaptación al nuevo lugar, que pueden ser lejanos, con otras formas de vida, otros marcos de convivencia; los choques culturales, que implican la posibilidad de la xenofobia; y los traumas del recuerdo, que pueden variar desde el estrés postraumático hasta la nostalgia del desarraigo.

De acuerdo con González (2002), el desplazamiento no es un fenómeno simultáneo en las regiones, sino que se da en destiempo, por lo cual se presenta en mayor medida dentro del

territorio de un país. Esto es algo bastante notorio en Colombia, ya que las víctimas, en su mayoría, se desplazan a las ciudades o las cabeceras municipales. Allí tienen más dificultades a la hora de sobrevivir, porque no cuentan con las posibilidades que se les daba en su lugar de origen: trabajo, posibilidad de cultivos y una vida social ya hecha. En el contexto urbano, el desplazamiento implica una desmejora dramática de las condiciones de vida ya enmarcadas en la pobreza, sin embargo, estas personas, “en sus pueblos contaban con dos aspectos importantes: el alimento y el espacio. Estas dos condiciones se pierden en la ciudad, donde son condenados al hacinamiento y el hambre (Bello, 2004, p. 3).

En el nuevo contexto, la ciudad, el desplazado se enfrenta a nuevos retos para sobrevivir. Muchas veces deben compartir sus casas con varias familias, en condiciones informales de trabajo donde no tienen la garantía de un sueldo y un contrato justo. Aunque en el nuevo lugar puedan reconstruir sus proyectos familiares, son cambios muy difíciles si se tienen la dimensión emocional por haber abandonado su lugar de origen.

González (2002) afirma que es un proceso:

Extensivo y continuo a lo largo del tiempo, donde se combinan desplazamientos individuales y familiares (la mayoría hasta ahora) con algunos éxodos masivos, (en Colombia se denominan éxodos masivos a aquellos que involucran a más de diez familias o cincuenta personas) y con procesos sucesivos de huida y retorno que suelen culminar con el abandono definitivo del lugar de origen. (p. 5)

Lo anterior implica que, si se quiere hacer un mapa temporal del desplazamiento, éste tendría líneas discontinuas, bifurcaciones, espirales y alguna representación que dé a entender su aceleramiento en algunos momentos. Así se puede comprender cómo dicha situación rompe por completo la vida cotidiana de las víctimas.

De acuerdo con González (2002), el desplazamiento no es un fenómeno simultáneo en las regiones, sino que se da en destiempo, por lo cual se presenta en mayor medida dentro del territorio de un país. Esto es algo bastante notorio en Colombia, ya que las víctimas, en su mayoría, se desplazan a las ciudades o las cabeceras municipales. Allí tienen más dificultades a la hora de sobrevivir, porque no cuentan con las posibilidades que se les daba en su lugar de origen: trabajo, posibilidad de cultivos y una vida social ya hecha. En el contexto urbano, el desplazamiento implica una desmejora dramática de las condiciones de vida ya enmarcadas en la pobreza, sin embargo, estas personas, “en sus pueblos contaban con dos aspectos importantes: el alimento y el espacio. Estas dos condiciones se pierden en la ciudad, donde son condenados al hacinamiento y el hambre” (Bello, 2004, p. 3).

En el nuevo contexto “la ciudad”, el desplazado se enfrenta a nuevos retos para sobrevivir. Muchas veces deben compartir sus casas con varias familias, en condiciones informales de trabajo donde no tienen la garantía de un sueldo y un contrato justo. Aunque en el nuevo lugar puedan reconstruir sus proyectos familiares, son cambios muy difíciles si se tienen la dimensión emocional por haber abandonado su lugar de origen.

Consecuencias del desplazamiento forzado

La gran cantidad de desplazados generó una crisis humanitaria que implica la vulneración de derechos humanos, situación que tuvo una gran incidencia en el conflicto armado (CMH, 2013). Colombia ha sobrepasado los límites al violar los derechos humanos cuando puso en la mira a los civiles o pueblos. El desplazamiento se ha ido incrementado, haciéndose cada vez más inadmisibile. Así, lo expresa el CMH:

El desplazamiento forzado afectó gran parte del territorio con el recrudecimiento del conflicto armado, pues 1.116 municipios registraron expulsión de población como

consecuencia del conflicto armado, lo que representa un 97% del territorio nacional. A pesar de ello, el fenómeno no afectó por igual a los distintos territorios. En los casos más críticos, 139 municipios registraron más de 10.000 desplazados entre 1996 y 2012, concentrando el 74% del total de la población desplazada. Entre estos, 57 registraron más de 20.000, 26 más de 30.000, 12 más de 40.000 y 9 más de 50.000 desplazados. (GMH, 2013, p.74)

En efecto, el desplazamiento forzado se cuantificó más en algunas regiones y provocando el reasentamiento en diferentes zonas, especialmente en las cabeceras municipales y grandes ciudades del país. La cifra de desplazamientos múltiples y masivos de 2020 representa la tercera más alta desde 2015, luego de que en 2018 se presentaran más de 51 mil personas desplazadas, la cifra más alta en los últimos nueve años. Y aunque el número de personas desplazadas fue más alto en 2019 (38.869), ocurrieron más eventos de desplazamiento en 2020 (CODHES, 2021).

Durante, el año 2020 el desplazamiento forzado también estuvo presente a pesar que se registró el confinamiento por el COVID-19, así lo da a conocer CODHES (2021):

Durante 2020, 32.217 personas fueron desplazadas forzosamente en 106 eventos de desplazamiento múltiple y masivo. Como el SISDHES lo ha venido registrando en los últimos años, una de las regiones más afectadas por los desplazamientos es la del Pacífico donde solo en un departamento, Nariño, se concentró el año pasado el mayor número de eventos de desplazamiento (30) dejando 11.470 personas desplazadas. De igual manera, más del 50 por ciento de las víctimas de desplazamiento pertenecían a pueblos étnicos diferenciados, siendo la población afrodescendiente la que presentó mayor número de desplazados con 9.150 personas, mientras que 7.049 pertenecían a pueblos indígenas. (CODHES, 2021)

En la actualidad, en Colombia aún se registran éxodos, miedos, terror y pobreza por falta de oportunidades y carencia de servicios públicos básicos. También hay sectores de opinión que insisten en relacionar los índices de inseguridad con la presencia de esta población en lugar de ofrecer el trato que se merecen acorde con la dignidad humana y evitar propagar un estigma.

A través de los procesos de reparación simbólica y colectiva para la restitución y no repetición, se espera ver luz al final del túnel y la tan anhelada paz que exige el concurso de la sociedad civil, la comunidad internacional, voluntad política de los grupos armados para negociar y sonreír en esa sociedad que queremos vernos a los ojos unos a otros sin ningún tipo de temor ni rencor.

Afectaciones en los niñas, niños, adolescente y jóvenes a causa del desplazamiento forzado

Las consecuencias del desplazamiento forzado no solo han sido en lo material, sino también en la parte humana: pérdida de identidad, estrés y exclusión social, etc. Se evidencia principalmente en los niños, niñas y adolescentes. A ello se le suma las dificultades propias que se reportan en la escuela, como retraimiento, dificultades académicas y de socialización.

Al respecto el CHMH (2013a) plantea que “la vida en las ciudades expuso a los niños desplazados a humillaciones, exclusiones y discriminaciones de orden cultural, étnico o de clase social. En muchos casos debieron convertirse en sostén emocional, afectivo y material de sus padres y madres” (p.69).

Todas estas experiencias han dejado huellas irreparables como la pérdida de su identidad, pérdida social, económico, político entre otras, lo cual ha afectado la calidad de vida de los menores afectados y sus familias, por ende, se visibiliza en los ambientes escolares donde se caracteriza las condiciones del fenómeno y se establece las consecuencias que éste acarrea; así mismo, a ubicar la problemática en relación con la escuela (Nova et al., 2015).

La interrupción del proceso educativo, el difícil acceso a la educación en el lugar de destino, la discriminación, dificultades asociadas al género y el desempeño escolar son algunos factores que se ven alterados en la escolaridad a causa del desplazamiento forzado.

De acuerdo con la UNESCO (2011), se llama penuria extrema de educación a la duración de estudios inferior a dos años. Haber cursado menos de cuatro años ya es considerado un signo de extrema desventaja. Esto se debe a que la escuela secundaria es la institución que le garantiza a los adolescentes la adquisición del pensamiento formal, lo que implica ser capaces de salir de la experiencia directa a la comprensión de lo abstracto, lo posible y lo probable; el desarrollo de la imaginación y la lógica que garantizan la capacidad de comprender las ciencias, las matemáticas avanzadas, la capacidad crítica y el ejercicio de las artes. Sin ellos, los sujetos en formación no pueden ejercer la ciudadanía responsable, ni la libertad individual.

En la situación de desplazamiento, los niños pueden verse enfrentados a la falta de acceso educativo por situaciones tan simples como el hecho de que lleguen al lugar de destino en un momento en que no hay cupos escolares. Sin hablar de comunidades étnicas que sean discriminadas o que tengan problemas de adaptación porque la cultura del lugar de destino sea muy diferente a la propia. También existen factores que facilitan la marginación en países ricos, en razón a la raza y a la penuria extrema (UNESCO, 2011).

En otras ocasiones, las instituciones que reciben estudiantes víctimas del desplazamiento no están preparadas para atenderlos. Esto implica que no tienen un modelo pedagógico y didáctico que le permita a los docentes llevar a cabo una mediación efectiva para que los niños y jóvenes se adapten. A su vez, esto puede implicar casos en que los docentes y, en general, la comunidad educativa tenga poca sensibilidad con la problemática y poco interés de intervenir en ella de forma positiva o resolutoria. Cuando el desplazamiento se da reciente no hay censos que

permita identificarlos.

Pedagogía de la Memoria y Desplazamiento Forzado

En el conflicto armado colombiano, la violencia y el desplazamiento han dejado huella principalmente en niños y niñas. Al respecto, Vanegas et al. (2010) afirman que “es importante comprender los significados que los niños y niñas víctimas del desplazamiento por conflicto armado están construyendo en torno a esta realidad” (p.167).

Por su condición de dependencia, de formación y de vulnerabilidad, los hechos victimizantes del conflicto armado tienen una afectación mucho mayor que en los adultos. Se debe también hacer valer los derechos de los niños, buscar una sana convivencia en cualquier contexto en que habiten, encaminada a una cultura de paz, evitando la discriminación ante cualquier índole, a la vez incentivar el desarrollo de aptitudes, relaciones sociales y culturales de su mismo entorno. Una posibilidad para tejer resiliencia para reconstruir nuevos sentidos en la vida de las víctimas evitando las conductas repetitivas de violencia. Vanegas et al. (2010) plantean que:

el desplazamiento forzado por este tipo de conflicto representa un proceso compuesto por múltiples y simultáneas experiencias y estados afectivos en tensión y ambivalencia, y una recurrente vulneración de sus derechos y necesidades fundamentales. Sin embargo, aún en estas difíciles condiciones, los vínculos afectivos familiares y el apoyo de la red social, representan una posibilidad para tejer resiliencia y para construir nuevos sentidos en su vida. (p.186)

El desplazamiento forzado pone en manifiesto en el contexto escolar, las afectaciones de niños y niñas, percibir esta experiencia significativa propia, hace ver que se puede transformar la subjetividad de cada individuo. A partir de allí, es viable proponer estrategias para aprender la

paz y desaprender la guerra, que permitan resignificar esta experiencia de desplazamiento forzado y conlleven a la reflexión y a la crítica constructiva para afrontar sus conflictos internos asociados a sus recuerdos. Al respecto, Vanegas et al. (2010) señalan que:

Comprender la dimensión significativa asociada al desplazamiento forzado, desde la mirada y las voces de los mismos niños y niñas, despeja el camino para una aproximación a las implicaciones que este fenómeno tiene en el proceso de construcción de su subjetividad. A partir de allí, es posible sugerir estrategias de intervención que permitan resignificar esta experiencia y que apunten de forma más precisa a la potenciación de la capacidad de los chicos y chicas para hacer frente a sus conflictos internos asociados con este episodio de sus vidas. (p.167)

Cabe destacar que la pedagogía de la memoria concibe al conocimiento como una manifestación socio-cultural, que permite orientar las acciones educativas, permitiendo aprehender de las mismas experiencias, generando un cambio mental y conceptual, en la reconstrucción y comprensión del desplazamiento forzado en los estudiantes. Así como empatía frente a sus compañeros y comunidades, otorgando tácticas frente a nuevos hechos violentos, y estrategias que vinculan a los estudiantes y fortalecen su proyecto de vida.

De acuerdo con este planteamiento es fundamental desde el contexto educativo sensibilizar y promover iniciativas para reconstruir su proyecto de vida. Pero no solo en lo material, sino en lo personal avivando la reflexión para resignificar lo que vivió.

Adicionalmente, los estudiantes que han sufrido desplazamiento, al ingresar a la escuela dan cuenta de todos los hechos que han vivido, pero de forma silenciosa, distraída y tal vez con bajo rendimiento académico, por ende, el docente debe proporcionar las estrategias necesarias para reparar y sanar todo recuerdo de un pasado, favoreciendo el presente.

Por consiguiente, en relación con pedagogía y desplazamiento se resalta una estrategia primordial para aplicar en el contexto escolar, como lo son los relatos de vida, en su desarrollo generan un acercamiento comprensivo para entender la situación de los estudiantes desplazados, al respecto, así lo indican los investigadores:

Para Sacipa (2003, citado por Vanegas et al., 2010) “los significados se leen en los relatos de las personas. Aquí se acude al relato como estrategia metodológica preferencial, puesto que captura los diferentes sentidos de las formas de vida y les da significado” (p.168).

Finalmente, la pedagogía de la memoria brinda aprendizajes sobre el pasado reciente generando en los estudiantes caracterizados por desplazamiento forzado un cambio mental, al igual, la empatía de sus compañeros y comunidad educativa, en relación a la reflexión y comprensión de los hechos pasados otorgándole un nuevo sentido para comprenderlo desde el presente, paralelamente se innovan estrategias que vinculan a los estudiantes y fortalecen su proyecto de vida.

Justificación

Muchas de las personas registradas como desplazadas por la violencia del conflicto armado que llegaron a Villalosada siguen esperando varias formas de reparación. Los niños de esas familias estudian en la Institución educativa Villalosada, así que son portadores de memorias recientes acerca de dicho hecho victimizante. Al respecto (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2019) indica que “la activación de las memorias acerca del desplazamiento forzado puede servir como medio de reparación simbólica, a la vez que sirve como forma de recomposición del tejido social” (p.95), en sus vivencias, aportando así la construcción de una cultura de paz.

Abordar el desplazamiento forzado es importante, ya que se trata de una de las problemáticas más graves que afecta a la población colombiana. Según Meléndez “En los datos del Registro Unidad de Víctimas, el desplazamiento forzado es el hecho que concentra la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes incluidos 3'154.982 que han sido desplazadas de sus territorios” (El Tiempo, 2021). En este sentido, se hace necesario propiciar procesos de pedagogías de la memoria del pasado reciente para esta población, que sirva para comprender el desplazamiento forzado a través de las narrativas testimoniales creadas por los estudiantes.

Por otro lado, conocer las afectaciones específicas que tienen los estudiantes respecto al desplazamiento forzado, permitirá diseñar programas de intervención con miras a la reparación, la reconciliación, las memorias heridas y el trámite para superar los silencios y los olvidos impuestos, a fin de propender por los posteriores silencios liberadores.

Si los docentes no asumen la labor de recuperar esas memorias, difícilmente habrá otros espacios donde eso puede ocurrir, sin mencionar el trabajo de reconciliación y reparación, así

como también la mediación pedagógica que requiere. Es necesario dar un primer paso, un avance diagnóstico y que muestre por vez primera las memorias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de Villalosada, para que sus historias circulen, sean conocidas y pasen a formar parte de la construcción de una historia alternativa.

Marco Teórico

Para dar cuenta de esta investigación el marco teórico hace referencia dos categorías fundamentales, a saber, la narrativa y la memoria. En este sentido en un primer lugar se explorará el concepto de Memoria narrativa atendiendo a los postulados de Ricoeur y posteriormente se hará referencia a la memoria y la memoria del pasado reciente.

Memoria Narrativa

Ricoeur (1999) afirma que “nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos” (p.17). Esto quiere decir que la memoria se construye sobre la base de narraciones de experiencias significativas de un grupo o colectivo que se transfieren de un individuo a otro. De la misma forma, se expresa mediante el relato, que antes acude a lo vivido, a la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana. Más allá de la experiencia individual, las memorias se constituyen y se transmiten a través de narraciones. Los recuerdos son la base principal para narrar un pasado vivido. Para ser escuchada, la memoria es narrada, bien teniendo en cuenta las características de la narrativa, en la que influye el punto de vista personal y su intención de contar u omitir estratégicamente, huellas del pasado.

La narración se práctica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. En este sentido, “nuestra relación con el relato consiste, en primer lugar, en escucharlo: nos cuentan historias, antes de que seamos capaces de apropiarnos de la capacidad de contar” (Ricoeur, 1999, p.20). La unión entre lo narrado, la historia, y la experiencia, reside en que todo relato construido consta de una pre-narración, que no ha sido contado, es decir algo

privado del sujeto, pero que envuelve a los seres humanos en una trama de relatos que configuran la vida narrada: “la vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada, es una vida narrada” (Ricoeur, 2006, p.20).

Estructuras de las memorias narrativas

De acuerdo con Ricoeur, los elementos que se relacionan en la narrativa son análogos a la literatura. Toda narración, literaria o experiencial, está conformada por las mismas relaciones entre sus elementos. “La experiencia viva consiste en la estructura misma del actuar y del sufrir humanos” (Ricoeur, 2006, p.17). Al respecto, se encierra la idea de que, en literatura, solo se narra un conflicto. Desde el punto de vista literario y de la vida, las historias que merecen ser contadas son aquellas que cuentan un estado de desequilibrio, un vacío, una búsqueda, una tragedia; en suma, una especie de sufrimiento. Esto porque es el conflicto lo que da inicio a la historia. La resolución del mismo, cualquiera que sea, equivale, precisamente, al fin del relato.

Por otra parte, dicha narración debe tener un orden en que los sucesos sean mostrados. Eso lo expresa Ricoeur cuando dice que “la construcción de la trama constituye la fuente creadora del relato (p.12). Así por ejemplo, contar primero unas cosas que otras (administrar la información) mantendrá a los escuchas o lectores atentos a la historia. Asimismo, se entiende por trama el orden de los sucesos y los acontecimientos mismos que se tratan en el relato. En palabras de Ricoeur (2006), es “la historia desde el punto de vista temporal, en la medida en que, para nosotros, el tiempo es a la vez lo que pasa y escapa, y, por otra parte, lo que dura y permanece” (p.11).

Por consiguiente, los lugares donde suceden la situación histórica., en el caso de las memorias se refiere a los sitios y momentos en que se desarrollaron. No obstante, se entiende por narrador al artificio literario gramatical que cuenta la historia. Desde el punto de vista de las

memorias narrativas, “aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas” (Ricoeur, 2006, p.21).

Política y ética de las memorias narrativas

Evocar sucesos violentos puede traer de vuelta un trauma en el individuo. Además, los hechos pueden ser contados “es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (Ricoeur, 2006, p.18) y es claro que todo está estipulado o expresado mediante símbolos que obran como vínculo entre el individuo y la realidad, garantizando el significado de la experiencia.

Las memorias narrativas permiten recordar acontecimientos violentos que han frustrado a sujetos y grupos de la sociedad civil e impedido la comprensión de los daños. Para ello se reconstruyen las diversas voces en pro de fomentar una cultura de la empatía, para poder entender al otro con sus diferencias, similitudes y ser más incluyentes. En efecto, “las memorias narrativas son construcciones sociales comunicables a otros” (Ball, 1999, como se citó en Jelin, 2002, p.29).

Esto quiere decir que, en el proceso de narrar, una forma de hacer catarsis consiste en cambiar la trama de la historia como estrategia para trabajar el duelo y no caer en la compulsión de repetición. Se trata de un uso práctico de la narrativa, signado por la tradición, así como por las variaciones de la imaginación y la innovación. De esta forma, cada relato compone una producción única que de forma y desvía de la repetición, toda historia narrada. De esta manera cumplen un propósito terapéutico.

Las memorias narrativas sumergen a los sujetos o grupos sociales en la tradición y la cultura, como transmisión de un legado de una generación a otra. De la misma forma, las

memorias narrativas son comunicables a la familia, escuela, vereda, amigos y demás sujetos de un contexto social. En consecuencia, develar las memorias en narrativas transforma la actual situación, permitiendo que los sujetos se liberen de todas las heridas emocionales, pensamientos negativos y con el argumento o trama necesaria para comprender que fue lo que paso, igualmente, la voz de las víctimas adquiere valor como instrumento para garantizar la no repetición de los sucesos ocurridos, tal como, lo indica Ricoeur (2006) “la trama tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia” (p.11). De esta manera cumplen un propósito político.

Memoria

Este concepto es entendido como el acto de evocación del pasado, una operación de la realidad humana (conciencia) que consiste en “hacer presente lo que está ausente” (Ricoeur, 1999, p. 25), en evocar lo que ya no es trayéndolo al presente. En este mismo sentido, dicha operación permite tener una conciencia de la temporalidad. Sin memoria, no hay conciencia del tiempo. Según Ricoeur (1999) este fenómeno tiene dimensiones a saber, dimensión individual, dimensión colectiva, dimensión historia.

Dimensiones de la memoria

Una de las primeras características de la memoria, es que tiene una dimensión individual, una colectiva y otra histórica; tres dimensiones relacionadas con la noción de identidad. Desde el punto de vista de la experiencia individual y personal, la memoria es entendida como un proceso psíquico que permite almacenar experiencias, a partir de los recuerdos, olvidos, huellas y narraciones relacionadas con las experiencias. En este enfoque, la historia personal reside en la memoria. Allí viven los recuerdos, los sentimientos, los comportamientos, las convicciones, las afectaciones y las experiencias de la persona. Dice Ricoeur (1999) “mis recuerdos noson los

vuestros, no pueden transferirse los recuerdos de uno a la memoria de otros” (p. 16). Son esas vivencias las que constituyen una representación conocedora de sí mismo en una esfera por completo privada. Como consecuencia, la identidad de un individuo se identifica con la memoria.

La segunda dimensión de la memoria es la colectiva. Ya no es una instancia, sino que es una relación. Incluso la memoria individual se construye a partir de un lenguaje que no es creado por el individuo, sino que es de origen social. Gracias a dicho lenguaje y a su estructura narrativa puede haber memoria más allá de las vivencias de un sujeto. Se llama memoria colectiva al conjunto de relatos que detentan las historias de dominio público que guardan dicha identidad. En otro sentido, la memoria individual y la memoria colectiva se pueden concebir como dos fenómenos simultáneos, co-dependientes y co-constitutivos que, al ser extendidos más allá de la vivencia de los sujetos donde emerge la memoria, se empieza a hablar de conciencia histórica. Esta se define como el conjunto de relatos que cuentan algo que supera en tiempo la vida de los sujetos donde ella tiene algún significado. Ser conscientes de este flujo del tiempo y proyectarlo al futuro es lo que se llama “historicidad” (Ricoeur, 1999, p.23). La preocupación por la historia no es teórica, sino existencial, porque el pasado y sus huellas, constituyen la experiencia de lo humano.

Exactitud y fidelidad

Una característica segunda característica de la memoria es que todo acto tiende a la verdad y a la exactitud. En este sentido, hay una la relación de exclusión entre memoria e imaginación. Si bien ambas son operaciones de la mente humana, y si bien muchos recuerdos vienen en forma de imagen (en sentido amplio), resulta que la memoria es del tiempo. Ricoeur (1999) recoge de Aristóteles y quiere decir que la memoria solo se da con el transcurrir del

tiempo, cuando el objeto que ella evoca no está presente. La imaginación aparece cuando se visualiza lo que no ha acontecido. Sin embargo, según Ricoeur (1999), esta última “tiende a situarse espontáneamente en el ámbito de la ficción, de lo virtual, de lo posible” (p. 30). Por su parte, la memoria persigue evocar lo acontecido de manera fiel y exacta.

Para entender mejor el punto, considérese cuando se cuestionan la memoria y la imaginación. Se presume que la imaginación puede engañar al poner como reales cosas o situaciones que pertenecen a la fantasía, a la ilusión. Por su parte “los errores de la memoria se refieren a la naturaleza de las cosas ausentes que recordamos cuando nos faltan y a la anterioridad, a la distancia temporal, a la temporalidad propia del recuerdo” (Ricoeur, 1999). Como consecuencia, solo se dice que la memoria engaña cuando no evoca la verdad de los acontecimientos que ya fueron.

Memoria herida

La tercera característica de la memoria es que se puede adjetivar con términos patológicos, lo que implica consideraciones morales, que traen consecuencias a nivel ético porque llaman a la acción. Se puede decir que la memoria está herida como algo constitutivo de ella. Esto quiere decir que la operación de evocar lo ausente trae consigo, en menos o mayor medida, traumas por la ausencia misma. Esto se refleja en los trabajos del duelo, la reacción de la melancolía, la necesidad del olvido, la reconciliación y el perdón.

Retomando a Freud, Ricoeur (1999) usa una jerga psicoanalítica al traer a colación el hecho de que, ante un suceso traumático, un paciente prefiere evadir y ante el esfuerzo de recordar, lo que sucede es algo llamado compulsión de repetición, donde se vuelve a experimentar el dolor de lo vivido. Es lo que, en otro contexto, se llama la revictimización, cuando una víctima es sometida una y otra vez a narrar lo sucedido. El recuerdo implica la

distancia temporal de la que se hablaba en la sección anterior. La solución consiste en enfrentar lo vivido y aceptar la condición patológica para asimilarla luego del llamado trabajo de duelo.

En este sentido, según Ricoeur (1999) señala que:

la prueba de la realidad ha puesto de manifiesto que el objeto amado ha dejado de existir y toda la libido está conminada a renunciar al vínculo que la une con el objeto, frente a lo cual se produce un rechazo comprensible. (p. 37)

El motivo de tal rechazo es que el objeto aún perdura en la psique. En otras palabras, el trabajo consiste en agenciar la aceptación, encargarse del trauma por medio de ella. Por su parte, se llama melancolía a la rememoración consciente, a la persistencia y la no resignación pasiva ante la pérdida del objeto amado. Por lo demás, el proceso de duelo también existe en la memoria colectiva.

Relaciones de la memoria con el olvido

La cuarta característica de la memoria está constituida por una serie de relaciones activas con el propio olvido, una de las intermediaciones de la comunicación es el olvido selectivo que puede ser usado para silenciar ciertos sucesos traumáticos de los que la historia oficial quiera omitir. La memoria “puede serlo y ha sido amenazada políticamente por aquellos regímenes totalitarios que han ejercido una verdadera censura a la memoria (Ricoeur, 1999, p. 40). En este sentido, hay un llamado a la memoria para honrar a las víctimas de los hechos violentos.

Se dice que el olvido constituye a la memoria en el sentido en que la fragilidad de la mente humana no permite la plenitud o el exceso de retención de todo recuerdo vivido. Eso no es humano. La memoria es selectiva para que ella pueda ser, así mismo el olvido. Este “Se revela beneficioso en el plano derivado de la evocación y la rememoración. El olvido es necesario para que la atención quede libre al futuro. Una memoria sin lagunas sería, para la conciencia, un

peso insoportable” (Ricoeur, 1999, p. 40). En este sentido, el olvido se revela como la “sustancia” que determina el límite de la memoria para que ella misma pueda operar.

Las relaciones entre el olvido y la memoria permiten entender a la memoria de dos formas distintas como lo es la memoria del pasado reciente de la mano con la pedagogía de la memoria.

Memoria del Pasado Reciente

Que la memoria solo surja con una distancia de tiempo entre la pérdida del objeto y su evocación presente, cuando una situación vivida haya acabado, permite hablar de dos tipos de memoria. La primera muestra hechos lejanos en el tiempo. En ella, el ejercicio de memoria se lleva a cabo para no perder identidad y otros motivos que ya fueron mencionados. Sin embargo, hay otro tipo de memoria que tiene que ver con acontecimientos recientes que aún siguen afectando al presente de manera activa. A este tipo de memoria se le llama memoria del pasado reciente.

La memoria del pasado reciente es un concepto que se refiere a vulneraciones de derechos fundamentales en la vida de sujetos en comunidad, que han experimentado conflictos. En el caso de Colombia, el conflicto armado que ha marcado la historia reciente. Dice Jelin (2002) 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). Es exactamente ese tipo de traumas, heridas de la memoria de las que ya hablamos, que aún afectan al individuo o al colectivo. Al intentar transmitir el problema a los otros, aparece la compulsión. En este nivel se hace referencia a la memoria reciente, recuerdos de experiencias marcadas por el sufrimiento o el deseo, que son traídas al presente, en un esfuerzo por comunicar algo que no ha tenido resolución.

Recordar relaciona a los individuos a través de disputas alrededor de las memorias para conocer la veracidad dado que la construcción de la memoria se logra de forma colectiva. Sin embargo, existen actos políticos voluntarios que, con el afán de evadir responsabilidades, excluyen de la historia oficial pruebas y huellas del pasado, con el fin de silenciar a las víctimas y ejercer su poder a través de la violencia y el miedo. Son manifestaciones intencionales del olvido. Ahora bien, ¿por qué sucede esto? Como ya se dijo, hay unas relaciones entre la memoria y el olvido, en general, que tienen su correlato en el rasgo político de la memoria del pasado reciente: “el olvido permite superar los errores del pasado, develar las huellas encubiertas en el presente que remiten a ese pasado, para que hagan de la memoria un ejercicio más productivo” (Jelin, 2002, p. 29).

Jelin (2002) identifica cuatro tipos distintos del olvido: “el olvido profundo o «definitivo», que responde a la borratura de hechos y procesos del pasado, producidos en el propio devenir histórico” (p. 29). Se trata de aquellos hechos que caen en el desconocimiento por su gran distancia temporal. No son tenidos en cuenta durante una época. Sin embargo, es posible que un cambio contextual genere que sus huellas sean revisadas y reinterpretadas a tal punto que lo que era desconocido salga a la luz.

El segundo tipo de olvido corresponde a “borradura de la memoria” (p. 29). Es resultado de una voluntad intencional o política para encubrir y destruir pruebas y rastros, e impedir recuperaciones de la memoria en el futuro, en primera instancia, en pruebas documentales.

El “olvido evasivo”, tercer tipo de olvido, pretende no recordar para no herir a nadie, ni a uno mismo. Se da en situaciones tales como genocidios, masacres, desplazamientos forzados, torturas, violencia sexual y reclutamientos, entre otros, donde el silencio voluntario alrededor del tema busca no afectar a las víctimas.

El “olvido indispensable o liberador” (Jelin, 2002, p. 29) desprende la carga del pasado para así poder mirar hacia el futuro. Se trata del tipo de olvido que se da una vez se ha trabajado el trauma, se ha asimilado y se quiere ver con la actitud de soltar una carga que ya no tiene sentido llevar. Según las aportaciones de Jelin (2002) se entiende por memorias a los:

Procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.

Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, «historizar» las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas (p. 36).

El ejercicio de la memoria del pasado reciente está articulado con la verdad, la justicia, la reparación y la garantía de no repetición, como estrategias de reparación y cierre de la experiencia traumática de violación de derechos humanos de la población civil, por parte de actores armados ilegales y fuerzas del Estado. En este sentido, la experiencia del pasado reciente exige de la enseñanza de la misma en la sociedad civil, y desde los diferentes escenarios, la reflexión acerca de la memoria, del dolor, de los derechos humanos, de la condición histórica de los ciudadanos, las políticas de Estado frente a la memoria, y de un diálogo crítico con los relatos de la historia del pasado reciente.

Pedagogías de la Memoria

El ejercicio de la memoria del pasado reciente requiere mediación, por tanto, el compromiso ético, político y terapéutico de la memoria se ejerce desde la escuela. Es decir, los niños requieren acompañamiento y mediador para recordar acontecimientos pasados. En este

sentido, Jelin (2002) afirma lo siguiente:

Si toda experiencia está mediada y no es pura o directa, se hace necesario pensar la supuesta distancia o diferencia entre los procesos de recuerdo y olvido autobiográficos y los procesos socioculturales compartidos por la mediación de mecanismos de transmisión y mediación simbólica. (p. 27)

Aún aquellos que vivieron el acontecimiento deben, para poder transformarlo en experiencia, encontrar las palabras, ubicarse en un marco cultural que haga posible la comunicación y transmisión.

Esto quiere decir que juntar portadores de memoria histórica del pasado reciente como resultado del conflicto armado, que requieran trabajar en los traumas y heridas de sus memorias, no garantizará que lo hagan por la mera reunión, de forma espontánea o per se. “Encontrar las palabras” o “ubicarse en el marco cultural...”, expresiones usadas por Jelin (2002) quieren decir llevar a cabo un esfuerzo narrativo, de imaginación narrativa, que permita expresar, exteriorizar en un relato con sentido, todo aquello que les sucedió. Es necesario agenciar el ejercicio de memoria a través de un acto esencialmente pedagógico, que tenga como propósito moldear un cierto tipo de subjetividad. Eso justifica una pedagogía de la memoria.

Se entiende como pedagogía de la memoria al diseño y ejecución de toda una serie de prácticas, experiencias y discursos, a través de mediadores idóneos, para lograr que un colectivo de personas víctimas de un conflicto comuniquen y cuenten sus vivencias del pasado reciente con el propósito de que circulen, sean conocidas y contribuyan a la construcción colectiva de la historia; dicho diseño debe contar con unos propósitos concretos basados en concepciones antropológicas, filosóficas y psicológicas sobre el tipo de ser humano que se quiera formar, unas enseñanzas que permitan llevar a cabo dichos propósitos, unas secuencias estructuradas para

transmitir las enseñanzas, la adopción de un modelo didáctico acorde con los propósitos y las enseñanzas, unos recursos a través de los cuáles se entreguen las enseñanzas y una forma de evaluar para verificar que los propósitos se hayan conseguido.

Los presupuestos antropológicos de una pedagogía de la memoria conciben al ser humano como un sujeto histórico, que hace parte del presente, afectado por coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia legada, aunque no estática. Jelin (2002) lo expresa así: “La ubicación en un tiempo (y en un espacio) histórico compartido predispone «hacia una forma propia de pensamiento y experiencia y un tipo específico de acción históricamente relevante»” (p. 119). En otras palabras, la ubicación en el tiempo hace que un colectivo determinado pertenezca a una generación y compartan un destino común.

Sobre ese aspecto también habla de una concepción social de la historia como una construcción social que marca a un colectivo determinado, pero que también se alimenta de las memorias, que es atravesada por tensiones entre diferentes sentidos y proyecciones. En otro momento, se concibe a la historicidad humana como constituida por relaciones de poder desbalanceadas, lo que se materializa en esclavitud, abusos y crímenes en los que se reconoce el esfuerzo por “deshumanizar al otro”.

Un tercer presupuesto es de índole político, porque ve en el ejercicio de la memoria una forma de ciudadano activo con respecto a su propio pasado y a la manera de entenderlo. Así lo expone Jelin (2002) en conexión con el campo cultural:

El énfasis está puesto sobre el sentido que se da al pasado, según el marco interpretativo y los códigos culturales que permiten interpretarlo —de manera racional, planificada, pero también en prácticas simbólicas y performativas de actores que, más que representar o recordar, se apropian y ponen en acto elementos de ese pasado—. (p. 121)

De esta manera se entiende como político el hecho de tomar una perspectiva activa frente a la transmisión de ese pasado, crítica, reflexiva y permeada por decisiones que atañen al futuro, a las nuevas generaciones, y a su forma de desenvolverse en el mundo. Con base en estos presupuestos, se concibe el siguiente propósito de una educación para la memoria.

Consecución de la democracia

El propósito principal de los planteamientos sobre pedagogías de la memoria es la restauración de las democracias. La preocupación acerca de la memoria del pasado reciente se dio siempre en periodos de posconflicto. El caso de Europa remonta al holocausto. En el contexto latinoamericano dichas preocupaciones surgieron en el contexto de las dictaduras del Cono Sur y, en el caso de Colombia, del conflicto interno armado. Así pues, se pretende formar personas en el respeto y la práctica de los derechos humanos (económicos, sociales y culturales) con el propósito de lograr el Nunca más. Esta expresión se usa como manifiesto para que la sociedad civil no permita que se repitan las atrocidades de la guerra.

Jelin (2002) se pregunta cómo reconciliar la búsqueda de la democracia con las heridas abiertas por las atrocidades de un conflicto como la dictadura. Jelin argumenta que esto no es posible a través de la imposición de una única visión del pasado o un consenso mínimo entre actores sociales, sino tal vez, es decir, “la reflexión sobre el orden democrático requiere la legitimación de los espacios de disputas por las memorias” (p. 137).

Según esto, la pedagogía de la memoria pone en juego la activación de la memoria acerca de varios hechos victimizantes, lo que implica un choque de versiones. El orden democrático implicaría, entonces, precisamente, la condición de permitir que dichas versiones circulen y se enfrenten sin la adopción de versiones oficiales. El territorio de la memoria es la disputa, la discusión, o el diálogo que enfrenta bandos en el discurso. Jelin (2002) reconoce que la escuela

es ese territorio propicio para la disputa en cuestión.

Enseñanzas de la pedagogía de la memoria

Si bien hay unos presupuestos políticos en los propósitos de la pedagogía de la memoria, la determinación de las enseñanzas no es menos política que la fundamentación de dicha pedagogía. Jelin (2002) conoce perfectamente la distinción moderna que hace la pedagogía sobre los tipos de enseñanzas: “La pedagogía moderna basa su práctica en la distinción entre los contenidos informativos y las prácticas «formativas»” (p. 130). El contenido informativo se refiere a los hechos históricos, las categorías y conceptos históricos que se enseñan en el currículo. Al respecto de este tipo de enseñanzas dice Jelin (2002) que determinar qué incluir en dicho currículo es un mandato social que busca dos cosas. Por un lado, transmitir el sentido del pasado a las nuevas generaciones. La otra motivación “responde a la urgencia de legitimar e institucionalizar el reconocimiento público de una memoria” (p. 130). En pocas palabras, lo que figure como conocimiento histórico será una versión más o menos oficial que se transmitirá a las nuevas generaciones. He ahí una responsabilidad política.

Por otro lado, las enseñanzas de las prácticas formativas implican un compromiso político de otro tipo: “lo que cuenta en este segundo nivel son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información” (p. 130). Este nivel es el de las competencias, esto hace referencia a las habilidades para comprender, analizar, reflexionar, explicar, hipotetizar y contextualizar la información histórica. Este nivel de enseñanzas es muy importante, porque en él radica la posibilidad y la garantía de que un individuo asimile de forma activa la transmisión de la memoria histórica, adopte puntos de vista propios y desarrolle criterios. Se trata del nivel del diálogo de la argumentación y del debate. Se trata del nivel en el que hay creación de ideas, conjeturas y

elaboración propia de discurso. Y dado que se trata de desarrollar estas habilidades en los individuos, se trata de una forma personal de mantener un compromiso político con la memoria.

Narrativa y Pedagogía de la Memoria

Ricoeur (1999) y Jelin (2002) coinciden en que el ejercicio de memoria colectiva requiere de una mediación narrativa.

La memoria acude a la narrativa en la medida que posibilita comprender lo vivido. Para enmarcar la experiencia, los acontecimientos (memorias narrativas) se expresan para darle un sentido al pasado desde el presente, a la vez que permite comunicarlo a otros.

Esto va en consonancia con la dimensión política del ejercicio de la memoria. El uso de la narrativa en la recuperación del pasado reciente, en el marco del conflicto, es una toma de posición frente a los hechos ocurridos, del lado de las víctimas. Las narrativas creadas por ellas en el marco del conflicto armado posibilitan comprender y explicar la verdad, así como el reconocimiento simbólico y el restablecimiento de derechos.

Para Nausbaum (2010) la imaginación narrativa es la capacidad “de pensar cómo sería estar en los zapatos de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas de esas personas” (p. 141).

Interpretar con inteligencia quiere decir esforzarse por saber sus intenciones, sus vivencias y sus preocupaciones, así como prever las consecuencias de lo que cuenta para la vida en comunidad junto con nuestro interlocutor. Esto, a su vez implica que salvaguardemos su bienestar. Así pues, el primer rol de la imaginación en la recuperación de memoria del pasado

reciente, es una función comprensiva, una función de empatía. Consiste en desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender al otro, a la tragedia del otro. Ser capaces de empatizar con él o ella mediante su discurso. La comprensión empática implica un proceso de acercamiento,

de debate, de discusión, de aprendizaje, de “estar abierto”, que exige la restauración de la democracia en el posconflicto de una zona. La narrativa en el ejercicio del pasado reciente implica imaginación narrativa.

Por otro lado, el relato ayuda a crear mundos. Bruner (2003) dice que incluso la narrativa de ficción “da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad” (p. 24). Esto quiere decir que el relato, el testimonial o el de ficción, ayuda a configurar el marco de sentido con que las personas comprenden lo que es real para ellas. Es a través de la palabra que se accede a todo aquello que se puede comprender. Cuando se lee narrativa, así sea de ficción, no se está frente de hechos ajenos, sino a hechos que constituyen la experiencia de ser humano y sus valores. Los celos de Otello, la tragedia de Edipo, el heroísmo de Aragorn o la condena de los Buendía son situaciones familiares, comprensibles para cualquier persona en cualquier parte del mundo; valores reconocidos por cualquier sociedad actual, con su jerarquía de privilegios. Incluso, una relación con la providencia sería imposible sin el relato, oral o escrito. Las nociones sobre la divinidad son comprensibles porque en los relatos los dioses se parecen mucho a los humanos. Así pues, la narrativa crea sentidos y todo lo que tiene sentido, dentro de marcos temporales, espaciales y en relaciones concretas con los otros, es lo que se llama mundo.

Bruner (2003) añade que se investiga la narrativa para comprenderla, “para cultivar mejor sus ilusiones de realidad, en “subjuntivizar” los pormenores obvios de la vida de todos los días” (p. 26). Esto quiere decir que, conociéndola, sabiendo sus operaciones y funciones, por medio de un diálogo colectivo, se le puede sacar provecho para reparar el tejido social que ha sido roto. Así, por ejemplo, al conocer las memorias del pasado reciente, por medio del relato, se pueden crear formas de habitar con ellos para restaurar lo que se quebró en aquel pasado, en

nuevas maneras de compartir, de cara al porvenir.

De esta manera, junto a la pretensión de restaurar la democracia a través del ejercicio de la memoria, por medio de la palabra, la narrativa, el relato, el discurso, permite que un individuo o un grupo se ponga en los zapatos de los otros y junto a ellos surja el esfuerzo para “crear” un “mundo nuevo”, lo cual no es otra cosa que inventar formas de compartir, simbólicas y materiales, en donde las partes de un conflicto puedan co-habitar en paz. Ahora bien, esto requiere unas exigencias de tipo didáctico.

La pedagogía crítica. Reflexión y pregunta

Dado que el proyecto político que implica la transmisión de la memoria del pasado reciente entra en choque con la historia hegemónica oficial y pretende ponerla en cuestión, es necesario que el enfoque didáctico sea el de una pedagogía crítica. Se entiende ésta como el esfuerzo sistemático por hacer que, en el acto educativo, los estudiantes no reproduzcan los discursos hegemónicos ni reproduzcan las relaciones verticales de poder propias de las sociedades capitalistas, que buscan educar mano de obra que no cuestione, que obedezca y que sea eficiente en el trabajo. Por su parte, en un modelo crítico, la relación docente estudiante no se entiende de forma vertical, donde el estudiante es visto como receptáculo pasivo, sino que antes bien se le insta a proponer e investigar, a forjar criterios propios para la reflexión de las ideas que se aprenden en contextos determinados, como el resultado de unas relaciones sociales. El estudiante es concebido como una persona capaz de aportar en la construcción del conocimiento, a través de sus consideraciones, de la investigación y de la examinación. De igual manera, el rol docente deja de ser el de transmisor de conocimientos y se desplaza hacia la entrega de criterios reflexivos en el aprendizaje. En pocas palabras, se trata de un modelo que busca humanizar las relaciones entre las personas y propender espacios para ello.

Nausbaum (2010) plantea unos fines de la educación humanista. Reconocera los otros como personas con los mismos derechos, sin importar las diferencias y no como un medio; reflexionar sobre las cuestiones políticas que conciernen a la nación; interesarse por la vida y el bienestar de las personas cercanas y las que viven en otras naciones; poder reflexionar y tener la imaginación para comprender las condiciones humanas como la muerte, la enfermedad, la pobreza y otras situaciones estructurales; la actitud para emitir juicios críticos frente a los dirigentes, incluso la capacidad de desobedecer si se trata de un atentado contra el bien común; y concebir a la nación como parte de un entramado mundial. Si bien los planteamientos de ella buscan destacar la importancia de la educación humanística, frente a la técnica. Estas capacidades son las que se enseñan en una educación humanística y compaginan con la pretensión de la pedagogía crítica. Ella destaca también la importancia del método socrático en el que el estudiante es guiado a través de preguntas a reflexionar acerca de lo que aprende y el contexto en que se da la enseñanza.

De esta forma, se puede concluir que si el ejercicio de la memoria del pasado reciente es un acto político que busca no dejar en la impunidad a las víctimas; si la memoria es aquello que lucha contra el olvido definitivo que se identifica con la muerte absoluta; si la pedagogía de la memoria es una mediación para lograr que las víctimas encuentren la palabra adecuada, la forma narrativa precisa, construyan el relato, para poder construir y ordenar las vivencias con tal que no se pierdan en el olvido; y si el tiempo humano tiene sentido en la medida que se estructura a través del recuerdo del pasado, la vivencia y el acontecer en el presente y la proyección del futuro, entonces quienes se dedican a la pedagogía de la memoria son una especie de guardianes del tiempo.

Museos vivos como lugares de la memoria y recursos de la pedagogía de la memoria

Cuando se considera la subjetividad privada del individuo, la esfera de la conciencia personal que constituye la identidad de la persona, la memoria tiene lugar en el sujeto. Cuando se considera la segunda dimensión de la memoria, la colectiva, que se nutre de las narraciones intersubjetivas que, desde siempre, configuran a la memoria individual porque el lenguaje que fundamenta la comunicación de la experiencia jamás es privado, sino que es social desde el principio; entonces el lugar de la memoria colectiva es la serie de relaciones grupales de salvaguarda. La tercera dimensión es la memoria que va más allá (mucho antes) de la vida del colectivo y se encarga de configurar la historicidad del ser humano que se reconoce como heredero de un legado que lo determina, aunque dicho legado sea cambiante y dinámico; en este orden de ideas el lugar de la memoria es el documento, el archivo, la escritura y las formas de hacer historiografía. Cada dimensión de la memoria implica un “lugar” donde encontrarla.

Así mismo, toda interacción humana se basa también en un sustrato material a través del cual se configuran las relaciones de los recuerdos. Se recuerdan unidades de sentido: la parcela de tierra donde alguien crece, la cancha de fútbol del colegio, el automóvil de un pariente, la peineta de mamá, el álbum de fotos familiar. Incluso las representaciones artísticas son inconcebibles sin ese sustrato físico y material. Algunos teóricos han reconocido el poder de los objetos, bien correspondan a útiles de la cotidianidad u objetos a los que se les ha añadido eso de más propio de las obras artísticas, para la transmisión de la memoria del pasado reciente. En la era moderna, el lugar-institución donde se encuentran los objetos para el ejercicio de la memoria es el museo.

Dussel (2001) define al museo como “instituciones culturales que producen representaciones por medio de objetos, diseños y arquitecturas. En el entramado de espacio y tecnología, ellos “educan” no solo por medio de los mensajes que se despliegan

en la exhibición, sino también mediante la producción de una “mirada de espectador”. (p. 78)

Esta concepción del museo es compleja porque lo muestra, sí, como la institución que dispone a la mirada pública lo que los objetos muestran de la memoria. Sin embargo, añade el carácter intencional de organización, desde el orden de los objetos hasta la arquitectura, esto es, la forma del orden del espacio. Eso habla sobre la decisión de qué exhibir, cómo, cuándo y dónde que revela una narrativa, no de palabras, sino de objeto y espacio; lo cual es, por supuesto, una decisión de tipo político.

Dussel (2001) identifica dos formas harto políticas en las que los museos transmiten la memoria del pasado reciente. La primera es la de los contra-monumentos. Se trata de una puesta en escena que parodia los monumentos alzados por la historia oficial y hegemónica. Dussel (2001) recurre a ejemplos de representaciones contestatarias del arte contemporáneo en Alemania, que se hicieron como propuestas para exhibirse en convocatorias públicas de museos, pero que, por su carácter transgresor, no fueron seleccionadas.

La segunda forma de transmisión es la de los objetos controversiales “porque movilizan preguntas sobre la justicia de la representación como pocos otros temas son capaces de hacerlo” (Dussel, 2001, p. 82). Pueden ser obras originales que tengan mucho impacto y generen la movilización de opiniones en torno a ella. Uno de los casos a los que recurre Dussel (2001) es el hall del Museo del Holocausto Nazi en Chicago que está lleno de zapatos que aún huelen, luego de lo cual el espectador se encuentra con un poema en el que se afirma que los zapatos son los únicos testigos del horror por no estar hechos de carne y sangre, sino de tela y cuero, lo que los salvó del infierno.

Entre la conmemoración oficial y la mercancía

Hay dos peligros que debe enfrentar la transmisión de la memoria del pasado reciente en el museo. Uno de ellos es que se conviertan en lugares del discurso hegemónico que conmemora la historia oficial desde el punto de vista tradicional. Este peligro está relacionado con lo que Ricoeur (2002) llama el abuso de la memoria, que consiste en que la parte dominante de la sociedad civil aprovecha ser dueña de los recursos y los medios para transmitir una historia que tiene que ver con los mitos fundacionales en los que una nación emerge tras una guerra originaria. Se le llama abuso porque en el relato, los sobrevivientes entre los vencidos deben soportar la humillación como conmemoración pública.

El otro peligro consiste en que los objetos, las instalaciones, las obras y todos aquellos lugares y cosas físicas de memoria entren en la lógica de las mercancías, que se intercambian para un consumo. No hay nada de malo en que el museo, como institución, contribuya a la economía de los lugares donde se ubica. El peligro al que se refiere Dussell (2001) es que terminen viéndose casi solo a través de la perspectiva del comercio. Ahí surgen varios dilemas.

En conclusión, ambos peligros surgen por la estrecha relación entre la economía y las decisiones políticas, el choque de poder entre los poderes oficiales y la necesidad de las víctimas, la transgresión de los artistas cuya creatividad hace atractivas las obras y eso llama a un gran público que las consume, entre otros factores. No se pretende decir que esos riesgos hagan de los museos lugares inútiles. Lo que se quiere sostener es que dichos riesgos se pueden minimizar si reconociendo la función del museo respecto a la transmisión de la memoria del pasado reciente a la escuela y a los pedagogos de la memoria, guardianes de la memoria.

Metodología

El capítulo de metodología hace referencia a los procedimientos por los cuales el enfoque de investigación cualitativo en su dimensión crítico-social, fue designado para el desarrollo de este proceso de investigación, centrado en la pregunta problematizadora y los objetivos de la misma. Al igual, este acápite orienta las fases de diseño de investigación como: recolección de la información, sistematización, interpretación y reconfiguración de las tramas narrativas. del mismo modo, se muestra los sujetos que aportaron a la investigación, es decir, los estudiantes de básica primaria y secundaria de la institución educativa Villalosa, en el municipio de La Pata Huila, de forma tal que, se aplicaron dos talleres como mediación pedagógica y estrategia utilizada para la recolección de información.

Enfoque Investigativo

El interés de esta investigación es comprender el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes y las resignificaciones que éste adquiere a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos, esta investigación asume un enfoque cualitativo que es aquel en el que el investigador busca recopilar datos descriptivos acerca de las experiencias de los sujetos inmersos en los contextos cotidianos. El perfil de este enfoque radica en “la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos”. (Colmenares y Piñero, 2008, p. 98)

Así, la investigación cualitativa ordena, sistematiza y da forma textual a una serie de datos provenientes de observaciones, de la misma manera, el análisis discursivo de lo dicho por la población seleccionada acerca de las experiencias a indagar.

El presente trabajo es una investigación crítico social en la medida en que busca, desde

contextos situados, aportar en la comprensión y transformación de prácticas pedagógicas de y para la paz, a partir de la construcción de memoria del pasado reciente desde la escuela. Esta apuesta posibilita la comprensión de lo que nos pasó, tomar conciencia de lo sucedido, con el propósito de generar acciones orientadas a la no repetición. Algunos rasgos de lo cualitativo en esta investigación son:

- Reconocer y visibilizar la voz de quienes hacen parte del proceso de investigación, en tal sentido no se trata de una imposición del investigador, sino del diálogo de voces y saberes.
- Transformar las prácticas pedagógicas, partiendo de la comprensión e interpretación de fenómenos propios de la memoria pasado reciente histórico y la reparación simbólica en la escuela.
- Fortalecer las prácticas que contribuyen a estrechar lazos en la vida con los otros.
- Valorar y reconocer los saberes propios y acciones de los maestros en memoria histórica y reparación simbólica.

Una de las modalidades del enfoque cualitativo es la crítico-social. En ella, la realidad “es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 103). No se trata únicamente de la descripción de sus vivencias, sino de la transformación de las mismas a través de una reflexión radical y de un cambio que se opera en los individuos.

El rol de docente-investigador exige que la relación con los estudiantes no sea vertical y no conciba a los estudiantes como sujetos pasivos, sino que se busca inculcar en ellos una serie de criterios propios para llegar a conclusiones crítica reflexiva.

Diseño Investigativo

En coherencia con el enfoque de investigación, el proyecto se desarrolló desde la investigación intervención: investigación-creación innovación. En el cual se abordó tres pilares para guiar este proyecto, en el cual se hace el proceso formativo, que busca incidir en el ámbito pedagógico pero también se hace desde la idea de la creación, por eso se habla de museo y desde esa idea de arte se acude a las narrativas literarias o relatos narrativos de vida, ya que busca comprender la memoria del pasado reciente desde las voces de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, algunos de ellos víctimas del desplazamiento forzado, a través de creaciones literarias.

Admite, un enfoque crítico social en tanto no se queda en un nivel descriptivo del fenómeno, sino que busca que el discurso generado por medio de los ejercicios narrativos sea conocimiento vivo que ponga en cuestión el discurso prevaleciente oficial acerca del desplazamiento forzado que, incluso, en ocasiones puede tomar la forma del silencio. Busca que los estudiantes reflexionen acerca del flagelo del desplazamiento forzado, por medio de preguntas esenciales sobre lo que ha significado para sus familias. Esto garantiza que el ejercicio no sea la reproducción de un discurso preconcebido, sino que reúna las voces de un grupo particular.

Este estudio cumple también con la condición de los enfoques críticos, según la cual todos los sujetos participantes en la investigación son colaboradores activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones (Escudero, 1999). Dado el diseño de los talleres, los estudiantes son actores y activos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente.

Esta investigación se enmarca dentro de la memoria viva, o museo vivo, como enfoque historiográfico (método para acceder a la historia). Este consiste en una actitud ante la historia

desligada de la forma tradicional de enseñarla en el aula ((Secretaria de Educación Distrital [SED], 2019). La memoria viva no concibe a la historia como el esfuerzo por memorizar fechas ni datos, tampoco por concebirla como la historia de la gesta de unos pocos individuos heroicos, ni como información que está en desconexión con la vida personal de las personas (SED, 2019).

Los museos vivientes conciben la enseñanza de la historia desde el concepto de memoria del pasado reciente, donde hay tres escenarios a tener en cuenta. El primero, las experiencias de vida de los maestros frente al conflicto armado, cómo este paralizó o afectó sus prácticas pedagógicas. El segundo, la posición del maestro frente al conflicto armado, con el propósito de mostrar cómo sus creencias, anécdotas y saberes nutren el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y el tercer escenario es la comunidad a instruirse en el acto pedagógico. En este caso, son los estudiantes, quienes ya no son concebidos como una tabula rasa, un papel en blanco para ser llenado de datos históricos, sino que son comprendidos como sujetos que hacen parte de la historia vivida y, por tanto, son portadores de memorias sobre el conflicto (p. 88).

La importancia de adoptar esta perspectiva de hacer-enseñar historia es que las investigaciones se conviertan en documento y archivo para dar a conocer las historias desde las voces y manos de sus protagonistas, para que sean conocidas. En este caso, la serie de relaciones que emergen entre los estudiantes y los docentes-investigadores, en el esfuerzo por comunicar las memorias vividas, permite la creación de obras artísticas literarias y pictóricas, en una instalación a la vista del público a través de museos vivos. Allí las memorias son testimonio viviente de lo sucedido y, una vez la investigación hile las vivencias para ser comunicadas, se trata de conocimiento vivo que circula, con cada lector que suma a su proceso de construcción. La instalación del museo viviente contó con los siguientes pasos dados por la (Secretaria de Educación Distrital [SED], 2019):

- lectura crítica de representaciones y códigos multimodales
- interacción con agentes sociales afectados por el conflicto armado y/o que implementen iniciativas de paz en Colombia; y
- la co-creación de procesos, narrativas y/o productos que den cuenta de la sensibilidad, la reflexión y la producción de conocimiento sobre la memoria histórica. Este último proceso se consolida con la puesta en escena museográfica (p.98).

Pasos del diseño investigativo

Dentro de los procesos metodológicos para la investigación se propende implementar los momentos a saber:

- Momento de formación y para investigar.
- Momento de creación de talleres pedagógicos como insumo para los museo interactivo.
- Momento de implementación de la propuesta creativa en la institución educativa Villalosada.
- Momento de sistematización de la experiencia.
- Momento de comunicación de los hallazgos.

Unidad de análisis

La investigación se realizó en la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata-Huila, de índole oficial, que consta de 6 sedes incluyendo la principal.

Unidad de trabajo

Se incluyeron a la investigación los estudiantes de la sede principal y 5 sedes anexas. Los educandos que tomaron parte en el desarrollo del taller en su mayoría aparecen registrados como miembros de familias víctimas del desplazamiento forzado y son estudiantes de la I.E. Villalosada. Ellos habitan en el centro poblado de Villalosada, en el sector rural del

municipio de La Plata, Huila y su nivel socioeconómico de las familias se ubica en el grupo B del Sisbén.

Criterios de selección de la unidad de trabajo. El criterio de selección de los sujetos de investigación fue de libre participación, a la que concurrieron de manera voluntaria y con el consentimiento escrito (Ver Anexo A), de los padres de familia de los estudiantes de básica primaria y secundaria y media que se encuentran matriculados a la institución educativa Villalosada del municipio de La Plata.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

La perspectiva de investigación cualitativa accede permite dar la palabra a los actores sociales, en este caso son los estudiantes que a partir de sus exposiciones narrativas y artísticas ofrecen la información necesaria para el proceso investigativo, fortaleciendo su amor y forjando la construcción de una persona empoderada. Por tanto, para la recolección de la información se acudió, al implemento de dos talleres que permitieron un acercamiento a la población antes mencionada, motivándoles con diferentes estrategias pedagógicas para que expresaran libremente sus sentires y afectaciones, dando paso a las narrativas propias sobre el desplazamiento forzado, en pro de fortalecer el proceso de construcción de la paz.

Talleres

Los talleres se concibieron como diseño de iniciativas pedagógicas innovadoras creativas y estéticas para dar voz a la población estudiantil víctimas del conflicto armado dentro del proceso de construcción de paz, memoria y reparación simbólica.

El primer taller fue creado para ser aplicado en el grupo de primaria y se titula “Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar” (Ver Anexo B) y el segundo taller será aplicado en el grupo de bachillerato, titulado “Viaje al mundo de los recuerdos” (Ver Anexo C).

A saber, Not (2012), el diseño obedece a un modelo didáctico con fuertes elementos inter-estructurantes, donde el docente investigador da los lineamientos generales y los estudiantes deben entregar una obra creativa aportando a la construcción de la memoria del pasado reciente acerca de los hechos del desplazamiento forzado. Es decir, concebir la interacción entre docentes y estudiantes para la enseñanza y recuperación de la memoria.

Estructura formal de los talleres. Cada taller cuenta con su título, de tipo creativo y que da cuenta del propósito; un tema, que es el desplazamiento forzado; la especificación a quiénes va dirigido, que son los estudiantes que sufrieron de dicho hecho victimizante; unos objetivos, que coinciden con los objetivos específicos de esta investigación; una justificación, que apela al significado histórico que ha tenido ese flagelo en Colombia y la necesidad de ser abordado desde la pedagogía de la memoria.

El desarrollo temático cuenta con un momento descriptivo y un momento de creación, y una puesta en escena dentro del aula. En el descriptivo, el docente le comenta al curso las condiciones del taller y los materiales necesarios para el desarrollo de la experiencia. Hay un rito de inicio, un momento de sensibilización a través de canciones y cuentos, que tienen como propósito introducir la temática del desplazamiento forzado de manera indirecta.

Luego viene el momento de imaginar una situación problema, donde los estudiantes resuelven preguntas acerca de las vivencias de los personajes de la parte de la sensibilización o de las emociones despertadas por la obra musical a la que fueron expuestos. Esta parte se destaca por tener en cuenta el pasado, el presente y el futuro como estructuras que hilan el discurso de los estudiantes.

En el momento de creación, se indican las instrucciones para que ellos elaboren una narrativa literaria donde se reflejen sus vivencias en torno a la problemática; esta parte coincide

con el ejercicio de la memoria propiamente dicho. Por último, el momento Reflexionemos juntos, pide a los estudiantes que expresen los recuerdos, las vivencias y sus opiniones en torno al tema, ya no de forma simbólica y literaria, sino temática. El ritual de cierre se entiende como una forma de dar por terminada la sesión a través de una expresión simbólica.

Proceso de recolección de la información. En el presente diseño investigativo se toma como punto de partida la siguiente estructura en 4 pasos:

- Primer paso: Recolección de la información. Se implementa la mediación pedagógica a través de taller que permiten Impulsar en los estudiantes la co-creación de narrativas literarias a partir de las experiencias y afectaciones vividas en el contexto escolar a consecuencia del desplazamiento forzado.

- Un segundo paso conlleva a la sistematización de la información recolectada, este refiere a la preconfiguración donde da cuenta textualmente de los espacios simbólicos presentes en los acontecimientos (lo que dice el estudiante). Finalizada la identificación de los espacios simbólicos en los acontecimientos, procede a su descripción de las afectaciones en el ámbito escolar debido al conflicto.

- Un tercer paso implica contextualizar y comunicar la trama narrativa, es decir, se realiza un análisis más amplio, en el que surgen nuevas categorías conceptuales a partir de las voces de los estudiantes.

- Como último paso señala la reconfiguración y la construcción del meta-texto, es decir, dar sentido a las nuevas situaciones narrativas para comprender los sucesos acaecidos.

(Quintero, 2018, p.126, 134)

Proceso de Sistematización y Análisis

Categorías de análisis

Las categorías que condujeron a esta tesis de investigación se relacionan con la memoria del pasado reciente, relacionada con las afectaciones del desplazamiento forzado en el ámbito escolar y la categoría de la pedagogía de la memoria por medio de museos itinerantes como estrategias para el *¡Nunca más!* y reparación simbólica.

Para realizar el proceso de sistematización, interpretación y análisis estructural de los relatos, se siguió pautas como: reunir las narrativas, se procedió a su transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales que se ubicaron en las tablas A1 y A2, la primera para los estudiantes de primaria y la segunda para los estudiantes de bachillerato.

Fase de transcripción de los datos

La transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales Narrativas literarias acerca del desplazamiento forzado en museos vivos escolares se establece en la matriz denominada codificación línea a línea (Ver Anexo Tabla A3), ya que se enumera cada renglón para dar facilidad en la interpretación de las narrativas y seguidamente se procede a subrayar con diferentes colores las palabras claves. Cada matriz, bien sea de codificación línea a línea, de selección de unidades textuales o de codificación abierta (Ver Anexo Tabla A5) están en concordancia con cada uno de los objetivos específicos y se elaboraron así con el propósito de responder la pregunta problema.

La matriz 7 (Ver Anexo Tabla A7) corresponde al objetivo específico 1, en la categoría de manifestación de silencios voluntarios sobre el desplazamiento armado, dado que ocurrieron dos

durante la ejecución del taller, con dos diferentes estudiantes. Es un hecho que, a las luces del marco teórico, debe ser considerado.

La matriz 10 (Ver Anexo Tabla A10) corresponde al objetivo específico 2, en la categoría de diferencias conceptuales entre desplazamiento y migración.

Las matrices 8 y 9 (Ver Anexo Tabla A8 y A9) corresponden al objetivo específico 2, es decir, interpretar las significaciones del desplazamiento forzado que fueron analizadas previamente. En la 8 se hace por medio de un esmerado análisis de las estructuras de los relatos que escribieron los estudiantes. Se rastrearon patrones de repetición y diferencia y se identificaron funciones en los elementos narrativos. En la matriz 9 se identificaron nociones de las causas del desplazamiento forzado que tenían los estudiantes.

Las matrices 11, 12 y 13 corresponden al objetivo específico 2, (Ver Anexo Tabla A11, A12, A13) en las categorías de reflexiones críticas acerca del desplazamiento forzado, que consiste en propiciar espacios de reflexión individual y colectiva mediante actividades didácticas creativas acerca del desplazamiento forzado, que aporten a la construcción de paz en el ámbito escolar con estudiantes. Es en esencia, una aplicación del mismo proceso que se hizo con el objetivo específico 1. En esta parte, el instrumento atendió a las especificaciones de que toda pedagogía de la memoria atiende a didácticas críticas que piden raciocinio, análisis, elaboración e inferencias por parte de los estudiantes.

Fase de reducción de datos

La etapa de reducción de datos, consistió en seleccionar unidades textuales que estuvieran relacionadas con cada uno de los objetivos propuestos en los dos talleres aplicados; se transcribieron fragmentos de textos más completos que aportaran mayor comprensión sobre el tema o categoría seleccionada. Al final se escribieron entre paréntesis los rangos de las líneas

que se escogieron, por, ej (L1-4). (Ver Anexo Tabla A4)

Fase de categorización axial

Como su nombre lo indica, es tomar los códigos anteriores y agruparlos en categorías (Ver Anexo tabla A6) según su relación, siempre teniendo en cuenta el objetivo, además, debe sintetizar y ser selectivos y terminado el proceso se generan los hallazgos que dan respuesta a la pregunta de investigación.

Validación de instrumentos

Los talleres como herramienta para el logro de los objetivos de la investigación generaron el proceso de validación, los cuales fueron avalados por la maestría, luego de la revisión detallada por parte del docente especializado en escritura creativa y la profesional asignada por la universidad para la asesoría de este proyecto.

Para dar justificación a la validez de los talleres como instrumento, se recurrió al precepto de Eisner (1997 como se citó en Moral, 2006), que plantea la cristalización que permite explorar el nivel de afectaciones por el desplazamiento forzado en el ámbito escolar:

la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. No es que se abra la puerta a la ambigüedad y a las múltiples interpretaciones, sino que no se pretende concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva, posición o autoridad. (p,159)

Es así, que los talleres fueron el camino para reconstruir la memoria histórica en la población escolar de Villalosa, es decir, de la mano de los investigadores y estudiantes se aproximó al conocimiento de cada significado de las historias vividas para acudir a la verdad, justicia y reparación simbólica y a la no repetición.

Confiabilidad del estudio

La confiabilidad en esta tesis de investigación se debe a la objetividad en que se aplicaron los instrumentos sin alterar los resultados esperados que dieran respuesta a la pregunta problematizadora, al igual, se recurrió a diferentes fuentes de información en la búsqueda de experiencias pedagógicas, investigativas y creativas sobre construcción de cultura de paz, memoria del pasado reciente y pedagogía de la memoria y también con la contribución de los presupuestos conceptuales de varios teóricos que determinan los enfoques para esta investigación.

Aspectos éticos de la investigación

La presente tesis de investigación hace parte del conglomerado de proyectos asociados al macroproyecto Pedagogía de la Memoria en la Escuela: Museos Vivos, que fue diseñado por la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la universidad Surcolombiana, en convenio con la Gobernación del Huila, por tal motivo se respeta las directrices de cada representante.

De igual manera, el trabajo de campo se desarrolló en el marco del respeto, la consideración y la solidaridad con los participantes e investigadores en la aplicabilidad de los talleres con estudiantes con previa autorización de los padres de familia hacer tomas fotográficas y de videos durante la aplicación de los talleres, garantizando la confidencialidad de cada testimonio de los participantes, con el compromiso de que la información suministrada sería utilizada exclusivamente con fines académicos, agregando a lo anterior se les comunicó que era un ejercicio voluntario en el cual podían renunciar en cualquier momento a la investigación si lo deseaban.

Hallazgos

El propósito de esta investigación (Narrativas Literarias acerca del Desplazamiento Forzado en Museos Vivos Escolares) es Comprender el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de LaPlata Huila y las resignificaciones que éste adquiere a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos, en este sentido, se presenta a continuación los hallazgos. En primer lugar, se hace referencia al momento descriptivo de los actores y el contexto de Villalosada, resaltando las voces de los actores sociales. Seguidamente, el momento interpretativo de narrativas literarias producidas por los educandos y para finalizar hay un momento de teorización.

Momento Descriptivo

Esta sección se refiere a una descripción de los actores sociales involucrados en la investigación, también el contexto donde se desarrolló el trabajo de campo.

Descripción de los actores

Dentro de la unidad de trabajo hay dos grupos diferentes. A saber:

Niñas y niños de básica primaria. El primero corresponde al grupo de primaria, son siete estudiantes entre ocho y once años de edad. En dicho grupo hay un estudiante del grado segundo, tres estudiantes de grado tercero, dos de grado cuarto y uno de quinto.

Adolescentes y jóvenes. El segundo grupo corresponde a 8 estudiantes entre los doce y los dieciséis años de edad. En ese grupo hay dos estudiantes del grado sexto, dos estudiantes del grado séptimo, dos de grado octavo, uno del grado noveno y uno de grado décimo.

Asimismo, estos estudiantes han sido afectados directa e indirectamente por el conflicto armado y el hecho vicitmizante del desplazamiento forzado.

Contexto: El pesebre Villalosada

“Villalosada tierra hermosa, un universo que merece ser descubierto”.

((HCPDDCL)

En el departamento del Huila, el municipio de La Plata es un lugar privilegiado en la geografía nacional, al sureste de la cabecera municipal se encuentra ubicado el centro poblado de Villalosada, a 18 Km de La Plata vía a la ciudad de Popayán. En Villalosada, al encontrarse en medio de montañas, se visualiza la hermosura de la naturaleza y se constituye en un privilegio ver correr el río en medio del territorio. Villalosada es uno de los centros poblados de mayor trascendencia paisajística, así como social, cultural y económica del municipio de La Plata.

Villalosada es un pueblo apacible rodeado de montañas, un río fragoroso descansa en sus recodos con pocetas tibias, gentes de todas las edades, rostros inconfundibles por la sencillez y afabilidad; se podría andar sus caminos en experiencia inolvidable para encumbrarse sobre la Serranía de las Minas o sobre los páramos del Macizo, y encontrar en sus hondonadas aguas termales y vestigios arqueológicos. ((HCPDDCL)

La riqueza del territorio de Villalosada está enmarcado por sitios turísticos y atractivos, algunos de ellos son:

“La Gruta Santuario de la virgen de Aránzazu”, este lugar cuenta con gran relevancia para la población, según la maestra del territorio de Villalosada, quien relata que: “sus padres y muchos de los habitantes de la zona, un tres de mayo vieron caer una nube en forma de cruz en ese morro y fue allí donde decidieron construir un monumento de la virgen de Aránzazu” (MCAVL26-29). Este santuario está ubicado en una loma, en la mitad y a un costado de Villalosada, desde allí se divisa todo el panorama.

Otro de los lugares emblemáticos es la “Tarabita EL IDEAM”. Se compone de una silla o

una canastilla que va sujeta a un cable por medio de una polea, empleándose la gravedad como propulsora, sirve para transportar personas o carga desde una orilla de un río a la otra. Fue muy utilizada en los tiempos pasados, ante la ausencia de puentes; hace más de treinta años, el IDEAM (es una institución pública de apoyo técnico y científico al Sistema Nacional Ambiental, que genera conocimiento, produce información confiable, consistente y oportuna, sobre el estado y las dinámicas de los recursos naturales y del medio ambiente). Es así como el IDEAM:

Tuvo a bien hacer un estudio de la fuente hídrica del río que baña desde Santa Leticia hasta el municipio de La Plata (Huila). Y la intención de instalar esta tarabita en el centro poblado era para conocer si existía la posibilidad de llenado de represa a futuro para nuestro departamento (MCAVL40-47)

Como caso típico de la transformación del paisaje natural para alterar el medio ambiente de manera irreversible, aunque las huellas de esa transformación no sean perceptibles en el momento.

Para muchos de los habitantes de Villalosada no hay una valoración y reconocimiento de la gran belleza y diversidad del territorio. Un ciudadano afirma que “Villalosada es un pesebre, que el viajero pasa desapercibido porque el bus nunca se detiene” (“Proclama”, 2015). Así pues, pocas personas visualizan la belleza del paisaje al transitar por esta zona.

Ahora bien, las personas oriundas de esta región conocen la historia de su constitución. Al respecto, una mujer habitante nativa del centro poblado de Villalosada plantea:

Este centro poblado fue fundado en 1930, cuando se inició a construir la vía que iba desde el municipio de La Plata hasta Popayán. Llegaron a esta zona personas procedentes del Valle del Cauca, Nariño y parte del Tolima, fue así como llegó a esta zona el señor Primitivo Losada. Un hombre visionario, un terrateniente. Es así que empezó a fundar este poblado, todas

estas hermosas tierras hasta la vereda el Arrayan eran de su propiedad (MCAMVL15-20).

Esto indica, que hace 91 años se empezó a poblar la zona y a notar el progreso demográfico de este sector. Igualmente, al indagar sobre la historia del centro poblado de Villalosada, otro habitante relata cómo fue la adquisición de los predios donados por el fundador: A las personas que llegaban a vivir en esta zona, el señor Primitivo Losada empezóa darles de media hectárea de una hectárea, de dos hectáreas para que construyeran sus casas y se pudiera poblar este lugar que fue conocido inicialmente como el Naranjal, porque en estas hermosas tierras se cultivaba muchos naranjos, pero en honor a su nombre, la gente y la comunidad decidido cambiarle el nombre del naranjal por el de Villalosada (MCAVL20-25).

Como resultado, a esta generosa causa Villalosada se pobla cada día más. Algunas familias fundadoras llevaron las costumbres de sus lugares de origen, relacionadas con las celebraciones y los juegos: “reunirse para tomar guarapo, vivir largas juergas, y emborracharse hasta quedar tumbados en los andenes mientras las mujeres pacientes tejen asus pies hasta cuando sus maridos despierten” (“Proclama”, 2015). Uno de los juegos típicos era las envenenadas, que se jugaban en la calle. Consistía en un grupo de personas que seleccionan a un jugador que lleva una pelota para golpear alguien más, de modo que, al ser golpeada, la nueva persona queda “envenenada” y es ella quien ahora debe golpear con la pelota a otro jugador. Villalosada también tiene leyendas y mitos íntimamente vinculados con el territorio, como la del Silbador. En las noches, esta criatura se pasea sobre los filos indomables para sorprender y espantar, con sus chillidos ensordecedores, a los vagabundos noctámbulos que se atreven a perturbar la paz de los vecinos (MCAVL52- 56).

Villalosada destaca por su gastronomía. Su economía se basa en la recolección del café y en los cultivos transitorios (pancoger) de frijol y arveja, como también los de maíz, plátano, yuca

y naranja. Los días de mercado son los domingos. La población se dedica al cultivo de hortalizas y verduras, para consumo familiar y venta. Las producciones de cultivos se ven afectadas por los efectos climáticos porque no se cuenta con los sistemas de riegos suficientes para abastecerlos. Los productores agropecuarios usan técnicas inadecuadas de cultivo, que afectan el medio ambiente y no existen sistemas tecnificados para procesar el cultivo del café, principal producto.

Como parte del ejercicio investigativo y con el fin de comprender el contexto de Villalosada se realizó una cartografía del centro poblado, que, mediante la representación gráfica de este territorio, permite analizar y evidenciar aspectos relevantes del mismo. De igual manera se pueden visualizar los indicios de violencia y la percepción del contexto físico y su potencial comunitario.

Figura 1. Cartografía Social Villalosada , La Plata, Huila-Colombia.



Nota. Esta cartografía permitió organizar la información acerca del centro poblado de Villalosada para el análisis de potencialidades y debilidades, de dicha población. Fuente: adaptación propia a partir de un mapa de Google

A continuación, se enuncian algunos de los resultados del análisis de la cartografía.

Demográfico: un porcentaje mínimo de la población es inestable por la falta de oportunidades laborales y por conflictos entre familias.

Socioeconómico: la mayor parte de la población económicamente activa gana menos de un salario mínimo. La población se dedica a la recolección del café y al cultivo de hortalizas y verduras, para consumo familiar y venta.

Geográfico: el desbordamiento de las quebradas afecta las vías de acceso a las sedes de la Institución y se presentan deslizamientos en las vías de acceso a las sedes de la institución.

Además, por ser la zona montañosa y contar con varios afluentes hídricos (quebrada El Burro, quebrada Rio Frio, Rio La Plata, quebrada el Perico) existe un proyecto para la construcción de una represa hidroeléctrica nacional denominada El Suspiro, que aún está en estudio.

Salud: existe un centro de salud, pero el servicio médico, no es permanente, solo se presta por días de brigadas. Cabe señalar que la morbilidad está influenciada por enfermedades de tipo infeccioso y los pobladores reciben automedicación, cuando tienen afectaciones de su salud, de igual forma el centro poblado no cuenta con un servicio de agua potable, no tratada.

Educación: La mayoría de la población adulta tiene un nivel académico bajo, sin escolaridad o primaria incompleta. En el año 2020 inicia el programa de articulación técnica con el SENA; A nivel municipal no hay políticas claras para fortalecer e incentivar la práctica del deporte, en el sector rural. Es evidente que la población se beneficia del proyecto kiosco vive digital ofrecido en la institución educativa Villalosada e impulsado por el ministerio de las TIC.

Político: la comunidad se encuentra organizada con su junta de acción comunal que

gestiona proyectos en beneficio de la misma. No existe una inspección de policía. Hay ausencia de ejército y policía, solo se ven en tiempos de elecciones.

Religioso: Los habitantes del poblado cuentan con cuatro centros de congregación, entre católicos y protestantes-evangélicos).

Comunicación: La comunidad no tiene fácil acceso a los periódicos que circulan a nivel municipal, departamental, ni nacional; La población dispone de medios masivos de comunicación, como televisión satelital y por cable, telefonía móvil e internet.

Tecnología: En la comunidad no existen sistemas tecnificados, para el procesamiento del cultivo del café, principal producto de la región. La comunidad tiene acceso al kiosco vive digital, que se ofrece en la sala de informática de la institución educativa, todos los días de la semana.

Desplazamiento forzado en Villalosada

De acuerdo con la Unidad Administrativa Especial de Gestión de Restitución de Tierras Despojadas - Dirección Territorial Tolima Oficina Adscrita Huila (U.A.E.G.R.T.D, 2019), el Huila ha sido un gran damnificado de la ola de violencia del país, donde el control del territorio y la posesión de la tierra, han marcado una dinámica histórica en el conflicto interno armado. Se ha caracterizado por las recurrentes violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario -DIH-. De acuerdo con la Unidad de Víctimas, La Plata y Villalosada hacen parte de los territorios en condición de riesgo por la presencia histórica de las Farc.

Cuentan sus habitantes que las Farc solían inmiscuirse en los conflictos cotidianos de las personas, mataban y arrojaban los cuerpos al río. “Se debía obedecer, porque de lo contrario, lo sacaban a la fuerza o le daban la oportunidad de que se fuera del pueblo en una hora, no podía uno sacar nada, lo importante era salvar la vida” (MCDL16-22).

De igual manera, que en el resto del país se presentaron extorsiones, secuestros y cobros de vacunas a campesinos y comerciantes como estrategia para financiar el despliegue de Frentes y Columnas. A consecuencia de esto, se evidencian las afectaciones sufridas por los habitantes del centro poblado de Villalosada: asesinatos, masacres, abandono y despojo de las tierras. Algunos campesinos decidieron migrar hacia diferentes regiones. Un ejemplo muy claro es el señor Julio Cometa Pipus quien cuenta que él y su familia vivían con miedo y zozobra por la presencia de la Columna Teófilo Forero de las Farc, toda vez que reclutaban menores, asesinaban a quienes no les obedecían y secuestraban a quienes no pagaban la vacuna (STC 0132/2019). La situación fue peor para la población rural porque había menos presencia de la fuerza armada estatal.

Para concluir, se destaca que muchos de los desplazados a consecuencia del conflicto armado colombiano, que habitan en el centro poblado de Villalosada, tienen la esperanza puesta en el gobierno, en que le restablezcan sus derechos y restituyan sus tierras para poder retornar a sus sitios de origen, así lo evidencia una víctima de este hecho:

En el momento estamos en arrendo a esperas de que el alcalde nos ayude para ver cómo se nos devuelvan las tierritas que dejamos abandonadas por allá en Corinto Cauca, como en el 2001, lo bueno es que ya mi familia aparece registrada en la Unidad de Restitución de Tierras. (JCCL65-67)

Institución Educativa Villalosada Territorio de Paz

Desde 1950 existe la Escuela Rural Mixta de Villalosada que, hasta el año 1994, solo atendía estudiantes de primero a grado quinto. Para continuar con los estudios, los pobladores debían ir a estudiar a La Plata, el lugar más cercano. Así lo relata una maestra que ha laborado en la institución educativa:

Su director era el profesor Luis Enrique Castaño, que en paz descansa y en su honor existe un monumento en las instalaciones del plantel educativo. Hoy en día toda su planta física fue reconstruida y la comunidad cuenta con la institución educativa Villalosada con servicio desde el grado preescolar hasta el grado once, donde todos los niños y niñas y jóvenes de la zona pueden realizar sus sueños de estudio (MAML12-20)

En la actualidad, en el centro poblado de Villalosada se encuentra la Institución Educativa Villalosada, de carácter oficial, con una planta física estructurada para atender 450 estudiantes. Cuenta con seis sedes localizadas en diferentes veredas: La Guinea, San Sebastián, El Perico, Bellavista, Montebello y Villalosada.

La sede de la Guinea se encuentra a 2 kilómetros al norte del centro poblado, sobre la vía principal, con capacidad para atender 35 estudiantes. La sede de San Sebastián se encuentra a 5 kilómetros al noroccidente, por la vía a San Vicente, con una capacidad para atender 31 estudiantes. El Perico está a 4 kilómetros al nororiente, por la vía que conduce al nacimiento de la quebrada El Perico, con capacidad para 31 estudiantes. Bellavista se encuentra a 3 Kilómetros al suroriente, con capacidad para 41 estudiantes. Montebello está a 6 kilómetros al suroriente del centro poblado, con capacidad para 31 estudiantes.

Las sedes anexas están conformadas por familias de los alrededores. La mayoría de niños que culminan la primaria, continúan con sus estudios de secundaria. La población con la que se trabaja, reúne a padres de familia, estudiantes y docentes de la sede educativa Villalosada zona rural. En épocas de lluvia, el desbordamiento de las quebradas y los deslizamientos afectan las vías de acceso a las sedes de la Institución.

La investigación se centra en esta institución ya que atiende a 22 estudiantes de familias en condición de desplazamiento forzado de diferentes zonas, en especial, del Cauca y de

Mesetas, Meta. Son víctimas que han llegado huyendo del horror de la violencia, así lo relata un testigo:

En el año 1997 viví la experiencia más traumática de mi vida y que hoy a los 38 años no he podido superar, los recuerdos de horror de esa época siguen latentes y como niña de ocho años tuve que vivir con una guerra que no era nuestra donde la guerrilla mataba como si fuera juego y lo más triste de tuve que presenciar la violación de una hermana de catorce años y dos amigas más, y por temor infundido no pudimos decir nada a mi madre, así que un día llegaron panfletos a la casa exigiéndole a mi madre que se fuera de mesetas o si no nos llevaban con ellos o nos mataban, como pudo mi mamá nos sacó en un carro, solo con la ropa que teníamos puesta, y con ayuda de una amiga suya llegamos a Villalosada del municipio de La Plata Huila, y desde entonces hemos vivido aquí. (MCDL25-30)

Muchas de esas víctimas han sido cobijadas por el gobierno como desplazados por la violencia, pero no han obtenido una reparación simbólica. Ni la misma comunidad los reconoce como desplazados, lo que perpetúa la vulneración de sus derechos. Así lo expresa una mujer víctima de la violencia: Lo que le pedimos al gobierno es que nos ayuden a establecer una vida más de calidad acá donde ya estamos radicados, no queremos volver a nuestro lugar de origen, pues fueron muchas las cosas que pasaron y todavía nos da miedo, pedir que ayuden a nuestros hijos y que realmente los que hicieron el daño lo paguen, porque estamos viendo que salen victoriosos al decir la verdad, pero a las víctimas se nos siguen violando nuestros derechos. (MCDL31)

Así pues, en el Municipio de la Plata, Huila se presentan cifras significativas y, en aumento, de hombres, mujeres, niños, niñas, jóvenes y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado desde dos perspectivas: quienes huyen de los cascos rurales de Villalosada a otros

lugares del Huila o del país, y quienes encuentran un refugio del desplazamiento en Villalosada. Este flagelo eleva los índices de pobreza, agudiza los conflictos armados internos y modifica las formas de ocupación y prácticas culturales, lo cual, tiene una repercusión directa en los estudiantes.

Las voces de los actores sociales. A continuación, las narraciones literarias de los participantes en los talleres que serán objeto de análisis para encontrar los significados del desplazamiento forzado por parte de estudiantes del I.E. Villalosada.

Relatos sobre el desplazamiento. Estudiantes de primaria

Relato 1. Elaborado por ES, F, LP, T, 1, 3, 2021 y ES, F, LP, T, 1, 4, 2021.

La vida en el Caquetá

Hace muchos años vivíamos con mi familia en el Caquetá en una finca, recuerdo que habían muchos tipos de animales como loros, guacamayas, tigres, pumas, pericos y otros animales salvajes, era muy bueno vivir allí en medio de las plantas y animales, me sentía muy feliz, pero después me dio mucho miedo porque empezaron a pasar por allí mucha gente desconocida varias veces los vi, yo estaba afuera de la casa con mis hermanos mayores, entonces mi mamá corrió, nos cogió de la mano y nos entró, mis hermanos le preguntaron que quienes eran, ella no contesto nada solo lloraba y lo único que dijo es que cuando aparecieran otra vez, nos escondiéramos porque eran unos hombres muy malos.

Así lo hicimos muchas veces y un día que estábamos todos cenando llegaron muchos señores parecían como indígenas traían unas armas como de esas que usan los cazadores y atacaron mi hogar, mi casa la desordenaron toda y le dijeron a mi papá que, si no nos íbamos de allí, iban a quemar la casa y a nosotros también. Tuvimos que irnos en el carro que recoge la leche, como a la madrugada y luego nos fuimos en un camión y como mi papá tenía unos familiares

aquí en el Huila nos trajo para aquí, fue un largo camino, pero al fin llegamos, al principio vivimos con unos primos de mi papá en su casa, nos dejaron una pieza para nosotros cinco, solo tenía dos camas, hasta que por fin mis papás compraron una casa en Villalosa, ahora vivimos muy felices hasta el día de hoy. FIN.

Relato 2. Elaborado por ES, F, LP, T, 1, 1, 2021 y ES, F, LP, T, 1, 7, 2021.

El miedo de Melisa

Hace muchos días. En un lugar muy lejano donde solo se salía en caballo o a pie y estaba en medio de la montaña vivía una niña llamada Melisa.

Melisa era una niña muy soñadora, le gustaba disfrutar y soñar al aire libre tirada en el enel pasto, en el pasto verde. También tenía unos padres y un hermano chiquito. Su mamá se llamaba Derly y su papá se llamaba Carlos. Todos muy felices nunca les faltó la comida y vivían disfrutando, trabajando, estudiando y jugando.

Hasta que un día que llegó un vecino y los convidó al papá y a la mamá para que fueran a un bazar en la vereda que quedaba como a una hora de allí de la casa de Melisa.

Pues sí, señor que el sábado madrugaron como a las 5 de la mañana y se fueron para el bazar y claro, lo primero es que asistieron a la misa, luego fueron a desayunar y eso había música por todos lados y también mucho trago por todos lados y venta de comida, de ropa, pero también, es que había hombres raros como con un traje verde y cada uno tenía un arma y botas de caucho y se lo pasaban por todos lados. Ya a eso de las 6:00 de la tarde le tocaba irse para la casa y saliendo de la vereda estaban parados esos hombres y preguntaron para dónde iban, el papá de Melisa estaba muy tomado. Entonces no les contestó y empezó a echarles madrazos y a esa gente no les gustó nada lo que el señor hizo y se lo llevaron para detrás de un campero que estaba ahí y fue allí cuando se escuchó un disparo. A doña Derly le

dijeron que se fuera, que se llevara lejos a los niños sino también le iba a pasar lo mismo. Entonces ella como pudo cogió el caballo y se montó con los niños. Se fueron a toda para la casa, recogieron la ropa fue lo único que pudieron sacar en un costal. La mamá muy asustada como pudo llegó a La Plata con sus hijos. Allí tenía una amiga y la amiga los recibió en su casa. La mamá pasó varios días sin trabajar. Al fin encontró trabajo. Y fue así cómo pudieron sobrevivir. Fue mucho el miedo y el dolor que sentía la familia por la muerte de don Carlos. Pero ahora tienen el amor de la madre que los ayuda a salir adelante y ya hace dos años viven en Villalosada gracias a una ayuda que les dio el alcalde. Ahora están muy bien, van al colegio, tienen amigos, pero extrañan mucho a su papá y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Relato 3. Elaborado por ES, F, LP, T, 1, 2, 2021 y ES, F, LP, T, 1, 6, 2021.

Los desplazados por la guerrilla

Había una vez hace mucho tiempo que la gente vivía en un pueblo que se llamaba Guatavita, la gente vivía muy feliz, tenían libertad de hacer lo que les gustaba para estar bien. Un día la guerrilla llegó a Guatavita matando a todo el mundo por cualquier cosa, primero los amenazaban diciéndoles que iban a matar a la familia, les pedían plata desde 10 a 50 millones de pesos y así la guerrilla estaba desplazando a las familias. Los niños no volvieron a la escuela por temor a que les hicieran daño.

Un día las autoridades colombianas se dieron cuenta de lo que pasaba y militarizaron a toda Guatavita, hubo enfrentamientos, muchas balas por el aire, a la gente le tocaba meterse debajo de la cama o irse a esconder entre el monte, fue un tiempo de miedo y terror porque no sabían en qué momento les tocaba el turno de la muerte. Lo único era huir y dejar todo tirado para salvar la vida de las familias.

Ya cuando llego el ejército, la guerrilla abandono el lugar no pudieron hacer nada pues si los atrapaban los llevaban a la cárcel y así es como se tranquilizó la gente del pueblo y aún no pueden vivir en paz, porque apenas sale el ejército, entra la guerrilla como si fuera el dueño de todo el lugar.

Relato 4. Elaborado por ES, M, LP, T,1, 5, 2021.

Una historia triste

Había una vez unos campesinos que vivían en lo más alto de las montañas y eran muy alegres en sus fincas, pues nunca les faltaba el pan y siempre hacían su deber, pero un día unos enemigos los querían matar porque los campesinos no le habían pagado la deuda que era obligación pagar cada mes, ya los campesinos muy aburridos de que cada peso que tenían en el bolsillo debían entregarlo, decidieron recoger las cosas de la finca y desplazarse a otro lugar porque los enemigos viendo que no pagaban le dieron de plazo un día para salir de las tierras, fue muy duro para toda la gente dejar abandonado sus fincas y tener que irse sin saber trabajar solo en la tierrita y en otro lugar hasta de hambre se podrían morir y así fue llegaron a una ciudad, arrendaron una casa, los primeros meses pudieron pagar, luego ni para la aguapanela tenían, y para poder comer tenían que pedir limosna, pasaron muchas necesidades, pero como Dios es grande, se encontraron a unos señores que les ayudaron a conseguir trabajo y escuela para que los niños siguieran estudiando, hoy en día se sienten muy bien porque los niños tienen amigos en la escuela, están en familia y pudieron superar ese miedo y esa amargura por el desplazamiento y así hasta el momento viven felices y juntos para siempre. FIN

Figura 2. *Imagen de apertura museo vivo, primaria (cartelera con el nombre del taller)*



Nota: Autor: Rodríguez, 2021

Figura 3. *Dibujo 1, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria*



Nota: Al final Poot se quedó en la tierra, ya que había hecho muchos amigos y se queda también su amiga Lilicosmin. Pot y su familia terminan viviendo en la tierra y muy felices de haber encontrado un nuevo hogar y con todos en paz y mucho amor (L272-L275, ES, F, LP, T, 1, 3, 2021).

Figura 4. Dibujo 1, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria



Nota: Pot regreso a su planeta natal, pero no quiso quedarse porque ya tenía un nuevo hogar, se subió a la nave espacial y se fue al planeta tierra. Va a la escuela, hace amigos, yle va bien en la escuela. Pot y su familia encontraron tranquilidad en la Tierra (L282-L284, ES, F, LP, T, 1, 1, 2021).

Figura 5. Dibujo 3, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria



Nota: Finalmente, este cuento termina con que Pot es ayudado por los aldeanos de la Tierra, le ayudaron porque sentían lástima que él no estuviera en el pueblo que él amaba, siempre lo veían triste así que construyeron una nave con mucho material reciclable y lo mandaron al planeta Tatoní (L290-L293, ES, F, LP, T, 1, 4, 2021)

Figura 4. Dibujo 4 sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria



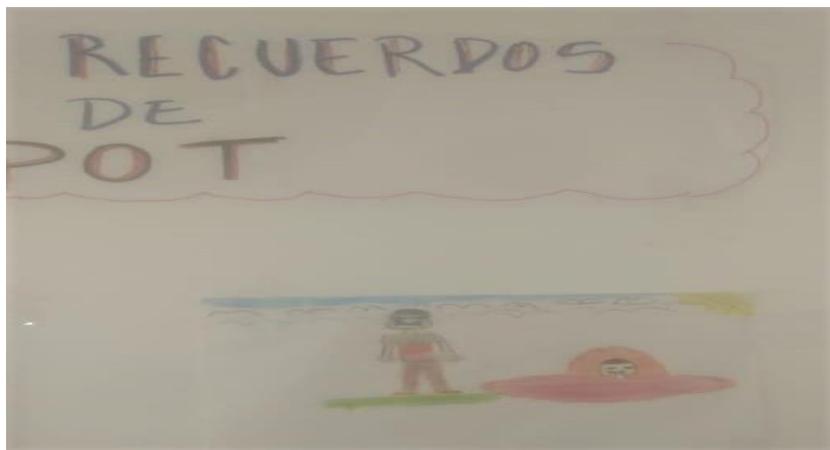
Nota: El dibujo que yo hice es el final de la historia porque los estudiantes estaban en el colegio a donde iba Pot, donde tenía amigos a los que les contaba la historia de lo que le había pasado, ellos le ayudan a construir una nave espacial para que el pudiera ir a su planeta, yo creo que Poot fue feliz en la tierra porque le ayudaron a la familia y encontró amigos que lo querían (L300-L304, ES, F, LP, T, 1, 2, 2021).

Figura 7. Dibujo 5, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria.



Nota: Al final la familia de Pot, necesita una nave espacial nueva para salir a pasear por toda la Tierra. Ellos vienen del espacio en un platillo volador a la tierra y cuando aterrizó se partió en varias partes, ellos se divierten y son felices. En la escuela lo acogen por ser especial y en el barrio donde viven los ayudan y los quieren, es lo que todos deben aprender (LES, F, LP, T, 1, 6, 2021).

Figura 5. Dibujo 6, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria



Nota: Pot se fue solo al planeta Tatoni para ver si podían regresar, pero encontró que todavía estaban los piratas, entonces regreso a la Tierra y le contó a su familia, desde entonces quisieron estar aquí y vivieron muy felices y en paz (L315-L318, ES, F, LP, T, 1, 7, 2021).

Figura 9. Dibujo 6, sensibilización sobre el desplazamiento forzado. Explicación del final del cuento. Museo vivo primaria.



Nota: En el final del cuento aparece Bumblebee que es un personaje muy valiente que viene del universo de los Transformers buscando a Pot y su familia para ayudarlos y protegerlos de otras personas que quieren hacerles daño, también Bumblebee se puede transformar en carro, entonces los lleva a pasear por muchos lugares y así viven muy felices (L323-L327, ES, M, LP, T, 1, 5, 2021).

Figura 10. Colcha de imágenes. Los recuerdos de Pot. Museo vivo primaria



Nota: Autor: Rodríguez (2021).

Figura 11. Círculo de lectura. Museo vivo primaria



Nota: Autor: Rodríguez (2021).

Relatos sobre el desplazamiento forzado. Estudiantes de bachillerato.

Relato 1. Elaborado por ES, F, LP, T, 2, 8, 2021.

David un joven con sueños

En un pueblo lejano existía un niño llamado David.

David vivía con sus abuelos, porque tiempo atrás sus padres ya habían caído en manos del conjunto Armado ilegal, por no hacer lo que ellos decían, aún no se sabe su paradero. David entonces tenía 13 años, solo podía ir a la escuela, allí él era muy tímido, poco hablaba y participaba de las actividades escolares, a toda hora vivía como lejos del planeta, los compañeros poco lo atendían pues parece ser que David no le importaba nada. Todos los días salía de su casa que estaba ubicada en el campo y de allí salía para la escuela y luego de la escuela al campo que era su lugar de vivienda y de trabajo en las horas de tiempo libre, esto era todos los días igual y como rondaba la otra gente, no podían dar papaya de que se los llevaran.

Debido a toda esta situación, es así que los abuelos ahorran para que David se pudiera ir del pueblo con su tío para que pudiera estudiar en otro lugar y terminar su bachillerato que era el sueño de David y luego poder trabajar y ayudar a los abuelos, pero primero debía sacarlos de ese lugar donde solo reinaba la maldad. Bueno pasaron varios años y por fin los abuelos recolectaron el dinero y se lo entregaron a David y su tío.

Un día el conjunto armado al margen de la ley se dio cuenta de lo que iban a hacer los abuelos de David. Entonces, el conjunto armado ilegal fue a la casa de David, pero por sorpresa no encontraron a David, sino solo a los abuelos, ya no pudieron reclutar al joven pues, pudo desplazarse a otro lugar a cumplir sus sueños.

Relato 2. Elaborado por ES, F, LP, T, 2, 2, 2021 y ES, F, LP, T, 2, 3, 2021.

La familia Cardona

Una familia muy numerosa de apellido Cardona eran muy Unidos por lo cual tenían una finca en la cual tenían sembrado varias matas de café, Cuando eran las cosechas toda la familia tan numerosa y tan unida recolectaban el café entre ellos, trabajaban por el bien de la familia. Tenían su propia compra de café, ellos compraban cosas para el beneficio de su familia, los niños estudiaban en el colegio, allí eran muy activos en clase y muy alegres, sus padres eran muy colaboradores y serviciales, siempre ocupaban el primer lugar de los estudiantes del salón con sus notas de calificaciones.

Pero un día, cuenta la madre que recibieron una nota diciéndoles que debían pagar la cuota para colaborar a la guerrilla, ellos pagaron como seis veces y después decidieron no pagar más y es así que en este centro poblado una noche como a las siete, se escucharon como diez tiros uno seguido del otro, al principio se creyó que eran mechas de jugar tejo, pero pensamos que la gente un martes nunca juega, porque salen de trabajar muy cansados, a la media hora salimos y miramos y claro era en la casa de los cardona, había llegado una gente muy malvada, encapuchada, con armas y con uniformes todos raros y botas plásticas, que querían cobrar su cuota, revolcaron toda la casa y sus pertenencias y mataron a cuatro integrantes de la familia, al padre y a tres hijos. Así que quedaron tres integrantes de la familia la madre, la hija y su nieto. Ya después de un tiempo el nieto regreso al colegio, pero no era lo mismo siempre se le veía triste, no sonreía como antes, no jugaba con nadie y perdió el interés por el estudio, sacaba malas notas, los compañeros le tenían lastima por todo lo que le sucedió. Así que le colocaron un psicólogo y ellos tres tuvieron que desplazarse para Bogotá y dejar su casa, su finca para poder iniciar una nueva vida y alejarse del centro poblado por si volvía la guerrilla.

Gracias a la gente bondadosa que se conmovió de los hechos de lo que había sucedido los

ayudaron económicamente y así pudieron salir adelante.

Relato 3. Elaborado por ES, M, LP, T, 2, 5, 2021 y ES, F, LP, T, 2, 8, 2021.

La pesadilla de la familia Ríos

Es la historia de una familia que habitaba en el departamento del Caquetá, siendo éstas una zona llena de mucha violencia que por lo general la gente se acostumbra a vivir en medio de violencia, solo debe cumplir las leyes de la guerrilla y viven normas.

En el año 2008, la familia Ríos recibió la visita de la guerrilla, informándole que debían entregar a su hijo de 16 años para que sirviera a la causa. Fue una sorpresa esta noticia, y como los padres querían el bien para sus hijos y un futuro mejor, fue así que decidieron desplazarse del lugar. Recogieron todo lo que más pudieron de sus bienes, así que no fue muy difícil y en un camión que contrataron se fueron aprovechando un domingo que estaba despejado de guerrilla.

El tiempo transcurrido y sus hijas estudiaron y a veces recordaban lo mal que lo pasaban en la escuela del Caquetá, porque no podían salir de la escuela sino los recogían sus padres y mucho menos andar reuniéndose para hacer trabajos, pues la guerrilla les hacía daño al que viera por ahí, en la escuela no se decía nada, ni los profesores contaban nada, solo se dictaban las clases y ya cada uno para su casa.

Claramente, hubo muchos cambios al desplazarse a otro lugar, tanto emocionales como materiales, porque no era nada comparado a una pequeña vereda donde todos se conocían, a diferencia de ver gente nueva con el tiempo se fueron adaptando a la nueva sociedad aún sus hijas no socializaban mucho en la escuela por temor al rechazo, preferían ser tímidas y poco participar en clase, pero lo más importante es que estaban tranquilos y así podrían sacar sus hijos adelante sin temor a que se los llevaran y les hicieran daño.

Relato 4. Elaborado por ES, M, LP, T, 2, 1, 2021.

Un joven triunfador

Es la historia de Luis Felipe un joven de 14 años tuvo que desplazarse hacia la ciudad de Bogotá, ya que sus padres fueron acibillados cruelmente por Fuerzas guerrilleras que habitan la cordillera central cerca de la Cachuicha de las minas donde era oriundo, él estaba estudiando en el colegio cuando el rector lo llamo a su oficina y le conto lo sucedido, el quedo paralizado y solo lloro y lloro, no quiso volver a estudiar, los profesores lo visitaban para animarlo a que volviera, pero nunca quiso volver solo tenía un pensamiento era el de irse de ese lugar y como había quedado solo y sin ayuda de nadie, ya que sus padres campesinos eran los que le sustentaban y veían por él y para no pasar a manos del bienestar, como pudo este joven rebuscó entre documentos viejos y desteñidos una agenda que madre tenía para anotar cosas importantes, teniendo el joven la esperanza de hallar allí el teléfono de su tía la cual era su única pariente más cercana. Hallando ese número corrió a llamarle con la mala fortuna de que nadie contestara al otro lado del teléfono, el chico sin perder la esperanza al otro día volvió a intentar comunicarse con su tía, y después de tirarle en tres ocasiones y ya agotando sus esperanzas, escucho la voz de una mujer que le hablaba, tomando aliento y sin pestañear emocionado le saluda diciendo: tía necesito de tu ayuda, entonces le contó lo que estaba pasando y sin más pensarlo su tía le dio las indicaciones de cómo llegar hasta su casa, Juan José que contaba con ser un joven despierto y echado para adelante y con el luto en su corazón y con unos ahorros que dejaron sus padres, tomó rumbo diez horas hasta llegar donde su tía, sin ningún contratiempo.

Allí empezó una nueva etapa donde este joven debía sacar fuerzas de donde no tenía para sobreponerse y hacer frente a tan dolorosa situación que estaba pasando, como era un chico muy comedido, pues sus padres le habían enseñado valores importantes para su vida,

comenzó a trabajar en un parqueadero cerca de la casa de su tía, pasado el tiempo ya le ayudaba a su tía y comenzó a estudiar en la nocturna, era el mejor de la clase y todos lo querían por ser tan servicial, logró graduarse y pudo encontrar un empleo más acomodado para ser independiente, y fue tanta su fortuna que hoy día es un gran administrador que recuerda su pasado triste en un territorio áspero donde tuvo que salir, pero lleno de agradecimiento pues por todo lo que sus padres le enseñaron, valores, perseverancia, fuerza, fe, fortaleza y mucho amor, pudo salir adelante.

Relato 5. Elaborado por ES, F, LP, T, 2, 6, 2021.

Vivencias de mi madre

Hace muchos años mi mamá fue víctima del desplazamiento forzado, esto sucedió en el municipio de Mesetas, Meta en el año de 1997, con apenas 8 años ella vivió la experiencia, tal vez más dolorosa que he tenido que pasar y que ya hoy, con 32 años, no ha podido superar los recuerdos del horror que vivió en esa época siguen en su memoria como si fuera ayer.

Ella contaba que era triste porque en la escuela era donde llegaban los niños a contar lo que les pasaba, eran niños inocentes que tenían que vivir con una guerra que no era nuestra en el municipio de Mesetas, hizo parte de la zona de extinción y yo, como muchas familias y niños de corta edad, vivimos la cruda realidad de la guerra de enfrentamientos, de día y de noche amanecer, donde tocará y correr para donde fuera con tal de salvar la vida.

Mamá cuenta que Mesetas fue uno de los más sangrientos. Creería ella que las tomas guerrilleras acabaron con lo que se llamaría en esa época la Caja Agraria. Hoy en día Banco Agrario y estación de Policía. La guerrilla asesinaba a padres de la Iglesia católica y pastores cristianos y los dejaban como un colador. Torturaban a las personas y los colgaban en sitios donde transitaba

mucha gente. Ella cuenta que la experiencia más dura fue presenciar la violación de la hermana de 14 años y tres de sus amigas por parte de hombres guerrilleros. Ellas iban a la escuela, pero allí solo se lo pasaban calladas, tristes, no compartían con nadie, y eran muy malas estudiantes no podían decir nada o si no la guerrilla las mataba, ni las madres sabían lo que les había ocurrido.

Es por eso que después de qué sucedió, llegaron panfletos a la casa que nos fuéramos del municipio o si no nos mataban contaba mi mamá muy triste.

Hasta que un día mi mamá le conto a la profesora, pues porque la veían llorando a toda hora en la escuela y fue ahí donde la profesora llamo a la mamá y le conto y le ayudo para que se fuera esa misma noche del pueblo, hasta le dio plata, con tal de salvarlas.

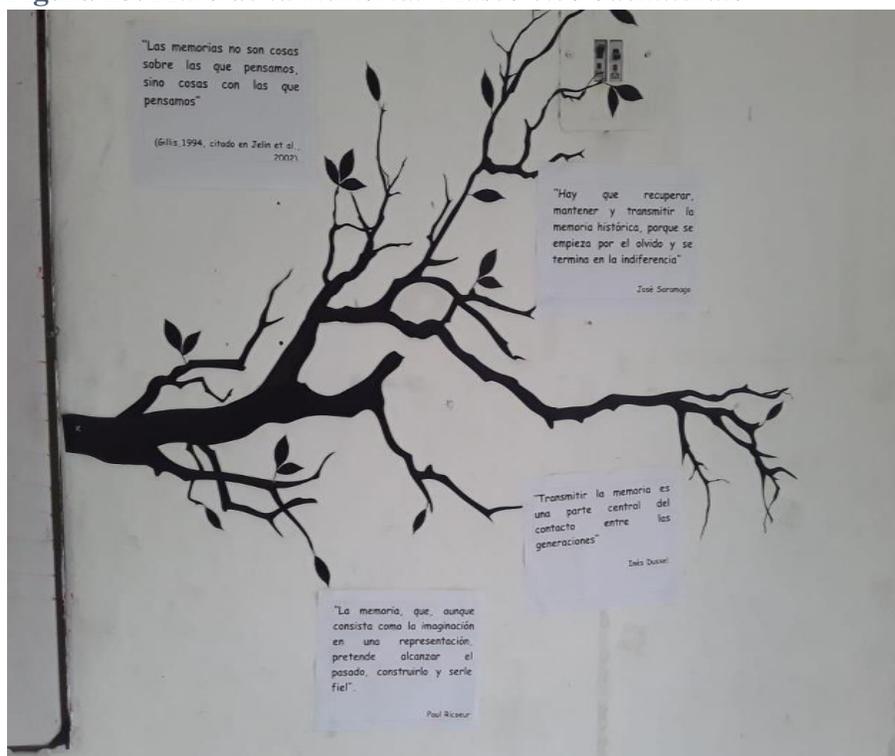
Unos matasanos llevaban con ellos muchas armas y nosotros solo éramos unas niñas por temor infundido, no pudimos decirle a nuestra madre lo que había sucedido, pero hombres armados llegaron hasta su lugar de trabajo y le dijeron que no tenía más tiempo o se va o los matamos. Mi madre, apenas de 38 años, que se desempeña oficios varios salió corriendo hacia la casa y nos cogió de la mano, no tuvimos oportunidad alguna, ni siquiera de recoger las cosas. Lo más triste que cuenta mi madre es que la guerrilla les llegó a los otros padres de las otras niñas y empezaron a asesinar también a las personas que se habían salido del pueblo, pero gracias a Dios, una amiga de mi mamá, que vivía ya en este municipio, La Plata Huila, había ido por esos días y se trajo a mi hermana, mientras mi madre y yo conseguimos para el pasaje y ya después viajaron las dos. Llegaron al Huila un 18 diciembre del año 1999. Y desde ese día ya tienen mucha más tranquilidad, siguieron estudiando y todo cambio ya eran más alegres, pues también les colocaron un psicólogo para que pudieran mejorar en sus estudios.

Figura 12 . Cartelera de presentación. Museo vivo bachillerato



Nota: Autor: Rodríguez (2021)

Figura 13. Muro de la memoria. Museo vivo bachillerato



Nota: el muro se compone de frases sobre la memoria de filósofos y escritores. Se emplearon para la etapa de sensibilización. Autor: Rodríguez (2021).

Figura 14. Baúl de los recuerdos. Museo vivo bachillerato.



Nota: Esta parte de la actividad consistió en emplear ciertos objetos que podían evocar uno, memorias del hecho victimizante. En el fondo del baúl había una hoja con el cuento para ser encontrado y leído en voz alta. Autor: Sterling (2021).

Figura 15. Construcciones literarias. Museo vivo bachillerato



Nota: en ese momento de la actividad, los estudiantes escribieron sus respectivos cuentos con las instrucciones dadas. Autor: Sterling (2021).

Figura 16. Lectura y exposición cuentos. Museo vivo bachillerato



Nota: socialización y discusión de las obras narrativas hechas durante la jornada. Autor: Sterling (2021)

Momento Interpretativo y de Teorización

Este es el grupo de 9 relatos que recogen el ejercicio de memoria del pasado reciente. Por las edades de sus autores, sus especificaciones explícitas y los contenidos de las narraciones se puede inferir que dan cuenta de hechos ocurridos que no remontan a más de veinticinco años atrás. A lo largo del taller, tanto en la parte de los relatos propiamente dichos como en los otros momentos de la didáctica se evidencian diversos miedos ante las amenazas propias del desplazamiento, preocupaciones por la situación de los otros y una seria convicción de no permitir que lo acontecido quede en el olvido.

Afectaciones encontradas en los relatos. Tiempo pasado

Los relatos contienen expresiones que denotan distintos temores que corresponden a los momentos del desplazamiento: antes, un después y un futuro. Está la amenaza por perder la vida, que se debe a no acatar las normas de los grupos armados, no pagar las vacunas o colaborar con otros actores armados del conflicto, o defender la propiedad sobre la tierra a tal punto de ser asesinados. Dicho temor, debido a tales causas, ocurren durante la fase de amenaza, que se da antes de que ocurra el desplazamiento y, en ocasiones, lo genera. (Vanegas et al, 2010, p.166),

Se identificó otro tipo de amenaza que tiene que ver con daños contra el cuerpo. En este temor se identificaron el miedo a la violencia sexual, las heridas del algún tipo y la restricción del movimiento o temor al secuestro. Una de las participantes dijo: “mi mamá no me dejaba salir ni a la ventana porque le daba miedo que llegara gente mala y me hicieran daño” (ESFLPT29, 2021, L50-L51). Otro de los participantes dijo: “a mi mamá, mi abuela y mis tías, les toco salir a media noche de Mesetas porque les iban hacer daño y no las querían ver más por allá, porque según dice mi mamá a mi tía y otras tres muchachas las violaron” (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L407).

Así pues, durante los relatos y los testimonios se evidencia que las mujeres sufren diferente la experiencia del desplazamiento, con las amenazas de violencia contra el cuerpo mucho más acentuadas. Las mujeres manifestaron miedo por daños concretos contra la integridad física por violencia sexual. El único hombre que habló de esto lo hizo al narrar el miedo de su madre y sus tías, más no sobre el propio cuerpo.

En los cuentos en que hay presencia de personajes femeninos, estos aparecen desempeñando la función de protectoras o salvadoras, como en el caso del relato 2 de primaria y el 3 y 4 de bachillerato.

En ellos, la mujer salvaguarda la integridad de la familia o aparece en el lugar de destino como el apoyo de quienes debieron huir. Esto corrobora lo que dice Jelin (2002) sobre las memorias de la represión, al afirmar que: Muchas mujeres narran sus recuerdos en la clave más tradicional del rol de mujer, la de «vivir para los otros». Esto está ligado a la definición de una identidad centrada en atender y cuidar a otros cercanos, generalmente en el marco de relaciones familiares (p. 108).

Por su parte, los personajes masculinos hacen las veces de enfrentar a los actores armados del conflicto, incluso a título de quien huye para evitar que hagan daño a su familia. Son ellos el objetivo militar de los agresores, mientras que las mujeres son víctimas de la violencia sobre el cuerpo. Las mujeres pueden llegar a transmitir sus memorias a título de cuidado por los suyos propios o, en el caso del imaginario sobre el conflicto armado de los estudiantes, como una especie de salvadoras y protectoras.

Un tercer temor se manifiesta con respecto al momento de la llegada al lugar que significa el fin del desplazamiento. Este temor se manifiesta en la necesidad de adaptarse al nuevo lugar, desde el punto de vista social, en las relaciones con las personas. Al respecto, un

participante dijo sobre unas muchachas en condición de desplazamiento: “se fueron adaptando a la nueva sociedad aún sus hijas no socializaban mucho en la escuela por temor al rechazo, preferían ser tímidas y poco participar” (ES, F, LP, T, 2, 5, 2021, L648-650); económico, en las condiciones para suplir necesidades; y ambiental, en las condiciones de salud que se tienen en el momento de la llegada y la permanencia.

Dijo un participante: “Luego de que dejan todo tirado las personas sufren mucho, se enferman porque cambiaron de clima de ambiente y lo más perjudicados somos los niños” (L117-L118, ES, M, LP, T, 2, 7, 2021).

Otro temor a la adaptación es ser discriminados por la condición en la que se llega. Un participante que vivió el flagelo en carne propia afirmó “a veces las personas los humillaban por ser desplazados” (404-406 ES, F, LP, T, 2, 9, 2021).

Un temor muy marcado en los estudiantes de bachillerato es sobre la carencia que se pueda vivir en el nuevo lugar. Dice una participante “Las personas tienen que empezar de cero después que son desplazadas de su tierra, ni una cuchara tienen y vivir muchas veces en la calle” (ES, F, LP, T, 2, 9, 2021, L119-120).

Otra afirma, sobre unas personas en condición de desplazamiento, que “vivieron una situación muy difícil, y tal vez pedir limosna en los semáforos para comer, buscar trabajo” (ES, F, LP, T, 2, 9, 2021, L404-406).

Silencios voluntarios y memoria herida

Al analizar otras categorías que hacen parte de las afectaciones expresadas, en dos casos se observó silencio voluntario. En el primero, un estudiante de bachillerato no quiso hablar mucho de su experiencia con el desplazamiento. En el caso de un estudiante de primaria se

mostró reacio con el tema durante todo el taller, hasta que al final, en el momento de cierre, hizo catarsis y comentó su experiencia. Él dijo:

Es que yo vivo solo con mi hermana mayor, me hace mucha falta mi mamá y mi papá, ellos tuvieron que irse de Villalosada a buscar trabajo para mandarnos plata, nosotros antes vivíamos en una finca cerca a San Vicente y de allí nos sacó la guerrilla, entonces nos vinimos para Neiva y como todo era tan caro allí, un amigo de la familia nos ofreció la casa en la que ahora vivimos, en el colegio no me gusta nada, solo escucho a la profesora y a veces hago las tareas, solo quiero dormir, lo que si me gusta es dibujar y soy muy bueno con el dibujo (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021, L446-452).

Este testimonio puede corroborar lo que encontraron Vanegas et al. (2010): apatía, desinterés, aburrimiento e indisposición que se puede traducir en bajo rendimiento académico.

Esto se puede deber a que, al hacer parte del pasado reciente y al tener un nivel de exposición con el hecho victimizante, la repetición por compulsión opere de alguna manera, hasta que una actividad como el taller, o un equivalente completamente terapéutico sirva como forma de catarsis. Sin embargo, la experiencia del taller también puede corroborar lo dicho por Bruner (2003) sobre el papel de la narrativa, dado que, en ambos casos la experiencia fue positiva para los estudiantes en quienes se observa un nivel de afectación mayor a otros.

Jelin (2002) describe estos silencios autoimpuestos como una especie de tabú, una amenaza a la integridad psíquica de las personas involucradas en un conflicto. Actividades como las desarrolladas en el taller hacen que dichos silencios impuestos se tramiten, a través del trabajo narrativo, a través de la verbalización de las afectaciones, de la reflexión conceptual y vivencial del flagelo del desplazamiento forzado, para que luego se conviertan en silencios liberadores. Al final de la aplicación del taller, el abrazo de despedida es un acto que no suele

estar presente al finalizar las clases habituales en el colegio y que bien puede representar un primer paso a la disposición hacia el silencio liberador.

Nociones acerca del desplazamiento

Con base a las experiencias propias de cada estudiante referente al tema del desplazamiento forzado se evidencio que los adolescentes y jóvenes mostraron mayor capacidad para expresar de manera oral términos conceptuales y argumentales, caso contrario ocurrido en los niños de primaria. Esto puede deberse tanto a las diferencias en sus procesos de pensamiento, como al diseño de los talleres. Los jóvenes mostraron estar al tanto de las luchas por el control del territorio, la impunidad de los actos de los grupos armados, la tenencia de la tierra y los recursos, la colaboración con otros grupos armados y el miedo a la muerte y a los daños como causas del desplazamiento. Estas mismas causas son recreadas en sus narraciones literarias.

Desde el punto de vista conceptual, una participante afirmó:

La migración es el desplazamiento voluntario que hace una persona para el cambio de pueblo o vereda debido a una situación que está afectando a toda la comunidad, ya sea en forma temporal o definitiva. Y el desplazamiento forzado, si es porque alguien o algún grupo lo está obligando a que tiene que irse del lugar o si no lo matan (L452-457).

Agregando a lo anterior, otro participante expresa y describe la migración de la siguiente manera:

hablamos de migración es cuando una persona o grupo de personas salen por su propia voluntad para proteger su vida y la de la familia de ciertos hechos violentos, pero esta se convierte en desplazamiento forzado cuando otros individuos los obligan a marcharse sin darle la oportunidad de expresar nada (L463-468). (ES, M, LP, T, 2, 2, 2021 L452-457).

Varias personas intervinieron con distinciones que apuntaban en la misma dirección, con

lo que se evidencia que pudieron establecer sin mayores problemas la diferencia entre el desplazamiento y la migración.

Igualmente, se evidencia con la participación de un estudiante dando su propio concepto.

La migración forzada: Técnicamente, en las noticias, periódicos, radio, todos los medios de comunicación hablan de este término que refiere a los actos de los grupos armados ilegales o en algún momento de crisis entre diferentes familias, una que es tipo se conocen entre ellos y se matan, para evitarse más problemas prácticamente los amenazan y para vivir en paz les toca irse de sus lugares (ES, M, LP, T, 2, 3, 2021 L458-43).

Vale decir, que se pueden evidenciar imprecisiones técnicas a la hora de expresar sus nociones, no obstante, de eso se trataba, de sondear sus presaberes con todas sus manifestaciones y verlas como un fenómeno positivo.

Análisis de las estructuras narrativas de los relatos sobre el desplazamiento

Si la memoria se transmite a través de narraciones, la forma de los relatos, las estructuras narrativas, darán pistas sobre la manera en que los estudiantes privilegian qué comunicar, cómo y cuándo. Los elementos espacio-temporales, el orden de los sucesos, el tipo de narrador, la atmósfera escogida y el tono revelan mucho sobre el imaginario de los estudiantes acerca del desplazamiento forzado, que se puede contrastar con la información teórica.

Los nueve relatos del taller están contruidos con tres momentos distintos que constituyen la trama. En los relatos hechos por los niños se observa que hay una percepción del pasado inicial como una etapa perfecta, como una especie de paraíso donde “lo tenían todo”. Se trata de una narración que empieza por un lugar grato de montañas y animales, un lugar que proveía a las familias de todo lo necesario para vivir, tanto en el sentido material como social; ese sería el primer elemento de la trama.

Uno de los relatos empieza así:

Hace muchos años vivíamos con mi familia en el Caquetá en una finca, recuerdo que había muchos tipos de animales como loros, guacamayas, tigres, pumas, pericos y otros animales salvajes, era muy bueno vivir allí en medio de las plantas y animales, me sentía muy feliz (, ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L346-349).

En este fragmento poco importa la presencia real de pumas y tigres en el Caquetá. Lo que realmente llama la atención es la similitud tan grande que hay entre el inicio del relato y el paraíso bíblico, metáfora que se usa para hablar de un lugar donde hombres, mujeres y animales salvajes conviven en paz, armonía, en ausencia de los problemas propios de la vida moderna. Se trata de la forma de comunicar una añoranza por un pasado agradable, perfecto, que fue perdido en algún momento en el tiempo.

Por su parte, el inicio de la mayoría de los relatos de los adolescentes muestra, en cambio, violencia, desequilibrio y amenaza. En particular, uno de los relatos inicia con:

Es la historia de una familia que habitaba en el departamento del Caquetá, siendo estás una zona llena de mucha violencia que por lo general la gente se acostumbra a vivir en medio de violencia, solo debe cumplir las leyes de la guerrilla y viven normas (ES, M, LP, T, 2, 5, 2021 y ES, F, LP, T, 2, 8, 2021, L632-634).

Al comparar ambos inicios, apenas si se puede creer que se esté hablando del mismo Departamento, esto es, Caquetá. Así, se puede diferenciar que los inicios de los relatos de primaria remiten a una especie de paraíso, mientras que los inicios de los jóvenes remiten a un lugar con condiciones amenazantes, lo que se materializa en el segundo momento.

El segundo momento de los relatos es la enunciación de un desajuste, una ruptura o una pérdida violenta de las condiciones iniciales.

En el caso de los niños se trata del actuar de los grupos armados ilegales y las amenazas que llevan. Uno de los relatos de los estudiantes de primaria expresa el conflicto así: “pero un día unos enemigos los querían matar porque los campesinos no le habían pagado la deuda que era obligación pagar cada mes” (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021, L418-420,). En el caso de los jóvenes, se trata de la manifestación explícita de lo que en el primer momento era solo amenazante. El relato que fue nombrado en el párrafo anterior expresa el momento del conflicto así: “En el año 2008, la familia Ríos recibió la visita de la guerrilla, informándole que debían entregar a su hijo de 16 años para que sirviera a la causa” (ES, M, LP, T, 2, 5, 2021 y ES, F, LP, T, 2, 8, 2021, L635-636). De esta forma, ese Caquetá permeado por la guerrilla como una condición inicial latente, ahora se acerca a la familia de manera manifiesta.

Llama la atención, sin embargo, que los finales de los cuentos, tanto de los niños como de los jóvenes, expresan una situación de esperanza, una resolución positiva al conflicto. Uno de los relatos termina: “Gracias a la gente bondadosa que se conmovió de los hechos de lo que había sucedido nos ayudaron económicamente y así pudieron salir adelante” (ES, F, LP, T, 2, 2, 2021 y ES, F, LP, T, 2, 3, 2021, L626-628). En este caso, la compensación hallada es de tipo económico.

Se puede constatar que el resto de los relatos terminan con el mismo tipo de final, compuesto de variantes en las que los personajes encontraron paz, la amistad o el amor de las personas, trabajo y prosperidad económica, entre otras. En este gesto hay una diferenciación clara entre el imaginario de los estudiantes sobre el desplazamiento forzado y la información teórica realista. En esta última, los investigadores reportan que los lugares a los que llegan las personas en condiciones de desplazamiento pueden ser una amenaza aún peor que las vividas en el lugar de origen, por cuestiones de adaptación, xenofobia, discriminación, pobreza y

violencia.

Así las cosas, la percepción del futuro, que suele ser de incertidumbre en el contexto social, en el imaginario de los participantes del taller hay muestra de esperanza. Esto puede deberse a la función de la memoria narrativa de sanar el tejido social. Ellos aún guardan al futuro como el lugar del amor.

Las nueve narraciones tienen cronotopos o formas de representar el tiempo y atmósferas bastante realistas. Ninguno de los estudiantes compuso una historia que tuviera personajes o tiempos o espacios en géneros como la ciencia ficción o la fantasía. Por otro lado, todos los relatos fueron escritos en tercera persona, a pesar de que algunos de los estudiantes tuvieran parte directa en él. El sentido común podría llevar a creer que esto se debe a que los hechos no les ocurrieron a ellos. Sin embargo, ni los dos estudiantes directamente implicados en los hechos contados recurrieron al narrador de primera persona, aun cuando ya era de conocimiento del grupo que ellos narrarían vivencias propias. Esto indica que, a pesar de que el ejercicio también tuvo un carácter literario, la actitud de los estudiantes se situó en el testimonio, género más pertinente para la transmisión de la memoria.

Las metáforas y los símiles, así como muchas de las expresiones, corresponden a la jerga y a la oralidad. Esto se puede deber a que, como lo dice una estudiante, no había tenido nunca un requerimiento como ese. También se puede deber a que el ejercicio de memoria esté más del lado de la exactitud y correspondencia con el pasado, antes que tener la intención de ficcionar o ficcionalizar los hechos. Esto también es un terreno sin explorar, dado que bien vale la pena saber qué pasaría con la calidad narrativa de los niños en caso de implementar más talleres de composición literaria, aún dentro del marco del ejercicio de la memoria.

Ahora bien, ¿Qué otra explicación puede haber para que el inicio de los cuentos de los

niños de primaria se diferencie de los que son escritos por los jóvenes de bachillerato?

¿Por qué todos los participantes usan un narrador en tercera persona y por qué se identifica una estructura temporal de tres momentos en cada uno de los relatos? Aún es posible que se deba a los relatos que se usaron en la etapa de sensibilización. El cuento de puesta en escena en el aula, en el desarrollo del taller de primaria cumple con las mismas características de los relatos de los niños de primaria, a saber, el inicio del paraíso idílico, el momento del conflicto y la resolución con la compensación. El cuento muestra del taller de bachillerato inicia describiendo al personaje principal en medio de un conflicto y una situación amenazante que lo obliga a adaptarse.

Por último, se identificó al antagonista de todas las historias. Tanto en los relatos escritos por niños como por los adolescentes, la figura antagonista que generaba el conflicto, que se oponía a los designios de los personajes y que era identificada como portadora del mal era de las FARC. Es decir,

grupos guerrilleros porque esta es una vía que da directamente a la zona pacífica y como también se unían con el narcotráfico, entonces se empezó a sembrar la coca y luego amapola. Y la persona que estorbaba la iban sacando del lugar. (ES, F, LP, T, 2, 3, 2021, L538-541).

Así pues, llama la atención que ningún otro actor del conflicto apareció en las narraciones. Esto se debe a que este grupo fue el principal instigador en la zona. Los relatos reflejan de manera explícita la memoria que tienen los estudiantes sobre los victimarios en el conflicto armado.

Momento crítico, Imaginación narrativa y transformaciones positivas a futuro en el desarrollo del taller

En el momento de reflexión de cada uno de los talleres, tanto los niños como los jóvenes dieron muestras de solidaridad, empatía y preocupación ante el desplazamiento forzado. “Me gustaría cambiar a las personas en su forma de pensar y actuar ante las personas que son víctimas de la violencia” (ES, F, LP, T, 2, 5, 2021, L759-762), dijo un participante. Otro de ellos expresó: “me gustaría empezar por mí mismo a ser más solidario” (ES, F, LP, T, 2, 7, 2021, L763). En todos los casos se evidenció la necesidad de estar más pendiente del otro, de preocuparse por su sufrimiento y de ayudar. En el caso de los niños, se les pidió explicar en sus propias versiones el final del cuento de la sensibilización, *Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar*.

En los aportes de los estudiantes se manifiesta la importancia de practicar la solidaridad. Así mismo, al hablar de Pot, el personaje principal del cuento de sensibilización, uno de los participantes de primario expresó: “le ayudaría a construir una nave espacial, ya que no pueden comprar una nueva y mandarlo al planeta de él” (ES, F, LP, T, 1, 4, 2021, L253-254).

En los espacios de reflexión y crítica también se expresó el sentimiento de empatía. Uno de los participantes de bachillerato expresó: “Me gustaría cambiar los sufrimientos de cada persona por alegría” (ES, F, LP, T, 2, 3, 2021, L752). Una niña de primaria manifestó: “A mí me gustaría que Poot se quedara en la tierra y ayudarlo a tener muchos amigos y me gustaría ser su amiga” (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L249-250). Otra de ellas dijo: “Me gustaría ayudarlo a que comprenda y fuera muy positivo sobre lo que le ocurrió para que salga adelante” (ES, F, LP, T, 1, 7, 2021, L255-256). Independientemente de que se trate de un personaje de ficción, la idea consistía en ver hasta qué punto los estudiantes se ponían en los zapatos del otro y asumir actitudes frente a hechos victimizantes.

En los espacios de reflexión también afloraron las actitudes de perdón y reconciliación. Uno de ellos expresó: “me gustaría cambiar la mentalidad de muchos jóvenes para que

reflexionen sobre los hechos violentos que han vivido y que haya dialogo en vez de guerra, para que todo cambie” (L769-771). Otro participante aporlo que le gustaría mucho que “se conociera la verdad, que las personas que sufrieron el desplazamiento contaran lo que paso, para que se sepa y que el gobierno los apoyara y los violentos se arrepintieran para que no hagan tanto daño” (ES, F, LP, T, 2, 6, 2021, L775-778). Una estudiante manifestó su deseo de que “se conociera la verdad, que las personas que sufrieron el desplazamiento contaran lo que paso, para que se sepa y que el gobierno los apoyara y los violentos se arrepintieran para que no hagan tanto daño” (ES, F, LP, T, 2, 6, 2021, L775-778). Estas reflexiones muestran un proceso de cambio en la disposición de los estudiantes, quienes antes del taller no habían tenido espacios dedicados al ejercicio de la memoria del pasado reciente de manera crítica.

Por último, llama la atención que se evidenció una gran necesidad de hablar, de expresar y de ser escuchado. Cuando se les preguntó sobre cómo se sintieron en la experiencia dijeron cosas como las siguientes: “Me gustó mucho este taller por que sentí que me quito un peso de encima ya que guardamos en la memoria todos esos recuerdos de lo que nos ha sucedido y fue muy bueno darlos a conocer” (ES, M, LP, T, 2, 5, 2021, L759-762). Otra participante dijo sentirse contenta dado que “por fin alguien me escucho” (ES, M, LP, T, 2, 1, 2021, L744).

En el caso de los estudiantes de bachillerato, uno de ellos expresó lo siguiente:

A mí me gustaría escribir un libro con todas las cosas que le sucedieron a la abuela y su familia en Mesetas, para que se conocieran las historias y la verdad, que no fueron chismes, sino realidad, para que no se vuelva a repetir todos estos maltratos y la gente que hizo lo malo se arrepienta y también para que las personas no sean indiferentes a todas estas historias, sino por el contrario ayuden orando para que todos estemos en paz (ES, F, LP, T, 2, 6, 2021, L210-214).

En este apartado resuena el temor al olvido, a la impunidad y a no dejar que lo que ocurrió se considere un rumor. Se evidencia la elección del ejercicio de la memoria del pasado reciente que, aunque aún duela, se prefiere al olvido o al silencio voluntario en nombre de quienes fueron víctimas. En las reflexiones hechas por los otros estudiantes se aboga por el perdón y la reconciliación. El análisis del presente apartado evidencia que se cumple lo que Nausbaum (2010) advierte acerca de la función de la memoria narrativa, como una forma de ponerse en los zapatos del otro ante su situación.

Para los estudiantes de la I.E. educativa Villalosada, el desplazamiento forzado tiene múltiples consecuencias como el abandono de la tierra, el miedo a los daños en la propiedad material y el cuerpo, la lucha por recursos materiales y la pérdida de identidad del lugar de origen, al igual la pérdida de seres queridos. Igualmente, los estudiantes distinguen entre el desplazamiento y la migración.

También, desde el punto de vista vivencial, en los relatos que crearon se evidencia un afán de contar de manera realista y testimonial las vivencias de sus familiares o allegados relacionadas con este flagelo. Se evidenció una manera de narrar con una estructura temporal de tres momentos que sigue la descripción temporal que hacen los investigadores sobre el fenómeno. Por consiguiente, se evidenció una variedad de afectaciones por el desplazamiento forzado, asimismo, aplicar los talleres demostró utilidad para incentivar a los estudiantes a seguir narrando sus memorias y asumir de forma reflexiva, empática y solidaria, actitudes frente a las personas que viven este hecho victimizante.

Conclusiones

De acuerdo al objetivo de esta investigación que pretendió comprender el modo en que el desplazamiento forzado afecta a los estudiantes de la Institución Educativa Villalosada del municipio de La Plata Huila y las resignificaciones que éste adquiere a través de la creación de narrativas literarias en museos vivos. Es posible concluir que visibilizar y reconocer mediante un espacio simbólico, como el museo vivo, las narrativas literarias sobre el desplazamiento forzado, permitió crear un escenario pedagógico para el diálogo, el fortalecimiento y para la aplicación de una pedagogía de la memoria en escenarios de conflicto en la escuela. A través de las narrativas sobre desplazamiento forzado, los estudiantes de la Institución Educativa tuvieron el espacio y la oportunidad de expresar sus emociones y vivencias, analizarlas y reconocer a través de ellas, la necesidad de que existan procesos de tramitación de la memoria, para que puedan superar estos hechos violentos como el desplazamiento forzado.

Igualmente, les permitió reconstruir sus modos de vida del pasado y encontrar a través de sus narraciones, posibles soluciones para enfrentar hechos similares.

En consecuencia, en una pedagogía de la memoria del pasado reciente es pertinente el desarrollo de experiencia estético-literaria, porque permite a los actores y participantes crear cuentos a partir de los testimonios, incluyendo juegos y dibujos, que a su vez hacen un llamado a visualizar los hechos de una forma diferente y creativa en la construcción de procesos simbólicos que tienen que ver con interpretación de significados, creación de nociones colectivas sobre hechos vividos, como por ejemplo el desplazamiento forzado. Es decir, pone en diálogo los saberes y los significados que los participantes y actores tienen de estos hechos violentos, lo cual permite una resignificación colectiva de los acontecimientos. Puesto que, no se trata solamente de narrar los acontecimientos, escucharlos o haberlos vivido, sino que, a través de los talleres, se

participa en la construcción de los significados e interpretación de los hechos, como una forma de hacer memoria y de generar un nuevo escenario libre de violencias.

Uno de los principales aprendizajes es que, en comunidades afectadas por el desplazamiento forzado, en común encontrar familias fragmentadas y con desconfianza al entablar relaciones sociales debido a acontecimientos violentos. Sin embargo, el trabajo en equipo a través de los talleres, permitió cooperación y comunicación, al crear cuentos. Además, se resalta la empatía por el otro, que favorece una sana convivencia al comprender las razones por las que actúa el otro, a saber, lo que le paso, porqué paso y a reflexionar de una forma crítica para que estos hechos no vuelvan a pasar. Es decir, un análisis de la memoria del pasado, no solamente para reconstruirlo y encontrar las razones y responsabilidades, sino como objeto de estudio histórico de las memorias, que admite “historizar” la memoria de un pueblo o comunidad, que vivieron acciones violentas.

Sin lugar a dudas, se concluye que la narrativa como ejercicio de recuperación de la memoria es una herramienta fundamental y exige una voluntad política para que las nuevas generaciones no olviden lo sucedido. También si un documento histórico al ser analizado permite adoptar distintos puntos de vista, con las narrativas se puede gozar, de forma más rica por las posibilidades que ofrece el lenguaje literario, de múltiples puntos de vista individuales y colectivos que, en el futuro, servirán como registro. En otras palabras, no es sorprendente que varios de los hallazgos positivos de la investigación tengan que ver con actitudes y decisiones a futuro. Finalmente, estos espacios permiten pensar cómo encarar el porvenir, el posconflicto.

Es primordial, resaltar que, aunque la memoria tenga la pretensión de exactitud y verdad al evocar un pasado, y la imaginación esté más dispuesta a comunicar desde la ficción, no por eso la imaginación deja de tener su papel fundamental en la narrativa y en el ejercicio de

memoria. Así entonces dos características importantes de la imaginación para el ejercicio de la memoria, consisten en que la imaginación permite la capacidad de situarse en el lugar del otro, o como comúnmente decimos ponerse en los zapatos del otro, es decir sentir empatía y solidarizarse ante la situación dolorosa del otro. Esta característica la encontramos fundamenta Bruner (2003) con mayor amplitud.

La otra característica de la imaginación tiene que ver con algo que no fue hallado en los teóricos ni en los investigadores consultados, pero que resultó muy relevante en las dos sesiones, a saber, hay una necesidad creciente de hablar, de contar, unas ganas y una necesidad de poner en palabras y de verbalizar los acontecimientos, bien sean vividos y cercanos, como también externos o no vividos personalmente. De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que narrar y contar los hechos es una de las etapas de la temporalidad del desplazamiento forzado y tal vez, de otros flagelos que lastimen la memoria. Pues narrar lo sucedido de forma indirecta (a través de un cuento, de un relato, de una ficción) ayuda a entender el recuerdo y así tramitarlo, para disponerse a la reconciliación. Las dinámicas y ritos grupales son catárticos en este sentido.

Por otra parte, se evidenció que la negativa inicial de los niños más dolidos en el momento de narrar los acontecimientos, son actitudes que hablan de un silencio autoimpuesto, y demuestran que entre las afectaciones del desplazamiento forzado está la falta de confianza en el otro. Por otro lado, el gesto de agradecimiento de los estudiantes al posibilitar expresar sus temores, amenazas, expectativas, daños y proyecciones muestra que, en ocasiones, basta con permitirles a ellos hablar para afianzar el tejido grupal. Por eso también se concluye que esta estrategia promueve la reconciliación a través de la manifestación de las emociones mediante la creación de textos literarias, con el objetivo de lograr una reparación simbólica.

Recomendaciones

Al conocer de cerca la realidad que han vivido las familias y las afectaciones en la población escolar recomendamos como reparación simbólica colectiva adelantar actividades de tipo cultural y/o social, donde se pueda en equipo con el mismo objetivo víctimas y victimarios sembrar la semilla para el nunca más.

Es viable realizar programas que cuenten con propuestas didácticas, en este sentido se hacen recomendaciones a nivel pedagógico con la intención de tomar nota de las experiencias para que se puedan sistematizar bajo el interés de unos propósitos previos.

En la etapa de sensibilización se recomienda usar narraciones en primera persona y en tercera, para indagar si la forma en que los estudiantes narraron las vivencias se trata de la imitación de los talleres modelo.

De acuerdo con todos los hallazgos de la investigación es pertinente, crear y diseñar estrategias pedagógicas en el aula, para accionar en diferentes contextos con estudiantes víctimas del conflicto armado, orientados a aliviar las secuelas de la guerra. Se debe fortalecer una educación para la paz que se dirija a prevenir esa forma de imitar la violencia en su vida cotidiana; sensibilizar a niños, niñas, adolescentes y adultos sobre las causas y las múltiples manifestaciones de la violencia; capacitar para solucionar conflictos en forma pacífica y constructiva, apuntalando de este modo a una cultura de paz, equidad, democracia y respeto por los derechos humanos.

En este sentido, se recomienda el diseño de estrategias sobre el uso de la narrativa literaria en la activación de la memoria del pasado reciente y para indagar el tipo de silencio voluntario que presentan las víctimas.

Por último, queda una preocupación en los planteamientos de las pedagogías de la

memoria. Desde Jelin hasta los investigadores que han hecho intervenciones parecen tener claras las categorías que componen un acto pedagógico: los propósitos de una pedagogía de la memoria están principalmente de lado de las víctimas y propende por formar sujetos con criterios de formación de subjetividades. Las enseñanzas que priman son las prácticas de formación. Las didácticas están hechas a partir de un enfoque crítico y reflexivo donde prima el debate y la circulación de muchas versiones acerca de un hecho. Los recursos suelen ser museos y objetos de memoria, así como hay una fuerte presencia del pensamiento narrativo para unir el discurso de los lugares con la fuente de las memorias. Un único elemento del currículo hizo brillo por su claridad y pertinencia: el componente evaluativo. Aquí surge la pregunta, ¿Cómo es la evaluación en la pedagogía de la memoria? ¿están en consonancia con los propósitos políticos, con las enseñanzas? ¿Evalúa los resultados finales del proceso? ¿Tiene varias etapas, es multifactorial? Estas son preguntas dignas para responder en una futura investigación.

Referencias

- ACNUR Comité Español. (2008, mayo). *Conflicto armado: ¿qué es, según el Derecho ¿Internacional Humanitario?*
- https://eacnur.org/blog/que-es-un-conflicto-armado-segun-el-derecho-internacional-humanitariotc_alt45664n_o_pstn_o_pst/#:%7E:text=Seg%C3%BAAn%20lo%20dispuesto%20en%20los,la%20fuerza%20armada%20contra%20otro.
- Albadán, P. (2012). Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la Escuela. Otras formas de convivencia. En R. Infante, A. Jiménez y A. Cortés. (Comps.). Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá, Colombia. IDEP. Editorial Jotamar.
- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), ACNUR: Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018, 20 Junio 2019, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/5d0acf594.html> [Accesado el 19 Febrero 2022]
- Amador, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 77-94.
doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint
- Aramayo, G., Dambra, G., De la Canal, R., Giammarino, D., García, F., Ruiz, J., y Castañeda, S. (2015, 11 y 12 de noviembre). Crisis migratoria en Europa: Desplazamientos forzados y conflictos político-territoriales [conferencia]. XVII Jornadas de Geografía de la UNLP. La Plata,

Argentina.http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9448/ev.9448.pdf

Avendaño, I., Cortés-Peña, O., Guerrero-Cuentas, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(1), 13-36.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67943296001>

Bello, M. (2004). Identidad y desplazamiento forzado. *Desplazamiento forzado y refugio*, 1(8), 3-4. <http://www.uasb.edu.ec/padh - padh@uasb.edu.ec>

Delgado, B. (1995). La educación para la paz en perspectiva: Algunas tesis para la reflexión. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 1(11), 219-226.

Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, 1(32), 83-113.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/1249>

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. México D. F. México: Fondo de Cultura Económica.

Caballero, L. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético- política. *Voces otras*, 7(1), 126-145.

Cabeza W. (2016). Construyendo una cultura de paz a través de técnicas y estrategias pedagógicas y la implementación de la cátedra de paz, visionando el periodo pos-conflictos en los montes de maría. *Mejores propuestas*, Premio Compartir.

https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/mejores_propuestas/propuestas2016/construyendo-una-cultura-de-paz-a-traves-de-tecnicas_wilson-cabeza.pdf

- Caride, J., y Pose, H. (2013). Los Museos como Pedagogía Social o la necesidad de cambiar la mirada cívica y cultural. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (22), 141–160. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9833>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*.
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (GMH). (2013). *Recordar y narrar el conflicto*.
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES]. (2021, 16 de febrero). *Desplazamiento forzado en Colombia, ¿Qué pasó en 2020?*
Desplazamiento Forzado en Colombia ¿Qué pasó en 2020? (wordpress.com)
- Corte Penal Internacional. (2001). Estatuto de Roma. Comisión de Derecho Internacional.
[https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)
- Decreto 2569 de 2000. (2000, 12 de diciembre). Presidencia de la República. Registro Distrital 44263.
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253- 278.

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

Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. En S. Guelerman. (Comp.).

Memorias en presente. Buenos, Aires Argentina: Grupo Editorial Norma.

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. Libro SED. CAPÍTULO II.

Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, 2(6),

7-20.

González, J. C. M. F. (2020). *BOLETÍN DE MONITOREO No. 24 del Observatorio de Niñez y*

Conflicto Armado de la COALICO - ONCA.

Boletin-ONCA-No.-24.pdf (coalico.org)

González, M. (2002). Desterrados: el Desplazamiento forzado sigue aumentando en Colombia.

Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 9(27), 41-78.

<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1724/1305>

Hernández, G. (2015). Cuando se despeja la bruma: investigación basada en arte, un análisis

dirigido al aprendiz de brujo. *Tercio Creciente*, 1(8), 39-46.

<http://www.terciocreciente.com>

Jaramillo Marín, Jefferson Expertos y comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia

Estudios Políticos, núm. 39, julio-diciembre, 2011, pp. 231-258 Instituto de Estudios

Políticos Medellín, Colombia.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/11762>

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

Jurisdicción Especial de Paz [JEP]. (2022, 12 de enero). ¿Qué es la JEP y para qué fue

creada? <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>

La historia de los uniformados que aceptaron cargos por falsos positivos. (2021, 11 de diciembre). El tiempo. <https://www.eltiempo.com/justicia/jep-colombia/falsos-positivos-jep-21-militares-y-un-civil-aceptaron-responsabilidad-638153>

Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No 48.

Mejía, M. Q. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. 164 páginas.

Moral Santaella, Cristina (2006). CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACTUAL. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1),147-164. [fecha de Consulta 25 de febrero de 2022]. ISSN: 0212-4068.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008>

Nausbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

Neira, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos. En R. Infante, A. Jiménez y A. Cortés. (Comps.). *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá, Colombia*. IDEP.EditorialJotamar.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>

Nova, M., Arias, L., y Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 8(1), 27–39.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.8103>

Not, L. (2012). *Las pedagogías del conocimiento*. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*.
http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno._Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf
- Rodríguez, J. y González, L. (2012). Narratopedia y sus alcances interdisciplinarios: prácticas narrativas en la red. *Nómadas*, (36), 179-194.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
<https://doi.org/10.17227/01234870.41folios69.85>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D., y Aristizábal, L. (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren. Su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina.
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2019). *Guía Pedagogías de la Memoria Histórica, la Reconciliación y la Reparación Simbólica para la Atención a Estudiantes Víctimas del Conflicto Armado Interno*. Bogotá. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vanegas, J., y Bolívar, C., y Camacho, L. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 163-189.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920007>
- Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y sociedad*, 24(2), 272-282.
<https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000200004>

UNESCO. (2011). Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Informe_completo_103.pdf

Zuñiga, M. (2018). Complejidad organizada: los laboratorios vivos de innovación y cultura como metáfora de un organismo vivo. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(1), 68-81.

<https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.180901.06>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado

**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 parte de la **INVESTIGACIÓN TITULADA:**

Establecimiento Educativo:

Fecha:

Municipio:

Yo, _____ con c.c. _____ [madre, padre o representante legal o acudiente], y yo, _____ con c.c. _____ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña _____ de _____ años 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 la investigadoras, docentes _____ como requisito de grado para la obtención del título de Magíster en el programa académico de Maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana y que será desarrollada durante el año 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 la 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 desarrollarán las actividades y declaro que he sido informado de que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

Firma padres de familia

_____ CC. _____
_____ CC. _____

N. celular

Anexo B. Taller “Expedición Intergaláctica en busca de un nuevo Hogar”

Taller 1

Descripción General

Título: Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar.

Tema: Desplazamiento Forzado.

Dirigido a: Estudiantes en condición de desplazamiento forzado de básica primaria.

Objetivos:

- Impulsar en los estudiantes la co-creación de narrativas literarias a partir de las experiencias y afectaciones vividas en el contexto escolar a consecuencia del desplazamiento forzado.
- Reflexionar con los estudiantes acerca de las afectaciones que ha dejado el desplazamiento forzado.

Justificación:

El taller *Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar* permite a los participantes que han vivido de cerca el desplazamiento forzado, reconstruir la memoria del pasado reciente en el ámbito escolar a través de los recuerdos, expresados mediante narrativas literarias, que brindan la posibilidad de comprender y reflexionar sobre lo sucedido, aportando a la reparación sanadora y simbólica, así como a conocer la verdad. Además, esta propuesta contribuye a la no repetición mediante la pedagogía del pasado reciente.

El desplazamiento forzado es una de las problemáticas más graves que afecta a la población colombiana, según el Registro Único de Víctimas (RUV), Colombia cuenta con 8.127.019 de personas que han sido desplazadas de sus territorios. Así mismo, niños, niñas y jóvenes han sido víctimas de desplazamiento forzado, y no cuentan con programas estatales ni

propuestas curriculares y didácticas para identificar y aminorar el daño causado por el conflicto, además de no encontrar espacios que les permitan reflexionar, prevenir y expresar sus sentires. En este sentido, son importantes las palabras de Vanegas (et al. 2010) cuando dice que: en la historia de cada niño y niña en situación de desplazamiento existe un pasado, un antes de, y un presente que empieza después de. Ese *de* es la salida, el evento que significa. A partir de esto, podemos identificar la importancia de crear procesos reparadores y liberadores para niños y niñas que han sufrido este flagelo (p.166).

En suma, el desplazamiento forzado en Colombia ha sido muy agobiante, y para entender esta situación es importante tener en cuenta tanto las circunstancias previas, como el momento presente y el futuro, lo que conlleva a que cada víctima represente este hecho de forma diferente a partir de su propia vivencia.

En consonancia con este planteamiento, el taller *Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar* pretende propiciar un espacio pedagógico para que los participantes puedan expresar libremente sus sentires, narren sus afectaciones y las puedan transformar.

Desarrollo Temático

Descripción

El taller *Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar* está enfocado en las afectaciones del desplazamiento forzado, especialmente en el ámbito escolar, a partir de las narrativas literarias de estudiantes que lo han vivido de cerca. Esto teniendo en cuenta que este hecho victimizante ha sido una modalidad de violencia propia del conflicto armado en Colombia.

En este sentido, es importante definir el desplazamiento forzado como una forma de imponer e intimidar a los individuos con diferentes estrategias violentas, para que salgan de su zona de domicilio, dejando graves afectaciones, especialmente en niños y niñas. Por ende, este

taller propicia espacios de reflexión individual y colectiva mediante narrativas literarias creativas que permiten a los participantes expresar lo vivido y se constituye así en un aporte a la construcción de paz en el ámbito escolar.

En una pedagogía de la memoria del pasado reciente es pertinente el desarrollo de esta experiencia estético-literaria, ya que los cuentos de ciencia ficción son creados a partir de los testimonios, incluyendo juegos y dibujos, que a su vez hacen un llamado a visualizar los hechos de una forma diferente y creativa. Se trata de un ejercicio de memoria histórica que pretende comprender sucesos como el desplazamiento forzado, con la esperanza de que no se repitan estos hechos. Esta estrategia promueve la reconciliación a través de la manifestación de las emociones mediante la creación de piezas literarias, con el objetivo de lograr una reparación simbólica.

Momento de Creación

Materiales:

- Plataforma virtual.
- Vídeo.
- Canción.
- Block de hojas.
- Vídeo beam.
- Material reciclable:
 - 2 platos desechables.
 - 1 vaso desechable, 10 tapitas de gaseosa o 10 botones grandes.
- 1 lápiz.
- 1 caja de temperas.
- 2 barras de silicona.

- 1 octavo de cartulina color verde.
- 1 rollo de cinta adhesiva transparente.
- 1 tarrito de pegamento o colbón.
- 1 tijera.
- 1 marcador o lapicero color negro.

Descripción Actividad:

Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar es un cuento creado por Sandra Patricia Rodríguez Silva, encaminado a la reconstrucción de la memoria a través de los recuerdos para conocer las afectaciones escolares que han vivido los estudiantes a causa del desplazamiento forzado.

El cuento narra la historia de Pot, un ser espacial que junto con su familia nos ayudan a contar las afectaciones del desplazamiento forzado. Esta historia será narrada durante el taller con el fin de que los participantes reflexionen y comprendan el hecho victimizante desde esta propuesta estético-literaria. Inicialmente, Pot hará su presentación con una dinámica, invitando a los participantes a que describan su lugar de origen e indiquen por qué quisieran volver allí. Seguidamente, se escuchará la canción *Todos los Niños del Mundo*, con el objetivo de que los participantes reflexionen y den a conocer el mensaje.

Además, Pot pedirá ayuda para construir su platillo volador, medio que servirá como vehículo para dar a conocer su cuento. Enseguida, Pot, por medio de un televisor, narrará su historia y, posteriormente, se hará un conversatorio con preguntas, invitando a los participantes a reflexionar a partir de lo que recuerdan del cuento.

Para finalizar, se invitará a cada participante a dar un final diferente al cuento. También se propondrá crear, escribir y dibujar un cuento propio, el cual podrán dar a conocer y exponer

en una colcha de imágenes.

Momento: puesta en escena aula

Sensibilización:

RITUAL PARA CONOCERNOS: (25 minutos)

Para dar inicio con la actividad, el lugar debe estar ambientado de una forma creativa semejando al espacio intergaláctico. Asimismo, deben estar previamente los materiales necesarios para el desarrollo del taller.

Participantes y maestro o maestra se organizarán en círculo para escuchar por medio de un *podcast intergaláctico* a Pot, un ser espacial, quien dará la bienvenida e invitará a la presentación de los participantes con una rima que identifique su nombre.

Ejemplo: *yo soy Pot y vengo del planeta Tatoni, y quisiera volver allí por mis juguetes.*

Esta acción la realizarán todos los participantes dando a conocer su nombre, lugar de origen y por qué quisieran volver allí.

Luego se escuchará la canción *Todos los Niños del Mundo*, Canción Infantil

Multicultural Diversidad (Pista 1):

Letra canción:

“Todos los Niños del Mundo”

Hay un mundo no tan lejano donde todos los niños se toman de la mano.

Rayuela, ronda, canicas, escondida, carrera de embolsados, muñecos de trapo.

Hay un niño del ecuador, hay un niño de salvador, también hay una niña que viene de Alemania y una más pequeña que viene de Finlandia.

Hay un mundo no tan lejano donde todos los niños se toman de la mano.

Rayuela, ronda, canicas, escondida, carrera de embolsados, muñecos de trapo.

Hay un niño de Portugal, hay un niño de Senegal, también hay una niña que viene de Australia y una más pequeña que viene de Eslovaquia.

Hay un niño de Guatemala, de Panamá, de Canadá y de Jamaica. Hay una niña que viene de la India, de Francia, de Brasil y también de Argentina.

Hay un mundo no tan lejano donde todos los niños se toman de la mano.

Rayuela, ronda, canicas, escondida, carrera de embolsados, muñecos de trapo.

Hay un mundo no tan lejano donde todos los niños se toman de la mano.

Rayuela, ronda, canicas, escondida, carrera de embolsados, muñecos de trapo.

Después cada niño y niña expresará y reflexionará mediante 3 palabras el mensaje que le dejó la canción.

Al finalizar, Pot pedirá ayuda a los participantes para construir su platillo volador, medio que servirá como vehículo para dar a conocer sus cuentos y volver a su planeta.

Creación del platillo volador (15 minutos):

Se solicitará a niños y niñas organizarse en grupos de tres personas para la creación de una nave espacial. Con los materiales indicados los participantes deberán usar su creatividad y elaborar la nave para que Pot pueda regresar a su planeta.

Materiales

- Material reciclable:
- 2 platos desechables.
- 1 vaso desechable, 10 tapitas de gaseosa o 10 botones grandes.

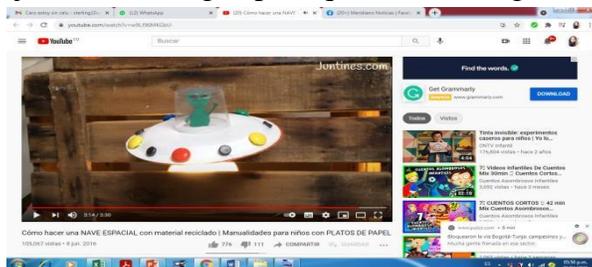
- 1 lápiz.
- 1 caja de temperas.
- 2 barras de silicona.
- 1 octavo de cartulina color verde.
- 1 rollo de cinta adhesiva transparente.
- 1 tarrito de pegamento o colbón.
- 1 tijera.
- 1 marcador o lapicero color negro.



Paso a paso de la creación de la nave espacial:

1. Dibuja el ser espacial o ser del espacio, para luego recortarlo.
2. Toma el vaso de plástico del tamaño deseado, ten en cuenta que esta será la cabina espacial de nuestro ser del espacio, se debe meter allí cuando esté recortado.
3. Pega los dos platos para formar el platillo.
4. Sobre un de los platos pega a nuestro ser del espacio y luego ubica el vaso boca abajo sujetándolo con pegamento o cinta adhesiva de tal forma que el ser espacial quede adentro del vaso.
5. Para finalizar, pega las tapitas de gaseosa alrededor de los extremos del plato y así quedará listo el platillo volador para Pot.

Nota: te dejamos una imagen para que te sirva de guía:



Las instrucciones para crear la nave espacial se encuentran en el siguiente enlace:

<https://youtu.be/w9LJ96MKGbU>

Sensibilización en el tema: (15 minutos)

Círculo de lectura o de vídeo.

Se utilizará el computador y video beam para esta actividad. El cuento de creación propia, *Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar*, se podrá reproducir y visualizar en pantalla gigante dándole clic al icono de los seres intergalácticos.



Icono seres intergalácticos

Cuento de creación propia:

Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar.

Pot es un ser espacial que venía de un lugar muy extraño, enorme, frío y muy desconocido. En este inmenso lugar existía un planeta llamado Tatoní, cuya galaxia tenía dos soles.

Pot vivía muy contento y tranquilo porque podía disfrutar al lado de toda su familia de dos amaneceres y dos atardeceres. Era increíble, jugaba más tiempo, pues la noche era más corta.

Pero un día, de esos que nunca se olvidan, sus padres lo despertaron más temprano que de costumbre, pues toda la familia iría de paseo por la llanura Galaxy a recoger cristales de cuarzo, para generar energía en su casa galáctica.

Muy alegres partieron, sin embargo, *¡oh, qué sorpresa!* Pronto a lo lejos Pot y su familia vieron una nave muy extraña que bajaba del cielo y aterrizó justo frente a ellos. Muy asustados, se percataron que en la nave espacial había piratas intergalácticos, y por su aspecto parecían seres espaciales. Pudieron reconocerlos porque todos los piratas intergalácticos tenían un parche azul en su ojo izquierdo, además en su mano tenían una varita que expulsaba rayos eléctricos que servía para suspender por los aires lo que tocara.

Rápidamente invadieron todo el planeta Tatoní en busca de los cristales de cuarzo. Aún medio aturdido, Pot miró a su alrededor, estaba oscuro por el polvo cósmico que arrojaron los piratas, apenas si podía ver, todo a su paso lo destruyeron: las casas galácticas, los cultivos espaciales, la escuela cósmica, los caminos estelares y el bosque artificial.

Qué tristeza sintió Pot y su familia, no quedaba nada, solo pensaron en salvar sus vidas y con mucho susto y temblando de miedo subieron a su platillo volador para huir de los piratas intergalácticos, que lo único que querían era los cristales de cuarzo para obtener el poder de todo el universo.

Así que ese planeta ya no era agradable para vivir, y con esos extraños, menos. Es así como Pot y su familia emprendieron una larga expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar.

Viajaron a muchos planetas desconocidos, pero con tan mala suerte que cada planeta ya tenía dueño, y lo peor, estaban al mando de los piratas intergalácticos.

Pero pronto estalló la confusión cuando al planeta Ónix llegó la tropa estelar para defender a las familias espaciales. Fue muy difícil lo que pasó, nunca terminó y la familia de Tatonis siguió la expedición hasta que pronto el platillo volador en la tierra aterrizó.

Pot corrió hacia las escaleras y salió al mundo nuevo, donde brillaba un sol chispeante de rayos asombrosos, creía que era un sueño.

Miró fijamente lo que tenía delante y le preguntó a su papá: *¿Dónde está mi casa galáctica? ¿Dónde está la escuela cósmica? ¿Dónde están mis amigos galácticos? ¿Qué fue lo que pasó? ¿Dónde estoy?* Todo le parecía extraño. No sabía dónde se encontraba. Su padre le indicó que habían llegado al planeta Tierra. La gente los observaba como bichos raros, pero pronto se acostumbraron a vivir como diferentes entre la multitud.

Pot ingresó a la escuela. Al principio, estaba muy apenado y sin amigos. Todo luego cambió al ver en clase a Lilicosmin, una extraterrestre que venía del planeta Kepler, en condiciones iguales a las suyas, huyendo de los piratas intergalácticos.

Rápidamente se hicieron amigos de todos sus compañeros al contar las historias sobre lo que les había ocurrido y que les afectaba su corazón. El relato después se convirtió en conmemoración de todos los seres intergalácticos que fueron expulsados al espacio estelar. Pot, aunque siempre recordaba su planeta Tatoní, encontró un nuevo hogar.

Sandra Patricia Rodríguez Silva

Imaginemos una situación problema: (15 minutos)

A continuación, luego de ver el vídeo o haber leído el cuento, se exponen las siguientes preguntas para que los participantes contesten desde su experiencia, reflexión y sentir:

Reconstrucción del pasado:

¿Qué le pasó a Pot y a su familia?

¿Por qué pasó?

Evaluación del impacto de la guerra:

¿A quiénes afectó lo que pasó en el universo en ese momento?

¿Cómo Pot y sus familias afrontaron lo que pasó?

El presente del pasado y del futuro:

¿Cómo era Pot en la escuela?

¿De qué manera debemos ayudar a Pot y a su familia?

Memorias en acción: (35 minutos)

Se invita a los participantes a realizar un dibujo del final del cuento. En otra hoja, se les solicita escribir su propia historia a partir de las siguientes preguntas:

¿Has vivido una situación similar a la que vivió Pot?

¿Alguna vez te has sentido como Pot? Relata tu historia.

¿Qué harías si estuvieras viviendo esta situación?

¿Cuál sería la solución para esta situación?

Reflexionemos juntos: (20 minutos)

Posteriormente, se procede a su socialización y se les pregunta:

¿Cómo se sintieron con la actividad?

¿Qué les gustaría cambiar de su propio relato?

Ritual de cierre: (10 minutos)

En una colcha de imágenes titulada *Los Recuerdos de Pot* (tipo cartelera) se pegarán todos los dibujos compartidos por niños y niñas.

El cuento creado lo enviarán en la nave espacial a Pot y su familia. Este ejercicio permitirá hacer la lectura de las narrativas reparadoras de niños y niñas participantes. Además, la

colcha de imágenes quedará allí expuesta en el rincón de la *Mensajería Intergaláctica*. Este será un espacio al que siempre se podrá volver para contar historias.

PARA SEGUIR INVESTIGANDO

Nuevos caminos

- Como crear un cuento.

<https://youtu.be/bktO0RxMeoI>

- Historia “Te cuento mi cuento”

<https://youtu.be/SyGGEvx3evM>

- Memoria Histórica.

<https://youtu.be/TwjxReTLyYU>

- Un largo camino.

https://youtu.be/uog_2OPU5MM

Bibliografía:

Centro de memoria histórica y University of British Columbia. 2013. Recordar y narrar el

conflicto - Herramientas para reconstruir memoria histórica. Primera edición en

Colombia, septiembre de 2013. (online) (Archivo pdf) Recuperado de:

[https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-](https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf)

[el-conflicto.pdf](https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf). Impreso en Colombia.

<https://www.youtube.com/watch?v=w9LJ96MKGbU>

ISSN: 1515-4467 Universidad Nacional de San Luis

Juntines Planes. 8 junio 2016. Cómo hacer una nave espacial con material reciclado |

manualidades para niños con platos de papel. [Vídeo] YouTube.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y MUSEO VIRTUAL – Maestría en Educación para la Paz

Universidad Distrital Francisco José de Caldas NIT. 899.999.230.7, A., 2021.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA MUSEO VIRTUAL. [online] Rita.udistrital.edu.co.

Available at: <<https://rita.udistrital.edu.co/museovirtual/>> [Accessed 29 April 2021]. San

Luis, Argentina.

Todos los Niños del Mundo” - Canción Infantil Multicultural – Diversidad.

<https://youtu.be/3DiH-tKIKBY>

Vanegas López, Julián Alberto; Bolívar Bonilla Baquero, Carlos; Camacho Ordóñez, Leidy

Bibiana. Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas.

Fundamentos en Humanidades, vol. XII, núm. 24, 2011, pp. 166

Música del taller:

Pista 1: Todos los Niños del Mundo - Canción Infantil Multicultural Diversidad

<https://youtu.be/3DiH-tKIKBY>

Anexo C. Taller “Viaje al mundo de los recuerdos”.

Taller 2

Descripción General

Título: Viaje al mundo de los recuerdos.

Tema: Desplazamiento Forzado.

Dirigido a: Estudiantes en condición de desplazamiento forzado de básica secundaria.

Objetivos:

- Generar un espacio de diálogo, reflexión y creación para que los estudiantes que han vivido el desplazamiento forzado expresen libremente sus memorias.
- Conocer diferentes afectaciones en el ámbito escolar que han vivido estudiantes víctimas de desplazamiento forzado a través de la producción de narrativas literarias.

Justificación:

El *Viaje al mundo de los recuerdos* es una propuesta estético-creativa para estudiantes en condición de desplazamiento forzado de básica secundaria, debido a que niños, niñas, jóvenes y adolescentes han realizado su proceso académico en escenarios donde no ha sido abordados estos temas. En este sentido, es pertinente realizar un taller enfocado en sensibilizar sobre hechos victimizantes del conflicto como el desplazamiento forzado, y que, a su vez, pueda constituirse en un espacio de reparación simbólica.

Además, es oportuno permitir a los estudiantes que han vivido de cerca el desplazamiento forzado reconstruir la memoria de las afectaciones en el ámbito escolar a través de los recuerdos mediados por la creación de narrativas literarias. Este ejercicio genera un espacio de diálogo y reflexión para que los participantes se expresen libremente, con la posibilidad de comprender lo sucedido, aportar a una reparación sanadora y simbólica, conocer la verdad, y evitar el olvido y la repetición de estos hechos.

Abordar el desplazamiento forzado desde el contexto escolar es importante, ya que se trata de una de las problemáticas más graves que afecta a la población infantil colombiana. Según Meléndez “En los datos del Registro Unidad de Víctimas, el desplazamiento forzado es el hecho que concentra la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes incluidos 3’154.982 que han sido desplazadas de sus territorios” (El Tiempo, 2021). Esto indica que es necesario desde la escuela propiciar procesos de pedagogías de la memoria del pasado reciente para esta población, que sirva para comprender el desplazamiento forzado a través de las narrativas testimoniales creadas por los estudiantes.

En efecto, la aplicación de este taller está directamente relacionado con la memoria de las afectaciones a consecuencia del desplazamiento forzado de los adolescentes, a través de los testimonios. En este sentido, Feld evidencia la importancia del testimonio en diferentes niveles:

como narrativas de los hechos y los recuerdos de ese pasado; como sentimientos recordados y como sentimientos generados en el acto de rememoración [...], como formas de transmisión intergeneracional [...], como reflexiones sobre lo vivido, en función del momento del curso de la vida en que se vivió, y las miradas actuales sobre ese pasado, como reflexión sobre el propio lugar de cada uno en el mundo y sobre la propia responsabilidad social (Feld, 2002, como se citó en Blair, 2008, p. 91).

Así pues, el desarrollo de este taller permite que los participantes hagan memoria en cuanto al pasado que les afecta y puedan manifestar sus sentimientos para sanar las heridas, llevándolos a reflexionar y a percibir otros puntos de vista en el reconocimiento de sus potencialidades, así como a compartir todas estas narrativas para promover procesos de resignificación.

En consonancia con este planteamiento, el taller pretende propiciar un espacio pedagógico para que los estudiantes puedan expresar libremente sus sentires, narren sus afectaciones, puedan comprender lo que les ha sucedido y promuevan una cultura de paz.

Desarrollo Temático

Descripción

El taller *Viaje al mundo de los recuerdos* está centrado en las afectaciones de estudiantes de secundaria que han vivido el desplazamiento forzado. En este sentido, es importante definir el desplazamiento forzado como una forma de imponer e intimidar a los individuos, a través de diferentes estrategias violentas, para que salgan de su zona de domicilio, dejando graves daños, especialmente en niños, niñas y adolescentes. Por ende, este taller propicia espacios de reflexión individual y colectiva mediante narrativas literarias creativas que aporten a la construcción de paz en el ámbito escolar con estudiantes que han vivido este hecho victimizante.

En una pedagogía de la memoria del pasado reciente es pertinente el desarrollo de esta experiencia estético-literaria, ya que los cuentos son creados a partir de los testimonios de los participantes. El desarrollo del taller permite indagar por sus narrativas, para entender el modo de percibir la vida a través de las experiencias y los significados que les rodean, reflexionando sobre la problemática a partir de la comunicación y el diálogo, es decir, se trata de: “Una propuesta pedagógica desde el relato que permite nuevas expresiones de lo performativo, en el sentido de un rehacer histórico de la experiencia, la apertura a nuevas posibilidades de interpretación y a nuevas formas de lenguaje y escritura” (Rodríguez & González, 2012, p.180).

El taller *Viaje al mundo de los recuerdos* es una experiencia valiosa para la pedagogía de la memoria, en tanto invita al estudiante a tener mayor capacidad de expresión y de narración de

sus experiencias, contribuyendo a la construcción de una interpretación diferente de su propia situación de vida.

Momento de Creación

Materiales:

- Plataforma virtual.
- Video.
- 1 block de hojas.
- Video beam.
- Baúl.
- Fotografía.
- Cuento.
- Sombrilla.
- Tablero.
- Colores o temperas.
- Lápiz.
- Lana.

Descripción Actividad

Viaje al mundo de los recuerdos permite la reconstrucción de la memoria a través de los recuerdos, para conocer las afectaciones escolares que han vivido los estudiantes de secundaria a causa del desplazamiento forzado.

Inicialmente se hará la presentación con una dinámica llamada *telaraña de lana*, que simboliza en el imaginario de los participantes todas las cosas guardadas en la memoria y que poco a poco se van llenando de telarañas, es decir, recuerdos que van quedando en un pasado y

nunca se dan a conocer.

Enseguida, se escuchará una canción. A partir de esto los estudiantes reflexionarán y darán a conocer su interpretación del mensaje.

Posteriormente, en la sensibilización del tema, se abrirá el baúl de los recuerdos, donde se encontrará el cuento: *Carlanco: un cambio de vida*, con su respectiva fotografía significativa. El cuento se narrará a los estudiantes de una forma creativa (con buena entonación y dándole voz a cada personaje). Luego, mediante una serie de preguntas, se invita a los participantes a reflexionar sobre las temáticas y a compartir sus propias vivencias. Después, se hará la creación de una historieta en equipo (tres participantes), en la cual podrán expresar lo que sintieron o lo que concluyen a partir del cuento anterior, utilizando figuras metafóricas que ayuden a describirse a sí mismos y a otras personas que viven la historia. Finalmente, expondrán sus creaciones.

Momento: puesta en escena aula

Sensibilización:

RITUAL PARA CONOCERNOS:(20 minutos)

Para dar inicio con la actividad, el lugar debe estar ambientado previamente de una forma creativa. Así mismo, deben estar los materiales necesarios para el desarrollo del taller.

En círculo, los participantes, junto con maestro o maestra, se organizarán para realizar la dinámica *telaraña de lana*: a medida que los participantes van deshaciendo un ovillo de lana, dirán su nombre y contarán algo significativo que les haya ocurrido como elemento principal de presentación. Mientras se avanza en la presentación, es importante tener en cuenta que el participante siguiente deberá mencionar los nombres de los participantes que lo hayan

antecedido, esta es la condición para decir su propio nombre. De esta forma se hace la presentación y se van construyendo lazos con los otros.

Luego se escuchará la canción *Errante Diamante* (Pista 1):

Errante Diamante

Aterciopelados

¡Ay! Yo me fui porque me tocó.

¡Ay! Pero allí dejé mi corazón.

Dejé la vajilla y el televisor.

Dejé mi casita, mi terruño, mi azadón.

Cambié mis paisajes, mi brisa serena,

Por fríos semáforos y sucias aceras

Cambié árboles de fruta,

Por pedir limosna en la ruta.

¡Ay! Yo me fui porque me tocó.

¡Ay! Pero allí dejé mi corazón.

Dejé mis muertos sin enterrar.

Por el río bajaba la subienda criminal.

Soy viajero de ausencias.

Cargo a cuestras mi morral.

Llenito de miedo y de soledad.

Pero si sigo vivo por algo ha de ser.

Pa'lante, pa'lante,

Errante diamante.

Un héroe ambulante,

Para santo aspirante.

Que el velo se levante.

La verdad escalofriante

Y sus miserias se destapen.

La justicia haga parte de

Esta historia espeluznante.

Que la fe radiante

Vuelva a acompañarte.

Los estudiantes conversarán sobre su sentir frente a la canción y darán a conocer su interpretación del mensaje.

Sensibilización en el tema: (20 minutos)

1. Conectando historias:

En el inicio de la actividad, maestro o maestra hará un espacio de sensibilización y motivación para los participantes, pegando las frases en el tablero. Voluntariamente los participantes leerán las siguientes frases propuestas:

**“Las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos”
(Gillis,1994, citado en Jelin et al., 2002).**

**“La memoria, que, aunque consista como la imaginación en una representación, pretende alcanzar el pasado, construirlo y serle fiel”.
Paul Ricoeur**

**“Transmitir la memoria es una parte central del contacto entre las generaciones”
Inés Dussel.**

**“Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia”
José Saramago**

Los estudiantes conversarán sobre las frases propuestas, reflexionarán y darán a conocer sus sentires.

2. Baúl de los recuerdos

Los participantes se ubicarán en un círculo alrededor del *Baúl de los Recuerdos*. Posteriormente, maestro o maestra le pedirá a los participantes que imaginen qué hay dentro del baúl, de quién podrá ser lo que allí está oculto y para qué servirá.



Al abrir el baúl, los participantes encontrarán una foto de Teddy Carlanco con su familia y una hoja con un cuento, que se leerá en voz alta.

A continuación, se presenta el cuento:

Carlanco: un cambio de vida.

Cierto día llegó un nuevo vecino al pueblo de Birmania. En nada se parecía a los demás habitantes, su nombre era Teddy Carlanco, un muchacho de unos 15 años, con rostro serio, no sonreía, tal vez era una forma de defensa para no socializar con otros.

Pronto ingresó al colegio de La Felicidad, donde la maestra Luciana le dio la bienvenida con mucho cariño. Inseguro y callado, Teddy entró al salón de clase y se dirigió hacia un pupitre en el que se sentó.

Todos los estudiantes de su grado lo miraron, Teddy no se animaba a mirar a nadie, se escucharon susurros hasta que, la chica Carlota, la más gomela del salón, le dijo:

- ¡Despierta, cariño, en nuestro colegio somos muy felices!

Yeri, el líder del grupo, le habló:

- ¡Bienvenido a la fiesta, la convivencia aquí es agradable!

También Orlando, el más famoso deportista, se unió a los demás para decir:

- ¡Si piensas y actúas como yo, te van a respetar!

Tímidamente y con cara de susto Teddy contestó:

- ¡Gracias! - Y no habló más.

¡Pobre, Teddy! no quería compartir con sus compañeros y menos que conocieran su situación, pues, según los mensajes del trino en el correo de los pajaritos, su familia se vio obligada a salir de su región en Pueblo Madero, un lugar anclado en las montañas, con mucha vegetación y de clima frío, lleno de animales silvestres y agua natural. En aquel lugar vivieron hasta el día en que los llamados Casquetes de Fuego aparecieron dizque a controlar los desórdenes sociales de la municipalidad. Desde ese momento despojaron y violaron los derechos de las personas, eran muy crueles y por donde pasaban solo dejaban destrucción.

Cuando llegaban los Casquetes de Fuego nadie se les acercaba por miedo a ser torturado y a que se llevaran a los jóvenes. Por esta razón, Teddy y su familia salieron de Pueblo Madero, sin una cobija para abrigar las horas eternas del caminar.

Fue muy duro para Teddy llegar a un lugar desconocido y dejar todos sus sueños atrás y sus habilidades campesinas para ordeñar, alimentar las gallinas, pastorear y formar bolas de heno para alimentar a los caballos. Pero debía seguir su vida y dejar todos esos recuerdos en un baúl que cargaba en su mente y en su corazón.

Era difícil para Teddy estudiar y llevar el peso de tanta crueldad, sus compañeros, aunque imaginaban lo que le había sucedido, lo rechazaban, porque poco socializaba con los demás, tal vez por la situación que vivió, pero sus compañeros no lograban entenderlo.

Un día a la hora de recreo el joven Pontevedra atacó a Teddy dándole con la pelota y esto ocasionó que cayera al suelo.

Teddy se puso en pie, un poco aturdido sin entender la situación.

Pontevedra, con altanería, le gritó:

- ¡Aquí la vida es dura y muy difícil, la gente no es como en Pueblo Madero donde todos se conocían y se colaboraban, allí tú eras alguien! ¡Aquí tú eres simplemente una persona más!

Todos los compañeros formaron un círculo a su alrededor, se burlaron de Teddy, quien salió corriendo. Se sentía muy mal, no entendía todo lo que le estaba pasando y no tenía con quien conversar.

Al día siguiente Teddy llegó al salón lleno de miedo y muy pensativo, no participó de la clase de ciencias, estuvo desconcentrado y perdió la evaluación. En las actividades escolares no colaboraba, siempre se ubicaba lejos de los demás compañeros. Teddy en ocasiones se sentía frustrado y enojado, a veces se sentía temeroso, así que para pasar desapercibido su estrategia era estar aislado para huir de la realidad de ser desplazado.

La maestra Luciana al percatarse de toda esta situación llevó a Teddy y a Pontevedra a la rectoría y con mucha cautela los invitó a conversar. Les dijo que el dialogo es una forma de solucionar los problemas. Después de un largo rato lograron hacer las paces, pero dado que estaban en rectoría, definieron compromisos y firmaron acuerdos.

Luciana estaba muy preocupada por la situación, así que convocó a los otros maestros y maestras para crear una propuesta innovadora, decidieron llamarla “*Mi salón en paz*”. Era una propuesta para promover la paz en el colegio.

Luciana junto con maestros y maestras del colegio hablaron con los estudiantes, los invitaron a participar del primer encuentro o día de la empatía y la reconciliación, que consistía en propiciar

un espacio de dialogo, un conversatorio donde cada estudiante podía expresar libremente su sentir, contar sus historias, expresar sus preocupaciones y problemas. Entonces, fue allí donde Teddy Carlanco se animó a compartir lo vivido. Narró lo que le sucedió a su familia y a él. Los demás compañeros escucharon atentamente y quedaron muy sorprendidos, comprendieron la situación de Teddy, le expresaron su solidaridad y apoyo. Fue tan fuerte el relato de Teddy que motivó a los compañeros a compartir sus vivencias.

A partir de ese día algo cambió, cuando todos empezaron a conversar, se rompió esa barrera que impedía el vínculo, habían historias parecidas, algunas dolorosas, pero sintieron que este era un espacio para sanar.

Es así como los estudiantes del colegio de La Felicidad empezaron a valorar sus experiencias y expresar sus sentires para convivir pacíficamente, venciendo formas de violencia que aún se daban en su comunidad. Finalmente, los estudiantes: Carlota, Orlindo, Yeri y Carlanco se hicieron amigos y se convirtieron en constructores de paz.

En conmemoración a las víctimas desplazadas de la violencia, los estudiantes elaboraron un mural en la entrada del colegio con la siguiente frase: “Recuerdos quedaron en Pueblo Madero y memoria vivas en Birmania florecieron”

Escrito por: Sandra Patricia Rodríguez Silva

Imaginemos una situación problema:(25 minutos)

Luego de escuchar el cuento, se propicia el diálogo para que los estudiantes puedan expresar lo que entienden por desplazamiento forzado.

Maestro o maestra propone las siguientes preguntas para que los participantes puedan expresarse libremente:

- *¿Cuáles fueron los hechos que generaron el desplazamiento de Teddy de su lugar de origen?*
- *¿Qué afectaciones vivieron Teddy y su familia durante y después del desplazamiento?*
- *¿Qué situaciones enfrentaron para asumir una nueva vida en otro territorio?*
- *¿Qué experiencias personales les evoca el cuento que acabamos de leer?*

A partir de las reflexiones anteriores, se invita a los participantes a profundizar sobre el concepto de desplazamiento desde dos cuestiones:

- *¿Cuál es la diferencia entre desplazamiento forzado y migración?*
- *¿Por qué se presenta desplazamiento forzado en Colombia?*

Maestro o maestra podrá participar del diálogo ampliando el concepto de desplazamiento forzado, se sugiere tener en cuenta lo siguiente:

Desplazamiento es una de las problemáticas más graves que afecta a la población colombiana, y durante más de cinco décadas ha estado presente en el conflicto armado interno. El desplazamiento forzado es una manera de imponer e intimidar a los individuos, con diferentes estrategias violentas, para que salgan de su zona de domicilio, dejando graves daños, especialmente en niños, niñas y adolescentes.

MEMORIAS EN ACCIÓN:(35 minutos)

Se invita a los participantes a escribir y dibujar una historieta que represente sus experiencias vividas, en la cual pueden describirse a sí mismos y a otras personas que conozcan, evocando las situaciones que vivieron en el contexto escolar a causa del desplazamiento forzado.

Podrán realizar la historieta utilizando seis hojas en forma de triángulo. Estos triángulos se pegarán en secuencia en una sombrilla, que anteriormente se les ha solicitado a los estudiantes. La sombrilla se utiliza como metáfora de cuidado, ya que protege de la lluvia y del sol, así mismo la memoria debe ser protegida.

Las historietas expuestas en las sombrillas representan de forma simbólica los relatos de la memoria de cada estudiante, que continúan viviendo a través de todos los relatos.

REFLEXIONEMOS JUNTOS:

(20 minutos)

En este espacio los participantes podrán socializar sus construcciones literarias con los demás, entablando un encuentro desde las narraciones reparadoras. A través de este ejercicio se estimula la creatividad y la confianza para expresar sus relatos ante sus compañeros, lo cual permite aportar a una reparación simbólica y un proceso de memoria del pasado reciente.

Al finalizar, se les convoca a interpelar el proceso mediante las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron? ¿Qué les gustaría cambiar?

RITUAL DE CIERRE (10 minutos)

Las historietas serán expuestas en un lugar del salón de clase llamado *memorias y narrativas*, lo cual servirá para promover la reparación simbólica para quienes han sufrido daño por el conflicto armado.

Para terminar, entre todos y todas se darán un *abrazo del oso*. El abrazar permite transformar el miedo, la tristeza, el odio y propicia la buena comunicación al expresarse sin hacer uso de palabras.

PARA SEGUIR INVESTIGANDO

Nuevos caminos

- La educación en medio del conflicto armado en Colombia.

<https://youtu.be/JGHL4YYzNbU>

- Cómo hacer una HISTORIETA / Aprendo en Casa

<https://youtu.be/pKyzW50qFnE>

- Cómo contar una historia por medio de un comic

<https://youtu.be/gBoQcYna7ac>

Bibliografía

Blair Trujillo, Elsa. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). Estudios Políticos, 32, Instituto de Estudio Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 83-113).

Centro de memoria histórica y University of British Columbia. 2013. Recordar y narrar el conflicto - Herramientas para reconstruir memoria histórica. Primera edición en Colombia, septiembre de 2013. (online) (Archivo pdf) Recuperado de:
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>. Impreso en Colombia. ISSN: 0121-7550

MELÉNDEZ, J. 22 de abril 202. En Colombia hay 3,4 millones de menores en el Registro de Víctimas. El tiempo. Recuperado de:
<https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/menores-en-colombia-hay-mas-de-3-4-millones-en-el-registro-de-victimas-582971>

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA Y MUSEO VIRTUAL – Maestría en Educación para la Paz
 Universidad Distrital Francisco José de Caldas NIT. 899.999.230.7, A., 2021.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA MUSEO VIRTUAL. [online] Rita.udistrital.edu.co.

Available at: <<https://rita.udistrital.edu.co/museovirtual/>> [Accessed 29 April 2021].

Rodríguez & González. NARRATOPEDIA Y SUS ALCANCES INTERDISCIPLINARES:
PRÁCTICAS NARRATIVAS EN LA RED. *Nómadas* (Col), núm. 36, abril, 2012, pp.
179-193 Universidad Central. Bogotá, Colombia.

Música del taller:

Pista 1: Errante Diamante

- <https://youtu.be/dN0uYFrjqIO>

Tabla A1. *Matriz 1. Transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales Narrativas literarias acerca del desplazamiento forzado en museos vivos escolares*

| |
|---|
| Codificación: (ES, F/M, LP, T,1, 1, 2021) Rol: Estudiante (ES) |
| Género: Femenino (F)/ Masculino (M) Nivel: Primaria (P)/Bachillerato (B) Municipio: La Plata (LP) |
| Estrategia de recolección: Taller (T) Número de taller: 1 |
| Código personal de sujeto: 1 |
| Año: 2021 |
| Actor social 1: (ES, F, LP, T, 1, 1, 2021). 8 años |
| Actor social 2: (ES, F, LP, T, 1, 2, 2021). 8 años |
| Actor social 3: (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021). 10 años |
| Actor social 4: (ES, F, LP, T, 1, 4, 2021). 9 años |
| Actor social 5: (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021). 8 años |
| Actor social 6: (ES, F, LP, T, 1, 6, 2021). 9 años |
| Actor social 7: (ES, F, LP, T, 1, 7, 2021). 11 años |

Nota: estos códigos serán citados cada vez que se requiera traer a colación las palabras de los participantes de la investigación en el análisis de resultados. Fuente: elaboración propia (2021).

Tabla A2. *Matriz 2. Transcripción y asignación de códigos de identificación de actores sociales Narrativas literarias acerca del desplazamiento forzado en museos vivos escolares*

| |
|---|
| Codificación: (ES, F/M, LP, T,1, 1, 2021) Rol: Estudiante (ES) |
| Género: Femenino (F)/ Masculino (M) Nivel: Primaria (P)/Bachillerato (B) Municipio: La Plata (LP) |
| Estrategia de recolección: Taller (T) Número de taller: 2 |
| Código personal de sujeto: 1 |
| Año: 2021 |
| Actor social 1: (ES, M, LP, T, 2, 1, 2021). 13 años. |
| Actor social 2: (ES, F, LP, T, 2, 2, 2021). 16 años. |
| Actor social 3: (ES, F, LP, T, 2, 3, 2021). 14 años. |
| Actor social 4: (ES, F, LP, T, 2, 4, 2021). 14 años. |
| Actor social 5: (ES, M, LP, T, 2, 5, 2021). 16 años. |
| Actor social 6: (ES, F, LP, T, 2, 6, 2021). 13 años. |
| Actor social 7: (ES, F, LP, T, 2, 7, 2021). 12 años. |
| Actor social 8: (ES, F, LP, T, 2, 8, 2021). 12 años. |

Tabla A3. Matriz 3. Codificación línea a línea de acuerdo con el objetivo específico 2

| |
|---|
| <p>Categoría: Nociones de amenaza en los relatos sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 1: Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosa. Instrumento: Taller 1. Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar.</p> |
| <p>Texto</p> <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 1, 2021</p> <p>229- Ellos huyeron para salvar sus vidas.</p> <p>376 - se fueron para</p> <p>377 - el bazar y claro, lo primero es que asistieron a la misa, luego fueron a desayunar y eso había</p> <p>378 - música por todos lados y también mucho trago por todos lados y venta de comida, de ropa,</p> <p>379 - pero también, es que había hombres raros como con un traje verde y cada uno tenía</p> <p>380 - un arma y botas de caucho y se lo pasaban por todos lados.</p> <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 2, 2021</p> <p>401- Un día la guerrilla llegó a Guatavita matando a todo el mundo por cualquier cosa,</p> <p>402 - primero los amenazaban diciéndoles que iban a matar a la familia, les pedían plata desde</p> <p>403 - 10 a 50 millones de pesos y así la guerrilla estaba desplazando a las familias. Los niños</p> <p>404 - no volvieron a la escuela por temor a que les hicieran daño.</p> <p>406 - a la gente le tocaba</p> <p>407 - meterse debajo de la cama o irse a esconder entre el monte, fue un tiempo de miedo y</p> <p>408 - terror porque no sabían en qué momento les tocaba el turno de la muerte.</p> <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 3, 2021</p> <p>192 - Vinieron piratas a buscar algo en su casa para que diera energía y se</p> <p>193 - tuvieron que ir al planeta tierra para que no los mataran paso eso porque los</p> <p>194 - piratas eran malos.</p> <p>233 - Menos mal encontraron esa nave espacial para poder irse antes de que les</p> <p>234 - hicieran daño.</p> <p>349 - pero después me dio mucho miedo porque empezaron a pasar por allí mucha</p> <p>350 - gente desconocida varias veces los vi,</p> <p>353 - y lo único que dijo es que cuando aparecieran otra vez, nos escondiéramos porque eran unos hombres muy</p> |

354- muy malos

357 - le dijeron a mi papá que, si no nos íbamos de allí, iban a quemar la casa y a

358 - nosotros también

Actor social: ES, M, LP, T, 1, 5, 2021 -

419 - unos enemigos los querían matar porque los campesinos no le habían pagado la deuda que

420 - era obligación pagar cada mes,

423 - fue muy duro para toda la gente dejar abandonado sus

424 - fincas y tener que irse sin saber trabajar solo en la tierrita y en otro lugar hasta de hambre

425 - se podrían morir y así fue llegaron a una ciudad

Nota: A partir de esta codificación línea por línea se seleccionan unidades textuales significativas para elaborar la codificación. En particular, esta está relacionada con las emociones expresadas por los estudiantes durante el desarrollo del taller.

Fuente: codificación de la aplica del taller (2021).

Tabla A4. *Matriz 4. Selección de unidades textuales del taller 2*

| |
|--|
| <p>Categoría: Nociones de amenaza en los relatos sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 1: Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosada. Instrumento: Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 1, 2021 Empecé a hacer las cosas mal a consumir droga, era rebelde con mi mamá y grosero con todo el mundo, por lo mismo andaba con pandillas, entonces un día personas extrañas me iban a matar porque estaban haciendo limpieza, entonces a mi mamá le toco salir de Pitalito y traerme a Villalosada para poder salvarme (L31-34) Para evitarse más problemas prácticamente los amenazan y para vivir en paz les toca irse de sus lugares (L462- 463)</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2,2, 2021 Había llegado una gente muy malvada, encapuchada, con armas y con uniformes todos raros y botas plásticas que querían cobrar su cuota, revolcaron toda la casa y sus pertenencias y mataron a cuatro integrantes de la familia, al Padre y a tres hijos Así que quedaron tres integrantes de la familia la madre, la hija y su nieto. (L616 - 620).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 3, 2021. Algo que recuerdo como si fuera ayer es que una vez nos tocó salir corriendo con mis papas y mis tres hermanos, vivíamos en Morales Cauca y fue que la guerrilla se tomó el pueblo (L426-427).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 4, 2021 es lo mismo que estamos viviendo en muchos lugares, donde la guerrilla u otro grupo armado amenaza a las personas para que se vayan de la vereda y tienen que salvar su vida solo llevando la ropita que tienen puesta (L111-114). me siento muy triste porque mataron a mi tío en Yarumal, supuestamente porque era colaborador del ejército y así nos tocó salir a toda la familia para que no nos hicieran daño. (L140-42).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 5, 2021 Lo más triste es que después para poder sobre vivir en otro lugar tienen que pedir hasta limosna. (L115-116). Tuvieron que huir del pueblo tal vez a pie o en camión, dormir en el suelo, pedir limosna, muchas veces con hambre mientras buscaban trabajo sus padres (L401-402)</p> |

Actor social: ES, M, LP, T, 2, 6, 2021.

lo que me entristece es un hecho que le sucedió a mi mamá, mi abuela y mis tías, les toco salir a media noche de Mesetas porque les iban hacer daño y no las querían ver más por allá (L171-172).

Actor social: ES, M, LP, T, 2, 7, 2021.

Luego de que dejan todo tirado las personas sufren mucho, se enferman porque cambiaron de clima de ambiente y lo más perjudicados somos los niños (L117-118).

Sufrir, con miedo, sin sueños y sin nada. Les toco volver a empezar (L403).

Mi familia y yo somo desplazados. (no dijo más) (L444 -445).

Actor social: ES, F, LP, T, 2, 8, 2021

lo que más me ha gustado es estudiar aquí en Villalosada, pues encontré buenos amigos, que antes no tenía, mi mamá no me dejaba salir ni a la ventana porque le daba miedo que llegara gente mala y me hicieran daño. (L50 - 51)

Las personas tienen que empezar de cero después que son desplazadas de su tierra, ni una cuchara tienen y vivir muchas veces en la calle (119-120)

Vivieron una situación muy difícil, y tal vez pedir limosna en los semáforos para comer, buscar trabajo, a veces las personas los humillaban por ser desplazados (404-406).

Mi tío se lo llevo la guerrilla porque como tenía una finca muy grande en el Caquetá debía pagar una plata por tenerla y como no quiso pagarla lo sacaron de la tierra y no lo dejaron volver por allá (445 - 447).

Tabla A5. Matriz 5. Codificación abierta objetivo específico 1

| <p>Categoría: Noción de amenaza en los relatos sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 1: Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosada. Instrumentos: Taller 1. Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar. Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> | |
|---|--|
| Unidades textuales | Códigos |
| <p>es lo mismo que estamos viviendo en muchos lugares, donde la guerrilla u otro grupo armado amenaza a las personas para que se vayan de la vereda y tienen que salvar su vida solo llevando la ropita que tienen puesta (ES, F, LP, T, 2, 4, 2021, L111-114). Ellos huyeron para salvar sus vidas (ES, F, LP, T, 1, 1, 2021, L229).</p> | Amenaza por perder la vida. |
| <p>primero los amenazaban diciéndoles que iban a matar a la familia (ES, F, LP, T, 1, 2, 2021, L402). le dijeron a mi papá que, si no nos íbamos de allí, iban a quemar la casa y a nosotros también (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L357-358) a mi mamá le toco salir de Pitalito y traerme a Villalosada para que no contaran nada las iban a matar (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L442). para poder salvarme (ES, M, LP, T, 2, 1, 2021, L31-34). Nos tocó salir a toda la familia para que no nos hicieran daño (ES, F, LP, T, 2, 4, 2021, L140-142).</p> | |
| <p>10 a 50 millones de pesos y así la guerrilla estaba desplazando a las familias (ES, F, LP, T, 1, 2, 2021, L403). le dijeron a mi papá que, si no nos íbamos de allí, iban a quemar la casa y a nosotros también (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L357-358). tener que irse sin saber trabajar solo en la tierrita (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021, L424). los campesinos no le habían pagado la deuda que era obligación pagar cada mes, (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021, L419-420) querían cobrar su cuota, revolcaron toda la casa y sus pertenencias, (ES, F, LP, T, 2,23, 2021, L416-417).</p> | Amenaza por perder las tierras y las posesiones. |

| | |
|--|---|
| <p>Luego de que dejan todo tirado las personas sufren mucho, se enferman porque cambiaron de clima de ambiente y lo más perjudicados somos los niños (ES, M, LP, T, 2, 7, 2021, L117-118).</p> <p>Las personas tienen que empezar de cero después que son desplazadas de su tierra, ni una cuchara tienen y vivir muchas veces en la calle (ES, F, LP, T, 2, 9, 2021, L119- 120).</p> <p>Vivieron una situación muy difícil, y tal vez pedir limosna en los semáforos para comer, buscar trabajo, a veces las personas los humillaban por ser desplazados (ES, F, LP, T, 2, 9, 2021, L404-406).</p> <p>Sin un peso en los bolsillos y sin nada que comer, sin ropa para cambiarse y sin casa (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L407).</p> | <p>Amenaza por las consecuencias de la carencia.</p> |
| <p>mi mamá no me dejaba salir ni a la ventana porque le daba miedo que llegara gente mala y me hicieran daño. (ES, F, LP, T, 2, 9, 2021, L50-51).</p> | <p>Amenaza por violencia contra el cuerpo.</p> |
| <p>a mi mamá, mi abuela y mis tías, les toco salir a media noche de Mesetas porque les iban hacer daño y no las querían ver más por allá, porque según dice mi mamá a mi tía y otras tres muchachas las violaron (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L407).</p> | |
| <p>se fueron adaptando a la nueva sociedad aún sus hijas no socializaban mucho en la escuela por temor al rechazo, preferían ser tímidas y poco participar (ES, F, LP, T, 2, 5, 2021, L648-650)</p> | <p>Amenaza por la incertidumbre en el sitio de llegada.</p> |
| <p>me gustaría escribir un libro con todas las cosas que le sucedieron a la abuela y su familia en Mesetas, para que se conocieran las historias y la verdad, que no fueron chismes, sino realidad (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L210-L212).</p> | <p>Miedo al olvido.</p> |
| <p>para que no se vuelva a repetir todos estos maltratos y la gente que hizo lo malo se arrepienta y también para que las personas no sean indiferentes a todas estas historias, sino por el contrario ayuden orando para que todos estemos en paz. (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L213-216,)</p> | <p>Miedo a la repetición</p> |

Tabla A6. *Matriz 6. Categorización objetivo específico 1*

| |
|--|
| <p>Categoría: Noción de amenaza en los relatos sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 1: Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosada. Instrumento: Talleres 1 y 2.</p> |
| Categoría 1: Amenaza por perder la vida. |
| Por no acatar normas de los grupos armados |
| Por no pagar vacunas |
| Por colaborar con otros grupos armados |
| Por defender la propiedad de las tierras |
| Categoría 2: Amenaza a daños contra el cuerpo |
| Violencia sexual |
| Heridas |
| Libertad de locomoción |
| Categoría 3: Incertidumbre en el sitio de llegada |
| Adaptación |
| Discriminación |
| Repetición del ciclo de violencia |
| Categoría 4: Miedo al olvido |
| Categoría 5: Miedo a la repetición |

Tabla A7. *Matriz 7. Codificación abierta objetivos específico 1*

| |
|---|
| <p>Categoría: Manifestaciones de silencios sobre el desplazamiento armado. Objetivo específico 1: Determinar las afectaciones expresadas en las narraciones literarias sobre el desplazamiento forzado de los estudiantes de la I. E. Villalosada. Instrumento: Talleres 1 y 2.</p> |
| <p>Actor social: (ES, M, LP, T, 1, 5, 2021) ¿Qué le pasó a Pot y a su familia? ¿Por qué pasó? (Silencio voluntario) (L208). ¿Cómo era Pot en la escuela? Ya lo dijeron todo (L246). ¿Cómo Pot y sus familias afrontaron lo que pasó? (Silencio voluntario) (L235).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2,2, 2021 ¿Qué experiencias personales les evoca el cuento que acabamos de leer? Mi familia y yo somos desplazados (no dijo más) (L444).</p> |

Nota. A partir de esta matriz se mostrará una relación entre el desplazamiento forzado y la memoria herida que se manifiesta en un ejercicio de recuperación de memoria del pasado reciente. Fuente: elaboración propia con base en la aplicación (2021).

Tabla A8. *Matriz 8. Codificación abierta objetivo específico 2*

| <p>Categoría: Análisis de estructura narrativa de los relatos acerca del desplazamiento forzado.</p> <p>Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos. Narrador, experiencia del tiempo y el espacio en los relatos. Trama y resolución.</p> <p>Instrumentos: Taller 1. Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar. Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> | |
|--|---|
| Unidades textuales | Códigos |
| <p>Actor social: - Edad:</p> <p>Hace muchos años vivíamos con mi familia en el Caquetá en una finca, recuerdo que había muchos tipos de animales como loros, guacamayas, tigres, pumas, pericos y otros animales salvajes, era muy bueno vivir allí en medio de las plantas y animales, me sentía muy feliz (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L346-L349).</p> <p>Hace muchos días. En un lugar muy lejano donde solo se salía en caballo o a pie y estaba en medio de la montaña vivía una niña llamada Melisa. Melisa era una niña muy soñadora, le gustaba disfrutar y soñar al aire libre tirada en el pasto, en el pasto verde. También tenía unos padres y un hermano chiquito. Su mamá se llamaba Derly y su papá se llamaba Carlos. Todos muy felices nunca les faltó la comida y vivían disfrutando, trabajando, estudiando y jugando (ES, F, LP, T, 1, 1, 2021, L368-373).</p> | <p>Inicio paradisiaco del relato elaborado.</p> |
| <p>unos enemigos los querían matar porque los campesinos no le habían pagado la deuda que era obligación pagar cada mes, ya los campesinos muy aburridos de que cada peso que tenían en el bolsillo debían entregarlo, decidieron recoger las cosas de la finca y desplazarse (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L419-422).</p> | <p>Conflicto que genera el desplazamiento.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>hasta que por fin mis papás compraron una casa en Villalosada, ahora vivimos muy felices hasta el día de hoy (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L363).</p> <p>Ahora están muy bien, van al colegio, tienen amigos, pero extrañan mucho a su papá y colorín colorado este cuento se ha acabado (ES, F, LP, T, 1, 6, 2021, L393-394).</p> | <p>Resolución en el lugar de la llegada.</p> |
| <p>Ya cuando llego el ejército, la guerrilla abandonó el lugar (ES, F, LP, T, 1, 6, 2021, L410).</p> | <p>Narrador en tercera persona</p> |
| <p>un pueblo que se llamaba Guatavita (ES, F, LP, T, 1, 6, 2021, L400).</p> <p>En un lugar muy lejano donde solo se salía en caballo o a pie y estaba en medio de la montaña (ES, F, LP, T, 1, 1, 2021, L368-373).</p> <p>Hace muchos años vivíamos con mi familia en el Caquetá (ES, F, LP, T, 1, 3, 2021, L346).</p> <p>esto sucedió en el municipio de Mesetas, Meta en el año de 1997 (ES, M, LP, T, 2, 6, 2021, L326).</p> | <p>Elementos espacio-temporales</p> |

Nota: por medio de esta matriz se llevará a cabo un análisis formal de los relatos

hechos por los estudiantes. Fuente: elaboración propia (2021).

Tabla A9. Matriz 9. Codificación abierta objetivo específico 2

| |
|---|
| <p>Categoría: Noción causas de desplazamiento forzado de los estudiantes. Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos. Instrumento: Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 1, 2021 porque la guerrilla quería tener el control de todo y pues antes el ejército no iba a estas zonas alejadas (L536-537).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2,2, 2021 por los grupos armados ilegales, ellos quieren ser los dueños de la región para cometer sus fechorías (L533).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 3, 2021. por grupos guerrilleros porque esta es una vía que da directamente a la zona pacífica y como también se unían con el narcotráfico, entonces se empezó a sembrar la coca y luego amapola. Y la persona que estorbaba la iban sacando del lugar. (L538-541).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 4, 2021 El desplazamiento forzado se presenta porque otras personas obligan violentamente a otro a que se vayan y ellos puedan imponer sus órdenes y ser los que mandan allí. (L542-543).</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 6, 2021. Esto se da para que las personas no estorben o muchas veces no cuenten todas las malas acciones que están haciendo la guerrilla. (L552-553).</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 7, 2021. Cuando la persona se opone a las leyes de los diferentes grupos que hacen la violencia, son obligados a desplazarse y solo les dan unas horas para que se vaya. (L547-548).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 8, 2021 El desplazamiento forzado se da cuando a la vereda o al pueblo llega un grupo al margen de la ley a imponer sus condiciones y si la gente no le gusta de una vez los están matando o los sacan del lugar (L549-551).</p> |

Nota. Esta matriz evidencia las nociones sobre las causas del desplazamiento

forzado que tienen los estudiantes. Fuente: elaboración propia (2021).

Tabla A10. *Matriz 10. Codificación abierta objetivo específico 2, categoría 2*

| |
|--|
| <p>Categoría: Diferencias conceptuales acerca del desplazamiento forzado de acuerdo con los estudiantes.</p> <p>Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos.</p> <p>Instrumento: Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 2, 2021</p> <p>Es decir, la migración es el desplazamiento voluntario que hace una persona para el cambio de pueblo o vereda debido a una situación que está afectando a toda la comunidad, ya sea en forma temporal o definitiva. Y el desplazamiento forzado, si es porque alguien o algún grupo lo está obligando a que tiene que irse del lugar o si no lo matan (L452-457).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2,3, 2021</p> <p>Si hablamos de migración es cuando una persona o grupo de personas salen por su propia voluntad para proteger su vida y la de la familia de ciertos hechos violentos, pero esta se convierte en desplazamiento forzado cuando otros individuos los obligan a marcharse sin darle la oportunidad de expresar nada (L463-468).</p> |

Tabla A11. *Matriz 11. Codificación abierta objetivo específico 2*

| |
|--|
| <p>Categoría: Reflexiones críticas sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos. Instrumento: Taller 1. Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar.</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 3, 2021 A mí me gustaría que Poot se quedara en la tierra y ayudarlo a tener muchos amigos y me gustaría ser su amiga (L249-250).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 1, 2021 Yo ayudaría a toda su familia a que fueran amigos de mi familia y que compartieran con alegría para que olviden lo que les sucedió (L251-252).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 4, 2021 Siempre lo veían triste así que le ayudaría a construir una nave espacial, ya que no pueden comprar una nueva y mandarlo al planeta de él (L253-254).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 7, 2021 Me gustaría ayudarlo a que comprenda y fuera muy positivo sobre lo que le ocurrió para que salga adelante (L255-256).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 6, 2021 Podría ser más solidaria y colaboradora con Pot (L257-258).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 2, 2021 Yo podría ayudarlo a que jugara en la hora del recreo para que compartiera con todos los niños de la escuela (L259-260).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 1, 5, 2021 Me gustaría ser su amigo para que compartiera sus historias y jugar micro. Así uno se distrae y se olvida de los malos ratos (L561-562).</p> |

Tabla A12. *Matriz 12. Codificación abierta objetivo específico 2*

| |
|--|
| <p>Categoría: Reflexiones críticas sobre el desplazamiento forzado. Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos. Instrumento: Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> |
| <p>Actor social: ES, M, LP, T, 2, 1, 2021 Al principio un poco tímido porque no se sabía que actividades nos traían, pero luego ya entramos en confianza y pude expresar muchas cosas que antes no las había contado. Lo que me gustaría cambiar es el corazón y la forma de pensar de todos esos integrantes de grupos al margen de la ley para que piensen por un momento sobre lo que están haciendo y el daño tan grande que causa (L743-747).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 2, 2021 Contenta porque sentí que por fin alguien me escucho. Me gustaría cambiar la violencia por un mundo lleno de confianza y tolerancia por los demás (L748-749).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 3, 2021 Es muy bueno estos talleres, ya que le ayudan a uno a romper el hielo del silencio, narrando las historias que uno ha vivido. Me gustaría cambiar los sufrimientos de cada persona por alegría (L750-752).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 4, 2021 Fue muy emocionante y motivador estas actividades porque me divertí y aprendí que podemos hacer mucho por las personas que están sufriendo por haber sido víctima de la violencia y especialmente desplazados a la fuerza. Me gustaría cambiar todas las malas actitudes del gobierno por la falta de apoyo en esos momentos tan difíciles y las acciones violentas de los grupos guerrilleros y demás grupos (L753-758).</p> |
| <p>Actor social: ES, F, LP, T, 2, 5, 2021 Me gustó mucho este taller por que sentí que me quito un peso de encima ya que guardamos en la memoria todos esos recuerdos de lo que nos ha sucedido y fue muy bueno darlos a conocer. Me gustaría cambiar a las personas en su forma de pensar y actuar ante las personas que son víctimas de la violencia (L759-762).</p> |

Actor social: ES, F, LP, T, 2, 7, 2021

Me sentí muy bien ya que expresé lo que sentía. Y me gustaría empezar por mí mismo a ser más solidario y reflexionar sobre todo lo que paso y echar para delante, sin ningún resentimiento (L763-765).

Actor social: ES, F, LP, T, 2, 8, 2021

Muy bueno porque nos ayudó a recordar que no estamos solos y que son más los buenos que los malos, esto nos ayuda a seguir adelante y apoyar a nuestros familiares que están pasando por la situación similar a la de los cuentos. Me gustaría cambiar la mentalidad de muchos jóvenes para que reflexionen sobre los hechos violentos que han vivido y que haya dialogo en vez de guerra, para que todo cambie (L766-771).

Actor social: ES, F, LP, T, 2, 6, 2021

Muy bien, pues me gusto haber aportado un granito de arena para que los demás conocieran memorias de víctimas del desplazamiento forzado y para poder ser solidarios y ayudarlos a que no se sientan mal por lo que les paso, sino por el contrario que esto sirva de ejemplo para todos. Lo que quisiera que pasara es que se conociera la verdad, que las personas que sufrieron el desplazamiento contaran lo que paso, para que se sepa y que el gobierno los apoyara y los violentos se arrepintieran para que no hagan tanto daño (L772-778).

Tabla A13. *Matriz 13. Codificación abierta objetivo específico 2*

| <p>Categoría: Reflexiones críticas sobre el desplazamiento forzado de carácter individual. Objetivo específico 2: interpretar los significados, nociones del desplazamiento forzado para los estudiantes, por medio de las narrativas literarias elaboradas por ellos. Instrumentos: Taller 1. Expedición intergaláctica en busca de un nuevo hogar. Taller 2. Viaje al mundo de los recuerdos.</p> | |
|---|----------------------------|
| Unidades textuales | Códigos |
| <p>Actor social: ya entramos en confianza y pude expresar muchas cosas que antes no las había contado (ES, M, LP, T, 2, 1, 2021, L744).</p> <p>Contenta porque sentí que por fin alguien me escucho. Me gustaría cambiar la violencia por un mundo lleno de confianza y tolerancia por los demás (ES, M, LP, T, 2, 2, 2021, L748).</p> <p>Me gustó mucho este taller por que sentí que me quito un peso de encima ya que guardamos en la memoria todos esos recuerdos de lo que nos ha sucedido y fue muy bueno darlos a conocer (ES, M, LP, T, 2, 5, 2021, L759-762).</p> | Necesidad de contar |
| <p>le ayudaría a construir una nave espacial, ya que no pueden comprar una nueva y mandarlo al planeta de él (ES, F, LP, T, 1, 4, 2021, L253-254).</p> | Práctica de la solidaridad |
| <p>Podría ser más solidaria y colaboradora con Pot (ES, F, LP, T, 1, 6, 2021, L257-258).</p> <p>Me gustaría cambiar a las personas en su forma de pensar y actuar ante las personas que son víctimas de la violencia (ES, F, LP, T, 2, 5, 2021, L759-762).</p> <p>me gustaría empezar por mí mismo a ser más solidario (ES, F, LP, T, 2, 7, 2021, L763).</p> | |

| | |
|---|--------------------------|
| <p>me gustaría cambiar es el corazón y la forma de pensar de todos esos integrantes de grupos al margen de la ley para que piensen por un momento sobre lo que están haciendo y el daño tan grande que causa (ES, M, LP, T, 2, 1, 2021, L743-747).</p> <p>me gustaría empezar por mí mismo a reflexionar sobre todo lo que paso y echar para delante, sin ningún resentimiento (ES, F, LP, T, 2, 7, 2021, L763-765).</p> <p>Me gustaría cambiar la mentalidad de muchos jóvenes para que reflexionen sobre los hechos violentos que han vivido y que haya dialogo en vez de guerra, para que todo cambie (L769-771).</p> <p>que se conociera la verdad, que las personas que sufrieron el desplazamiento contaran lo que paso, para que se sepa y que el gobierno los apoyara y los violentos se arrepintieran para que no hagan tanto daño (ES, F, LP, T, 2, 6, 2021, L775-778).</p> | Perdón y reconciliación. |
| <p>A mí me gustaría que Poot se quedara en la tierra y ayudarlo a tener muchos amigos y me gustaría ser su amiga (L249-L250, ES, F, LP, T, 1, 3, 2021).</p> <p>Me gustaría ayudarlo a que comprenda y fuera muy positivo sobre lo que le ocurrió para que salga adelante (ES, F, LP, T, 1, 7, 2021, L255-256).</p> <p>Me gustaría cambiar los sufrimientos de cada persona por alegría (ES, F, LP, T, 2, 3, 2021, L752).</p> | Empatía |

