

El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida



Rodrigo Olaya López

Universidad Católica de Manizales

Doctorado en Educación

Manizales, Colombia 2020

El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida



Rodrigo Olaya López

Tesis dirigida por

Dra. Olga Lucía Fernández Arbeláez

Tesis doctoral presentada como requisito para optar al título de
Doctor en Educación

Manizales, Colombia

2020

Página de Aprobación

Esta tesis fue defendida por Rodrigo Olaya López ante el siguiente tribunal de tesis. Se presentó a la Facultad de Educación y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de Doctor en Educación en la Universidad Católica de Manizales.

Dr. Juan Manuel Torres Serrando

Presidente del Tribunal

Dra. Angélica De Sena

Secretario (a)

Dra. Claudia Vélez

Vocal

Declaración de Obra Original

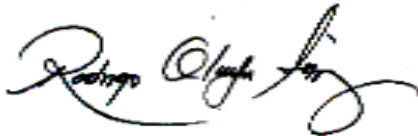
Yo declaro lo siguiente:

Esta tesis representa mi trabajo original, excepto cuando he reconocido las ideas, las palabras, o material de otros autores.

Cuando las ideas de otro autor se han presentado en estas, he reconocido las ideas del autor citándolo en el estilo requerido.

Cuando las palabras de otro autor se han presentado en esta tesis, he reconocido las palabras del autor mediante el uso correcto de las citas correspondientes en el estilo requerido.

Rodrigo Olaya López

A handwritten signature in black ink, reading "Rodrigo Olaya López". The signature is written in a cursive style with a large, sweeping initial 'R' and a long, trailing flourish at the end.

Octubre 23 de 2020



Yo vengo a ofrecer mi corazón

*¿Quién dijo que todo está perdido?
yo vengo a ofrecer mi corazón,
tanta sangre que se llevó el río,
yo vengo a ofrecer mi corazón.*

*No será tan fácil, ya sé qué pasa,
no será tan simple como pensaba,
como abrir el pecho y sacar el alma,
una cuchillada del amor.*

*Luna de los pobres siempre abierta,
yo vengo a ofrecer mi corazón,
como un documento inalterable
yo vengo a ofrecer mi corazón.*

*Y uniré las puntas de un mismo lazo,
y me iré tranquilo, me iré despacio,
y te daré todo, y me darás algo,
algo que me alivie un poco más.*

*Cuando no haya nadie cerca o lejos,
yo vengo a ofrecer mi corazón.
Cuando los satélites no alcancen,
yo vengo a ofrecer mi corazón.*

*Y hablo de países y de esperanzas,
hablo por la vida, hablo por la nada,
hablo de cambiar ésta, nuestra casa,
de cambiarla por cambiar, nomás.*

*¿Quién dijo que todo está perdido?
yo vengo a ofrecer mi corazón.*

Fito Páez

Dedicatoria

A Dios, mi luz, mi verdad y mi camino.

A mi abuela, María Jesús Olaya Cruz, mi pedacito de cielo.

A mi segunda madre, María Nury Borja Vásquez, mi tiempo hermoso.

A mi hermana, Ana Lucía Borja Cabrera, la luz de mis ojos.

A mi Virgen María, a mis Santos, mis Ángeles y a mis Seres de luz, por su protección.

A mis estudiantes y sus familias que llegaron desplazados de sus territorios de origen.

A la vida misma por su infinita belleza.

Rodrigo Olaya López

Agradecimientos

A mi Doctora Olga Lucía Fernández Arbeláez, por darme la libertad para creer en esta Tesis Doctoral y brindarme sus conocimientos que hicieron posible crear, desde el fondo de mi alma y mi corazón, este bello pasaje investigativo.

A María Fernanda Quintero Alzate, por su existencia y presencia en este caminar investigativo; por haberme enseñado el arte del respeto a los teóricos, al territorio como escenario de investigación y a la importancia del sentido humano del ser y su memoria.

A la Universidad Católica de Manizales y su colectivo de Doctores, por brindarme su conocimiento y apoyo en todo momento.

A los Doctores Sulay Rocío Echeverry Mejía, Olga Patricia Bonilla Marquínez, Claudia Del Pilar Vélez De La Calle y Juan Manuel Torres Serrano, por sus valiosos aportes teóricos, metodológicos y prácticos que fundamentaron mi movilidad investigativa.

A la Universidad Buenos Aires, Universidad del Salvador y Universidad Nacional de la Plata en Argentina, por la estancia de pasantía para este Doctorado.

A las Doctoras Gloria Clemencia Valencia, Angélica De Sena y Ana María Barletta por su orientación y apoyo en la pasantía doctoral en Argentina.

A mi institución educativa Harold Eder, para la cual va este ejemplo de superación.

A la Universidad De Santander, por su cariño y apoyo incondicional.

A la Universidad de Caldas, por toda su calidez en el acceso a información.

A la Universidad del Quindío, quien me formó como maestro investigador.

Tabla de contenido

Resumen	15
Introducción	17
Capítulo I.....	22
Tras las huellas de la memoria: entre el lugar de habitancia, el éxodo prolongado y el lugar que ocupa esa memoria en un aula escolar	22
1. El problema de investigación	23
1.1 Análisis del Problema	24
<i>1.1.1 La ventana del desplazamiento forzado en el Valle del Cauca en el siglo XXI</i>	<i>31</i>
<i>1.1.2 El municipio de Palmira: una ventana a la memoria de una población escolar desplazada.....</i>	<i>34</i>
<i>1.1.3 La población escolar en el aula, memoria y esperanza</i>	<i>37</i>
1.2 Descripción del problema.....	42
1.3 Elementos del problema	50
1.4. Pregunta de conocimiento	52
1.5 Objetivos	52
<i>1.5.1 Objetivo General</i>	<i>52</i>
<i>1.5.2 Objetivos Específicos</i>	<i>53</i>
1.6 Justificación.....	53
Capítulo II	61
Trilogía categorial: La memoria que habito, el lugar de la memoria y el sujeto político que me constituye.....	61
2. Antecedentes	62
2.1 Antecedentes históricos	63
<i>2.1.1 La violencia en Colombia: el desplazamiento de una población y la escuela</i>	<i>63</i>
<i>2.1.2 Primer momento: el encuentro con la escuela, los Mil Días en una guerra de 1899-1902</i>	<i>64</i>
<i>2.1.2.1 La educación del menor, un camino de laberintos</i>	<i>68</i>
<i>2.1.3 Segundo momento: violencia y escuela: las labores entre 1930 - 1946.....</i>	<i>71</i>
<i>2.1.3.1 La escuela un recorrido de la memoria: el menor no reconocido</i>	<i>71</i>

2.1.4 Tercer Momento: violencia período comprendido entre 1946-1958	77
2.1.5 Cuarto momento: periodo remarcable de violencia en el año de 1960, un después	81
2.1.5.1 La escuela: una simbiosis de encuentros de violencia	81
2.1.5.2 Expansión del paramilitarismo: la escuela y el genocidio político contra la Unión Patriótica entre 1982 y 1998.....	83
2.1.5.3 La escuela en la secuencia de la Paz.....	86
2.1.5.4 La Educación: formas de continuar en el posacuerdo	89
2.1.5.5 La Paz: nuevos ecos en la población escolar desplazada.....	90
2.2. Antecedentes legales.....	98
2.2.1 La política educativa: reconocimiento de los derechos de la población escolar desplazada.....	98
2.2.2 La Constitución Política de 1991	102
2.2.3 Marco normativo de atención educativa a la población víctima del desplazamiento forzado	104
2.2.4 Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)	109
2.2.5 Sentencias de la Corte Constitucional.....	110
2.2.6 ¿La memoria, un camino pedagógico como política pública?	118
2.2.6.1 La política pública, un recorrido de reconocimiento	119
2.2.6.2 Política pública y educación	120
2.3. Antecedentes investigativos.....	125
2.3.1 Improntas sobre el conflicto: la memoria y la búsqueda en la escuela	125
2.3.1.1 El desplazamiento forzado en el marco del ambiente escolar: el territorio	125
2.3.1.2 Memoria, un lugar en la investigación	128
2.3.1.3 La memoria, hacia el escenario escolar con población desplazada	129
2.3.2 El sujeto: escuela y espacios de vida	132
Capítulo III.....	136
Del éxodo y el conflicto armado: El cuerpo que habito, la memoria que traigo tras el incesante caminar	136
3.1 La memoria en su contexto: territorio y sujeto.....	138
3.2 El territorio como primera categoría.....	139
3.2.1 La población	139
3.2.2 El territorio, una relación con la escuela.....	141

3.2.3	<i>El Territorio, camino de poder: ¿la escuela, una relación binaria?</i>	148
3.3	Sujetos políticos como segunda categoría	151
3.3.1	<i>El sujeto político, un escenario en la educación</i>	155
3.4	La memoria y su camino pedagógico	159
3.4.1	<i>La memoria bajo el signo de la escuela</i>	164
3.4.2	<i>Signos y aprehensión de la memoria en el aula escolar</i>	166
3.4.3	<i>El sujeto y lo narrado</i>	170
3.4.4	<i>El espacio del relato</i>	173
CAPÍTULO IV	188
El recuento de los daños: El aula donde deposito mi memoria	188
4.	Metodología	189
4.1	Enfoque de la investigación	190
4.1.1	<i>Un trayecto de objetivación para abordar la realidad</i>	192
4.1.2	<i>El tiempo como construcción</i>	192
4.1.3	<i>Diseño metodológico propuesto para la movilidad doctoral</i>	193
4.2	Unidad de trabajo	195
4.2.1	<i>Unidad de observación</i>	196
4.2.2	<i>Supuesto</i>	201
4.3	Categorías de análisis	202
4.4	Técnicas de recolección de información	205
4.4.1	<i>Entrevista semiestructurada</i>	205
4.4.2	<i>Observación participante</i>	206
4.4.3	<i>Análisis documental</i>	207
4.5	Instrumentos	207
4.5.1	<i>Guía de entrevista</i>	207
4.6	Momentos de la investigación	208
4.6.1	<i>Validación y ajuste de los instrumentos</i>	208
4.6.2	<i>Recolección de información y trabajo de campo</i>	208
4.6.3	<i>Sistematización y codificación de la información</i>	209
4.6.4	<i>Análisis e interpretación de la información</i>	210
4.6.5	<i>Devolución de la información</i>	211

CAPÍTULO V	212
Donde no puedas aprender, no te demores	212
5. Presentación de resultados	213
5.1 Triangulación de la información	214
5.2 Resultados de la triangulación	261
5.2.1 <i>Territorio</i>	261
5.2.2 <i>Sujeto Político</i>	265
5.2.3 <i>Lugar de la memoria en un proceso de retorno</i>	269
5.2 Interpretación de resultados	274
5.2.1 <i>Territorio</i>	274
5.2.2 <i>Sujeto Político</i>	284
5.2.3 <i>Lugar de memoria</i>	293
CAPÍTULO VI.....	311
La piel que habla por mí, las señales de mi rostro y el tiempo que he vivido tras mi relato: Que no les cuenten otros lo que yo he de contarles	311
6. Horizontes para el lugar performativo de la memoria en el aula	312
6.1 Analogías: La memoria entre interpretación y el Aula escolar	313
6.1.1 <i>Al encuentro desde la Escuela hacia el Aula escolar</i>	313
6.1.2 <i>Una estructura del tiempo: el encuentro Estudiante, Escuela y Aula</i>	315
6.2 Analogías de la construcción colectiva: la narración - el relato - imágenes y fotografías	319
6.2.1 <i>La narración, visibilizar el presente</i>	319
6.2.3 <i>La imagen y la fotografía en el transcurso pedagógico de la narración</i>	326
6.3.1 <i>Perspectivas sociales de la narración: el sujeto político y la memoria</i>	333
CAPÍTULO VII	337
¿Una palabra tuya bastará para reconocerte?	337
7. Conclusiones, recomendaciones y proyecciones	338
7.1 Conclusiones	339
7.2 Recomendaciones	343
7.3 Proyecciones	347
Referencias	349

ANEXOS.....	360
Anexo 1. Guion general de las entrevistas.....	360
Anexo 2. Libreta de campo	363
Anexo 3. Ficha de relatos	364
Anexo 4. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría Territorio.	365
Anexo 5. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Sujeto Político.	379
Anexo 6. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida	414
Anexo 7. Vaciado de información: libreta de campo. Categoría Territorio.	436

Lista de Tablas

Tabla 1. Continuidad de accionar narcoparamilitar por municipio, 2008-2017.....	33
Tabla 2. Población escolar víctima del conflicto armado vinculada al sistema educativo en Palmira, 2018.	36
Tabla 3. Institución Harold Eder y sedes de acogida de población desplazada en el año 2015.....	43
Tabla 4. Caracterización de la población desplazada, inscrita en la IE José Manuel Groot – Palmira, 2015.	44
Tabla 5. Población desplazada del grado 5º de básica primaria.....	49
Tabla 6. Convenciones y resoluciones internacionales.	100
Tabla 7. Marco de las leyes fundamentales en atención a las necesidades educativas de la población víctima de desplazamiento forzado.	105
Tabla 8. CONPES para efectos de aplicación a la población desplazada.	110
Tabla 9. Jurisprudencia de la Corte Constitucional.	112
Tabla 10. Decretos sobre medidas de enfoque diferencial.	115
Tabla 11. Autos con Enfoque Diferencial emitidos por la Corte constitucional.	116
Tabla 12. Inventario de instituciones educativas del municipio de Palmira –Valle.	196
Tabla 13. Instituciones educativas de la Unidad de Observación.	197
Tabla 14. Comunidad educativa de la institución Harold Eder - Palmira (Urbana).	197
Tabla 15. Comunidad educativa Vicente Escobar (modelo Escuela Nueva).	198
Tabla 16. Comunidad educativa de la I. José Manuel Groot - (con programa de aceleración del aprendizaje).	198
Tabla 17. Comunidad educativa de la institución Eduardo Santos – (Rural).	199
Tabla 18. Distribución de muestras.	201
Tabla 19. Categorización de Objetivos.	203
Tabla 20. Fase Reconstrucción de la experiencia.	209
Tabla 21. Fase Interpretación de la experiencia.....	209
Tabla 22. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Territorio.	215
Tabla 23. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Sujeto Político.	224
Tabla 24. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Lugar de la Memoria en un proceso de retorno.	245

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Trilogía: de la realidad social colombiana, a la interacción en el aula.	23
Ilustración 2. Desplazamiento de la población escolar del suroccidente colombiano hacia el municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca, 2015.	34
Ilustración 3. Un territorio fragmentado, un sujeto político visibilizado y una memoria que no se agota.	62
Ilustración 4. Información del proceso de Paz, 2016. Infografía temporal del Acuerdo de Paz, 2017-2020.	88
Ilustración 5. Posturas teóricas del sujeto, su territorio y el lugar para una memoria en el aula. ...	137
Ilustración 6. Entre el desplazamiento y el aula escolar: caminos para encontrar el lugar de la memoria.	189
Ilustración 7. El lugar de la memoria en el aula escolar: Una búsqueda desde el territorio y el sujeto.	213
Ilustración 8. El lugar de la memoria en el aula escolar.	312
Ilustración 9. Diarios de relatos de niños desplazados.	327
Ilustración 10. Niños y niñas participantes en el estudio.	329
Ilustración 11. Imágenes tomadas de álbumes de niños desplazados.	332

Resumen

Esta tesis doctoral expone los resultados de un proceso de investigación desarrollado en la institución educativa Harold Eder y sus cuatro sedes en el municipio de Palmira, departamento del Valle del Cauca, con el objetivo de comprender el lugar de la memoria en el aula escolar, de los niños y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado debido al conflicto armado colombiano. Se realizó un estudio cualitativo dentro del paradigma interpretativo-comprensivo-narrativo: interpretativo, desde la observación, al buscar el significado de ingresar nuevamente al sistema escolar, en un contexto ajeno al que le fue propio; comprensivo-narrativo, para entender el lugar que ocupa la memoria de las víctimas y cómo habita y cohabita en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. La unidad de trabajo estuvo constituida por docentes, coordinadores, directivo escolar, funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Los resultados permiten conocer que el lugar de la memoria en el aula escolar se encuentra demarcado en los proyectos de aula que inciden en la resignificación del currículo. Tanto el docente como la institución educativa incorporan rutas de atención y acogida institucional y de aula, que aseguran la inclusión adecuada de la víctima en la dinámica escolar, para que su memoria tenga un lugar de habitación didáctica y práctica.

Palabras clave: escuela, conflicto armado, sujeto político, memoria, territorio.

Summary

This doctoral thesis presents the results of a research process developed at the Harold Eder educational institution and its four campuses in the municipality of Palmira, Valle del Cauca department, with the aim of understanding the place of memory in the school classroom, of children and youth victims of forced displacement due to the Colombian armed conflict. A qualitative study was carried out within the interpretive-comprehensive-narrative paradigm: interpretive, from observation, searching for the meaning of entering the school system again, in a context other than that of its own; comprehensive-narrative, to understand the place that the memory of the victims occupies and how it inhabits and coexists in the teaching-learning dynamics. The work unit was made up of teachers, coordinators, school directors, officials of the Victims Unit and families who were victims of the armed conflict. The results allow us to know that the place of memory in the school classroom is demarcated in the classroom projects that affect the resignification of the curriculum. Both the teacher and the educational institution incorporate institutional and classroom care and reception routes, which ensure the adequate inclusion of the victim in school dynamics, so that their memory has a place of didactic and practical habitation.

Keywords or descriptors: school, armed conflict, political subject, memory, territory.

Introducción

“Lo que mis ojos no quieren ver”.



Fuente: dibujo realizado por un niño de 8 años, víctima de la violencia, en el año 2014. A partir de él se concibió el proyecto de aula: *Lo que seremos después de la guerra-2015*, y posteriormente dio origen a esta tesis doctoral en la UCM.

Este documento presenta los resultados finales de la tesis doctoral “El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida”, la cual se desarrolló durante el proceso de formación académica en el Doctorado en Educación, Facultad de Educación, de la Universidad Católica de Manizales. Es el resultado de tres años de trabajo conjunto y continuo del grupo interdisciplinario conformado por los Doctores Olga Lucía Fernández Arbeláez, Silvio Cardona, Samuel Patiño, Jorge Forero, Gloria Clemencia Valencia y Martha Liliana Marín Cano, quienes conforman el quipo doctoral de la Universidad Católica de Manizales y estuvieron presentes en los diferentes eventos que permitieron la consolidación de este documento final. Se contó igualmente con la Magíster en Territorio María Fernanda Quintero Alzate, durante los procesos de toma de población y trabajo de campo.

La investigación se concibió y realizó teniendo en cuenta la perspectiva y las necesidades de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, lo cual llevó a optar por el desarrollo de un estudio sobre el lugar que ocupa la memoria en el aula escolar, tras el proceso de atención y acogida a la población diversa en la institución educativa Harold Eder del municipio de Palmira, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia, y sus cuatro sedes: Harold Eder (Central), José Manuel Groot, Vicente Escobar y Eduardo Santos (Rural). El tema se definió después de confrontar el programa del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales y la línea de investigación Educación y democracia, en la que se inscribe, así como diversas temáticas y un estado del arte riguroso y detallado que evidencia la ausencia de investigación educativa sobre el lugar de la memoria en el aula de las víctimas de desplazamiento forzado.

La estructura de este documento comprende siete capítulos, a través de cuyos títulos se puede vivenciar y confrontar la realidad social y escolar compleja que atraviesa Colombia, y el lugar que ocupa la memoria en el aula escolar de las víctimas de desplazamiento forzado que llegan a estos contextos escolares para continuar sus estudios. Se presenta de manera creativa y sugestiva en cada capítulo los títulos que lo componen; unos dibujos creados por víctimas del desplazamiento forzado que entretienen su territorio, su ser y su memoria y unos esquemas explicativos del contenido.

Luego de un riguroso y profundo Estado de Arte que consistió en auscultar si la temática central de esta tesis doctoral había sido tratada, se pudo evidenciar la ausencia de investigaciones de corte doctoral que abordaran el tema del lugar de la memoria en el aula de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado de sus territorios, se pudo comprobar que dos grandes investigaciones doctorales se acercaban a esta temática en particular; una de ellas española de la Universidad de Salamanca (2017), Facultad de Sociología, Doctorado en Sociología titulada “Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado en Colombia” y la otra colombiana de la Universidad de la Universidad del Magdalena (2015), titulada “Escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural”. Aunque la esencia de las dos investigaciones fue el desplazamiento forzado de

los niños y niñas de sus territorios de origen y su relación con la escuela, estas investigaciones no abordaron el tema de memoria en el aula. El Estado de Arte por su parte permitió establecer que esta tesis doctoral es original ya que busca convertirse en referente problémico, teórico, metodológico y práctico para fundamentar nuevas movilidades investigativas que aborden las temáticas de territorio y la escuela, memoria y el aula, sujeto político y atención y acogida escolar de niños y jóvenes en condiciones de desplazamiento forzado a nivel de Colombia y de otros países que estén viviendo situaciones de conflicto armado.

El problema abordado, los objetivos y las razones por las cuales se realizó el estudio, se presentan en el Capítulo I, “Tras las huellas de la memoria: entre el lugar de habitancia, el éxodo prolongado y el lugar que ocupa esa memoria en un aula de escolar”, proceso de investigación que inició con la observación en las distintas sedes educativas, utilizando técnicas e instrumentos de investigación cualitativa, los cuales condujeron al diagnóstico de la situación real, retrato de la problemática encontrada desde donde se detectó, entre otros, que la investigación sobre el lugar de la memoria en el aula escolar no se había tocado en ninguna de las cuatro sedes que conforma la institución educativa.

La pregunta de conocimiento que aborda esta tesis doctoral ha sido enunciada en estos términos: ¿Qué lugar ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en el aula escolar en tiempos de posacuerdo del proceso paz en Colombia? A partir de este interrogante se presentan los objetivos los cuales se consolidan desde la estructura de las categorías territorio, sujeto político, memoria y procesos de atención y acogida escolar.

En el Capítulo II, “Trilogía categorial: la memoria que habito, el lugar de la memoria y el sujeto político que me constituye”, enuncia el marco de antecedentes desde el contexto histórico, investigativo y legal. Este abordó el manejo del tiempo entre un pasado reciente del conflicto armado colombiano y su relación con la escuela. Asimismo, se enuncian los cimientos legales que permitieron abordar el problema con una óptica real y actual. Los antecedentes investigativos constituyen el estado del arte, y son estudios que han tratado el tema de memoria, escuela, conflicto armado y violencia en Colombia convirtiéndose en la

pieza clave de la elección temática al descubrir el vacío investigativo de la problemática tratada a lo largo de esta movilidad investigativa.

Dentro del Capítulo III, titulado “Del éxodo y el conflicto armado: el cuerpo que habito y la memoria que traigo tras el incesante caminar”, se exponen las teorías que confrontan desde diversos postulados, principios y fundamentos, los autores que dan soporte teórico a esta investigación y desde el cual también se construye el diálogo entre teóricos y el autor de esta investigación.

“El recuento de los daños: el aula donde deposito mi memoria”, es el Capítulo IV que lleva al lector externo por un recorrido metodológico, donde se evidencian los procedimientos, técnicas, instrumentos y método seguido desde el enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo-comprensivo-narrativo que da vida a esta investigación, y que conduce a mirar la escuela desde la óptica de la memoria, la atención y acogida del estudiante víctima del desplazamiento forzado.

Para analizar la información recogida se diseñó el Capítulo V, “Donde no puedas aprender, no te demores”. En él se presentan los procesos de tratamiento de la información, manejo de categorías, triangulación y cruce teórico-reflexivo que permitió el posterior diseño de los horizontes para el lugar performativo de la memoria.

La tesis se expresa en los siguientes términos “El territorio, el sujeto político y la acogida escolar como caminos para el lugar de la memoria en el aula de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado”. Este estudio dentro de su contexto objeto de investigación en particular permitió develar que la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano tiene un lugar en el aula escolar ya que esta se incluye en los proyectos de aula y permite que la gestión curricular se adapte a la atención y acogida de la población diversa por su capacidad de aplicabilidad, flexibilidad y secuencialidad práctica. Esta tesis muestra a través de todo un camino investigativo en profundidad el lugar de la memoria en el aula escolar que para este caso en particular se ha constituido en los proyectos de aula; para el caso de otras instituciones escolares rurales o urbanas es necesario que quienes forman ese colectivo escolar se ausculte sobre su propio lugar de la memoria en el aula ya que bajo los resultados de esta tesis se

puede afirmar que el lugar de la memoria no necesariamente es único o repetible, ya que este depende en gran parte de la existencia o inexistencia de rutas de atención y acogida escolar, del reconocimiento o no del docente frente al estudiante en calidad de víctima de un conflicto armado, de la predisposición de la institución educativa, su colectivo y el docente frente a si la memoria de la víctima requiere un lugar en el aula.

Los horizontes para el lugar performativo de la memoria en el aula constituyen el Capítulo VI, “La piel que habla por mí, las señales de mi rostro y el tiempo que he vivido tras mi relato: que no les cuenten otros lo que yo he de contarles”. Este capítulo da respuesta a lo propuesto en el cuarto objetivo específico de la tesis doctoral y en él se abordan los aspectos claves de las categorías de estudio en diálogos con los teóricos y los resultados de la información obtenida de campo tras el método hermenéutico-narrativo: las analogías: La memoria entre interpretación y el aula escolar; el encuentro desde la escuela hacia el aula escolar; una estructura del tiempo: el encuentro estudiante, escuela y aula; analogías la construcción colectiva: la narración- el relato- imágenes y fotografía; la narración, visibilizar el presente; el relato como enclave del hecho: la imagen y fotografía en el transcurso pedagógico de la narración; representaciones de la memoria en el aula escolar y perspectivas sociales de la narración: el sujeto político y la memoria.

En el Capítulo VII, ¿Una palabra tuya bastará para reconocerte?, se presentan las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de este estudio, basadas en la información obtenida durante el desarrollo del proceso, el conocimiento teórico que lo fundamenta y la visión del autor, donde, además, se destacan los principales logros y limitaciones del estudio.

Dentro del cierre-apertura se incluyen los anexos que complementan el recorrido investigativo y que permitieron proponer nuevas movilidades de investigación, buscando con ello convertirse en referente teórico, metodológico y práctico en esta nueva sociedad del conocimiento.

Capítulo I

Tras las huellas de la memoria: entre el lugar de habitación, el éxodo prolongado y el lugar que ocupa esa memoria en un aula escolar



Fuente: Dibujo creado por un joven desplazado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo I de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

ESTOY AQUÍ

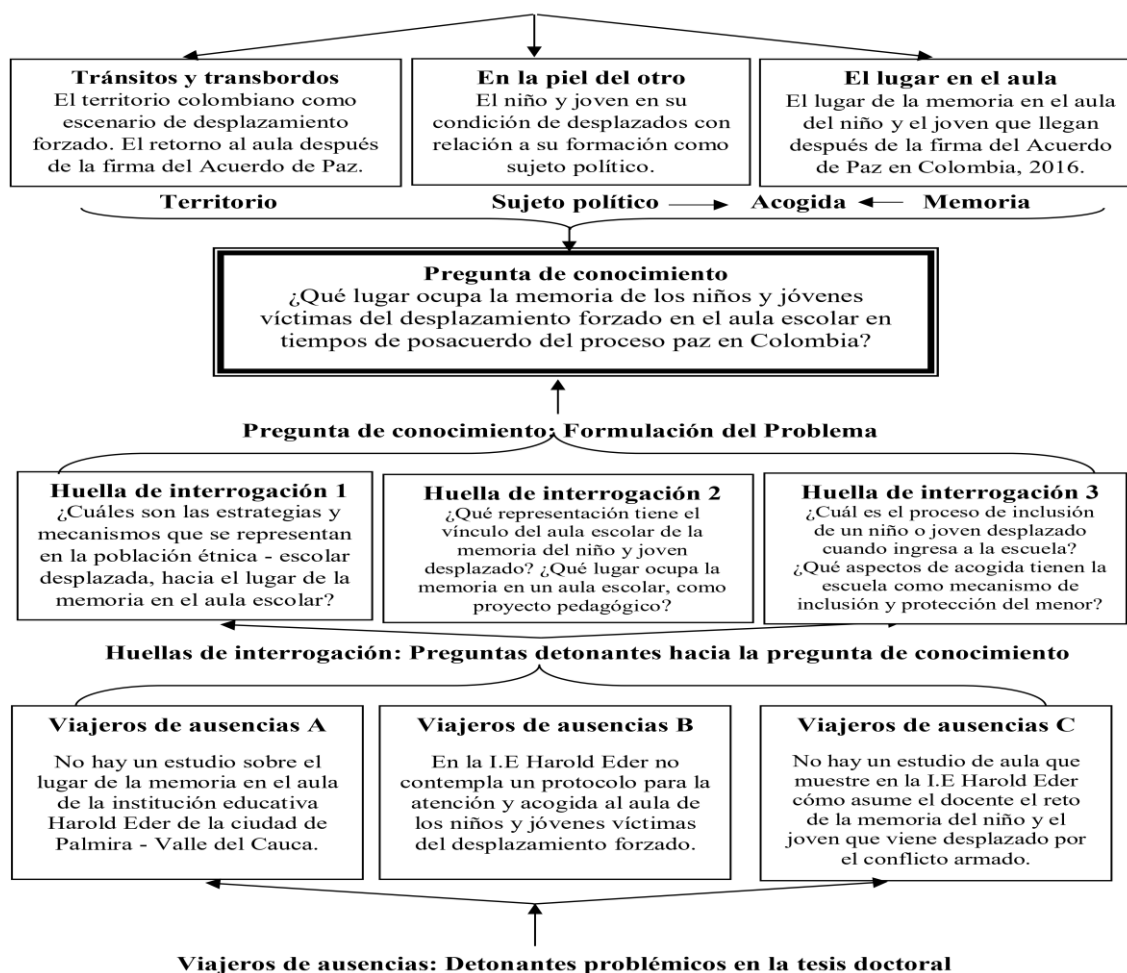
Yo quiero escuchar tu voz por todos aquellos que no escucharon la nuestra porque no pudieron, porque no supieron, porque no quisieron. Por todos ellos estoy aquí, escuchándote, dejando que tu risa despierte mi alma, dejando que tus sueños abracen a los míos con un abrazo grande y persistente. Por todos ellos estoy aquí descubriendo la magia que brilla en tus ojos, descubriendo la cálida caricia que sale de tus manos, oyendo las señales de alerta que lanzan tus gritos, sintiendo la ternura que tú necesitas. Por eso estoy aquí, para escucharte, para sentirte, para acariciarte, para abrazarte y para decirte que cuentas conmigo porque estoy aquí.

Rosa María Caparrós: "Nuestras voces y el cometa de los sueños posibles", 2005.

1. El problema de investigación

La ilustración 1. Muestra los elementos transversales para la pregunta de conocimiento. Se consolida a partir de la exposición los viajeros de ausencia que constituyen las causas iniciales que detonan al problema de investigación; en primera instancia los viajeros A, B y C constituyen el acercamiento a la institución Educativa Harold Eder del municipio de Palmira, Valle del Cauca en la que se determina que no hay estudios sobre memoria en el aula y la inexistencia de un protocolo de atención y acogida niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado. Se exponen tres interrogantes iniciales que permiten solidificar la pregunta de conocimiento y finalmente se esboza de manera sugestiva las categorías que surgen para esta tesis doctoral: Territorio, sujeto político, memoria, atención y acogida.

Ilustración 1. Trilogía: de la realidad social colombiana, a la interacción en el aula.



1.1 Análisis del Problema

La historia de Colombia, durante el siglo XX y comienzos del siglo XXI, se enmarca dentro de una extensión de la violencia de manera espaciotemporal, representada en diversos contextos sociales y políticos.¹ En consideración, la violencia es un concepto polisémico que ha conllevado a diversas interpretaciones derivadas del mismo, y para la comprensión en este estudio, se delinea a partir del sociólogo Orlando Fals Borda: “La violencia se plantea como un proceso dentro del contexto teórico del conflicto social, que es aquel conjunto de postulados sociológicos que nos permiten adentrarnos al detalle empírico con algún sistema” (2010, p. 49).

En efecto, la violencia sistemática en Colombia durante el siglo XX generó un conflicto social de grandes proporciones, el cual se extendió en diversas representaciones con relación a la naturaleza misma de la sociedad y con la afectación progresiva de la población.² En el trazo del tiempo, esta confrontación social y política ha generado grandes consecuencias en el desarrollo del territorio y en la vida de la población. La violencia se estructuró a lo largo de diversos períodos políticos, desde el siglo XIX y continúa en el presente siglo XXI, con un fuerte impacto social como el desplazamiento de la población asociado a la violencia. En efecto, una de las mayores características del desplazamiento de personas en Colombia se origina en el grado de conflicto multiescalar en los territorios, donde la continuación del conflicto armado asume diversos trayectos e impactos considerables en la población.

En cuanto al conflicto armado colombiano desarrollado durante el siglo XX, este se caracteriza por la violencia bipartidista. Sobre el tema se encuentra la obra clásica *La Violencia en Colombia*, de monseñor Guzmán, Fals y Umaña (2005), autores que analizan desde la sociología los caminos del origen de la violencia y de los conflictos en el territorio colombiano. Su análisis incluye una caracterización histórica, de las esferas sociológicas y

¹ En la presente investigación es necesario recurrir a un análisis del origen y varios componentes del conflicto en Colombia. Se delinean algunas referencias de orden sociológico e histórico, enfocando el tema en la repercusión que el conflicto ha ejercido sobre la población escolar desplazada de básica primaria, hacia el municipio de Palmira.

² Esta investigación no se adentra en las grandes líneas del conflicto en el siglo XIX, con respecto a la injerencia de recursos como mecanismo de inversión en la construcción del canal de Panamá, pero cobra importancia destacar como método explicativo la injerencia en los mecanismos de subordinación del territorio por parte de intereses extranjeros en Colombia.

de las grandes connotaciones y repercusiones sociales en la población urbana y rural, desde una visión de subjetividades inmersas en el conflicto y en la guerra sistemática.³

Acorde con el análisis de Guzmán et al. (2005), en lo referente a la escuela, se observa que esta no ha sido una estructura ajena a la violencia y a los factores del conflicto en sus múltiples manifestaciones, durante la dimensión espaciotemporal del conflicto colombiano, es decir, las repercusiones no solo afectan el sistema educativo, sino a la escuela en particular, a los maestros y a la población escolar.

En este sentido, la escuela se ha visto involucrada en los problemas territoriales que se traducen en un marcado conflicto de carácter sistemático, con consecuencias directas sobre la población desplazada. Además, de un lado, factores externos afectan a la escuela, caracterizados por instrumentos de violencia de carácter político y, de otro lado, la extensión de un sistema hereditario del siglo XIX que impone reformas educativas que afectan la instrumentalización de la educación, basadas en pensamientos atávicos al siglo XVIII.

En esta perspectiva, es importante comprender la compleja realidad educativa, con el fin de repensar el significado de los procesos sociales y los conflictos en los que está inmersa la población educativa. Se parte de una visión del sistema social que signifique el proceso de individualización, pero también el de multiplicidad desde una mirada sociológica sobre los aspectos políticos y la respuesta que se debe dar a la situación de la población sumergida en un conflicto violento. Por lo tanto, es necesario detenerse en el siglo XX, un tiempo de grandes convulsiones sociales y políticas, para comprender la realidad social de la escuela y generar un pensamiento crítico en relación con la guerra misma. De acuerdo con Lizarralde:

Significa que las instituciones educativas que se encuentran en medio de la guerra, ven afectados todos los espacios de su cotidianidad, de tal suerte que no solo se puede hablar de las afectaciones a los maestros, a los estudiantes o a la comunidad, sino que lo que se configura es un ambiente educativo mediado por las condiciones y significados en que determina la guerra misma (2012, p. 34).

³ El texto *La Violencia en Colombia* de Guzmán, Borda y Umaña (2005), con su importante análisis de la violencia del siglo XX en Colombia, abrió un camino de análisis sociológico sobre el conflicto y las estructuras de las poblaciones rurales y urbanas afectadas, marcadas en el territorio desde mediados del siglo XX, el cual se toma como vigencia para el análisis propuesto en la primera década del siglo XXI.

El análisis de la escuela sobre la dinámica espacio-temporal de la violencia, permite dilucidar un enclave histórico: la escuela como significación de la violencia no solo alrededor de un territorio sino en el contexto social en el que se enmarca por intereses políticos y económicos. La institución se obliga a condicionar sus ambientes educativos por la situación de violencia que la envuelve.

De otro lado, con respecto al análisis histórico en el marco de la dependencia territorial en Colombia, se destaca el trabajo del historiador Renán Vega Cantor sobre la procedencia del conflicto, desde una mirada de la contra-subversión en los años 20:

El principal mecanismo de intervención estadounidense en los asuntos colombianos se basa en el Tratado Mallarino-Bidlack de 1846, mediante el cual se confieren amplios privilegios a los Estados Unidos para utilizar el Istmo de Panamá, así como potestad para reprimir los conflictos sociales en esa región entonces parte integral del territorio colombiano. Entre 1850 y 1902, Estados Unidos desembarca tropas e invade el Istmo en catorce ocasiones, para defender sus intereses comerciales (2015, pp. 8-9).

Acerca del intervencionismo, desde finales del siglo XIX, en el territorio colombiano los intereses comerciales extranjeros y el desarrollo de infraestructuras se concentraron en el Istmo de Panamá. Según Vega, en la década de 1920 se incrementaron las inversiones basadas en una economía de productos como el petróleo, el banano y el sector financiero, y los conflictos territoriales se impusieron de manera gradual bajo multiformas sectorizadas entre 1918 y 1929, lo que se traduce en graves consecuencias para la población, como se desprende del trabajo de Vega (2015) cuando se refiere a las protestas de los trabajadores:

A comienzos de 1918 se desencadena una oleada de huelgas en la Costa Atlántica por parte de los trabajadores de los puertos, del ferrocarril y de algunas fábricas. Las protestas se inician en Barranquilla y se extienden a Santa Marta y Cartagena. En la primera ciudad sobreviene un «encuentro entre un piquete de la Policía y algunos tumultuarios ebrios que hicieron resistencia, lo que obligó a la policía a hacer algunos disparos al aire para amedrentarlos, pero “desgraciadamente y a gran distancia ocasionaron la muerte de un ciudadano pacífico». Después, en Cartagena, la policía mata a cinco trabajadores en huelga y se implanta por vez primera el Estado de Sitio para contrarrestar una protesta obrera (2015, p. 11).

En ese contexto, el historiador Vega se refiere a la injerencia de Estados Unidos en el territorio nacional, como parte de su política para combatir el comunismo:

Durante la década de 1920, como poblaciones de indígenas, campesinos, colonos, trabajadores de los enclaves y otros sectores sociales que se movilizan como sujetos activos en aras de

mejorar sus condiciones de trabajo y de vida son combatidos desde el Estado con políticas contrainsurgentes, justificadas en el anticomunismo (2015, p.12).

Por su parte, los autores Guzmán et al. (2005) destacan la importancia y los efectos de la violencia desde 1930 como fenómeno constitutivo del bipartidismo, los cuales se agudizan en 1948, un periodo en el que se circunscriben acontecimientos de grandes proporciones. El oleaje de los propósitos partidistas es de carácter ideológico entre conservadores y liberales, que imponen sistemas de terror en zonas rurales. Guzmán et al. (2005) observan sobre este punto que “la violencia se extiende como un fenómeno de violencia endógeno y exógeno y provoca el exilio de numerosos campesinos hacia Venezuela” (pp. 38-39). La etapa conflictiva que bordea el año de 1930 trae consigo métodos de terror y violencia que se aplican de manera sistemática en diversos espacios geográficos, se circunscriben a intereses políticos y económicos del territorio y se traducen en masacres que sumen a la población en un ambiente generalizado de violencia.⁴

Esta dinámica política partidista es constante durante los años posteriores a 1930, así como la caracterización de la violencia y sus múltiples efectos, los cuales se inscriben en grandes acontecimientos y espacios geográficos que repercuten de manera gradual en la población (CODHES, 2012). En esta periodización del siglo XX, los cambios de gobierno en el año de 1946 y el recrudecimiento de la violencia con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, recrudece, asimismo y de manera profunda, la violencia en muchos de los municipios de los departamentos del Valle del Cauca y Huila (Campos y Borda, 2005), y se representa de manera gradual en todo el territorio nacional, en unos espacios geográficos localizados.

Se extiende esta violencia política durante el gobierno militar de Rojas Pinilla hacia el año 1953, el cual promueve campañas pacifistas dirigidas a movimientos armados, pero es un “proceso pacifista” precario, segmentado e insuficiente, frente a las soluciones que requiere la población y frente a la magnitud de los efectos territoriales. “Es una violencia

⁴ En esta discusión, el término masacre en la situación real “no era simplemente la destrucción de una comunidad dada, o la muerte de tal persona. Era la abolición total de la colectividad, de una cultura, de un modo de vida (Wieviorka, 1998:46, como se citó en Jelin, E., Los trabajos de la Memoria, s.f., p. 117).

que se fragmenta en reducciones parciales en los departamentos de Valle del Cauca, Tolima, Cauca, Huila y la región del Carare” (Guzmán y Umaña, 2005, p. 135).

En este trayecto, según el análisis político de Carlos Medina Gallego (2010), el período de violencia comprendido entre 1946-1958 constituye uno de los más importantes procesos sociopolíticos del siglo pasado y de imprescindible conocimiento para comprender la dinámica de las estructuras y los procesos socioeconómicos y sociopolíticos colombianos en la segunda mitad del siglo XX.

De esta manera, en tiempos de guerra o de paz, el país ha acudido a figuras restrictivas de la participación, la protesta o la disidencia, especialmente con medidas o largos periodos de excepcionalidad. Para el politólogo Horacio Duque, desde 1940 hasta la promulgación de la Constitución de 1991, el país enfrentó diversos estados de sitio, lo que, en la práctica, “significa un paréntesis en el respeto a los derechos y libertades individuales y sociales” (2017, pp. 35-38). Asimismo, Lizarralde precisa sobre la guerra en Colombia hacia mediados de los 50:

Se puede considerar iniciada en la década de los años 60 con las guerrillas de izquierda, luego de la desmovilización de las guerrillas liberales de los 50 ha lanzado unas dimensiones y niveles de degradación que superan con creces lo visto en la llamada “violencia de los 50” (2012, p. 34).

La representación del conflicto se ha caracterizado desde el siglo XIX hasta este siglo XXI, en el territorio colombiano, por la circunscripción de fenómenos de violencia con componentes de gran impacto social y político en los espacios geográficos; en primer lugar, la explotación de los recursos energéticos, la instalación de grupos paramilitares, el fracaso en los diversos procesos de paz y la corrupción estatal sistémica. En segundo lugar, una deficiente inversión social, injerencia extranjera bajo un modelo económico de privatizaciones, aumento de la violencia sistemática contra comunidades campesinas, afrocolombianas e indígenas, que impactan no solo en el territorio en relación con el campo habitacional, sino con el ejercicio de la convivencia y con temas sociales propios, como la salud y la educación.

El impacto en la educación se refleja en los grandes conflictos territoriales: las escuelas sufren el despojo y la destrucción, conllevando al destierro de la población escolar. En efecto,

la educación no ha sido un sector ajeno a la violencia en relación con los factores del conflicto, sus múltiples acciones durante la dimensión espacio-temporal de las guerras internas en diversos territorios en Colombia, son críticas, complejas y de consecuencias graves para quienes hacen parte de este grupo social, clave para el desarrollo del país.

En esta proporción, desde finales del siglo XIX, la escuela ha sido también protagonista de sus propios conflictos internos, como lo demuestran los antecedentes de 1876, cuando se dio la “guerra de las escuelas”, que se caracterizó por el levantamiento de las guerrillas conservadoras contra el gobierno liberal con el argumento del rechazo a la reforma educativa de 1870 (Lizarralde, 2012, p. 93). La instrumentalización de la guerra obedece externamente a intereses políticos en los territorios focalizados, es decir, en gran parte, ese conflicto se refleja en la escuela como espacio físico, en la memoria colectiva de una población y en las subjetividades que se conectan entre “uno y otro”, bajo el mundo cotidiano demarcado dentro de un territorio.

Incidentalmente, la extensión de la guerra y la violencia después de los años 50, afectó la escuela, no solo como lugar físico, sino como centro de convivencia y de otras formas de manifestación de la vida en sociedad, que advierten una ruptura entre la cultura y el mundo cotidiano de la escuela, como lo demuestran Guzmán et al.:

Son pocos los datos disponibles sobre las fallas de las escuelas dentro de las áreas de violencia, aunque hay indicios de que también sufrieron los efectos de la crisis general. No faltaron maestros que adoctrinaron estudiantes en el odio político y en la intolerancia religiosa. No fue esporádico el caso de escolares inducidos a lanzar piedras y dar gritos soeces contra grupos minoritarios, en algunos lugares del país (...). En el proceso de quiebra de la Escuela influyó tremendamente el asesinato de maestros o su rapto, como acaeció en Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérica, en el Tolima. En muchas zonas las maestras fueron sometidas al torturante asedio donjuanesco de matones de vereda y forzadas a guardar silencio ante el crimen para salvar la vida. La escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió en Herrera (Tolima) (2005, p. 305).

De esta manera, la violencia bipartidista generó una extensión temporal de la guerra, connotando un conflicto de grandes proporciones recrudecidas desde 1948 hasta finales del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, con un mayor auge paramilitar. En efecto, de acuerdo

con De Zubiría (2015), se acrecienta la guerra en Colombia con el fortalecimiento de los paramilitares, no sujetos a ninguna ley, pero con garantía de impunidad. Esta dimensión multiescalar de la violencia, a comienzos del siglo XXI, en el período comprendido entre el 2002 y 2010, produjo numerosos desplazamientos generados por masacres, desapariciones, represiones y despojo de tierras, incidiendo a gran escala en los territorios y, específicamente, en el microcosmos de las escuelas en las zonas rurales.

Durante el siglo XX, la gravedad del conflicto extiende su drama con el desplazamiento forzado de siete (7) millones de personas, uno de los mayores desplazamientos internos y considerado uno de los más grandes en el mundo, después de Sudán.⁵ La razón de este desalojo poblacional se encuentra en el recrudecimiento de un conflicto político y territorial, que desplaza a la población por diversos motivos: acciones de despojo de tierras, asesinato sistemático de miembros de las comunidades, como líderes sociales, sindicalistas, maestros; y degradación de la población bajo la instalación del terror, ejecuciones y masacres por parte de grupos de paramilitares y grupos ilegales que actúan para perpetrar el terror y la violencia, con propósitos económicos y que obedecen a grandes intereses en los territorios.

Unido a lo anterior, en Colombia se produjo el despojo de 8.3 millones de hectáreas de tierras, pertenecientes a población de las comunidades indígenas y afrocolombianos, quienes situaron un desplazamiento forzado hacia otros territorios.⁶ En este contexto, la población enfrenta un drama de grandes dimensiones humanitarias durante los últimos 60 años del siglo XX en Colombia. Con respecto a este desplazamiento forzado, en la primera década del siglo XXI, algunos territorios se encontraron en un alto grado de vulneración, como los departamentos de Cauca, Nariño y Antioquia.

El conflicto se acentuó después del Acuerdo de Paz celebrado en el año 2016 con el movimiento subversivo FARC-EP, y el entonces presidente colombiano, Juan Manuel Santos. Se suman a este contexto de violencia agravado los fenómenos de corrupción estatal,

⁵ En 1997 se dicta la Ley 387, se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado en el Capítulo II- Del Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia- Artículo 10 sobre la protección y garantías del desplazado.

⁶ En el caso de las víctimas del conflicto armado pertenecientes a las comunidades étnicas, los Decretos Ley 4633, 4634 y 4635 de 2011, señalan medidas diferenciales para dar garantía de derechos que apunte a la inclusión social y al restablecimiento de los derechos de estos grupos poblacionales.

como el desvío de fondos públicos en los territorios, la deficiente inversión social por parte del Estado, la violación sistemática de los derechos humanos por parte de agentes del Estado y la instalación de grupos emergentes.

De manera que el despojo sistemático de ocho puntos tres (8.3) millones de hectáreas de tierras a la población rural, representa un gran impacto social y humanitario, pues significa comunidades enteras desplazadas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 16). De acuerdo con las cifras de desplazamiento, el trayecto de la violencia dio origen a un conflicto sistemático en el que se vienen desarrollando acontecimientos sociales que repercuten en los diversos territorios: 120 mil desapariciones, más de 10.000 jóvenes desaparecidos por falsos positivos, aparición de fosas comunes, despojo de millones de hectáreas de las comunidades campesinas, afrocolombianas e indígenas que han sufrido un desplazamiento forzado interno de grandes proporciones en Colombia, lo cual representa seis y medio (6.5) millones de víctimas en el territorio nacional.⁷

Asimismo, en ese proceso gradual de violencia se afectó la vida de numerosas personas campesinas, afrocolombianas, indígenas, LGTB, mestizas, quienes vieron truncados sus proyectos y planes de vida. En otras palabras, se ha configurado un tiempo de conflicto, una violencia sistemática ubicada territorialmente, con grandes impactos en centros regionales. Son confrontaciones entre el Estado y los diversos movimientos insurgentes que operan, como las FARC-EP, ELN, EPL y organizaciones paramilitares, que han destruido amplios sectores de las comunidades y vienen originando un desplazamiento forzado de grandes proporciones desde el siglo XX y hasta principios del presente siglo XXI.

1.1.1 La ventana del desplazamiento forzado en el Valle del Cauca en el siglo XXI

El departamento del Valle del Cauca se ubica en el suroccidente del país, entre las cordilleras Central y Occidental, con una población de 3.789.784 habitantes; tiene una extensión de 22.140 Km², y está conformado por 42 municipios. Limita por el Norte con los departamentos del Chocó, Risaralda y Quindío; al Este con los departamentos del Quindío y

⁷ Según los datos recogidos en este informe, de los casi seis millones y medio de personas desplazadas, desde el punto de vista diferencial, un poco más del 50% de la población desplazada son mujeres (3.301.848); 2.279.576 son personas menores de edad (1.480.983 tienen menos de 12 años) (Histórica, Una nación desplazada: Informe Nacional de Desplazamiento forzado en Colombia, 2015, p. 16).

Tolima; al Sur con el departamento del Cauca y al Oeste con el océano Pacífico y el departamento del Chocó (DANE, 2019).

En este contexto del departamento, y en el contexto colombiano en general, el desplazamiento de personas, históricamente, ha tenido un fuerte impacto social en la población y un impacto político en los territorios. El desplazamiento forzado en el departamento del Valle del Cauca en la primera parte del siglo XXI, obedece a la presencia de grupos paramilitares entre los años 2000 y 2001 (Acosta, 2012). Es el resultado del accionar violento de grupos paramilitares que se establecieron desde 1999, es decir, como informa el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018), se presentó una territorialización militar, con un trayecto entre los municipios de Tuluá, Buga, Calima, la cuenca del río Naya, estribaciones en el municipio de Cali y Buenaventura.

Esta configuración geográfica de violencia se manifestó en el año 2000 en los municipios de Jamundí, Pradera, Buenaventura, Palmira, Tuluá y Buga, con fenómenos de violencia expresados en masacres, asesinatos selectivos y amenazas en el marco de la confrontación militar con grupos guerrilleros y paramilitares, generando desplazamientos masivos de la población civil. Así, la dinámica de violencia se homogenizó con relaciones de poder en el trazo del tiempo; no se trató solo de una violencia de orden rural, sino que se transfirió al siglo XXI con grandes dispositivos de militarización en los territorios, lo cual se intensificó con la presencia de grupos de neoparamilitares en el año 2008 en el departamento del Valle del Cauca. El informe de CODHES precisa la variación de los desplazamientos en este territorio:

El desplazamiento forzado en el Valle del Cauca, durante la primera década del siglo XXI presenta variaciones significativas. Así, los años que registraron los mayores porcentajes de desplazamiento de población son 2001, 2003, 2007 y 2008, y los de menores porcentajes serían los años 2004, 2009 y 2010 (2012, p. 92).

Además, el desplazamiento forzado en la mayoría de los municipios del país se presenta de una forma multiescalar, pero no únicamente por la intensificación de la guerra antisubversiva, sino por el control de territorios a nivel local por parte de grupos armados interesados en sectores económicos como: la minería ilegal, la explotación del agua, el control por el cultivo de la hoja de coca y recursos del subsuelo.

Tabla 1. Continuidad de accionar narcoparamilitar por municipio, 2008-2017.

Departamento	Municipios que lo conforman	Continuidad de accionar narco-paramilitar por municipio 2008-2017		
		Baja	Media	Alta
Valle del Cauca	42 municipios	Andalucía	Ansermanuevo	Buenaventura
			Bolívar	Cali
		Buga	La Unión	Cartago
			La Victoria	El Dovio
		Guacarí	Pradera	Florida
			San Pedro	Jamundí
			Trujillo	Palmira
		Obando	Yumbo	Roldanillo
			Zarzal	Tuluá

Fuente: Elaboración propia con base en cifras de INDEPAZ, 2018.

El drama humano del desplazamiento se representa en aspectos como la crisis en la salud, la vivienda y la educación, factores de gran impacto en la calidad de vida de la población, porque el conflicto en los territorios localizados implica, de un lado, la presencia de sectores hegemónicos de grupos armados y, de otro lado, el poco dominio y control territorial por parte del Estado en relación con grupos armados de presencia recurrente en varias zonas del país. Esta violencia territorial dominante ha generado una fragmentación de los territorios al mando de grupos irregulares con amplia influencia y capacidad operativa en regiones estratégicas de carácter económico.

De esta manera, el origen de la fragmentación territorial en el Valle del Cauca se produjo como consecuencia de la confrontación armada entre los componentes antsubversivos del Estado, y la consolidación de grupos paramilitares que han tenido influencia desde 1990 en la zona, como se evidencia con la aparición del bloque Calima en los municipios de Tuluá, Buga, Palmira y Cali.

Asimismo, a principios del siglo XXI se desarrolló un grave conflicto territorial en el suroccidente de Colombia, es decir, en ciudades como Popayán y Tumaco, así como en el departamento de Chocó, se ejerció un terrorismo de desplazamiento forzado entre los años 2010-2014, cuando diversas poblaciones de comunidades étnicas de los departamentos de Nariño, Cauca y Chocó emigraron hacia el departamento del Valle del Cauca. En ciudades

como Cali, Buga, Tuluá y Palmira se concentra un número importante de personas desplazadas, entre las que se incluye un amplio sector de la población educativa, lo cual las convierte en territorios receptores de esta y de sus familias.

1.1.2 El municipio de Palmira: una ventana a la memoria de una población escolar desplazada

El desplazamiento forzado trae consigo, numerosas consecuencias hacia la población escolar, siendo de gran impacto psicosocial para las familias que sufren el desplazamiento en sus territorios. En la ciudad de Palmira entre los años 2013 y 2015, se identifica una población que llega al municipio bajo un desplazamiento forzado provenientes de distintos territorios. En este escenario territorial, el municipio de Palmira es receptor de un lado, de un *desplazamiento interno* de una población escolar del departamento del Valle del Cauca (municipios de Florida, Pradera), y de otro lado, de un *desplazamiento externo* proveniente de los departamentos: departamento del Cauca (Municipios de Timbiquí, Timba y Guapi); departamento de Nariño (municipio de Francisco Pizarro) y el departamento del Chocó (municipio de Quibdó).

Ilustración 2. Desplazamiento de la población escolar del suroccidente colombiano hacia el municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca, 2015.



Fuente: Mapa-www.palmira.gov.co

El desplazamiento forzado del territorio implica un éxodo, huir y asentarse en un nuevo territorio. La población busca medidas de protección, garantías y seguridad de la vida del núcleo familiar en esos otros territorios receptores. También, en su gran mayoría, la

familia busca que, a los menores se les permita el acceso a las instituciones educativas. La historia de vida de la población escolar en ese proceso de desplazamiento, incluye una serie de escenarios en una dimensión espacio-temporal con relación a los espacios de vida, a su memoria y a su cultura. La población de los territorios indígenas, afrodescendientes y campesinos, se ve obligada a recorrer una ruta histórica y de escenarios geográficos, ante la amenaza y la imposición del terror y, como consecuencia de estos componentes de violencia, se generan rupturas con su territorio de origen y fragmentación de los espacios de su vida.

El desplazamiento forzado tiene una significación específica en el sistema escolar: desarraigo del territorio originario y abandono de la escuela por parte de la población escolar. Esta representación se refleja en un impacto social y psicológico que convierte a los niños en itinerantes del sistema escolar nacional. Numerosas familias se han visto afectadas por el desplazamiento territorial, con las subsiguientes consecuencias en la población escolar en relación con su seguridad educativa y su bienestar general, evidentes en una ruptura que alude a una población a la que se le fragmenta su entorno escolar primario, y en la búsqueda de un nuevo escenario de destino escolar donde pueda ser atendida en otro territorio emergente.

Los municipios receptores, como el caso del municipio de Palmira, incluyen a la población escolar desplazada de manera gradual en el aspecto educativo, acogiendo a los derechos fundamentales otorgados por la Constitución Política de 1991.⁸ Conforme a su situación de desplazamiento y a esa representación que asumen del mismo, los desplazados se relacionan con las instituciones educativas de acogida.

⁸ De acuerdo con el Decreto 2562 de 2001, Reglamentario de la Ley 387 de 1997 Artículo 2 párrafo 1: "Los establecimientos educativos efectuarán la matrícula de la población desplazada sin exigir los documentos que se requieran a quien no esté en capacidad de presentarlos." Asimismo, la Corte Constitucional a través del Auto 251 de 2008, "reitera la necesidad de evitar solicitar documentación a la población que no pueda proporcionarla, pues dicha situación podría poner en riesgo la integridad física de las personas que por ocasión del conflicto armado tuvieron que abandonar su territorio".

Tabla 2. Población escolar víctima del conflicto armado vinculada al sistema educativo en Palmira, 2018.

Instituciones educativas de Palmira	Población escolar desplazada vinculada al sistema educativo
Alfonso López Pumarejo	12
Harold Eder	112
Antonio Lizarazo	72
Del Valle	33
Domingo Irurita	19
Juan Pablo II	11
María Antonia Penagos	9
Mercedes Abrego	3
Humberto Raffo Rivera	71
Sagrada Familia	11
Vicente Escobar	18
Santa Bárbara	8
Teresa Calderón	2
José Manuel Groot	81
Cárdenas Centro	45
Jorge Eliécer Gaitán	33
Eduardo Santos- Rural	87
Semilla de la Esperanza- Rural	12
Paulo Sexto	8
San Vicente	1
Nuestra Señora del Palmar	3
Cárdenas Mirriñao	8
La Milagrosa	11
De Rozo –Rural	77
José Asunción Silva- Rural	24
Sebastián de Belalcazar- Rural	40
Monseñor José Manuel Salcedo- Rural	37
Francisco Miranda- Rural	14
Tablones- Rural	23
Total: 30 Instituciones Educativas	907 población escolar

- ▣ Población escolar víctima por el desplazamiento forzado (0 a 50)
- ▣ Población escolar víctima por el desplazamiento forzado (50 a 100)
- ▣ Población escolar víctima por el desplazamiento forzado (a partir de 100)

Fuente: Sistema Integrado de Matriculas SIMAT- Institución Educativa Harold Eder- Palmira, Valle del Cauca.

El contexto de violencia que produce el desplazamiento forzado de la población escolar, implica uno de los mayores desafíos relacionados con la articulación de la ciudadanía con el tema de la paz y su rol histórico en los territorios, y lleva a formular preguntas: ¿Cómo afrontar la educación en relación con una memoria que contiene grandes acontecimientos de ruptura en el marco de un aprendizaje? ¿Cómo explorar la memoria de una población escolar desplazada, en un nuevo municipio receptor, después de un largo camino de escenarios geográficos?⁹

En el marco de la enseñanza, esta población se interroga sobre cómo será el trayecto de su realidad histórica en el escenario escolar. Ello implica un antes y un después en la memoria que se guarda de los hechos vividos en su desplazamiento forzado, que incide sobre la cognición e interpretación de la realidad de cada ser que ha enfrentado el conflicto en su espacio de vida y en su entorno. Por otra parte, para esa población escolar desarraigada, la educación se representa como un reto histórico, lleno de interrogantes sobre su destino y el desarrollo de su vida cotidiana, cuya historia implica una construcción por venir: “De ahí que la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria guarden una estrecha relación con un campo historiográfico, que algunos consideran en construcción y otros un campo epistemológicamente consolidado” (Ortega y Marchan, 2014, pp. 60-61).

Por lo tanto, la implementación del Acuerdo de Paz del año 2016 es un desafío, en cuanto a los espacios geográficos de paz y de convivencia que se deberían generar mediante la instrumentalización y la adopción de mecanismos graduales para desarrollar proyectos alrededor del tema de memoria, como estrategia para favorecer la educación y la socialización de los niños y jóvenes, si se la instituye como eje central para ir construyendo la paz en los territorios.

1.1.3 La población escolar en el aula, memoria y esperanza

Para el rol de la escuela con relación a la población escolar afectada por desplazamiento forzado, se abre un espectro en las expectativas cuando se firma el Acuerdo de Paz (2016),

⁹ La significación del Plan de Desarrollo de un municipio receptor de una población escolar víctima de desplazamiento forzado implica, mucho antes del Acuerdo de Paz firmado en el año 2016, una esperanza en la población de ser acogida y amparada en sus derechos contemplados en la Ley 1448.

porque profundizar las relaciones de un tiempo y un espacio narrado por parte de los protagonistas implica desbrozar las nuevas formas y contenidos de la memoria en el siglo XXI. Es decir, surgen nuevas posibilidades en relación con el rol de la escuela y su realidad escolar, frente a una población escolar desplazada, obligada a salir de su territorio, lo que se convierte en una tragedia que lleva a adoptar nuevas formas de relacionarse en la vida, implica una memoria que se inscribe en su territorio.

En particular, los municipios receptores de acogida de una población étnica- escolar que ha sido expulsada de sus territorios de origen, adecúan un proceso para el tratamiento e implementación de la asistencia integral pedagógica, conforme a una ruta de trabajo en atención interdisciplinaria. El sistema educativo se enfoca en diseñar estrategias para una inclusión educativa, como representación de carácter social que comprende el reconocimiento de los derechos de la población vulnerable, focalizada en el derecho fundamental a la educación de niños y jóvenes:

Se asume también como un campo de resignificación en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos (memoria individual y memoria colectiva) y como agenciamiento de los procesos de formación ética-política en diálogo con las configuraciones del vínculo social (Ortega y Marchan, 2014, p.68)

Esta vinculación social exige desbrozar los procesos de memoria como estrategias pedagógicas en el aula durante la formación escolar, relacionadas con la enseñanza, la aceptación, los temas de género, las relaciones diferenciadas con los grupos étnicos diversos. Una memoria diferenciada en la construcción de un presente histórico, es parte esencial en la relación maestro y estudiante, en particular, la construcción de la memoria de la población víctima desplazada, implica una resignificación del mundo cotidiano, su entorno, sus relaciones y su esperanza de vida. De esta manera, se compromete la escolarización en su significación integral, tanto individual como social, porque en ese destino los niños en edad escolar, en la mayoría de los casos, abandonan las escuelas rurales, su entorno, su espacio de vida, y llegan a las instituciones receptoras a resignificar su vida en nuevos espacios.

El hecho de llegar a un nuevo destino territorial implica también, para la población desplazada que pertenece a otras etnias, continuar su formación en escuelas receptoras donde no se sabe si existe un tratamiento educativo diferenciado con respecto al bilingüismo, donde

se reconozca la lengua original de las comunidades indígenas. En efecto, se evidencia que no existe un tratamiento especial que lleve a la aceptación, adecuación y atención de la población escolar desplazada que hable su lengua de origen.¹⁰ Para el caso de la presente investigación, la población escolar indígena ya tiene el castellano como segunda lengua.

Desde la perspectiva territorial, el arribo de una población escolar desplazada a los municipios receptores requiere no solo interpretar el proceso de su memoria en el origen de un conflicto territorial, sino la apertura para continuar el destino de la memoria en un nuevo territorio, cuyo espacio de aprendizaje es la escuela. En tal sentido, los términos de acogida plantean un acompañamiento en la viabilidad de articularse a un plan de vida escolar, acorde con las nuevas representaciones de las familias y, además, un proceso pedagógico dentro del aula de clase donde se inscriba la naturaleza misma de la memoria, tanto individual como colectiva, en la recuperación de la palabra.

Igualmente, el proceso de memoria en el aula escolar facilita una ruta de destino, cuando la inclusión y la facilitación son ejes centrales en el tratamiento de la población educativa desplazada hacia el municipio de Palmira. Alrededor de este proceso de acogida, se precisa la adecuación y comprensión territorial de procesos vitales de vida que se manifiestan, de un lado, en la narración de los acontecimientos ocurridos en los escenarios geográficos y, de otro lado, identifican las esferas de la violencia representada en la fragilidad y el rompimiento del mundo cotidiano que se representa en la memoria. Este panorama evidencia lo imprescindible de una mirada desde lo humano, a través de la cual se interpreten la escuela y el territorio como lugar donde se habita y se construye la vida de un sujeto.

Por las razones anteriores, el enfoque de la investigación es cualitativo-narrativo, invita al encuentro del lugar en donde está habitando la memoria de una población étnica- escolar desplazada: el niño y el joven en el aula escolar, es decir, el espacio del niño y/o joven que se relaciona humanamente con el aula, el reconocimiento del niño o joven-sujeto como

¹⁰ Colombia, a partir de la Constitución de 1991, se reconoce como un país plurilingüe y multicultural, y se oficializan las lenguas indígenas en todo el territorio nacional. La población indígena representa el 2% de la población total del país, existe un estado de lenguas minoritarias con relación al número de hablantes de español en el país. Sin embargo, es esta población, junto con la afrocolombiana, la que da al país la calidad plurilingüe y multicultural. Ver sobre Bilingüismo: David Alarcón, 2007, p. 25.

víctima por parte no solo del maestro, sino del sistema escolar. El propósito es un proceso en el aula que se ubica en su memoria itinerante desde su mismo desplazamiento, hasta ese nuevo espacio educativo que emerge en su destino. Esta representación de la población escolar desplazada, “trae una memoria manifiesta en una narrativa biográfica: el drama de su desplazamiento y desarraigo territorial” (Lizarralde, 2012, p. 36).

Sumado a la necesidad de adaptarse a un entorno educativo ajeno a sus raíces, el desplazamiento forzado obliga a las personas a modificar su composición familiar, olvidando sus costumbres para poder insertarse en un entorno cultural diferente, lo cual les “genera cambios sustanciales en su calidad de vida”, como indican Sandoval, Botón y Botero (2011, pp. 91-111) cuando señalan que los desplazados llegan a otros núcleos familiares como nuevos miembros, o dejan atrás una parte de su familia y se instalan en los nuevos territorios para integrarse a una composición familiar diferente.

Como se ha venido exponiendo, en Colombia, las poblaciones escolares de niños y jóvenes se han visto forzadas a abandonar sus lugares de origen, de habitación, sus escuelas, para entrar en nuevos escenarios de instituciones de recepción que les permitan un proceso de inserción y acogida donde se reconozcan sus derechos como población desplazada. En este sentido, uno de los vacíos que existe en las instituciones educativas, es que se carece de una política estructural para capacitar a los docentes y administradores en una pedagogía que comprenda y asistan los derechos de la población desplazada.¹¹ Esta consideración es importante, pues no existe un compromiso desde lo transdisciplinar para desarrollar proyectos y trabajos pedagógicos en los que se reconozca la memoria como parte del proceso de acogida educativa por causa de desplazamiento forzado u otro fenómeno de violencia.

De hecho, los procesos de memoria que se originan en una población víctima no están bien delineados, ni corresponden a procesos pedagógicos que se incluyan dentro de la labor de la escuela, o como proyecto en la construcción de un pensamiento crítico sobre la realidad del tiempo-presente en el aula escolar. Si se piensa un trabajo pedagógico en este sentido,

¹¹ La Ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

sustancialmente tendría que ver, en primer lugar, con la adecuación de la acogida pedagógica de los niños y jóvenes que se inscriben en un territorio y, en segundo lugar, con la aplicación de un proceso incluyente como finalidad de un trabajo de memoria con el núcleo poblacional de origen pluriétnico en el sistema escolar, como parte de la construcción de nación. No basta con adoptar un enfoque diferencial, es preciso implementar estrategias pedagógicas desde el sujeto y su realidad contextualizada como recuperación y mimesis de una memoria en el tiempo.

En Colombia, la educación y los procesos de atención educativa se enmarcan dentro del proceso de implementación del Acuerdo de paz firmado en el 2016 y con referencia al año 1997, con el fin de aportar a la formación de la población escolar desplazada. La figura de la Cátedra de la paz y el proceso de inserción educativa de este segmento poblacional, son de carácter administrativo y se refieren a la población escolarizada y desplazada en un periodo de tiempo de 5 a 10 años.¹² Por lo tanto, es necesaria una aproximación transdisciplinar al problema del desplazamiento para comprenderlo en la dimensión del proceso educativo y prestar una atención adecuada a las necesidades de los niños y jóvenes desplazados.

En particular, la población impactada por la ruptura de lazos familiares genera situaciones de desestructuración, sea por abandono, orfandad o soledad, propiciadas por el conflicto territorial. A su vez, estas situaciones repercuten en lo socio-económico y político, pero también a nivel educativo, pues en la educación de los niños y jóvenes desplazados se producen trastornos individuales y colectivos que tienen que ver con la integridad física, moral y psicológica de las familias. En suma, las consecuencias en el mundo cotidiano de los niños y jóvenes, en su proyecto de vida educativo, se manifiestan en un aula escolar. Son factores que se agudizan especialmente en los menores y, cuando entra al aula receptora se

¹² En la Ley 1732 se establece la Cátedra de la Paz como de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas del país. El decreto 1038, por el cual reglamenta la Ley 1732 de esta cátedra, dice: "Todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia de Cátedra de La Paz antes del 31 de diciembre de 2015". Ver: <https://www.somoscapazes.org/catedra-de-la-paz.php>

dimensiona la realidad, el espacio vivido con relación a los acontecimientos que han generado rupturas en su modo de vida y que vienen representados en la memoria.

Ese espacio de la memoria en la “*nueva aula escolar*” tiene el grado de fragilidad que se ha expuesto en su trayecto y destino de su realidad. Ante ello, la indagación por: ¿cuál es el proceso de inclusión de un niño o joven afectado por un desplazamiento forzado cuando ingresa a una escuela? ¿Qué aspectos de acogida tienen las entidades educativas como mecanismo de inclusión y protección del menor en el sistema escolar? ¿Qué propuesta pedagógica existe para la población étnica- escolar desplazada en temas de la memoria? Teniendo en cuenta el lugar que ocupa la escuela receptora en una población escolar desplazada, se infiere: ¿qué representación tiene el vínculo del aula escolar en la memoria del niño o joven desplazado? ¿Qué lugar ocupa la memoria en un aula escolar, como proyecto pedagógico?

1.2 Descripción del problema

En esta perspectiva de indagación, en el recorrido de la población escolar desplazada hacia la institución educativa Harold Eder, Sedes central, Eduardo Santos (rural), José Manuel Groot y Vicente Escobar (Programa Escuela Nueva) se centra la presente investigación hacia el año 2015, cuando se inserta una población escolar específica en el municipio de Palmira, y la institución mencionada se compromete con la atención de la población étnica de niños y jóvenes víctimas del conflicto armado en sus territorios de origen. En la siguiente Tabla 3 se enuncian las sedes de acogida de población desplazada en el año 2015.

Tabla 3. Institución Harold Eder y sedes de acogida de población desplazada en el año 2015.

Institución del municipio de Palmira sobre recepción de población desplazada	Sedes de acogida de población desplazada del Instituto Harold Eder
Institución Harold Eder	1. Harold Eder-Sede Central
	2. José Manuel Groot
	3. Vicente Escobar
	4. Eduardo Santos

Fuente: archivo de la institución Harold Eder, 2015.

Con respecto al desplazamiento y a la concreción de una población étnica-escolar en la institución educativa Harold Eder y sus respectivas sedes, se generan procesos de atención escolar que se constituyen en una inserción de la comunidad proveniente de otros territorios, al interior de la institución. El camino pedagógico de apertura histórica y de asimilación e inclusión de la población estudiantil en el sistema escolar local, implica un trabajo transdisciplinar con alcances a corto y mediano plazo. Los docentes de la institución educativa y sus cuatro sedes, acogen a la población étnica- escolar desplazada, y algunos inician un proceso para integrar y asistir a los niños y jóvenes. La preocupación del docente se focaliza en la integración del niño al aula por medio de un mecanismo que tiene que ver con el cumplimiento de las tareas y del trabajo académico escolar, generando un clima cordial dentro de ámbitos de solidaridad y respeto entre la población que asiste al aula.

En la sede educativa José Manuel Groot, perteneciente a la institución educativa Harold Eder de la ciudad de Palmira, departamento del Valle del Cauca, las actividades educativas se enfocan en la población escolar desplazada. A principios del año 2015, la institución recibió una población desplazada en edades comprendidas entre los 10 y los 14 años para educación básica primaria, proveniente de los departamentos del Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Chocó, lo cual registra una recepción de 98 estudiantes de población étnica-escolar, como se desprende de los archivos del centro educativo del año 2015. En la Tabla 4 se presenta la caracterización de la población escolar desplazada, matriculada en la Institución Educativa Harold Eder- Sede José Manuel Groot.

Tabla 4. Caracterización de la población desplazada, matriculada en la Institución Educativa Harold Eder –Sede José Manuel Groot – Palmira, SIMAT 2015.

Cuadro 1: Caracterización de la población educativa desplazada, inscrita en la Institución José Manuel Groot- Palmira -2015

Unidad Geográfica de Población Desplazada hacia el municipio de Palmira-Año 2015	Número de Población de Niños desplazados de origen étnico Recepción: Institución Harold Eder. Sede Educativa José Manuel Groot- Palmira - Año 2015		Población receptora Institución Educativa José Manuel Groot- Palmira Año 2015						Población total escolar desplazada Institución Educativa José Manuel Groot- Palmira Año 2015			
	#	Municipios expulsores de Población desplazada	Indígena		Campesina		Afro		Indígena	Campesina	Afro	Población escolar
			M	F	M	F	M	F	Total	Total	Total	Total
1. Departamento de Valle del Cauca	1	Florida	5	1	4	3	4	4	6	7	8	21
	2	Pradera	2	1	3	2	2	2	3	5	4	12
2. Departamento del Cauca	3	Timbiqui	1		1		4	4	1	1	8	10
	4	Timba	2	2	3	1	1	1	4	4	2	10
	5	Guapi	5	6	2	2	2	5	11	4	7	11
3.. Departamento Nariño	6	Francisco Pizarro		2	2		3		2	2	3	7
4. Departamento del Chocó o	7	Quibdó	5	5	3	2	5	7	10	5	12	27
5. Total	8	Municipios	20	17	18	10	21	23	37	28	44	98 niños desplazados

Fuente: SIMAT- Harold Eder- Sede José María Groot, año 2015.

En el proceso de integración territorial se incluye, por un lado, el proceso de inserción y acogida escolar, a partir del cual se genera desde la rectoría, para las familias de la población escolar, un protocolo de atención; posteriormente, la institución remite su accionar a la intervención de una psicóloga de familia. La atención que se presta a la población escolar incluye la aplicación de un protocolo, donde se establece la revisión de los casos de desplazamiento forzado y se los envía al “Grupo de padres y madres valientes”, proyecto delineado por la administración de la institución para acompañar a los niños y jóvenes. Esta ruta de acogida es un proyecto institucional de trabajo lúdico y recreativo, que hace parte del proceso de inclusión propuesto, es decir, inserta a la comunidad como parte del camino de acogida, lo cual favorece la dinámica escolar de los hijos vinculados al centro educativo. En particular, ese trayecto de acogida e inclusión define un sistema integrado escolar, partiendo de la atención de la administración escolar:

En el año 2015, la rectoría en manos del Economista y Bioquímico José María Loaiza Ruíz, dirigió con el Consejo Directivo un plan de atención inmediata para la población escolar víctima del desplazamiento forzado que consistió en generar la integración al SIMAT- Sistema integrado de matrículas; posterior a ello, dar paso a la atención adecuada con la psicóloga de la Institución Educativa quien generaría un protocolo de vinculación psico-escolar y lo presentaría al coordinador de sede y el docente quien haría las veces de Director de grupo (Archivo de la institución José María Groot, 2015).

En el año 2015 se inició un programa pedagógico que responde a un proceso autónomo desde la escuela: de un lado, la propuesta de un trabajo epistémico sobre la relación sujeto - aula como espacio de vida en el aula escolar, y de otro lado, un trabajo de construcción del entorno del niño y del joven desplazado en el proyecto de aula y su memoria. En ese recorrido, un grupo conformado por cinco maestros de grado 5° de educación básica primaria de la sede José Manuel Groot, iniciaron un proceso de implementación de una serie de estrategias didáctico-pedagógicas y evaluativas para la acogida inicial y la atención adecuada de los niños víctimas del conflicto armado, con un trabajo interdisciplinar dirigido a dicha población escolar.

El trabajo pedagógico desde el enfoque de construcción sujeto – realidad, tiene una significación en el microcosmos de cada niño en el universo de la memoria, tanto individual como colectiva: las realidades mayores se significan en los hechos y acontecimientos que atraviesan la vida y la memoria de la población desplazada en su propia aula escolar. Esta experiencia pedagógica permite desbrozar componentes en las líneas curriculares: territorios, sujeto y memoria como parte de la construcción en el aula, y señalan la posibilidad de introducir el tema de la memoria y de implementar un trabajo pedagógico alrededor de las comunidades étnicas escolares desplazadas.

Históricamente, el proceso de acogida permite generar nuevos ambientes de aprendizaje relacionados con la aceptación y el desarrollo de la población escolar; en primer lugar, la significación de la escuela desde adentro como una comunidad escolar que llega y, en segundo lugar, la aplicación de componentes pedagógicos dentro del aula para la población, como parte fundamental de la inclusión territorial y cultural en la memoria de los niños. A partir de esta consideración se genera un fortalecimiento del sujeto en su vivencia, en su trayecto como ser desplazado y su nuevo lugar de escenario escolar, una relación como

sujeto en atención a su territorio (Foucault, 1987). Este destino central de la población escolar desplazada trae consigo relaciones culturales, sociales, de espacios vividos en un lugar y que se representan en una memoria vivida en el nuevo escenario del aula escolar.

En el año 2016, con el cambio rectoral en la institución educativa Harold Eder, se asume un nuevo proceso de atención y acogida de la población escolar víctima del desplazamiento forzado. Se resalta que este proceso tiene un contexto de atención integrada desde el año de 2015. En la nueva administración de rectoría se delinean otras estrategias gerenciales que fortalecen el proceso de acogida de la población víctima. Se diseña una ruta exclusiva para la atención a la población escolar desplazada, muy diferente en relación con la población en atención concebida para la inclusión de estudiantes con discapacidad; se fortalecen los procesos de inclusión y atención a situaciones de orden psicológico. Alrededor del proceso de acogida de la población escolar desplazada, se asume una política de atención centrada en el manejo de la estructura de la familia, implicando un protocolo con el núcleo familiar, con tres componentes clave para el proceso de acogida:

1. **Procesos administrativos de acceso a cupos educativos:** solicitud de admisión en rectoría para el grupo de población escolar desplazada, más sus documentos o, en caso contrario, de otra población que no conserva documento alguno, dada la situación de conflicto vivida en su territorio de origen. Asimismo, se realiza una entrevista con la rectora y se diligencia el Test de familia desplazada creado por la directiva y una psicóloga de familia.
2. **Proceso de acogida:** se realiza un acompañamiento con la psicóloga de la institución, la cual aplica un ejercicio de comunicación a través de una conversación con el estudiante y el acudiente. En términos operativos, se diligencia la ficha biopsicosocial y pedagógica del niño o niña, se da una serie de recomendaciones para el acompañamiento adecuado del familiar -acudiente con el estudiante-, buscando asegurar el buen desarrollo escolar, tanto académico como de convivencia.
3. **Aplicación del comité de protocolo:** este comité conformado por un coordinador académico y dos secretarías académicas, a través de una charla orientadora da a conocer la institución educativa, sus políticas y direccionamiento estratégico. Al día siguiente

se realiza un encuentro con el coordinador de sede, el director de grupo y el cuerpo de docentes que atenderá al nuevo estudiante, con el fin de hacerle entrega a este equipo escolar de los resultados del test de familia, la ficha biopsicosocial y pedagógica del niño o joven y presentar a los acudientes respectivos del alumno desplazado.

En los archivos de la institución José María Groot (2016) se encuentra información sobre el desarrollo de actividades a través de las cuales se ha buscado integrar a diferentes grupos poblacionales en el ambiente escolar, especialmente con el desarrollo de proyectos de aula:

En ese mismo año (2016), el Programa “Aulas en Paz de Enrique Chauv”, dirigido por la Universidad de los Andes, aplicó en esta institución educativa un proyecto de aula para los estudiantes de tercer grado. De esta manera, la universidad diseñó una nueva estrategia de aula que se consolidó en un informe de acciones e impactos, generando los espacios propicios para el trabajo pedagógico con proyectos de aula. En ese año, se volvieron institucionales los proyectos de aula: “Afro de mi corazón”, “indígena de mi alma”, “campesino de mi tierra”, “Pequeñas palabras” y “Lo que seremos después de la guerra”, todos ellos con más de 5 años de aplicación.

Alrededor de este proceso de implementación pedagógica, en el año 2017 la institución educativa siguió aplicando el protocolo de acogida de la población escolar desplazada. Así, se asumió un nuevo reto que ha significado grandes logros y consistió en capacitar a los miembros del comité de convivencia, del comité de disciplina y al grupo de apoyo del Manual de Convivencia Escolar, en lo relacionado con la *Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) del doctor Albert Ellis*. Este componente de apoyo se centra en el manejo de emociones, tanto en los docentes como en los estudiantes; enfatiza en los niños que conforman el grupo de población desplazada, inscrita en la institución educativa Harold Eder.

En el contexto del proceso de inserción escolar, se recurre a la aplicación de las políticas educativas para la población desplazada desde las líneas curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), el cual promueve la idea de una educación y una escuela para todos, en igualdad de condiciones, además, en los contextos sociales de los territorios promueve una política pública sectorizada. En los territorios afectados por el conflicto, esta política se expresa en una representación espacial con gran impacto en los centros educativos, que refleja una fragmentación social en los municipios expulsores, y un

impacto social en los municipios receptores sobre la población educativa por el fenómeno del desplazamiento forzado.

En este marco, el proceso de inclusión y el trabajo sobre la memoria en el aula escolar de la población educativa desplazada, es un reto humano a construir sobre las estrategias pedagógicas y sobre una metodología específica. En esa dimensión, para el docente, los procesos de memoria están asociados a la defensa de los derechos humanos y de la Paz, reconocidos por ley como mecanismo de trabajo y reconocimiento de los derechos de la población víctima.

En efecto, ante los hechos victimizantes y los acontecimientos ocurridos en diversos territorios y durante periodos largos del conflicto, territorialmente aún no se integra a una población étnica desplazada al interior de un proyecto educativo en las líneas curriculares y en los programas de base del Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, la cátedra de la Paz está situada en cada institución educativa y se soporta sobre tres ejes: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, delineados por el Gobierno Nacional, donde los proyectos educativos son nominales y no obedecen a un trabajo crítico y pedagógico a través de los cuales se resalte la importancia de los procesos de la memoria colectiva al interior del aula escolar (Vargas, 1997).

En consecuencia, el esclarecimiento histórico de la realidad de la población desplazada, de los acontecimientos de violencia relacionados con la vulneración de los derechos de una población que se vio forzada a abandonar una institución educativa, requiere mayor atención sobre los hechos ocurridos y el tratamiento pedagógico en las líneas curriculares de los programas. Estas últimas marcan una orientación estatal que sustenta la postura de la firma de un Acuerdo de Paz en el 2016, pero no hay un trabajo crítico sobre la construcción de una malla curricular que signifique una cátedra sobre memoria de la población escolar desplazada de sus territorios de origen, ni en el marco de lugares receptores:

En relación con el fenómeno de desplazamiento escolar, la política pública se halla muy débil en relación con los componentes de una verdadera inserción en el sistema escolar nacional que signifique un verdadero trayecto de participación y democracia por parte de la población desplazada en Colombia (Lizarralde, 2007).

Actualmente, la institución educativa Harold Eder, sede institución educativa José Manuel Groot, continúa en el proceso de la significación de la memoria con niños y adolescentes desplazados, en la comprensión pedagógica y sin negar la procedencia de esta población matriculada. En la Tabla 5 se exponen en detalle las características mencionadas:

Tabla 5. Población desplazada del grado 5° de básica primaria.

Cuadro 2 – Población Desplazada del Grado 5to de Básica Primaria –Receptora -Sede Educativa José Manuel Groot- Municipio de Palmira 2015-2019

Unidad Geográfica de Población Educativa Sede Educativa José Manuel Groot- Palmira - Año 2019 Grado: 5 Básica Primaria	Número de Población de origen étnico Recepción: Sede Educativa José Manuel Groot- Palmira - Año 2015-2019		Población educativa 5 grado: Sede Educativa José Manuel Groot- Palmira - Año 2015 -2019						Población Total de origen Etnico: receptora Sede educativa José Manuel 2015 al 2019				
	#	Municipio expulsores	#	Indígena		Campesino		Afro		Indígena	Campesino	Afro	Total
				M	F	M	F	M	F				
1. Departamento de Valle del Cauca	1	Florida		1	1	2		3	1	2	2	4	8
	2.	Pradera		2			2	1	2	2	2	3	7
2. Departamento del Cauca	3	Timbiquí		1				2	1	1		3	4
	4	Timba		1	1	1	1	1	1	2	2	2	6
	5	Guapi		3	4	1	2	2	5	7	3	7	17
	6												
3.. Departamento Nariño	7	Francisco Pizarro			2	2		3		2	2	3	7
	8	Boca de Telembí						1				1	1
	9	Ancuya		2	3					5			5
4. Departamento del Chocó	10	Quibdó		2	3	2	4	1	3	5	6	4	15
5. Departamento de Antioquia	11	Apartadó				2	2	4	3		4	7	11
	12	Municipios		12	14	10	11	18	16	26	21	34	87 niños
5. Total													

Fuente: SIMAT de la Institución Harold Eder- sede José Manuel Groot, 2017.

En particular, es importante contemplar una ruta de acogida en el aula para atender a los estudiantes desplazados, pero también es importante conocer el trayecto que implicó no solo el desplazamiento sino los grandes significados espacio- temporales de la memoria de los niños y niñas afectados por el impacto de un desarraigo de sus territorios de orígenes.

Esta investigación centra la memoria en la escuela; en primer lugar, el proceso de inclusión a la nueva escuela receptora en los procesos socio-educativos en el trayecto de

acogida y, en segundo lugar, la aplicación de un proceso pedagógico en relación con el lugar de la memoria de los niños y jóvenes en el aula escolar, que implica una significación en el trayecto de las víctimas por el gran impacto y origen de su desplazamiento forzado escolar. Esta consideración se orienta hacia un rompimiento en el espacio del aula, no solo físico, sino en las formas de relacionarse, integrarse, reconocer en el mundo colectivo del aula, el microcosmos de cada uno, en su aspecto biográfico (Carteau, 1999, p. 120).

1.3 Elementos del problema

En Colombia existen algunos estudios sobre el tema de memoria y escuela, pero el análisis del lugar de la memoria en el aula para el caso de niñas y jóvenes desplazados de origen étnico hacia la ciudad de Palmira, es un gran desafío, es decir, el trayecto de la relación con el tratamiento pedagógico y curricular en el aula escolar de comunidades étnicas. Asimismo, se identifica un vacío pedagógico en la falta de lineamientos curriculares para el tema de memoria en relación con el aula escolar receptora, esto es, una dimensión espacio-temporal de un “antes y un “después” donde subyacen formas de vida, una memoria que antecede y otra que emerge de un acontecimiento de violencia que se representa en un aula, y que debe generar un trayecto en la vida de cada niño y joven desplazado.

No obstante, se destaca que, alrededor de la población con discapacidad, hay trabajos enfocados en la igualdad e inclusión educativa, pero realmente un proyecto sobre una pedagogía de la memoria que repose en un programa curricular definido al interior del aula, se diría que es un campo débil en materia de proyecto educativo institucional. La memoria en el aula escolar es un tema de las nuevas subjetividades e identidades, de las formas de trayecto a nuevos contenidos de aprendizaje sobre la realidad en el sistema escolar.¹³

Esta investigación contribuye al análisis y conocimiento de un aspecto problemático de la memoria, su trayecto en esa representación de acontecimientos en las circunstancias

¹³ En el caso del Valle del Cauca, en el municipio de Trujillo, la Asociación de familiares víctimas de Trujillo, -FAVIT- realiza trabajos pedagógicos con población escolar de básica media sobre el tema de memoria histórica. Son trabajos autónomos de la Asociación donde se reconstruye el periodo de violencia, 1988-1994, vivido en el municipio, donde se presentó desaparición forzada, asesinatos y masacres; aproximadamente 400 personas víctimas de la violencia sistemática perpetrada en el municipio. El trabajo se desarrolla desde hace más de 20 años en un proyecto pedagógico y social para la recuperación de la memoria. Ver sobre este punto el documental: (RTVC, 2018).

propias de una población escolar étnica, teniendo en cuenta que la escuela es un escenario que se contempla en el aula escolar; y se identifican mecanismos pedagógicos, es decir, la relación espacio-temporal de los acontecimientos vividos por parte de la población escolar. En realidad, el aula es un “lugar” que se convierte en un territorio de mezclas narradas, formas vividas, expresiones culturales, lazos sociales que hacen que el trayecto de la memoria sea diverso en su manifestación individual o colectiva (Ortega y Marchan, 2014). Conocer el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes desplazados en el aula escolar, implica desbrozar un análisis situacional en un tiempo-presente, “en una narración cargada de subjetividades, de diálogo en el trayecto espacio-temporal de un pasado postrado en el presente” (Agamben, 2006, pp. 75-76).

Por lo tanto, es necesario conocer de primera mano el actual panorama educativo en relación con la memoria y el aula, y para ello se centran estas cuatro coordenadas visibles:

- Identificar la presencia de una ruta de acogida en el aula, alrededor de los niños y jóvenes que entran en condición de desplazados y permita comprender desde el territorio que le fue propio y/o recorrido en la escuela receptora, la relación con la memoria.
- Reconocer en el aula-escolar la importancia del lugar de la memoria en la población escolar desplazada, bajo proyectos pedagógicos en el sistema escolar.
- Identificar a través de la memoria que trae el niño y joven desplazado un espacio pedagógico de aprendizaje.
- Conocer qué actitudes y/o comportamientos individuales o grupales resultan del proceso de acogida de un niño desplazado al aula, para caracterizar una memoria como proceso pedagógico.

Los niños y jóvenes que vienen del conflicto armado colombiano sufren un doble desplazamiento: primero, desde sus territorios son expulsados de su entorno, impactando sus relaciones cotidianas, alterando la vida y todo el microcosmos representado ello en la cultura y en las costumbres. Segundo, el desplazamiento forzado hacia una institución educativa receptora, implica desbrozar trayectos de vida, sentidos de existencia para una resignificación pedagógica para trabajar desde el ámbito del aula en la continuación de la memoria colectiva de la población escolar desplazada. Así mismo es importante indagar en ese sentido interpretativo del contexto escolar, la relación con el pasado-reciente vivido sobre la

interrogación desde la memoria: ¿la escuela cumple su función inclusiva para la población desplazada? ¿Cuáles serían los procesos de implementación para el abordaje de la memoria en el aula escolar? ¿Qué implementación pedagógica se construye desde la población étnica-escolar desplazada, en el proceso de memoria?

En síntesis, los interrogantes anteriores colocan de manifiesto la necesidad de formular el problema o pregunta de conocimiento, que trace su ruta de búsqueda en tres aspectos categoriales: el territorio (trazo entre el lugar de origen y el lugar a donde se llega producto del desplazamiento forzado), el sujeto político (el niño o joven desplazado en su rol de estudiante), la memoria (el lugar que ocupa la memoria en el aula de esos niños y jóvenes desplazados por la violencia en Colombia) y la acogida (proceso de atención escolar).

1.4. Pregunta de conocimiento

Desde el contexto anteriormente descrito se define la siguiente pregunta de conocimiento: ¿Qué lugar ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en el aula escolar en tiempos de posacuerdo del proceso paz en Colombia?

De acuerdo con la finalidad de la investigación, hay dos interrogantes claves a tener en cuenta para dar respuesta a la pregunta de conocimiento en esta movilidad de Tesis Doctoral. En el marco de la indagación se propone el siguiente diálogo: ¿son el silencio y la invisibilidad estrategias, mecanismos que impiden la implementación efectiva de las políticas de atención y acogida en el aula? ¿La equidad promulgada por la escuela, oculta o silencia la situación real de los niños y jóvenes víctima del desplazamiento forzado en el aula?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Comprender el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en el aula escolar en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia.

1.5.2 *Objetivos Específicos*

Categoría Territorio

- Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y la narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en el proceso de atención y acogida en la escuela, resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Categoría sujeto político

- Identificar la postura de la escuela y sus diferentes actores con relación al posacuerdo de paz, a partir de los retos que trae para el aula la formación como sujetos políticos de los niños y jóvenes en condición de desplazados.

Categoría Memoria

- Definir puntos de encuentro entre la población víctima y los actores de la comunidad educativa, en relación con el lugar de la memoria en la resignificación del sujeto político y el aula escolar en época de posacuerdo.

Categoría Camino de atención y acogida

- Identificar horizontes relacionados con el lugar performativo de la memoria en el aula.

1.6 Justificación

La memoria es una noción bastante estudiada y asociada a diversos escenarios sociales, educativos e investigativos transdisciplinarios. Por lo general, cuando se habla de memoria se relaciona con historia, tradición y fenómenos de violencia para recordar, memorizar o

transformar.¹⁴ Así mismo, en este sentido, Colombia no está exenta del lugar que se ha dado a la memoria en sus diversas asociaciones históricas y sociales.

En particular, la memoria es indispensable en este siglo XXI, cuando la historia de la memoria se creía “superada” en relación con quien vive acontecimientos y hechos, ello implica una vez más una voz ante el tema del desarraigo, el desplazamiento de personas y/o formas de rompimiento de un entorno social hace que se signifique el destino de voces ciudadanas reclamando una memoria (Todorov, 2000). La memoria preserva su estado original en la medida en que sus representaciones se apalabren en la voz del sujeto y se relacionen con los objetos. De esta manera, “es identificable la dinámica en la que los objetos se presentan y que el alejarnos de esto en cualquier punto, al recolectar alguna cosa procede de algún defecto o imperfección en esa facultad de la memoria” (Ricoeur, 2000). Es decir, la representación del presente en la memoria aparece en su naturaleza, como una representación del pasado, de un lugar, en términos del pensador alemán Walter Benjamín (como se citó en Raulet, 2000).

En el tratamiento del presente-tiempo, Todorov (2002) en relación con el análisis que realiza de la obra de Vasili *Grossman en Vida y destino*, le atribuye al proceso de identidad (caso de los judíos) el tema de las huellas de la memoria colectiva para expresar que el encarcelamiento, los campos de exterminio y la eliminación de los individuos, constituye un tiempo-narrado en el pensamiento de una población. Asimismo, identifica el horror y el encuentro de tensiones ocurrido en la memoria: el pasado en el presente que se ofrece en varias esferas de la cotidianidad de un ser.

En esta perspectiva, el presente estudio se enfocó en una población escolar, indagando sobre el lugar de la memoria y su relación con el aula escolar. El planteamiento del problema generó un diálogo que llevó a las siguientes indagaciones: ¿Qué significa la memoria para una población desplazada en el aula escolar receptora? ¿Cuál es la significación de esa memoria en relación con el entorno y la comunidad de acogida? ¿Cuáles son los mecanismos pedagógicos para interpretar y significar la memoria de una población étnica desplazada,

¹⁴ La concepción de memoria es un concepto polisémico y tiene muchas acepciones, acorde con su utilización, el contexto y lo que desee mostrarse.

dentro de un aula escolar? ¿Cómo se construyen por parte del maestro esas nuevas subjetividades de una población escolar desplazada? ¿Cuál es la significación del territorio hacia la construcción de una memoria escolar?

Significar la relación del pensamiento del maestro y la escuela como espacio de acogida se convirtió en un reto, así como tratar de comprender la construcción del lugar de la memoria por parte de la población étnica escolar en el aula de clase, considerando que el proceso pedagógico de la memoria es fundamental, y que dentro de él se encuentran inmersas las formas de la cultura, las relaciones sociales en la construcción de subjetividades en la escuela y el reconocimiento del niño y del joven como sujeto político en el marco de un acontecimiento de violencia y conflicto territorial.

Esta representación implica que una población escolar desplazada trae una memoria manifiesta en una narrativa o dentro de un silencio: el drama de su propio desplazamiento forzado. Conviene subrayar que la investigación se fundamentó en tres componentes transversales de manera vinculante: el territorio, las subjetividades/sujeto y el proceso de la memoria en el aula escolar, como papel fundamental de la memoria de los niños en situaciones vulnerables.

El proceso facilitó una ruta pedagógica relacionada con la inclusión y orientó la atención hacia la población educativa desplazada. Esta investigación sobre la memoria, implicó la comprensión de procesos vitales del ser humano: la manifestación de un acontecimiento, el rompimiento de un mundo cotidiano y la resignificación de la vida de una población escolar. En ese trayecto, el recurso de la narración como trabajo individual y colectivo, es lo antecedido, y lo que viene después, como formas de expresión de la memoria, donde se trazó el trayecto de acontecimientos territoriales, formas de vida, espacios vividos y espacios de esperanza en el presente. De esta manera, esta representación significa un contexto territorial, un encuentro de subjetividades y el trayecto de la memoria de niños desplazados en la construcción de los planes de vida educativa, como parte de la continuación y/o trayecto de una vida alrededor de un sistema escolar.

En Colombia, muchas poblaciones escolares se han visto forzados a abandonar sus lugares de origen, y con ellos, sus escuelas, para entrar en nuevos escenarios de instituciones

de recepción que les permitan un proceso de inserción e inclusión de sus derechos como población desplazada. Sin embargo, uno de los vacíos que existen en las instituciones educativas, es que carecen de componentes estructurales para comprometer una atención adecuada y pertinente a la población escolar desplazada en el proceso de una inclusión educativa.

Por otra parte, se desarrollan procesos de inclusión delineados en un sistema escolar, que no corresponden a procesos pedagógicos autónomos y de construcción desde el pensamiento de realidades diversas. En la escuela se halla un sistema escolar desenfocado de su verdadera labor, como agente dinamizador de proyectos de vida y de creación de pensamiento crítico sobre la noción de la realidad, del sujeto y del acontecer de la población desplazada.

En este sentido, el trayecto pedagógico propuesto tuvo que ver sustancialmente con la adecuación pedagógica y de las corrientes didácticas, para generar un proceso de consenso y dinámica de aceptación del núcleo familiar en la sociedad donde se establece el grupo poblacional desplazado. Conviene subrayar que el drama humano que contiene un desplazamiento implica de un lado, una atención en temas de salud, vivienda y educación y, de otro lado, una aceptación social. En este orden, la investigación priorizó un análisis sobre el lugar de la memoria en el aula, que se representa en el componente de territorio y significaciones desde el sujeto como trayecto de la memoria.

En el trayecto propositivo de la investigación, la noción del “presente” como un pasado-reciente cobra vigencia en el nuevo quehacer del lugar de la memoria dentro del escenario de la historia actual (Benjamin, 2007). De igual importancia, la complejidad del “pasado” no se debe reducir al principio de una confrontación binaria, según Enzo Traverso (2010), es necesario liberarse del juego de espejos y de una conciencia histórica basada en la masificación de las víctimas. El autor señala que se debe tratar de dar cabida a la complejidad del pasado, la cual no se reduce a una confrontación binaria entre verdugos y víctimas.

En este sentido, la lección que se debe inferir de la historia se gira sobre el andamiaje más amplio que implica la memoria, es decir, cómo la historia tiene que ver con la memoria

que es perecedera y no puede ser destruida. Alrededor de ese andamiaje se recurre a la narrativa con respecto a la vida y la existencia en cada uno. Esta reflexión permite afirmar, entonces, que: “La memoria es cómplice de la pedagogía, en tanto tiene la facultad de rememorar y posibilitar la construcción de múltiples narraciones de una historia reciente, dado que no es solo mi memoria, sino la memoria de los otros” (Piedad y Díaz, 2014, p. 66).

La memoria tiene sus relaciones y su fragilidad en relación con los acontecimientos de represión y violencia política que se fijan en una sociedad. En ese trazo epistémico, rememorar un pasado implica “escrutar el lugar que ocupa la memoria en sus diversos escenarios de tragedia o catástrofe” (Benjamin, 2002, pp. 50-55). Esta “catástrofe” como advenimiento de ese “pasado” pone en el presente cuestionamientos e incita a preguntarse, en primera instancia: ¿Qué tipo de memoria se habla en un aula escolar, donde se han generado rupturas por parte de una población escolar desplazada al interior del tiempo?

En esa ruta espacio-temporal, los procesos de acogida educativa de la población escolar centran el impacto, en primer lugar, en el desplazamiento forzado y, en segundo lugar, la institución educativa receptora que ubica a la población escolar desplazada en un espacio físico, en un lugar de integración y de relaciones primarias: la escuela. En este trayecto, la política pública de inclusión educativa ha sido una preocupación constante de las políticas internacionales y nacionales, pero los esfuerzos no han sido suficientes para terminar con el horror del desplazamiento escolar por conflictos territoriales en el mundo.

De este modo, se designa un principio de igualdad promovido por una amplia diversidad de actores, entre los que se encuentran: la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Si bien estos organismos internacionales han llevado a cabo esfuerzos a favor de la inclusión educativa, en escenarios como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (1990), la Conferencia Mundial de Salamanca sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (1994), y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008) realizada en Ginebra, no logran eliminar las exclusiones y pasan a ser escenarios de trabajo sobre

políticas hegemónicas que responden a procesos financieros para la educación por parte de países desarrollados.

En relación con esta política, las conferencias internacionales mencionadas establecieron unos lineamientos para el desarrollo de sistemas educativos y escuelas al servicio de la inclusión escolar. De una parte, estos lineamientos son débiles frente al derecho a la educación en igualdad de oportunidades, donde el acceso geográfico, la permanencia, la participación de una gran parte de la población queda excluida. El riesgo de exclusión es enorme, pues por diferentes razones, un segmento de la población educativa tiene rupturas por grados de vulnerabilidad, fenómenos de violencia, geográficos, proceso de exclusión, entre otras, que implican la demanda de apoyo educativo dentro de un sistema igualitario y de inserción.

En Colombia, la Ley 115 de 1994 de los Derechos del Niño, el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Administrativo de la Protección Social (DPS), tipificó acciones dentro de los criterios de protección de niñas y niños víctimas de la violencia. Esta normativa de las políticas públicas establece la necesidad de currículos pertinentes y la creación e implementación de modelos flexibles que coadyuven al logro del derecho a la educación en condiciones de igualdad para todos y, en particular, de los desplazados. No obstante, dichos lineamientos estatales no son suficientes, ya que se requiere el reconocimiento de procesos educativos diferenciados, procesos culturales diversos, y una política pública en el diseño de una educación más participativa con enfoque del sujeto y su realidad. Igualmente, ello implica el reconocimiento de sistemas escolares autónomos dirigidos a la población indígena, afrocolombiana y campesina. En esta dinámica son imprescindibles procesos de inclusión autónomos, de carácter cultural, político e histórico en un país tan diverso como Colombia.

Por otra parte, los procesos de memoria y el rol de la escuela como mecanismo de comprensión histórica en el marco de un pensamiento crítico, invitan al docente a involucrarse con estrategias de trabajo didáctico. La escuela delinea la memoria en toda su connotación escénica, ella está inmersa en un paisaje territorial, lo cual influye en una historia, en una población y en un territorio. Los acontecimientos que le suceden a una

población escolar desplazada generan un trayecto sobre las rupturas del territorio, ello significa desbrozar la “contravía territorial” con diversos escenarios, espacios geográficos que derivan diversos caminos para la población afectada, que la inducen a “seguir hacia la construcción de nuevas subjetividades alrededor de la memoria y de su propia historia” (Vargas, 1997, p. 85).

Para Paul Ricoeur (2002), la memoria involucra un proceso cuyo trayecto advierte rupturas y fragilidades, es la resonancia que advierte este autor sobre cómo la memoria tiene que ver con rupturas y convergencias, y con acontecimientos que tejen la historia de otra manera. De acuerdo con Michel de Certeau (1999), “la vida se genera alrededor de las relaciones de microcosmos en diversos lugares y espacios” (pp. 42-45), de tal manera que “El lugar en el aula” se posiciona no solo sobre el espacio físico de un proceso de acogida de una población, sino que se “significa en el trayecto de una memoria itinerante que de alguna manera busca posicionarse en ese lugar” (Ricoeur, 2000, p. 93): el sujeto y el territorio como una relación recíproca entre maestro y alumno.

Esta dimensión del concepto del “lugar” en el aula y su relación con la memoria, se significa desde una dimensión del “tiempo catástrofe” que se vislumbra como relámpago en el trazo del presente. La investigadora Elizabeth Jelin, en el análisis sobre el pasado y la catástrofe relacionada con la tortura, la desaparición, la eliminación e invisibilización de miles de víctimas en Argentina, establece una inmersión de búsqueda de la memoria y su lugar como parte de construcción del tiempo en la sociedad: múltiples memorias se configuraron alrededor de la tragedia, de la catástrofe que no cesa (2013).

La externalidad de la memoria le imprime una resonancia al tiempo histórico, en una doble relación en el lugar que debe ocupar la memoria: los sujetos en la sociedad. De ahí que este proceso define un trayecto importante relacionado con lo anterior, concierne al requerimiento de una interpretación teórica, metodológica y práctica para generar un discurso prolongado que permita dar respuesta a la pregunta de conocimiento que aborda esta tesis doctoral. Desde este enfoque de la narración y lo cualitativo inmerso en la memoria como una interpretación de la realidad, en las nuevas subjetividades y marcos de relación del sujeto en la memoria, se enfoca la importancia de esta investigación con respecto a la

generación de nuevo conocimiento. En efecto, con relación al lugar que ocupa la memoria en el enfoque epistémico, dentro de una metodología de interpretación.

En particular, el análisis epistémico involucra una construcción de la memoria, situada en un escenario de vida que en este caso, es la escuela. El aula escolar es un mundo vivido por el niño donde se da una interpretación de la vida, no solo de relatos creados de la población étnica-escolar que expresa lo vivido, sentido y experimentado a lo largo del tiempo de un desplazamiento forzado, sino la construcción en relación a un tiempo-presente de su memoria en ese lugar, en ese microcosmos de su vida y que se refleja en el aula escolar.

Con esta perspectiva, el lugar de la memoria en el aula centra el objeto de estudio en el interior del sujeto y su entorno, es delinear desde la *episteme del tiempo* su relación con la narración como estrategia y método al interior de un salón de clase. Así, el enfoque de una metodología cualitativa desde el mundo cotidiano, permite, a través de la narración, una interpretación de las formas y contenidos de un espacio vivido como proyecto de vida. En esta subjetividad de relaciones, es entrar al mundo cultural y social que se construye en el proceso de una memoria individual y colectiva frente a la representación de un acontecimiento: la memoria en el aula escolar.

Capítulo II

Trilogía categorial: La memoria que habito, el lugar de la memoria y el sujeto político que me constituye



Fuente: Dibujo creado por un joven desplazado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo II de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

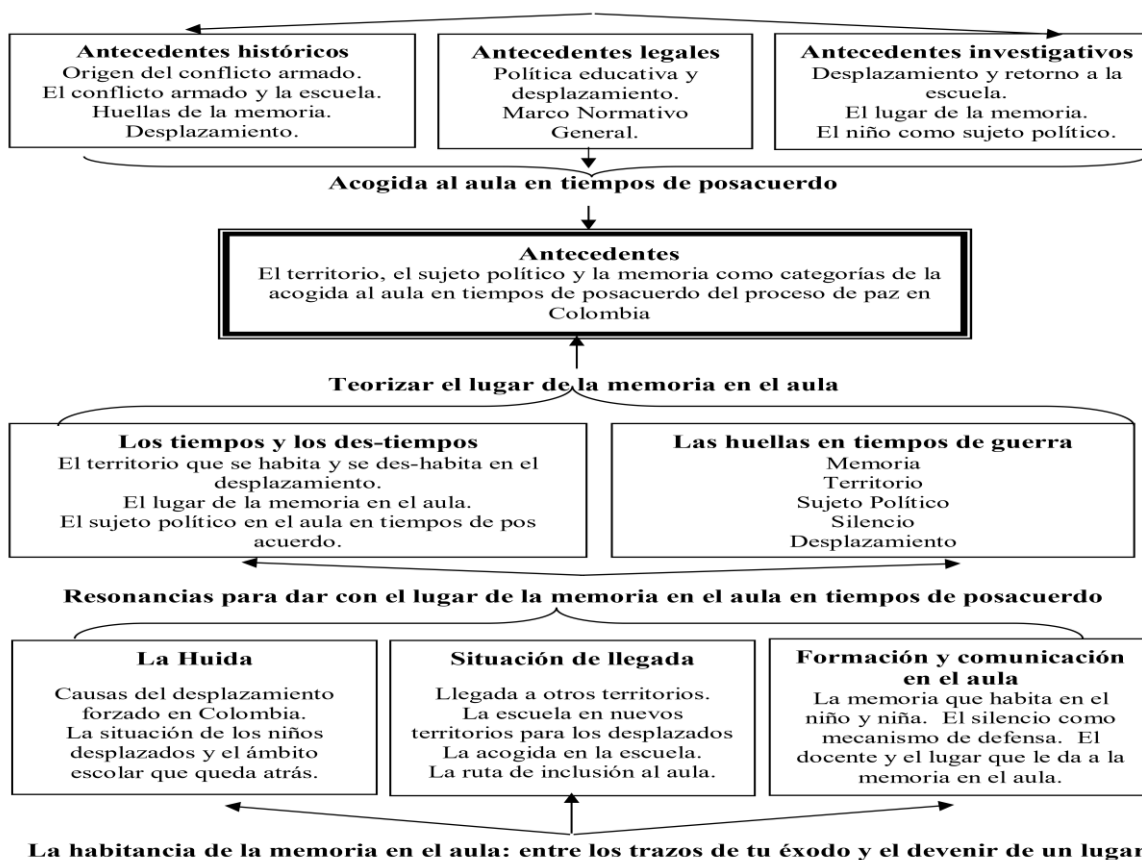
“La memoria no era para después de la guerra, pues ellos y ellas podrían ya no estar y los riesgos de olvido serían mayores. La memoria, según ellos, debía hacerse en medio de la guerra, para detenerla, denunciarla, reclamar, transformar y construir la paz”.

¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, 2013.

2. Antecedentes

La ilustración 3. Presenta los elementos transversales de los antecedentes de la investigación. La búsqueda de este Estado del Arte se inicia dando respuesta a la triada: huida, situación de llegada y formación y comunicación en el aula. Este apartado se nutre de las fases de los tiempos y los des-tiempos en el que el investigador en un lapso no menor a 2 años logra hacer cohesión entre la narrativa de los sucesos de la violencia en Colombia, el lugar que ha ocupado la escuela en el fenómeno del conflicto armado y muy centradamente en el desplazamiento forzado de niños y jóvenes que se atienden en el ámbito escolar. Se demarca las categorías en este espacio de investigación en lo denominado las huellas en tiempos de guerra. Se presentan en este apartado los antecedentes históricos, legales e investigativos.

Ilustración 3. Un territorio fragmentado, un sujeto político visibilizado y una memoria que no se agota.



En este capítulo del informe de investigación de la tesis doctoral, se analiza la relación entre escuela y memoria como contenido de un proceso educativo. En un primer momento, se establece la relación histórica como objeto de estudio de la escuela en el tema de memoria. En una segunda parte, se definen los términos del desplazamiento forzado escolar con respecto a la política pública como impacto en el desarrollo de la educación, y un tercer momento es la exploración de diferentes investigaciones sobre el tema de memoria y escuela, así como las definiciones investigativas que se han encontrado al respecto.

2.1 Antecedentes históricos

2.1.1 La violencia en Colombia: el desplazamiento de una población y la escuela

El siguiente análisis para este primer apartado, se plantea con un enfoque social e interpretativo a partir de la hermenéutica, para llegar a una interpretación histórica del conflicto armado y la manera como este se ha configurado en el trayecto del tiempo. Para el efecto, se reseña el trabajo sobre la violencia en Colombia de los investigadores sociales Germán Guzmán, Orlando Flas Borda y Eduardo Umaña (1962), junto con otros análisis como el de Mauricio Lizarralde (2001 y 2007); Absalón Jiménez y Sergio de Zubiría (2015); Renán Vega Cantor (2015); Carlos Medina Gallego (2015) y Jorge Orlando Melo (1991) entre otros. Los estudios de estos autores permiten un análisis histórico de acercamiento interpretativo al conflicto armado, y la relación con el impacto sobre una población escolar como un punto para la comprensión de la violencia en Colombia. Además, se tienen en cuenta numerosas investigaciones de organismos nacionales e internacionales de derechos humanos que complementan el análisis, como: COHDES, CINEP, ONU, INDEPAZ y CINEP, y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Como se dijo en un apartado anterior, la violencia en Colombia se ha desarrollado a lo largo de diversos períodos políticos del siglo XX, y con nuevas formas de violencia en lo que va del siglo XXI. En general, la violencia es un concepto polisémico que conlleva a diversas interpretaciones. A continuación, este concepto se expone a partir del texto clásico sobre la violencia en Colombia de los investigadores Guzmán, Fals y Umaña: “La violencia

se plantea como un proceso dentro del contexto teórico del conflicto social, que es aquel conjunto de postulados sociológicos que nos permiten adentrarnos al detalle empírico con algún sistema” (2005, p.9).

Para el presente estudio, resulta fundamental leer el pasado de manera analítica e interpretativa bajo la luz, no solo de los acontecimientos de una violencia política, sino desde el trayecto de la memoria en una reflexión situada en el tiempo presente: la escuela y una población escolar, afectada por ciclos de violencia que han perdurado de manera sistemática en Colombia.

2.1.2 Primer momento: el encuentro con la escuela, los Mil Días en una guerra de 1899-1902

En Colombia y a finales del siglo XIX, se inicia la guerra civil llamada de los Mil Días, que se inició en 1899 y finalizó el 3 de noviembre de 1902. Este trayecto hacia el siglo XX se concreta con una de las guerras civiles más sangrientas en la historia de Colombia, generando una época de situaciones violentas en las zonas rurales del país, y una marcada forma de estigmatización de las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes. Posteriormente, a mediados del siglo XX, a estos sectores de la población se les persiguió y despojó no solo de sus territorios, sino que se les impuso contenidos contraculturales y medidas educativas represivas, como no hablar la lengua originaria. De esta manera, el estado centralizó la implementación de la educación en la iglesia católica, quien se encargó de elaborar y difundir el material educativo que se impartía en las escuelas. Este período de 1899-1902 marca un trayecto de violencia espacio-temporal, en el cual se representan diversos contextos sociales y políticos que repercuten en el sistema educativo en temas de reformas y asignación de instancias.¹⁵

De otro lado, la noción de violencia, con su carácter polisémico, implica abordarlo desde varios significados y comprensiones, acorde con el objeto y los intereses de la investigación. En consideración, la presente investigación se refiere a la noción de violencia contemporánea que se inicia hacia 1930, principios del siglo XX y que, de manera eficaz,

¹⁵ La Ley 39 de 1903 estableció durante los primeros treinta años del siglo XX las bases del sistema educativo del país. Esta Ley ratificó lo expuesto en la Constitución de 1886, en el Concordato de 1887 y en la Ley general de educación de 1892 (Ramírez y Tellez, 2006, p.9).

sitúan para el análisis de la violencia en Colombia los investigadores Guzmán, Fals y Umaña, en 1962.¹⁶ Esta misma noción se retoma para el final del siglo XIX, al considerarla como una violencia que responde a la tipología de un conflicto social representado en su carácter político e histórico, hacia un análisis para categorizar el sistema: la escuela.

La guerra de los Mil Días tuvo un gran impacto geográfico en las zonas rurales, donde la población escolar se vio afectada por las medidas del gobierno central.¹⁷

Con respecto a este periodo de violencia, se enfrentan liberales y conservadores dejando un saldo de 100.000 muertos, una profunda crisis económica y la separación definitiva de Panamá en 1903 (Meisel y Romero, 2017, p. 7). Varios analistas se identifican con esta cifra al hacer un estimativo a partir del análisis que Meisel y Romero realizan sobre el censo demográfico:

Teniendo en cuenta que a finales del siglo XIX la población colombiana apenas superaba los 4 millones de habitantes, se trata de una cifra muy alta, que merece ser revisada a partir de las características demográficas de la época. Así, algunos autores han optado por no rechazar la estimación de las 100.000 muertes mencionando las dificultades que existen para realizar un cálculo, dada la complejidad regional o la falta de registros (2017, p. 2).

En ese periodo de modernización en Colombia, con respecto al censo poblacional, el número de muertos se significa a partir de un rol de variables de violencia que no se constata con el campo demográfico y estadístico de la época, dadas las dificultades para encontrar información de archivos institucionales. Ese trayecto de nuevas representaciones de la modernidad, implicó nuevas experiencias con relación a los hombres y a las formas reveladoras de una cadena de sucesos; significó entrar a un siglo de nuevas institucionalidades y representaciones del sujeto con respecto a la realidad.

Es el siglo XX, cuando se imponen nuevas formas en el sistema educativo, no solo en cuanto a la visión del mundo, sino mediante la representación de los nuevos cimientos de

¹⁶ La violencia se plantea como un proceso dentro del contexto teórico del conflicto social, que es aquel conjunto de postulados sociológicos que nos permiten adentrarnos al detalle empírico con algún sistema (Guzmán, Fals y Umaña, 2005, p. 9).

¹⁷ Durante este periodo se promovió la creación de escuelas normales en las diferentes capitales del país, debido a que antes de la guerra muchas de ellas fueron clausuradas, lo que llevó a una carencia de personal docente calificado (Ramírez y Tellez, 2006, pp. 8-9).

explotación económica que se reflejará más adelante en la sociedad.¹⁸ Dichas formas de apropiación van de la mano con una concepción moderna del país y del intervencionismo económico en Colombia. Al mismo tiempo, la modernidad se asoma con sus nuevas subjetividades ontológicas y de construcción en la sociedad: poder y explotación.¹⁹

Sobre esta consideración destaca el historiador Melo (1991), el rasgo social de la explotación en el país, en el cual se van consolidando nuevas representaciones y subjetividades en los territorios, y refiere en su análisis: “Coexisten grandes terratenientes que explotaban la tierra y de otro lado, en la cordillera Oriental se representa por poblaciones de mestizos e indígenas que practicaban la agricultura” (p. 3).

El poblamiento de varias zonas rurales por parte de los grupos mencionados, estableció nuevas formas relacionales de las comunidades étnicas sobre la base de una doble situación que trae consigo el siglo XX: de un lado, la expropiación de los territorios y, de otro, la continuación del poblamiento indígena y afro, quienes se convierten en campesinos inmersos en la subordinación y marginalización. En este punto es necesario recalcar que, una vez termina la guerra de los Mil Días, se da la separación definitiva del canal de Panamá, el 3 de noviembre de 1903, sobre lo que expresa Vega: “La subordinación estratégica a los Estados Unidos va de la mano con la modernización política, económica y militar de Colombia, y de una creciente influencia económica de las empresas de ese país” (2015, p. 10).

La modernidad trae la dependencia alrededor de los nuevos propósitos de empresas externas ante la riqueza del suelo y subsuelo como mecanismo intervencionista. En ese contexto, señala en sus análisis el historiador Melo refiriéndose a las formas de intervencionismo de la época:

El señor Suárez, que había adquirido gran fama como internacionalista, definió la política exterior colombiana en forma claramente pronorteamericana, lo que correspondía en parte a

¹⁸ La concepción de la modernidad es muy ilustrativa en el texto *Écrits Français* de Walter Benjamin *Charles Baudelaire*, pp. 23- 25: “La modernidad está marcada en la esquina del destino como un día de antigüedad y que se lo revela al que presencia su nacimiento, es el trazo de lo “viejo” a lo “nuevo”, es un pasaje del rostro de la modernidad ella misma, nos golpea con una mirada inmemorial (Benjamin, 2000, p. 395).

¹⁹ Las Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904, referente a la educación, dividió la enseñanza oficial en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. Estipuló que la educación pública en el país debía estar regida por los cánones de la religión católica y que la educación primaria debería ser gratuita pero no obligatoria (Ramírez y Tellez, 2006, pp. 7-8).

la nueva situación creada por la postguerra, cuando se acentuó la hegemonía económica de los Estados Unidos, y en parte a situaciones locales. Entre éstas se destacaba la urgencia de los círculos colombianos para que los Estados Unidos aprobaran el tratado Urrutia-Thompson, y la necesidad de definir una política alrededor de las concesiones petroleras, que se disputaban grupos ingleses y norteamericanos (1991, p. 16).

De otra parte y retomando el tema del conflicto, la confrontación que se vivió es de gran crudeza durante este período, destacándose territorios y particularidades de la guerra: se desarrolló en diversos escenarios geográficos de la cordillera Central en un largo y extenso territorio, afectando gran parte de la población rural del país. Además, se evidencia la desorientación de los jóvenes después de la guerra, la niñez se ubicó en contextos de extrema pobreza y el sistema escolar otorgó grandes privilegios a sectores de poder que llevaron a la marginalización de los sectores mestizos, afros e indígenas.

No obstante, la relación entre el “Estado conservador y la Iglesia católica de finales del siglo XIX y comienzos del XX, propugnaba especialmente por proteger y educar al niño huérfano y abandonado” (Melo, 1991, pp. 3-4). Tal situación sería un proceso lento y de grandes proporciones que marcaría el sector educativo. En el marco de una educación relacionada con los derechos de la población escolar, estaría responsabilizándose a la familia como agente de control, acorde con las normas del sistema eclesiástico. Holguín en su enfoque ontológico señala:

Durante el siglo XIX (y aún en la actualidad) la Iglesia católica se va a convertir en un instrumento del Estado para mantener el control sobre el menor, por medio de las normas morales y religiosas que practican instituciones como la familia, los establecimientos de educación y los de corrección. Es decir, que los discursos morales que se hallan inmersos en estas instituciones serán la forma más inmediata como el Estado, a través de la influencia de la Iglesia católica, logrará ejercer control sobre el menor y sus conductas anormales (2010, p. 292).

Con este proceso se establecieron en el siglo XX los principios de un sistema educativo en alianza con la Iglesia católica, algunos de cuyos aspectos perviven en el siglo XXI en cuanto a las formas de universalizar el universo, la cotidianidad y las relaciones de una población escolar.²⁰ Con respecto al sistema educativo, este sería el inicio de la construcción

²⁰ Por medio de la Ley general de educación de 1892, se decretó que el gobierno central supervisaría y regularía la educación en el país (Ramírez y Tellez, 2006, p. 5).

social de los derechos del menor en educación, que tardarían más de 60 años en ser reconocidos de manera ontológica, es decir, en una relación del *presente* en el marco de nuevas subjetividades de los derechos. En otras palabras, los derechos del menor que implicaran una representación de la vida, del derecho y garantías como sujetos de derechos.

2.1.2.1 La educación del menor, un camino de laberintos

En ese trayecto hacia la modernidad como *tiempo ulterior* (Agamben, 2006), en esa transición hacia el siglo XX, en el campo educativo los derechos de los menores empiezan a ser una construcción social, acorde con el tiempo y las realidades sociales. Pero también, la educación es un centro de conflicto de poderes políticos con diversas variantes que se reflejan en la educación del menor y del adolescente, y se caracteriza el sistema educativo por otorgar responsabilidades a la familia: “Durante la mayor parte del siglo XIX la educación en Colombia se vio afectada por los constantes conflictos entre los partidos políticos, y por la relación de éstos con la Iglesia católica” (Ramírez y Tellez, 2006, p. 4).

Es necesario mencionar que, a finales del XIX y principios del siglo XX, Colombia se encontraba en una profunda confrontación sobre la realidad de los menores y la educación a implementarse. Los derechos de los menores y de los jóvenes no se diferenciaban, y algunos de ellos se caracterizaban en un mismo rango: *huérfanos, desadaptados, vagos*; bajo la protección de la iglesia se sintetiza como rasgo del siglo XIX una caracterización institucional para la educación de los menores:²¹

Durante el siglo XIX (y aun en la actualidad) la Iglesia católica se va a convertir en un instrumento del Estado para mantener el control sobre el menor, por medio de las normas morales y religiosas que practican instituciones como la familia, los establecimientos de educación y los de corrección (Holguín, 2010, p. 292).

Se presenta una confrontación sobre los menores como tipología o rasgo con derechos: de un lado, estos se concentran bajo el control institucional, y de otro lado, el poder de los partidos políticos se confronta con las comunidades religiosas como formas de contrapoder con respecto a la educación. Así, cerca de finalizar la guerra de los Mil Días, en ese encuentro con la modernidad, se da un proceso de construcción de la escuela porque se va

²¹ Ley 57 de 1887. Art 253. “Toca de consumo a los padres el cuidado personal y la crianza de los hijos legítimos”.

definiendo la transformación de instituciones como la familia y la escuela, como una forma de visualizar a la sociedad.²² Las confrontaciones de carácter político tienen influencia en la educación, y si bien no hay registros estadísticos al respecto, es claro que la disputa con respecto a la educación y la violencia tiene un carácter dominante liderado por un partido político y la iglesia. Asimismo, la afectación de las familias, la población escolar y los maestros durante este periodo de la guerra de los Mil Días, como expresan los investigadores de este periodo Teresa Ramírez y Juana P. Téllez, asume rasgos sociales, políticos y de interés económico:

[...] se desmanteló la infraestructura de transporte y fueron devastados los principales cultivos agrícolas. Respecto a la educación, muchas de las escuelas, sus enseres y libros de texto fueron destruidos y un gran número de alumnos que asistían a ella tuvieron que abandonarla (Ramírez y Téllez, 2006, p.7).

La educación es importante dentro de los proyectos gubernamentales, por lo tanto, las medidas que se implementan tienen consecuencias en la población escolar, relacionadas con el abandono y los efectos de carácter represivo. Sobre esa estrategia política, Castrillón y Sánchez refieren: “La alianza entre el Estado conservador y la Iglesia católica de finales del siglo XIX y comienzos del XX propugnaba especialmente por proteger y educar al niño huérfano y abandonado” (2016, p. 332).

No obstante, en esa realidad de la educación del menor se cierne un rasgo de carácter estigmatizador en la sociedad. En Colombia, en el siglo XIX, el rasgo característico es de una subjetividad social sancionadora para el menor en su conducta y en su realidad. De esta manera, el niño no se ve como sujeto de derechos, sino que es visto como objeto sobre el cual se ejerce el poder que ostentaba la iglesia sobre la escuela y la familia, al controlar las conductas bajo principios filosóficos de moralidad.²³

Con respecto a lo anterior, se encuentran rasgos de una *ley del menor* de carácter dominante, que confunde su protección con modos de penalización, combinando una serie de acciones de orden represivo y generando formas centralizadas de la educación del menor

²² Sin embargo: “Al terminar la guerra, el país se encontraba arruinado, con una grave crisis en los sectores externo y financiero, y con altos niveles de inflación y deuda pública” (Ramírez y Tellez, 2006, p. 7).

²³ Ver sobre este punto el análisis sobre la penalización del menor que se remonta al siglo XIX; la investigadora Giselle Galvis lo precisa como fundamento y rasgo de una tipología social (Holguín, G., 2010, pp. 292-294).

en el año de 1870 ante el gobierno nacional.²⁴ En el marco de la educación a finales del siglo XIX, y siguiendo a Lizarralde cuando se refiere a la conformación de la escuela como formación de poder político, se manifiesta:

La escuela ha sido protagonista de sus propios conflictos internos como lo demuestran los antecedentes en 1876, cuando se dio la “guerra de las escuelas”, que se caracterizó por el levantamiento de las guerrillas conservadoras contra el gobierno liberal con el argumento del rechazo a la reforma educativa de 1870 (2007).

Al mismo tiempo, el tema político como forma de expresión de la violencia, toma un auge de dependencia sobre los territorios. Se establecen ciertas dinámicas territoriales al final de la guerra de los Mil Días en los territorios rurales, relacionadas con comunidades indígenas y afrodescendientes. En este entorno, esa visión histórica y política señala de manera crítica la oficialidad y práctica de la religión, de acuerdo con las palabras de Holguín en su análisis sobre la infancia:

Durante el Siglo XIX, la Iglesia católica tendría una importante participación en el Estado colombiano y una fuerte influencia en las prácticas sociales de la época. Así las cosas, la Constitución de Cundinamarca de 1811 consagraba la religión católica como la única religión, excluyendo de manera expresa la práctica de todo culto diferente. Así mismo, el Decreto Orgánico de 1828 y la Constitución de 1886 establecían que el gobierno protegería a la religión católica, apostólica y romana, como la religión de los colombianos, lo cual le permitiría a la iglesia funcionar con ciertos privilegios que le consentiría tener sus propias leyes de gobierno independientes de la autoridad temporal y subsistir por medio de la acumulación de bienes, capitales y tierras (2012, p. 32).

Castrillón y Sánchez privilegian un análisis inscrito en nuevas subjetividades en el control institucional en relación con el menor: “En la transición del siglo XIX al XX, en Colombia se comenzó a generar un proceso de resignificación y tratamiento de la figura del menor, enmarcada en los valores capitalistas de utilidad, control y educación” (2016, p.2).

Holguín (2012) señala que en este análisis se incluye la categoría de “niñez desamparada” en las primeras décadas del siglo XX; en sus relaciones con lo político y lo jurídico, se establecen relaciones sociales y económicas como transversalidad de poder en el manejo de la escuela y las formas de educar a los niños y jóvenes. En su análisis sobre la

²⁴ “En 1870, por medio del decreto federal orgánico de la instrucción pública, se ordenó que la educación primaria pública fuese gratuita, obligatoria y laica” (Ramírez y Tellez, 2006, p. 4).

educación del menor, Holguín destaca que la influencia de la Iglesia católica en el siglo XIX fue amplia, con respecto a las prácticas sociales del menor. Al finalizar la guerra de los Mil Días, “muchas escuelas fueron clausuradas, quedando una población sin atención educativa” (Ramírez y Tellez, 2006, pp. 8-9).

En resumen, la violencia se representa con características de poder, no solo territorial sino partidista, entre liberales y conservadores. En esta dinámica espacio-temporal del origen del conflicto, la escuela se inicia como un gran enclave histórico. De igual modo, se encuentran rasgos de una ley del menor de carácter dominante, que confunde su protección con formas de penalización en la que se combinan acciones represivas como manifestaciones de violencia frente al menor, y centralizan la educación del menor, en el año de 1870 ante el gobierno nacional.²⁵

2.1.3 Segundo momento: violencia y escuela: las labores entre 1930 - 1946

En Colombia, generar una comprensión sobre la violencia y la escuela con respecto a una población escolar, es entrar en un trayecto sobre la memoria de la violencia política en el país, y la enseñanza como trabajo de una memoria en relación con los sujetos de la historia: la población escolar y la escuela. Implica adentrarse en las continuidades y discontinuidades, en las rupturas y coyunturas que han ejercido una violencia sistemática con consecuencias individuales y colectivas en la población escolar de diversos orígenes: comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y mestizas.

2.1.3.1 La escuela un recorrido de la memoria: el menor no reconocido

En este contexto, el interés se precisa como categoría histórica en relación con la violencia y su relación con la escuela, ello implica recrearla a luz del siglo XX como memoria de un pasado reciente. En Colombia, y en este contexto histórico de violencia precisado en el siglo XX, emergen nuevas sensibilidades y nuevas formas a la luz de poderes con rasgos sociales y políticos para la educación y los menores, sobre los que Holguín expresa:

²⁵ Durante el siglo XIX (y aún en la actualidad), la Iglesia católica “se convirtió en un instrumento del Estado para mantener el control sobre el menor, por medio de las normas morales y religiosas que practican instituciones como la familia, los establecimientos de educación y los de corrección” (Holguín, 2010, pp 2-3).

Luego, en el siglo XX, se les otorgó la categoría de “menores”, y eran tratados como objetos de cuidado y protección. De allí se derivó la existencia de dos tipos de infancia: la primera, con sus necesidades básicas satisfechas, eran los niños y adolescentes, y la segunda, con sus necesidades básicas insatisfechas, total o parcialmente, los denominados “menores”, vistos como objetos de cuidado y protección, no como personas (2010, p. 291).

En este análisis de Holguín (2010), son fundamentales los rasgos diferenciales sobre la condición del niño, con un pensamiento cargado de positivismo y un desconocimiento de la comprensión de la realidad subjetiva del menor en pleno siglo XIX. En el año de 1920, los jóvenes son sometidos a un régimen restrictivo y penalizado en los centros educativos: las correccionales e internados se convierten en escenarios más bien de “penalización social para el menor”.²⁶

Este rasgo crea formas de individualización y señalamiento de la población escolar, imprimiendo procesos de estigmatización del “menor” de carácter punitivo y en contra del sistema educativo, con consecuencias para una población escolar. La comprensión del mundo y del universo de los niños en edad escolar a finales del siglo XIX, implica la imposición de medidas coercitivas, genera una externalidad de la violencia hacia los niños y niñas en edad escolar, situando relaciones de poder, autoritarismo y represión escolar en los denominados centros educativos.

El antropólogo Pineda, como ejemplo de lo antes mencionado, alude al tratamiento degradante que sufrieron los indígenas, y al menosprecio instituido a finales del siglo XIX:

En este contexto, se expidió la Ley 89 de 1890, "Por medio de la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada". Aunque esta ley mantenía una percepción negativa de los pueblos indígenas --como "semicivilizados" o salvajes"--, postuló un retorno a una política de manejo indirecto de los pueblos indígenas --al estilo colonial-- mediante el reconocimiento de sus cabildos y de sus tierras en forma colectiva, mientras que se procedía a su disolución definitiva. Los indígenas quedaron al margen de la "legislación general" de la República, bajo la tutela de las misiones católicas, y fueron considerados como "menores de edad" en lo que atañe al régimen civil y penal de la Nación (2002, p. 1).

²⁶ Ley 57 de 1887 Artículo 64.- En todos aquellos otros delitos en que el Código adoptado señala pena de muerte, sólo se aplicará la de presidio por un término que sea de doce a veinte años, según el grado en que se califique la responsabilidad del delincuente.

En ese trayecto de represión y medidas coercitivas en contra de la población escolar, se condensó una violencia *in situ* en la escuela que generó unos mecanismos e instrumentos de poder alrededor de la escuela, donde concentró, en primer lugar, una precaria protección sobre los derechos del menor en edad escolar y, en segundo lugar, se extendió el poder de la iglesia como mecanismo de control en el sistema educativo. De este modo, lo anterior se labró desde la oficialidad de la iglesia: los niños adaptados a trabajos bajo el mando clerical, de cualquier origen étnico; la sujeción a castigos, y la designación de las familias que se responsabilicen bajo una “ley moral de la iglesia” para proteger a sus hijos. Esta situación trascendió en dos rasgos fundamentales en este análisis: la autoridad como fenómeno constitutivo de un fin jurídico, y la identidad-sujeto del menor en el aula escolar como formas de dependencia.

Así, a partir de la norma, el rasgo característico en la defensa de un menor se basó en especificar una edad como si fuera un eje sobre el cual descansara la visión de un determinado tiempo de vida, edad, en un trayecto cuyo fin es soportar un criterio jurídico. Sin embargo, esta línea no resolvió las inferencias sociales de protección del menor, pues, aunque no hay cifras, es una población que fluctuaba en labores del campo y sobre la que incidió la violencia en los territorios de indígenas, afrodescendientes y campesinos.

Asimismo, denominar jurídicamente no implicaba un recurso de protección, con toda la carga que sugiere un derecho, en términos de lo que se concibe para que un ser humano esté protegido. Es decir, no solo corresponde al Estado, sino también en proporción a una sociedad que, en materia de educación y socialización, debe asumir a los menores en la defensa de sus derechos con una política pública.

La imposición de medidas de carácter social a los “menores y jóvenes”, es decir, a la población escolar, no significó una garantía para sus derechos. De este modo, se aplicó una condena ante una conducta de rebelión, en un régimen de disciplina coercitiva, dentro de un funcionamiento de encierro como medida jurídica y amparada en un sistema jurídico-penal, situación social que llevó, durante la época mencionada, a estigmatizar a los jóvenes con características sociales de rasgo delictivo. En ese contexto de condena hacia los menores de

edad y los jóvenes, se inscribió el trayecto de una inconformidad en el país hacia el año de 1930, como señala Vega:

Durante la década de 1920, los indígenas, campesinos, colonos, trabajadores de los enclaves y otros sectores sociales que se movilizan como sujetos activos en aras de mejorar sus condiciones de trabajo y de vida son combatidos desde el Estado con políticas contra-insurgentes, justificadas en el anticomunismo (2015, p. 12).

Por su parte, Melo (1991) analiza los dispositivos de seguridad del Estado en la denominada Ley heroica de 1928, la cual penalizó la protesta²⁷, para reprimir las diferentes formas en que expresaba la clase trabajadora su inconformidad, y que marcó un andamiaje en relación con la ruralidad, el campo como forma de trabajo. Vega sustenta lo anterior al afirmar que los territorios son objeto de control y dispositivos por parte del Estado:

Días después se promulga el decreto 4 del 18 de diciembre de 1928, mediante el cual se declara «cuadrilla de malhechores» a los trabajadores bananeros que hubieran participado en la huelga, se persigue a «dirigentes, azuzadores, cómplices, auxiliadores y encubridores», y se les considera «revoltosos, incendiarios y asesinos» que demuestran «un pavoroso estado de ánimo, muy conforme con las doctrinas comunistas y anarquistas», y a ellos se les aplica la pena de muerte –que legalmente no existe– cuando se estipula: «Los miembros de las fuerzas públicas quedan facultadas para castigar con las armas a aquellos que se sorprendan in fraganti delito de incendio, saqueo y ataque a mano armada (2015, pp. 12-13).

Cuando la empresa multinacional *United Fruit Company* se instaló en el país, el Estado adoptó un dispositivo de seguridad bajo la concepción de seguridad social, una ley estatal que representó una forma de represión hacia los sectores sociales y trabajadores, tanto del campo como urbanos:

Eso es lo que efectivamente sucede, porque a las pocas semanas de aprobada la Ley es brutalmente reprimida la huelga de trabajadores del banano, que según un vocero de la *United Fruit Company* en Bogotá, produjo más de mil muertos, como lo comunica oficialmente Jefferson Caffery, Representante de Estados Unidos en Colombia, a Washington (Vega, 2015, p. 12).

Días después se promulgó el decreto 4 del 18 de diciembre de 1928 y se declaró así la represión contra los trabajadores de la zona bananera, quienes fueron objeto de una de las

²⁷ Ley 69 sobre Defensa Social del 30 de octubre denominada: Ley heroica de 1928. Melo (1991) analiza el dispositivo de seguridad de 1979 y lo relaciona con la Ley heroica de 1928. Es una ley que responde a un carácter represivo, con denominación y justificaciones de seguridad por parte del Estado en la época.

masacres más violentas en la historia del país; esta arremetida violenta contra los trabajadores de *United Fruit Company*, tiene un trasfondo económico:

No hay cuantificaciones totales de víctimas durante la hegemonía conservadora hasta el año 1930, pero encontramos hechos como la Masacre de las Bananeras o la persecución y consiguiente resistencia de los nacientes movimientos obreros y campesinos que generaron las guerrillas campesinas de los años 20 y 30. Tampoco hay cifras de los decesos causados por el revanchismo liberal hasta el año 1946 (cuando pierde el poder), pero de 1947 a 1958 se da muerte a 135. 000 personas (Vega, 2003).

En 1930 se registran características estructurales de mediano y largo plazo sobre la interpretación esencial en la relación entre la violencia y la escuela como marco de análisis:

Hacia el año de 1930 existe una figuración en la división del partido conservador en dos candidatos a la presidencia, y el ascenso del liberalismo en el mismo año, se extiende hacia cambios de gobierno del año de 1946 y la etapa de recrudescimiento con la muerte de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 (Guzmán, Fals y Umaña, 2005).

El conflicto en los territorios persiste, si bien desde el siglo XIX, como se observó, en los años 30 se inició una violencia hacia la clase trabajadora, cuando se generó un dispositivo de seguridad territorial, con formas dirigidas de violencia en lugares y espacios geográficos. Sin embargo, para algunos analistas, las cifras son exageradas:

[...] años después, en una entrevista que motivó el ensayo de Posada-Carbó, García Márquez reveló que en realidad el número de muertes fue muy bajo. Al reprimir una huelga, diecisiete sindicalistas o tal vez menos fueron asesinados por el ejército. En efecto, el general que dirigió la represión reportó 47 bajas. Sin embargo, el exagerado número de 3.000 muertos fue significativo para el propósito de la obra literaria e inmortalizó el hecho en la memoria colombiana (Meisel y Romero, 2017, p. 7).

Según Vega (2015), no hay una cuantificación total de víctimas durante la hegemonía conservadora hasta el año 1930, pero se encuentran hechos como la Masacre de las Bananeras, o la persecución y consiguiente resistencia de los nacientes movimientos obreros y campesinos que generaron las guerrillas campesinas de los años de 1920 y 1930.

Acorde con el análisis de Guzmán, Fals y Umaña (2005), la escuela en Colombia no ha sido ajena a esas estructuras impuestas de violencia y a los factores del conflicto en sus múltiples manifestaciones durante la dimensión espacio-temporal del conflicto territorial. De manera que la educación no es un mundo que cierra las puertas a la realidad social,

económica y política, porque los procesos educativos están llamados a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas de personas sujetos de derecho.

Por otro lado, en Colombia, el gran conflicto del siglo XX, en esa extensión de la modernidad, se originó por dinámicas territoriales, concentración o monopolio de la tierra, concentración de estructuras de violencia que repercuten sistemáticamente en la población y en los territorios. Pineda establece la regularización de la tierra con respecto a los indígenas, en particular, el despojo de tierra y los conflictos que se generaron bajo las lógicas de poder:

A pesar de la expedición de la Ley de tierras en 1936 durante el gobierno de la Revolución en Marcha de López Pumarejo, y el reconocimiento de la función social de la propiedad, la perspectiva institucional frente a las comunidades indígenas se mantuvo bajo el parámetro de la Ley 89. Por entonces, muchos indígenas fueron despojados de la tierra. En 1944 se inició un proceso de extinción de los resguardos de Tierradentro, bajo el argumento de que sus poseedores habían perdido la identidad indígena (2002, p. 1).

En particular, la contextualización histórica bajo un análisis sociológico sobre el tema de la tierra, desenlaza representaciones de violencia contra los menores y contra la sociedad en general. Alrededor significa establecer las numerosas formas de violencia, es decir, no solo vehiculada hacia la población como parte fundamental del análisis sobre el conflicto de un territorio, sino el componente de la escuela como institución educativa, esto es, bajo hechos de memoria representados en diversos lugares geográficos: la escuela y sus espacios cotidianos vulnerados, el salón de clase y su entorno que implicaron grandes impactos psicosociales para una población y los maestros.

De esta manera, la población escolar desplazada en los territorios tiene un impacto de grandes dimensiones, porque con ella se origina: la ruptura de diversos espacios geográficos y territoriales; la convivencia, generando a su vez una desintegración social y un desencadenante drama de colectividades por ser despojados de su hábitat y entorno social: “Históricamente la población más afectada, que representa el 87 por ciento del total de las personas desplazadas, ha sido aquella expulsada de los sectores rurales” (CNMH, 2015, p. 26):

Para el año de 1948, los ánimos estaban caldeados en todos los ámbitos nacionales, tanto por el carácter político como por el enfrentamiento entre clases obreros – patrones, liberales –

conservadores, terratenientes – campesinos, todos ellos se estaban recrudeciendo con la intervención del ejército en los cargos administrativos y el orden público interno y los policías alentando a las masas, y cometiendo crímenes y a su vez ambas fuerzas teniendo contrapesos de fuerzas y enfrentamientos armados. Es por ello que al momento de ocurrir el atentado en contra de Gaitán, todos los odios arrinconados y guardados se expresan en forma radical, es por ello que sectores de la población se lanzaron al bandolerismo, con lo que dejaron a Bogotá semi-destruida y al partido de gobierno indefenso y a los partidos en el caos frente a tal situación de conmoción, lo que permitió que el ejército en el cumplimiento de la defensa de las instituciones más que de la defensa partidaria ejerciera cierta fuerza salvadora (2015, p. 26).

2.1.4 Tercer Momento: violencia período comprendido entre 1946-1958

Colombia es un país con una gran capacidad documental en el fenómeno de la violencia, dada su perdurabilidad a través de los diversos sistemas políticos. Para Vega, la cantidad de información suministrada, así como la calidad de la misma con respecto al período 1948-1957, se modifica ostensiblemente después de 1958, justo con la emergencia del Frente Nacional (2003, pp. 283-284).

Con relación a la violencia en los territorios, el periodo después de los años 40 constituye uno de los más importantes procesos socio-políticos del siglo pasado y de imprescindible conocimiento para comprender la dinámica de las estructuras y los procesos de violencia, tanto como los impactos socio-económicos y políticos colombianos en la segunda mitad del siglo XX (Gallego, 2110).

El período histórico reciente de la violencia liberal-conservadora de los años cuarenta y cincuenta –agravada por el Bogotazo en 1948, con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán-, tuvo efectos sobre la población civil que debió desplazarse hacia diferentes zonas rurales y urbanas del país, como trazos hegemónicos de la violencia. A lo largo de la historia del conflicto se establecen formas de violencia bajo una memoria territorial que se representa en el desplazamiento de la población, donde la escuela, como centro de un territorio, resulta impactada por múltiples afectaciones, tanto para los maestros como la población escolar:

[La escuela] ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el

reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que participan de las hostilidades (Romero, 2013, pp. 62-63).

La escuela como territorio ha sido afectada por el uso de formas variadas de violencia contra maestros y población escolar: amenazas, asesinato selectivo en las aulas de clase, desplazamiento forzado, intimidación, secuestro y desaparición forzada; además, es un territorio considerado como lugar de riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes por parte de los grupos armados. En esta extensión de la violencia histórica se vulneran los derechos de una población escolar por la gravedad del conflicto social y sistemático, de manera tal que los menores de edad se ven involucrados en una guerra que lleva más de 60 años.

Los derechos de los menores en su condición de género y como sujetos titulares de derechos, han tenido significaciones de violencia espacio-temporales en Colombia de gran complejidad en relación con las garantías de los mismos.²⁸ Este hecho no solo se vehicula hacia la población como actor fundamental de la guerra, sino hacia la escuela como institución educativa, esto es, bajo hechos memorísticos representados en diversos lugares geográficos: la escuela y sus espacios cotidianos vulnerados, el salón de clase y su entorno. En otras palabras, se trata de profundizar en la relación de la memoria colectiva, el territorio y la población en toda su subjetividad presente:

Para 1946 los departamentos con mayor cantidad de municipios comprometidos con hechos violentos, fueron Antioquia, Santander, Caldas, Cundinamarca, Tolima, Boyacá y algunos de la región Atlántica. Para finales de dicho periodo (1958) esta concentración pasó a los departamentos de Quindío, Tolima, Risaralda y Valle (Salas, 2016, p. 47).

Lo dicho hasta aquí supone que la instrumentalización de la guerra se extiende externamente hacia intereses en los territorios focalizados. En estas hegemonías de los territorios, gran parte del conflicto se refleja en la escuela no solo como espacio físico, sino en la memoria colectiva de una población y en las subjetividades que se conectan entre “uno y otro”, en el mundo cotidiano demarcado dentro del territorio de las significaciones de una guerra, las cuales se representan en un aula escolar. Incidentalmente, la extensión de la

²⁸ Durante el siglo XIX, el “menor o joven” no era considerado bajo una caracterización ontológica, sino de formas de construcción social. Por ejemplo, los indígenas, tanto jóvenes como menores, eran visto desde una racionalidad moral y la perversidad del siglo XIX que se extendía hacia modernidad (Meisel y Romero, 2017, pp. 7 -10) (Holguín, 2010).

guerra y la violencia después de los años 50 conllevó a la afectación de la escuela como lugar físico, de convivencia y de otras formas que advierten una ruptura entre la cultura y el mundo cotidiano de la escuela; ello lo demuestran Guzmán, Fals y Umaña:

Son pocos los datos disponibles sobre las fallas de las escuelas dentro de las áreas de violencia, aunque hay indicios de que también sufrieron los efectos de la crisis general. No faltaron maestros que adoctrinaron estudiantes en el odio político y en la intolerancia religiosa. No fue esporádico el caso de escolares inducidos a lanzar piedras y dar gritos soeces contra grupos minoritarios, en algunos lugares del país (2005, pp. 305-306).

Con respecto al panorama del maestro obligado a sobrevivir en medio del fuego cruzado que ocasionó daños en su entorno, causando efectos en la relación escuela-población, en esta dirección, la guerra produce el horror, el miedo inmediato y la posterior violencia que ocasiona el desplazamiento forzado. En la investigación sobre los maestros en zonas de conflicto, realizada por Lizarralde sobre la noción del ambiente educativo como expresión del miedo: “Este terrible paralelismo se ve también en hechos que se repiten, como es el caso de la escuela adaptada a la guerra” (2001, p. 63).

De este modo, se establecen numerosas formas de la violencia sobre una estructura temporal de hechos ocurridos en diversos lugares geográficos: los espacios vividos, los espacios representados en un territorio, la escuela y el entorno, donde se extienden y avanzan externamente intereses en los territorios, focalizados en gran parte en las escuelas rurales. En el período histórico del bipartidismo del siglo XX, se destaca que la violencia liberal/conservadora de los años cuarenta y cincuenta, agravada por el Bogotazo en 1948, año en el que Jorge Eliécer Gaitán fue asesinado, tuvo efectos sobre la población civil que debió desplazarse hacia diferentes zonas rurales y urbanas del país. En efecto, se presentaron numerosos asesinatos y desplazamientos de grandes proporciones en diversos departamentos, bajo la hegemonía política de liberales y conservadores, donde cada uno buscaba la legitimidad a través de los medios informativos, políticos y territoriales.

El ejemplo en el departamento del Valle del Cauca se destaca en esta periodización de grandes representaciones de violencia y medidas de instalación de terror bipartidista. El escritor Gustavo Álvarez G., mediante la narración, significa el alcance político del bipartidismo:

El siglo dijo que eran conservadores y El tiempo que eran liberales, pero en La Virginia, donde los atajaban con la barriga a reventar, la cara mordisqueada por los peces y las extremidades casi siempre llevaba papeles de identificación y como resultaba tan embarazoso cargar con esas pestilencias, apenas los sacaban los enterraban en la fila de los que como NN acrecentaron tantos cementerios en Colombia (1998, pp. 66-67).²⁹

De este modo, el costo de la vida y la presencia constante de la muerte hicieron que los territorios adquirieran nuevas formas y subjetividades de violencia, donde el escenario transmisor de esa violencia estaba aguzado por el odio público, más que por la legitimidad política que identificara esa lógica de la violencia. En esta situación, la escuela se vio atravesada por la violencia: maestros y alumnos se vieron afectados por la crueldad en relación con la instrumentalización de la guerra y los medios destinados para el territorio:

En el proceso de quiebra de la Escuela influyó tremendamente el asesinato de maestros o su raptó, como acaeció en Quinchía, San Bernardo, Venadillo y Lérica, en el Tolima. En muchas zonas las maestras fueron sometidas al torturante asedio donjuanesco de matones de vereda y forzadas a guardar silencio ante el crimen para salvar la vida. La escuela rural hubo de convertirse en guarida de antisociales o refugio antiaéreo; los mismos estudiantes construyeron cuevas donde acomodarse durante los bombardeos, como sucedió en Herrera (Tolima) (Guzmán, Fals y Umaña, 2005, p. 305).

De igual importancia, el historiador Vega (2015) manifiesta que, en este período de violencia bipartidista, se extiende la guerra en el territorio y se convierte en un conflicto de grandes proporciones, con formas recrudescidas desde 1948 y hacia finales de los 60. Igualmente, en los diversos momentos de la historia republicana, las hegemonías partidistas se fundaron en la violencia bipartidista:

Los guerrilleros liberales estuvieron dirigidos por hombres que fueron convirtiéndose en símbolos de la lucha armada y en leyendas y mitos en sus regiones; los casos de Guadalupe Salcedo, en los Llanos Orientales; Juan de la Cruz Varela, en la región del Sumapaz; El Capitán Juan de Jesús Franco, en el suroeste antioqueño; Julio Guerra, en el sur de Córdoba; Rafael Rangel, en la zona Santandereana del Carare-Opón; Saúl Fajardo, en el noroeste de Cundinamarca; Jesús María Oviedo, en el sur del Tolima, entre otros (Medina, 2009).

Se puede concluir que esta violencia bipartidista generó una extensión de la guerra, suscitando un conflicto de grandes proporciones recrudescidas desde 1948 hasta finales del

²⁹ "Cóncores no entierran todos los días" es una obra clásica de carácter narrativo sobre la violencia en el municipio de Tuluá, editada en 1984. El autor, Gustavo Álvarez Gardeazabal, describe la violencia de un municipio exponiendo de manera universal el periodo bárbaro del bipartidismo en Colombia (Álvarez, 1998).

siglo XX. Las formas de terror se impusieron y rompen con escenarios de territorialización de la población. La instalación del terror como fin, mediante masacres, lleva a la población local a huir de la violencia, abandonan sus tierras, sus casas, su vereda; los niños abandonan la escuela y los maestros huyen del entorno. El desarraigo es inminente y el desplazamiento se visualiza en trayectos de familias con sus niños y jóvenes, con consecuencias en los territorios. De este modo, el terror rompe con las formas existentes de vida: la cercanía geográfica, la desarticulación de una población escolar, la pérdida de la familia, la vecindad territorial, la armonía familiar, el entorno, la cotidianidad, generando un desarraigo en la naturaleza misma de la familia. En efecto, las amenazas y masacres cometidas por los actores armados llevan a la pérdida de control territorial de las poblaciones locales.

2.1.5 Cuarto momento: periodo remarcable de violencia en el año de 1960, un después

El análisis social y político de la década de los años 60 implica otras variables secuenciales del conflicto y la violencia en Colombia. De este período son pocos los datos disponibles sobre las fallas de la escuela dentro de las áreas de violencia, pero se definen bien los espacios geográficos de violencia local donde se evidencia de manera gradual el conflicto estatal, con la aparición de guerrillas de izquierda como las FARC-EP diez años después, como movimientos de resistencia y rebelión armada, en 1962.

2.1.5.1 La escuela: una simbiosis de encuentros de violencia

La escuela representa una institucionalidad y linealidad gubernamental en todo el territorio colombiano, sin embargo, su praxis cambia de conformidad con el territorio y la zona de ubicación, adquiriendo así una dinámica diversa en su ejercicio de enseñanza y en la protección civil, en la medida en que aparecen factores externos de resistencia armada. No obstante: “La escuela en medio del conflicto genera todo una autoreflexión, en la que evidencia en cierta medida afectación desde la cotidianidad local de todas las comunidades de origen campesino, indígena y/o afro” (Lizarralde, 2012).

Asimismo, la escuela ha sido un tema central en la tragedia que ha vivido la población colombiana, y en este informe se trata de profundizar en la relación de la memoria colectiva, el territorio y la población escolar como sujeto-presente. Con respecto al desplazamiento de

una población que se desarraiga de manera estructural de los territorios, el impacto es para una población desprovista de todos sus derechos y garantías, despojada no solo de sus bienes materiales, sino con un impacto psicosocial, tanto individual como colectivo. Conviene subrayar que desplazarse no es un asunto solo territorial, sino un conflicto de amplio espectro que involucra componentes económicos, sociales y culturales para una población.

Por lo tanto, no se trata solo de contemplar una realidad para establecer relaciones de hechos en la confrontación, sino entender cómo se vive la relación entre el territorio, los sujetos y la memoria: el desplazamiento forzado de una población en una violencia generada por un conflicto armado sucesivo.

De esta manera, el tiempo-presente se vuelve fundamental en la representación de la escuela como lugar, cotidianidad compartida en un territorio y constituida en memoria por su población afectada por su condición de desplazados. En consecuencia, la escuela se ve afectada, no solo en su espacio físico, sino en la relación del aula escolar que implica un lugar, un espacio en común, de entorno cotidiano donde se libra la palabra sobre los acontecimientos acaecidos para una población escolar. De ahí que toda la representación que se haga del tiempo, en todo discurso en el que se defina la memoria implica, según Giorgio Agamben, un tiempo ulterior, no puede quedarse agotado en una representaciónseudodinámica de la guerra, como algunos lo han planteado (Agamben, 2006, pp. 75-76). El terror instalado en los territorios, imprime en la naturaleza de la violencia un trayecto no solo en los diversos lugares vividos, sino también en la memoria colectiva, de manera cotidiana.

Específicamente, la escuela se asume como punto central en la confluencia de una población que se está formando y que construye una “memoria durante” una guerra y en el Acuerdo de paz. Es, por lo mismo, punto de llegada y punto de partida para explorar los diversos paradigmas que deja el paso del conflicto en una sociedad. Sin tomar distancia de la problemática social, es importante tratar de consolidar la vida, la cotidianidad, “pero no desde el sofisma del riesgo como memoria cronológica, exenta de la realidad de los sujetos políticos” (Rauber, 2006, p. 120). Es la comprensión de la historia del conflicto desde una

dimensión espacio-temporal en relación con el lugar de la memoria dentro de los espacios vividos y cotidianos de una población escolar.

En esta dinámica espacio-temporal se hallan diversos escenarios geográficos con espacios y lugares con presencia de grupos de resistencia armada y social, no solo durante el siglo XX, sino que se extiende hasta la primera década del siglo XXI, generando aún espacios de violencia.

2.1.5.2 Expansión del paramilitarismo: la escuela y el genocidio político contra la Unión Patriótica entre 1982 y 1998

El genocidio político contra la Unión Patriótica entre 1984 y 1998, incluyó a miembros de diferentes sectores de la población: campesinos, empleados, obreros sindicalistas, amas de casa, estudiantes, jóvenes y maestros de escuela, muchos pertenecientes a comunidades inter-étnicas (De Zubiría, 2015). De esta manera, ello marcaría a finales del siglo XX, una verdadera expansión territorial del conflicto, generando una catástrofe de acciones que llevó a eliminar a miles de ciudadanos, por nuevos agentes de paramilitarismo, cuya posterior expansión se presenta desde finales de los años ochenta hasta finales del siglo XX, con el apoyo de grandes actores de la vida económica y política del país.

Para Horacio Duque: “El conflicto tiene su propio ciclo de vida, como cualquier organismo vivo; aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece (2017, p. 250). Si bien el autor traza una interpretación sobre el propio ciclo del conflicto, es importante comprenderlo con todas sus cargas y su pertinencia dentro de lo múltiple y de lo particular de la sociedad, identificando aquellos espacios multidimensionales donde se observan las posiciones sociales de la población, así como la relación entre esta y la escuela. En esta dirección, al interior del conflicto los grupos de individuos constituyen un sistema que se relaciona con diferentes espacios, bien sea homogéneos o contrapuestos, como manifestación de una característica social del conflicto.

En general, son tres las fases en que se organiza un conflicto: antes, durante y después de la violencia, separadas por la suspensión de las hostilidades y el alto al fuego, aunque se debe aclarar que no todo conflicto tiene que terminar en el enfrentamiento físico. Por su parte, la prevención tiene como fin transformar la existencia de intereses incompatibles entre

las partes, en otros favorables para todos los implicados, buscando formas imaginativas de mezclar todos ellos sin el recurso de la fuerza (Duque, 2017, pp. 85-89).

En el caso del conflicto colombiano, la población escolar huye de la violencia, sufre el desarraigo y la imposición de un desplazamiento forzado, factores que exhiben el nivel de crueldad y la extensión territorial de la violencia hacia el siglo XXI: la expansión paramilitar y el desplazamiento muestran la doble vía de la violencia, donde se acrecienta la guerra en Colombia con el fortalecimiento de los paramilitares, no sujetos a ninguna ley, pero con garantías de impunidad (De Zubiría, 2015).

En este contexto, la escuela ha sido un factor determinante en la formación social de la comunidad, especialmente de la población infantil, ya que estos son su principal objetivo, en primer lugar, porque es la primera institución estatal a la que se enfrentan en sus procesos académicos de socialización, espacio –tiempo en el que aprenden, evalúan y reflexionan a través de la escuela. En efecto, la escuela es el lugar donde se van materializando las formas de socialización entre la población con el reconocimiento de los demás, y donde los valores y la cultural interiorizada se ponen en práctica.

Dicha funcionalidad a lo largo del tiempo ha sufrido diversas transformaciones, espacialmente cuando la escuela se ve inmersa en problemas sociopolíticos, como el conflicto armado colombiano que lleva más de 50 años, donde el país ha sufrido violencia sociopolítica desde su propia configuración como Estado- Nación. Uno de los informes específicos donde se halla una base de datos acerca del impacto de la violencia en la población en edad escolar, es el realizado por el Instituto Politécnico Gran colombiano en el año de 2016, donde se precisa información relacionada con el impacto sobre la población escolar de hechos victimizantes:

Entre el primero de enero de 1984 y el primero de diciembre de 2015 se cuentan, aproximadamente, 1.901.011 personas que vivieron un hecho victimizante cuando se encontraban en edad escolar, es decir, entre los 6 y los 17 años. Según información de la Dirección de Registro y Gestión de la Información de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, del número expuesto, 4.737 menores debieron distanciarse de las aulas porque fueron reclutados en las filas de grupos al margen de la ley; sin embargo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar reporta que entre 1999 y 2015 atendió a 5.850 menores víctimas del mismo flagelo (Instituto Politécnico Gran colombiano, 2016).

En ese contexto, el tiempo del conflicto repercute no solo en los espacios cotidianos de la escuela y el territorio, sino en las vidas humanas: los maestros y la población escolar. Por eso, adentrarse en la comprensión de la naturaleza del conflicto como fenómeno constitutivo de la violencia en Colombia, conduce a establecer relaciones de destierro y niveles de afectación de la población víctima de desplazamiento forzado.³⁰

Si bien a partir de la violencia desarrollada durante el siglo XX, el conflicto se presenta con diversas magnitudes a lo largo de la historia en Colombia, hay un componente que se suma durante los últimos años a la profundización de esta violencia: la expansión paramilitar. Por tal razón, el conflicto no puede observarse como un hecho que acontece en un presente inmediato, al contrario, hay que dilucidarlo dentro de un gran tiempo operativo que se extiende y que afecta a la población en cuanto a las representaciones sociales y culturales de las comunidades en su territorio. En este sentido, no es solo contemplar una realidad descriptiva de la guerra, sino cómo se vive en toda su connotación temporal con relación a la instrumentalización territorial de la misma. Precisamente, el tiempo se convierte en factor importante dentro del espacio de la escuela, y es así como el territorio se ve afectado no solo en su espacio físico, sino en la relación del entorno cotidiano.

De igual manera, toda representación que se haga del tiempo, en todo discurso en el que se defina y represente el tiempo, se halla identificado ese *tiempo ulterior*, que no puede quedarse agotado en tal discurso de la representación de una guerra. En consecuencia, la caracterización de los distintos ambientes educativos que se configuran en la escuela, la reconstrucción de la percepción del conflicto armado a partir de los relatos, y el papel del miedo en la significación de las interacciones, implica una relación de la noción de territorio con las significaciones de la realidad. Por lo mismo, la escuela es punto de llegada y punto de partida para identificar ese paradigma temporal que deja el paso del conflicto en una

³⁰ Según el artículo 60, parágrafo 2 de la Ley 1448 de 2011: “Se entenderá que es víctima de desplazamiento forzado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de las violaciones a las que se refiere el artículo de la presente ley” (Rueda, 2014)

sociedad que, sin ser distante de la problemática social, en ello es relevante cuando trata de consolidar la relación de la vida con el riesgo.

2.1.5.3 La escuela en la secuencia de la Paz

La firma de un Acuerdo de paz en el año 2016, significó una tregua en el conflicto, representó una vía de apertura hacia la paz y la reconciliación de la sociedad colombiana. También representó grandes expectativas de corto y largo alcance para el tema de las 86.000 víctimas, del desplazamiento forzado de 6.5 millones de personas y del despojo de ocho y medio (8.5) millones de hectáreas, en lo cual se devela una realidad en relación con la vida y la democracia en Colombia.

La dimensión multiescalar de la violencia ya señalada, y que continúa a comienzos del siglo XXI, durante el período del 2002-2010, provocó numerosos desplazamientos generados por masacres, desapariciones, represiones y despojo de tierras, incidiendo a gran escala territorial en el microcosmos de las escuelas en las zonas rurales. En este panorama de guerra, las escuelas se sumergen en esa instrumentalización de terror, represión y desplazamiento de maestros y una gran parte de la población infantil afectada. En contraste con el panorama del conflicto que continúa, la firma de un Acuerdo de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y el movimiento insurgente FARC-EP, representa tres momentos espacio-temporales:

Primer escenario: el Acuerdo de Paz firmado en la Habana – Cuba, el 23 de junio de 2016, después de un conflicto social y armado de más de cincuenta años. Durante el proceso de negociación se acuerda la implementación de seis (6) Ejes temáticos importantes para la terminación del conflicto: a. Desarrollo Rural Integral, b. Participación política, c. Fin del conflicto, d. Solución a las drogas y erradicación de cultivo ilícitos, e. Derechos de las víctimas. f. Implementación de los Acuerdos.

Segundo escenario: la refrendación del Acuerdo mediante el plebiscito del 2 de octubre de 2016, y las modificaciones al Acuerdo; se firma el acuerdo final por parte de las FARC-EP y el presidente Juan Manuel Santos el 24 de noviembre de 2016 en el Teatro Colón.

Tercer escenario: los decretos firmados por el presidente Juan Manuel Santos para darle vía al cumplimiento de la Justicia Especial de Paz (JEP), una vez que la Corte Constitucional en sentencia le imprimiera modificaciones al “Fast track” para la implementación del acuerdo.

En una mirada anterior a la firma del acuerdo, se encuentra un lapso de tiempo en el que la confrontación entre el Estado y las FARC-EP se agudizó, desde el año de 1984 hasta el fallido acercamiento de Paz en San Vicente del Caguán en 1998, cuando se intentaron abrir espacios de diálogo entre el Estado y el movimiento insurgente, los cuales no fueron viables para desarrollar un proceso de Paz.

Durante la primera década del siglo XXI, se va concretando un nuevo proceso de construcción territorial, como acercamiento histórico en un escenario político para la apertura de un proceso de Paz en Colombia. Dentro de la confluencia territorial, se inicia de un lado, un proceso exploratorio en el departamento del Valle del Cauca, con empresarios, en el año 2011, para viabilizar un escenario de interlocución con el presidente Juan Manuel Santos y, de otro lado, un escenario internacional en el año 2012 en la ciudad de Oslo – Noruega, entre miembros de las FARC—EP, representantes del gobierno y exiliados que permiten dirigir la viabilidad de un proceso de Paz.³¹

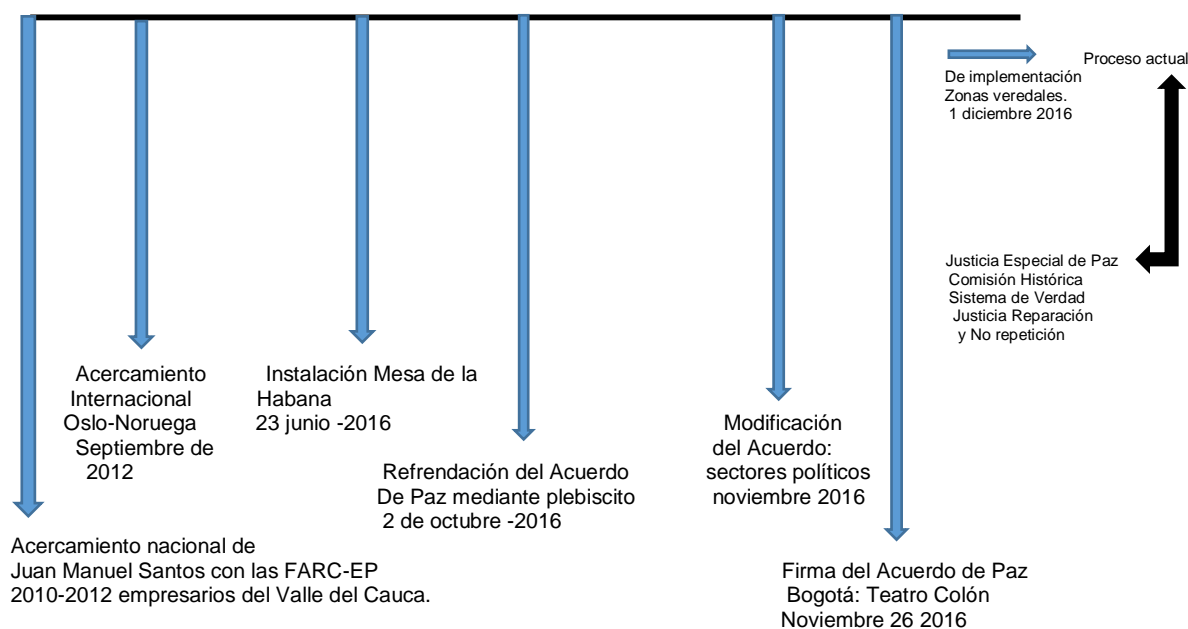
Este proceso de negociación permite la intervención de la comunidad internacional y de representantes internos de Colombia, para establecer una mesa de diálogo. Se define la instalación de una mesa de conversación entre representantes internacionales, delegados del Secretariado de las FARC-EP, representantes del gobierno del presidente Juan Manuel Santos, con el fortalecimiento de sectores de la comunidad, en la Habana, Cuba, como inicio de un proceso de Paz en el año 2012.

De manera paralela, se designa como apoyo metodológico la creación de la denominada “Comisión de la Verdad” para realizar diversas interpretaciones sobre el origen del conflicto en Colombia. En efecto, después de 4 años de negociaciones, se firma un Acuerdo de Paz como marco para la terminación del conflicto, entre el gobierno de Colombia

³¹ La obra de Horacio Duque (2017) relacionada con el conflicto armado y el proceso de Paz, trae una detallada metodología de los inicios de la negociación y los alcances de una paz implementada.

y las FARC-EP, el día 26 de junio de 2016, en la Habana, siendo definitiva la firma del acuerdo el 24 de noviembre de 2016, en el Teatro Colón, para someter la paz a elección por voto popular, mediante el plebiscito. No obstante, se estableció una modificación a lo acordado, dada la negación de la implementación del Acuerdo de paz como resultado del plebiscito.

Ilustración 4. Información del proceso de Paz, 2016. Infografía temporal del Acuerdo de Paz, 2017-2020.



Fuente: Fechas acorde con el seguimiento del proceso de Paz. Elaboración propia.

Este contexto histórico de la negociación del Acuerdo de Paz, se realiza en el marco de un modelo de justicia restaurativa y de reparación, como reconocimiento al derecho de las víctimas y de los combatientes, tanto de manera individual como colectiva, a la aplicación de una Justicia Especial de Paz (JEP), con un sistema integral de verdad, justicia, reparación y no repetición. En esta dinámica del siglo XXI, el conflicto toma un carácter de negociación y se le imprime la aplicación de un reconocimiento dentro de un modelo de Justicia Transicional que permite el reconocimiento de los derechos y las garantías de las víctimas. La perspectiva de Paz implica para los ciudadanos, el reconocimiento como sujetos de derechos y una aplicación de integralidad para el esclarecimiento de la verdad, con respecto a la responsabilidad de los actos cometidos y a la inserción de los combatientes a la vida

pública, lo que incluye una ruta de formación educativa para la inserción en la memoria pública de un sistema escolar.

2.1.5.4 La Educación: formas de continuar en el posacuerdo

El enfoque territorial plasmado en el acuerdo de paz tiene tres ejes importantes en la educación, que se contemplan como un vacío en el sistema escolar y tienen que ver con: Integración territorial, los Derechos humanos y la participación. Desde el ámbito del reconocimiento territorial, es una oportunidad para aplicar en la enseñanza básica y media, formas de estructurar la memoria a partir de los conflictos locales, es el delineamiento de un trabajo curricular que permita la comprensión de los saberes, de la historia, mediante el trabajo narrativo de la memoria con nuevas subjetividades de trabajo y una noción más cercana sobre los hechos ocurridos a la población escolar.

En ese reconocimiento territorial, en un primer escenario geográfico, la formación educativa es el enclave territorial y el reto en el posacuerdo como mecanismo de transición política, en la que se cruza una transversalidad de nuevas identidades y subjetividades con respecto a una población relacionada ostensiblemente con el tema del desplazamiento forzado y la guerra.

En particular, el trayecto de formación educativa es fundamental y determinante en el quehacer de la construcción y formación, como mecanismo de transición hacia una pedagogía democrática. Es decir, una integración del territorio y los sujetos sociales en el proyecto de una educación territorial para la paz. El eje transversal al interior de un aula escolar en las escuelas en la línea temporal del propósito de la paz, involucra a una memoria que cuenta y escucha, esto es, narra sobre el hecho en *uno* y *otro*. Esta representación se une a la aplicación de integralidad para el esclarecimiento de la verdad, con respecto a la responsabilidad en los actos concernientes, para crear mecanismos de superación de las diversas formas de vida contrapuestas en ese trayecto histórico de violencia instituida en el país.

2.1.5.5 La Paz: nuevos ecos en la población escolar desplazada

El enfoque territorial contemplado en el Acuerdo de Paz, inscrito en el escenario político, permite generar diversas propuestas incluyentes e identificadoras dentro del proceso educativo. En efecto, los territorios se consideran espacios multiescalares, acorde con el acompañamiento de gobiernos locales y departamentales a los excombatientes de las FARC-EP. Es decir, la configuración territorial educativa es una adaptación ante la nueva situación de la implementación de los acuerdos y, en este sentido, hay una disponibilidad del lado institucional del Estado con relación a la ejecución de los mismos, solo que las políticas las ejecutan los funcionarios de manera centralizada. Por tanto, resulta más efectiva la implementación de manera regional y local, para que instituciones como colegios y universidades puedan involucrarse en las diversas zonas veredales para impartir formación educativa para la paz (Gómez, 2017).

Este proceso educativo y formativo, de manera más precisa, se enfoca en la transición de escolaridad que tienen los excombatientes: alfabetismo, básica primaria, vocacional: “En consecuencia, se vislumbra un escenario educativo en el posacuerdo de Paz 2017, una vez se finalice la implementación en las zonas Veredales a partir del 1 de agosto, donde se tomarán otros espacios de formación” (Gómez, 2017).

Por consiguiente y de manera gradual, entre la sociedad y el entorno, se establece un giro en la participación política, donde se van generando espacios de construcción y participación educativos, una dimensión que abre grandes interrogantes: ¿Cómo relacionar esa educación participativa en el posacuerdo? ¿Qué significa hablar de una memoria como modelo incluyente en un sistema escolar después de una confrontación armada, social y política? ¿Qué significa verdaderamente una educación democrática? ¿El enfoque territorial como tratamiento de una educación, será viable?

Estos interrogantes plantean una nueva visión de la educación que debe estar presente en el posacuerdo y, del mismo modo, permite analizar esa visión de la educación basada en el tiempo de conflicto que evidenció un contexto histórico de guerra y que, de cierta manera, admite otros análisis de dispositivos educativos para vislumbrar lo que debe adoptarse en una educación territorial para la Paz, la cual debería responder a esa grave crisis histórica y

a los vacíos del sistema educativo en Colombia; una educación territorial, diferenciada, para la población rural y urbana, de diversos orígenes étnicos y con diferentes secuelas del conflicto. En el marco del Acuerdo se proyecta una educación para la paz, con referencia a las acciones transformadoras que dan sentido a la realidad, dicho de otro modo, se extienden nuevas prácticas en materia de educación en construcción desde los territorios.

Es preciso recordar varios antecedentes de la consolidación del Acuerdo de Paz: a partir de la violencia desarrollada durante el siglo XX, el conflicto se extendió hasta el presente, con diversas magnitudes, igual que ha sucedido a lo largo de la historia en Colombia. Igualmente, el conflicto no es un hecho que acontece en un presente inmediato, más bien, hay que dilucidarlo integrado a un gran tiempo operativo que se extiende desde el siglo XIX y que afecta a la población y a sus instituciones, como la escuela, en parte del territorio y durante un pasado-reciente. El trayecto está por desbrozarse como manifestación del desarrollo e implementación de una paz que implique inserción, estabilidad y duración en el territorio nacional, y significa también, entrar en la transición en materia de educación y el lugar de la memoria en los diversos territorios:

La memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos (Absalón, Infante y Ruth, 2012, p. 290).

Lo anterior lleva a formularse un nuevo interrogante: ¿Cómo significar el lugar de la memoria en un aula escolar, ante la atención educativa en este presente? En esta dimensión, la escuela se concibe desde varios momentos en el posacuerdo, inserta en una multiplicidad de escenarios y en la relación que establece con el territorio, con el sujeto político y con el lugar de tensión que la memoria colectiva constituye como población en el escenario escolar. En concordancia con estas consideraciones, en el marco de la investigación doctoral se definen tres categorías dentro del enfoque de la interpretación como método de comprensión: el territorio, el sujeto político y el lugar de la memoria en la escuela.

Por otro lado, en esta perspectiva del siglo XXI, Colombia significa un modelo de Paz donde la educación tiene una representación territorial fundamental y le imprime un

derrotero político de gran naturaleza en la perspectiva de una ruta democrática para desbrozar trayectos educativos de orden popular e incluyente: sujeto político, derechos humanos y territorio. Asimismo, basado en esa apertura del Acuerdo de Paz y en esa transición hacia el modelo con enfoque territorial, se permite en otros términos ir más allá de una comprensión de la participación, a una construcción del sujeto en una educación democrática, desde adentro del pensamiento de la población y del territorio, del sujeto político y de la memoria.

- **El Territorio**

La firma de un acuerdo de paz en Colombia significa un enfoque territorial, como parte sustancial del desarrollo de la aplicación y desarrollo del posacuerdo. Esta propuesta, con grandes connotaciones en los diversos territorios, ha tenido impactos y realidades distintas en las localidades donde se ha logrado la implementación. En esta perspectiva, la investigación centró el tema de la educación como parte neurálgica, en relación con este proceso sistemático del acuerdo de manera geo-referenciada del territorio. Ello implicó conectar el territorio del municipio de Palmira, en la Institución Harold Eder, con estas alteridades sociales, de lugares y espacios educativos que impactan en la población, los lugares y la memoria significada en el territorio, donde una vez se firmó el Acuerdo de Paz.

Las subjetividades en la propia escuela y el entorno del territorio definen un trayecto en la memoria colectiva. Esta dimensión territorial confluye en la definición de territorio a la luz del geógrafo social, Guy Di Méo: “El territorio reposa sobre la actualidad, del hombre, de los grupos que la sociedad origina, es el espacio que se representa y sobre el cual se vive, actúa y se piensa en el presente (2001).

En el proceso actual en Colombia, en el marco de posacuerdo, se manifiestan diversas formas de convivencia escuela–entorno, las cuales representan en el acontecimiento histórico, sea intencional o no, diversas dimensiones del sujeto y del territorio (Giroux, 1985). En ello, la escuela va destacándose en el territorio, en una representación espacio-temporal de instrumentalización de fenómenos y características territoriales representadas:

1. **El lugar, espacio de educación donde se vive:** los territorios de memoria a partir de conquistas de lugares. El territorio posibilita un escenario de pluralidades con respecto a la verdad de lo ocurrido en el transcurso de un tiempo. El siglo XX es un destino hacia el encuentro de la catástrofe contenida en esa violencia, vivida y experimentada.

2. **Los espacios de cotidianidad:** en donde las relaciones de comunicación territorial trazan singularidades cotidianas, como plantea Certeau (1999). En este sentido, el territorio como memoria colectiva es fundamental en la manifestación del lugar, del territorio que, en espacios de alteridad, expresa un escalamiento gradual sobre los espacios vividos y los lugares cotidianos. Dicho escalonamiento multiescalar en el trayecto no sólo de un conflicto, sino del escenario de un posacuerdo, se extiende de manera temporal en los territorios locales. Con respecto a estas complejidades cotidianas, se evidencian espacios de guerra desde lo local, municipal y regional, lo cual impacta en el desarrollo pleno de todo un territorio. De esta manera, los “circuitos”, bien sea sobre las grandes tensiones territoriales que se hallan entre la velocidad y la elección del tiempo, evidencian no solo factores externos, sino que cambian la forma en que vienen. Es una dimensión que ejerce en la población diversos impactos en los lugares de la escuela como escenario de paz.

- **Sujetos políticos**

El sujeto no está desligado de su acción política, para una mayor precisión es necesario referirse al término sujeto como una entidad, un ser y una existencia con capacidad de tener una visión del mundo, de interpretar y comprender el mundo. En esta comprensión, el hombre no puede desligarse de su hacer político. Para Platón, el hombre no se puede definir en su vida individual como un pequeño detalle, sino en el escenario grande de la vida social, pública y política del hombre (como se citó en Cassirer, 1996).

En el caso propuesto, cabe señalar la noción conceptual de Isabel Rauber sobre sujeto político, donde se refiere en primera instancia, a lo popular, a lo realmente condicionante y decisivo de todo proceso de transformación (2006, p. 1). Entonces, Lo político puede definirse como aquellas estructuras que significan una visión de mundo. Asimismo,

siguiendo la concepción de Rauber, se podría decir que el sujeto político está en todos aquellos elementos que permiten organizar o construir una realidad, con la capacidad de reflexión y hacia una búsqueda con sentido amplio de lo público.

De otra parte, el campo intersubjetivo constituye la atención de la vida, del recorrido biográfico para- sí del hombre en todo aquello que significa el microcosmos de la vida y la relación con la escuela que es pública. En este contexto, hay un acercamiento con Dussel quien expresa que, cuando el sujeto irrumpe en la exterioridad como un “pueblo”, ello indica un proceso de liberación (1970). En efecto, la categoría sujeto-pueblo en Dussel hace parte de un proceso que constituye la exterioridad de creación de un nuevo tiempo, es decir, un nuevo momento histórico. Esta forma de comprender al sujeto como pueblo, no como ente, se comprende más bien como un proceso de subjetivación política (Barón, Cuervo y Martínez, 2000).

En este trazo conceptual, Michel Foucault analiza el sujeto político de un lado, y destaca la necesidad de desbrozar la identidad de la política en la noción de un dispositivo, con el propósito de significar la subjetivación política como un hecho contundentemente político; de otro lado, el significado de la exclusión de una comunidad que se organiza. Esta doble comprensión implica dos nociones en el sujeto: la de gobernar y la de la igualdad.

En ello se transfiere el tema de la igualdad y la emancipación como elementos constitutivos en ejercicio de lo político. De modo similar, en la obra de Zemelman (1997) se encuentra una comprensión más concreta: “la subjetividad del sujeto político, por un lado, a partir de su rol histórico; y, de otra parte, la nueva subjetividad en la interpretación del pasado” (p.134).

- **Memoria: un signo en el tiempo de la escuela**

La memoria es una noción bastante estudiada que se asocia a diversos escenarios. Por lo general, cuando se habla de memoria se la relaciona con historia, tradición y violación de derechos humanos. En Colombia, el concepto no se aleja de ese lugar que se ha dado a la memoria en sus diversas acepciones.

La memoria siempre ha sido importante en el desarrollo de las actividades humanas y, en ese sentido, hay quienes significan la historia para contarla porque han sido protagonistas de acontecimientos y están para contarlos. Cuando para la historia, la memoria se creía “superada”, advienen todas las formas de totalitarismo, y allí lucen estentóreas las voces de regímenes crueles, como antecesores guiados por la hegemonía de su propia individualidad y la supresión de la libertad.

La memoria preserva su estado original en la medida en que sus objetos se presentan y lo sujetos se condicionan en su diario vivir: “Es identificable la dinámica en la que los objetos se presentan y que el alejarnos de esto en cualquier punto, al recolectar alguna cosa procede de algún defecto o imperfección en esa facultad de la memoria” (Belvedresi, 2006). La representación del presente en la memoria aparece en su naturaleza como una representación del pasado, de un lugar, en términos del pensador alemán Walter Benjamín (como se citó en Raulet, 2000). En ese marco, es preciso romper los límites epistemológicos tradicionales que parten del análisis del enfrentamiento militar y de la repercusión en una población, porque constituye una memoria repetitiva de racionalismo guerrero. Al contrario, es fundamental abrir escenarios del sujeto-mismo, establecer una comprensión de la memoria como lugar hacia una episteme en el tiempo, enclave de los sujetos que rompan con la cadena de eslabones de la historia.

- **El lugar en el aula escolar**

En particular, se apuesta por una epistemología de la memoria bajo el correlato que implique al educador ser un constructor sociocultural, que le otorgue sentido a la historia, no de manera pasiva, sino sujeto a lo que significa el deber-ser de una memoria y su lugar en la sociedad. De ahí que, en este trazo epistemológico, es necesario repensar la escuela como lugar de la memoria construida en atención a una catástrofe, en el trazo del lugar que constituye el presente en la naturaleza –misma de los sujetos.

Además, se destaca el tratamiento del tiempo-presente, como plantea Todorov (2002) en relación con el análisis que realiza sobre la obra de Vasili Grossman en *Vida y destino*, donde le atribuye al proceso de identidad, por ejemplo, el caso de los judíos, significando el tema de las huellas de la memoria colectiva para connotar el encarcelamiento, los campos

de exterminio y la eliminación de los individuos, relato que se constituye en un tiempo-narrado en el pensamiento de una población. Asimismo, identifica el horror y el encuentro de tensiones ocurrido en la memoria: el pasado en el presente.

De igual manera, se observa cómo las masacres y el desplazamiento en Colombia expresan una particularidad de la identidad en la memoria, en el lugar y en el contexto territorial de una experiencia vivida. Por lo tanto, la memoria es la revelación de los estamentos institucionales a través de los relatos biográficos, visuales, que implican el empleo de la memoria, tanto individual como colectiva; en ello precisa Todorov (2002, p. 30): “Las esferas en las que se implica la existencia de cada individuo también deben permanecer separadas. La primera separación, aquí, es la de lo público y lo privado, lo que prolonga la distinción entre lo colectivo y lo individual”.

En lo que respecta a la memoria, no solo debe aportar información para comprender la historia de las víctimas y de los protagonistas del conflicto, sino que debe apropiarse de los principios de la multivariedad, de lo que significa la historia en actos de genocidio y barbarie en el contexto de una población, de las huellas que dejan los hechos en cada niño o joven desplazado.

El lugar de la memoria, como poseedora de una verdad, no puede ser solo útil a las instituciones estatales; es fundamental su presencia en un trayecto donde esté presente el principio social de conocer la verdad desde un espacio-tiempo concreto, para la construcción histórica del presente. En ese contexto, la memoria ante la víctima, ante el desplazamiento no solo físico sino de la propia vida, para sí mismo, de sus afectos y emociones, es imprescindible conmovedora y reparadora en la interpretación y recuperación de la palabra (Mate, 2003).

El pensamiento interpretativo trasciende en el amor por lo que han sido y han experimentado en vida, en el espacio de la memoria y los lugares vividos por los niños de la población escolar desplazada. ¿Qué se inspira como destino en el trazo de los ausentes en el lugar de la memoria? La clave de la extensión implica la memoria colectiva por esclarecer y generar nuevas rutas de trabajo de carácter conceptual, en la construcción de un pensamiento crítico relacionado con las tensiones del desplazamiento y el retorno, desde la

interpretación del mundo y de los espacios vividos. Ello implica una ruta para la presente investigación:

- **El sujeto y lo narrado**, el lugar sobre la destinación de la memoria implica el territorio, el sujeto, la palabra como narración. El lugar incluye no solo un espacio físico, también, un espacio de relaciones. El destino de los ausentes y, de acuerdo con Ricoeur (2000), *la fragilidad del lugar* de la memoria en el tiempo narrado y su extrema vulnerabilidad en la naturaleza de la memoria. Es decir, el lugar como trazo epistémico de lo que constituye un tiempo en una triada: el maestro-el sujeto y el lugar de la memoria en el aula de clase en la escuela como sistema.

- **La identidad: subjetividad en la memoria**, como abordaje común para aquellos que han “vivido la guerra”. La vida, desde lo biográfico de cada uno, es el punto de encuentro para abrir otros campos al mundo, a un sistema y a formas inatendidas de una población. Más aún en este caso, en el que es imprescindible la resistencia como medio de acción de vida, de acción por una memoria que ocupa un lugar en lo público (Todorov, 2000).

Esta significación implica la construcción sobre la memoria en el trayecto de los diversos sujetos e identidades en el territorio. Es la interpretación de la memoria, los sujetos que se distinguen por el enfoque territorial acordado y sus posibles rupturas en la implementación de un lapso de tiempo en un acuerdo de paz contextualizado en Colombia. Este diálogo epistémico del tiempo representa un trayecto conceptual y una interpretación desde la narración como un campo no solo recordado, sino implícito en las nuevas dinámicas de la escuela y las subjetividades en el contexto actual de un posacuerdo en Colombia (Torres, 2015).

Es fundamental este trazo de la memoria en el que se precisa la narración de los individuos en ese tiempo-presente (Agamben, 2006, pp. 75-80). Esta dimensión se agrupa bajo la visión de los derechos, como libertad de las propias acciones que realiza el hombre en esa construcción de diálogo: lo pensado y la realidad como trayecto de una interpretación de la visión del mundo. La memoria traza el mundo del otro, hacia otros, en actos que rememorizan una manera por un trazado de fragilidad (Ricoeur, 2000).

Igualmente, la noción de memoria colectiva en un contexto territorial actual exige otra mirada crítica relacionada con la capacidad que tenga la población: los hechos en relación con un acuerdo de paz y el retorno a su propio plan de vida. En Colombia, la ejecución de actos violentos confinó a una parte de la población, situando la legitimidad del terror en espacios y lugares donde la memoria se instaló, y con subjetividades que se relacionaron con tensiones y conflictos configurados alrededor de unos hechos. Es la justificación de una violencia en la memoria, mediante un trazo histórico, para imponerse (Jelin y Silva, 2002). La búsqueda de una memoria colectiva se integra por el tratamiento en la justicia, en la que la verdad no puede ser provechosa para unos y para otros no. La memoria en contextos de violencia se configura en hechos de esfuerzo, percepción y reflexión sobre los lugares donde acontece un hecho. Como expresa Barenboim: “La memoria es algo que acude inmediatamente en nuestra ayuda, mientras que el recuerdo sólo puede llegar a través de la reflexión y el esfuerzo individual” (2008, pp. 34-35).

2.2. Antecedentes legales

2.2.1 La política educativa: reconocimiento de los derechos de la población escolar desplazada

Es urgente que en Colombia se produzca un debate sobre la relación de la política pública en las centralidades de la legitimidad del Estado, con respecto a los derechos reconocidos como política de Estado para la población víctima de desplazamiento forzado y en atención a una población escolar.

Para el desarrollo de este apartado, se recurre a la noción de política pública desde un enfoque instrumental, con el argumento central dirigido hacia la característica normativa y a las acciones que respaldan esa normatividad en el ámbito de la educación y de la población desplazada. El analista en política pública, Gustavo Hernández, diferencia entre “el análisis desde una vertiente analítica, que consiste en estudiar el proceso de producción de las políticas, y otra de carácter instrumental que consiste en utilizar las técnicas de análisis al servicio de la producción de las políticas” (2019, p. 3).

Para Hernández: “Las políticas públicas son el resultado de decisiones (sin limitarse a ser decisiones), de actores actuando a título gubernamental” (2019, p.9). También se entiende la política pública, cuando se diseña en el marco de los propósitos del Estado y este advierte una variable explicativa e instrumental para generar políticas que respondan a un tratamiento de instrumentalización que favorezca a algún sector de la población.

En Colombia, para la protección y garantía de los derechos de los menores, se estipularon de manera gradual, en el marco de una jurisprudencia internacional y la normatividad nacional, unos lineamientos relacionados con el desplazamiento forzado de niños y jóvenes. Asimismo, se destaca el recurso de la protección del menor, que se genera por declaraciones externas que obligan a los Estados a aplicar instrumentos de protección y garantías para el menor, pero enfocados en riesgo y vulnerabilidad, que se adoptan en el país a partir de 1989:

Se destaca que la Convención de los Derechos de los Niños proclamada el 20 de noviembre de 1989, en la cual se obliga a los Estados partes a cumplir con las acciones acordadas. Se presenta el instrumento para que los países implementen las medidas necesarias para la protección y garantía de los derechos de los niños y niñas, igual en la prevención de situaciones de riesgo y vulneración de los mismos (UNICEF, 2006).

La defensa de los derechos del menor se estipuló después de la II Guerra Mundial por parte de la UNESCO.³² En el marco de su declaración, el conflicto armado y las repercusiones en la escuela es un tema que convoca a tomar medidas de protección por parte del Estado, pues los derechos de los niños se convierten en reglas que deben imponerse y que adquieren carácter universal, sin enfocarse en las particularidades de cada sistema político. La UNESCO considera que: “La repercusión de los conflictos armados se ha subestimado. Los conflictos están destruyendo oportunidades educativas en el mundo entero” (2011, p. 150).

Para la protección de las comunidades educativas se han definido unos lineamientos internacionales que contemplan la protección al menor por parte de las organizaciones de la

³² La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), es un organismo de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) fundado en 1945 con sede en París, como respuesta directa a la Segunda Guerra Mundial en Europa. En 1946 se crea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la cual apoya a la niñez del continente europeo, víctima de la guerra. En 1956, se le da el estatus de institución permanente de dedicación especial para proteger los derechos de la infancia en el mundo.

UNESCO y la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño por parte de la Asamblea de la ONU. En el marco de la jurisprudencia del Estado colombiano para la protección de la población menor, víctima de la violencia, se observan otros alcances y medidas instrumentales, de carácter lento como política pública, que desconoce de alguna manera lo que disponen los organismos internacionales:

La Constitución de la organización reconoce explícitamente el poder de las ideas como fuerza de paz o fuente de guerra. Así lo enuncia su primer y memorable párrafo: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 2011, p. 143).

El Estado colombiano asume las diversas declaraciones en la defensa y protección de los niños y adolescentes como parte de los derechos fundamentales en la Constitución Política de 1991. El tema de la titularidad de los niños en su condición de “sujetos de derechos”, ha sido un proceso complejo en el que se han esgrimido contrargumentos históricos y sociales, cuando se han contextualizado situaciones y argumentos jurisprudenciales sobre el tema de los derechos de los menores víctimas del desplazamiento forzado. El conflicto social colombiano continúa afectando a la población escolar, donde resultan vulnerados los derechos de niños y jóvenes en diversos contextos y escenarios de carácter familiar y social, así como el sistema educativo en los diversos territorios.

Tabla 6. Convenciones y resoluciones internacionales.

Convenciones y Resoluciones	Aplicación
<p>Convención Internacional sobre los Derechos de la Niñez: orientada a mejorar las condiciones de vida de la población infantil a través de la protección integral. Recoge las reglas de Beijing en lo relacionado con la administración de justicia de menores: artículos 37 y 40, derechos específicos para los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal.</p>	<p>Convención de los Derechos de los Niños proclamada el 20 de noviembre de 1989, en la cual se obliga a los Estados partes a cumplir con las acciones acordadas y a emprender y asumir un trabajo para proteger los derechos y deberes de la niñez, como parte sustancial de una política pública.</p>
<p>Resolución 45/113 de abril de 1991: reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad. Establece normas mínimas para la protección de menores privados de la libertad en todas sus formas,</p>	<p>Protección de los menores con respecto a los derechos fundamentales, ya consagrados en la Constitución Nacional de 1991.</p>

compatibles con los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y fomentar la integración en la sociedad.	
La Declaración del Milenio, 2005	Aprobada en la Cumbre del Milenio celebrada en el 2000, con participación de 191 países. Establece los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio a alcanzarse al 2015, que proporcionan un marco de acción para un fin común de los 191 países firmantes. Entre ellos se destaca el objetivo 1: “Erradicar la pobreza extrema y el hambre” y el objetivo 2: “Lograr la Enseñanza primaria universal ODS al 2030”.

Fuente: Elaboración propia con base en documentos y en el MEN: Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable víctima del conflicto armado interno (2020).

En Colombia, el reconocimiento de los derechos del menor es progresivo, ha implicado grandes desafíos con relación a la comprensión y análisis, no solo desde el contexto jurídico y/o normativo, sino en el diseño y la capacidad de una política pública por parte del Estado, que proteja a la población escolar desplazada, víctima del conflicto armado interno que ha repercutido de manera amplia en los territorios. Acorde con este impacto en los territorios, existe un recurso instrumental relacionado con la norma y la jurisprudencia, para atender a las víctimas del conflicto, en el que se torna la institucionalidad en una orientación racional con respecto a la producción de la política pública, al presentarla de forma segmentada y de manera coyuntural frente a los fenómenos de violencia y a las consecuencias que envuelven las medidas en el sistema político.

No obstante, existen algunas acciones estatales relacionadas con una política pública de origen étnico, para la población escolar desplazada, es decir, para las comunidades indígenas y afrodescendientes³³: “La población escolar sufre consecuencias graves en un conflicto armado, en el sector educativo tiene grandes repercusiones, no solo para la población menor, sino para los maestros. Las escuelas están en un punto central de un conflicto” (Lizarralde, 2003, pp. 32-35). El sistema escolar, como ya se ha dicho, afronta

³³ Auto 005 de 2009: Se dictan las medidas para garantizar la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado.

las consecuencias que impactan en las zonas de conflicto y en territorios de acogida, en parte, porque su administración opera de forma lenta frente a la gravedad del tema de la violencia.

De igual manera, los diversos conflictos de principios del siglo XXI en diferentes regiones y países, sitúan en el orden mundial los derechos civiles de los niños y niñas como una prioridad de los Estados. En este sentido, lo fundamental es restaurar el valor ético de los derechos fundamentales de la población escolar, afectada en sus territorios de origen por un conflicto, y donde cada Estado miembro de las organizaciones internacionales asuma la defensa, protección y garantía de esos derechos:

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, de 2011, examina una de las consecuencias más desastrosas y menos estudiadas de los conflictos armados: su repercusión en el sector de la educación. Quizás más que nunca antes en la historia, los escolares, los docentes y las escuelas se ven situados en primera línea de la violencia. Se destruyen las aulas, no porque se encuentren accidentalmente en una zona de fuego cruzado, sino porque los combatientes las toman deliberadamente como objetivos bélicos (UNESCO, 2011, p. 142).

En esta extensión histórica, el impacto de la vulneración de los derechos de la población escolar desplazada se profundiza por la gravedad del conflicto social y sistemático; significa la necesidad de atención a los menores en edad escolar involucrados en el conflicto desde el siglo XX, quienes reclaman la protección de sus derechos y, en general, de los actores del sistema educativo.

2.2.2 La Constitución Política de 1991

Con el mandato de la Constitución de 1991, se logró la inclusión de los derechos fundamentales de los menores en la Carta Constitucional, a partir de la cual se sustenta de manera normativa y desde la jurisprudencia, la protección y la formación integral, como garantía para proteger los derechos de los menores y de los jóvenes en el sistema educativo. Este mandato constitucional es un precedente jurídico sobre los fundamentos y derechos que garantizan la protección de los derechos del menor, como principio y derecho fundamental de las comunidades pluriétnicas.

Dicha destinación jurídica representa un avance en el campo normativo, reconoce la importancia de los procedimientos de protección y los mecanismos determinados a

garantizar los derechos de los menores desde la constitución, pero se torna poco eficiente y eficaz en la variable del tiempo como acción y medida aplicativa, dadas las proporciones del desplazamiento forzado y las consecuencias para la población en temas, como, preservar la vida misma y los componentes en educación, salud, y vivienda en el marco del desplazamiento y los derechos reconocidos:³⁴

La Constitución de 1991 mediante la Ley de 1991, en sus más de cincuenta artículos, profundiza en los derechos de los menores de dieciocho años. La entrada en vigor se dio a partir del 2 de septiembre de 1990 en su universalidad como en lo referente a las especificidades que se deben tener en cuenta cuando se trata de personas o grupos diversos, en razón a condiciones como el color, el sexo, el idioma, la religión, el origen nacional, étnico o social, la posición económica u otras condiciones (Presidencia de la República de Colombia, 2013).

En la Constitución de 1991, la perspectiva jurisprudencial y normativa implementa las condiciones y las características para la protección de los derechos y garantías de una población diferencial, cuyo enfoque (diferencial), la Constitución lo contempla en su artículo 13:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado colombiano está en la obligación de ratificar los tratados y convenios internacionales donde se reconocen los derechos humanos y se prohíbe su limitación en estados de excepción, porque prevalecen en el orden interno, se suman al bloque de constitucionalidad y tienen la misma jerarquía que la Constitución Política. Esta carta constitucional de 1991, significó un avance con respecto al reconocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos. En ella, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural, adopta el artículo 55 transitorio bajo una ley especial: el reconocimiento definitivo de los derechos étnicos, territoriales, culturales, económicos y políticos de las comunidades étnicas y diversas.

³⁴ En 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta, a través de su Resolución 44/25, la Convención sobre los Derechos del Niño, cuya entrada en vigor se dio a partir del 2 de septiembre de 1990. El Estado colombiano adopta la protección y garantías del menor a partir de la Constitución de 1991.

A partir de la Sentencia T025-de 2004 y bajo autos de seguimiento, advierte la Corte Constitucional la necesidad del diseño y la aplicación de políticas públicas con enfoque diferencial, para atender a la población con particularidades y características diversas. Sin embargo, el Estado ha sido incapaz de explicar la existencia de acciones políticas que incorporen libertades y derechos de los ciudadanos más vulnerables. Se diría que, desde la noción del Estado, se concibe y se reconoce el problema social como el desplazamiento forzado de manera explicativa, y con ciertas acciones de eficiencia en política pública, pero es restrictiva y no da la opción de enfocar el problema hacia otros sentidos de los fenómenos de violencia territoriales.

2.2.3 Marco normativo de atención educativa a la población víctima del desplazamiento forzado

En Colombia, desde la Constitución política de 1991, existe un marco referencial nacional de leyes importante para orientar el sistema educativo, a través del cual se fundamenta una “concepción integral de la población” y una precisión sobre los derechos y deberes como mecanismo para regular el servicio público en educación de la población escolar desplazada en Colombia.

En el marco normativo para la población en situación de desplazamiento, se configuran dos componentes: de un lado, un marco jurídico para el desplazamiento interno que acoge a la población y, de otro lado, protección a la población escolar; dentro de estos componentes se concibe, de manera gradual, la normatividad para grupos étnicos, reconocidos ya, con un enfoque diferencial, en la Constitución de 1991. En el escenario de una violencia escalonada en los territorios, en medio de confrontaciones y consecuencias que va dejando la violencia y que se incrementa desde los 90, el Estado reconoce el conflicto y establece disposiciones normativas de protección, define unas políticas públicas de carácter inherente a los marcos de racionalidad legislativa, pero donde no se contempla un tratamiento y una respuesta específica dirigida a la problemática de la población escolar.

Tabla 7. Marco de las leyes fundamentales en atención a las necesidades educativas de la población víctima de desplazamiento forzado.

Leyes de atención educativa: población víctima de desplazamiento forzado	Principios en el marco legal	Competencias	Reglamentación de los Decretos que se relacionan con Ley	Observaciones de la Política Pública
<p>Ley General de Educación: Ley 115 de 1994.</p>	<p>Se fundamenta en el Artículo 67, de la Constitución Política de 1991: “Define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas con capacidades excepcionales, y a personas que requieren de rehabilitación social”. (Congreso de la República de Colombia, 1994).</p>	<p>La ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación, como función social acorde con las necesidades de la población. Establece el principio de la inclusión educativa con capacidades especiales.</p>	<p>Se reglamenta la Ley por el Decreto 1860 de 1994. Reglamenta normas para el servicio público de educación Art. 2 y 4 de CP El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. Decreto ministerial 4807 de 2011: condiciones de gratuidad para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media en las instituciones estatales EL MEN para dar cumplimiento a la Ley 115, emitió las resoluciones 5360 /2006 para la población por desplazamiento forzado.</p>	<p>Un avance en el campo normativo y definición del mismo con criterios curriculares. Se supone una educación obligatoria y una política pública de gratuidad de la matrícula.</p>
<p>Ley 387 de 1997</p>	<p>El Art. 17 de la Ley 387 de 1997, dispone que el Gobierno Nacional promoverá acciones y medidas de mediano y largo plazo con el propósito de generar condiciones de sostenibilidad económica y social para la población desplazada, en lo</p>	<p>Ante situación de emergencia se auspiciará la creación y permanencia de equipos interinstitucionales: entidades estatales, territoriales y gubernamentales del orden nacional, departamental y municipal, para la protección del</p>	<p>El Decreto 173 del 26 de enero de 1998, adopta el Plan Nacional para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia. Decreto 489 de 11 de marzo de 1999, la Red de Solidaridad asume la función de coordinar el Sistema Nacional de Atención Integral a la</p>	<p>En la Ley 387 de 1991 se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado. Que se atiende a la población escolar desplazada, niños y niñas y jóvenes en situaciones de desastre o de</p>

	relacionado, entre otros asuntos, con la atención social en educación.	desplazado, e igualmente prescribe la coordinación entre el MEN y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas educativos especiales.	Población Desplazada (SNAIPD). Decreto reglamentario 2569 de 2000 , le otorga al Estado la Obligación de contribuir con la estabilización social y económica de la población forzada a desplazarse por causa de la violencia en el marco del retorno o la reubicación. <u>-Creación de Registro Único para Víctimas: Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada, SNAIPD.</u> Ordena mecanismos de atención en todas las fases del desplazamiento: prevención, atención humanitaria de emergencia, retorno, consolidación y estabilización socio económica para la garantía de los derechos fundamentales hasta que cese la condición de su desplazamiento.	conflicto. La Ley 387 obliga a garantizar el acceso al servicio público educativo y diseña la respuesta institucional del Estado para la población desplazada al asignar responsabilidades específicas a las entidades estatales y al crear el Fondo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada: Decreto 501 de 1998 (ACNUR, 1998).
3. Ley 715 de 2001	Ejercer la inspección, vigilancia y supervisión de la educación en su jurisdicción.	Las Secretarías de Educación tienen la competencia de organizar su oferta de cobertura para facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes, planificar y prestar el servicio educativo.	La Ley 715 de 2001, modificada por la Ley 1176 de 2007 , determina que la gran mayoría de los recursos del Sistema General de participación—SGP— deben destinarse al financiamiento de los servicios de educación básica y media, de salud, de acueducto y alcantarillado y de alimentación escolar.	En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional tiene la función principal de formular las políticas y objetivos de desarrollo.
Ley 1448 -2011 Ley de Atención y Reparación a Víctimas del conflicto armado.	Conocida como la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, reglamentada por los Decretos 4800, 4633, 4634, 4635 de 2011, que desarrollan el enfoque diferencial	Plantea un cambio y reordenamiento importante frente a la normativa precedente. Recoge y subsana lo establecido en la Ley 387 de 1997 en materia de prevención y	Con el Decreto 4803 de 2011 se conforma un consejo directivo, dirección general y una asesoría jurídica para las víctimas. El Decreto 4807 de 2011 reglamenta la aplicación de gratuidad	El concepto de víctima acoge adultos, niños y niñas, jóvenes y adolescentes La Ley de Infancia y Adolescencia cobija estos últimos. La

	<p>y étnico, establecen una serie de acciones e instituciones a ser desarrolladas en este nuevo escenario jurídico.</p>	<p>atención al desplazamiento forzado.</p>	<p>para la población educativa. De conformidad con la resolución 07797 de 2015, se establece cobertura en Entidades Territoriales Certificadas: previene el desplazamiento forzado, pero queda débil en relación con la población escolar desplazada.</p> <p>Decreto 4800 de 2011 Establece el procedimiento para el registro único mediante: RUVRN</p> <p>Subroga el decreto 250 de 2005, al organizar todo el aparato institucional encargado de la prevención y atención a la población víctima del conflicto y desplazada, con un enfoque diferencial, de inclusión social y de derechos humanos.</p> <p>Integra lo establecido por la Ley 975 de 2005, o Ley de Justicia y Paz, en lo relacionado con la reparación y garantías de no repetición para las víctimas.</p>	<p>noción de Víctima es compleja, pues el conflicto se recrudece actualmente por otros factores de violencia, pero la población escolar igual se ve afectada por los nuevos desplazamientos que se continúan registrando hasta el presente año, 2020.</p>
--	--	--	---	---

Fuente: archivos de leyes del MEN. Lineamientos Generales para la Atención Educativa a Población Vulnerable Víctima del conflicto Armado Interno, 2020.

En el marco de la normatividad sobre el desplazamiento forzado, se consideran víctimas para los efectos de esta Ley 1448 de 2011:

Aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (MEN, Lineamientos Generales para la Atención educativa a población vulnerable víctima del conflicto armado interno, 2020, p. 76).

En esta dimensión, la Ley 1448 ampara a la población escolar desplazada en lo relacionado con la gratuidad de los costos académicos; en el Artículo 51, ordena una serie

de medidas y obligaciones para las autoridades educativas sobre el derecho a la educación de la población víctima del conflicto armado y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la ley, siempre y cuando estas no cuenten con los recursos para su pago.

La aprobación de la Ley de víctimas implicó el reconocimiento de los derechos y la protección de la población desplazada. Después del recrudecimiento del conflicto, el Estado, como parte de la política pública para las víctimas, durante la presidencia de Juan Manuel Santos, creó el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en el año 2011 por mandato contemplado en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, con el Decreto 4803 de 2011, el cual fue conformado por un consejo directivo, la dirección general y la asesoría jurídica para las víctimas. Como consecuencia de la creación e implementación del Registro Especial de Archivos de Derechos Humanos y Memoria Histórica (READH), se ha realizado la inclusión y recolección de información de diversos archivos de organizaciones de víctimas, grupos étnicos, privados y personales en diferentes regiones del país.

El CNMH, como respuesta a una política pública consistente en la creación de archivos, investigaciones, informes sobre la población víctima, documentos territoriales, temas de derechos humanos, ha venido produciendo una serie de textos, documentos, informes y publicaciones, lo cual se convierte en un avance dentro de las medidas adoptadas para visibilizar el problema del conflicto en Colombia. Además, la memoria oficial, a través del CNMH, crea lazos de comunicación e información con la ciudadanía en temas de Derechos Humanos, hechos de violencia relacionados con las víctimas, también como parte de la visibilización y el esclarecimiento de la verdad de los fenómenos de violencia acontecidos.

Este proceso del CNMH, centra su apuesta institucional en la investigación para el desarrollo de la memoria y la recopilación de experiencias que aporten a la construcción de paz en los territorios; es una memoria oficial que parte de la oficialidad y que busca un esclarecimiento tardío de lo que ocurrió en todo un país con las víctimas del conflicto armado. De igual forma, se señala que las iniciativas del Estado y las estrategias de apoyo

para recuperar la memoria histórica de los hechos acaecidos durante estos años de conflicto violento, son de carácter intervencionista, es decir, son los funcionarios e investigadores designados por el Estado, quienes están investigando y recopilando la memoria de las víctimas y del conflicto, lo cual da pie para decir que se trata de una memoria oficial. Esta posición discursiva incrementa una visión oficial de la memoria a través de la institucionalización de un Centro Nacional de Memoria Histórica, delineando investigaciones para reconstruir fenómenos de memoria en los territorios y con base en la realidad de las víctimas.

2.2.4 Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)

El Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) fue creado por la Ley 19 de 1958. Es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Para lograrlo, coordina y orienta a los organismos encargados de la dirección económica y social del Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales, que son presentados en sesión. El Departamento Nacional de Planeación desempeña las funciones de Secretaría Ejecutiva del CONPES. (CEPAL, 2020, p.1).

Es fundamental de los CONPES su participación para efectos y aplicación de los recursos destinados a los centros educativos, pues en una primera instancia se revisan mediante el Plan Nacional de Desarrollo, antes de que el Ministerio de Hacienda los vincule al Proyecto de Presupuesto General de la Nación, para la posterior revisión y aprobación del Congreso. En los CONPES se determinan los programas de acción integral y se hace un seguimiento para que se cumplan los resultados de la política pública. Además, recibe el informe anual sobre el resultado del total de las evaluaciones y el documento base para el diseño del Plan de Inversiones del siguiente año que organiza y diseña el Departamento Nacional de Planeación, teniendo en consideración algunos CONPES como fundamento para diseñar acciones dirigidas a la población desplazada.

Tabla 8. CONPES para efectos de aplicación a la población desplazada.

CONPES	Aplicación
Conpes 2804 del 13 de septiembre de 1995	Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia.
Conpes 2924 de 1997	Crea la Consejería Presidencial para la Atención Integral a la Población Desplazada.
Conpes 3057 de 1999	Propone el plan de acción dirigido a mejorar los mecanismos e instrumentos de respuesta institucional al fenómeno del desplazamiento.
Conpes 3077 de 2000	Formula la política Nacional de Construcción de Paz y convivencia familiar.
Conpes 3115 del 25 de mayo del 2001	Respuesta a la falta de resultados de la política propuesta en el Conpes 3057.
Conpes 3726 del 30 mayo de 2012	Presenta a consideración los lineamientos generales, el plan de ejecución de metas, el presupuesto y mecanismo para el Plan de Atención y Reparación a las Víctimas (PNARIV).

Fuente: MEN, Lineamientos Generales para la Atención Educativa a Población Vulnerable Víctima del conflicto Armado Interno, 2020.

2.2.5 Sentencias de la Corte Constitucional

La Corte Constitucional de Colombia fue creada por el Capítulo IV de la Constitución de Colombia de 1991, e instalada el 17 de febrero de 1992. Es la entidad judicial encargada de velar por la integridad y la supremacía de la Constitución. Surge en reemplazo de la Sala constitucional dependiente de la Corte Suprema de Justicia en la anterior constitución.³⁵ En materia de pronunciamientos mediante sentencias por parte de la Corte Constitucional, es fundamental señalar que antes de la Sentencia de tutela 025 del año 2004, la Corte profirió sentencias de unificación, de constitucionalidad y tutelas correspondientes a la defensa y garantías de la población desplazada:

Con anterioridad a la Sentencia de Tutela 025 del año 2004, la Corte Constitucional profirió tan solo 20 providencias atinentes al desplazamiento forzado, poco más de una por año. No se emitió auto alguno al respecto, una Sentencia de Unificación, cuatro Sentencias de

³⁵ **Las Sentencias T:** son aquellas en que la Corte Constitucional hace un estudio del caso y demuestra la necesidad de amparar el derecho constitucional invocado, teniendo en cuenta la filosofía de la Constitución; un caso, por ejemplo, es el de la posibilidad de utilizar la tutela para ejecutar una obligación por parte de un beneficiario de ella que, de no poder lograrlo, llegaría a sufrir un perjuicio imposible de reparar, o de que las cosas vuelvan a su estado anterior. En la presente investigación se retoman las sentencias relevantes con relación a la población desplazada, los términos de la educación para dicha población y los Autos con respecto al Enfoque diferencial.

Constitucionalidad y quince Sentencias de Tutela. Una vez declarado el Estado de Cosas Inconstitucional, a diciembre 31 de 2011, se han emitido aproximadamente 236 Autos, no se profirieron Sentencias de Unificación, seis Sentencias de Constitucionalidad y 154 Sentencias de Tutela, para un total aproximado de 396 decisiones. En otros términos, en 12 años (1991-2003) fueron emitidas 20 decisiones en la materia (Yáñez, 2013 p. 193).

Después de la Constitución Política de 1991, se presenta una numerosa jurisprudencia y normatividad relacionada con la protección y garantía de los derechos de la población desplazada. Asimismo, se determinó un enfoque diferencial en los derechos de las diversas comunidades étnicas y campesinas en salud, educación y demás derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional.

Con respecto a los diferentes tipos de sentencia que ha emitido la Corte Constitucional, la acción de tutela es uno de los recursos más importantes para la población desplazada. El estado permanente de vulneración de los derechos de la población ha hecho que la utilización de la tutela se convierta en un instrumento jurídico importante para proteger sus derechos, ante los incumplimientos por parte del Estado para que se hagan efectivos y se cumplan los derechos reconocidos y las garantías conferidas a sus ciudadanos.

De igual manera, la Corte Constitucional, con la Sentencia T-025 de 2004, emitió un fallo jurisprudencial importante porque consideró en ella que el Estado debe orientar, impulsar y hacer efectivas las políticas destinadas a atender a las víctimas y materializar las garantías de los derechos constitucionales como protección de la población desplazada.³⁶ En efecto, la población desplazada, según la Corte Constitucional, no necesita que ninguna entidad pública o privada declare su condición de desplazada.

Hay que reiterar, además, que el desplazamiento forzado surge como consecuencia de actos violentos que han tenido repercusiones en el entorno geográfico: la escuela, el hogar, los lugares de habitación que cubre el territorio y ello, sin duda, obliga a huir, a protegerse y resguardar la vida de cada persona y su núcleo familiar.³⁷ Por otra parte, es importante

³⁶ En dicha Sentencia, la Corte Constitucional declara el estado de cosas inconstitucional, obligando al Estado al reconocimiento de las víctimas y a hacer efectivas medidas para reconocer los derechos, la protección y garantías para salvaguardar la vida de la población desplazada, incluyendo la población escolar desplazada (Sentencia T-025/04, 2004)

³⁷ Ello implica que las víctimas directas del conflicto armado, de la violencia generalizada, de las violaciones masivas a los derechos humanos y de las infracciones al Derecho Internacional Humanitario deben ser cobijadas por la legislación para la población desplazada (Saravia, Aproximación a los principios rectores del desplazamiento forzado, 2014).

resaltar la importancia del dictamen jurisprudencial sobre el análisis, la interpretación e implementación de los derechos constitucionales, así como los aspectos de inconstitucionalidad en relación con la violación de los derechos constitucionales de este grupo poblacional³⁸ (Ibáñez y Mora, 2007).

La Corte Constitucional, efectivamente, en la sentencia T24/2004, garantiza mediante su jurisprudencia el goce efectivo de los derechos de todos los desplazados y hace posible que, bajo esta instancia, se aplique bajo la variable de eficiencia esta política pública. Por ello, la Corte enfatiza con respecto a los Derechos fundamentales de los desplazados para que su protección no quede en el vacío y puedan aplicarse las debidas garantías en el marco de una política pública, con lo cual se estaría evitando un retroceso, bien sea por la evolución del problema y/o por factores relacionados con la voluntad de los funcionarios responsables de aplicar la normativa (Sentencia T-025/04, 2004). A continuación, considerando la importancia del enfoque en la población escolar desplazada, se delinearán algunas sentencias importantes y los autos emanados de las Sentencias de la Corte Constitucional.

Tabla 9. Jurisprudencia de la Corte Constitucional.

Jurisprudencia de la Corte Constitucional
SENTENCIA T-1635 DE 2000. Fundamental con respecto a los derechos mínimos vitales: a la vida, a la dignidad, a la salud, a la integridad personal, a la libre circulación, a la igualdad, a la vivienda digna, al trabajo, a la educación y los derechos del niño (en la Sentencia prevalecen convenios de DIH., 2000).
SENTENCIA T-602 DE 2003. Mediante la cual se establece la necesidad de adoptar un enfoque diferencial y de acciones afirmativas para atender las necesidades de la población desplazada. La Corte recomienda incorporar enfoques diferenciales sensibles al género, la generación, la etnia, la discapacidad y a la opción sexual.
Sentencia T-025 de 2004. Es el resultado de la declaración de la propia Corte sobre la existencia de un estado de cosas inconstitucionales, al constatar la vulneración repetida y constante de derechos fundamentales que afectan a una multitud de personas desplazadas y cuya solución requiere la intervención, esfuerzos y recursos de distintas entidades del Estado para atender problemas de orden estructural.
Autos de la Corte constitucional
Auto 178 de 2005: revisa el grado de cumplimiento de las órdenes proferidas en la Sentencia T-025 de 2004 para proteger los niveles mínimos de satisfacción de los derechos fundamentales de la población en estado de desplazamiento. De este Auto se deriva la necesidad de formular y ejecutar planes de acción educativos para superar las falencias en la garantía del derecho a la educación, ya que la parte resolutoria décimo segunda del mismo, ordena al sector educativo que se establezcan las condiciones necesarias orientadas a garantizar a la población desplazada el goce efectivo de su derecho a acceder a los servicios de educación.

³⁸ Ver sobre este punto el análisis de la legislación en Colombia con respecto a la sentencia T-025/4, de Ibáñez y Moya, 2007.

Autos de indicadores de goce efectivo de derechos 109 y 233 de 2007 y 116 de 2008: los adoptados por la Corte para garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de la PSD son:

- Acceso inmediato y universal de la población en situación de desplazamiento.
- Permanencia en el sistema escolar.

Auto 117 de 2008: Incidente de desacato, por lo tanto, conmina a 12 funcionarios del Sistema Nacional de Atención Integral a Población Desplazada por incumplimiento en sus funciones y obligaciones tendientes a garantizar los derechos a la PSD

Auto 251 de 2008: reconoce la Corte Constitucional a los niños y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento forzado, los más vulnerables de la población. Este Auto presenta una de las causas de deserción escolar de niños y niñas en situación de desplazamiento, que constituye un obstáculo para la permanencia en el sistema educativo.

Auto 052 de 2008: la Corte solicitó a todos los gobernadores del país y a los alcaldes de cada uno de los municipios, remitir respuesta a un cuestionario formulado en relación con las políticas públicas territoriales, presupuestales y demás acciones y medidas concretas que han adoptado para promover la protección de los derechos de las personas en situación de desplazamiento, para verificar el cumplimiento del auto 178. Esta información se solicita a cada una de las dependencias de los entes territoriales encargadas de restituir los derechos de la PSD, por lo tanto, las Secretarías de Educación fueron indagadas por las acciones realizadas para tal fin, lo que se traduce en la verificación de la existencia o no de su respectivo plan de acción.

Auto 006 de 2009: se refiere a la población desplazada con discapacidad, que es en sí mismo un agravante. La Corte señala que a la población discapacitada tienden a dejarla a un lado y se olvidan de que, a diferencia de las víctimas del conflicto, estas tienden a tener una doble discapacidad, bien sea por acceso geográfico, barreras, restricciones que enfrentan y abusos que afectan su integridad personal por ser discapacitados. Hay una doble condición: desplazamiento y discapacidad. La corte establece que los niños deben tener más oportunidad de conservar la vida y que se les permita asistir a la escuela para no vivir una doble victimización. Para efectos de protección, establece las órdenes dirigidas al Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD)–ahora Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (SNARIV).

En el marco de este Auto, la Corte identificó cuatro riesgos adicionales a los identificados en los Autos 092 y 251, que impactan a la población con discapacidad: i) el que se incremente la discapacidad por hechos asociados al conflicto, o se adquiera una nueva discapacidad; ii) el de abandono por falta de independencia personal, antes y durante el desplazamiento; iii) la imposibilidad de algunas personas con discapacidad para poder huir ante las amenazas contra su vida o su integridad personal en el marco del conflicto armado; iv) el riesgo de que por su extrema vulnerabilidad puedan ser objeto de ejecuciones extrajudiciales para ser presentados como bajas de actores de grupos armados ilegales.

Fuente: Sentencia T-025/04, 2004- Corte Constitucional

- *Autos con enfoque diferencial*

En la Constitución Política de 1991 se declaran las comunidades cobijadas dentro de un enfoque diferencial, como patrimonio de la nación por la diversidad étnica y cultural del país, con la existencia de más de 83 pueblos indígenas identificados en el Conpes 1994-1998, y 11 pueblos más que forman parte de procesos recientes de auto reconocimiento, hablantes de aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos. El reconocimiento de la visión étnica a través de un marco constitucional, demarca nuevos derroteros sociales,

construcciones culturales y económicas de una población diversa hacia nuevas visiones en los proyectos educativos.

En particular, el enfoque diferencial se entiende como un derecho y un principio a través del cual se busca la promoción de la igualdad de oportunidades y la prohibición de discriminaciones injustificadas, por lo tanto:

La igualdad toma el doble carácter de derecho y de principio. Ello significa que es tanto una garantía constitucional a favor de las personas respecto de actuaciones estatales o de los particulares, que resulten discriminatorias e injustificadas, como un mandato superior que obliga a que los mismos sujetos dirijan sus acciones de manera que satisfagan en la mayor medida posible, un trato igualitario desde una perspectiva material (Corte Constitucional, Sentencia C-221, 201, pp.2).

El enfoque diferencial étnico, en sus instrumentos de planeación para la política pública de víctimas, como es el caso de los Planes de Acción Territoriales (PAT),³⁹ debe contribuir con la garantía de los derechos de la población afrocolombiana víctima del conflicto, mediante prácticas inclusivas, no discriminatorias, reconocedoras de la diversidad étnica y cultural, más aún si se tiene en cuenta que la situación de los grupos poblacionales étnicos en Colombia ha estado marcada por procesos históricos de exclusión social, ampliando las brechas y disparidades entre estos grupos y el resto de la población colombiana (DNP, 2010, p. 10). Asimismo, en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448, la cual se reglamentó por los Decretos 4800, 4633, 4634, 4635 de 2011, se desarrolla el enfoque diferencial y étnico, se establece una serie de acciones e instituciones para la protección de los derechos de la población desplazada, considerando la población escolar en este nuevo escenario jurídico.

³⁹ EL PAT es una herramienta de planeación que permite a las administraciones locales realizar su planeación anual de la política pública de víctimas, teniendo en cuenta los componentes y las medidas para la adecuada prevención, protección, asistencia, atención y reparación integral de las mismas (UARIV, 2020).

Tabla 10. Decretos sobre medidas de enfoque diferencial.

Decretos en los cuales se dictan mediadas sobre el Enfoque Diferencial
<p>Decreto-ley 4633 de 2011, a través del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas.</p> <p>Decreto-ley 4635 de 2011, a través del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.</p> <p>Decreto-ley 4634 de 2011, a través del cual se dictan medidas de asistencia, atención, reparación integral y restitución de derechos territoriales a las víctimas pertenecientes a los pueblos rom o gitano.</p>

Fuente: Corte Constitucional de Colombia.

La Corte Constitucional garantiza la protección de los derechos fundamentales de la población desplazada y de las afrodescendientes víctimas del desplazamiento forzado, por lo tanto, la Corte facultó a las entidades que conforman el SNAIPD, (SNARIV) para adoptar medidas de protección y acción con el fin de reconocer los derechos de las comunidades étnicas bajo un enfoque diferencial; en el caso de las comunidades indígenas:

SENTENCIA T-1105 DE 2008 sobre el problema del desplazamiento de la población indígena y el deber del Estado de emplear un trato diferenciado en atención a su especial estado de indefensión. En la sentencia citada se ha reconocido que esta población, en razón a la situación de vulnerabilidad que le es propia, tiene derecho, no sólo a recibir un trato preferente por parte del Estado, si no, además, a ser sujetos de medidas positivas y compensatorias que permitan la concreción de la diferenciación como igualdad (Corte Constitucional. Sentencia T1105 de 2008, p. 2).

El enfoque diferencial orienta y señala los derechos de las víctimas, los cuales deben ser asumidos y garantizados con criterios de igualdad y reconocimiento, como lo señala la Constitución Política de 1991 (Maldonado, 2019).

Tabla 11. Autos con Enfoque Diferencial emitidos por la Corte constitucional.

Autos con Enfoque Diferencial, proferidos por la Corte Constitucional
<p>Auto de Seguimiento 218 de 2006: la Corte anotó que los niños son “[...] sujetos de especial protección constitucional resultan afectados en forma aguda por la condición de desplazamiento, dada la magnitud de los riesgos a los que están expuestos [...]. De ahí se deriva la necesidad de adoptar un enfoque diferencial, específico, que reconozca que el desplazamiento surte efectos distintos dependiendo de la edad, etnia, condición de discapacidad y género”</p> <p>Auto 251 de 2008: ordena a las instituciones que conforman el SNAIPD adoptar tres grupos de medidas: i) Diseño e implementación, de un "Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al desplazamiento forzado", ii) Diseño y ejecución de quince proyectos piloto en distintas ciudades y poblaciones del país y iii) “medidas de protección individual para los niños y niñas cuyos derechos están siendo vulnerados”.</p> <p>Auto 004 de 2009: ordena el diseño e implementación de un “Programa de Garantía de los Derechos de los Pueblos Indígenas afectados por el Desplazamiento” y Planes de Salvaguarda en 34 pueblos indígenas. Establece que en el diseño del programa y de los planes se deben aplicar los parámetros constitucionales de participación de las organizaciones que abogan por los derechos de los pueblos indígenas, así como de sus líderes.</p> <p>Auto 005 de 2009: se dictan las medidas para garantizar la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado, por lo tanto, la Corte ordenó a las entidades que conforman el SNAIPD:</p> <p>Diseñar e implementar un plan de caracterización de los territorios colectivos y ancestrales habitados mayoritariamente por la población afrocolombiana para determinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situación jurídica de los predios señalados como territorios colectivos y ancestrales. - Características socioeconómicas de las comunidades asentadas en dichos territorios. - Situación fáctica y jurídica en que se encuentran los consejos comunitarios y autoridades locales. - Riesgos y potencialidades para la protección de los territorios. - Mecanismos para garantizar la restitución efectiva de los territorios. - Poner en marcha la ruta étnica propuesta por Acción social para la protección de tierras y patrimonio. - Diseñar estrategias de medidas que garanticen la atención humanitaria de emergencia de manera integral, oportuna y completa para las comunidades afrodescendientes confinadas. - Diseñar un plan integral de prevención, protección y atención a población afrocolombiana con participación de las comunidades y de sus autoridades. - Ordenar a los Ministerios del Interior y Justicia y de Defensa, que presenten a la Defensoría del Pueblo informes bimensuales sobre las acciones tomadas para el cumplimiento de las medidas provisionales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en relación con las comunidades de Jiguamiandó y Curvaradó.

Fuente: Corte Constitucional de Colombia.

La política pública es un proceso difícil y la memoria de las víctimas está asociada a la defensa de los derechos humanos y la paz. Como mecanismo de trabajo, la adopción de una política pública se basa en el reconocimiento de los derechos de la población víctima:

los hechos victimizantes y los acontecimientos ocurridos en diversos territorios durante periodos largos del conflicto. No obstante, estas líneas de reconocimiento no se integran al interior de un proyecto educativo, bajo las líneas curriculares y programas de base, salvo lo enunciado y colocado como práctica: la cátedra de la paz.⁴⁰ En otras palabras, existe un largo y extensivo conflicto armado, frente al cual el Estado ha adoptado unas medidas en el sistema educativo para la implementación de una política pública, a través de la Ley 1448 de víctimas y la Ley 155 de Educación de 1994 para la población desplazada.

La legislación, desde la Constitución de 1991, ha generado numerosos recursos legislativos y jurisprudenciales para enfrentar la situación y condición de la población escolar desplazada. Sin embargo, no se han resuelto aún muchos temas, de un lado, el de la inclusión, la administración de recursos y competencias entre lo municipal, departamental y nacional en las acciones de una política que se haga efectiva con respecto a la población escolar desplazada; y de otro lado, una política que se centre en las líneas curriculares para asumir al interior de la escuela la atención de los niños y jóvenes desplazados, bajo las nuevas formas del conflicto en los territorios.

En concreto, el Estado, en el año 2015, adoptó una política pública para el aula escolar que orienta en temas de Derechos Humanos y Cátedra de la Paz, esta última como obligatoria en cada institución educativa, la cual se sustenta en tres ejes: cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible. Estos ejes se desarrollan mediante proyectos educativos, pero no se realiza un trabajo crítico sobre la memoria y el conflicto, con respecto a la realidad del país. En otras palabras, los contenidos de las líneas curriculares obedecen y marcan la orientación hacia un Acuerdo de Paz firmado en el año 2016, pero no se esmera en consolidar una cátedra de paz y los procesos de memoria de la población víctima en las regiones desde un punto de vista crítico que lleve a los niños y jóvenes a cuestionar la realidad. De tal modo que el Estado tiene un deber jurídico y ético sobre la responsabilidad en la construcción de

⁴⁰ El artículo 17 de la Ley 387 de 1997, dispone que el gobierno nacional promoverá acciones y medidas a mediano y largo plazo, con el propósito de generar condiciones de sostenibilidad económica y social para la población desplazada, en lo relacionado, entre otros asuntos, con la atención social en educación que, de conformidad con la Ley 387 de 1997, mientras persista la situación de emergencia se auspiciará la creación y permanencia de equipos interinstitucionales conformados por entidades estatales y gubernamentales del orden nacional, departamental y municipal, para la protección del desplazado, e igualmente, prescribe la coordinación entre el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación de todos los órdenes para la creación de programas educativos especiales (MEN, Decreto 2562 de 2001, 2020).

la memoria de las víctimas del conflicto, y en la definición de las líneas de una política pública en la que se contemple este tema.

Desde una perspectiva educativa, la política se debe enfocar en una estrategia de comunicación pública, en la socialización territorial y en un reconocimiento de las graves violaciones sistemáticas de los derechos de las poblaciones desplazadas. El reconocimiento de la Paz firmada en el año 2016, debe ser incluido como orden de prioridad en las entidades públicas, y es preciso reconocer los efectos de las nuevas formas del conflicto territorial y del desplazamiento en el país, pues representan una grave crisis estatal con respecto a la población desplazada y a las nuevas generaciones que se desplazan desde los territorios. El gran reto territorial es el proceso de construcción de la memoria, sustentado en la socialización de la aplicación de una pedagogía para narrar y comprender los acontecimientos a nivel local, regional y nacional, escalas que entran en un diseño de política pública sobre las memorias locales.

2.2.6 ¿La memoria, un camino pedagógico como política pública?

La política pública sobre la memoria en Colombia está ligada a la construcción de archivos de derechos humanos, la población víctima y los diversos conflictos de violencia territorial. En esa perspectiva, existe una legislación que ampara los derechos de las víctimas y una jurisprudencia que obliga al Estado a implementar una política pública para la población víctima. En numerosas organizaciones se cuenta con un soporte de documentación sobre el tema de política pública.⁴¹

Tomando en cuenta la proyección de archivos de DDHH en los niveles nacional, departamental y municipal, se estima un potencial de archivos máximo de 21.903 ubicado a lo largo y ancho del país. Otra fuente de archivos de derechos humanos y conflicto armado son los archivos judiciales. En esa materia, el ejercicio de identificación de línea base encontró 2.712 entidades con 68 seccionales, lo cual equivale a 2.780 archivos con temáticas sobre derechos humanos por indagar (Histórica, 2017, p. 136).

⁴¹ En este ámbito, se han identificado tres tipos de archivos con pertinencia para esta tarea: los archivos de entidades sin ánimo de lucro, de personas jurídicas con ánimo de lucro y archivos en poder de personas naturales y familias. La indagación inicial del universo de estos archivos da cuenta, como mínimo, de 2.709 organizaciones de víctimas, 388 organizaciones defensoras de derechos humanos, 22 universidades, 87 medios de comunicación y 10.205 instituciones prestadoras de salud (CNMH, Política Pública de Archivos de Derechos Humanos, 2017, p. 134).

Las investigaciones y la información sobre el conflicto armado relacionadas en la cita anterior, conservan una legitimidad administrativa para el Estado, para el reconocimiento e identificación de los hechos y de las víctimas basado en la responsabilidad y en los contenidos que lleven a formular una política de Estado adecuada, en relación con los hechos victimizantes. Pero las acciones en los planeamientos curriculares con el fin de llevar no solo la memoria histórica, sino la construcción de una memoria pedagógica hacia un trabajo de base en el aula escolar: la básica, media y universitaria, implica una mayor participación y eficiencia por parte del Estado.

2.2.6.1 La política pública, un recorrido de reconocimiento

En este trayecto de espacio - temporal sobre la aplicación de una política pública para proteger a la población desplazada, los derechos de los menores y jóvenes han sido afectados en su condición de desplazados por las lentas y burocráticas formas de aplicar las políticas públicas para resarcirlos. Por lo tanto, una política pública dirigida a fortalecer la educación debe aglutinar un trabajo participativo y democrático, con respecto a los derechos de una población escolar afectada por un conflicto interno que hoy día se agrava por la ambigüedad y el incumplimiento en la implementación por parte del Estado del Acuerdo de Paz.⁴²

De manera que el marco jurídico presente en la Constitución Nacional, la Ley 115, Ley 387 de 1997, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, contemplan una legislación relativamente acorde con el desplazamiento interno y la protección de los menores, que se caracteriza como instrumental, con un grado de eficiencia y racionalidad en las acciones relacionadas con las competencias que el Estado debe priorizar.

Las medidas adoptadas por el MEN en el decreto 501 de 1998, se reglamentan como protección para el financiamiento de recursos con la creación del Fondo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.⁴³ No obstante y a pesar de la legislación que se expuso para proteger a la población desplazada y, en especial para la

⁴² Municipios con afectación por actividad de los grupos pos-desarme FARC-EP en 2017 y primer semestre de 2018, otros grupos de presencia como las Autodefensas, ELP, el ELN y grupos de gran incidencia en el territorio donde se ha rearmado la guerra afectando a una población (INDEPAZ, 2018, pp. 23-30).

⁴³ Los objetivos del Fondo son: i) financiar programas encaminados a neutralizar y mitigar los efectos del desplazamiento; ii) promover y proteger los derechos humanos; y iii) consolidar la Red Nacional de Información (ACNUR, 1998).

población escolar, sobre las medidas adoptadas que implican los recursos de inversión, el Estado aduce que no hay suficientes recursos administrativos en el Plan nacional para la aplicación de las garantías de los derechos de la población desplazada.⁴⁴

2.2.6.2 Política pública y educación

En la política pública y sus aplicaciones en el sector educativo, se encuentra un avance en relación con el reconocimiento de las víctimas y la diversidad de las comunidades. Sin embargo, han sido ineficientes las medidas y no hay un rigor de implementación por parte del gobierno nacional y local en materia de derechos y garantías para la población desplazada. En los territorios, el financiamiento y la destinación de recursos en todos los ámbitos es insuficiente frente al recrudecimiento de la violencia, lo que impide que se haga efectivo un trabajo de recuperación social y que se pueda llegar a la implementación jurídica que responda a una política pública incluyente. También, se evidencia la dificultad en la adecuación de una política pública acorde con los contextos históricos de las escuelas. Esta se ha extendido irregularmente en busca de la protección integral de la infancia y la adolescencia víctima de la violencia política: “Los derechos de la comunidad escolar se hallan muy restringidos a una reparación, acceso y disponibilidad” (Tomasevsky, 2015, p. 8).

En esa dimensión se sitúan rupturas de manera funcional entre la responsabilidad del Estado y la espera de soluciones para la población víctima. De una parte, se identifican temas de ineficacia en la aplicación de recursos a los sistemas escolares locales y, de otra parte, se identifican nuevas formas de violencia en la sociedad, que hacen dudar del proceso democrático para el diseño de la política pública.

Igualmente, los marcos de duda sobre la omisión o responsabilidad por parte de organismos del Estado en las nuevas modalidades de violencia en los diversos territorios, le imprime un rumbo débil a la política de Estado y un carácter de ineficacia ante un nuevo

⁴⁴ La Corte Constitucional se pronunció sobre la Insuficiencia de recursos para la implementación de políticas de atención a la población desplazada, también, sobre el marco de los funcionarios que deben atender a la población en su condición de desplazada y reconocer los derechos que la ley le otorga (Sentencia T-025/04, 2004).

desplazamiento de población escolar en el año 2020 (INDEPAZ, 2018, p. 34). Por consiguiente, en esta perspectiva, la memoria oficial aún se representa en una apuesta instrumental, mecanicista, contradiciendo fundamentos que armonicen el sujeto y su realidad como parte de la política de Estado.

Lo que se observa es una “memoria de rompecabezas en el país”, a la que aún le faltan aristas para delinear la población diversa en un aula escolar, víctimas niños y jóvenes participantes del proyecto curricular viable sobre la realidad presente de los acontecimientos históricos, y sobre los derechos vulnerados de miles de ciudadanos. El enfoque diferencial de la población escolar en el reconocimiento de derechos es un gran avance, pero se necesitan procesos de diseño más incluyentes que permitan ir hacia acciones de perdurabilidad y atendiendo al derecho internacional humanitario. Actualmente, el Estado colombiano asume una política pública bajo un enfoque de modelo neoliberal, de carácter instrumental, que implica un recorrido de rupturas para comprender la naturaleza misma del corpus de la Paz de la sociedad (Hernández, 2019, pp. 2-5).

En esa dimensión temporal, la acción estatal es difusa y con énfasis en proyectos técnicos, deja en segundo plano la importancia del plan de vida de la población, pues, aunque no se defina el carácter asistencialista, no hay una aplicación de garantías y proyección social en el resarcimiento de sus derechos como ciudadanos. La tensión entre la naturaleza de la memoria y la política de Estado para la población escolar desplazada, implica una resignificación de lo administrativo en cuanto a los recursos e instalaciones, a la luz de una sociedad en su proceso democrático; también, el requerimiento de un diseño curricular con el enfoque de la memoria en la escuela sustentado en un pensamiento crítico, de racionalidades distintas sobre los fenómenos de violencia y la construcción de la memoria en el tiempo presente (Saravia, 2014, pp. 6-8).

El tema de una política pública sobre la memoria de los pueblos en Colombia, no se resuelve con la instalación de un Centro Nacional de Memoria Histórica, que de cierta manera recopila archivos, hace análisis temáticos bajo el ejercicio de documentos sobre memoria y comunidades afectadas por el conflicto armado:

Tiene entre sus funciones promover la investigación histórica sobre el conflicto armado y el desplazamiento forzado y contribuir al fortalecimiento de la memoria colectiva, a través del Museo Nacional de la Memoria, entre otras estrategias, destinado a lograr el fortalecimiento de la memoria colectiva acerca de los hechos desarrollados en la historia reciente de la violencia en Colombia (Histórica, 2015, p. 110).

Se reconoce que hay un avance en el tema de la centralización de archivos, análisis e investigaciones sobre la memoria de las víctimas, pero se requiere que el Estado, desde el MEN, fundamente un enfoque crítico en los planes curriculares con un trabajo estructural e integrador de los territorios, no solo como el reconocimiento de los saberes pedagógicos que sustentan las prácticas educativas de los maestros en educación infantil, básica media y universidad. En efecto, se requiere diversos procesos de visibilización desde la complejidad del conflicto y la memoria como parte de las nuevas subjetividades que deben involucrarse para el manejo y diseño de una política pública en el campo educativo. Es igualmente, importante la implementación didáctica hacia una pedagogía política y social sobre los derechos de las víctimas y el derecho a la memoria como parte de su integración para la paz y reconciliación en los diversos territorios del país.

De hecho, es fundamental la construcción de una memoria pública mediante la ejecución de una política pública desde dentro, es decir, desde cada sector de la sociedad, con base en las experiencias curriculares de los maestros locales que han vivido el conflicto de cerca, como fundamento y parte de una política de Estado en democracia. Se trata de la formación de una sociedad que identifique y se sensibilice ante el genocidio político, la represión y el acontecer de las 86.000 mil víctimas desaparecidas y asesinadas durante el conflicto.

En suma, se requiere que las líneas de los programas en política pública respondan a procesos democráticos orientados a la construcción de una memoria colectiva sobre los acontecimientos violentos que vivieron, y siguen viviendo muchos sectores de la población. Además, es importante inscribir en el sistema educativo una pedagogía donde el sujeto tenga otras implicaciones de inclusión y de protagonismo en la sociedad: comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizos. Actualmente, el Estado tiene un deber ético y jurídico en la protección y el reconocimiento de los derechos y garantías de la población víctima, en relación con la legitimidad de la memoria de las víctimas.

Las instituciones como organismos públicos, constituyen un componente sustancial en el diseño e implementación de una política pública, tienen la responsabilidad/obligación ineludible de adoptar medidas correctivas dentro de ellas mismas, como las fuerzas militares implicadas en graves violaciones de derechos humanos de los ciudadanos, con el fin de garantizar las medidas adoptadas en esas políticas públicas. De igual manera, la oficialidad del trabajo de memoria en una sociedad está articulada con los procesos de una verdadera democracia, donde haya participación directa y consultiva de las comunidades, para que no se repitan hechos victimizantes.

En tal sentido, para la construcción de la memoria desde las localidades y en el ámbito de los administradores municipales, se requiere la destinación de los recursos del Estado para la población desplazada, con el fin de desarrollar procesos democráticos que garanticen la participación de las comunidades implicadas cuando se diseñan políticas públicas que las impactan de alguna manera. A pesar de la normatividad existente, no se percibe una legislación garantista para la población desplazada, ya que deja muchos componentes de recursos y atención a discreción de autoridades administrativas con competencia en el tema, pero que no se acogen a la norma establecida por la Corte Constitucional, como es el caso de la Sentencia T-025 de 2004.

Las consideraciones anteriores evidencian la necesidad de que los componentes segregacionistas de una política pública se empiecen a superar en el proceso educativo de niños y jóvenes, dentro del escenario de la escuela como espacio central para construir democracia y cimentar las bases del desarrollo de un país. En este sentido, el proceso público de la memoria es un deber ser ante el develamiento de los marcos de impunidad y de silenciamiento impuestos sobre la memoria de las víctimas. En dicho proceso, la escuela está llamada a participar con un trabajo pedagógico que lleve a los niños y jóvenes a exponer la memoria de su trayecto espacio temporal en el desarrollo de los hechos victimizantes de que fueron víctimas, con el fin de construir una memoria colectiva que repare las subjetividades afectadas por el horror de la guerra.

El Estado tiene una responsabilidad en el reconocimiento de los derechos de las víctimas con relación a los fenómenos de violencia. Alrededor de esta postura, la

significación institucional es lenta, se esgrimen numerosos acuerdos de acompañamiento, pero muchos quedan sobre el papel y dejan el trabajo en manos de organizaciones defensoras de derechos humanos, cuyo compromiso voluntario no es suficiente para subsanar la necesidad de la población víctima de desplazamiento forzado.

En contraste con lo anterior, resulta complejo entender que, en un país que se ha visto avocado por años a un conflicto violento de grandes proporciones, en lo referente al tema de la no repetición del conflicto, hoy halla una bruma sobre la estabilidad del Acuerdo de Paz celebrado entre las FARC-EP y el entonces presidente Juan Manuel Santos, en el año 2016., Este panorama genera interrogantes sobre el asunto que se viene desarrollando en este documento: ¿Cómo diseñar una política pública sobre la memoria de una población escolar desplazada, bajo ciertos fenómenos de violencia que responden a una ruptura del acuerdo de paz? ¿Cómo significar un proyecto educativo sobre la verdad y la memoria de los hechos de las víctimas, si en los territorios hay nuevos roles de violencia?

Esta “memoria de recorrido” que se transita en Colombia, es una memoria lenta, con rupturas, en una sociedad políticamente polarizada en relación con los hechos, la responsabilidad de los victimarios y el esclarecimiento de la verdad. Es decir, se observa un país que se encuentra recorriendo un trayecto de reconciliación y que hoy, bajo “tensiones sociales”, se enfrenta a un nuevo espectro de hechos que lo direccionan hacia viejos conflictos territoriales donde surgen nuevas narrativas de violencia.

Finalmente, el debilitamiento institucional y la frágil acción en la aplicación de recursos y medidas para llevar a cabo una política pública de paz por parte del Estado, abre un espectro de un nuevo acontecer para las víctimas en la consolidación de una memoria social e histórica. En esta situación, se requiere un Estado articulado con las competencias públicas, administrativas y con los derechos de las víctimas, que asuma la responsabilidad con respecto al reconocimiento de los derechos de la población víctima escolar, como un gran proyecto educativo e histórico en el siglo XXI, que dé vía libre a caminos de paz y reconciliación.

2.3. Antecedentes investigativos

El otro no es ni un educador ni un maestro de la memoria, ya que no se trata de educare sino de educere.

Michel Foucault.

En este apartado se precisa el estado del arte con respecto a la memoria, la educación y los elementos de comprensión transversal en el periodo del conflicto armado en Colombia. Esta investigación define una metodología desde el enfoque no solo hermenéutico, sino desde una episteme del tiempo sobre la modernidad de un conflicto que logra alcances dramáticos y catastróficos durante el siglo XX, y que se extiende hacia la memoria de una población escolar desplazada, en contextos de odio político y social. En dicho contexto se construyen reflexiones alrededor de caminos teóricos e investigativos que implican escrutar alrededor del objeto de la presente investigación: la memoria en el aula escolar.

En ese recorrido se reseña la lectura de varias investigaciones con enfoque social, pedagógico, de comunicación, que argumentan desde el discurso sobre el análisis del conflicto armado en Colombia durante el siglo XX, con respecto a la dimensión del sistema escolar, maestros y la escuela.

2.3.1 Improntas sobre el conflicto: la memoria y la búsqueda en la escuela

La producción investigativa en Colombia es amplia con respecto a los estudios sobre la memoria, las realidades y consecuencias de la violencia. En los años 90 se presenta un auge de estos trabajos y se incrementa la focalización de las investigaciones en el tema de memoria, educación y los maestros (Romero, 2013). En particular, el periodo extendido de las investigaciones recientes se centra en la memoria con respecto al territorio y la escuela en el marco del conflicto armado y el posconflicto, como ejes temáticos del proceso de violencia.

2.3.1.1 El desplazamiento forzado en el marco del ambiente escolar: el territorio

Con respecto a las investigaciones recientes sobre la memoria y su relación con la escuela y los maestros, estas se centran en el estudio sobre la dimensión del conflicto armado

en el enclave del desplazamiento forzado como eje central. En efecto, como lo reseñan diversos autores, la violencia se origina por varios factores de orden económico, como la concentración de la tierra, el monopolio y la injerencia en las economías rurales, así como la continuación de las actividades de grupos armados en los territorios, que colocan el desplazamiento forzado en un punto central de la violencia. De esta manera, la correlación entre la educación y los conflictos armados se encuentra en el artificio de la educación como derecho y como promotora de procesos de paz y reconciliación, ya que se encuentra condicionada por las diferentes políticas que interpone el Estado colombiano para atender a la población en general (Domínguez y López, 2017).

En el trabajo sobre el territorio, el desplazamiento y los maestros, con un enfoque en las dimensiones de la violación de derechos humanos, la investigadora Flor Romero (2013) sustenta la información acerca de la instrumentalización del paramilitarismo en el escenario historiográfico, y las graves violaciones del derecho internacional humanitario. Estos enfoques están más bien en el tema de la educación como fenómeno constitutivo de la relación con la escuela, la mentalidad y la territorialidad de la violencia.

De otro lado, se encuentra la escuela como organización social encargada de enaltecer los valores éticos y morales de los educandos para su formación y desarrollo en un mundo competitivo (Vera-Márqueza, Palacio, Maya y Holgado, 2015). En particular, el territorio y la escuela se focalizan en investigaciones que enfrentan numerosos productos científicos pertinentes para la recolección, procesamiento de información y reconocimiento de la problemática.

En ese enfoque, Quintero-Mejía, Alvarado y Miranda (2016); Nieto (2013) y Jiménez (2018), sostienen que las consecuencias focalizadas en el conflicto armado se deben a la modificación de cada territorio para su titulación, aumento de riesgo por pérdida de algunos territorios titulados, propagación de la explotación económica en cada territorio, viéndose afectado tanto su modelo económico como el medio ambiente. Este argumento enuncia unas características desde un enfoque económico y el impacto del conflicto en los espacios territoriales. Por lo tanto, de acuerdo con los autores citados, el flagelo del conflicto armado

aporta elementos a la escuela para la construcción de las memorias locales municipales y departamentales del conflicto y de víctimas directas e indirectas.

En esta perspectiva de análisis, el microcosmos de un destino, de un lugar con respecto a la memoria portadora de acontecimientos y formas de interpretación, de una población escolar, requiere un lugar en la memoria dentro del escenario escolar, que transite más allá de una impronta de mediación escolar. Es decir, la memoria que busca resignificarse precisamente en ese microcosmos de aprendizaje cognitivo que es el aula escolar.⁴⁵ No obstante, algunos investigadores señalan que en Colombia el conflicto armado interno y sus transiciones, requiere de una comprensión sobre los inconvenientes derivados del retroceso y estancamiento en el desarrollo humano y socio-económico en los territorios en conflicto, lo que permite potenciar y socializar propuestas de desarrollo regionales y locales, conocer el desarrollo de nuevas tecnologías y de nuevo conocimiento a través del trabajo colaborativo.

Asimismo, se observa la forma como los diversos autores que formaron parte del estudio se relacionan con la labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado, tomando en consideración que las producciones investigativas promueven los derechos de los grupos sociales desfavorecidos o discriminados, valora y construye el conocimiento desde lo social, impone representatividad y relevancia a las historias generadas por los actores sociales. Se configura una acción que contribuye a la cooperación institucional y al trabajo continuo como sensibilización ciudadana para el fortalecimiento de redes de apoyo que requieran de constante reformulación ante las cambiantes dinámicas de los desplazamientos forzados y el desarraigo que produce el conflicto armado.

La correlación entre educación y conflictos armados tiene su compatibilidad en el artificio de la educación como derecho y promotora de procesos de paz y reconciliación, ya que se encuentran condicionados por las diferentes políticas que interpone el Estado colombiano para atender a la población en general (Domínguez y López, 2017). De otro lado, se encuentra la escuela como organización social cuya misión consiste en enaltecer los

⁴⁵ En ese sentido, Jerome Bruner establece la importancia del relato como formas de diálogo y comunicación (1986)

valores éticos y morales de los educandos para la formación y desarrollo en un mundo competitivo (Vera-Márqueza, Palacio, Maya y Holgado, 2015). De lo anteriormente descrito, Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo y Ospina-Alvarado (2015) sostienen que el problema de la educación y el conflicto armado se debe principalmente a la posesión del territorio, lo cual impacta negativamente en las poblaciones más vulnerables, y genera inequidad e injusticia para los ciudadanos que poseen diversas costumbres dentro de cada comunidad.

2.3.1.2 Memoria, un lugar en la investigación

El tema de la memoria reviste gran importancia en la investigación en Colombia. Múltiples estudios se han desarrollado que abarcan diversos temas relacionados con la memoria, y la han colocado, desde hace más de 20 años, en centro de permanente debate. El investigador Mauricio Lizarralde (2012) en su trabajo de investigación sobre la memoria y la escuela, permite inferir la existencia de un enfoque de relaciones contextualizadas de manera mimética entre el maestro y la escuela, como trazo de la memoria en un contexto político que constituye el eje de la escuela. Esta investigación lleva a esclarecer el tema de la violencia alrededor de dos escenarios: la escuela y los maestros, que revierten y hacen parte de las formas desencadenantes de la violencia en el ámbito educativo. Así, el trabajo de este autor se centra en el escenario interno de la escuela y la relación de violencia con el maestro que lo afectó durante el conflicto armado en el siglo XX.

Desde el género como perspectiva investigativa, en Colombia el desplazamiento forzado y de manera violenta, comienza en las zonas rurales a partir de un esquema sociocultural agudo de separación de esferas masculina y femenina con relación a la centralización de sus labores, ya que a las mujeres les destruyen la identidad social más que a los hombres, que suelen manejar un espacio geográfico, social y político más amplio (Jiménez, Infante y Amanda, 2012). En este enfoque coinciden Rodríguez, Vega, Estrada y Castro (2011), quienes constatan que la responsabilidad femenina y las estrategias de supervivencia impactan en la educación de sus hijos. Igualmente, se resalta la voluntad por la supervivencia: morir ya no se puede, lo que permite encontrar mecanismos para sobrevivir, como lo reconocen profesionales y funcionarios familiarizados con el problema.

Es importante expresar que las personas desplazadas aluden a la necesidad de superar su condición de desplazado. En la comprensión del enfoque diferencial se precisa que la pérdida de control social y cultural de sus territorios por parte de las comunidades en Colombia ha estado asociada, aparte del conflicto armado, a fenómenos de repoblamiento y cambio de la composición étnica (Gómez, 2015). El conflicto armado obliga a la población a desligarse de su comunidad, lo cual genera diversos obstáculos que impiden un mejor desenvolvimiento, tanto económico como social, de cada uno de los habitantes (Infante, 2013). Esta situación desencadena un desplazamiento forzado en medio del cual, a los afectados, no se le garantiza el derecho a la vida, a la educación, a la seguridad e integridad de los mismos (Bejarano-Sanabria y Delgado-Salazar, 2017).

De otro lado, el conflicto armado colombiano registra el surgimiento de diversas organizaciones armadas que desafían el poder del Estado, y cuya etapa inicial estuvo integrada por diferentes elementos como los actores directos e indirectos dentro del conflicto, percepciones de los diversos actores que intervienen en el conflicto, dimensión del conflicto, poder de los actores, mapa de actores para la solución del conflicto, distribución del poder o las coaliciones presentes, escala e intensidad del conflicto y paradigmas puestos en práctica por los actores que buscan la solución, gestión, regulación y resolución del mismo (Ramos, 2017).

2.3.1.3 La memoria, hacia el escenario escolar con población desplazada

En particular, la investigación sobre memoria y conflicto de Jiménez, Infante y Cortés (2011) permite dilucidar cómo se generan unos hechos dentro de un dispositivo en un escenario escolar. Los autores precisan una concepción de relaciones en el desarrollo de los hechos: la memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos. De esta investigación se infiere una crítica al currículo dentro del sistema escolar con un enfoque social y político, pero queda un tanto al orden subjetivo la memoria como parte de un trabajo cognitivo en términos de lo político.

Al respecto, los procesos tradicionales de la escuela adquieren gran importancia y destacan el trabajo de la memoria en el escenario escolar. En primera instancia, lo tradicional se evidencia en el acompañamiento de aula basado en los estrictos llamados de atención, rutinas de la enseñanza y las exigencias que los padres de familia desean se les apliquen a sus hijos para así hacer valer y recuperar la disciplina que se viene saliendo de las manos, aspecto direccionado desde un enfoque de la relación del sujeto con el poder como cuerpo político y dispositivo escolar.

En segunda instancia, cómo la educación en todo su contexto, debe construir diversos alcances y mecanismos que coadyuven a la población escolar a construir espacios concretos de saberes, garantizando un ambiente de pluralidad, igualdad y valores, que representan la base justa para su desarrollo dentro de la sociedad (Grajales, 2018). Ello implica abrir el espectro para relacionar la memoria en el aula con la experiencia transmitida en el trazo de la memoria, que indique nuevos aspectos y subjetividades para relacionar el drama y la catástrofe de un siglo, como lo ha sido el siglo XX en Colombia, con las repercusiones en la población escolar y en su memoria presente.

Enseguida, determinar el significado de la violencia hegemónica a través de la memoria, permite relacionar los acontecimientos con una catástrofe que se revela en una población aguzada por la violencia y por imposiciones derivadas de la instrumentalización de la guerra extensiva hacia el siglo XXI.

Ahora bien, con un enfoque crítico, la investigadora Gloria Nieto (2013) establece la importancia del relato como forma de significar la memoria en la escuela, y señala su valor como fenómeno simbólico de relato. Incluye las narrativas en contextos de guerra que permiten la diversidad de relaciones entre lo recordado como testimonio, documento y denuncia. Por su parte, Lorena Torres Gámez (2016), sobre la relación entre historia y memoria, dice que esta implica una mimesis narrativa de las últimas décadas del siglo XX, porque la memoria pasó a ser entendida como actividad social compartida por sujetos, centrados en la generación de recuerdos de carácter individual o colectivo, reelaborados constantemente y representados a través de diferentes formas de registro y consolidación del pasado. En este análisis, la memoria se comprende como manifestación que surge en

conflictos, dislocamientos y transferencias de la relación entre presente y pasado como un curso de la historia de manera narrativa.

Lo anterior sustenta el hecho de que las prácticas de aula evidencian la responsabilidad de las instituciones educativas, ya que allí permean los propósitos, el direccionamiento estratégico y la caracterización de un modelo pedagógico armonizado con el contexto, la política educativa y, principalmente, con las necesidades y expectativas de los estudiantes (Rodríguez y Ojeda, 2015). En este contexto se destaca la motivación de los actores del proceso, incluyendo a la familia como órgano principal. Además, cada institución proyecta en la comunidad un valor agregado por la permanencia de los estudiantes, a través de valores que permean la cultura de aula como la recursividad y la formación docente; esta última incorpora en la actualidad los procesos gerenciales y de aula, ya que la pretensión es alcanzar procesos de calidad (Quintero-Mejía, Alvarado y Miranda, 2016).

En cuanto a la desestructuración familiar, Carmona (2014) afirma que esta categoría demuestra que el desplazamiento produce una ruptura en el núcleo familiar; además, propone tipologías de parentesco como las familias nucleares, extendidas, monoparentales y compuestas. Los cambios en las dinámicas familiares provocan diversos cambios en la vida rural o urbana que imposibilitan suplir las necesidades, por lo que las familias establecen maneras de relacionarse con otros grupos familiares, e intercambian roles familiares, entre otros cambios que se registran como producto del desplazamiento (Acevedo y Lugos, 2017).

En cuanto a la categoría de adaptación al nuevo medio, Eraso (2016) explica que esta puede verse afectada por la situación del ingreso económico de los migrantes de otros territorios, quienes pueden llegar a poseer tierras no trabajadas, lo que conlleva a la obtención de mejores condiciones económicas para la familia que, estas condiciones, cuenta además con el acceso a la educación para sus hijos, y el empleo para solventar la alimentación del grupo familiar, entre otras ventajas (Eraso, 2016).

En correspondencia con lo anterior, se concluye que es urgente orientar la educación como un planteamiento teórico relacionado con el problema del conflicto armado, donde se evidencie el impacto que esta tiene en la reconstrucción de los derechos de los individuos, como eje articulador de comunidades, adoptando la metodología de aprender haciendo para

identificar cuál es la ruta para la restitución de los derechos sociales, económicos y culturales en poblaciones afectadas y vulneradas por el conflicto armado. Además, la educación, dentro de un proceso de representación educativa, puede potenciar y valorar la multiplicidad del conocimiento de las diferentes identidades de los sujetos educados, promoviendo el respeto por el ser y al ser, además del reconocimiento como individuos que habitan en la comunidad y su participación en un contexto multicultural.

2.3.2 *El sujeto: escuela y espacios de vida*

En esta destinación, los discursos investigativos actuales en Colombia sobre la memoria y la escuela están asociados a la violencia como fenómeno discursivo de enfoques históricos y sociológicos: los sujetos en relación con los maestros en el contexto de un desplazamiento forzado de niños. Resulta claro que, mediante la enseñanza y la formación, los niños tienen la potestad de ser sujetos activos dentro de la sociedad bajo un estado de derecho que les proporciona el mismo Estado (Osorio, 2016).

Con respecto a los sujetos, Mosquera y Tique (2016) centran su análisis en el marco de la ciudadanía, se refieren a las garantías y a los derechos como un proceso de mayores proporciones para que a los ciudadanos se les garanticen sus derechos, para que estos tengan el poder de exigir respuestas por parte del Estado, aportando soluciones en cuanto a la problemática de exclusión y marginalidad, que está marcada por el conflicto armado.

De otra parte, María Itatí Rodríguez analiza el texto: *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*, de Ruíz y Prada (2012), para señalar que este enfoque significa cómo los lugares se encuentran sensiblemente en la tentativa de posicionar y debatir la subjetividad como propuesta para un proceso de transformación política en la escuela. Ello implica el desafío de dejar de pensar la subjetividad política como mero resultado instrumental y racional, para comenzar a incluir otras dimensiones vitales, como lo corporal, lo espiritual y lo afectivo. Además, el enfoque posiona los ambientes educativos en estas formas donde el sujeto sufre una transformación política en las dimensiones de la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

La categoría de sujeto se halla en los lineamientos de nuevas subjetividades que permiten el recurso de la narración, con la pretensión de que no solo sea instrumental en el aula escolar, porque narrar se convierte en un tema, más que de pasajes de guerra, de testimonio y denuncia de quien construye la memoria: el sujeto bajo la identidad y comprensión del mundo. La labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado, va de la mano con la formación de sujetos de derechos, ya que una educación que promueva su garantía en los grupos sociales desfavorecidos o discriminados se puede valorar como forma idónea de hacer pedagogía, construyendo el conocimiento desde lo social y tomando en consideración la aproximación histórica a la vida de los sujetos, para el logro de una visión colectiva que comprende cómo se configuran como sujetos políticos dentro de la sociedad (Melamed, 2014; Mendoza, 2015).

Murillo (2016), en su análisis, introduce la categoría de lo político y explica la formación del sujeto político, de un lado, en un ambiente democrático y, de otro, precisa que la formación de este sujeto debe estar orientada a la crítica, la reflexión, el fomento de la imaginación narrativa, a saber y valorar vivir con los otros.

En cuanto a la categoría de cambios en los agentes de bienestar, Bermeo (2017) expresa que se garantiza un bienestar a través de la salud, el empleo y los medios de producción, brindando a los individuos estabilidad económica y social. Además, se les permite a las comunidades un acercamiento a la escuela, para mitigar los efectos del conflicto armado en los individuos que hacen vida dentro de cada territorio (Cifuentes, 2015). No obstante, falta un enfoque integral por parte del Estado que considere los factores estructurales que retroalimenten el conflicto y la problemática de la escuela que enfrentan las comunidades, para darles respuesta de manera concreta a las exigencias de la población escolar desplazada (Hernández, 2017).

En esta argumentación, Torres y Amaya (2015) expresan que las consecuencias del desplazamiento se intensifican debido a que en la huida los hombres se ven obligados a buscar trabajo en otros espacios de los pueblos y ciudades a donde llegan, y en labores mal remuneradas, para conseguir una mejor calidad de vida y el bienestar familiar. Además, la deserción involuntaria de los jefes del hogar, expulsados de sus territorios de origen hacia

otras zonas, promueve la organización de nuevos hogares (Andrade, 2014), es decir, rompe la unidad inicial de la familia e induce a la conformación de otra.

Cabe señalar que la noción de sujeto político se refiere en primera instancia a lo popular, a lo realmente condicionante y decisivo de todo proceso de transformación (Rauber, 2006), mientras lo político se define como aquellas estructuras que significan una visión de mundo. Siguiendo la concepción de Rauber, el sujeto político está en todos aquellos elementos que permiten organizar o construir una realidad, con la capacidad de reflexión sobre la búsqueda con sentido amplio de lo público en su memoria colectiva. En este análisis, es importante distinguir en el campo intersubjetivo, cómo se construye la atención por la vida, el recorrido biográfico para sí del hombre en todo aquello que significa.

En tal sentido, los espacios cotidianos como memoria colectiva son fundamentales en la manifestación del lugar, del territorio que, bajo espacios de alteridad, expresan un escalamiento gradual sobre los espacios vividos y los lugares cotidianos (Barenboim, 2008). Así, el escalonamiento multiescalar de la población desplazada, se representa en el escenario de conflicto que se extiende a territorios locales. Con respecto a estas complejidades cotidianas, se evidencian espacios de guerra que impactan en el desarrollo pleno de la población escolar.

De esta manera, los “circuitos de enlace” que se gestan en las grandes tensiones territoriales se hallan entre la velocidad y la elección del tiempo, evidencian no solo factores externos de orden espacial que cambian en la forma que viene y transita una población en un tiempo presente, sin desprenderse de ese pasado escabroso. El reto es crucial para volver a la confianza cotidiana, con un sentido de la vida; en ello, Michael de Certau (1999) habla de una experiencia de vida, un trascender de los lenguajes y las narrativas que viven los sujetos en su propia memoria.

Según Giroux (1997), los sujetos construyen alrededor del microcosmos una representación de la vida, con base en lo que está arraigado en la memoria de cada uno como condición política. Esta dimensión genera diversos impactos sociales e individuales que se ligan al quehacer de la escuela, es decir, esos impactos se viven en el microcosmos de su vida y su relación con lo público como sujeto social y, en esa condición, referente a la

población escolar desplazada. Padilla y Bermúdez (2016) consideran que el desplazado se enfrenta a una doble condición: una, en la que se ve obligado a asumir diversos riesgos a causa del desalojo de su territorio, y otra, en la que adolece de la protección de las autoridades e instituciones estatales, lo que desmejora sus derechos constitucionales, como el derecho a la educación. De igual forma, se explicita la posibilidad de trascender la condición de desplazamiento, pero se enuncia que, como a los desplazados no les han devuelto lo que les pertenece, siguen siendo desplazados, y se mantiene así, de acuerdo con Martínez (2017), una especie de contradicción entre la necesidad de trascender dicha condición y su permanencia, porque aún no han sido reparados en su totalidad, y mientras esto no suceda, el Estado deberá seguir atendiendo sus necesidades.

Para García (2015), en cuanto a la relación familia - desplazamiento, el impacto del conflicto armado en la educación se puede observar a través de las categorías de desplazamiento forzoso al que están sujetas las familias en cada territorio, pues el desarraigo obliga a los niños y jóvenes a abandonar la escuela y a buscar la aceptación en espacios extraños, donde muchas veces son estigmatizados y se obstaculizan las posibilidades de continuar en el sistema educativo.

Finalmente, la comprensión de la población desplazada implica dos nociones en el sujeto: la de gobernar y la de la igualdad. La igualdad y la emancipación son elementos constitutivos en el ejercicio de lo político. En la obra de Zemelman (2005) se ofrece una comprensión más concreta de este enunciado: la subjetividad del sujeto político, por un lado, a partir de su rol histórico y, de otro, la nueva subjetividad en la interpretación del pasado que lo externaliza como sujeto social. En esta interpretación, el lugar de la memoria se comprende más allá de un acontecimiento, asumiéndola desde el ámbito intersubjetivo, a partir de una identidad que se recrea de forma significativa en su representación y en dentro de un tiempo histórico. Es decir, una dimensión del tiempo, un “antes” de la violencia presente en la memoria de los niños y jóvenes desplazados que llegan a la escuela y buscan, a través de la intersubjetividad, del compartir su historia con los otros, sanar las heridas de la guerra.

Capítulo III

Del éxodo y el conflicto armado: El cuerpo que habito, la memoria que traigo tras el incesante caminar



Fuente: Dibujo creado por un joven desplazado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo III de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

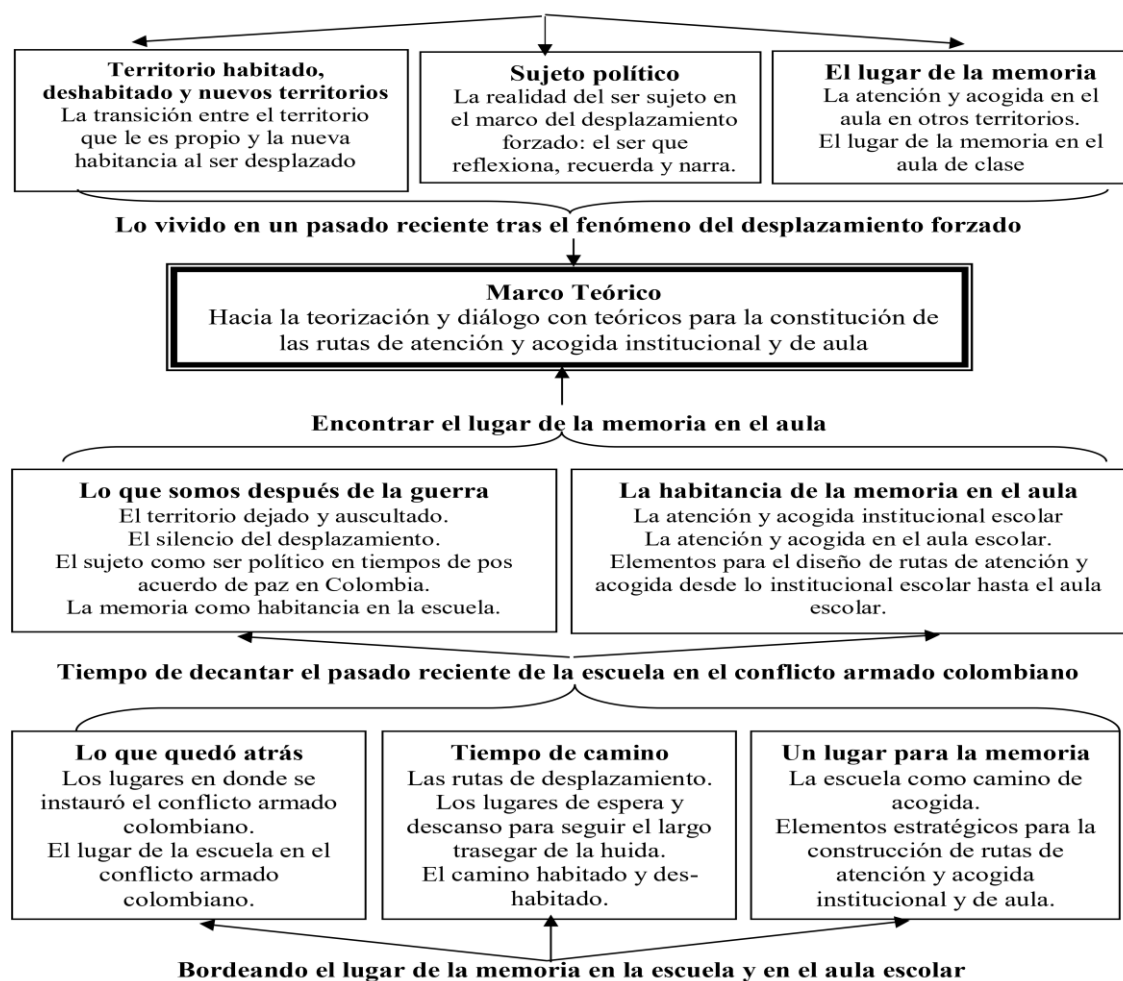
“Si no se habla, si no se escribe y no se cuenta, se olvida y poco a poco se va tapando bajo el miedo. La gente que vio el muerto se va olvidando y tiene miedo de hablar, así que llevamos un oscurantismo de años en el que nadie habla de eso [...] Como nadie habla de lo que pasó nada ha pasado. Entonces bien, si nada ha pasado, pues sigamos viviendo como si nada”.

Testimonio de habitante de Trujillo, Valle del Cauca. ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad, 2013.

3. Marco teórico

La ilustración 5. Muestra la estructura teórica investigativa desde la habitancia categorial; se estructura abordando el espacio tiempo desde lo que quedó atrás tras la huida de los habitantes desplazados, el tiempo transcurrido y el camino hasta llegar a los sitios de acogida. Se hace un análisis de entramado que relaciona lo que se es después de la guerra y la nueva habitancia encontrando posturas teóricas que permitan interpretar las categorías territorio, sujeto político y memoria para luego darle paso a la categoría emergente denominada camino de atención y acogida escolar.

Ilustración 5. Posturas teóricas del sujeto, su territorio y el lugar para una memoria en el aula.



3.1 La memoria en su contexto: territorio y sujeto

La memoria está ligada a diversos periodos históricos de un país, en relación con diferentes espacios y experiencias individuales y colectivas, dentro de un contexto político y social. Para precisar el concepto mismo de memoria, es importante establecer desde qué perspectiva se refiere a ella en su acepción misma y en los diversos contextos de resonancia a los que se alude con la noción histórica, tema de interés en este informe. Desde que existe la humanidad, hasta el presente, diversas corrientes de pensamiento se instalan desde una episteme de la memoria, como es el caso de Walter Benjamin (2000) y Enzo Traverso (2010), quienes la asumen a partir del concepto mismo de la historia.

Asimismo, la noción del presente como un pasado- reciente cobra vigencia en el nuevo quehacer del lugar de la memoria en un trabajo pedagógico. Por tanto, el trazo en el análisis que se realiza busca avanzar sobre la complejidad del pasado, que no se reduzca a una confrontación binaria entre verdugos y víctimas. Según Traverso (2010), la lección que se debe inferir de la historia es que las democracias son perecederas y pueden ser destruidas. Es decir, siguiendo su razonamiento, las democracias son frágiles y vulnerables en relación con los acontecimientos de represión y violencia política que se fijan en la memoria de una sociedad y el lugar que estas ocupan.

En este sentido, Argentina marcó un hito histórico en el siglo XX con relación a la recuperación de la memoria como parte sustancial de la sociedad para conocer la verdad sobre lo que ocurrió con miles de víctimas durante la dictadura de Videla (1976-1981). Esta significación de la memoria histórica está ligada a esa periodización que implica una época contemporánea, pero también, una epistemología en el tiempo para revelar un pasado- reciente de tragedia y catástrofe en la humanidad.

En Jelin (2002) se encuentra una mirada crítica con relación a lo que generaron las dictaduras en América Latina, donde se podría afirmar: Colombia aprende de ese pasado de horror en la memoria colectiva a partir del “Nunca más de Argentina”; según la autora, se realiza una inmersión de búsqueda de la memoria y su lugar en la subjetividad de un colectivo afectado por hechos que perviven en algún espacio de la memoria individual y colectiva. Efectivamente, la externalidad política es una prueba de su acontecer para

posibilitar una memoria pública, como también expresa el analista Hugo Vezzetti (2017) cuando dice que Argentina delineó una internacionalización de la memoria, que incorpora la tragedia argentina a la serie de los crímenes masivos del siglo XX y que se trazan hoy día bajo diversos interrogantes, una relación con la noción espacio-temporal del lugar de la memoria en diversos escenarios. Esta dimensión implica un análisis de orden espacio-temporal de la memoria, bajo tres categorías propuestas, como sigue a continuación.

3.2 El territorio como primera categoría

La educación está ligada a un escenario de formación con respecto a un “lugar” a un “escenario geográfico” a un territorio donde habita una población. Sin embargo, esa relación de formación de educación-territorio no queda circunscrita a unos intereses de orden cartesiano, es decir bajo límites físicos donde se halla la escuela, instituciones o centros educativos que están íntimamente ligados en el territorio está ligada a una población en sus formas más determinantes y genéricas. En efecto es considerar, el tema de la población como eje central de un territorio

3.2.1 La población

Las escuelas están ligadas a la población y a las circunstancias desde un orden territorial administrativo. En los contextos territoriales con respecto a los espacios locales, las escuelas significan extensiones y componentes históricos donde se sumerge una población relacionada con fenómenos sociales y culturales variados. Acerca de la noción de población, en su naturalidad se percibe no solo a partir de un componente jurídico y político de los sujetos, sino desde el objeto mismo de un gobierno. En efecto, en una primera instancia, se precisa en este análisis que no es una suma de individuos que habitan un espacio geográfico o un territorio, es, más bien, un universo multivariado que comprende diversas variantes sociales, culturales y económicas.

Como señala Michel Foucault en su estudio sobre la población a partir del siglo XVIII, esta significa a partir de su propio proceso como población y bajo la noción de naturalidad: “De hecho, la población no es un dato básico, depende de toda una serie de variables. Variará

con el clima. Variará con el entorno material. Variará con la intensidad del comercio y la actividad en circulación de las riquezas” (2006, p. 93).

Con respecto a la naturalidad, el autor tiene dos componentes para la noción de población: en primer lugar, la población es un dato dependiente de una serie de variables con respecto a su propia naturaleza. Es decir, actuar sobre los flujos de valores en que se ve envuelta una población con respecto a la economía, la política, y, en segundo lugar, una población compuesta por diversos individuos, es la diferencia de unos a otros, en ciertos límites.

En esa posición y siendo un trayecto importante para la noción de territorio, la población vive donde quiere vivir y está basada justo en un deseo. Esta doble relación de la población se manifiesta en fenómenos a los cuales está expuesta sobre las variables de guerra, conflictos, conductas individuales, accidentes, o causas diversas. Hechos como un conflicto o una guerra, se comprenden como regulares e irregulares, dependiendo de la observación y de la contabilización de la realidad territorial. Es decir, por ejemplo, la causa de la muerte, del agravio hacia un sector de la población, puede desprenderse de la ocurrencia constante de diferentes fenómenos. La causalidad de un desplazamiento de la población o de un signo de muerte en el individuo, le imprimen una constante de ocurrencia de un fenómeno durante un espacio y un tiempo determinado. En el caso del desplazamiento, es más elevado en la ciudad que en el campo, no obstante, la mortalidad es más elevada según el fenómeno en el campo: según la variable del territorio como fenómeno con respecto al acontecimiento acaecido en la población. En ello precisa Foucault:

La población es un conjunto de elementos en cuyo seno podemos señalar constantes y regularidades hasta en los accidentes; también se puede destacar en ella el aspecto universal del deseo que produce regularmente el beneficio de todos, así como las variables de las que dependen y son capaces de modificarlo (2006, p. 100).

También se considera que la población no es un conjunto de sujetos amalgamados por estatus, localización, gremios, asociaciones, por localizaciones, por bienes u oficios⁴⁶. Un

⁴⁶ Sobre esta noción Foucault, establece un análisis muy preciso de la dimensión de la población como categoría en el régimen de los seres vivos (2006, pp. 100-102).

rasgo fundamental en la población, es que se encuentra inscrita en el régimen de los seres vivos, desde la visión foucaltiana:

La población que se incluye entre los demás seres vivos es la que va a ponerse de manifiesto y la que se sancionará cuando, por primera vez, se deje de llamar a los hombres “el género humano” y se comience a llamarlos “la especie humana” (2006, p. 101).⁴⁷

Al determinar a la población como especie viviente, humana, se inserta dentro de una concepción biológica que se va a diferenciar de un componente primordial: lo público. En lo que se refiere a la población, es un nuevo sujeto y, en sus diversos aspectos, no solo demográficos como especie humana, sino en su presencia específica del tema político moderno que liga a una población con los mecanismos de seguridad, población y territorio, el tema central aquí, en cuanto al abordaje de la memoria y el territorio como fenómeno exclusivo y centrado en una población víctima.

3.2.2 El territorio, una relación con la escuela

El territorio se encuentra ligado a la denominación de la población con respecto a sus relaciones sociales, económicas y humanas instaladas en un lugar.

Por su parte, la memoria de una población está sujeta a acontecimientos que se presentan por fenómenos de violencia, y a mecanismos de poder que se reflejan en la escuela, lo cual lleva a plantear un interrogante para generar un diálogo y que ayuda a desbrozar el tema del que se ocupa este informe: ¿Cómo constituir una relación entre educación y territorio ligada a la memoria de la población? En primer lugar, es pertinente explicar desde qué ángulo se asume el concepto de educación, y de qué manera existe una coordinación y competencia en el entorno de la población escolar desplazada. Se parte de la idea de que la educación implica una formación personal y una relación con el entorno territorial; además, de la idea sobre una formación basada en los currículos escolares que debería reflejarse en la población escolar, mediada por los contextos históricos y extraescolares en los territorios.

⁴⁷ Según Foucault, la expresión “especie humana” es de uso corriente en el siglo XVIII y se reitera con frecuencia en Voltaire, Rousseau y Holbach, entre otros (2006, pp. 100-101).

Como se dijo antes, la noción de territorio es crucial con respecto a la población, y más allá de una descripción es imprescindible el análisis a partir de una serie de fenómenos que rigen un territorio. Para ello, se parte de un análisis propositivo acerca de indicadores sobre los mecanismos de poder y el territorio.

La significación de los mecanismos de poder, no como una teoría política o teoría del poder, sino entendiendo cómo el poder implica un conjunto de procedimientos para asegurar el poder o la dominación. En ese sentido, como manifiesta Foucault, los mecanismos son los procedimientos que emana el poder, que se articulan de manera global e intervienen en el accionar de los sujetos. En una visión contemporánea, de ahí que las reacciones ante el territorio con respecto al poder se incorporen como una división binaria entre lo que está permitido y lo que está vedado. En el territorio se imponen técnicas alrededor de un entorno, lugar: mecanismo de seguridad, procedimientos represivos avalados por técnicas que se refieren a la vigilancia de los individuos, los cuerpos, y las formas de representación como mecanismos disciplinarios, de seguridad, que van a verse representados en cada sujeto, en cada memoria de su historia local.

Ahora bien, para ir un poco más allá del planteamiento y revelar que la pretensión aquí no es la de centrarse en la estructura y fundamento del poder, se entiende cómo su uso influye en otros aspectos de la vida de los individuos, en qué parte de su vida comparte un territorio común, donde “la marca social del suelo es tanto necesaria cuanto que no es siempre original” (Auge, 2000, p. 50). Precisamente, es el mismo Foucault quien da la respuesta a la pregunta de por qué estudiar el poder con respecto al sujeto:

Quisiera decir, en primera instancia, cuál ha sido el propósito de mi trabajo durante los últimos veinte años. No ha sido el de analizar los fenómenos del poder, ni el de elaborar los fundamentos de tal análisis. En cambio, mi objetivo ha sido el de crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos (2001, p. 31).

De allí que su trabajo se ocupe de tres modos específicos de objetivación que transforman los humanos en sujetos y estos establecen diversas relaciones, para el caso de este documento, con el de poder y el territorio:

El primero, como los modos de inquirir que tratan de darse el estatuto de ciencias, que Foucault ejemplifica en la objetivación del sujeto hablante en la gramática general (gramaire generales), la filología y la lingüística o también, en este primer modo, la objetivación del sujeto productivo, el sujeto que trabaja, en el análisis de la riqueza y de lo económico.

En el segundo modo de su investigación, Foucault estudió la objetivación del sujeto en lo que denominó “prácticas de escisión”, donde el sujeto está escindido en sí mismo o separado de los otros, este proceso lo objetiviza con ejemplos: las dicotomías o las disociaciones nocionales del loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los “muchachos buenos”.

En el tercero y último modo, se encuentran los últimos trabajos de Foucault, donde se observa la intención de estudiar las vías por las cuales un ser humano se vuelve, él o ella, un sujeto. Se destaca, por ejemplo, el dominio de la sexualidad, es decir, como los hombres y mujeres han aprendido a reconocerse a sí mismos como sujetos de “sexualidad”.

Al considerar estos tres modos de análisis del poder, se deduce que la intención central en Foucault no es el poder, sino el sujeto en el territorio:

Es verdad que me he visto bastante envuelto en el problema del poder. Muy pronto me pareció que, mientras el sujeto humano está situado en relaciones de producción y de significación, está igualmente situado en relaciones de poder que son muy complejas. Ahora, me pareció que la historia y la teoría económicas proporcionaban un buen instrumento a las relaciones de producción, que la lingüística y la semiótica ofrecían instrumentos para estudiar las relaciones de significación; pero para las relaciones de poder no teníamos instrumento de estudio. Para pensar el poder solamente podíamos recurrir a las formas basadas en los modelos legales, es decir, ¿qué legítima al poder?, o para pensar el poder teníamos que recurrir a las formas basadas en los modelos institucionales, es decir, ¿qué es el Estado? (Foucault, 2001, p. 32).

Al respecto, Foucault amplía las dimensiones de una mirada del poder y la lleva al plano histórico, que implicó una mirada a ámbitos y procesos que hasta entonces parecían triviales en el campo de la investigación en ciencias sociales. Pero como él mismo lo dice, la razón de que sean triviales no quiere decir que no existan y más allá, que no inquieten. Lo que se debe hacer con los hechos triviales es descubrir o tratar de descubrir qué problema

específico y quizá original está conectado con la memoria de una población. Esto especialmente cuando la relación entre la racionalización y los excesos de poder político se hacen evidente en los territorios y en los fenómenos de violencia con respecto a una población.

En ese sentido, territorio y poder se interpelan, si se analizan procesos como el conflicto, los mecanismos de poder, la dominación o los discursos legitimadores. Para este caso de una sociedad en conflicto, la guerra tiende a producir un orden fundado en la polarización, y tal fenómeno no solo se da en la confrontación armada, sino que trasciende a espacios como la escuela, la comunidad, los procesos sociales, dejando una marca particular en los sujetos sociales, lo cual posibilita un análisis con miras a entender esta dinámica como relaciones de poder que ocupan un territorio y se expanden a los espacios, cuerpo y conciencia de los individuos. Para ampliar la idea anterior, se enfoca en las distintas reglas, deberes y prohibiciones, es decir, en los impedimentos a los que una población está sometida con relación a lo prohibido y permitido:

Mi objetivo no eran simplemente los actos permitidos y prohibidos, sino los sentimientos representados, los pensamientos, los deseos que pudieran ser experimentados, los impulsos que llevaban a buscar dentro de sí cualquier sentimiento oculto, cualquier movimiento del alma, cualquier deseo disfrazado bajo formas ilusorias (Foucault, 1996, p. 45).

¿Por qué para Foucault resulta tan importante lo que subyace a algunas prácticas sociales de una población? ¿Qué implicaciones tiene el control ejercido sobre los sujetos o sus cuerpos en la constitución de la biopolítica en un territorio? Con relación a estos interrogantes, como señala el autor retomando el siglo XVIII, los poderes territoriales sobre la disposición del poder soberano del derecho de vida y muerte sobre sus súbditos, ante amenazas externas o internas, están dados para su supervivencia y puede disponer de ellos para vivir o morir, en lo que se evidencia que los mecanismos de poder se transforman para el control y la vigilancia, pasando de destruir a producir fuerza y a hacerla crecer.

En Colombia, los mecanismos de poder se regulan en los territorios y en los sujetos mismos; para el caso de la población escolar vulnerada por guerras micro focalizadas en un conflicto extendido, como antesala a la modernidad, a la catástrofe hacia el siglo XX. Este orden de los mecanismos de poder focalizados en los municipios se vehicula precisamente

hacia la escuela, cuya condición se torna frágil. De esta manera, se estimula la vida para la producción, se administra la vida en múltiples formas, en este caso, sobre la muerte:

El poder de la muerte- y esto quizá sea lo que le da una parte de su fuerza y del cinismo con que ha llevado tan lejos sus propios límites- parece ahora como el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales (Foucault, 2007, p. 165).

De acuerdo con este análisis, es particular y llamativo que, por primera vez en la historia, se observe que lo biológico se refleja en lo político, y es allí donde reside la clave, puesto que superada en parte la fatalidad y amenaza constante de la muerte, la vida se instaura como objeto central, pero se inscribe al campo del control del saber e interés del poder, es decir, en la población. En ese sentido, se antepone un discurso del poder sobre el territorio y todo lo que ello implica con respecto a denominar ese acceso al cuerpo por parte del poder y el saber:

[...] esos procesos mediante los cuales los movimientos de la vida y los procesos de la historia se interfieren mutuamente, habría que hablar de “biopolítica” para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de cálculos explícitos y convierte al poder-saber en agente de transformación de la vida humana (Foucault, 2007, p. 173).

Lo anterior lleva a un punto crucial, la dominación y administración de la vida, del territorio, que se presentan como sucesos importantes para Foucault, y centran esas relaciones de poder en la práctica misma de la sexualidad, de la educación dominante o sus atributos, sino en la funcionalidad, el estudio y control, en las disciplinas del cuerpo y las regulaciones en la población, lo que se va a reflejar en su memoria. De igual manera, la escuela está interiorizada en un territorio como fenómeno central, como dispositivo y se extiende en todos esos mecanismos de poder estatal. Dichos mecanismos se instalan no solo en la escuela, sino alrededor de lo plenamente constituido: la iglesia, el hospital, la administración territorial y en ese microcosmos de relaciones de una población que se representan en un aula escolar.

Conviene subrayar cómo esas relaciones de poder para significar un territorio, de un lado, se determinan por formas de objetivación del sujeto a partir de racionalizaciones específicas, como la sexualidad con su control, la racionalidad impuesta sobre lo que debe asimilar con respecto a un acontecimiento de violencia, etc.; de otro lado, sobre los cuerpos

como ordenador entre sujeto – territorio, genera una subjetivación que está ligada a estos componentes. El sujeto se objetiva por intereses propios de un sistema o Estado. Además, se genera un nuevo modelo de racionalización de las prácticas a partir de determinadas experiencias transmitidas, que generan un pasaje entre lo transmitido y lo vivido, y se reflejan en el aula por parte de la población escolar.

De igual manera, las relaciones de poder, no del poder en sí mismo como estructura analítica, encuentran un significado en la afirmación de Foucault:

Me gustaría sugerir otro camino para ir más lejos, hacia una nueva economía de las relaciones de poder, un camino que sea más empírico, más directamente relacionado con nuestra situación actual [...] consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra diferentes formas del poder. Para utilizar otra metáfora, consiste en usar esta resistencia como un catalizador químico que esclarezca las relaciones de poder, localice su posición, descubra su punto de aplicación y los métodos usados, antes que analizar el poder a partir del punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del antagonismo de las estrategias (2001, p. 34).

En este razonamiento conviene subrayar que no es solo cuestión de analizar la formalidad jurídica, lo social o educativo como forma de expresión o contenido de los saberes con respecto al poder. Se trata, además, de inducir el desarrollo de un pensamiento crítico sobre la relación que existe entre los sujetos y las normas. Es decir, no se trata de estudiar los manuales o saberes teóricos para asimilar el conocimiento histórico, sino de comprender lo que pasa con los sujetos escolares en su propio espacio de vida.

En ese orden de ideas, se puede hacer un acercamiento a Foucault, sin pretensiones reduccionistas, desde tres categorías clave, en una interacción que posibilita la comprensión de su propuesta: saber, poder y subjetividad, para aclarar, finalmente, cómo se pasa de la sociedad del poder disciplinar al refinamiento de una biopolítica que, de paso, se recuerda que no hay una eliminación total de la disciplina, sino que se asume de otras formas y se engloba. Por lo tanto, se concluye con relación al poder, que este se construye en las distintas relaciones que se establecen a distintos niveles y desde la subjetividad, y no necesariamente con aparatos como el Estado. Por otro lado, se entiende que, a través del saber constitutivo de los diferentes dispositivos, surge el biopoder, que no es más que las formas en que el poder determina comportamientos, y el saber establece los límites de los mismos.

Lo anterior sitúa el presente análisis en un punto de inflexión determinante, a saber, la idea de un poder que más allá de someter la vida o el cuerpo, crea discursos que prefiguran la conciencia, triunfando como biopolítica. Es en esta parte donde encuentra sentido la relación poder - territorio, ya que a tales discursos que generan el estudio y control de los dispositivos aplicados a los sujetos, se suma un saber que no se limita necesariamente a estructuras ideológicas o jurídicas, sino que se dispone a través de tecnologías del poder para ejercer el dominio del cuerpo y ubicarlo en lugares determinados.

La biopolítica, entonces, se presenta como la racionalización en el tránsito de, solo disciplinar, a prácticas gubernamentales sobre determinadas poblaciones (salud, sexualidad, censos, natalidad, morbilidad, etc.), a quienes le son aplicadas tecnologías sobre los cuerpos para hacer próspera la vida, para hacerla más útil a la producción y para el control del cuerpo. El poder es un fenómeno revelador que no se limita a una ideología o represión; de alguna manera, el poder disciplinario se dirige al cuerpo individual y hacia las formas de control de colectivos sociales, estableciéndose como biopoder y su aplicación, a tales dimensiones como biopolítica.

En las nuevas formas de la educación, esta evolución del poder disciplinario se amplía hacia el biopoder, y ahora se preocupa por las poblaciones, por las experiencias que se configuran como problemas públicos y debilitan la vida. En la actualidad, es la manera como se ejerce y se plantea en términos esenciales la cuestión de la seguridad en el territorio: “En el fondo, la cuestión fundamental es la economía y la relación de la economía entre el costo de la represión y el costo de la delincuencia” (Foucault, 2006, p. 24).

La noción de realidad de la población implica mecanismos de seguridad desde un orden binario, como proceso de exclusión territorial: quienes dan órdenes de forma disciplinaria, intimidan, acrecientan el terror, pero otros introducen el control por medio de un dispositivo de seguridad. En esta perspectiva, es indispensable el concepto de población enmarcado dentro de un contexto contemporáneo, con base en la noción de naturalidad de la misma, y como marco del espacio y del tiempo histórico que ha tenido la antesala de una catástrofe de la modernidad. Foucault (2006) explica que una población involucra una serie

de complejidades y variables culturales que se reflejan en el deseo de esas variables donde está inmersa la población: sujeto-territorio.

Foucault (2006) diferencia el concepto de especie humana y centra lo público para establecer la noción sujeto-población. En esta disertación, implica cómo la problemática de un territorio se liga a la población, por medio de un mecanismo de seguridad: los sujetos abren un escenario a la definición de lo político en un acontecimiento de guerra, es decir, un mecanismo de poder histórico que reflejará en el entorno del sujeto-escolar un pensamiento basado en el racionalismo del siglo XVIII.

3.2.3 El Territorio, camino de poder: ¿la escuela, una relación binaria?

¿Cómo se crean estos dispositivos de seguridad en la población escolar que tiene una memoria transmitida por generaciones, en sus territorios de origen? En este diálogo se definen los espacios de seguridad de quienes viven el terror del desplazamiento, y la seguridad de la población que termina siendo objeto de una guerra. En este apartado se expone cómo en el año de 2015, llegaron a la ciudad de Palmira, y a la institución educativa José María Groot, 98 niños y jóvenes de las comunidades de Nariño, Cauca, Chocó y Valle del Cauca, expulsados de manera dramática, junto a familias enteras, de sus territorios de origen, en busca de acogida en un territorio receptor.

En esta medida, se plantea un tema de límites territoriales y de espacio, con dos componentes: la disciplina como un gran dispositivo que actúa sobre los cuerpos de los individuos (sujeto colectivo de población), y el mecanismo de poder que ejerce vigilancia sobre la población, en una distribución espacial. Esto es, un proyecto de adecuación e integración que, en su origen, se plantea de manera inmediata con una gestión territorial educativa y fijando una extensión sobre la formación del menor con respecto a los programas escolares, con base en la significación en la escuela y la memoria en relación con el desplazamiento.

La firma de un Acuerdo de Paz en Colombia se significa desde un enfoque territorial, como parte sustancial del desarrollo y de la aplicación del posacuerdo. Esta propuesta, con grandes connotaciones en los diversos territorios, ha tenido impactos y realidades distintas

en la historia local de una población. La educación como eje neurálgico, con relación a este proceso sistemático del Acuerdo de Paz, es binaria: es una georreferencia del territorio y de los hechos ocurridos. Significa conectar el territorio del municipio de Palmira con las alteridades sociales, de lugares y espacios educativos que impactan en la población, los lugares y la memoria significada en el territorio, donde una vez se firmó el Acuerdo de Paz.

De manera semejante, las subjetividades en la escuela y el entorno del territorio definen un trayecto en la memoria colectiva. Esta dimensión territorial confluye en la definición de territorio a la luz del geógrafo social Guy Di Méo: “El territorio reposa sobre la actualidad del hombre, de los grupos que la sociedad origina, es el espacio que se representa y sobre el cual se vive, actúa y se piensa en el presente” (2001).

En el proceso del posacuerdo se manifiestan diversas formas de convivencia escuela–entorno, las cuales representan en el acontecimiento histórico, sea intencional o no, diversas dimensiones del sujeto y del territorio (Giroux, 1985). En este aspecto, la escuela se destaca en el territorio como una representación espacio-temporal de instrumentalización de fenómenos y características territoriales representadas:

1. El lugar, espacio de educación donde se vive: los territorios de memoria a partir de la conquista de lugares. El territorio posibilita un escenario de pluralidades con respecto a la verdad de lo ocurrido en el transcurso de un tiempo. El siglo XX es un destino hacia el encuentro de esa catástrofe contenida en esa violencia, vivida y experimentada.

2. Los espacios de cotidianidad: las relaciones de comunicación territorial involucran un trazo de singularidades cotidianas, como plantea Certeau (1999). En este sentido, el territorio como memoria colectiva es fundamental en la manifestación del lugar, del territorio que bajo espacios de alteridad expresa un escalamiento gradual de los espacios vividos y de los lugares cotidianos.

El escalonamiento multiseccular en el trayecto, no solo de un conflicto, sino del escenario de un posacuerdo, extiende una disgregación social en los territorios locales. Con respecto a estas complejidades cotidianas, se evidencian espacios de guerra desde lo local,

municipal y regional, lo cual impacta el desarrollo pleno de un territorio. De esta manera, los “circuitos” sobre las grandes tensiones territoriales que se hallan entre la velocidad y la elección del tiempo, evidencian factores externos y cambian en la forma que vienen. Es una dimensión que produce en la población diversos impactos, y en los lugares de la escuela como escenario de paz.

En el acto mismo de la construcción de memoria colectiva, son importantes las estructuras políticas y la práctica social en los términos trazados sobre el territorio y con los mecanismos de poder impuesto. El territorio se convierte en un campo de tensión donde se construyen, refuerzan, retan y reconfiguran jerarquías, desigualdades, hegemonías, exclusiones sociales y disputas políticas.

El territorio connota una representación y una ubicación espacial, aspecto central en el arraigo de los actores sociales; en tal perspectiva, la posesión de un territorio común se presenta como uno de los mecanismos más poderosos para confinar la memoria y diferenciar aquello que puede ser recordado, de lo tradicional y enteramente público. De ahí que los lugares constituyen ámbitos físicos, sociales y sensoriales para las acciones de las personas y, al mismo tiempo, para recordar, debido a que la experiencia humana se construye en los lugares a los que se les da significado y un sentido simbólico, histórico o sagrado que, a la vez, constituyen una relación entre una población - sujeto y territorio.

En términos de territorio y la relación con el poder, es clave establecer la relación con el saber, debido a que la escuela representa un espacio de intersección de los sujetos en el territorio, en gran medida como productora y reproductora de saber. Hay que recordar que el saber no es solo objeto del poder, pues también se presenta como un instrumento, una forma refinada de dominación que más allá de establecer la justificación del poder, se convierte en la forma más poderosa de dominación.

El territorio, entonces, se entiende como concepto que expresa, tanto el bienestar como el malestar social, aunque su comprensión depende de la perspectiva de abordaje; en el presente caso y más allá de lo geográfico, va ligado al sujeto y a las relaciones de poder, se encuentra en estrecha interacción con los procesos que desarrollan las poblaciones, donde

también se llevan a cabo disputas por el mismo territorio, transformándose en lugar de expresión de la territorialidad.

De igual modo, el territorio refleja un valor social que caracteriza a su vez a los actores sociales en su apropiación y en su representación, aunque en el territorio no solo se perciben y estructuran procesos destructivos hacia la vida, también se configuran espacios de lucha y resistencia (Zibechi, 2003). Se comprende finalmente, en cuanto a los sujetos políticos, el territorio como clave de la materialidad, el simbolismo y los procesos de identidad, donde, en consecuencia, se generan territorialidades y la vida social y biológica se expresan en sus múltiples facetas, por lo cual este territorio habilita las posibilidades de inscribirse como sujetos corporales en tanto potencia en orden al poder, y de ser agenciados de muchas formas.

3.3 Sujetos políticos como segunda categoría

El sujeto no está desligado de su acción política, pero para una mayor precisión, es necesario referirse al término sujeto como una entidad, un ser y una existencia con capacidad de tener una visión del mundo, de interpretar y comprender el mundo. En esta comprensión, el hombre no puede desligarse de su hacer político.

Isabel Rauber, al explicar el sujeto político, se refiere a lo popular, a lo realmente condicionante y decisivo de todo proceso de transformación (2006, p. 25). De esta manera, lo político se define como aquellas estructuras que significan una visión del mundo en lo concerniente a una población. Siguiendo la concepción de Rauber, se entiende que el sujeto político está en todos los elementos que permiten organizar o construir una realidad, con la capacidad de reflexión para la búsqueda con sentido amplio de lo público. En esta perspectiva, el campo intersubjetivo constituye la atención de la vida, del recorrido biográfico para sí del hombre en todo aquello que significa el microcosmos de la vida y la relación con la escuela, que es pública.

La modernidad y sus distintos espaciamentos, determinan ciertas lógicas sociales en un entramado de relaciones que configuran, por ende, procesos sociales, a partir de los cuales surgen determinados sujetos políticos. Zemelman expresa que la constitución de la realidad

es producto de acciones de los sujetos, por lo cual hay que “considerar al sujeto desde los nucleamientos de lo colectivo cuya función es permitirnos reconocer la potencialidad de que la realidad se construye en oposición a cualquier automatismo histórico en base a una aleatoria progresividad de sus desenvolvimientos” (1997, p. 26). De ahí que la comprensión de las subjetividades políticas actuales conlleva el reconocimiento de las dinámicas que atraviesan a su vez los territorios habitados por una población, los sujetos.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, es necesario asumir que los sujetos deben ser analizados desde su constitución como portadores de historicidad, porque con ello se asegura el acceso a un plano más enfocado de los procesos históricos, políticos y sociales; esto resulta evidente para esta investigación, debido a que la dimensión histórica representa un punto crucial en la interpretación de las narraciones de los sujetos políticos, de vital importancia para los procesos de memoria, ya que ubica al investigador frente a un sujeto político. Es decir, necesariamente debe dotar sus acciones de un especial significado en cuando a sus relaciones con los otros, pero, además, con formas de poder y soberanía establecidas por el Estado.

En particular, el sujeto político en la modernidad se encuentra envuelto en procesos de sujeción de poderes a través de múltiples dispositivos normalizadores, que buscan seres obedientes, pero los sujetos políticos son clave para encontrar sentido a las luchas sociales. Por lo tanto, actúa como medio o instrumento homogeneizador de la sociedad, y esto representa una amenaza para la constitución del sujeto personal, porque la “reivindicación de valores universales, como la igualdad entre ciudadanos, desconoce el derecho a la diferencia, condena e ignora las fuentes diversas de identidad, sin las cuales la mayoría de los actores personales no pueden constituirse” (Martínez, 2008, p. 74).

La relación de los sujetos políticos con sus entornos y procesos, permite la conexión de los significados entre pasado y presente, accediendo a las interpretaciones de sentido de las relaciones de poder vigentes y permitiendo evaluar su afectación en la vida presente. El sujeto político se presenta como una categoría central, a la hora de insertar su significado en la experiencia colectiva, de percibir la correspondencia con el entramado y la apropiación de acontecimientos históricos, de los proyectos sociales o la formación de identidades; en

consecuencia, es una forma de acceder a la dimensión social de cualquier grupo social, puesto que las colectividades son formadas por sujetos, y estos últimos se unen con un proyecto común a través de la colectividad.

En efecto, la experiencia de los sujetos permite articular los significados y la producción de sentido que genera la acción de estos en un orden social dado, en el que asumen diversas posiciones de sujetos o sujeciones, producidas por el orden que, más allá de controlar de alguna manera la vida, también es capaz de generar discursos, prácticas y maneras de interpretar los acontecimientos históricos; pero se presenta la posibilidad, a su vez, de que la subjetividad permita apertura de apropiación colectiva del pasado y el presente.

La importancia conceptual del sujeto político reside en que debe ser ubicado dentro del Estado, dentro de relaciones de poder, relaciones de mercado, relaciones culturales y sociales, pero el sujeto político al que se refiere en este informe, se ubica un poco más allá de la tradicional consideración. Al este ser consciente de su condición no solo legal, económica, social o política, se percibe como integral en una multiplicidad de relaciones de las actuales sociedades complejas, de ahí que una comprensión como la de Arendt oriente en esta idea:

El espacio de aparición cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción, y por lo tanto precede a toda formal constitución de la esfera pública y de las varias formas de gobierno, o sea, las varias maneras en las que puede organizarse la esfera pública (1998, p. 222).

Conviene subrayar que la pluralidad de sujetos políticos es necesaria, pero aún más, que estos sean conscientes de su condición, pues resulta fundamental la certeza de una realidad, de las experiencias sobre depender de la relación con los otros, en situación tanto de garantes de los hechos o como simples espectadores de las mismas experiencias. Esa pluralidad se inscribe como condición de aparición de un espacio común, de una esfera de acción con los otros, donde las acciones y los discursos prefiguran las identidades de los sujetos políticos, bien sea por sus intereses, necesidades o fatalidades, así como sostiene Zemelman: “La idea de proyecto colectivo supone entender la dialéctica interna en que descansa la constitución de la subjetividad social” (1997, p. 22).

En ese orden, la comprensión de tal o cual subjetividad política implica necesariamente el reconocimiento del conflicto como integrante de la convivencia de los seres humanos y como elemento neurálgico de la política, haciendo hincapié en que es solo en el mundo social donde se dan las construcciones de significado a partir de las múltiples formas intersubjetivas de relaciones sociales. Con respecto a los procesos sociales en comunidades territorializadas, la narración adquiere un significado en ese espacio común de acciones y discursos, donde se dan sentidos especiales y únicos a las prácticas que constituyen la dinámica de la vida colectiva. En primer lugar, donde la interacción de continuidad contiene la pretensión de integrar los acontecimientos del pasado con el presente, dotando tales acciones de coherencia y singularidad y, en segundo lugar, el significado de los discursos, los cuales hacen parte de actos humanos que no solo expresan la realidad, sino que a su vez la construyen por medio del lenguaje.

En este contexto, Dussel manifiesta: “Cuando el sujeto irrumpe en la exterioridad como un “pueblo”, ello indica un proceso de liberación” (1970, p. 45). La categoría sujeto-pueblo en Dussel hace parte de un proceso que constituye la exterioridad de creación de un nuevo tiempo, es decir, un nuevo momento histórico. Barón, Cuervo y Martínez (2000) indican que esta forma de comprender al sujeto como pueblo, no como ente, remite más bien a un proceso de subjetivación política.

Focault (2006), por su parte y en relación con análisis del sujeto político, alude a la necesidad de clarificar la identidad política, de significar la subjetivación política como un hecho contundentemente político, así como el significado de la exclusión de una comunidad que se organiza. Esta doble comprensión implica dos nociones en el sujeto: la de gobernar y la de la igualdad. En ello se transfiere el tema de la igualdad y la emancipación como elementos constitutivos en ejercicio de lo político. De modo similar, en la obra de Zemelman (1997) se comprende la subjetividad del sujeto político, por un lado, a partir de su rol histórico y, de otro, la nueva subjetividad en la interpretación del pasado. En esta dimensión, el maestro como sujeto, se instala en esa interpretación que va más allá del pasado, es decir, en el propio presente.

3.3.1 El sujeto político, un escenario en la educación

Acerca de la noción del sujeto político en cuanto al maestro en la escuela, se establece una relación binaria cuando se sumerge en la comprensión del pasado reciente para su manejo conceptual en el aula escolar. Los sujetos políticos deben entenderse como históricos, móviles y agenciados, e inmersos en las relaciones de poder, no son meros espectadores pasivos sobre los cuales se ejerce dominación. En líneas anteriores se expuso que la modernidad genera distintos procesos alrededor y en el sujeto, como en las relaciones de la ciudadanía con el Estado. Un ejemplo de dichas relaciones se refiere a cuando el sujeto se identifica con las políticas del gobierno, o cuando rechaza cualquier iniciativa estatal que pretenda una versión distinta de los acontecimientos, entonces los sujetos políticos allí deben ejercer sus acciones:

El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades (Arent, 1998, p. 223).

Los sujetos, por ende, comparten tiempo y territorio determinado mediante acciones, en esa dinámica también los relatos y acontecimientos pueden ser compartidos, dándose una dimensión política de sus acciones que se integra en una realidad constante y en construcción permanente, como un proyecto compartido. En este punto, como afirma Zemelman al referirse a las relaciones en las distintas dimensiones de la subjetividad:

Estos diferentes modos de presentarse la relación entre los individuos en su constitución de la dimensión grupal tienen efectos en ella misma, en cuanto contribuye a determinar cuál es el o los puntos de apoyo de la experiencia de carácter colectivo (1997, p. 32).

El sujeto, entonces, en la perspectiva de Zemelman (1997), viene a ser potencia, representa conciencia de ruptura, capacidad de acción, con voluntad de acción, capacidad de elección y de asumir posturas, con la intención de producir otras realidades y construir proyectos posibles de sociedad. Algo semejante ocurre cuando el sujeto político también es entendido como sujeto en lucha constante contra lo hegemónico, como sujeto articulado en las relaciones del entramado político.

Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (2004), plantean que su concepción de sujeto está ligada a las posiciones del sujeto en el interior de una estructura discursiva; de esta manera, no puede limitarse a ser productor de relaciones sociales, por el simple hecho de posibilitar la experiencia. Las posiciones del sujeto vienen a ser discursivas, dentro de la lógica de Laclau y Mouffe, por el hecho de ser partícipe del carácter abierto de todo discurso, por medio del cual el sujeto político asume ciertas posiciones, como en el caso de los maestros, quienes lo hacen de manera institucional, pero que todas no necesariamente vienen a ser posiciones fundamentales para su relación política.

De acuerdo con lo anterior, “la categoría de sujeto está penetrada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que la sobredeterminación acuerda a toda identidad discursiva” (Laclau y Mouffe, 2004, pp. 163-164). Por lo tanto, esta categoría puede ser afectada por la lógica del sistema económico y que genera con sus discursos, prácticas hacia una constitución de lo social. Por otra parte, el horizonte discursivo para esta concepción de sujeto político, no se limita solo a lo lingüístico, sino que integra a todas aquellas relaciones de significación, donde el papel de la identidad de los sujetos, que es igualmente una construcción discursiva dentro de un marco social abierto, viene a permear las posiciones del sujeto en cuanto a lo político. Configura así la posibilidad de comprender la construcción de la subjetividad política desde las articulaciones dadas a nivel de los contextos de la educación y el rol del maestro.

Dicho de este modo, el sujeto político se decanta como aquel agente (maestro) que actúa en el plano de lo político, de acuerdo con sus aspiraciones o planificaciones, y adquiere de esta forma la subjetividad política una particularidad en la producción de los sentidos e interpretaciones de la realidad social. Es decir, que dentro de un ámbito de lo político busca expresarse a través de acontecimientos y narraciones en la esfera de lo público. En ese sentido se expresa Díaz:

La subjetividad política se puede entender como la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político, que siempre se despliega en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos (2012, p. 17).

Asimismo, el maestro desarrolla la subjetividad política en el ámbito de lo público, entendiendo la política como el espacio de las acciones de este sujeto político, y con ello se construye su estado siempre en una dinámica cambiante de significaciones. De un lado, sobre los proyectos de vida dentro del entramado de relaciones sociales, en donde con otros sujetos se crean tensiones propias del ejercicio de la política y, de otro lado, en la dinámica de resistencia, es decir, en un contexto injusto se mueven intereses con la posibilidad de ser agente activo de la transformación de la realidad, en este caso, con respecto a una población escolar desplazada.

En esa dirección cabría preguntarse: ¿qué sucede cuando el maestro habita territorios marcados por la violencia? o, ¿qué papel debe asumir la subjetividad política en contextos de conflicto armado? Bien sea en un caso o el otro, las posiciones de los sujetos políticos atienden a la búsqueda de justicia, tanto en el reconocimiento de las demandas como en la distribución equitativa de los bienes. Cabe resaltar que, desde la comprensión del sujeto político a partir de la modernidad, se entiende que la subjetividad política es una articulación del individuo con su territorialidad y con las relaciones de poder; por esta razón, no puede alejarse del trasfondo de las condiciones sociales dadas en los contextos, de orden social o económico, que finalmente afectan su dinámica de vida.

El maestro, como sujeto político de acuerdo con los anteriores planteamientos, se encuentra en medio de tensiones que configuran a su vez la subjetividad política y le llevan a asumir posiciones políticas relacionadas con las tensiones propias de lo legal o ilegal, con la oposición o la lucha contra una forma del sistema, con desplazamientos o amenazas, con modos de abusar a la población, entre otras situaciones. Esto en razón de su vinculación con una comunidad vulnerable, como lo son los niños y jóvenes desplazados por la violencia.

En este entorno, se percibe a un sujeto político fecundo en experiencias políticas, preparado para los procesos que implican la construcción de un discurso democrático, pero, a su vez, que buscan la reivindicación de justicia social. En consecuencia, las corrientes del entorno a las que se ve sometido o enfrentado el sujeto político, el maestro, y las formas de asumir posiciones, prefiguran las prácticas sociales en los respectivos contextos escolares.

Para el caso del contexto colombiano, donde todos los aspectos de la vida han sido penetrados por la política: “La vida misma se sitúa en el centro de cualquier procedimiento político: ya no es concebible otra política que una política de la vida, en el sentido objetivo y subjetivo del término” (Esposito, 2006, p. 26). Así, la implementación de los dispositivos para ejercer control sobre la vida, la dominación sobre los cuerpos de los sujetos y el constante interés por gobernar la vida, suponen una interacción constante de los sujetos, el territorio y las relaciones de poder, que consecuentemente producen subjetividades, a lo cual el sujeto político responde con posiciones frente a las dinámicas suscitadas.

Estas relaciones traen a colación lo que Foucault (2006) denominó biopolítica y biopoder, entendiendo “el primero como una política en nombre de la vida, y el segundo, una vida sometida al mando de la política” (Esposito, 2006, p. 26). El sujeto político se ve abocado a múltiples dispositivos de miedo, muerte y situaciones de biopolítica, propias de los distintos territorios colombianos en conflicto, que se caracterizan por la ausencia de autoridad y de políticas estatales con mínima institucionalidad, realidad que interpela constantemente al sujeto político en sus prácticas e intereses colectivos.

Las constantes amenazas contra el sujeto político (maestro y población) en su corporeidad, posibilitan nuevas subjetividades políticas en orden a la biopolítica y el biopoder que, además, despiertan en el sujeto la necesidad de luchar por las reivindicaciones sociales a través de las acciones, discursos y posiciones que asume. Al respecto, Esposito se pregunta: ¿Cómo es posible que un poder de la vida se ejerza contra la vida misma?” (2006, p. 64), interrogante que adquiere coherencia en las perspectivas que se han planteado, y desde la visión de los que ejercen el poder, debido a que la ostentación de este pretende constituir de forma autoritaria una administración de la vida y sus expresiones, incluso a través de someter la vida a la muerte.

Tal hecho “expresa mejor que cualquier otra cosa la paradoja de la biopolítica, la necesidad en que esta se encuentra de someter la vida misma a la incesante movilización” (Agamben, 2006, p. 236). Pero en esta dinámica de control sobre los cuerpos, sobre la vida y el interés por producir subjetividades, surge la noción de subjetividad política que, finalmente, se puede enunciar como la forma de acción a través de la reflexión que el sujeto

realiza a partir de sí mismo y sobre la realidad particular que vive, para aparecer en lo público como espacio común a todos, manifestando aprobación o rechazo. Esta proposición se significa en las dinámicas que constituyen un reflejo en la memoria, en el maestro y en la relación que construye desde dentro a través de la representación narrativa del discurso en su escuela.

3.4 La memoria y su camino pedagógico

En la escuela, la memoria aún no encuentra espacios dentro de los planes curriculares, por lo tanto, en los salones de clase no hay un trabajo articulado sobre ella, mucho menos sustentado en una base pedagógica y participativa. Los contenidos curriculares condensan materias aisladas, pero no significan un trayecto desde una epistemología en relación con la memoria.

De otro lado, el trabajo didáctico que realiza una parte de la sociedad afectada por el conflicto interno, se agrava aún más por la ambigüedad y el incumplimiento del Estado colombiano en la implementación del Acuerdo de Paz, situación que hoy produce rupturas entre las partes, genera más violencia e instala dudas sobre el proceso democrático en Colombia. En esta perspectiva, la memoria oficial se representa hoy en una apuesta instrumental, mecanicista, que contradice los fundamentos para armonizar al sujeto con su realidad, como parte de la política de Estado. Es una memoria de rompecabezas, donde aún faltan piezas para reconstruirla y para que la población de un aula escolar, niños y jóvenes víctimas, participen de un proyecto curricular viable sobre la realidad presente de los acontecimientos históricos que enfrentaron y sobre los derechos vulnerados de miles de ciudadanos.

Actualmente, el discurso del presidente Iván Duque enuncia una política pública con un enfoque tecnócrata de la memoria, en términos espacio – temporales, hacia recorridos de rupturas y ante la naturaleza misma del corpus de la Paz. En esa dimensión temporal, la acción estatal es difusa y con énfasis en proyectos técnicos, dejando en segundo plano la importancia de la memoria colectiva como representación de los anhelos de una justicia

restaurativa. A la luz del análisis de Traverso (2011), se establece una crítica como si la memoria de una población sobre la violencia fuera un pasado recordado, y no un presente, que debe analizarse sobre los acontecimientos y hechos de violencia actuales en la sociedad, es decir, como si el pasado debiera borrarse y centrar la atención solo en el presente.

La tensión que se produce en esta dimensión de la naturaleza de la memoria, requiere una resignificación de su paradigma temporal a la luz de una sociedad en su proceso democrático. La recuperación de la memoria es importante en el aula escolar, con un enfoque de pensamiento crítico, que revele racionalidades distintas sobre los fenómenos de violencia, con hechos que resignifiquen las miradas del maestro ante las subjetividades y formas narrativas orales y escriturales en la práctica de la memoria:

a. Una realidad/presente: una pedagogía humana y política relacionada con los territorios, aplicada para el esclarecimiento de los crímenes y la responsabilidad de los ejecutores en el marco de una justicia restaurativa.

b. Pensamiento/conocimiento: hacia una implementación de líneas curriculares, desde las ciencias sociales en el aula escolar, que comprenda instrumentos sobre los periodos de violencia y los responsables en los territorios, como parte de la historia local, donde las víctimas son el lugar central de la memoria, los niños y los jóvenes como constructores de una memoria intergeneracional. Existen nuevas generaciones, en algunos territorios, donde la población intergeneracional, de nuevas edades y con otros referentes de la vida, no conoce a profundidad los hechos sistemáticos y violentos de un territorio y de su población.

En Colombia, el tema de la memoria no se resuelve con la instalación de un Centro Nacional de Memoria Histórica, cuya función, de cierta manera, es recopilar archivos, hacer análisis anagráficos y relacionales, aunque se reconoce que hay un avance en el tema de la centralización de archivos, en el análisis y el desarrollo de investigaciones. Pero la memoria de las víctimas requiere que el Estado enfoque un trabajo estructural e integrador, no solo como el reconocimiento de los saberes pedagógicos que sustentan las prácticas educativas de los maestros en educación infantil, primaria y media sobre los procesos de la memoria en una sociedad, sino también, que se implemente una didáctica en pedagogía política y social

sobre los derechos de las víctimas y el derecho a la memoria, como parte del proceso de construcción de la paz y de reconciliación en los diversos territorios del país.

Es fundamental la construcción de una memoria pública por parte de la sociedad, que identifique y sensibilice frente al genocidio político, la represión y el acontecer de las 92.000 mil víctimas desaparecidas y asesinadas durante el conflicto. En suma, dentro de las líneas del proceso democrático, urge una variante que aporte a la construcción de una memoria pública sobre los acontecimientos que vivieron miles de ciudadanos, donde el sujeto víctima tenga otras implicaciones de inclusión y de protagonismo (Arendt, 1998) en la sociedad. De esta manera, el lugar de la escuela como centro de memoria, debe responder a la construcción de lineamientos curriculares, donde los programas educativos sean la respuesta a:

- **Nuevas subjetividades:** para que las nuevas generaciones sean sensibles a los nuevos acontecimientos, que los nuevos sujetos asuman nuevas narrativas escriturales y orales del acontecer bajo formas de racionalidad y expresión del pensamiento crítico.

- **Estructura de los modelos curriculares:** respuesta a los contenidos curriculares bajo otro orden racional, ante la grave violencia de lo que ocurrió y lo que está ocurriendo en los territorios. De este modo, se habla de una memoria en movimiento, dinámica, en el tiempo y espacialmente configurada bajo una racionalidad distinta ante los hechos que se repiten. El estado actual en el cumplimiento del Acuerdo de Paz, no posibilita un trabajo estructural sobre cátedra de memoria que permita un enfoque para la aplicación de una pedagogía humana, de carácter público, sobre los procesos de memoria, a la luz de los relatos de las víctimas.

Los procesos educativos que se han dado en el país, relacionados con la recuperación de la memoria, son de carácter autónomo, sin la intervención directa de la política estatal y representan una iniciativa de la población civil, como sucedió con el caso de las más de 400 víctimas desaparecidas y asesinadas en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca. Este ejemplo es un proceso que registra avances importantes en la educación y en la construcción de la memoria de las víctimas. Se ha desarrollado un trabajo pedagógico, con mecanismos didácticos, dirigido a niños y jóvenes sobre el tema de la memoria histórica desde la

organización defensora de los derechos humanos *Asociación de Familiares Víctimas de Trujillo - AFAVIT*.

En este contexto del municipio de Trujillo, existe una muestra de Memoria Histórica Local (MHL), en la que participaron familiares de las víctimas, personas cercanas a ellas y defensores de derechos humanos; hoy se evidencia la consecución de un trabajo intergeneracional: los niños que empezaron en un proceso hace más de 20 años, hoy son jóvenes que lideran trabajo de memoria en la localidad. Esta memoria de Trujillo es una construcción que se ha venido desarrollando con un enfoque de pensamiento crítico, colectivo, sobre la realidad-presente y, como ya se mencionó, es un trabajo en el que no interviene el Estado, pero que cuenta con el apoyo internacional de organizaciones de derechos humanos, quienes orientan el proceso pedagógico de memoria.

El Estado tiene un deber ético y jurídico con la memoria de las víctimas, como parte de ese deber, tiene la obligación de adoptar medidas especiales para la integración de los ciudadanos, la protección de defensores de derechos humanos, la construcción de una memoria desde los territorios y en el ámbito de las administraciones municipales, en el fin, además, de buscar a la población desaparecida y que hace parte de esa memoria presente en los familiares de esas víctimas. De la misma forma, el proceso de memoria debe trazarse dentro de una justicia restaurativa que estreche los marcos de impunidad y de silenciamiento sobre la memoria de las víctimas.

En particular, el Estado con sus mecanismos de poder, es responsable del reconocimiento de los derechos de las víctimas de fenómenos de violencia. Sin embargo, sobre esta postura, la significación institucional es lenta, se esgrimen numerosos acuerdos de acompañamiento, pero muchos quedan sobre el papel protagónico y dejan el trabajo a organizaciones defensoras de derechos humanos. Por otra parte, lo más complejo es un país que, avocado por años al tema de la no repetición del conflicto, extiende una bruma sobre la estabilidad del Acuerdo de Paz con el rompimiento que se presentó entre el Estado colombiano y las nuevas disidencias de las FARC-EP. ¿Cómo diseñar una política pública sobre la memoria de una población, bajo una ruptura del Acuerdo de Paz? ¿Cómo significar

un proyecto educativo sobre la verdad de los hechos de las víctimas, si en los territorios hay nuevos roles de violencia?

En esta “memoria de recorrido” que se transita en Colombia, se observa una memoria lenta sometida a rupturas en una sociedad políticamente polarizada en relación con los hechos, con la responsabilidad de los victimarios y el esclarecimiento de la verdad. La realidad muestra a un país que se encuentra en un trayecto de reconciliación y que hoy, bajo tensiones, se abre a un nuevo espectro de hechos violentos direccionados por viejos conflictos territoriales y nuevas narrativas de violencia. En este contexto, la memoria implica profundizar en la realidad- presente como proyecto educativo de un país en relación con las víctimas y el esclarecimiento de la verdad, y dentro de un marco de justicia restaurativa actual.

Asimismo, es necesario dar cabida a la memoria que incluya un lugar en la dimensión de los acontecimientos históricos de una sociedad. La memoria, como parte de la historia, merece instalarse en el aula escolar como reflejo de la construcción colectiva: la relación de la población escolar desplazada, su participación, el maestro y el aula escolar en la construcción basada en una episteme del tiempo. En esa dirección, se requiere un pensamiento crítico que defina una perspectiva paradigmática basada en fundamentos de libertad, nuevas subjetividades que expresen sus principios a través de la oralidad y la escritura, en las que participen los niños y jóvenes de la escuela para construir la memoria desde “dentro como lugar y saber de la escuela”. Con respecto a este punto, alrededor de los hechos en los territorios debe haber una fundamentación social, la participación directa debe vehicular al sistema educativo hacia una política de Estado que reafirme la democracia.

En otras palabras, debe mostrarse respeto por el pensamiento de la población sobre la construcción de la memoria y en relación con la naturaleza misma del conflicto; la violencia se resignifica desde lo institucional y por la inoperancia de una política pública de Estado ante el rol de las víctimas en la consolidación de una memoria que se adentre en su interpretación social e histórica. A su vez, el Estado debe articularse con las competencias públicas, administrativas y de los derechos de las víctimas, bajo la responsabilidad estatal

con respecto al reconocimiento de los derechos de la población víctima, como parte del gran proyecto educativo e histórico en el siglo XXI.

3.4.1 La memoria bajo el signo de la escuela

La memoria es una noción bastante estudiada y asociada a diversos escenarios y disciplinas, por ejemplo, se habla de la memoria en relación con la historia, tradición y violación de derechos humanos, tema del cual Colombia no está exenta. Hay quienes significan la historia para contarla porque han sido protagonistas de acontecimientos y están para narrarlos. Con este enfoque de la historia, la memoria se creía “superada”, pero advienen otros acontecimientos alrededor de un sujeto-población, en Colombia, con respecto a los hechos de violencia que en el siglo XXI aún no se han superado. En este siglo lucen estentóreas voces de regímenes crueles, como antecesores guiados por la hegemonía de su propia individualidad y por la supresión de la libertad como mecanismo de poder, también como una técnica para suprimir y desterritorializar a los sujetos. Aun así, la memoria preserva su estado original en la medida que sus objetos se presentan y los sujetos se condicionan en su diario vivir.

De igual manera, el concepto mismo de memoria implica establecer desde qué ángulo se asume, en su acepción misma y aplicada en los diversos contextos de resonancia que remiten a la noción histórica. De acuerdo con Reyes: “hay que distinguir entre memoria (mnemne) y rememoración (anamnesis), la primera especializada en el pasado recordado y la segunda en el pasado olvidado” (2009, p. 34).

A partir de la noción de Reyes se acoge ‘un pasado recordado’, no sin antes aclarar que esto no implica una relación de carácter historiográfico (propio de algunos historiadores), sino desde una relación espacio-temporal de la memoria como pasado recordado (mnemne), dentro del curso del tiempo. En esta acepción de Reyes, la memoria adquiere una relación vinculante con el tiempo y la naturaleza misma del espacio. Es una relación con diversos contextos de experiencias individuales y colectivas en un entorno político, a la que se le imprime una naturaleza, la historia de un territorio.

De esta manera: “Es identificable la dinámica en la que los objetos se presentan y que el alejarnos de esto en cualquier punto, al recolectar alguna cosa procede de algún defecto o imperfección en esa facultad de la memoria” (Belvedresi, 2006, p. 40). La representación del presente en la memoria aparece en su naturaleza como una representación del pasado, de un lugar, en términos del pensador alemán Walter Benjamín (2000, p. 87).

Con respecto a este trazo de la memoria, es significativo romper los límites epistemológicos tradicionales en educación para analizar un proceso social haciendo énfasis en el carácter social de la memoria. En particular, el tema de la violencia se configura en una serie de confrontaciones (ordenadas en el tiempo), el enfrentamiento de orden militar y la repercusión en la población se constituyen en una memoria repetitiva, con un racionalismo guerrero en esferas de mecanismos de poderes controlados por el Estado.

A la búsqueda de una memoria colectiva se integra el tratamiento que se le da en la justicia, en la que la verdad no puede ser provechosa para unos y para otros no. La memoria en contextos de violencia se configura en esfuerzos, percepción y reflexión sobre los lugares donde aconteció un hecho y se representa, o bien colectivamente, o de manera individual. Como expresa Barenboim: “La memoria es algo que acude inmediatamente en nuestra ayuda, mientras que el recuerdo sólo puede llegar a través de la reflexión y el esfuerzo individual” (2008, pp. 34-35).

Por su parte, Ricoeur (2000), si bien distingue en su lectura la memoria de la reminiscencia, basado en los postulados de Aristóteles y en la contribución de la fenomenología de la memoria, también la aborda a partir de la vida cotidiana:

La memoria está atada a una ambición, a una pretensión, esta es la de ser fiel a su pasado; a esta mirada, donde las deficiencias que revelan lo olvidado, y que nosotros evocaremos largamente en el momento y que no son tratadas desde el inicio como formas fisiológicas, como disfunciones, sino como ese lado oscuro de la región iluminada de la memoria, que nos conecta con lo que sucedió antes de recordarlo (2000, p. 93).

En este tránsito fenomenológico, Ricoeur sitúa la memoria dentro de un requerimiento de un esfuerzo individual, donde la memoria permite abrir escenarios del sujeto mismo, es decir, una comprensión de la memoria dialogante con la naturaleza misma de la interpretación en la vida y la experiencia que de ella se desprende de lo vivido. En suma, el

lugar hacia una episteme en el tiempo, permite abrir un espacio en los sujetos que rompa con la cadena de eslabones de la historia, instituidos como mecanismos de poder y procedimientos de seguridad que se reflejan en la enseñanza: maestro-sujeto.

En la reflexión sobre el análisis de la memoria con respecto a la población escolar, es necesario vehicularla en los términos del trabajo crítico que realiza Traverso (2010), quien advierte en su estudio dos componentes temporales con respecto a la noción de la memoria: en primera instancia, el *Ertahurang*, una memoria que se perpetúa casi naturalmente de una generación a la otra, transmitida forjando identidades de los grupos y de las sociedades en el largo plazo, sienta típica de las sociedades tradicionales. La segunda, la *Erlebrais*, es la memoria que marca el individuo desde la catástrofe del siglo XX. En esa relación de múltiples variantes de la memoria, se implica una extensión de la modernidad como catástrofe hacia el siglo XXI, que ejerce un impacto sobre la experiencia vivida.

Este enfoque de la memoria evita que se interprete la disolución de la violencia como asociación de la memoria en su largo proceso histórico y, de otro lado, sobre una memoria que se interprete exclusivamente desde lo local o central de los acontecimientos. Así entendida, la memoria es un eje universal, abrazado por la catástrofe de un tiempo que se enmarca en ese gran dispositivo de poder entre la población y su territorio.

En este sentido, es evidente que, durante el siglo XX, en Colombia se destaca el antecedente del año 1948 como acontecimiento moderno de la violencia y su posterior impacto en la sociedad. En el trayecto de lo sucedido durante los largos años de violencia en el país, se acumulan hechos en la memoria cuya comprensión resulta indiscutible a la luz de la educación, del lugar que ocupan en la memoria, en la historia, con el fin de comprender cómo se experimenta y se vive ese conflicto en esta época contemporánea.

3.4.2 Signos y aprehensión de la memoria en el aula escolar

Abordar una epistemología sobre el tiempo en la memoria implica insertarla en un nivel conceptual que otorgue una categoría de análisis para la interpretación accesible a cierto conocimiento del ser humano. De manera similar, el tiempo puede expresarse por medio de enunciados específicos durante la observación de un fenómeno, sobre el valor de

una realidad y ser susceptible de ser reconocido en los términos del discurso en el campo de la memoria. Es decir, la memoria concebida desde una conciencia entre el sujeto - territorio y aula escolar, donde se unen el conocimiento, el saber y la experiencia, dando pie a una relación mediada por el pensamiento crítico entre el maestro, el alumno y el aula escolar como representación de la memoria.

Desde un enfoque interpretativo, es importante delinear el lugar como campo en la memoria. Certau distingue entre lugar y espacio: “un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia” (1999, p. 129). Así pues, se excluye la posibilidad de que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Enmarca en tanto, el lugar como una relación instantánea de posiciones, en este caso, una indicación de la memoria. Y el espacio, según el autor, es un cruzamiento de movilidades, es decir, por circunstancias que orientan, relativizan proximidades y distancias que se transforman en el tiempo. El espacio es un lugar practicado, y en ese trayecto implica una práctica de los caminantes, de los que se desplazan. Entonces, existe una relación íntima entre el lugar, el espacio y la memoria: ¿Cómo se constituye ese lugar en la memoria en un niño desplazado? Tema central de la reflexión en este diálogo.

Se parte de la idea de que el espacio se constituye en un lugar, y es precisamente el de la memoria. El espacio es el lugar cuando se articula con la palabra que reside en la memoria, implica un tiempo presente en esa relación de espacio como transformación del lugar. Se aprehende del espacio en la medida en que se articula y se relaciona con lo narrado, no solo con una carga de subjetividad, sino que permanece en esa relación de maestro, entorno y sujeto. En efecto, una relación compleja de representación en un aula de clase.

Por lo tanto, el abordaje de una epistemología de la memoria tiene dos sentidos: de un lado, un correlato en el que el educador es un constructor sociocultural, y de otro lado, el sujeto mismo en su historia como un ser crítico de los acontecimientos. Esta perspectiva implica una relación de encuentros que no surge por mera yuxtaposición o bajo dimensiones binarias.

La memoria se permite un valor, desde el sujeto y maestro, mediante un tratamiento curricular en el aula escolar que identifica la contravía de la fragilidad de esa memoria con

respecto a los acontecimientos y el saber del tiempo, en términos de lo que es la violencia; también, en la ruptura que cada ser ejecuta mediante la palabra sobre su memoria con respecto a lo vivido. Significa, de un lado, un hacer de la memoria por el sujeto y, de otro lado, la relación del sujeto con el currículum a partir del trabajo dentro de una pedagogía del diálogo. La memoria no solo parte de un contexto de violencia y no como efecto colateral, sino bajo el signo de la construcción social de una memoria transmitida que se bordea entre el sujeto - maestro y su alumno, es decir, en su apropiación del conocimiento.

La memoria le otorga sentido a la historia, no de manera pasiva, sino activa, por parte del sujeto; implica un deber-ser de una memoria y su lugar en la sociedad. En este trazo epistemológico es importante repensar la escuela como lugar de la memoria, construida en atención a una catástrofe que no es más que una violencia extendida en el cuerpo, en la identidad entre uno y otro; se requiere, además, un espacio constituido desde el presente en la naturaleza misma de la sociedad que conforman los sujetos y el territorio.⁴⁸

En este análisis se destaca el tratamiento del tiempo-presente, como plantea Todorov (2002) en relación con su estudio sobre la obra de Vasili Grossman en *Vida y destino*, donde le atribuye al proceso de identidad, por ejemplo, el caso de los judíos, el tema de las huellas de la memoria colectiva para connotar el encarcelamiento, los campos de exterminio y la eliminación de los individuos, donde se constituye un tiempo-narrado en el pensamiento de la población. Asimismo, identifica el horror y el encuentro de tensiones ocurrido en la memoria: el pasado en el presente.

De manera puntual, se observa cómo las masacres y el desplazamiento en Colombia expresan una particular identidad en la memoria, en su lugar y contexto territorial, con respecto a una experiencia vivida, es decir, en una memoria transmitida. Así, la memoria se convierte en la revelación de los estamentos institucionales a través de los relatos biográficos, visuales, que implican el empleo de la memoria, tanto individual como colectiva, lo cual señala que la memoria precisa de dos momentos que en la naturaleza de la

⁴⁸ La relación del poder en los sujetos, visto en el análisis de Michel Foucault (2000).

violencia son uno solo, pero que se extienden con variación y se precisan al interior del aula escolar.

Todorov (2002) establece una diferenciación cuando se refiere al origen de la memoria, entre lo público y ese acontecer de lo individual. En su análisis, en las esferas en las que se implica la existencia de cada individuo, estas deben permanecer separadas de lo público, porque el sujeto construye en su memoria los hechos que para él fueron significativos, de manera diferente a como los concibe una comunidad en particular: “La primera separación, aquí, es la de lo público y lo privado, lo que prolonga la distinción entre lo colectivo y lo individual” (2000, p. 30).

Las apreciaciones de Todorov (2002) aportan para entender el contexto colombiano cuando se refiere a los principios de la multivariada, de lo que significa la historia en actos de genocidio cultural. Conviene subrayar aquí la naturaleza misma con respecto a la representación de la violencia en la memoria, en el contexto de una población escolar desplazada: de un lado, son sujetos inmersos en procesos culturales particulares de transmisión ancestral y, de otro lado, viven la extensión de una cultura con respecto a la memoria de los pueblos y la representación de lo vivido.

Con respecto a lo anterior, es necesario hacer una distinción fundamental: hay un deterioro de la memoria relacionado con la racionalización de la violencia porque, en este caso, la memoria es un cortejo fúnebre de hechos, traumas en relación con los desposeídos de valor humano, una población que hace parte de un arquetipo general, los desplazados, que obliga a inscribirla dentro de una catástrofe como una concepción extensiva de la violencia.

En este sentido, surgen dos hechos fundamentales en Colombia: una experiencia transmitida de manera cultural, donde la memoria está viva, y otra memoria vivida que surge en el destino transmitido como antesala de los hechos de 1948, es decir, hacia el encuentro de una catástrofe moderna. Que difícil y arduo. Ricoeur expresa que “el trabajo de memoria es trabajo de duelo” (2008, p. 60), conforme entre uno y otro tránsito donde se recruce la palabra entre lo que se puede expresar y lo no dicho.

A partir de esta tensión de la memoria en la representación de la violencia se sitúa la presencia de los campesinos enfocados en la etnicidad, que implica un tiempo histórico de ese mundo rural, donde se vive bajo una memoria consustancial y natural. Además, el ritmo de la catástrofe que sumerge el mundo de una población en cada pasaje, hacia una memoria que emerge de lo transmitido a lo vivido, en un campo de tensiones que se enclavan en el cuerpo individual y social, como campo de violencia, de irrupción en el tiempo histórico de cada uno, que no es más que el brazo de una historia de catástrofes.

3.4.3 El sujeto y lo narrado

Colombia está ligada a una catástrofe genocida que antecede al siglo XX, en la que se registra un tiempo bajo formas de represión militar, aislamiento social, estigmatización, exclusión con fines genocidas y la supresión por medios de instrumentalización de corte fascista de la mano de cuerpos de poder (paramilitares), que hacen parte del corpus de la modernidad de la violencia. En ese trayecto de la memoria surge una constelación de historias transmitidas sobre los acontecimientos bajo nuevas formas que van desde lo que narra una generación a otra, pasando por nuevas representaciones, acordes con esas nuevas manifestaciones de violencia y que se vehiculan en las formas de pensamiento en la escuela, en un territorio y en los sujetos.

Según el análisis de Traverso (2010), a la memoria la representan colectivos del pasado, tal como se forja en el presente, donde se estructuran las identidades sociales al inscribirlas en una continuidad histórica. ¿Cómo se conserva esa memoria colectiva en un tiempo y lugar? Es una situación que tiene dos componentes: de un lado, en la convivencia donde se experimenta un acontecimiento, un hecho, donde se representan “los muertos” y, de otro lado, la experiencia vivida como un pasaje de aquello recordado en el tiempo.

La memoria posiciona un lugar, es el espacio de lo representado que se instala en la nueva figura: el testigo de lo transmitido y el testimonio del hecho, en el que se vinculan dos pasajes de la mano de lo transmitido y de lo vivido; es una doble aprehensión de la memoria: el testigo portador y el testimonio como una escucha que se reserva para ser portador de la memoria, en este caso, en un aula de clase.

De las consideraciones anteriores se deriva una consecuencia como espacio del tiempo: la memoria tiene un recorrido, sujeto a la noción del presente, como un pasado-reciente, el cual cobra vigencia en el nuevo quehacer del lugar de la memoria bajo el escenario de la historia (Benjamin, 2007, p. 130). De este modo, hay una complejidad del pasado que no se debe reducir bajo el principio de una confrontación binaria. Es necesario liberarse de este juego de espejos y de una conciencia histórica basada en la masificación de las víctimas, como señalan Traverso, González, Carnagui y Cueto (2010, pp. 1-2), hay que tratar de dar cabida a la complejidad del pasado, que no se reduce a una confrontación binaria entre verdugos y víctimas.

En este sentido, la lección que se infiere de la historia sobre el andamiaje más amplio que implica la memoria, es cómo la historia tiene que ver con la memoria que es precedera pero no puede ser destruida. Esto la hace más peculiar: la memoria tiene su fragilidad en relación con los acontecimientos de represión y violencia política que se fijan en una sociedad, pero el recordar un pasado implica el lugar que ocupa la memoria en sus diversos escenarios de tragedia o catástrofe (Benjamin, 2007, en su III tesis).

Esta catástrofe como advenimiento de ese “pasado”, pone en el presente cuestionamientos e incita a preguntarse: ¿Qué tipo de memoria se habla en Colombia en un posacuerdo, donde se han generado rupturas con respecto a la memoria de pueblos enteros al no ser “reconocidos” al interior del tiempo? Ante este cuestionamiento, es necesaria la aplicación de la resonancia temporal por una paz inestable en el posacuerdo.

El posacuerdo es un tiempo, es un lugar de la catástrofe histórica: los diversos acontecimientos ocurridos a una población y la relación de implementación del acuerdo en los territorios, los planes de proyectos alternativos, la inserción en el territorio en toda la extensión como un proceso, implican relaciones dentro de un proceso inagotable para reescribir la memoria y reconocer a las víctimas con la coherencia que exigen los sujetos entre el pasado y el presente. El lugar de la memoria como una verdad no puede ser solo útil a las instituciones estatales; es un trayecto sobre los principios sociales de conocer la verdad desde un espacio-tiempo que no se vehicula sobre la construcción histórica del presente, sino

en el rompimiento de un pasado como construcción ontológica (ser) para contener y apropiarse el presente.

En ese contexto, la memoria ante la víctima, ante el desplazamiento no solo físico sino de la propia vida, para sí mismo, de sus afectos y emociones, es conmovedora. Significa su propia interpretación como recuperación de la palabra, en la representación del duelo de su territorio, de su vida, de su entorno familiar, territorial y su articulación con el mundo cosmogónico y cotidiano. El rompimiento de una memoria transmitida que genera una contravía hacia una memoria vivida por acontecimientos de tristeza y dolor. Es decir, el duelo del representado ante cada sujeto. Ricoeur traza ese duelo de la representación: “Hay que recoger un poco las velas, durante mucho tiempo, antes de enfrentar la tormenta” (2000, p. 57).

Este autor significa cómo el pensamiento interpretativo trasciende en el amor por lo que han sido y han experimentado en vida los ausentes en el espacio de la memoria y los lugares vividos. ¿Qué inspira en el relato la vida de los ausentes en el lugar de la memoria? Según Ricoeur: “La memoria no es nada sin el contar. Y el contar no es nada sin el escuchar (2000, p. 53).

La clave de la memoria está en esclarecer y generar (verbo en infinitivo) nuevas rutas de trabajo para la construcción de un pensamiento en relación con las tensiones del desplazamiento y el retorno, con base en la interpretación del mundo y de los espacios vividos. Es un acto que comporta una ruta de lo narrado, no solo como espacio oral o escritural, sino también como estructura que interpela, como una manifestación del pensamiento crítico en el aprendizaje de esa memoria. Traverso dice al respecto: “La memoria aprehende el pasado en un tejido en el que los puntos de su malla son más amplios que los que la disciplina tradicionalmente denomina: la historia depositada allí hacia una mejor subjetividad de lo vivido” (2011, p. 13).

Este autor incorpora una nueva subjetividad a la memoria y es lo público, lo que puede conocerse acompañado de un presente, a la inminencia rememorada en el pasado reciente, a un acontecimiento en cada uno. La invasión de memoria ante lo público va acompañada de un pasado en el presente, se instala en una memoria: “En una memoria poderosamente

amplificada por parte de los medios de comunicación, o al menos dirigida por los poderes públicos” (2011, p. 12). La memoria sobreabundante y saturada delimita el espacio. De ahí en adelante, todo se reduce a hacer memoria.

El pasado se transforma en memoria colectiva luego de haber sido seleccionada y reinterpretada según las sensibilidades culturales, los dilemas eternos y las conveniencias políticas del presente (Traverso, 2011). En esta significación se constituyen prácticas de la memoria alrededor de la cohesión de un grupo, comunidad o institución educativa, con miras a revalorizar como algo fundamental y rentista al conocimiento.

El maestro, como sujeto dinamizador, imprime una ruptura convencional en el tratamiento de la memoria de manera institucional, pero también una ruptura constructora, con la pretensión de que se visibilice, no un pasado, un recuento del presente, sino un estar haciendo, es decir, una acción de la memoria en la construcción de este tiempo de vida. Posición que conlleva a derrotar los sofismas de la memoria y a elevarlos para contrarrestar el modelo de exterminio cultural, el modelo del horror cotidiano para pasarlo, entonces, por el trabajo de memoria y el trabajo del testigo ante la alternativa de la vida.

El lugar sobre la destinación de la memoria involucra el territorio, el sujeto y la palabra para construir la narración de un tiempo presente. En este sentido, el lugar entraña un espacio físico y un espacio donde se dan las relaciones. La narración implica el destino de los “ausentes en la fragilidad que se instala en la memoria con respecto al tiempo narrado y su extrema vulnerabilidad en la naturaleza misma del tiempo” (Ricoeur, 2000, p. 95).

3.4.4 El espacio del relato

Es decir, el lugar como trazo epistémico de lo que constituye un tiempo en una triada: el maestro, el sujeto y el lugar de la memoria en el aula de clase, como sistema, que requiere un análisis para ubicar a la memoria en el relato, y para lo cual es necesario un tratamiento de la memoria, que se dirige hacia una construcción ontológica en el aula, ligada a una estrecha alianza entre el tiempo, el sujeto y su relato. Es la composición de este dentro de un modelo que debe incluir un inicio, una duración y una continuación en el espacio.

Es decir, la relación palabra-tiempo: la extensión incluyente de un tiempo que se instala políticamente en la palabra, es una continuación tan profunda de un territorio y los espacios multiescalares con respecto a la variedad de una población escolar étnica. Su desplazamiento no es solo un tiempo narrativo, sino que se vehicula con el lugar, a través del maestro y de la escuela. Es entender que el relato no es posible sin un tiempo y un espacio para ubicar las acciones que realiza el sujeto.

En cuanto a la memoria, el vínculo entre cuerpo e identidad entrañan una relación de la población con lo que desea entre el tiempo y el espacio de su vida cotidiana, que permite que la memoria sea frágil, o sea, en la identidad, en la confrontación y en el origen de la causa de violencia, en esa composición categorial, la memoria encierra un relato que centra su narrativa en el sentido organizacional del tiempo dentro de un espacio escolar: el aula.

En particular, el relato se toma como metáfora (*metaphorai*), como un recorrido a través de un espacio, porque los relatos son itinerarios en la medida en que comprenden un recorrido, es decir, que organizan y que atraviesan lugares. Para Certau, “el relato es un recorrido de espacio, donde las estructuras narrativas tienen un valor de sintaxis espaciales” (1999, p. 127).

En esta consideración, el relato toma un “lugar”, bien sea lineal, entrelazado o circular, que se constituye gracias a la naturaleza del tiempo (*Chronos*). En tal sentido, la importancia del relato radica en la naturaleza que se haga con el recorrido de la palabra y desde dos componentes: el trayecto desde su campo iniciático como fenómeno de desplazamiento adherido a componentes estructurales de orden lineal, entrelazados o circulares; y en la representación que significa el relato en términos de los actos que se realicen a partir de la memoria en el individuo. Por lo tanto, el relato se define de acuerdo con una visión de las relaciones comunes entre espacio, tiempo y práctica.

Para centrar los planteamientos anteriores, en Colombia, la ejecución de actos violentos confinó a mucha parte de la población, situando la legitimidad del terror en espacios y lugares donde la memoria se instaló, y donde las subjetividades entraron en relación con tensiones y conflictos configurados alrededor de unos hechos. Particularmente,

es la justificación de una violencia en la memoria, mediante un trazo histórico, para imponerse (Jelin y Silva, 2002).

En esta dirección, el relato se concibe como una práctica de la memoria, porque se producen acciones geográficas y se desarrollan acciones narradas entre el sujeto-población y su memoria, así, los espacios en la memoria son presentes cuando se convierten en relatos y dan cuenta de lo ocurrido de manera libertaria. En este sentido, como indica Semprun, “se escoge entre la escritura y la vida” (1995, p. 212), ya que hay que escoger una amnesia deliberada en la memoria para sobrevivir. En ese retorno a la vida que va más allá de un estado agónico, en la existencia existe un vínculo entre lo que cubre una memoria: lo que se relata y se escribe.

Sobre el relato, Certau explica que “es un viaje, comprendido bajo una complejidad cotidiana de nuestra metáfora” (1999, p. 128). En ese tránsito, el viaje vincula un transporte colectivo de cada vida, es decir, no es solo la individualización sino la complejidad colectiva que se transfiere en la memoria: un acto y su identidad. En esa dimensión de la identidad se compone el aquí y el allá como trabajo de mimesis de la memoria. Es fundamental este trazo de la memoria en el que se precisa la narración de los individuos en ese tiempo-presente, como señala Agamben, “bajo la crítica de un tiempo cronológico en la dimensión del presente en todo un trayecto exponencial sobre lo narrado” (2006, p. 75).

En este enfoque propositivo, no se trata de desarrollar el relato con respecto a la memoria bajo las urgencias de una “memoria semántica”. Más bien, es un enfoque sobre la memoria que implica un lugar de comprensión entre sujeto-realidad, en la línea de reflexión social e histórica. Significa que, en este contexto, no se asume la memoria desde la comprensión semántica de conceptos y significados de las palabras.

Además, es este un razonamiento ontológico sobre el ser que no se compromete con una reflexión desde el enfoque lingüístico, en contextos interpretativos aplicados con base en teorías holísticas y componenciales. Acorde con lo que expresan Hernández y López: “Las primeras consideran el concepto de las palabras como algo que no puede dividirse en unidades más pequeñas, mientras que las segundas consideran que los conceptos son un

conjunto de rasgos procedentes del sistema conceptual con gran capacidad combinatoria” (2014, p. 191).

Una vez aclarado el punto anterior, se comprende que el abordaje común para aquellos que han “vivido la guerra”, trae consigo una serie de componentes con respecto a esa identidad de cada uno, que está marcada por los microcosmos territoriales. La identidad que se extiende en la vida, desde lo biográfico de cada niño o joven, es el punto de encuentro para abrir otros campos al mundo, a un sistema y a las necesidades insatisfechas de un sector de la población. Más aún en este caso, en el que es imprescindible la resistencia como medio de acción para resguardar la vida, de acción para construir una memoria que ocupa un lugar en lo público. Es la construcción sobre la memoria en el trayecto de los diversos sujetos e identidades en el territorio.

La interpretación de la memoria está ligada a los sujetos que se instalan en el territorio y a las posibles rupturas en la implementación del Acuerdo de Paz en un lapso de tiempo contextualizado en Colombia. Este diálogo epistémico del tiempo representa un trayecto conceptual y una interpretación desde la narración, como un campo no solo recordado, sino implícito sobre nuevas dinámicas de la escuela y de las subjetividades en el entorno actual de un aula escolar.

Esta dimensión se agrupa dentro de la visión de los derechos como libertad de las propias acciones de la memoria que realiza el hombre en esa construcción de diálogo: lo pensado y la realidad en un trayecto sobre la visión que se aprehende del mundo. La memoria traza el mundo del otro, hacia otros, en actos que rememoran una manera, un trazado de esa memoria que se constituye en esa fragilidad de la historia (Ricoeur, 2000). Aquí, la noción de identidad en la población escolar, requiere una nueva subjetividad, exige otra mirada crítica en relación con la capacidad que tenga la población: los hechos en relación con un acuerdo de paz y el retorno a su propio plan de vida.

3.5 Entre el estudio del pasado reciente de la violencia en Colombia, su repercusión en la escuela y la trazabilidad del sujeto en condición de desplazado, su territorio y la memoria que lleva al aula dentro de un proceso de acogida

3.5.1 La escuela, camino de acogida de la población escolar desplazada

A partir de lo expuesto en los antecedentes y marco teórico de esta Tesis Doctoral y tras la búsqueda de una reflexión sobre una memoria en el aula escolar, es necesario inscribirse a la noción de lo que **significa la escuela**. Se parte de la noción de la escuela como significación, como complemento en las relaciones de pensamiento de un ser humano, es la corresponsabilidad de componentes hacia una relación con el mundo y la sociedad. En efecto, allí no solo como espacio físico, en la escuela se trae y se construye una memoria que se logra en la perdurabilidad de un ser para toda su existencia.

La escuela es una memoria, un camino bajo un escenario de vida que acoge una población escolar que emprende un aprendizaje y hace parte de la vida tanto individual, como colectiva. Ello implica, un trayecto de la escuela bajo dos relaciones: el tiempo y el espacio como componente de relaciones en la vida cultural, social y territorial de una población escolar. El tiempo en la escuela es extensivo y el aula escolar tiene una prolongación en la existencia de una población bajo la naturaleza de su propio tiempo. En efecto, es hablar de un tiempo que en la naturaleza de construcción tanto territorial, como cultural y social de las comunidades escolares converge entre el saber, los sentimientos y las relaciones interpersonales. En el contexto del país, se conoce sobre las grandes irrupciones de violencia generado en los territorios a lo largo del siglo XX y en estos inicios del siglo XXI. Las expectativas de un proceso de Paz en el año de 2016, abrió las esperanzas de una población escolar afectada por un desplazamiento forzado que para el caso de esta tesis llega a la ciudad de Palmira, municipio receptor de población desplazada de los departamentos de Cauca, Nariño, Chocó y Valle del Cauca.

El desplazamiento forzado de una población, trae consigo numerosos efectos territoriales e impactos en la vida de niños y jóvenes que se hallan bajo un sistema escolar.

De la misma forma, el desplazamiento es de un gran impacto en la escolarización de los más pequeños y jóvenes y por ende en su desarrollo integral, tanto individual como social. Los niños y jóvenes en su desplazamiento escolar, abandonan en la mayoría de los casos su campo de relaciones de vida en la escuela, con sus maestros, sus compañeros de clase para recalar hacia un trayecto de vida en otros centros educativos. En el contexto de esta reflexión, es fundamental el abordaje de la escuela y la acogida para la población escolar desplazada como campo de un instrumento pedagógico que respondió a una metodología cualitativa, bajo un enfoque hermenéutico narrativo. En efecto, la reflexión situacional desde la escuela, tiene su origen en la Institución Educativa Harold Eder en el año 2015, donde se tuvo como gran reto atender a una población desplazada por el conflicto armado colombiano. Esta población escolar originaria de los departamentos del Valle del Cauca (municipios de Florida, Pradera); departamento del Cauca (Municipios de Timbiquí, Timba y Guapi); departamento de Nariño (municipio de Francisco Pizarro) y el departamento del Chocó (Municipio de Quibdó) llevaron a la Institución Educativa a generar procesos de atención escolar para lo cual no estaba preparada, significando toda una construcción pedagógica mediante mecanismos de inclusión, participación y contextos de las realidades bajo una memoria de una población escolar que llega a una escuela receptora.

3.5.2 La escuela: un camino de vida

El desplazamiento forzado de departamentos como el Cauca, Nariño, Chocó y Valle del Cauca hacia al año previo de 2015; fue de gran impacto en el municipio de Palmira, convirtiéndose en unos de los municipios receptores de mayor población desplazada de otros municipios como Tuluá, Buga y la ciudad de Cali. En efecto, el desplazamiento de la población escolar fue 98 niños y niñas de origen étnico: afro, indígenas y campesinos. El sistema escolar es uno de los temas de gran afectación territorial en relación con el conflicto armado y social que ocurre en Colombia. En esta proyección, la escuela hace parte central de los planes de vida de las comunidades de base de la población étnica, la vida familiar; los hijos en la educación son fundamentales como construcción territorial.

La población infantil y juvenil en una sociedad marcada por graves conflictos sociales y territoriales, merece una atención profunda alrededor del sistema escolar local, el drama

humano de una población hacia un destierro; refleja graves contextos situacionales de la vida, bien sea de carácter individual o colectivo. De esta manera, el desplazamiento forzado de una población escolar, implica de un lado, el origen de una ruptura territorial afectando una población variada y de otro lado, una fractura del sistema escolar local de los municipios de origen para una población escolar étnica que tiene su propio hábitat, su lenguaje, su construcción de vida comunitaria. En efecto la continuación del trayecto de estas comunidades implica a corto, mediano y largo plazo, encontrar nuevas subjetividades alrededor de la escuela. Una población escolar más allá de fragmentos de adaptación, es entrar en una “nueva valoración” de valores éticos, culturales y sociales que se reflejan en el nuevo orden social alrededor de la escuela. Lo nuevo quizás reenvía al pasado -reciente. En este proceso son las nuevas subjetividades en el sistema escolar receptor, ello implica de un lado, desbrozar nuevas identidades y formas de expresión cultural que permitan encontrar caminos de acogida escolar y de otro lado, significar nuevos lugares de inclusión para continuar con la vida escolar: la escuela. (Giroux, Pedagogía y política de la Esperanza , 1997)

De esta manera, la construcción escolar de acogida, se delinea en rutas de atención inmediata, las cuales se significaron a corto, mediano y largo plazo, constituyéndose procesos de participación y de desafíos pedagógicos al interior del aula escolar, mediante tres componentes de acogida: inclusión escolar, humanización y adecuación en la Escuela.

La escuela es un principio de vida, una representación tanto individual y colectiva de la historia de vida en una población escolar. (Altuna, 2007). En la escuela la dimensión del tiempo, se refleja en la durabilidad y el espacio como *el lugar* donde vive un niño, o joven mediante mecanismo de integración y socialización de saberes y conocimientos. En efecto, *el lugar* no solo como espacio físico, sino como *el lugar* que ofrece acogida a una población escolar que adopta en su memoria en un tiempo-histórico. (Benjamin W. , 2007)

En esa dimensión es necesario referirse al tiempo de una población escolar-étnica de educación preescolar, básica y media, inscrita en la Institución Educativa Harold Eder desde el año 2105 hasta este año 2019. Durante ese año, llegaron numerosas familias por desplazamiento forzado al municipio de Palmira de los Departamentos de Chocó, Cauca,

Nariño y Valle del Cauca, considerando un gran reto para el sistema escolar local, la inclusión de la población escolar-étnica pertenecientes a las comunidades afro-colombianas, indígenas y campesinas. Los niños y los jóvenes, es decir la población -étnica escolar desplazada, llega al nuevo destino para continuar su formación en su lugar de acogida, la primera pregunta - ¿Cómo acoger estos niños y jóvenes que traen una ruptura de sus territorios de origen? ¿Cómo aminorar el dolor del desarraigo de la escuela? ¿Cómo atender la población étnica, desde un proceso pedagógico? ¿Qué construcciones se relacionan en la memoria colectiva de esta población en su nuevo territorio? -Bajo estos interrogantes- se constituyó un reto tanto para la institución, como para los maestros en crear y construir escenarios pedagógicos que contuvieran la acogida y proyección hacia una población escolar afectada por conflictos territoriales.

3.5.3 Proceso Pedagógico Diferencial (PPD)- Un antecedente clave en los inicios de procesos de atención y acogida escolar

Esta propuesta desde lo institucional, como Proceso Pedagógico Diferencial (PPD), se enfoca desde una visión desde “dentro”, hacia la visión sensible con la comunidad escolar desplazada. En el marco de un enfoque diferencial, se concreta la construcción de un plan de atención inmediata para la población escolar víctima por desplazamiento forzado. En efecto, consistió en recurrir a unas instancias del sistema escolar, generando:

- **Una integración a través del sistema integrado de matrículas (SIMAT)**, con la atención adecuada en psicología bajo un protocolo de vinculación psico-escolar.
- **Una inclusión hacia la población escolar**, mediante el protocolo de atención, revisión de casos de desplazamiento habilitando el “**Grupo de padres y madres valientes**” que fue un proyecto institucional de trabajo lúdico y recreativo; para generar desde allí los procesos de trabajo hacia el reconocimiento de subjetividades y territoriales que favorecía la dinámica escolar con sus hijos vinculados a la Institución Educativa.

En este trayecto de Inclusión: el tiempo histórico en relación con al acontecimiento, fue central en relación con la memoria individual y colectiva. El primer interrogante para esta reflexión - ¿Cómo generar la construcción pedagógica de acogida en la institución

educativa receptora, que no ha tenido experiencia con una población escolar desplazada? Para la institución educativa en el municipio de Palmira incluir en el sistema escolar una población desplazada hacia la escuela, significó un reto y una apertura en componentes pedagógicos y bajo un enfoque metodológico transdisciplinar. En efecto, la labor de la institución, genera un proceso territorial incluyente, en relación a los contextos de los grupos étnicos de la población escolar desplazada: Afrocolombiano, indígena y campesina.

3.5.4 Aplicación Pedagógica Transdisciplinar: el Aula Escolar

El proceso del (PPD) se constituyó en un trabajo transdisciplinar y la generación de nuevos ambientes de aprendizaje en relación sobre tres categorías de base y una emergente: **el sujeto, el territorio, la memoria y la acogida de la población escolar étnica:** afrocolombianos, indígenas y campesinos. En este proceso de implementación de un lado, se incluye cinco (5) maestros de grado quinto en educación básica primaria de la sede José Manuel Groot. En efecto, el fortalecimiento de un trabajo, desde el marco de las subjetividades, su trayecto como ser desplazado y su nuevo lugar de habitación escolar, implicó la atención de la memoria y su representación colectiva. (Halbwachs, 1968) De igual importancia, desde el año de 2015, el tema del territorio como parte fundamental de un espacio vivido y su nuevo trayecto, ocupan un trayecto pedagógico que significa un camino de acogida, en la apertura de nuevos procesos subjetivos, nuevas formas territoriales, y nuevas inserciones en la memoria en un aula escolar. En ese trayecto del Proceso Pedagógico Transdisciplinar (PPT), se consolida desde el año 2015, una metodología cualitativa desde un escenario de interpretación y comprensión del sujeto, territorio y la relación de trabajos de memoria en el aula escolar. Un proceso pedagógico, hacia una serie de estrategias didáctico-pedagógicas que se componen: evaluación para la acogida inicial, la atención adecuada y un proceso metodológico en relación con el aula escolar: la implementación de narrativas de cada escenario geográfico en la implantación de enfoque desde la oralidad, la escritura y el dibujo hacia la construcción de una memoria en el aula escolar.

En relación con este proceso, no se dirige de manera esquemática como inclusión de las comunidades escolares, se basa en **un enfoque transdisciplinar en relación al sujeto y**

el aula escolar implicando: **una integración de la memoria y una socialización del tiempo**, con esta población étnica para continuar el lugar contenido en una *memoria presente representado en el microcosmos de la vida de cada niño y joven en el aula escolar*.

La escuela como una propuesta pedagógica para la población étnica-escolar implica en un sentido cuatro componentes fundamentales de trabajo: **Territorio, sujeto, memoria en el aula escolar y procesos de acogida escolar**.

1. **La construcción de la memoria en el aula**, desde un enfoque cualitativo y narrativo hacia los valores de nuevas subjetividades en el Aula Escolar: AE. La institución educativa precisa los mecanismos de atención y acogida escolar de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia; pero es necesario reconocer que cada espacio de habitación de la memoria depende en gran parte del docente en el aula ya que es el quien en su momento puede brindar las condiciones didácticas, afectivas, pedagógicas y curriculares para hacer de la memoria un elemento clave en el proceso de formación y aprendizaje.

Cada uno de los docentes es libre en su aula para concretar planes, programas, proyectos, metas y acciones que puedan abrir espacios para el reconocimiento del niño y joven como víctima o estas mismas dinámicas podrían llevar al no reconocimiento de estos en su rol de víctima y por consecuencia no generar ninguna estrategia para darle un lugar a la memoria en el aula.

2. **El trazo de un proceso epistémico en la valoración del tiempo**: vinculación del sujeto y su territorio en su relación con los acontecimientos. Es clave el hecho de que la institución educativa haga un trazado del éxodo de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado; allí cobra importancia y mayor relevancia el territorio de origen y el territorio de acogida que permite develar al sujeto víctima del desplazamiento forzado. La institución asume los mecanismos de seguimiento y control de las acciones que ejecuta con cada familia y los niños y jóvenes que convergen en la dinámica enseñanza y aprendizaje.

El tiempo y los hechos son vitales a la hora de generar los protocolos de atención y acogida escolar y se fundamenta en los lugares de origen, los lugares recorridos tras el éxodo y el nuevo lugar de habitación tanto el contexto familiar como la misma escuela.

3. **El tiempo se representa en el trabajo de memoria** en el aula: un rol de nuevas identidades educativas, hacia un proceso que deben asumir como implementación pedagógica en el sistema escolar. El otro tiempo es el que se inicia con el proceso de atención y acogida escolar y de aula, ya que cada una de las víctimas convive en diferentes aulas de clase y con diferentes docentes en la dinámica enseñanza-aprendizaje y es allí en donde se da inicio al trabajo de la memoria en el aula. El tiempo para la construcción de los relatos de vida los dan tres factores claves: 1. El niño o joven víctima del desplazamiento forzado y su actitud que puede ser de directo o indirecto diálogo o de un silencio corto o prolongado según su situación de vida y el impacto de los hechos, 2. el docente que abre los espacios para que esa memoria se revele al reconocerlo como una víctima y que tiene una memoria de un pasado reciente dentro de las distintas dinámicas del conflicto armado colombiano y en su efecto en el desplazamiento forzado, 3. La existencia o inexistencia de un protocolo de atención y acogida tanto institucional como de aula escolar.

4. **El lugar de la memoria en un aula**, responde a un proceso pedagógico transdisciplinar e integral delineado, bajo una implementación de una metodología basada en narrativa y relatos donde se identifican una valoración sujeto / territorio. El lugar de la memoria en el aula no necesariamente es sinónimo de un museo o un centro de memoria de hechos ocurridos en un pasado reciente; para el caso en particular el lugar de la memoria depende tanto del proceso de atención y acogida institucional y de aula escolar como de la actitud del niño o joven víctima que posibilite o no darle un lugar a su memoria tras los hechos ocurridos originados por el desplazamiento forzado de sus territorios de origen. Pero también la memoria puede tener un lugar en el aula si los docentes que se encuentran a cargo de estos

niños o jóvenes los reconocen como víctimas de un conflicto armado y generan los ambientes afectivos, metodológicos y didáctico-curriculares para este ejercicio clave en la adaptación y asimilación de sus nuevos ambientes de aprendizaje de las víctimas.

5. **Se fundamenta este lugar de la memoria dentro de los procesos de acogida:** bajo el análisis de encuentro *entre el acontecimiento y el tiempo* como marco de una narración oral y escrita en el lugar de la memoria del niño y el joven en el escenario del aula escolar. La institución educativa tiene un gran reto y es la consolidación de rutas de atención y acogida institucional y de aula; por un lado, la institución educativa va a estar directamente acompañada de la oficina municipal denominada Unidad de Atención a Víctimas que le brindará toda la asesoría necesaria tanto al personal administrativo de la institución como a los docentes para una atención adecuada a la víctima y una acogida caracterizada en procesos de formación integral, ayuda psicológica a los niños y jóvenes y a sus familias. Es preciso aclarar que esto solo es posible si la institución educativa desde el consejo directivo crea las condiciones y mecanismos para la consolidación de la gran propuesta de atención y acogida institucional y de aula para víctimas del conflicto armado colombiano.

Hay que resaltar algo muy importante y es el hecho de que los procesos de atención y acogida no solo serán para personas víctimas del conflicto armado colombiano, sino que se abre la posibilidad de atención y acogida para víctimas de conflictos internacionales en donde la acción escolar es pieza clave para la formación integral y adecuada de estas personas.

La responsabilidad, no solo es para las instituciones educativas, sino para los maestros y maestras que están comprometidos en la construcción de vida, la existencia y la memoria de una población. Esta relación propositiva, se refleja en la construcción cotidiana de la memoria y el trayecto de vida para toda una comunidad. Esta dimensión, sin duda debería

estar vehiculada por una política pública educativa desde el estado, basada en los grandes componentes territoriales como la diferencia cultural, los sujetos y las dinámicas geográficas que marcan grandes diferencias en el sistema escolar en Colombia. La memoria de un pasado reciente, se extiende en una población escolar afectada por el conflicto armado y social, la cual alza su voz en un aula escolar donde refleja el dolor, el drama en su vida, su existencia para proyectar y desafiar su visión del presente en un País como Colombia.

El lugar de la memoria en el aula a partir de las reflexiones de los antecedentes y el marco teórico permiten asumir las categorías de este tesis doctoral en relación a un sujeto político que abarca no solo al niño y al joven víctima sino a su familia, ya que esta es quien debe huir en cierta medida de su territorio de origen y exponer de forma directa a estos pequeños al éxodo que es muchas ocasiones es prolongado, este éxodo que lo lleva a conocer otros lugares en los que quizás se quedan horas o días hasta llegar al lugar de su nueva habitancia. Los pequeños como víctimas asumen de manera directa o indirecta el éxodo, algunos en silencio porque los adultos son los que dirigen en términos directos ese recorrido y el territorio de llegada dependen casi siempre de las relaciones de hermandad, familiaridad o amistad para la escogencia del lugar de la nueva habitancia. Cuando estos factores son inexistentes entonces la nueva habitancia será al azar y casi siempre es mucho más complejo generar nuevos vínculos territoriales y afectivos.

La escuela como camino de atención y acogida es un espacio en donde se pueden abrir caminos para favorecer a estas familias a través de programas de ayuda del gobierno y que esta sirva de orientadora y/o mediadora para el estudio de caso en particular.

El territorio se convierte en una categoría fundamental que permite la trazabilidad de los hechos desde el lugar de origen, el éxodo y la nueva habitancia de las familias desplazadas. En el caso de la escuela, a través de su proceso pedagógico-curricular se puede dar inicio a la construcción de cartografías de la memoria y con ello las transversalidad de las áreas a la hora de generar planes, programas, proyectos, metas y acciones en función no solo de un aprendizaje pertinente, progresivo y continuo sino de una formación integral y afectiva.

La memoria como categoría está llamada a la mirada desde un lugar en el aula; es necesario precisar hasta donde la escuela se ausculta para reconocer una necesidad centrada en la construcción de programas de atención y acogida escolar en donde las víctimas tienen una voz que debe ser escuchada; la memoria tendrá un lugar en el aula si quienes convergen en relación a ella consolidan los mecanismos para que esta sea conocida.

El territorio, el sujeto político y la memoria representan las categorías teóricas y de análisis y los procesos de atención y acogida institucional y de aula de la población víctima del desplazamiento forzado, representa la categoría emergente que permite consolidar una tesis doctoral cuyo propósito central es el develar del lugar de la memoria escolar de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

El recorrido socio histórico realizado en los antecedentes y la trazabilidad del marco teórico han permitido conocer la evolución del conflicto armado colombiano y su incidencia en la escuela. La llamada escuela como trinchera es uno de los reflejos más latentes de denominación de escuela y violencia en donde guerrilleros y paramilitares en su momento hicieron de la escuela un campo de refugio o un espacio para guardar toda su artillería. La escuela ha sufrido el horror de la guerra colombiana en múltiples dimensiones: campo de batalla, secuestros a maestros, amenazas a familias de los niños y jóvenes, desapariciones forzadas, falsos positivos, asesinatos, masacres, minas antipersonas, secuestro extorsivos a familias y docentes, cierre de escuelas, alistamiento de menores a las filas de grupos al margen de la ley entre otros.

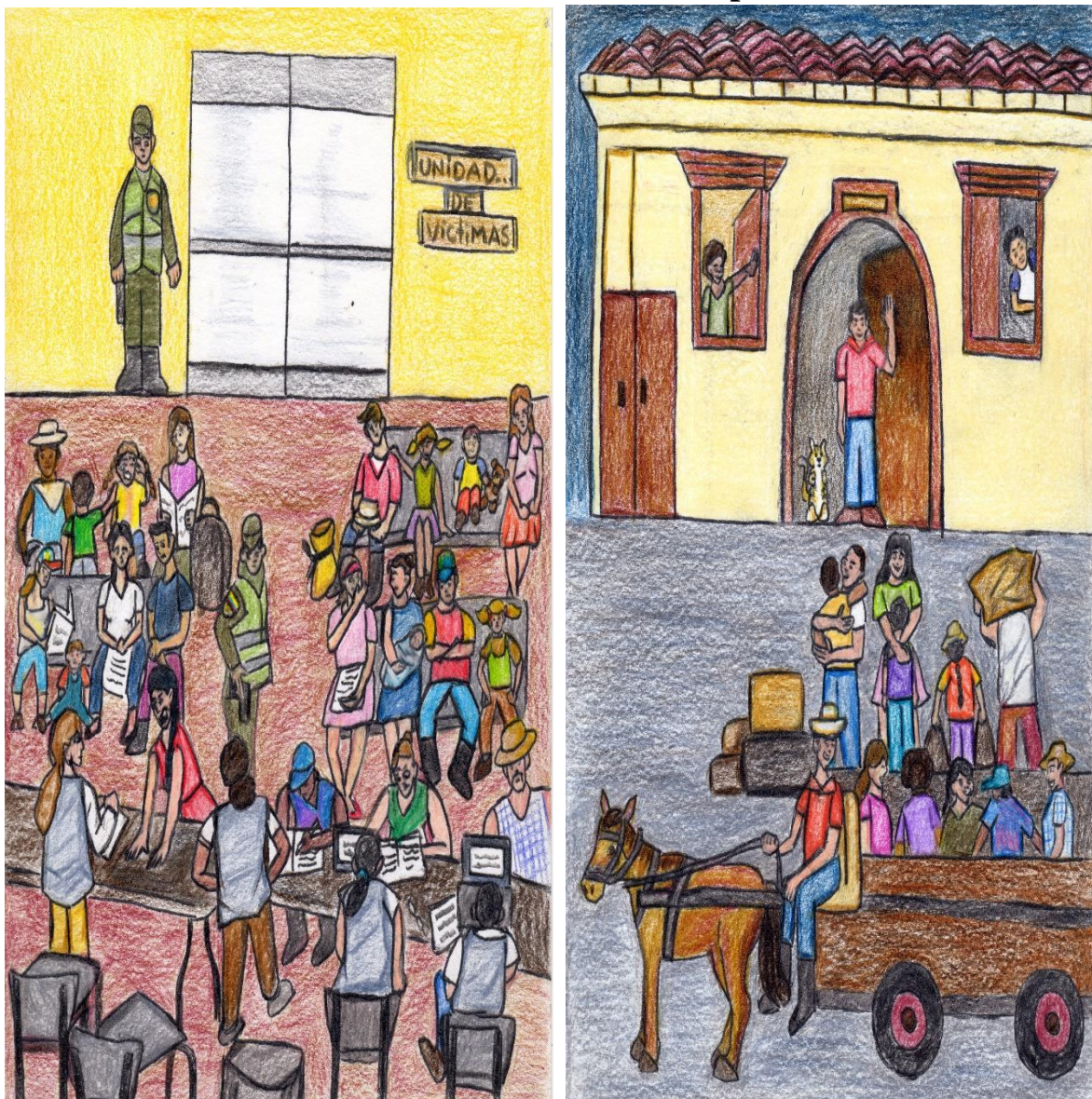
La trazabilidad del tiempo de la violencia armada y su incidencia en la escuela es determinante a la hora de generar nuevas búsquedas de alternativas para tratar la memoria de los niños y jóvenes que llegan a otras instituciones educativas con miras de re-comenzar su camino de aprendizaje. Ese tiempo que en muchos es prolongado es vital a la hora de querer atender la memoria de estos pequeños y darle un lugar en el aula.

El silencio del niño o del joven desplazado por el conflicto armado que llega al aula escolar es un tema muy importante para tener en cuenta, no todos estos pequeños están en condiciones de hablar, no todos son capaces de expresar lo que sienten y lo que les ha pasado;

para algunos el guardar silencio puede ser sinónimo de protección. Por tal motivo, la institución educativa debe atender ese silencio y no realizar actos que vayan a incidir negativamente en el proceso como el hecho exigir que cuente sin esta persona estar preparada o simplemente no lo desea hacer. Hay que permitir que el tiempo sea el que determine en su momento cuando narrar los hechos por parte de la víctima y el docente facilitar los espacios didácticos, metodológicos, curriculares y afectivos para que esto se pueda concretar.

CAPÍTULO IV

El recuento de los daños: El aula donde deposito mi memoria



Fuente: Dibujo creado por un joven desplazado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo IV de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

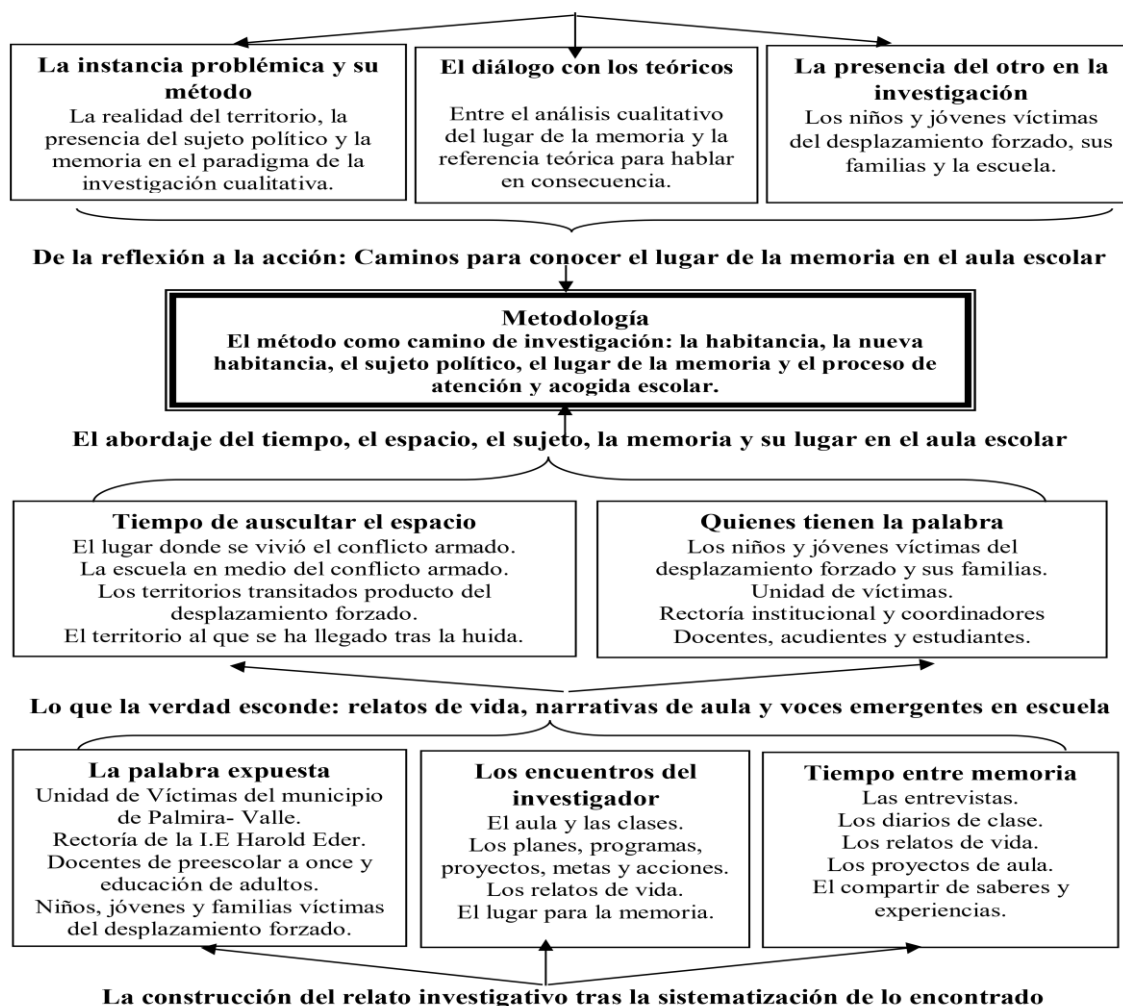
“Imaginaos ahora un hombre a quien, además de a sus personas amadas, le quiten la casa, las costumbres, la ropa, todo, literalmente todo lo que posee: será un hombre vacío, reducido al sufrimiento y a la necesidad, falta de dignidad y de juicio, porque a quien lo ha perdido todo fácilmente le sucede perderse a sí mismo (...).”

LEVI, Primo (2014): Se questo è un uomo. Torino: Einaudi.6

4. Metodología

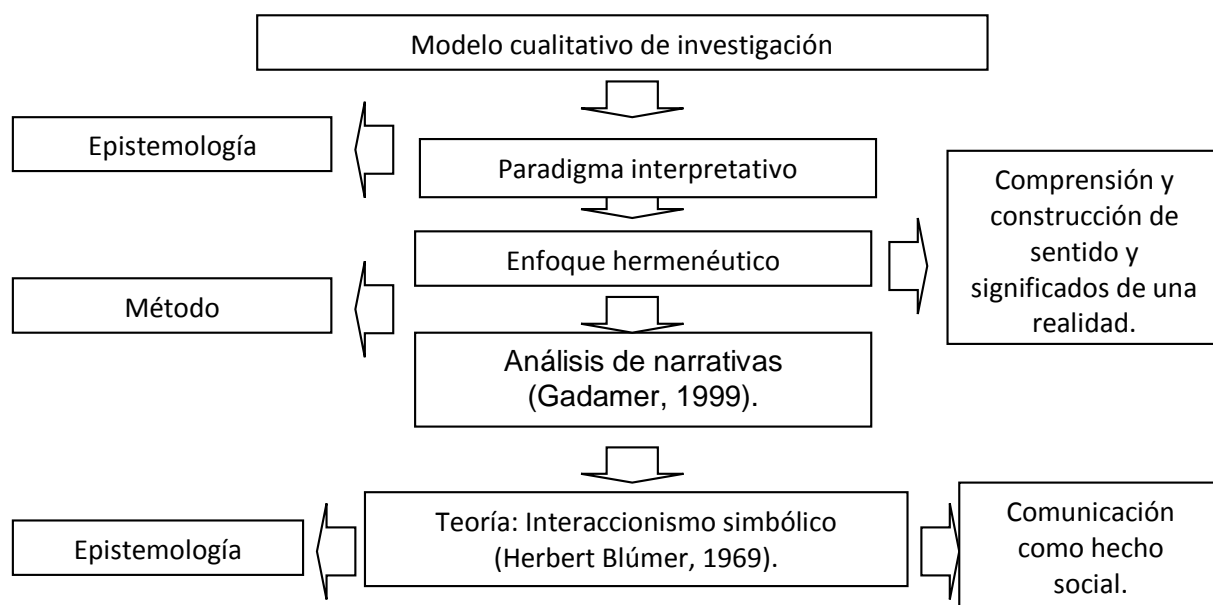
La ilustración 6. Se presenta los caminos transitados hacia la construcción del método como camino de investigación. Se da inicio a este capítulo al auscultar la instancia problemática y el develar del método a través del diálogo con los teóricos y muy especialmente a través del reconocimiento del ser como sujeto de investigación y su lugar en el trabajo de campo. Se hace todo un engranaje entre el tiempo de auscultar el espacio y quienes tienen la palabra para abordar sus vidas, sus relatos y cómo estos se entretajan en el aula a partir de los procesos de atención y acogida escolar.

Ilustración 6. Entre el desplazamiento y el aula escolar: caminos para encontrar el lugar de la memoria.



En la Ilustración 7. Se presenta la estructura lógica del diseño epistemológico que se desarrolló durante la investigación doctoral. Se ilustran los momentos inductivos del problema desde la epistemología del hecho conocido, el enfoque hermenéutico-interpretativo mediado por el análisis de las narrativas durante la ejecución del método, que conllevó al cumplimiento del objetivo fundamental sobre el comprender y construir significados, en un acercamiento a la realidad del fenómeno observado y, finalmente, la ilustración muestra que se retomó la confrontación teórica desde la epistemología, para brindar conocimiento sobre un hecho naturalista de interés y que entrega un aporte social.

Ilustración 7. Diseño epistemológico y metodológico.



Fuente. Elaboración propia.

4.1 Enfoque de la investigación

La perspectiva hermenéutica se aproxima a una reflexión que, de forma independiente, se enmarca dentro de dos componentes: una línea interpretativa y la configuración social de esta interpretación, lo cual indujo a experimentar la realidad desde una perspectiva nueva (Gadamer, 1999). La hermenéutica fundamenta el problema de la interpretación como punto inicial, en el que queda replanteada, tanto la cuestión ontológica como gnoseológica

(Garagalza, 1990), para mostrar una comprensión mutua de correspondencia desde el ser y el conocimiento.

La interpretación en su sentido ontológico, hermenéuticamente en su interpretación, maneja un tiempo correspondiente que está trazado por el Ser y el Conocer, es decir, el lenguaje que se apalabra hacia el objeto–sujeto. En esta dimensión, se expresa en una forma del lenguaje como proceso narrativo, dado que el “lenguaje” comparece al hombre ante la interpretación del mundo.

La perspectiva de la hermenéutica se instala en un trayecto entre el espíritu (de lo abstracto) y la vida que se expresa en su realidad (Gadamer, 1977). Esta implicación proporciona una visión de la realidad constituida por la razón, dejando hablar a la vida misma, es decir, mediante la palabra se expresan valores, para lo cual es necesario el dominio del lenguaje en esa narrativa-tiempo, que permite la palabra sobre la muerte, la vida, el miedo, y construye una arquitectura de conocimiento sobre una narrativa de la existencia.

Queda así concertado el sentido de una revalorización del lenguaje en la narración, como *hermeneusis* mediadora entre el ser y el conocimiento de su realidad a sí misma. En consecuencia, la narrativa implica la construcción de una realidad (Bruner, 1997) en la que se involucra, de un lado, una representación y, de otro lado, una construcción de lo ligado al acontecimiento. En este sentido, el significado de la representación supone una secuencia de actos donde se relacionan el lugar -la memoria- y el sujeto, inscrita en una comunicación intermediada por el lenguaje (Garagalza, 1990), es decir, en términos de Bruner (1997), tanto de una experiencia personal como colectiva.

El lenguaje que se emplea tiene un sentido, una forma, pero no es la forma lo que explica (Garagalza, 1990), sino la estructura cualitativa como parte de un sistema que trata de buscar un lenguaje determinado. Esta dimensión permite acercarse al investigador desde la hermenéutica de manera profunda, en lo interno, lo íntimo de la vida y de su subjetividad; esto es, a la concepción del mundo. Acorde con lo anterior, se destaca la importancia de la cualidad de la historia, opuesta a esa condición lineal, unitaria, que va conformando en su concepción y aplicación unos acontecimientos de causas y efectos. En este sentido, no hay una única objetividad en el método hermenéutico, sino lo que se denomina, un trayecto.

4.1.1 Un trayecto de objetivación para abordar la realidad

Es el lugar y el acontecimiento en la memoria que representan un trayecto del tiempo, no de manera lineal, por cuanto cada uno en su “momento”, en esa “memoria”, manifiesta su situación relativa buscando un sentido que corresponde a la visión del mundo (Agamben, 2006). Dicho de otra manera, la concepción del mundo no se da por yuxtaposición, no es acumulable o repetitiva (Garagalza, 1990), sino que versa sobre la creatividad, y transforma el presente en términos de un tiempo operativo. Por lo tanto, el lenguaje hermenéutico en este trayecto narrativo se ve reflejado en una experiencia del tiempo, pero no de su representación, por lo que debe recurrir para representarlo a un orden espacial (Agamben, 2006). La representación se halla en la gramática de un tiempo verbal como una línea infinita, compuesta por dos segmentos, el pasado y el futuro, separada por este presente.

4.1.2 El tiempo como construcción

El lenguaje es clave dentro de una correlatividad para conocerse a sí mismo y a la realidad que en cada uno queda interpretada. La palabra y el logos son dos modalidades que pueden ser antagónicas, diferentes, que dialécticamente comparecen como dos formas de vida, dos modos de interpretar y comunicarse en la relación entre el hombre y su mundo. Con la instalación de la hermenéutica en el nivel del lenguaje, con un soporte racional, lo interpretado se inscribe en una dialéctica de la vida en la imagen-tiempo.

Pues bien, lo que interesa en esa representación del Ser no es el tiempo construido, sino el tiempo por construirse en el hombre, en el que es necesario representar el trayecto del pensamiento en un tiempo, para que la mente, según Guillaume (1970), pueda realizar una imagen-tiempo. Ese tiempo no es una línea sino una representación de la experiencia, de la vida que se aprehende y complementa cada sujeto con el lenguaje, la palabra en toda la intimidad de lo interno como experiencia (Agamben, 2006).

Así, el lenguaje se articula como interpretación mediadora entre la imagen-tiempo y la realidad vivida. En efecto, la comprensión del lenguaje que interpreta (expresa y representa en un lugar), significa un sentido del mundo y de la palabra de manera intersubjetiva. De

estos modos, la idealidad (pensada) y la realidad (vivida) significan proponer un replanteamiento del lenguaje hermenéutico de la imagen–tiempo en la narración.

4.1.3 Diseño metodológico propuesto para la movilidad doctoral

Desde el enfoque de la comprensión, la consideración del lenguaje como *hermeneusis* es mediadora del Ser y la palabra en términos de narración. Esto lleva a comprender que la hermenéutica se presenta anclada en una actitud general, un modo de comportarse con respecto a uno mismo, a los otros, preocuparse por uno mismo, su importancia en la historia de las prácticas de la subjetividad (Foucault, 1994). Las expresiones del sujeto y su interpretación del mundo son producto de las interacciones con otros y consigo mismo.

Según Ricoeur (2000), se podría extender hermenéuticamente el reconocimiento de la dimensión de la memoria (sujeto), para que vaya más allá de una representación, con la significación de un tiempo-narrado: antes y durante el proceso de un posacuerdo, en la voz y experiencia de los incluidos, llamados y al mismo tiempo excluidos. Es interpretar en el tiempo la recuperación de la memoria histórica: lugares de enseñanza, convivencia; diferencia sobre las acciones para sí entre quienes retornan de la guerra y la naturaleza misma del lugar, en la memoria de toda una intersubjetividad, identificada por el lenguaje, la palabra de una ida, una experiencia contenida en una idealidad (pensada) y una realidad (vivida) de la población (Garagalza, 1990).

Este proceso de comprensión queda sumergido en la relación intersubjetiva de la palabra sujeto-tiempo, que saca a flote una relación dialógica entre el ser (ontológico) y el conocer (gnoseológico), en su interpretación a través del lenguaje para sí mismo. Se trata, en todo caso, del sentido al interpretar los efectos sociales frente a formas de violencia y las estrategias desde el entorno–retorno, en la concepción del papel de la memoria y el lugar en la imagen-tiempo del sujeto.

Por las consideraciones expuestas, el enfoque metodológico de esta tesis abordó integralmente el análisis de información de naturaleza cualitativa, adquirida y explorada mediante el acercamiento a la realidad del sujeto-objeto de estudio, para aplicar un proceso

interpretativo de indagación naturalista, es decir, sobre un fenómeno de naturaleza social, desde perspectivas individuales y colectivas (Creswell, 2012).

La metodología se aproximó a la comprensión de la realidad que posibilitó el relato de la experiencia y su interpretación, desde el diálogo sobre los hechos, procesos, estructuras y representaciones de los sujetos y del medio circunscrito del objeto de estudio, como elementos de construcción de identidades individuales y colectivas (Gadamer, 1977). La reconstrucción de la aprehensión de la memoria socio-histórica de los acontecimientos concretó el propósito, no solo de comprender lo vivido en relación con quienes retornan de un contexto histórico del conflicto, sino también, la construcción de un tiempo narrado en toda la subjetividad del sujeto, es decir, las representaciones que el conflicto dejó marcadas en la víctima, en un tiempo de posacuerdo.

De ahí que la construcción del contexto del lugar de la memoria de las víctimas del conflicto en el aula, durante su proceso de atención y acogida en la escuela en tiempos de posacuerdo, se perfiló en la investigación desde una perspectiva metodológica cualitativa y naturalista, con un enfoque hermenéutico-interpretativo, que permitió comprender los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, conservando su singularidad (Martínez, 2011). El procedimiento del ejercicio investigativo se dio en función de la narrativa histórica que los sujetos participantes evidenciaron como estructura de la realidad observada (Gutiérrez, 1995).

En consecuencia, por el propósito fundamental de la investigación se analizó e interpretó la resignificación de las categorías: territorio, desde la narrativa histórica del conflicto; el sujeto político, desde la responsabilidad social de la escuela configurada como camino de atención y acogida y, finalmente, el lugar que ocupa la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano, desde la narrativa de la experiencia de los estudiantes que fueron víctimas y se encuentran en proceso de llegada a otra institución educativa en tiempos de posacuerdo, incluyendo la dinámica social que vivencian en el aula.

4.2 Unidad de trabajo

Una vez identificado el problema de investigación y el enfoque epistemológico mediante el cual se comprendió la realidad del objeto de estudio, se estableció un dominio circunscripto y diferenciable con propiedades inherentes que lo implican en el tema de estudio (Azcona, Manzini y Dorati, 2013). En otras palabras, se delimitó el marco de observación que orientó la respuesta a la pregunta de conocimiento planteada.

Siguiendo los fundamentos de la teoría metodológica de investigación, la unidad de trabajo fue inteligible mediante un procedimiento de indagación a través del cual se definió la escuela como camino de acogida para las víctimas del conflicto armado colombiano, en tiempos de posacuerdo; la unidad de análisis fueron las instituciones educativas que integran estudiantes víctimas del conflicto, y se delimitó el territorio especificando el municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca, teniendo en cuenta que es una zona que comparte características de territorio generalizadas a nivel nacional sobre el fenómeno de la educación en entornos de conflicto, tanto en ámbitos urbanos, como rurales.

Esta delimitación local del estudio se determinó siguiendo el criterio de accesibilidad a la información por parte del investigador y su inmersión en el ámbito educativo de la zona, del cual surgieron particularidades del territorio que conllevaron a la identificación de paradigmas emergentes. Esto permitió un análisis comparativo o contrastado que confrontó el referente teórico del tema de investigación, además, configuró los hallazgos como un precedente para estudios posteriores que busquen la extrapolación de esos posibles paradigmas a otras realidades en el resto del territorio colombiano.

De otro lado, es importante destacar en este apartado, que el municipio de Palmira cuenta con un completo y complejo sistema educativo conformado por 30 instituciones educativas; cada una de ellas reportó estudiantes menores de edad, quienes se encuentran identificados en el Registro Único de Víctimas –RUV- y están vinculados al sistema educativo, como se relaciona en la siguiente Tabla.

Tabla 12. Inventario de instituciones educativas del municipio de Palmira –Valle.

Instituciones educativas	No. Víctimas vinculado al sistema educativo
Alfonso López Pumarejo	12
Harold Eder	112
Antonio Lizarazo	72
Del Valle	33
Domingo Irurita	19
Juan Pablo II	11
María Antonia Penagos	9
Mercedes Abrego	3
Humberto Raffo Rivera	71
Sagrada Familia	11
Vicente Escobar	18
Santa Bárbara	8
Teresa Calderón	2
José Manuel Groot	81
Cárdenas Centro	45
Jorge Eliécer Gaitán	33
Paulo Sexto	8
San Vicente	1
Nuestra Señora del Palmar	3
Cárdenas Mirriñao	8
La Milagrosa	11
Sagrada Familia- Rural	22
Eduardo Santos- Rural	87
Semilla de la Esperanza- Rural	12
De Rozo –Rural	77
José Asunción Silva- Rural	24
Sebastián de Belalcázar- Rural	40
Monseñor José Manuel Salcedo- Rural	37
Francisco Miranda- Rural	14
Tablones- Rural	23

Fuente. Elaboración propia, con base en el Informe de Unidad de Atención a Víctimas- Palmira 2019.

4.2.1 Unidad de observación

Desde la unidad de análisis o de trabajo, se identificó la unidad de observación que, según Azcona, et al. (2013), son aquellos referentes empíricos que el investigador utiliza para adquirir la información que determina el análisis de las categorías de estudio; se trata del conjunto de entidades concretas y delimitadas temporal y espacialmente, para soportar el procedimiento de recolección de datos.

Se escogieron cuatro instituciones educativas ubicadas en el territorio municipal de Palmira, de las cuales tres se encuentran en el contexto urbano del municipio y una en el entorno rural; esta última reportó el mayor número de estudiantes registrados en el RUV, según se referencia en las Tablas 13 a 17.

Tabla 13. Instituciones educativas de la Unidad de Observación.

Instituciones Educativas	No. Víctimas vinculadas al sistema educativo
Harold Eder	112
Vicente Escobar	18
José Manuel Groot	81
Eduardo Santos- Rural	87

Fuente. Elaboración propia con base en el Informe de Unidad de Víctimas- Palmira 2019.

En las instituciones educativas seleccionadas se elaboró una descripción simple de la conformación de la comunidad educativa, específicamente en los docentes, distribución de estudiantes y distribución de estudiantes víctimas, incluido el número de familias registradas en el RUV que consideraron participar en la investigación.

Tabla 14. Comunidad educativa de la institución Harold Eder – Palmira (Urbana).

Inventario de estudiantes						
Total de estudiantes	Total grupos		Promedio de estudiantes por grupo			
1.460	35		45			
Inventario docentes						
Total docentes	Transición-Primaria	Secundaria	Media	Nocturna		
69	31	10	18	10		
Inventario estudiantes víctimas matriculados						
No. Víctimas vinculadas al sistema educativo	Distribución por género		Distribución por nivel escolar			
	Mujeres	Hombres	Transición y Primaria	Secundaria	Media	Nocturna
112	40	72	47	24	14	27
No. Familias registradas en RUV, identificadas para estudio de caso					5	

Fuente. Elaboración propia con base en el Informe de Unidad de Víctimas- Palmira 2019.

Tabla 15. Comunidad educativa Vicente Escobar (modelo Escuela Nueva).

Inventario de estudiantes								
Total de estudiantes		Total grupos		Promedio de estudiantes por grupo				
92		6		12				
Inventario docentes								
Total docentes		Preescolar		Primero, Segundo y Tercero			Cuarto y Quinto	
6		1		2			3	
Inventario estudiantes víctimas matriculados								
No. vinculadas al sistema educativo	Víctimas al sistema educativo	Distribución por género		Distribución por nivel escolar				
		Mujeres	Hombres	Preescolar	Segundo	Tercero	Cuarto y Quinto	
18		4	14	6	3	5	4	
No. Familias registradas en RUV, identificadas para estudio de caso						6		

Fuente. Elaboración propia con base en el Informe de Unidad de Víctimas- Palmira 2019.

Tabla 16. Comunidad educativa de la I. José Manuel Groot – (con programa de aceleración del aprendizaje).

Inventario de estudiantes							
Total de estudiantes		Total grupos		Promedio de estudiantes por grupo			
520		13		40			
Inventario docentes							
Total docentes		Preescolar y Primaria		Secundaria Grado Sexto y Séptimo		Programa de aceleración	
15		11		2		2	
Inventario estudiantes víctimas matriculados							
No. vinculadas al sistema educativo	Víctimas al sistema educativo	Distribución por género		Distribución por nivel escolar			
		Mujeres	Hombres	Preescolar y Primaria	Secundaria Sexto	Secundaria Séptimo	Programa aceleración
81		44	37	32	12	19	9
No. Familias registradas en RUV, identificadas para estudio de caso						2	

Fuente. Elaboración propia con base en el Informe de Unidad de Víctimas- Palmira 2019.

Tabla 17. Comunidad educativa de la institución Eduardo Santos – (Rural).

Inventario de estudiantes						
Total de estudiantes	Total grupos		Promedio de estudiantes por grupo			
1.575	35		45			
Inventario docentes						
Total docentes	Transición y Primaria	Secundaria	Media	Nocturna		
47	20	14	7	6		
Inventario estudiantes víctimas matriculados						
No. vinculadas al sistema educativo	Víctimas Distribución por género		Distribución por nivel escolar			
	Mujeres	Hombres	Transición y Primaria	Secundaria	Media	Nocturna
87	43	44	32	17	3	11
No. Familias registradas en RUV, identificadas para estudio de caso					2	

Fuente. Elaboración propia con base en el Informe de Unidad de Víctimas- Palmira 2019.

La Institución Educativa Harold Eder en el municipio de Palmira, departamento del Valle del Cauca se encuentra ubicada al norte de la ciudad en el barrio Zamorano cuya situación de inseguridad y violencia es de los contextos urbanos más afectados. Se escogieron cinco familias y cinco docentes para realizarle las entrevistas, para el caso de los docentes estos tienen relación académica escolar con las familias porque son quienes orientan a sus hijos en los diferentes niveles escolares en los que se encuentran cursando. Para el caso de la observación participante se tuvieron en cuenta dos grupos de transición y primaria, dos de secundaria, uno de media, uno de nocturna.

La sede Vicente Escobar se encuentra como sub-barrio del barrio Zamorano, es una zona mucho más peligrosa en la que la delincuencia común, las pandillas, el manejo extorsivo y los sicarios tienen azotado el sector. De esta sede se tomaron seis familias y seis docentes para el proceso de entrevistas; para el manejo de las observaciones a grupos se tomaron tres con sus respectivos docentes.

La sede José Manuel Groot aunque está en el mismo barrio Zamorano no es tan fuerte la incidencia de las pandillas y la extorsión, pero si hay presencia de venta y consumo de

estupefacientes. Se tomaron dos familias y dos docentes para el manejo de las entrevistas y en relación a la observación participante se tomó dos grupos de transición y primaria, un grupo de secundaria y un grupo de educación nocturna con sus respectivos docentes.

La sede Eduardo Santos se encuentra ubicada en el barrio Monte claro a las afueras de la ciudad de Palmira, esta zona es considerada rural, es un contexto muy tranquilo en el que no se ven los problemas mencionados en los contextos escolares anteriores. Para el manejo de las entrevistas se tomaron dos familias y dos docentes y para el proceso de observación participante se tomaron dos grupos de transición y primaria, dos grupos de secundaria, un grupo de media y un grupo de educación nocturna. Los maestros observados en sus clases fueron seis.

Muestra trabajo de campo: En el análisis, cada una de las instituciones tiene una base de datos significativa de estudiantes víctimas, proporcional al tamaño de la comunidad educativa. En efecto, de cada institución se seleccionaron los grupos en los cuales están matriculados los estudiantes que hacen parte de las familias participantes para el estudio de caso, y se entrevistó a los docentes que están a cargo de la dirección de dichos grupos; es decir, a nivel muestral, se abordó un grupo que se caracteriza por su papel clave en el desarrollo de las narrativas, quienes son la estructura central del trabajo de campo. Esta distribución se referencia en la Tabla 7.

Muestra observación participante: En la muestra, se realizaron talleres dinámicos con diferentes grupos de cada institución educativa; de forma aleatoria se escogió un grupo perteneciente a cada nivel escolar, identificando como criterio determinante, que estuviera conformado por al menos dos o más estudiantes en situación de víctima del conflicto armado. De cada grupo, se entrevistó también a los docentes directores, para corroborar y ampliar la información observada.

Tabla 18. Distribución de muestras.

Institución Educativa	ENTREVISTAS		OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Grupos de intervención				
	Familias participantes	Docentes	Transición y Primaria	Secundaria	Media	Nocturna – Acelerado	Docentes
Harold Eder	5	5	2	2	1	1	6
Vicente Escobar	6	6	3	-	-	-	3
José Manuel Groot	2	2	2	1	-	1	4
Eduardo Santos-Rural	2	2	2	2	1	1	6
	15	15	9	5	2	3	19

Fuente. Elaboración propia

Muestra documental y contextual: se acudió a la revisión de:

- Proyectos Educativos Institucionales –PEI- 2017-2018, identificando si existen objetivos o planes que consideren el retorno de víctimas al aula escolar.
- Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de la Paz (2016).
- Reformas y políticas educativas relacionadas con la población víctima y el posacuerdo.
- Reseñas históricas del contexto municipal en tiempos de conflicto, y perspectivas del posacuerdo.

De esta manera, en el complemento de la información documental, de un lado, se buscó identificar fuentes primarias que aportaran información relevante para ubicar contextualmente la situación social del sistema educativo municipal en tiempos de conflicto, y de otro lado, el registro de las instituciones identificadas como unidad de observación, entre ellas se perfilan las siguientes: Directivos de las cuatro instituciones educativas y Oficina de la Unidad Municipal de Víctimas de Palmira – Valle.

4.2.2 Supuesto

El lugar que ocupa la memoria de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, una vez llegan al aula escolar en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en

Colombia, es dentro de los espacios de diseño, aplicación, control y evaluación de los proyectos de aula como un eje transversal del aprendizaje significativo, y en la reconfiguración del plan de estudios para la atención y acogida de la población escolar diversa.

4.3 Categorías de análisis

En función de la pregunta de conocimiento y el propósito fundamental de la investigación, se plantearon las siguientes relaciones entre categorías y subcategorías que permitieron adquirir información clara, concreta y pertinente, en función de los intereses investigativos y los métodos a utilizar (Ver Tabla 19).

Tabla 19. Categorización de Objetivos.

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuentes de información	Herramienta – Método	Entregables
<p>Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y la narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en el proceso de atención y acogida en la escuela, resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.</p>	Territorio	<p>Análisis de entornos: físico, social, educativo.</p> <p>Contexto histórico en tiempos de conflicto.</p> <p>Perspectivas territoriales en tiempos de posacuerdo.</p>	<p>¿Cuál es el entorno físico, social y educativo del municipio de Palmira, Valle?</p> <p>¿De qué manera incidió el conflicto armado en el contexto social y educativo del municipio de Palmira, Valle?</p> <p>¿Cuáles son las perspectivas territoriales del entorno educativo, en tiempos de posacuerdo?</p>	Muestra documental contextual	<p>Entrevistas a fuentes primarias.</p> <p>y</p> <p>Análisis documental –ficha de resumen.</p>	<p>Documento de sistematización de entrevistas.</p> <p>Fichas de resumen diligenciadas.</p>
<p>Identificar la postura de la escuela y sus diferentes actores con relación al posacuerdo de paz, a partir de los retos que trae para el aula la formación como sujetos políticos de los niños y jóvenes en condición de desplazados.</p>	Sujeto Político	<p>Responsabilidad social de la escuela con las víctimas del conflicto.</p> <p>Escuela como camino de atención y acogida.</p> <p>Aula escolar como lugar de la memoria.</p>	<p>En tiempos de conflicto ¿Qué hizo la escuela para proyectarse socialmente con las víctimas?</p> <p>¿Existe planeación o estructuras determinadas en la I.E., para orientar a las víctimas en su proceso de atención y acogida?</p> <p>¿Cómo es la articulación entre la I.E. y los demás entes territoriales para cooperar en los procesos de atención a víctimas?</p>	Muestra documental contextual	<p>Entrevistas a fuentes primarias</p> <p>y</p> <p>Análisis documental -ficha de resumen.</p>	<p>Documento de sistematización de entrevistas</p> <p>Fichas de resumen diligenciadas</p>

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuentes de información	Herramienta – Método	Entregables
Definir puntos de encuentro entre la población víctima y los actores de la comunidad educativa, en relación con el lugar de la memoria en la resignificación del sujeto político y el aula escolar en época de posacuerdo.	Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida.	Narrativas del conflicto desde el testimonio de las víctimas que llegan a la escuela.	¿Cuáles son las historias de vida que las víctimas del conflicto quieren compartir en el aula?	Muestra estudio de caso	Entrevistas dirigidas semiestructuradas.	Documento de sistematización de entrevistas.
		Adaptación de las víctimas al medio escolar.	¿Cómo se adaptan las víctimas del conflicto en el día a día escolar?			Documento de sistematización de observaciones.
		Postura de la comunidad educativa frente a la situación de las víctimas que llegan a la escuela.	¿Qué postura adoptan los actores de la comunidad educativa frente a la situación de las víctimas que retornan a la escuela?	Muestra observación participante	Observación participante con talleres de intervención (Libreta de campo).	Documento de sistematización de talleres de intervención (Libretas de campo).
		Dinámica en el aula reconciliadora.	¿Desde qué perspectivas, los estudiantes y docentes valoran el testimonio que las víctimas del conflicto evidencian en el aula?			Documento sistematizado de las fichas de relatos.
		¿Qué acciones proponen los diferentes actores, para contribuir con el rescate del lugar de la memoria en el aula?	Institución y Ruta de Atención y acogida al aula. Propuesta de acción transformadora para la institución educativa y el docente sobre atención y acogida.			
Identificar horizontes relacionados con el lugar performativo de la memoria en el aula.	Camino de atención y acogida	Resignificación de la escuela como sujeto político.		¿Qué lineamientos estructuran los horizontes de pedagogía que contribuya a resignificar el lugar de la memoria de las víctimas del conflicto armado durante el proceso de atención y acogida a la escuela en tiempos de posacuerdo?	Análisis de resultados de objetivos específicos 1, 2 y 3.	Fuentes documentales sobre propuestas pedagógicas como referentes teóricos y prácticos.
		Organización del proceso de atención y acogida al aula.				
		Estrategias para resignificar el lugar de la memoria de las víctimas en el aula.				

Fuente. Elaboración propia

4.4 Técnicas de recolección de información

Las técnicas que se aplicaron durante el procedimiento metodológico de la investigación, fueron: la entrevista semiestructurada y la observación participante. Se recurre a estas técnicas de recolección de información debido a que son pertinentes a la hora de abordar a las víctimas del desplazamiento forzado, por un lado, la entrevista permitió que a todos los sectores de la muestra representativa, las familias, docentes, administrativos docentes y los miembros de unidad de atención de víctimas se les indagara por los mismos temas en común que abordan las categorías de territorio, sujeto político, memoria y proceso de atención y acogida escolar. Las preguntas de la entrevista fueron diseñadas a partir de la correlación con los objetivos específicos para asegurar dar respuesta a cada uno de ellos en atención con las categorías propuestas.

En el caso de las observaciones estas se fundamentaron para ser un ejercicio respetuoso a la hora de abordar los grados desde transición a undécimo y los ciclos educativos de la educación nocturna. Es de resaltar que las observaciones iban destinadas a conocer cómo el docente manejaba el tema de la memoria de los niños y jóvenes en el aula, la reacción de las mismas víctimas al interactuar con otros compañeros que han vivido el desplazamiento forzado y con aquellos que nunca lo han experimentado.

Tanto las entrevistas como las observaciones fueron tenidas en cuenta en esta investigación ya que las narrativas se recogen en el mismo instante que se producen en la dinámica escolar.

4.4.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada permite recolectar testimonios e interpretaciones que los sujetos de la investigación dan sobre el tema en cuestión (Méndez, 2001), así, con la información recolectada, es posible comprender las representaciones que los sujetos tienen frente a una realidad determinada, tras responder a interrogantes formulados previamente, sobre aspectos puntuales relacionados al tema de estudio.

Se escogió esta técnica fundamentada en Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes afirman que el propósito de esta herramienta es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado, respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos y que, para el caso de esta tipología, se basaron en “una guía de asuntos o preguntas

aclarando que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre el tema en cuestión” (Hernández, et al., 2014, p. 597).

Cabe resaltar que se optó por la entrevista semiestructurada, porque esta presenta un grado mayor de flexibilidad debido a que parte de preguntas planeadas que pueden adaptarse a los entrevistados, con posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Las entrevistas se dirigieron a las familias registradas en el RUV, identificadas para estudio de casos, a quienes se les indagó sobre las experiencias de vida relacionadas con el conflicto y con el proceso de retorno a la escuela, además de las expectativas que tienen sobre el posacuerdo.

De igual modo, se realizaron entrevistas a los 15 docentes a cargo de grupos identificados para las actividades de intervención, quienes aportaron información sobre la dinámica cotidiana en el aula entre estudiantes, en relación con la reintegración de los estudiantes en condición de víctimas y sus compañeros, además de conocer cuál es la postura individual que tienen sobre otorgar un lugar a la memoria en el aula. También fueron entrevistados los directivos de las instituciones educativas seleccionadas para conformar la unidad de observación, a fin de conocer la proyección social frente al tema del posacuerdo, restitución del derecho a la educación de las víctimas del conflicto, y las rutas, si las hay, de retorno a la escuela planteadas por la institución.

4.4.2 Observación participante

Con el fin de reconocer aspectos dinámicos de interacción y de valoración relevantes sobre el proceso de atención y acogida y el lugar de la memoria de las víctimas del conflicto en el aula, en tiempos de posacuerdo, se recurrió a la técnica observación participante, pues facilitó la recolección de información en forma directa. Según Kawulich (2006), esta técnica permite aplicar métodos de observación que identifiquen en los grupos de intervención, expresiones no verbales, interacciones, comunicación, posturas, comportamientos, etc., esto es, los aspectos observables que verifiquen o complementen las definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que no pueden o no quieren compartir, situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo advertir distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada. Se observó a 19

docentes que van de grado transición a grado undécimo incluyendo el ciclo 1 al ciclo 5 de educación nocturna.

Al respecto, Dewalt y DeWalt (2002) aclaran que el fin del diseño de la investigación cuando se emplea la “observación participante como un método, es desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método” (p. 92). Los autores dicen que la observación participante es una forma de incrementar la validez de los hallazgos de las entrevistas, pues las observaciones pueden coadyuvar a tener una mejor comprensión del contexto y del fenómeno de estudio. En este caso se aplicó mediante el desarrollo de talleres interactivos, cooperativos y de exploración, y en cada actividad se dio un compartir de experiencias, posturas y perspectivas de los estudiantes sobre el conflicto armado, retorno a la escuela de la población víctima del conflicto, historias de vida y adaptación a un nuevo entorno en tiempos de posacuerdo. Cada experiencia se registró en libretas de campo.

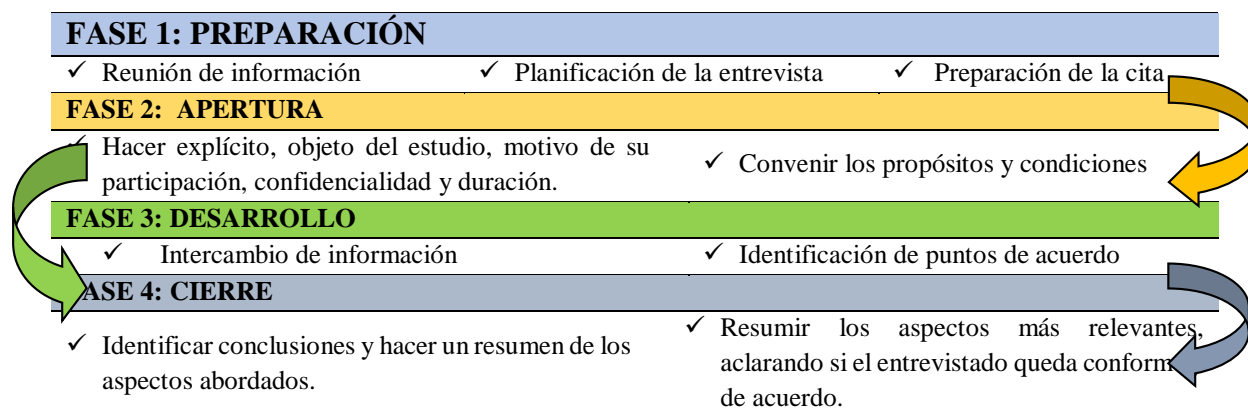
4.4.3 *Análisis documental*

Como técnica complementaria se recurrió al análisis documental, técnica utilizada para recolectar y almacenar información mediante una ficha de resumen, identificando los datos más valiosos de los documentos revisados, ajustados a los propósitos de la investigación.

4.5 Instrumentos

4.5.1 *Guía de entrevista*

Ilustración 8. Fases de la entrevista.



Fuente: Elaboración propia.

4.6 Momentos de la investigación

4.6.1 Validación y ajuste de los instrumentos

Para validar los instrumentos de recolección de información, se realizó una prueba piloto de la entrevista con 2 docentes, 1 familia y 1 director de I.E., con el fin de confrontar la información requerida con las respuestas logradas, para posteriormente formular la entrevista en función de las necesidades investigativas. Se eliminaron las preguntas que desviaban la temática central del estudio y se revisó la redacción de las mismas, teniendo en cuenta los siguientes criterios: lenguaje comprensible, comodidad de los entrevistados con las expresiones incluidas en las preguntas, eliminación de ambigüedades y/o repetición de preguntas.

Con las libretas de campo se llevó a cabo un proceso similar, pero se realizó con un solo grupo y una sola sesión, las modificaciones del formato se ajustaron según las necesidades identificadas en esa sesión.

4.6.2 Recolección de información y trabajo de campo

Las actividades se desarrollaron semanalmente para poder trabajar con una institución a la vez y permitir mayor movilidad y eficiencia de recursos en el proceso investigativo; se programaron previamente las visitas y los talleres con mínimo una semana de anterioridad para contar con la disponibilidad de los participantes. Para aplicar las entrevistas se visitó el contexto de trabajo, en espacios libres de descanso; estas se programaron de forma anticipada, hubo flexibilidad con el manejo del tiempo del entrevistado, aunque se estableció un tiempo mínimo de media hora.

De igual manera, se trabajó con el consentimiento informado de los participantes y de las instituciones seleccionadas, cuyo formato incluyó: objetivo de estudio, confidencialidad, manejo de datos personales con la mayor discreción posible, y la información previa sobre las preguntas para que los participantes decidieran libremente lo que querían responder. Además, los participantes autorizaron al investigador para el uso de la información, aclarando que será manejada bajo el anonimato de los testimonios.

4.6.3 Sistematización y codificación de la información

La información se sistematizó y categorizó para identificar recurrencias, proposiciones, categorías y temas emergentes que se pusieron en diálogo con la teoría y los hallazgos derivados de la revisión de antecedentes y de contextos. El proceso investigativo permitió sistematizar a través de una estrategia narrativa para construir y explicar los saberes producidos por medio de una experiencia de los sujetos de estudio, ello mediado por el análisis y la valoración de acciones (Sánchez, 2010).

La sistematización se logró con el cumplimiento de tres fases: reconstrucción, interpretación y potenciación, las cuales, según Acevedo (2008), no implican secuencialidad. En las Tablas 21 y 22 se visualiza el proceso de cada fase.

Tabla 20. Fase Reconstrucción de la experiencia.

PASOS METODOLÓGICOS	RECURSOS
Confrontación de las distintas categorías	Entrevistas semiestructuradas,
Confrontación de las versiones.	Observación participante
Estructuración de un relato	Análisis documental
	Formatos de sistematización.

Fuente. Elaboración propia

Esta fase se relaciona con “la descripción de la experiencia y la interpretación que hacen de ella los individuos involucrados” (Sánchez, 2010, p. 3).

Tabla 21. Fase Interpretación de la experiencia

PASOS METODOLÓGICOS	RECURSOS
Principios de legibilidad de la experiencia.	Relaciones entre las distintas categorías y técnicas de recolección de información.
Relaciones al interior de la experiencia.	Distribución de las modalidades interpretativas, en relación a cada categoría.
Triangulación	Análisis de categorías emergentes.

Fuente. Elaboración propia

Con la interpretación se busca “identificar temas recurrentes y significados que los actores le dan a la experiencia” (Sánchez, 2010, p. 3).

En cuanto a la fase de potenciación, Sánchez (2010) afirma que se trata de “una comprensión de la experiencia desde su perspectiva transformadora y sus posibilidades futuras” (p. 3). En ese sentido, la metodología seleccionada llevó a comprender el fenómeno objeto de estudio, utilizar diversos puntos de información, validar los datos con técnicas de triangulación, reflejar la realidad de manera global enfatizando en detalles y circunstancias específicas.

Con el diseño narrativo se pudieron recolectar las historia de vida de varias familias víctimas del conflicto armado, las cuales se encuentran en procesos de atención y acogida y tienen miembros que son estudiantes de alguna de las instituciones que conforman la unidad de observación; la información recolectada permitió elaborar un análisis coherente y relacional con la temática abordada, en la resignificación del sujeto político, en el rescate del lugar de la memoria de las víctimas, quienes se encuentran en proceso de atención y acogida al aula en tiempos de posacuerdo.

La metodología descrita resultó pertinente en tanto permitió comprender el fenómeno estudiado, desde la subjetividad propia de los participantes, en un contexto, espacio y momento determinado, representaciones derivadas de un acto de violencia, con los cuales vulneraron los derechos individuales y familiares a la educación y se encuentran en procesos de restitución. Teniendo en cuenta los preceptos de la ética profesional, en el campo de la investigación y con el interés de garantizar la seguridad de los participantes, se buscó el estricto consentimiento de los participantes acerca del manejo de la información suministrada, como también la discreción pertinente, mediante el anonimato de las narrativas.

4.6.4 Análisis e interpretación de la información

Desde esta propuesta y bajo este modelo topológico, la hermenéutica se asumió a través de un método dialéctico que incorporó de manera intersubjetiva sujeto y realidad. En este sentido, el análisis indujo a un proceso de interpretación intersubjetivo desde el pensamiento y la realidad (Zemelman, 1994). El autor sugiere un proceso inacabado y en permanente construcción. Por su parte, Ricoeur (1998, p. 83) sostiene una dialéctica del acontecimiento y el sentido esencial entre el acto de comprensión y la realidad como expresión de una explicación. En efecto, narrar historias (Bruner, 1997) es algo más complejo en la dimensión cotidiana de lo que habitualmente se cree, donde la narrativa da un sentido de construcción:

el presente, y en ese escenario complejo se propusieron dos horizontes: 1. El pensamiento: conformación idealizada. 2. La realidad que se incorpora en el tiempo como construcción y elemento transversal de la acción interpretativa.

En esta dimensión, se reconoció el tiempo como una conciencia histórica en términos de quien comprende (sujeto) y construye su tiempo para sí mismo, es decir, desbrozar sobre la acción humana (el lugar) que se ejerce en la historia como soporte narrativo (Gadamer, 1999).

Finalmente, durante la investigación se desarrolló un análisis de la información resultante del territorio, la memoria colectiva, la afectación en la escuela, la población víctima y los excombatientes. Asimismo, se recuperaron los discursos de los actores escolares basados en el tratamiento de diferentes datos y de interpretaciones graduales sobre el posacuerdo de paz en Colombia.

4.6.5 Devolución de la información

Al culminar el trabajo investigativo, se realizará un seminario con las instituciones educativas participantes en la investigación, se hará entrega de los hallazgos y ejemplares de la tesis doctoral que contribuya a resignificar el lugar de la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano en el aula, durante su proceso de retorno a la escuela en tiempos de posacuerdo.

En el seminario, además de abordar el tema investigado y los hallazgos, se abrirá un espacio para el debate, con el fin de recibir críticas, opiniones y recomendaciones, para retroalimentar los procesos investigativos de trabajos futuros o de construcción de artículos de publicación que toquen elementos claves de la tesis doctoral.

CAPÍTULO V

Donde no puedas aprender, no te demores



Fuente: Dibujo realizado por un joven desplazado por el conflicto armado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo V de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

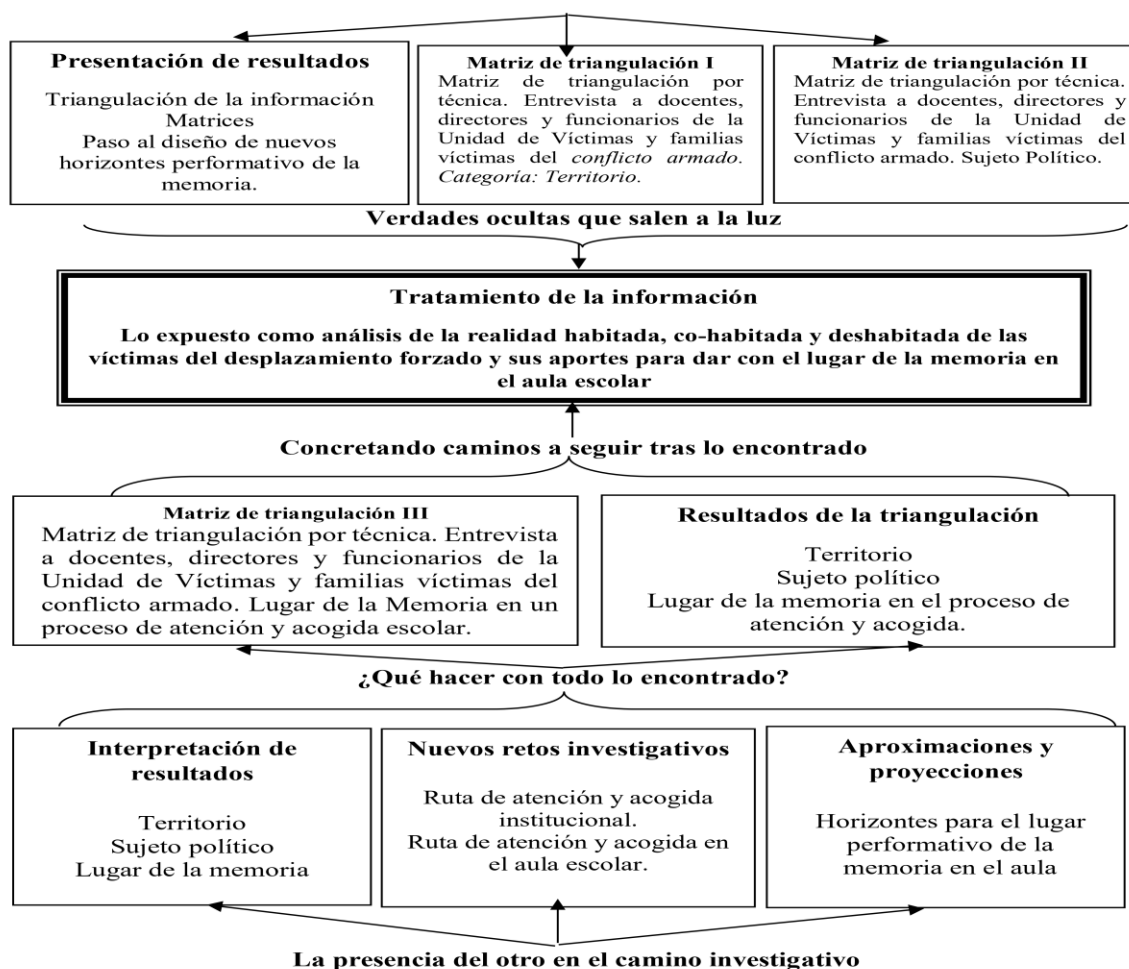
(...) habría que prestarle oído, entonces, a los que traen de ahí sus recuerdos y sus marcas. Cada testimonio es un dolor reflexivo que confronta, como puede, sus heridas. No todos los sobrevivientes llegan a comprender el terror que los atravesó, pero el conjunto de sus voces puede, al menos, indicar en qué terreno se juega la partida destinada a borrarle a los humanos su identidad para proyectarles vacío.

Nora Strejilevich

5. Presentación de resultados

La ilustración 7. Presenta la estructura del tratamiento de los resultados como un entretelar que permite dar el lugar a la voz de las víctimas del desplazamiento forzado a partir de la triangulación de la información desde matrices I y II; se permite que verdades denominadas “ocultas” salgan a la luz por primera vez desde las voces de sus protagonistas; se define los caminos a transitar a partir de todo lo encontrado y una vez se presentan los resultados también se da espacio a nuevos retos investigativos a aproximaciones y proyecciones preparando un horizonte performativo de la memoria dando paso al capítulo seis.

Ilustración 7. El lugar de la memoria en el aula escolar: Una búsqueda desde el territorio y el sujeto.



En este capítulo se presenta la información obtenida de los docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado mediante de la entrevista y la observación participante, la cual se sistematizó y analizó en función de la categorización de objetivos. El resultado es una serie de proposiciones que, al unirse en la triangulación (ver Tablas 23, 24 y 25), llevan a comprender el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, una vez retornan al aula en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia. La presentación del siguiente análisis se dividió en cuatro categorías: Territorio, Sujeto Político, Lugar de la Memoria en un proceso de retorno y Camino de Atención y acogida

5.1 Triangulación de la información

En las Tablas 23, 24 y 25 se muestran las proposiciones agrupadas, como resultado del análisis de las proposiciones obtenidas durante la entrevista, la libreta de campo y las fichas de relatos del fenómeno estudiado, con la participación de docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado.

Tabla 22. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Territorio.

Objetivo específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida en la escuela, resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Categoría: Territorio

Código: EDDFFV_OB_T

Sub Categoría	Proposiciones entrevista docentes	Proposiciones entrevista directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas	Proposiciones entrevista familias víctimas del conflicto armado	Proposiciones Observación	Triangulación (Proposiciones agrupadas)
<p>Análisis de entornos: físico, social, educativo.</p> <p>Contexto histórico en tiempos de conflicto.</p> <p>Perspectivas territoriales en tiempos de posacuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> El desplazamiento forzado, violencia y deserción escolar; muchos estudiantes cambiaron de región y se les dificultó el acceso a la escuela. Además, el regreso a la escuela y, en muchos casos, no precisamente al territorio del que salió desplazada la víctima. La amenaza a los maestros y no poder regresar a su lugar de origen, ya que no tienen apoyo del 	<ul style="list-style-type: none"> Las instituciones educativas generan acciones para alcanzar la calidad educativa y la atención a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Deserción escolar y constantes amenazas a maestros de las instituciones educativas. Mejoras en la atención de niños y 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de seguridad en gran parte del municipio de Palmira; afectan a la población el hambre y la violencia ejercida por grupos al margen de la Ley y militares del Estado. Amenazas a familias de varios municipios del departamento del Valle del Cauca por la posesión de sus tierras. Dolor por la pérdida de familias a manos 	<p>Dentro de lo observado en los estudiantes está:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motivación constante de niños y niñas de grado transición 1. Los niños que no han vivido el desplazamiento estuvieron atentos durante los eventos realizados en la clase y dentro del proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra. Durante los relatos de los pequeños en situación de desplazamiento, los compañeros estuvieron atentos, ya que esas historias no eran del común, nunca habían oído en clase a un niño que hubiera vivido en medio de la guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> La violencia se da por varios factores de orden económico: concentración de la tierra, monopolio e injerencia de economías rurales, y continuación del accionar de los grupos armados en los territorios, que colocan el desplazamiento forzado en un punto central de la violencia. Las consecuencias focalizadas del conflicto armado se deben a la transformación del territorio para su titulación, aumento de

<p>gobierno local. Por otro lado, la libertad de poder regresar a su escuela o, en últimas, regresar al sistema escolar en otras poblaciones diferentes a las del contexto de origen.</p>	<p>jóvenes amparados por el sistema escolar.</p>	<p>de grupos militares y el temor de no regresar a su territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos niños formularon preguntas, en especial en los relatos de los dos pequeños en situación de desplazamiento. • Se notó alegría cuando participaron en el proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra. • Motivación constante de los niños y niñas de grado transición 2. • Los niños que no han vivido el desplazamiento estuvieron atentos durante los eventos realizados en la clase y dentro del proyecto de aula: Pequeñas palabras. • Durante los relatos de los cuatro pequeños en situación de desplazamiento, los otros estuvieron atentos ya que esas historias no les eran familiares y se veían como si estuvieran presenciando una película de acción. • Hubo preguntas concretas como: ¿estás feliz aquí con nosotros?, ¿Extrañas tu tierra y tu casita? • Hubo motivación a la hora de participar en el proyecto de aula: Pequeñas palabras. • Los niños y niñas de grado cuarto y quinto estuvieron motivados y participaron 	<p>riesgo por pérdida de algunos territorios titulados, propagación de la explotación económica que afecta, tanto el modelo económico como el medio ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se configura una acción que contribuya a la cooperación institucional y trabajo continuo para la sensibilización ciudadana y el fortalecimiento de redes de apoyo que requieran de constante reformulación ante las cambiantes dinámicas del desplazamiento forzado y del desarraigo que produce el conflicto. • Los avances en restitución de tierras son para el desarrollo y la reparación colectiva e individual de las víctimas, implementa garantías de no repetición y cultura de paz, para contribuir al proceso de construcción de esta.
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de conflictos de convivencia escolar entre docentes y estudiantes, la amenaza a diversas familias y la desaparición de jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor resguardo para los miembros de la comunidad educativa: directores, docentes, padres de familias que se ven afectados por el conflicto armado. 	<ul style="list-style-type: none"> • La existencia de pobreza extrema, falta de empleo, incremento de la violencia y desaparición de líderes sociales en el departamento del Cauca, Chocó, municipio de Pradera por parte de los grupos armados. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia negativa en los grupos de maestros por temor a perder clase debido a bombardeos, asesinatos, desplazamiento forzado y secuestro, que evitan el regreso a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diligencias ante los entes gubernamentales locales de Palmira, soportes específicos para mitigar la violencia y el desplazamiento forzado de las familias, y la garantía de que todos obtengan cobertura alimentaria escolar y diversos programas escolares para los niños y jóvenes. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Deserción en diversas instituciones educativas debido al 				

conflicto armado y la falta de políticas locales para la protección de los niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado.

- Aumento de la violencia escolar con amenazas a los maestros, que los llevan a suspender proyectos de aula en diversas instituciones educativas; violación de los derechos humanos y situaciones de violencia, sicariato pandillismo e incremento del secuestro a miembros de las familias del municipio Palmira.
 - Desaparición de familias enteras a causa del conflicto armado y hechos de violencia general por falta de ayuda de parte del Estado, por
- La gestión local del municipio Palmira está forjando condiciones en los establecimientos educativos en cuanto al aumento de matrícula escolar, además de la demanda de educación nocturna, con el fin de minimizar en la población los efectos de hechos de violencia por parte de grupos criminales y pandillas. Por otro lado, se busca incrementar la cobertura escolar, disminuir la brecha de la deserción escolar en los estudiantes, y cubrir las necesidades de toda la población.
- activamente en el proyecto de aula: 1,2,3, recíbeme otra vez.
- Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado formularon interrogantes: ¿Por qué el profesor no quiso recibir a la pequeña en la escuela? ¿Un niño exguerrillero no tiene derecho a estudiar en una escuela? ¿A quién se le debe comunicar que la escuela no quiso recibir a un niño desplazado? ¿Qué debemos hacer como compañeros cuando llega un niño de la guerra al aula? ¿Si el niño que llegó de la guerra es muy agresivo qué debemos hacer como compañeros de aula?
 - Durante el relato del estudiante que quedó sin escuela por culpa de la guerra, los compañeros estuvieron atentos y conmovidos; nunca habían escuchado que la escuela la destruyera un grupo de hombres de guerra.
 - Se facilitó el conversatorio entre los niños y se despejaron las dudas que había en el aula.
 - El proyecto de aula: 1,2,3, recíbeme otra vez, fue clave en esta clase, porque los estudiantes comprendieron que
- El posconflicto representa inversiones que contribuyen a mitigar los efectos del conflicto; que las regiones afectadas recuperen su capacidad productiva y las familias desplazadas tengan trabajo y estudio en sus municipios de origen.
 - La reparación justa de la población y de las regiones afectadas es un reto y un propósito para mejorar las condiciones, capacidades y garantías de la sociedad, para desarrollar las actividades productivas, incorporando aspectos psicológicos y sociales en el rediseño de políticas de desarrollo, junto con un abordaje integral que no limite el acceso a recursos como parte de la compensación por daños y lograr una

lo que ha sido un proceso lento y complejo para las familias víctimas del conflicto.

no en todas las escuelas se le cierra el derecho a estudiar a los niños y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado. Conocieron de primera mano la importancia del respeto, la tolerancia y la ayuda que se debe brindar en el aula a estudiantes que vienen en busca de un aprendizaje significativo.

recuperación de las personas sobrevivientes.

Lo observado a la docente fue:

- Dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto: Lo que seremos después de la guerra.
 - Conocimiento de la didáctica para tratar el tema del conflicto armado colombiano y, en especial, sobre el desplazamiento forzado.
 - Los recursos para la clase y el proyecto de aula fueron novedosos y pertinentes. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.
 - Utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del MPIS.
 - Propició un clima fraterno en la clase y en el proyecto de aula
- El problema de la educación y el conflicto armado se debe principalmente a la posesión del territorio, e impacta negativamente en las poblaciones más vulnerables, genera inequidad e injusticia para los ciudadanos con diversas costumbres dentro de cada comunidad.
 - Las consecuencias focalizadas del conflicto se deben a la modificación de los territorios para su titulación, aumento de riesgo por pérdida de algunos territorios titulados, propagación de la explotación económica, que afectan el modelo económico y el medio ambiente.
 - La pérdida de control social y cultural de sus territorios por parte de las comunidades en

para tratar un tema tan delicado y sensible con los más pequeños.

- Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.
- Dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto de aula: Pequeñas palabras.
- Conocimiento de la didáctica para tratar el tema del desplazamiento forzado.
- Los recursos para la clase y el proyecto de aula fueron novedosos y pertinentes. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.
- La docente utilizó los principios y las estrategias didácticas del MPIS de su institución educativa Harold Eder.
- La docente climatizó el aula con su ternura para tocar el tema del desplazamiento forzado en niños y niñas en edades entre los cuatro y cinco años.
- Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.

Colombia ha estado asociada, además del conflicto armado, a fenómenos de repoblamiento y cambio de la composición étnica.

- El desplazamiento forzado obliga a modificar la composición de las familias, olvidando sus costumbres para poder adaptarse a un entorno cultural diferente que genera cambios sustanciales en su calidad de vida.
 - El conflicto armado obliga a la población a desligarse de su comunidad y genera obstáculos que impiden el mejor desenvolvimiento, económico y social de los habitantes.
 - La falta de un enfoque integral por parte del Estado que considere los factores estructurales que retroalimentan el conflicto; la problemática de la
-

-
- Pertinente el manejo del grupo durante la temática abordada en el proyecto: 1,2,3, recíbeme otra vez. La docente fue prudente a la hora de manejar el relato de vida del estudiante víctima del desplazamiento forzado. Manejó bien los tiempos de narración, preguntas y el compartir de saberes y experiencias con la dinámica de trabajo: Te pregunto con amor y me respondes con ternura.
 - Conocimiento pertinente de la problemática del conflicto armado colombiano y los niños y niñas desplazados que habitan el aula de grado cuarto y quinto, resaltando que estos estudiantes fueron desplazados de sus territorios de origen y desvinculados del sistema educativo, lo que ha llevado a generar su nueva vinculación a la escuela para proseguir con su formación integral y el aprendizaje significativo.
 - Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y el relato de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. La docente generó un clima fraterno a través de la técnica de preguntas y respuestas.
- escuela que enfrentan las comunidades y darle respuesta de manera concreta a sus exigencias.
- Se presentan riesgos como parte del desplazamiento forzado de las comunidades, que enfrentan la acción desmedida de las autoridades e instituciones que controlan el orden público, desmejorando sus derechos constitucionales, como el derecho a la educación.
 - En Colombia el desplazamiento violento comienza en las zonas rurales a partir de un esquema sociocultural agudo de separación de las esferas masculina y femenina: a las mujeres se les destruye la identidad social más que a los hombres, quienes suelen manejar un espacio geográfico, social y político más amplio.
-

-
- Utilizó los principios pedagógicos (humanista, teórico-práctico e investigativo) y las estrategias didácticas del MPIS de su institución educativa (transmisión, ejercitación, trabajo grupal, jerarquización de ideas a través de recurso Tic).
 - Asumió un rol de escucha y moderadora, tanto del niño que dio su relato de vida, como de sus compañeros que hicieron las preguntas.
 - Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.

Lo observado a los estudiantes víctimas fue:

- Los niños y niñas se sintieron cómodos en el aula.
 - Los estudiantes estuvieron motivados y participaron en cada una de las etapas de la clase, en especial, dentro del desarrollo del proyecto de aula: Pequeñas palabras.
 - Cuando contaron sus relatos de vida, lo hicieron de manera natural y procurando no olvidar nada de lo vivido antes, durante el desplazamiento forzado.
- Uno de los motivos del desplazamiento se intensifica debido a que los hombres determinan en su huida la búsqueda de trabajo para obtener una mejor calidad de vida y bienestar familiar, en otra ciudad. La deserción involuntaria de los jefes del hogar hacia otras zonas promueve la organización de nuevos hogares.
 - La responsabilidad femenina y las estrategias de supervivencia impactan en la educación de los hijos, como lo reconocen los profesionales y funcionarios familiarizados con el problema. Las personas desplazadas aluden a la necesidad de superar su condición de desplazadas.
 - El impacto del conflicto armado en la educación se observa en el desplazamiento forzoso al que están
-

-
- Los estudiantes ayudaron a su maestra a dibujar el recorrido vivido durante el éxodo del desplazamiento.
 - Los niños y niñas en condición de desplazados participaron y convivieron de forma natural y fraterna con los demás compañeros del grupo.
 - Los estudiantes se sintieron cómodos en el aula.
 - Los niños y niñas estuvieron motivados y participaron en cada una de las etapas de la clase, en especial, dentro del desarrollo del proyecto de aula: Pequeñas palabras.
 - Cuando contaron sus relatos de vida, lo hicieron de manera natural, en especial a la hora de hablar de la guardería en donde estaban antes de llegar a esta aula y de las rondas que aprendieron, como: Compadre yo tengo un mico, que entonó una de las niñas narradoras.
 - Los niños y niñas escogieron de un grupo de imágenes, las que les acercaban al lugar de donde llegaron.
 - Los niños y niñas en condición de desplazados participaron y convivieron de forma natural y fraternal con los demás compañeros del grupo.
- sujetas las familias en cada territorio.
 - La estigmatización que se genera sobre esta población obstaculiza las posibilidades de educación y mantiene un círculo vicioso que la hunde en condiciones de pobreza y hace difícil trascender la categorización.
 - Para estas personas es conveniente continuar autodefiniéndose como desplazadas, a pesar del tiempo transcurrido posterior a su desplazamiento, y argumentan que todavía no han recibido todas las ayudas y el restablecimiento de sus derechos por parte del Estado para superar la condición del desplazamiento.
 - La adaptación al nuevo medio puede verse afectado por el ingreso económico; los migrantes de otros territorios por posesión de tierras no
-

-
- Un niño, quien vivió el ataque a su escuela por parte de un grupo guerrillero, relató su historia de vida. Se conmovió hasta las lágrimas, pero trató de contar en detalle lo vivido.
 - Los niños y niñas estuvieron motivados y participaron en cada una de las etapas de la clase, en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula: 1,2,3, recíbeme otra vez. El niño asumió una postura de orientador y clarificador frente a las preguntas que le hizo el grupo de compañeros de clase ante su relato de vida.
 - El niño agradeció a la maestra, a sus compañeros y a la institución educativa por haberlo recibido y ser tan buenos con él.
 - El grupo realizó en una hoja de blog la cuadrícula de la narración dibujando los principales acontecimientos del relato.
 - El grupo manifestó su deseo de que esta experiencia no se quedara allí solo como relato y proponen a la docente crear un blog para albergar los relatos de la sede y los trabajos que se desprenden de ello.
- trabajadas, viven una situación que no permite obtener mejores condiciones económicas para la familia, ni acceso a la educación para sus hijos, ni empleo para solventar las situaciones de alimentación dentro del grupo familiar, entre otras.
- Entender que en Colombia el conflicto armado interno y su transición, comprende los inconvenientes derivados del retroceso y del estancamiento en el desarrollo humano y socio-económico en los territorios en conflicto armado; potenciar y socializar propuestas de desarrollo regionales y locales, conocer el desarrollo de nuevas tecnologías y de nuevo conocimiento a través del trabajo colaborativo.
-

Tabla 23. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Sujeto Político.

Objetivo específico: Identificar las posturas de la escuela y sus diferentes actores, con relación al posacuerdo de paz a partir de los retos de la población víctima del conflicto armado colombiano durante su proceso de atención y acogida al aula escolar.

Código: EDDFFV_OB_SP

Sub Categoría	Proposiciones entrevista docentes	Proposiciones entrevista directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas	Proposiciones entrevista familias víctimas del conflicto armado	Proposiciones Observación	Triangulación (Proposiciones agrupadas)
Responsabilidad social de la escuela con las víctimas del conflicto. Escuela como camino de retorno. Aula escolar como lugar de la memoria.	<ul style="list-style-type: none"> Es difícil porque no se tiene una pedagogía para la atención escolar a las víctimas de desplazamiento forzado. Con el Modelo Pedagógico Integrado Significativo (MPIS) de la institución educativa se han creado proyectos de aula para atender desde la didáctica a los niños y jóvenes afrodescendientes, indígenas y campesinos. Se reconocen las características de los estudiantes, asumiendo el 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de trabajos desde proyectos de aula basados en directrices del MPIS, considerando los sucesos de las víctimas del desplazamiento forzado con el fin de fortalecer unidades y ambientes de aprendizaje para la atención de los niños y jóvenes a partir de lo didáctico, metodológico y práctico, y generar un clima de 	<ul style="list-style-type: none"> Unos hombres combatientes de las Farc Ep amenazaron a mi esposo de muerte debido a que él no quiso entregar sus tierras; por lo que tuvimos que anochecer y no amanecer en la vereda y dirigimos a la ciudad de Palmira a donde unos hermanos de mi esposo. Para el caso mío, no terminé la primaria, mi esposo hizo hasta grado noveno y mi niña al llegar a Palmira continuó en el grado quinto. 	<p>Dentro de lo observado Estudiantes está:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas de grado primero estuvieron motivados en la clase, en especial cuando pudieron participar en el proyecto: Campesino de mi tierra. Los niños de la zona urbana manifestaron alegría cuando la maestra les contó lo bello que es el campo y las ventajas para la salud de vivir cerca de un río o en la cima de una montaña. Durante el relato de los pequeños campesinos desplazados, los otros se emocionaron, ya que no solo contaron la guerra que vivieron sino también los juegos, las comidas, el baño 	<ul style="list-style-type: none"> Mediante la enseñanza y la formación, los niños tienen la potestad de ser sujetos activos dentro de la sociedad bajo un estado de derecho que les proporciona el Estado. Las garantías dentro de un proceso que aporte soluciones en mayor proporción para los ciudadanos, donde se les garanticen sus derechos, para que puedan exigir respuestas por parte del Estado. La formación de la subjetividad política se posesiona en los ambientes educativos donde el sujeto implica una transformación

<p>enfoque didáctico-formativo para atender las diferencias, convirtiéndolas en puntos estratégicos del saber y de la formación integral.</p>	<p>convivencia escolar.</p>	<p>Nos hicieron el proyecto de atención y acogida desde el momento en que llegamos y mi niña se pudo adaptar fácilmente al grado quinto. Ello, permitió el acercamiento de los padres de familia y los niños del conflicto armado al proyecto de aula Campesino de mi tierra, y a los proyectos de atención y acogida auspiciados por la institución educativa Harold Eder.</p>	<p>en los lagos y los ríos, la preparación de la comida en fogones de leña...</p>	<p>política en las dimensiones de identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de acciones de intervención y acompañamiento a estudiantes en el proceso de formación integral dentro del aula, donde se considera que la escritura es fundamental, que asegura una experiencia vivencial, ya que esta viene dada mediante los proyectos de aula, estrategias didácticas y principios pedagógicos, que favorecen el saber, los sentimientos y las relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los proyectos de aula le permiten a la víctima unirse con las demás personas en una convivencia escolar diaria. Los desplazados diligencian una ficha biopsicosocial y pedagógica, realizan un encuentro con equipo interdisciplinario institucional, entre otros. Se fortalece el grupo familiar para su acompañamiento en conversatorios y narraciones de lo vivido. Se atiende y acoge a partir de programas de aula instaurados por el docente, que nutren al niño y a su familia en el proyecto de aula con la experiencia, 	<ul style="list-style-type: none"> • El posacuerdo ha permitido que algunas personas regresen a sus territorios de origen y que muchas familias tengan acceso a la escuela de manera más fácil y cuenten con el apoyo de los 	<ul style="list-style-type: none"> • Se facilitó el conversatorio y se despejaron las dudas que hubo en el aula. • El proyecto de aula: Campesino de mi tierra, fue fundamental en la clase, ya que se notó en los estudiantes el agrado por conocer más acerca del campo y la vida de los campesinos. • Los niños y niñas de grado segundo y tercero estuvieron dispuestos a recibir la información sobre esta temática; se notaron motivados, en especial, cuando participaron en el proyecto: Diverdiferencias. Este video fue clave en la clase, pues explica en detalle el porqué de nuestras diferencias y de cómo enfrentarlas en una sociedad que muchas veces discrimina. • Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzoso formularon varios interrogantes: ¿por qué algunas personas que nacen 	<ul style="list-style-type: none"> • La narración se convierte en testimonio y denuncia de quien construye la memoria como es el sujeto bajo la identidad y comprensión del mundo. • La labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado va de la mano con la formación de sujetos de derechos, ya que una educación que promueva su garantía en los grupos sociales desfavorecidos o discriminados se puede valorar como forma idónea para hacer pedagogía, construyendo el conocimiento desde lo social, y tomando en consideración la aproximación histórica de la vida de los sujetos, para el logro de una visión colectiva que comprende cómo se configuran como sujetos políticos dentro de la sociedad.

<p>experiencia humanitaria, puesto que los estudiantes demandan que el currículo, el plan de estudio y el modelo pedagógico se adecúen a sus necesidades, que sea flexible, aplicable y secuencial en la práctica. El MPIS permite consolidar proyectos de aula, logra que el retorno de los niños al salón de clases sea una nueva forma de ver la vida, el aprendizaje y la formación integral.</p>	<p>narrativas y relatos de vida que ellos guardan de la guerra. Se rastrea, inspecciona y valoran las etapas para evitar la deserción y desmotivación del estudiante, o la repitencia, dadas mediante la experiencia de guerra vivida y los diversos procesos de adaptación al nuevo ámbito escolar.</p>	<p>profesores de la institución.</p>	<p>hombres se comportan como mujeres? ¿Por qué la sociedad golpea a los homosexuales? Profesor, ¿Usted qué opina del matrimonio entre hombres o entre mujeres? ¿Profesor, por qué mucha gente no quiere a los negros o a los indígenas? Profesor, hay gente que le da miedo la gente que estuvo en la guerrilla. ¿si llega un niño que fue guerrillero a este salón, cómo lo debemos tratar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formación del sujeto político en un ambiente democrático debe estar orientada a la crítica, la reflexión, el fomento de la imaginación narrativa, a saber y valorar vivir con los otros.
<ul style="list-style-type: none"> • Es importante escuchar lo que los niños y niñas traen en su memoria, lo que quieren o no decir, interpretando su silencio, abriendo espacios institucionales para que esos relatos de vida se proyecten mediante proyectos como Diferencias, que 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de proyectos mancomunados entre el MEN y la institución educativa para capacitación, orientación y recursos bajo un equipo interdisciplinario que atienda los casos de desplazamiento, de violencia de contexto, amenazas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los familiares creen fielmente en el proceso paz, ya que gracias a ello sigo con vida y mis hijos en la escuela, porque fue muy duro al principio, pero poco a poco me fui adaptando a la nueva vida. • Las familias creen que es algo que se ha necesitado desde hace muchos años y regresar a la escuela así no sea en la que se estaba inicialmente es algo maravilloso, tanto para nosotros como para nuestro hijo. • Al llegar a Palmira solo hasta los seis meses después, el niño comenzó a estudiar en una escuela al norte de la ciudad en el barrio Zamorano- 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante los relatos de los pequeños afrodescendientes y de la niña campesina desplazada, el grupo estuvo concentrado y luego vinieron las preguntas que los pequeños escribieron en papelitos y se los dieron al docente, quien se encargó de leerlas y de moderar el momento clave de la clase. • Se facilitó el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que hubo en el aula. • El proyecto de aula: Diferencias fue clave en esta clase ya que los estudiantes generaron preguntas y todas 	<ul style="list-style-type: none"> • Se les permite a las comunidades acercamiento a la escuela, para mitigar los efectos del conflicto armado en los individuos que hacen vida dentro de cada territorio. • Falta un enfoque integral por parte del Estado, que considere los factores estructurales que retroalimenten el conflicto y la problemática de la escuela que enfrentan las comunidades, para darles respuestas concretas a las exigencias de la población escolar desplazada. • El sujeto político está en todos aquellos elementos que permiten organizar o construir una realidad, con la capacidad de reflexión para una búsqueda con sentido

<p>generen en la población desplazada dinámicas de aprendizaje y formación integral del ser. De esta forma, se crea en los niños y niñas la actitud de regresar de manera positiva a la escuela, generando acciones significativas de manera didáctica y pedagógica.</p>	<p>docentes, entre otros; y que permita generar acciones para dar respuesta oportuna a los diversos casos propiciados por el conflicto Armado.</p>	<p>Escuela Harold Eder. Se les impartieron charlas sobre cómo seguir el camino después de la violencia vivida, y el poder hacer parte de un proyecto de aula: Afro de mi corazón, que contribuye a mantener las raíces afrodescendientes que la violencia ha mermado. La escuela ha sido una ayuda para que los niños avancen en sus clases, apoyados por los docentes y compañeros.</p>	<p>fueron resueltas en compañía del maestro.</p>	<p>amplio de lo público en su memoria colectiva.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de los proyectos de aula como, Afro de mi corazón, que permite a las víctimas conocer la historia de otras personas afectadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado. Genera en los niños víctimas del conflicto trabajar de forma cooperativa y colaborativa, con dinámicas de aprendizaje, convivencia y formación integral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre la rectoría de la I.E Harold Eder y la Oficina de Unidad de Víctimas de Palmira, con el propósito de que sus miembros desarrollen seminarios-talleres sobre manejo de víctimas desde el ámbito escolar, con los padres y madres que han regresado de la guerra, acorde con los proyectos de aula, para proteger a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temor de volver a su territorio debido a que sufren efectos negativos por las acciones de la guerrilla; se desplazaron a Palmira donde recibieron trato digno, alimento, estudio para sus hijos y charlas para 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de la clase los niños y niñas de grado primero estuvieron motivados, mucho más durante el desarrollo del proyecto de aula: indígena de mi alma. • Los niños de la zona urbana se emocionaron cuando el docente les contó el significado de ser indígena y todo lo bello que ellos entregan día a día. • Durante los relatos de los pequeños indígenas desplazados, los otros pequeños se conmovieron y el docente tuvo que intervenir para que la clase no fuera a perder el propósito central, que era resaltar al indígena colombiano y conocer el significado de un indígena desplazado por el conflicto armado. • Se facilitó el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que hubo en el aula. • El proyecto de aula: Indígena de mi alma, fue fundamental en la clase y 	<ul style="list-style-type: none"> • Los sujetos alrededor del microcosmos construyen una representación de la vida, lo que se arraiga en la memoria de cada sujeto como condición política. • La relación familia y desplazamiento en la educación se observa mediante las categorías de desplazamiento forzoso al cual están sujetas las familias en cada territorio. • La estigmatización que genera el conflicto armado sobre población desplazada obstaculiza las posibilidades en cuanto a la educación. • La ruptura espacio-temporal de los procesos de reproducción socioeconómica de unidades domésticas articuladas en una trama social más amplia, y por lo tanto, como un evento de crisis en las relaciones reales e imaginarias con el entorno.

<p>Crea ambientes idóneos para que se sientan seguros una vez retornan a la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar diversas formas de interpretar la guerra en los niños y niñas con el intercambio de saberes y experiencias sobre el conflicto armado, para que los pequeños se integren en los proyectos de aula, aporten sus experiencias escolares significativas de los lugares de origen, apoyadas en la integración a la nueva aula que los recibe y escucha, convirtiéndolo en clave para el trabajo de memoria. • Diseño de estrategias para el uso de las TIC mediante el desarrollo de un proyecto de aula tipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de protocolo de Atención y Acogida a víctimas del conflicto armado colombiano en calidad de desplazadas, ya que las nuevas relaciones entre la administración municipal, la Oficina de Unidad de Víctimas y la propia institución puede generar un trabajo con proyectos de aula para atender a la población étnica que viene del conflicto armado. Asimismo, la relación entre las instituciones de gobierno y la escuela permiten desarrollar relaciones a través de talleres de orientación frente al tema de conflicto armado, proceso de paz, posacuerdo, 	<p>las familias desplazadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las familias fueron víctimas de agresiones, desaparición forzada de jóvenes y adultos por parte de la guerrilla, ya que se apropiaron de las tierras, lo que motivó su desplazamiento a Palmira, donde se les brindó la oportunidad de ingresar a los hijos a la escuela, y un trabajo digno para los padres mediante la microempresa. • Incursión de manera obligada y violenta a la guerrilla de las Farc, de jóvenes menores de edad, lo que condujo al desplazamiento forzado de familias a Palmira; posteriormente, se firmó un Acuerdo 	<p>despertó en los estudiantes el interés por conocer más acerca del tema, lo que se evidenció con preguntas como: ¿Qué comen los indígenas? ¿Qué hacen cuando se enferman si en la montaña no hay hospital? ¿Si les duele una muela qué toman?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes de grado tercero estuvieron motivados y participaron activamente en el proyecto de aula: Tejiendo mi vida. • Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzoso plantearon interrogantes, como: ¿Por qué siempre la gente pobre cae en la guerra?, ¿vale la pena la guerra en Colombia?, ¿a quién le sirve la guerra en Colombia?, ¿por qué los niños en la guerra?, ¿quién es el responsable de esta guerra colombiana? • Durante el relato del estudiante Roger, los compañeros estuvieron atentos, pero hubo un momento en donde el relato llevó al niño y a casi todo el 	<ul style="list-style-type: none"> • El desplazamiento violento comienza en las zonas rurales a partir de un esquema sociocultural agudo de separación de las esferas masculina y femenina, donde las mujeres centran casi exclusivamente las relaciones en el trabajo y la gestión doméstica, la maternidad, el espacio del hogar y, desde luego, una indudable sujeción al mandato del hombre. • Las relaciones con el mercado, la economía monetaria, la información y las instituciones formales son patrimonio de las esposas desplazadas, puesto que los límites del mundo, del contacto con la sociedad, son dados por los jefes de hogar masculinos, primero el padre y luego el esposo. • El desarraigo del desplazado destruye la identidad social más en las mujeres que en los hombres, quienes suelen manejar un espacio geográfico, social y político más amplio.
--	---	--	---	--

<p>Software basado en juegos interactivos, pruebas lógicas y casos de comprensión de lectura para que los niños y niñas logren un aprendizaje y formación acorde con sus requerimientos. Se desarrolló un programa de Aceleración del Aprendizaje para que los docentes mantengan orientación, recursos de las Tic y unidades de aprendizaje y trabajen con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, los acompañen en su proceso de atención y nivelación escolar, ya que estas estrategias le permiten al docente maximizar el ritmo del proceso formativo en los niños, asegurando su adaptación, mediación curricular y sana convivencia,</p>	<p>atención y acogida escolar y proyectos de aula como mecanismos para una atención adecuada de las víctimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El protocolo de atención y acogida a la víctima del desplazamiento forzado permite orientar al equipo interdisciplinario mediante procesos socio-académicos para con el estudiante que entra de nuevo al sistema escolar; crear un nuevo protocolo a partir de las vivencias y relatos de vida de los niños y niñas, incentivar a las familias víctimas a que inscriban al acudiente en el grupo de padres y madres valientes, e iniciar el recorrido académico y disciplinario con el 	<p>de Paz, que les garantizó a los padres obtener un trabajo digno y estudio para sus hijos en la sede Vicente Escobar, y los adultos a la sede principal Harold Eder. Las familias desplazadas opinan que en el territorio de origen ha vuelto la violencia, lo que indica que no retornarán mientras les sigan brindando oportunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hostigamiento a líderes sociales por parte de la guerrilla de la Farc, amenaza de muerte para el grupo familiar, lo que originó el desplazamiento forzado a Palmira, donde recibieron beneficios, como la educación para los niños, atención y acogida que incluye trabajo con psicología y psico- 	<p>grupo a conmovirse hasta las lágrimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se facilitó el conversatorio entre los niños y se despejaron las dudas que hubo en el aula. Las preguntas que le hicieron a Roger fueron claves y decisivas para continuar la fase II de la clase en el día 28 de agosto de 2019. • El proyecto de aula: Tejiendo mi vida, fue importante ya que los estudiantes reconocieron que no hay impedimento para construir su propio proyecto de vida cuando se tiene la orientación del docente o de la familia, y la disposición personal para hacerlo. • En la etapa motivacional participaron activamente guardando prudencia y el comportamiento por el significado de la letra de la canción. • En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del 	<ul style="list-style-type: none"> • A las mujeres se las considera como víctimas de un desplazamiento por sus relaciones afectivas con personas vinculadas a cualquiera de los bandos en contienda, o como habitantes desprevenidas de un territorio en disputa; son triples víctimas por el trauma que les producen los hechos violentos (asesinato del cónyuge u otros familiares, quema de sus casas, violaciones); segundo, la pérdida de sus bienes de subsistencia (casa, enseres, cultivos, animales), que implica la ruptura con los elementos de su cotidianidad doméstica y con su mundo de relaciones primarias; y el desarraigo social y emocional que sufren al llegar desde una apartada región campesina a un medio urbano desconocido. • Los hombres se definen socialmente por ser jefes de hogar y cabeza de la gestión económica, puesto que su rol de autoridad se da por su acción tiránica sobre la
--	--	--	---	--

<p>desarrollen niveles de reflexión, respeto y ayuda dentro del aula de clases.</p>	<p>nuevo niño y su familia, buscando alcanzar los propósitos establecidos en el periodo lectivo escolar.</p>	<p>orientación, alimentos, útiles escolares e inclusión en proyectos de aula según el tipo de situación que llevó al desplazamiento del territorio de origen.</p>	<p>conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p>	<p>mujer y los hijos, así como la libertad de movimiento y la disposición de tiempo libre para las relaciones y actividades extradomésticas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Intervención didáctica-pedagógica y formativa en la institución educativa mediante el proyecto de aula: Tejiendo mi vida, el cual tuvo como propósito que los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado realizaran su proyecto de vida desde la óptica del ser humano que explora su transformación en el ser, saber y hacer. Estos programas de aula permiten que los docentes le den seguimiento, control, y evaluación, asegurando un progreso oportuno, creciente y duradero; fortalecen los valores humanos como respuesta a las vivencias de los niños y niñas; buscan 	<ul style="list-style-type: none"> La escuela no está preparada para enfrentar amenazas, deserción masiva, violencia indiscriminada contra miembros activos del sector escolar. Dentro de la institución educativa se construyó la ruta de atención adecuada y acogida para las personas víctimas de desplazamiento forzado que llegan cada día, con el fin de garantizar el derecho a la educación, a su formación integral y aprendizaje significativo de los. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de cumplimiento de las promesas y garantías ofrecidas por el gobierno en cuanto al apoyo a las personas desprotegidas por falta de cariño, ternura, ayuda escolar y comida; no se escuchan las historias de cuando estuvieron en medio de la violencia. Son condiciones necesarias para alcanzar la paz y el gobierno tiene que cumplir lo que prometió tanto a las víctimas como a la 	<ul style="list-style-type: none"> Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del aplicativo multimedia. En la etapa motivacional participaron activamente guardando prudencia y respeto por el contenido del documental sobre la memoria y sus trazos. En la etapa de desarrollo, los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento, evaluación y cierre. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula: Tejiendo mi vida. En la etapa motivacional participaron activamente, con el respeto que requiere un cuento como: Ana María esta es la vida que te espera. 	<ul style="list-style-type: none"> La participación del hombre es más frecuente en organizaciones políticas, sindicales o comunitarias, y su acceso a una mayor información sobre el contexto político y social es más amplio. Las mujeres jóvenes son reclutables y reclutadas como combatientes, pues también son víctimas directas de violencia y susceptibles de ser sindicadas como auxiliares del enemigo; tanto las mujeres armadas como las que nunca lo han estado, se ven expuestas a la violencia sexual como una de las formas de humillación del enemigo (hombre). Entre los motivos del desplazamiento forzado, se encuentran las amenazas como la razón determinante de la huida de los hombres,

conocer y entender cómo ha sido la vida de los desplazados y cuál es el universo de convivencia dentro del aula escolar; desarrollan en ellos la capacidad de adaptación tomando en consideración sus necesidades, inquietudes, intereses y expectativas, además del respeto, comprensión y las relaciones interpersonales dentro del aula.

- Experiencia enriquecedora con los relatos de las víctimas expuestas al conflicto armado y al desplazamiento forzado, poder escuchar los testimonios de vida plasmados en los relatos y reflexionar sobre procesos de atención en el aula escolar. Por ello, se generan acciones en cuanto a la atención

Se observa la cohesión en acciones como capacitación a la alta gerencia educativa, a los docentes, al equipo interdisciplinario, a las familias víctimas y a los estudiantes que hacen parte de este colectivo.

- Capacitación a los miembros activos de la institución educativa sobre el conflicto, el Acuerdo de paz, el posacuerdo, la pedagogía para trabajar con víctimas del conflicto armado y la organización plena del grupo de padres y madres valientes, ya que dentro de la institución se le da gran valor al proyecto de aula como estrategia pedagógica que

gente que paró la guerra.

- Con la firma del Acuerdo de Paz, algunos jóvenes regresaron de las Farc y se produjeron enfrentamientos con una de las pandillas que azota el municipio, donde cayeron muertas muchas personas que no tenían nada que ver con el flagelo, lo que condujo a un desplazamiento forzado a Palmira. Se les brindó educación a los hijos en la escuela Eduardo Santos en el barrio Monteclaro y en el SENA; recibieron orientación psicológica y, en la escuela, útiles escolares, alimentos del restaurante escolar, orientación

- En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento, evaluación y cierre.
- Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula: 1,2,3, recibeme otra vez.

Lo observado a la docente fue:

- Dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto: Campesino de mi tierra.
- Conocimiento pertinente de la problemática nacional del campesino, el conflicto armado y los niños campesinos desplazados que habitan el aula de grado primero.
- Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un

que duplica la frecuencia de este hecho en las mujeres; los asesinatos, dos veces más que en los hogares encabezados por hombres.

- La responsabilidad femenina y las estrategias de supervivencia impactan en el drama personal que las afecta y en su integridad para asumir la supervivencia de sus hijos, pues llegan a las ciudades sin pertenencias materiales, pero con la responsabilidad de los hijos, prácticamente la única razón para la supervivencia: morir ya no se puede.
- En las estrategias de supervivencia se evitan las relaciones con otras viudas o personas desplazadas del mismo lugar, por lo que este rechazo a compartir la misma historia deja manifiesta la necesidad de olvidarse del trauma sufrido, pero también remite al miedo y al ambiente de clandestinidad que rodea a las sobrevivientes de una masacre u otras acciones de violencia.

<p>de la población víctima: niños excombatientes de grupos al margen de la ley, niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado mediante el proyecto de aula: Diver-diferencias, con estrategias de apoyo para la convivencia basadas en innovaciones escolares y de aula en atención y acogida a las víctimas del conflicto armado, permitiendo la adaptación del niño o la niña al ámbito escolar de forma adecuada.</p>	<p>permite tomar en consideración las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de las víctimas del desplazamiento forzado, y/o consolidar estrategias de aprendizaje para la integración escolar, formación integral y alcance de un aprendizaje significativo.</p>	<p>psicológica y uniformes.</p>	<p>aprendizaje significativo.</p>	<p>• Ante la precaria capacidad institucional para brindar apoyo efectivo, la mujer desplazada se enfrenta sola a la supervivencia física y emocional del hogar en un medio desconocido y con frecuencia hostil.</p>
<p>• Atención a la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado a través del proyecto de aula: Afro de mi corazón; se crearon mesas de trabajo para fortalecer las</p>	<p>• El MPIS de la institución que posibilita que desde cada aula de clase se desarrollen proyectos de aula para ayudar en el proceso transversal de atención y acogida de las víctimas del conflicto que llegaron en tiempos de acuerdo y posacuerdo; se comenzó con orientaciones</p>	<p>• El reclutamiento de jóvenes por parte de la guerrilla de las Farc, obligó a las familias a desplazarse a Palmira, les generó trabajo informal a los padres vendiendo fritanga, tamales y mazamorra, e inscribieron a sus hijos en la escuela Eduardo Santos; algunas madres ingresaron a la institución educativa Harold Eder de la nocturna en el barrio Zamorano, donde se les ofreció alimentos, útiles, uniformes, charlas de orientación constante y participación en proyectos de aula como: Pequeñas palabras.</p>	<p>• Se utilizaron los principios y las estrategias didácticas del MPIS de la institución educativa.</p> <p>• Hubo cuidado en no traspasar el límite de la explicación de los temas sobre el conflicto, atendiendo a la edad de los pequeños.</p> <p>• Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.</p> <p>• Dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto: Diver-diferencias. El maestro generó expectativa, hubo buen comportamiento y motivación al aprendizaje.</p> <p>• Conocimiento pertinente de la problemática de la población diversa, el conflicto armado y los niños y niñas afrodescendientes y campesinos desplazados que habitan el aula de grado segundo y tercero.</p> <p>• Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y</p>	<p>• La composición demográfica de los hogares desplazados muestra algunos rasgos de su dinámica interna en relación con las estrategias de supervivencia.</p> <p>• La llegada de la población desplazada a la ciudad se caracteriza por la ausencia de protección por parte de las autoridades, desinformación y desorientación acerca de sus derechos, discriminación por parte de las autoridades locales y de la comunidad receptora, quienes suponen la llegada de un problema que perturbará su tranquilidad y competirá por el acceso a la oferta social del Estado; dispersión, en especial cuando se trata de</p>

estrategias didáctico-pedagógicas de atención a la población más vulnerable del desplazamiento forzado dentro del aula escolar, ya que el PEI es una fortaleza en el desarrollo de las actividades lúdico-recreativas para los niños en pro de garantizarles una convivencia armónica y pacífica dentro del aula.

- Desarrollo del proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra, cuyo propósito fue la atención y acogida de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, el cual se presentó en tiempos del proceso de paz y causó gran impacto en los niños que no habían vivido la guerra, creando nuevas rutas del

puntuales para que el proceso de atención y acogida escolar se base en valores locales, transversalizados con los valores institucionales. El objetivo principal del modelo pedagógico es fortalecer una ruta de atención y acogida a víctimas mediante mesas cooperativas y colaborativas que, desde el inicio del proceso de paz, se instalaron en la institución educativa como respuesta a la construcción de la paz y para encontrar el lugar de las narrativas y relatos que traen las víctimas del conflicto armado colombiano.

- Estancamiento socio-escolar, tiempo de miedo y

- Existen muchos problemas de orden público en el posacuerdo, no hay paz, porque siguen las desapariciones, los falsos positivos, la guerra entre el ejército y el grupo del ELN, obligando a los desplazados a permanecer en el municipio y no regresar a su territorio.

los relatos de vida como elementos motivantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. El docente generó un clima fraterno a través del mapa conceptual explicativo del tema de población diversa y la relación con el respeto y la tolerancia para una sana convivencia.

- Utilización de los principios y de las estrategias didácticas del MPIS de la institución educativa.
- El docente dirigió de forma adecuada el debate, fruto de los relatos de los dos niños afrodescendientes y campesino desplazados.
- Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.
- En el proceso de cierre-apertura el docente invitó a los estudiantes a continuar este mismo tema en la siguiente clase.
- Dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto de aula: Indígena de mi alma.
- Conocimiento de la problemática nacional del

lugares de recepción de desplazados individuales y familiares; desconfianza hacia las autoridades, provocada por temor o por experiencias anteriores.

- Durante la sobrevivencia en la ciudad, la búsqueda de protección y refugio, y la reconstrucción de lazos sociales, las personas desplazadas desarrollan acciones individuales y colectivas en el nuevo contexto de actuación.
- Se activan los saberes y prácticas de estos sujetos para identificar y enfrentar las diferentes situaciones a las que se ven abocados en el contexto urbano, y despliegan todas sus capacidades para actuar de manera transformadora y garantizar la vida.
- Conocer, debatir y problematizar la existencia de un fenómeno social y dramático como el conflicto armado, con el fin de hacer de la escuela un escenario de protección, de inclusión y de

posacuerdo en favor de la paz. Los proyectos de aula brindan mejores formas de convivencia escolar, aseguran un clima escolar fraternal crean programas que facilitan la debida atención y aceptación en la escuela y en el aula de clases.

de incertidumbre, ya que se redujo el tiempo de estudio nocturno debido a las amenazas contra algunos docentes y estudiantes que tenían vínculos con pandillas o grupos guerrilleros que azotaban la zona.

- A las víctimas no se les ofreció un protocolo de atención y acogida por no existir, solo fueron ubicadas en aulas sin preguntar su situación, evitando así que relataran las historias de vida en medio de la guerra que habían vivido.
- Existencia de diversos proyectos de aula que son pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro de este

indígena, el conflicto armado y los niños y jóvenes indígenas desplazados que habitan el aula de grado primero.

- Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.
- El docente generó un clima fraterno a través de un Power Point explicativo.
- Se utilizaron los principios y las estrategias didácticas del MPIS de la institución educativa.
- Hubo prudencia por parte del docente al abordar el tema del conflicto armado, el desplazamiento y los indígenas, para evitar herir la sensibilidad de los niños indígenas desplazados que hacen parte del grupo.
- Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual del docente.
- Manejo y dominio adecuado del grupo y de la temática abordada en el proyecto: Tejiendo mi vida. Fue cuidadosa la docente al

garantía de los derechos de las niñas y los jóvenes y, desde allí, contribuir a la construcción de la paz.

- Orientación de la acción concreta de la escuela, en la medida en que institucionaliza las disposiciones necesarias y, así, es ella quien se adapta educativa y pedagógicamente a las realidades que le imponen las necesidades de la población que ha sido víctima del conflicto armado.
- Promoción de la construcción de una cultura escolar que reconozca, promueva, respete y aplique los derechos de la población víctima del conflicto.
- Creación de situaciones de aprendizaje que doten al sujeto de las capacidades básicas para su integración a una sociedad diversa y multicultural a partir del reconocimiento de su propia identidad.

grupo de estudiantes cobra significado hacer parte de cada uno de los proyectos. Estos facilitan la ruta de atención y acogida adecuada a población víctima diversa, crea mesas cooperativas y colaborativas para el fortalecimiento de los proyectos de aula a nivel institucional, incluyendo las sedes y la nocturna. Ofrece capacitación a la alta gerencia y a docentes en pedagogía de la memoria de las víctimas, con el propósito de tratar el tema de memoria en el aula. Consolidación de la estrategia significativa en los proyectos de aula como respuesta a las necesidades, inquietudes,

invitar al estudiante en situación de discapacidad por la pérdida de su pierna, tras pisar una mina antipersona. Reguló el tiempo entre el relato de vida, las preguntas de los compañeros, las preguntas propias como víctima y el tema de la clase.

- Conocimiento pertinente de la problemática del conflicto armado colombiano y de los niños desplazados que habitan el aula de grado tercero.
- Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.
- La docente generó un clima cordial a través de la técnica de preguntas y respuestas.
- Se utilizaron los principios y las estrategias didácticas del MPIS de su institución educativa.
- La docente asumió un rol de escucha y moderadora, tanto del niño que dio su relato de vida como de sus compañeros que hicieron
- Desarrollo de un aprendizaje vivencial por parte del docente para descubrir el espacio y pensar ese aprendizaje, con el fin de descifrar y visibilizar lo que se esconde bajo su orden y su estructura, interpretar las motivaciones, historias, relaciones, acuerdos y conflictos que han dado origen y sentido a su expresión.
- En todo orden social, se da la exaltación de memorias particulares que ofrecen una versión de la historia, otorgándoles el estatus de héroes. Esas memorias pertenecen a sectores de una clase social, grupos políticos, un sexo en particular, una opción sexual y una etnia.
- La memoria es un campo donde se construyen, refuerzan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales, tejiéndose legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales.

intereses y expectativas de la población víctima diversa. Darle seguimiento, control y evaluación a cada una de las acciones programadas para atender a las víctimas del conflicto armado que llegan en busca de un cupo en la institución educativa.

- las preguntas, fruto de lo escuchado.
- Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.
 - Etapa motivacional: se cumplió con base en el recurso Tic utilizado.
 - Etapa de desarrollo: eje de conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.
 - Etapa de desarrollo: eje de conocimientos nuevos, se dio a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.
 - Etapa de desarrollo: eje del proyecto de aula: Pienso en Tic para apoyarte. Se utilizó adecuadamente el recurso Tic y el docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.
 - Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, se aplicó una actividad para ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
 - Etapa de evaluación y cierre, se realizó un cierre
- Los niños y las familias se encargan de seleccionar lo que debe ser recordado para preservar la imagen de unidad, probidad y heroísmo que se quiere transmitir a terceros sobre la historia vivida.
 - La tarea de la memoria en las aulas es brindar a los niños y jóvenes el sentido del pasado en función del presente y de los anhelos futuros; constituye una habilidad de edificación de igualdades, puesto que la memoria es responsable no solo de las convicciones sino de los sentimientos.
 - La memoria hace parte de los procesos de construcción interpretativos, a nivel individual y colectivo, pues los actores que comparten un pasado o un presente y un futuro, logran actuar con base en su realidad.

apertura para dar a conocer el tema de la próxima clase.

- Etapa motivacional, se cumplió con base en el recurso Tic utilizado.
 - Etapa de desarrollo: eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.
 - Etapa de desarrollo: eje de conocimientos nuevos, se dio a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.
 - Etapa de desarrollo: eje del proyecto de aula: Tejiendo mi vida. Se utilizó el recurso Tic y la estrategia de transmisión y ejercitación.
 - Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, se desarrolló una actividad para ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
 - En la etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura para dar a conocer el tema de la próxima clase.
 - Etapa motivacional, se cumplió con base en el recurso Tic utilizado.
-

-
- Etapa de desarrollo, eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.
 - Etapa de desarrollo, eje de conocimientos nuevos, se dio por medio de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.
 - Etapa de desarrollo, eje del proyecto de aula: 1,2,3, protégeme otra vez. Se utilizó el recurso Tic y la estrategia de transmisión y ejercitación.
 - Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, donde se desarrolló una actividad para ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
 - Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura dando a conocer el tema de la próxima clase.

Lo observado en los estudiantes víctimas fue:

- Los niños y niñas se sintieron tranquilos cuando se tocó el tema del
-

desplazamiento forzado de los campesinos colombianos.

- Estuvieron motivados y participaron en cada una de las etapas de la clase, en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula: Campesino de mi tierra.
 - Los niños campesinos relataron sus vidas y lo hicieron contando cómo es el campo de donde vinieron y las razones que les hicieron salir de sus tierras y dejarlo todo.
 - Los estudiantes desplazados se organizaron por microgrupos y les dibujaron a sus compañeros en hojas de blog, cómo era el lugar de donde vinieron y cómo fue la violencia que vivieron antes de llegar a esta aula.
 - Los niños desplazados manifestaron a la maestra que deseaban hacer un libro o un cuento para que todos conocieran su historia.
 - Los estudiantes se motivaron frente al tema que para ellos era nuevo: población diversa, el
-

respeto y la tolerancia para una sana convivencia.

- Estuvieron motivados y participaron en cada una de las etapas de la clase, mucho más, dentro del proyecto de aula: Diver-diferencias.
 - Los niños afrodescendientes y campesinos relataron sus vidas contando cómo vivían antes de ser desplazados; contaron lo que a nadie le habían contado antes, su sufrimiento, dolor, miedo, angustia, soledad y hambre. Recorrieron con su mente todo lo vivido, cómo eran antes de llegar a Palmira y cómo era su escuelita; hubo lágrimas y en especial de la niña campesina, al relatar la angustia de sentir que le robarían a su hermanito.
 - El niño afrodescendiente y la niña campesina sacaron sus cartas de dolor que el docente les orientó escribir, las leyeron y luego las quemaron. Dejaron que las cenizas se las llevara el viento como una forma de liberar tanto dolor... El grupo les aplaudió mientras las cenizas desaparecían
-

con el viento de las 4 de la tarde.

- Se programó para la siguiente clase la dinámica: El dibujo de lo que fue y que nunca más será, como etapa motivacional de entrada.
 - Los niños y niñas se sintieron tranquilos con el tema del desplazamiento forzado de los indígenas colombianos.
 - Se sintieron motivados y participaron en las etapas de la clase, en especial, en el desarrollo del proyecto de aula: Indígena de mi alma.
 - Los niños indígenas relataron sus vidas, detallaron el lugar y a través de su cuerpo expresaron lo felices que eran antes de que la guerra les tocara su montaña.
 - Los niños y niñas desplazados cantaron sus rondas infantiles propias de los grupos a los que pertenecen.
 - Manifestaron a la docente que sería bueno hacer una película en donde participaran todos.
 - Un niño (Roger) en situación de discapacidad
-

que usa una prótesis tras la amputación de su pierna derecha por pisar una mina antipersona en un territorio de guerra, relató su historia de vida.

- Los niños estuvieron motivados y participaron en todas las etapas de la clase, en especial, en el desarrollo del proyecto de aula: Tejiendo mi vida. Le preguntaron a Roger sobre su futuro y cómo iba a hacer para ser un jugador de fútbol después de la tragedia de la pérdida de su pierna.
 - Roger dijo que a pesar de lo sucedido sería un gran jugador de fútbol en un equipo para personas que han padecido este tipo de pérdida.
 - Los niños generaron sus primeros desafíos para la construcción de su proyecto de vida, haciendo parte del proyecto de aula: Tejiendo mi vida.
 - Dentro de las peticiones del grupo se resaltó el hecho de querer construir un portafolio de relatos, no solo de este grupo sino de
-

todos los niños y niñas de la institución educativa que han vivido el fenómeno de la guerra.

- El estudiante víctima asumió una postura autónoma al compartir su relato de vida con los compañeros del aula. Contó cómo la violencia casi le arrebató a su padre tras ser abaleado por un grupo de guerrilleros que entraron a su casa y amarraron a toda su familia; contó esto que vio cuando tenía un año y dos meses de vida, dice que lo recuerda y que aún le traumatiza el sonido de las balas.
 - Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma al compartir su relato de vida con los compañeros del aula. En el proyecto de aula los estudiantes víctimas contaron de forma natural y con libertad su experiencia; fueron relatos claros y con desarrollo de los hechos en la línea de tiempo. Al ser abordados por los demás compañeros, no se sintieron abrumados y expresaron su
-

pensamiento frente a las preguntas que les formularon.

- Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma al compartir su relato de vida con los compañeros del aula. En el proyecto contaron de forma natural y con libertad su experiencia, y describieron cada uno de los eventos posteriores a la llegada al municipio receptor que, en este caso, es Palmira.
 - Se observó cómo el proyecto de aula: 1,2,3, recíbeme otra vez, sí muestra resultados de su ejecución, cuando en esta clase se presentó de nuevo un estudiante desplazado que había iniciado el año escolar y por motivos emocionales no había vuelto; la docente le recibió con agrado y empatía.
-

Tabla 24. Matriz de Triangulación por técnica. Entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Lugar de la Memoria en un proceso de retorno.

Objetivo específico: Definir los puntos de encuentro entre la población víctima y los actores de la comunidad educativa, en relación con el lugar de la memoria en la resignificación del sujeto político y el aula escolar en época de posacuerdo.

Categoría: Lugar de Memoria

Código: EDDFFV_OB_LM

Sub Categoría	Proposiciones entrevista docentes	Proposiciones Entrevista directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas	Proposiciones Entrevista familias víctimas del conflicto armado	Proposiciones Observación	Triangulación (Proposiciones agrupadas)
Narrativas del conflicto desde el testimonio de las víctimas que retornan a la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> Se considera que la memoria de las víctimas en el aula escolar se ubica no solo en sus recuerdos de lo vivido sino en un ejercicio humano de la memoria que trae el niño o niña desplazado, que estalla en la cimentación de un proyecto de aula para que estos, junto con sus compañeros de clase logren interactuar, aprender y significar lo vivido, transitando en la construcción de nuevos conocimientos y nuevas construcciones de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> En la institución educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo diverdiferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado-significativo (MPIS), los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento, 	<ul style="list-style-type: none"> El espacio en donde nuestros recuerdos son tenidos en cuenta, no solo en la institución en donde les han brindado apoyo y confianza, se sienten conmovidos y con el sentimiento de cariño, ya que es importante la construcción de un libro de memorias sobre nuestras narrativas. Toman los recuerdos y se utilizan para que los demás niños aprendan sobre el valor de la vida y 	<ul style="list-style-type: none"> Se realizó una observación con el grupo quinto primaria, 39 estudiantes, de los cuales 3 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula: Indígena de mi alma, evaluación integral y proceso de cierre-apertura. Estos pasos son posibles gracias al MPIS de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca. La docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de ciencias sociales de grado 	<ul style="list-style-type: none"> La escuela debe cumplir con los principios fundamentales de acoger e incluir a los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado, como institución social que debe jugar un papel preponderante en un proceso de construcción de paz, lo que genera en los niños y jóvenes, víctimas de conflicto armado nuevas victimizaciones y exposición a nuevos riesgos y vulnerabilidades. Los acompañamientos de aula, en los estrictos llamados de atención,
Adaptación de las víctimas al medio escolar.					
Postura de la comunidad educativa frente a la situación de las víctimas que retornan a la escuela.					

Dinámica en el aula reconciliadora	<ul style="list-style-type: none"> • El lugar de la memoria como espacio didáctico, metodológico y práctico donde el docente ubica la memoria del estudiante, genera nuevos ambientes de aprendizaje bajo una representación de la formación integral, puesto que a partir de la narración de lo vivido crea nuevos ambientes de aprendizaje para todo el grupo de estudio y la debida capacitación de los docentes en cuanto a memoria, narrativa y pedagogía de la memoria se refiere. • En el espacio pedagógico la memoria del niño víctima del desplazamiento forzado puede reinventar con su relato de vida la construcción de un proyecto de aula en el que caben todos los estudiantes del grupo, ya que es desde 	<p>control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aula debe tener ejes transversales de aprendizaje para que el estudiante aprenda escuchando, narrando, viendo los gestos, abrazando y generando confianza entre el que llega de la guerra como víctima del desplazamiento y el que estaba ya en el aula y que solo ha visto la guerra en películas o en noticieros. • El lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar debe estar dentro de la dinámica del currículo 	<p>sobre la problemática que ha vivido Colombia, ya que no solo en la institución educativa Harold Eder en el proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra, es donde se puede contar todo lo que sucedió y cómo lo fuimos superando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lugar de la memoria está en lo que enseñan los profesores y entre esas cosas se enseña el cuidado a la vida y las historias que las personas han vivido en el conflicto armado; no lo había hecho nunca hasta que en la escuela en el proyecto: Tejiendo mi vida, a mis hijos les enseñaron a construir su proyecto de vida, me invitaron a que les contara lo que habíamos vivido 	<p>quinto, y se ubicó en su narrativa desde la etapa del Paleolítico, dando a conocer el origen de estos grupos hasta tocar el tema del conflicto armado colombiano y cómo este ha incidido en el desplazamiento forzado de los grupos indígenas actuales a nivel de todo el territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizó una observación en el grupo cuarto2, con 44 estudiantes, de los cuales 5 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra, la evaluación integral y el proceso de cierre-apertura. Estos pasos son posibles gracias al MPIS de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca. • La docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de ciencias sociales, y ética y 	<p>rutinas de la enseñanza y las exigencias que los padres de familia desean se les apliquen a sus hijos para así hacer valer y recuperar la disciplina que se viene saliendo de las manos, eso direccionado bajo un enfoque del sujeto y el poder como cuerpo político y dispositivo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reconstrucción de espacios concretos de saberes que garanticen un ambiente de pluralidad, igualdad y valores, que representan la base justa para su desarrollo dentro de la sociedad. • Los cambios de dinámicas familiares provocan diversos cambios en la vida rural o urbana, que imposibilitan suplir las necesidades, por lo que las familias establecen diversas maneras de relacionarse con otros grupos familiares e intercambiar roles familiares, entre otros.
------------------------------------	---	--	---	--	---

ese lugar en el que se conoce, se reconoce al niño que vivió la guerra y cómo esto le puede servir para aprender lo nuevo y actuar en consecuencia.

- El respeto que se le da a la memoria se trasmite al estudiante al ser ubicada en el currículo, plan de estudios, modelo pedagógico y modelo evaluativo, con el propósito de intervenir razonablemente, desde la perspectiva humanista, para que el niño o joven víctima del desplazamiento forzado se reconozca desde su ser y su saber-hacer. Esto permite una adecuación del currículo, crea nuevos ambientes de aprendizaje oportunos, con el fin de actuar consecuentemente.
- Espacio no físico donde se ubica la memoria de los niños y

institucional, ya que este permitirá darle vida en el tiempo y en las clases a la experiencia que traen el niño y el joven, y para ello el maestro debe brindar las condiciones de seguridad, respeto por la memoria, generar sensibilidad entre los demás estudiantes del grupo para que detone en la formación integral y el aprendizaje significativo.

- La memoria de las víctimas del desplazamiento forzado tiene su lugar en los proyectos de aula, porque es allí donde cada docente de cada grado construye un nuevo caminar con los relatos de vida de los pequeños y da paso a la

antes de llegar a esta ciudad tan hermosa.

- Es un lugar privilegiado a los que hemos contado de la guerra y que sirva de experiencia para aquellas personas que no valoran la familia ni la vida. No, solo lo he hecho en la escuela Harold Eder desde el primer instante que nos recibieron. Para muchos fue algo muy difícil de entender, algunos no creyeron, otros sí y nos apoyaron.
- Es un salón de clases con muchos recuerdos, pero para mí eso no lo es, siento que el lugar de la memoria está en el corazón de los profesores, pues son los que escuchan a mi pequeño, lo ayudan y lo han sacado adelante por lo que él es y por lo que trae en sus

valores humanos. de grado quinto, y se ubicó en su narrativa desde la época de 1948 con la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el suceso del Bogotazo; explicó cómo este evento detonó en el posterior periodo del conflicto armado colombiano y cómo ha incidido en el desplazamiento forzado de muchas personas.

- Se ingresó al aula de grado 9° de básica secundaria en la I.E Harold Eder; el docente a cargo del área de Religión, presentó la clase titulada: El destino de la memoria, y articuló dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula: El café de los más chicos. Tertulias en son de paz.
- La clase tuvo una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica se manejaron las siguientes etapas:
- Etapa motivacional
- Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos.

- La adaptación puede verse afectada por la situación del ingreso económico de los migrantes de otros territorios, por posesión de tierras trabajadas, conllevando la obtención de mejores condiciones económicas para la familia, acceso a la educación para sus hijos y empleo para solventar las diversas situaciones de alimentación dentro del grupo familiar, entre otras ventajas.
- Resarcir simbólicamente a las víctimas a partir de la construcción de memorias sobre la confrontación, es aportar a la construcción de una cultura de paz desde la escuela.
- Construcción desde la escuela una pedagogía para el posconflicto, ya que este es un elemento fundamental para la construcción de un futuro libre de deudas con el pasado, pues cuando se olvida se corre el riesgo

<p>jóvenes que vienen de la guerra, ya que este espacio puede ser en el currículo-plan de estudios, proyectos reglamentarios, proyectos de aula, estrategias didácticas o espacios TIC. Y desde el ámbito del ser como un todo; aquí los relatos de vida nacen en el momento en que los niños y jóvenes los narran, comparten, dibujan o escriben en un diario de vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio de vida, ya que es el espacio de un gran currículo que alberga al niño, su tiempo en la guerra y la memoria que habita, que cohabitará en el aula y el detonante para la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje. Es un espacio donde predomina el amor, pues solo el amor es capaz de establecer nuevos espacios de interacción, ayuda 	<p>construcción de sus propios relatos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lugar de la memoria en el aula está en los proyectos de aula, pues en ellos reposa la realidad de la víctima, su narrativa, su historia de un pasado reciente y, sobre todo, reposan sus anhelos a pesar de lo vivido. Desde lo verdaderamente humano es importante la consolidación de mesas cooperativas y colaborativas de la memoria en el aula, a través de los resultados de todos y cada uno de los proyectos de aula surgidos en tiempos de guerra, de proceso de paz y en el posacuerdo. • La memoria de las víctimas en el aula 	<p>recuerdos y en su alma. No solo durante la participación del proyecto de aula: El café de los más chicos, en donde a través de charlas, tanto mi hijo como yo hemos contado nuestra vida y el episodio de violencia vivido. Les llenó de rabia a algunos por todo lo que nos pasó y se preguntaron en dónde estaba el gobierno que permitió todo eso; a otros les dio mucho miedo pues era increíble que eso hubiera sucedido en este país.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es el sitio en donde van a parar nuestros recuerdos de todo lo vivido en esa guerra horrible de este país. Todo eso los docentes lo utilizan para mejorar su enseñanza y hablar con voz propia de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. • Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula: El café de los más chicos. Tertulias para después de la guerra • Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. • Etapa de evaluación y cierre. • Se procede a entrar al aula del Ciclo 5 de educación media, grados 10 y 11 de educación nocturna, en la I.E. Harold Eder; el docente a cargo del área de Ciencias políticas y Constitución presentó la clase titulada: El conflicto armado en Colombia, y articuló dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra. • La clase tuvo una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las etapas que hacen parte del MPIS de la I.E Harold Eder: 	<p>de que se pueda repetir la vergüenza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordar el fenómeno de desplazamiento forzado desde la óptica de la educación para el ejercicio de la ciudadanía como reconocimiento de sujetos activos de la historia y el reclamo por sus derechos. • La formación ciudadana debe plantear discusiones sobre la vida, existencia y problemáticas de los estudiantes y de sus entornos, mediante los derechos de los individuos, ya que hoy se les limita el desarrollo y existencia que amenaza de su dignidad. • Trabajo colaborativo desde la pedagogía de la memoria, que motiva el cuidado de cada sujeto y del otro, reduciendo los niveles de violencia al momento de solucionar un conflicto y fortalece prácticas como la justicia restaurativa, cooperación,
---	--	---	--	--

constante, escenarios de aprendizaje y de formación integral, bajo la construcción de un currículo para la diversidad en tiempos de posacuerdo.

- El lugar de la memoria es el tránsito entre lo que el niño trae de la guerra en su mente y la ubicación que el docente o la escuela le da en el currículo, con el propósito de actuar para facilitar la integración, aprendizaje pertinente, progresivo, continuo y significativo, y el desarrollo integral escolar desde la perspectiva pedagógica.
- El lugar de la memoria en el aula debe ser el camino que articule ese bagaje que trae el niño de la guerra en su mente con la estructura macrocurricular de la institución, permitiendo que

escolar se enfoca directamente en los proyectos de aula, porque es allí en donde lo sucedido con cada uno de niños y jóvenes, cobra vida, se valora, se respeta y permite crear desde lo humano nuevas formas de conocer al ser, su saber, sus sentimientos, su hacer y sus relaciones interpersonales.

guerra colombiana. No solo durante el tiempo que duró un proyecto de aula llamado: Pequeñas palabras, que trata de cómo el profesor de la niña ha utilizado la experiencia de nosotros y de otras personas que vinieron de la guerra para construir hermosos cuentos en donde todos pueden conocer lo que realmente nos sucedió. Pienso que la gente no está preparada para oír tanto dolor, para que uno cuente esos horrores vividos, por eso hubo lágrimas, tristeza y hasta compasión.

- Es la mejor forma de que nuestra historia no se borre para siempre, eso va más allá de 4 paredes, es tiempo, aprendizaje y fuerza cada momento. No,

- Etapa motivacional.
- Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos.
- Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos.
- Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra.
- Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento
- Etapa de evaluación y cierre.

solidaridad, desarrollo de la autonomía personal y lucha por la dignidad.

- Incidencia de la pedagogía de la reconciliación de la memoria que tiene la exigencia de hacer visibles la verdad, justicia y reparación, ya que es una memoria educadora, reparadora y reclamante de derechos.
- La escuela tiene que reivindicar la opción política del derecho a la memoria y romper la cultura del silencio, invisibilidad e impunidad.

nuevos procesos educativos se resignifiquen dentro del plan de estudios, modelo pedagógico, método de evaluación y recursos dentro de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

- Espacio didáctico, pedagógico, metodológico, práctico o evaluativo en donde el docente sitúa la memoria de los niños para generar ambientes de aprendizaje y/o unidades de aprendizaje que impacten positivamente en el currículo, aseguren su fortalecimiento en pro de un currículo diverso e integrador, desde la perspectiva de la transformación positiva.
- Espacio académico en el que descansa la memoria de los niños y jóvenes desplazados por la violencia y que

nunca quisimos hablar de esto, solo ahora que estamos en el proyecto de aula: Diverdiferencias, un trabajo muy lindo en donde no se discrimina a nadie y se aprende a conocer a los demás, se aprende de sus historias de vida. Fueron calmados al escucharnos, pero cuando mi hijo contó lo que había vivido la gente lloró.

- Es un proyecto en donde todo lo que nos sucedió tiene cabida para que otros reflexionen sobre el recuento de los daños. Es una forma de tomar nuestras historias de guerra y dolor y ubicarlas en pro de un aprendizaje para los más chicos. No, lo hice una sola vez en el aula de mi hijo en grado cuarto, en un proyecto de aula
-

desde allí impacta estratégicamente en el currículo escolar.

- Es en espacio pedagógico, didáctico y/o práctico en donde habitará la memoria en el aula y permitirá generar planes, programas, proyectos, metas y acciones en pro de estos niños y jóvenes desplazados de sus territorios de origen debido a la guerra en Colombia.
- Es la memoria ubicada en el ámbito pedagógico-curricular escolar con el fin de generar ambientes, herramientas para nuevos aprendizajes que aseguren el conocimiento del lugar-territorio al cual ha llegado el sujeto en su dimensión política y la memoria en el aula. Desde la perspectiva humana transformadora, el relato es pieza clave de

llamado: Pienso en Tic para apoyarte, que trata sobre videos, películas para entender la guerra y cómo evitar que se repita. Dentro de esos videos estaba yo y otras mujeres que contaron cómo les fue en tiempos de guerra y ahora en tiempos de búsqueda de paz. Las narrativas fueron entendidas, comprendidas y las preguntas que hicieron después quienes escucharon fueron sobre cómo estábamos ahora y que seríamos o pensamos ser.

- Es un espacio infinito en donde quienes hemos sido víctimas, nuestras palabras son escuchadas, nuestro dolor y nuestras tristezas, no para guardarlas en un rincón sino para que
-

convivencia armónica y pacífica que se enfatiza mediante un curso intensivo sobre memoria de las víctimas en el aula y qué hacer con ella; un seminario-taller sobre estrategias didácticas en una pedagogía de la no guerra en Colombia y un seminario- taller para el trabajo cooperativo y colaborativo con víctimas del desplazamiento forzado en el aula.

- La memoria en este caso ocupa un lugar pedagógico, curricular y didáctico para que lo vivido por los niños y jóvenes que vienen de la guerra sea tenido en cuenta y se puedan crear secuencias de aprendizaje que lleven tres pilares básicos: el territorio, el sujeto político y la memoria. Desde la perspectiva de la persona humana que se transforma para bien

sirvan como ejemplo para no repetirlo jamás. El lugar de la memoria no puede ser una iglesia o una cárcel, siento que un aula de clase es lo correcto porque es allí donde el dolor puede apaciguarse con el conocimiento para poder seguir adelante. No, esto es muy duro como para estarlo contando en cada esquina, lo hemos hecho con mi hijita una sola vez en un proyecto de aula de la escuela que se llama: Lo que seremos después de la guerra, y fue allí donde mostré por primera vez la foto de mi hijo, algunas de sus ropas e incluso el crucifijo que le regalé para un cumpleaños que precisamente el día que se fue no llevó consigo. Algunas personas lloraron,

después de la guerra y que tras su éxodo regresa al aula de clases, ya que funciona como un curso para docentes, acudientes y estudiantes en TREC (Terapia Racional Emotiva Conductual) del Doctor Alberth Ellis.

- El lugar es la ubicación de la memoria en el universo curricular, ya sea en planes, programas, proyectos de aula, metas, acciones o transformaciones pedagógicas.

otras guardaron silencio y otras (muchas) me abrazaron y me dijeron que yo era muy valiente.

- Para mí un lugar de la memoria en el aula no puede ni debe ser la representación del dolor de la guerra en 4 paredes, el lugar de la memoria es más de tipo curricular, ya que es allí donde precisamente se debe debatir el quiénes somos, de dónde venimos, qué nos pasó, por qué estamos aquí y después de sobrevivir, vivir para contarlo. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula: Diver diferencias, un proyecto que apunta al reconocimiento del
-

ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso, tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella.

- Si, dentro del proyecto de aula: Lo que seremos después de la guerra, con el maestro pudimos conocer el origen de esta violencia en el país y también qué se está haciendo con lo firmado en el Acuerdo de Paz. Pudimos llorar, reír, recordar, callar, gritar y tirarnos al suelo para dejar salir todo ese dolor que llevamos dentro; pudimos contar cada
-

uno de nosotros lo que vivimos en nuestros campos y en nuestras casas y lo mejor fue que nos encontramos en la escuela con otras personas del pueblo y veredas cercanas; el volvernos a ver y abrazarnos fue algo muy bonito. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula: Diver diferencias, un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso, tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo

podimos salir con vida de ella.

- La escuela y el salón de clases es el mejor lugar para que nos escuchen nuestras historias, porque cada maestro lo hace de corazón y nos brinda la posibilidad de ser quienes somos sin ocultar nada. Cuando el profesor toma esa historia que le hemos contado y hace una clase para los niños y estos entienden lo que ha pasado, entonces la historia no muere y se transforma en un acto de enseñanza, de esperanza y de fe. Únicamente con mi escuela en donde está mi niño en un proyecto de aula llamado: Campesino de mi tierra, ya que al ser nosotros campesinos se nos valora por lo que
-

hacemos día a día
para darle alimento
a todo el mundo.
Este proyecto es
muy hermoso
porque nos han
llamado a que
contemos el día a
día del campesino,
no solo lo que
vivimos en la guerra
sino las caricias que
le damos a la tierra
para que brote la
vida. Muy bonita, la
gente lloró y en
especial los niños
que allí estaban,
pues al ver a mi hijo,
su compañerito que
había pasado por
tanto dolor, se le
acercaron y lo
abrazaron y le
hicieron sentir que
lo querían y que él
no estaba solo.

- Debo decir que el lugar de la memoria está en cada trazo de letras en donde se escribe lo ocurrido, en cada voz de las víctimas y en cada acción del docente
-

que hace que todo lo dicho y escrito no se vaya al cajón del olvido. El lugar es la oportunidad para narrar y lo narrado cobra vida porque otros no permiten que se borre ni del recuerdo ni de la escritura. Solamente a través del proyecto de aula: Tejiendo mi vida, que es un proyecto de los grados quinto con el lema: El proyecto de vida lo hago a mano y sin permiso, es la oportunidad para que los intereses y expectativas de los niños y jóvenes se tejan para diseñar un futuro posible. Es de admirar que un maestro permita que niños que han vivido la guerra sueñen con un futuro y que tenga como meta ser profesional para bien suyo y del país. Fue muy bien

recibida pues a partir de lo expuesto los niños entendieron que mientras estemos vivos y seamos libres tenemos la posibilidad de diseñar un gran futuro.

- Es el espacio no físico sino de aprendizaje en donde el maestro, a través de su proyecto de aula, toma la historia de vida de la víctima de desplazamiento y la convierte en una oportunidad para el aprendizaje no solo de quienes vivieron la guerra sino de aquellos a los que les han contado el dolor de los otros. No, únicamente dentro del proyecto de aula: Pequeñas palabras, en donde cada historia de vida de un estudiante desplazado por la violencia es
-

convertida en un cuento para que otras personas conozcan lo sucedido y puedan opinar de primera mano con sus protagonistas lo que piensan de ello y aportar a la paz entre los seres que después de lo vivido no han perdido la esperanza ni en ellos, ni en sus familias y menos en su país. Quedaron maravillados por la forma como se contó y de allí vino el silencio, el llanto y un abrazo que hizo revivir el alma.

5.2 Resultados de la triangulación

En este apartado se presenta un análisis de la información que se registró antes y que se obtuvo mediante las entrevistas dirigidas a los docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado en Colombia; se adhieren a este análisis los datos que se encontraron a partir de la técnica de la observación participante, para comprender el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, una vez retornan al aula en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia. La suma de dicha información y la reflexión que se genera en torno a ella, apoyada en los referentes teóricos consultados, llevan a responder los interrogantes de la investigación y de acuerdo con las categorías que la orientaron.

5.2.1 Territorio

En un primer momento del análisis en esta parte del proceso de investigación, se describen los aspectos contextuales de la categoría territorio, a partir de la documentación histórica y la narrativa de los estudiantes víctimas del conflicto armado colombiano que se encuentran inmersos en el proceso de atención y acogida en la escuela. Se resaltan las barreras que de algún modo limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto, con el propósito de realizar el análisis del entorno físico, social, educativo, el contexto histórico en tiempos de conflicto y las perspectivas territoriales en tiempos de posacuerdo, por parte de los docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado.

De manera que, para dar respuesta a las preguntas: ¿Son el silencio y la invisibilidad, estrategias, mecanismos que impiden la implementación efectiva de las políticas de atención y acogida en el aula? ¿La igualdad promulgada por la escuela oculta o silencia la situación real de las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado en el aula?, se parte de diversas posturas conceptuales y de los aportes de autores como Quintero, Alvarado y Miranda (2016), quienes sostienen que el contexto temporal y espacial determina la forma como se comprende al sujeto, a una comunidad política y sus valores cívicos, entre otros, y dentro de este contexto, el ejercicio ciudadano se convierte en un espacio político que se inscribe en el marco de la participación.

En la perspectiva de Quintero et al. (2016), los ciudadanos son agentes activos que reflexionan acerca de los asuntos de interés público, eligen a los representantes según sus necesidades e intereses, y se toman en cuenta cuando hay que decidir sobre asuntos que afectan la vida comunitaria, ya que la población es congruente con la identidad de los individuos y se orienta hacia la conformación de una entidad colectiva del Estado/Nación, la cual les confiere valores, costumbres, tradiciones, prácticas y creencias que los definen como miembros de ese grupo específico.

En consonancia con las respuestas que entregaron los directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y los miembros de las familias víctimas del conflicto armado, se puede afirmar que el desplazamiento forzado, la violencia y la deserción escolar; no poder regresar a su lugar de origen, más las constantes amenazas a los maestros, llevó a los estudiantes a cambiar de región y con ello se dificultó el acceso a la escuela. En esta situación se registra la falta de apoyo del gobierno local, los conflictos de convivencia escolar entre docentes y estudiantes, la incidencia negativa en los grupos de maestros que pierden clase por temor a los bombardeos, asesinatos, desplazamiento forzado y secuestros, que no permiten el regreso a la escuela; además, la amenaza de muerte a las familias y la desaparición de jóvenes se suma a la deserción en diversas instituciones educativas, todo esto en el marco del conflicto armado.

Con relación a lo anteriormente descrito, Nieto (2013) afirma que las prácticas mediante las cuales las personas comunican sus experiencias, se perciben como objetos móviles, nómadas y de contornos difusos, que no se anclan a ningún soporte institucional. Las narrativas y sus mecanismos de producción se erigen y tienen como resultado realidades marcadas por el atropello, el dolor y la indignación. El desconocimiento de dichas narrativas deja ver que el problema de los desplazados por el conflicto tiene sus efectos negativos por la falta de políticas locales para la protección de los niños y jóvenes, y de la población en general, lo que se evidencia en el aumento de la violencia escolar, por ejemplo, con la amenaza a los maestros y, por consiguiente, la suspensión de proyectos de aulas en diversas instituciones educativas, la violación de los derechos humanos y la generación de situaciones y formas de violencia como el sicariato, el pandillismo, el incremento del secuestro que afecta a las familias del municipio de Palmira, la desaparición de familias enteras, entre muchas otras manifestaciones de violencia, que evidencian la ausencia del Estado.

Estas formas de violencia afectan el sistema escolar y, por supuesto, a las diversas instituciones educativas; impiden el diseño y la aplicación de acciones para alcanzar la calidad educativa y la atención pertinente y eficaz de los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado, alimentan la deserción escolar y no contribuyen a mejorar la atención de niños y jóvenes que son amparados por el sistema escolar, estado de cosas que exigen políticas reales para resguardar a los miembros de la comunidad educativa afectada por el conflicto armado.

Para rescatar la importancia de la práctica de aula, Domínguez (2008) manifiesta que esta refleja la propia historia-memoria del alumnado y es un método para conocer la historia desde la perspectiva de los actores y protagonistas reales. Además, el autor resalta que el trabajo dentro del aula ayuda a descubrir las emociones que los sujetos guardan en la memoria y que experimentaron en su momento frente a los hechos registrados en espacios del entorno, lo que lleva a una forma de mirarse a sí mismo y a compartir procesos de identificación patrimonial para unir la concienciación social o ciudadana; esto se une a las competencias docentes que aportan a la formación integral de los niños y jóvenes.

En este sentido, según Domínguez y López (2017), el modelo de aprendizaje con base en lo racional y emocional forma un todo, ya que el patrimonio, la memoria y la historia crítica hacen parte de las características individuales y colectivas de quienes aspiran a una sociedad más justa y que dé respuesta a la no repetición de la barbarie exterminadora. Es un modelo importante en la educación, que responde a las propuestas del aula con retos didácticos, métodos y contenidos donde se incluya el enfoque social y ético. En este caso, es recuperar las memorias del entorno cuando la invisibilidad del pasado presume la dificultad de estorbar el presente, pues aquí se extienden las fronteras y se promocionan procesos de identificación que cuestionan la identidad que se pretende conformar como única en los ciudadanos.

Asimismo, se observa dentro de la problematización de la memoria erigida en el proceso transicional, que permite la reflexión conflictiva en torno al patrimonio histórico y cultural de los pueblos, aspira a la simbología como patrimonio histórico, oculta memorias y espacios que configuran nuevos patrimonios inmateriales y materiales de los ciudadanos. Lizarralde (2012) considera que es un aspecto que impacta el aprendizaje en las aulas, porque

resulta evidente que se erige a la memoria de las víctimas como vía para aplicar el modelo de educación patrimonial, donde los profesores en formación puedan mostrar sus competencias al momento de aplicarlo en el aula, utilizando el paisaje, la literatura o la celebración cívica basada en la capacidad de reflexionar y darle utilidad.

De otro lado, entendiendo la escuela como territorio, la fragmentación de las jornadas escolares, las falencias en los incentivos para profundizar la profesionalización docente, la infraestructura limitada y el reducido acceso a la educación en zonas rurales, se convierten en elementos críticos para consolidar una formación de calidad e integral en todos los niveles y a lo largo de la vida. Igualmente, las barreras de acceso a la educación asociadas con sus altos costos, junto con las debilidades académicas producto de la deficiente calidad, irrumpen en la escuela y determinan la pertinencia y calidad del proceso académico en todos los niveles.

La acción escolar en las instituciones educativas es un procedimiento sistemático que está destinado a fortalecerlas, así como a los proyectos que impactan a la comunidad y a su entorno; su fin es fortalecer los procesos pedagógicos, comunitarios, administrativos y pedagógicos, manteniendo su independencia institucional. En alguna forma, debe responder a los requerimientos educativos locales y regionales, puesto que la trascendencia de la actividad escolar para el progreso de un pueblo, reside en el fortalecimiento de las instituciones educativas. Según Velasco (2011), las peticiones administrativas son aquí fundamentales para crear transformaciones y aportar un valor adicional al discernimiento y a mejorar de aptitudes de los estudiantes.

Estas consideraciones permiten señalar que el conflicto armado y el desplazamiento forzado afectan drásticamente a niños, niñas, jóvenes y familias, en cuanto a la falta de atención según los principios contemplados en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos con respecto a la educación, puesto que los actores armados, estatales y no estatales, responsables del cumplimiento del Derecho Internacional Humanitario, no emplean los elementos de distinción entre combatientes y población civil, no acatan el respeto a bienes protegidos, como la escuela, en los municipios de: Florida y Pradera, en el Valle del Cauca; Timbiquí, Timba y Guapi en el departamento del Cauca; Francisco Pizarro, en Nariño, y Quibdó en el departamento del Chocó, Pradera, Valle del Cauca. Urge entonces, el diseño

de políticas públicas educativas para convertir las diversas decisiones en propuestas sociales, apropiadas y aplicadas a cada territorio amenazado por el conflicto armado.

Se suma a lo anterior la concepción de la memoria desde una postura instrumental, mecanicista, que contradice los fundamentos para armonizar al sujeto con su realidad, como parte de la política de Estado, ya que es una memoria de rompecabezas en el que faltan líneas estratégicas para diseñar una política pública que incluya a la población diversa en un aula escolar, víctimas niños y jóvenes que participen del proyecto curricular viable sobre su propia realidad. El enfoque diferencial de la población escolar en el reconocimiento de derechos, plantea Hernández (2019), es un gran adelanto, pero es necesario un proceso de diseño incluyente que permita ahondar en acciones perdurables que, además, atiendan al derecho internacional humanitario.

Se puede inferir que la acción estatal es difusa y con énfasis en proyectos técnicos, deja en segundo nivel la importancia del plan de vida de la población, y no existen garantías y proyección social en el resarcimiento de los derechos de los ciudadanos. Además, la tensión de la naturaleza de la memoria con respecto a la política de Estado para la población escolar desplazada, implica una resignificación de lo administrativo en recursos e instalaciones a la luz de una sociedad en su proceso democrático; requiere un diseño curricular con el enfoque de la memoria en la escuela, basado en el desarrollo de pensamiento crítico, de racionalidades distintas sobre los fenómenos de violencia y construcción de la memoria en el tiempo presente.

5.2.2 Sujeto Político

Las disertaciones actuales en Colombia sobre la memoria y la escuela, están asociados a la violencia como fenómeno discursivo de enfoques históricos y sociológicos: los sujetos en relación con los maestros en el contexto del desplazamiento forzado de niños y jóvenes. Resulta claro, dice Osorio (2016), que, mediante la enseñanza y la formación, los niños tienen la potestad de ser sujetos activos dentro de la sociedad en un estado de derechos que les proporciona el Estado, y en esa formación de sujetos activos es crucial el papel de la escuela.

También es cierto que la escuela como institución, es una de las más afectadas en los espacios de guerra, porque se altera su acontecer debido a lo que sucede con la población civil y cómo se ve afectada por los actores en disputa, a quienes se les pide que respeten el

Derecho Internacional Humanitario y que no involucren a las niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado y en los territorios donde intervienen. Las escuelas ven cómo se transforma el entorno cuando muchas familias, de acuerdo con las apreciaciones de Ospina (2015), son obligadas a emigrar de sus territorios por hostigamiento, asesinato de un pariente; un falso positivo de un joven miembro del grupo familiar, el asesinato, las amenazas y el desplazamiento forzado, como hechos victimizantes, se llevan a los niños y jóvenes de las aulas de clase.

Por otro lado, las diversas afectaciones que ha dejado el conflicto armado en los niños y niñas desplazados incluyen daño psicológico, pérdida de la tierra y desarraigo; los traumas que se generan requieren atención, lo cual habla de la importancia de desarrollar un proyecto que promueva la acogida, apoyo, perdón y reconciliación dentro de cada institución educativa. Los docentes consideran que los apoyos que más requieren dentro de cada institución están relacionados con la estabilidad en términos de vivienda y acceso a la alimentación, oferta educativa y apoyo institucional; en la reflexión de las directivas y de los docentes, aporta Gil (2011), estos aspectos son conexos con la desestabilización familiar y social, causada por asesinatos, desaparición forzada y desplazamiento forzado.

Vélez, Ortega y Merchán (2017) expresan que el conflicto armado trae consigo el desplazamiento interno forzoso que debería regirse por los principios de protección de los derechos humanos y del Derecho Internacional Humanitario que reconocen el conflicto y la intencionalidad como condiciones inherentes. Además, incorporan una visión nueva en el terreno jurídico-político del desplazamiento violento y de las relaciones de sus víctimas con el Estado, puesto que la migración interna forzada, el abandono de las familias, la deserción escolar y/o de las actividades económicas habituales de sus habitantes dentro de un contexto, siguen siendo una amenaza para los derechos humanos y son, por sí mismas, situaciones de violencia.

Así lo plantea Bonilla (2016) cuando indica que la comunidad y la familia son factores determinantes en la formación integral del individuo, y que esto se va dando en la medida en que los estudiantes sean conscientes del cambio que se les presenta en cada caso, porque ambos deben disponerse estratégicamente para lograr que la formación integral sea producto de una relación dialéctica, de las prácticas y esquemas que se requieran. De ahí que resultaría

muy posible el hecho de que los valores se adopten, pero es un asunto que depende, en gran medida, del trabajo de la escuela. La formación integral que incluye la formación en valores, es la conformación de la conciencia moral del estudiante y esta se expresa en la convivencia escolar, de acuerdo con Pacheco (2013), porque los valores se adhieren a la vida social y personal de cada sujeto.

Por ello, los problemas de convivencia generan un efecto adverso en la construcción de la ciudadanía desde el espacio escolar, dado que no permiten sustentar el carácter del estudiante como “sujeto de derechos”, con todas las implicaciones que conlleva, e impiden la construcción de un ambiente de aprendizaje proactivo que dé cabida a la aceptación de la diversidad y la pluralidad como principios que responden a la inclusividad. Esto plantea nuevos problemas para el trabajo en el aula: discriminación, vulneración de derechos, falta de compromiso con la convivencia entre maestros y estudiantes, para citar solo algunos.

En concordancia con las ideas anteriores, el docente representa para los alumnos una figura que está por encima de ellos, es la existencia de diferentes tipos de poder, autoridad, respeto, disciplina, discusión, poder formal y no formal, relación racial, fuerza moral, relaciones de autoritarismo, actitud impositiva del maestro, control, dirección, influencia, persuasión, entre otras. Por lo tanto, se plantea la importancia de reconocer la convivencia escolar entre la comunidad educativa, como una forma de comprender y plantear alternativas para su construcción y práctica cotidiana. Así, se reconoce a la escuela como un ambiente propicio para la vivencia de la ciudadanía, mediante la interacción social entre los educandos, los maestros y la comunidad que la integra (Giroux, 1998). En dicha interacción se aprende la relación con los otros, se reconocen las diferencias, la diversidad y la manera como en la comunidad se puede llegar a convivir pacíficamente.

De otra parte, la pérdida de control social y cultural de sus territorios de muchas de las comunidades en Colombia, ha estado asociada, en parte, al conflicto armado, a fenómenos de repoblamiento y cambio de la composición étnica (González, 2005). Cuando la pérdida de estos territorios genera desplazamiento forzado, las familias se ven obligadas a asumir el nuevo e inhóspito entorno en un proceso de readaptación de sus prácticas culturales y de apropiación de otras formas de vida urbana, y de franca resistencia a las diferentes formas abiertas y sofisticadas de racismo y de exclusión social como grupo étnico (Yaffe, 2011).

En este sentido, el conflicto armado obliga a la familia a retirar a sus hijos de instituciones educativas, situación que añade mayores obstáculos para que la población se vincule a los programas de generación de ingresos. Se agrega la respuesta institucional para atender a las comunidades (Pérez, 2014) que se enfrentan a otras modalidades de desplazamiento, como el de la población afrodescendiente, los desplazamientos interbarriales, intraurbanos e intraveredales, o de corta duración, así como la ocurrencia del confinamiento y la resistencia que ofrece la población a ser expulsada de su territorio. Estas situaciones evidencian la ineficacia de la respuesta institucional, pues se diseñó para la generalidad de la población desplazada y, por tanto, resulta aún más insuficiente e inadecuada y no asegura la protección de los derechos a la vida, educación, seguridad, integridad, la locomoción y fijar libremente un domicilio de los miembros de las comunidades colombianas ni de los derechos colectivos de las mismas (Uribe, 2011).

La falta de un enfoque integral que considere los factores estructurales que retroalimenten el conflicto y la problemática de la escuela que enfrentan las comunidades, impide que las medidas adoptadas para prevenir y atender el desplazamiento sean adecuadas, tanto para responder en el corto plazo a las alertas detectadas, como para diseñar e implementar soluciones de mediano y largo plazo (Cortés, 2007). Impide también establecer mecanismos adicionales para la prevención del desplazamiento, como expresa Lasso (2013), acordes con los riesgos que enfrenta la población colombiana, que facilite la implementación de planes de contingencia cuando el riesgo esté relacionado con operaciones legítimas del Estado para el mantenimiento del orden público y permita la adopción de medidas de protección apropiadas para garantizar los derechos a la educación a toda la población, previniendo el desarraigo y el confinamiento.

En el marco que ofrecen las ideas expuestas en este apartado, las voces de los escolares que han vivido el desplazamiento forzado, donde la muerte, las afectaciones materiales, económicas, sociales, culturales, morales, físicas, religiosas y psicológicas de ellos como sobrevivientes, permiten ubicar los hechos en un antes, durante y después, que permanecen en medio del dolor y el sufrimiento. Además, para Mosquera y Tique (2016), el desarrollo del conflicto armado que produce masacres, desplazamiento, destrucción del espacio físico y simbólico, transiciones en el proceso de educabilidad, traumas psicosociales, agresividad, desarraigo, deserción escolar, reubicación y marginación, entre otras realidades

que vividas por niños y jóvenes, causa efectos destructores relacionados con el proceso educativo y con las transformaciones socioculturales que han afectado la subsistencia de las familias, conmoviendo sus prácticas productivas y sociales.

Dentro de esas afectaciones que repercuten en el proceso educativo como resultado del conflicto armado, se registra la pérdida de vidas humanas: estudiantes, docentes y padres de familia asesinados o desaparecidos; la pérdida de la escuela que ha significado el derrumbe de sueños, anhelos, afectaciones psicosociales, agresividad, orfandad y una pérdida de paz y tranquilidad, ya que este suceso arruinó y afectó la infraestructura de la institución educativa, destruyó el sueño de estudiantes, padres de familia y maestros, al truncar el proceso educativo que, para muchas de estas personas, significa el detrimento de un mundo simbólico, una imperfecta reubicación de la escuela, dolor por sus familiares y amigos fallecidos.

5.2.3 Lugar de la memoria en un proceso de retorno

La memoria es útil para las instituciones estatales tomando en consideración los principios sociales al conocer la verdad desde un espacio-tiempo sobre la construcción histórica del presente, ya que la memoria ante la víctima, ante el desplazamiento forzado, se hace imprescindible conmovedora y reparadora en la interpretación y recuperación de la palabra. En todo orden social se exaltan unas memorias particulares que ofrecen una versión de la historia y esto les otorga a los protagonistas el estatus de héroes. Por dicha razón, en Jiménez, Acevedo y Cortés (2012) son historias que pertenecen a sectores de clase, grupos políticos, un sexo en particular, una opción sexual y una etnia, por lo que las narrativas sobre el pasado enaltecen a unos grupos, devalúan a otros, y perpetúan de esta manera sus diferencias discriminantes que consolidan la desigualdad cultural, social, política y económica dentro de la sociedad.

Con Fernández (2006) se comprende que los significados se construyen cultural, social y subjetivamente, así, lo que resulta importante para una cultura, puede ser irrelevante para otra; algo que puede representar pérdidas para un hombre, puede ser apreciado como ganancia por una mujer, significados que responden a las experiencias particulares de cada persona. De allí que, en los seres humanos, consciente o inconscientemente, prevalece una combinación de hechos que resultaron significativos y dejaron huella en su vida.

Ahora bien, la memoria se expresa a través de narrativas, dramatización, objetos y rituales, es un recurso que los individuos utilizan para contar sus experiencias y una construcción de sentido de quiénes son, de la identidad, a partir de experiencias, sentimientos y reminiscencias del pasado. Es evidente que, tanto las personas como los grupos sociales, seleccionan los recuerdos, y los olvidos, para definirse como seres únicos, como miembros de un colectivo, y como comunidad.

Quintero et al. (2016) Señalan que esta tarea de darle sentido al pasado en función del presente y de los anhelos futuros, constituye una habilidad para edificar igualdades, puesto que la memoria es responsable no solo de las convicciones sino de los sentimientos, que se estructuran en marcos sociales y en relación con las memorias de otros, por lo que el acto individual del recordar posiciona los eventos recordados en los marcos de la memoria colectiva. Pero estas prácticas de recordar son selectivas, es decir, las personas recuerdan un evento de manera diferente, lo que enriquece el ejercicio de construcción de la memoria, evocando a su vez los recuerdos.

En este sentido, la labor de la memoria histórica busca, según Uribe (2013), tanto la reconstrucción rigurosa de los datos, hechos y su cronología, como la reconstrucción rigurosa de la memoria, que se descubre mediante la auscultación de fuentes como archivos, expedientes, revisión de prensa, testimonios orales y entrevistas grupales e individuales con testigos presenciales de los eventos, a lo que se suma el recuerdo, la imagen y los símbolos de los eventos presente en la memoria de los actores. De igual modo, el trabajo de reconstrucción de memoria histórica es objeto, fuente y método para la construcción del relato histórico, porque busca desarrollar una narrativa a través de las razones que posibilitaron el surgimiento y evolución del evento y darle lugar importante a las voces de las víctimas en el registro histórico; se convierte en el centro de la narrativa que se le propone a la opinión y busca, tanto la reconstrucción rigurosa de los datos y hechos, como la reconstrucción rigurosa de las memorias.

Por tal razón, la memoria historia y la escuela encuentra un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales de expresión y enseñanza de la historia, apuntando a la memoria como campo de trabajo pedagógico convergente para la formación de sujetos conscientes de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material

de aprendizaje y transformación social. La historia escolar es una prueba del olvido y de la selección de acontecimientos del pasado, es un punto de partida hacia el conocimiento y la reproducción de estrategias de posicionamiento de los sujetos protagonistas en la construcción social de la memoria. Por lo tanto, el posicionamiento de las narrativas de los niños y jóvenes víctimas de desplazamiento, dentro del aula escolar, implica, en consonancia con las ideas de Gámez (2016), abatir la posición sobre la historia escolar como transmisora de memoria institucional u oficial, caracterizada por la visibilidad que adquiere en el espacio público, reflejada en los monumentos, conmemoraciones, e impulsada mediante las políticas de la memoria.

En cuanto a la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, como evento generado por la guerra, ofrece dificultades en cuanto al desarrollo escolar asociadas a los problemas de acceso, continuación y culminación de estudios, lo cual los hace vulnerables, ya que no les garantiza la estabilidad de su formación académica. Y esta desempeña un papel importante en la reconstrucción de sus vidas, puesto que, según Astaiza (2013), concede la posibilidad de mejorar la calidad de vida al poder acceder a trabajos dignos.

En las condiciones educativas de este grupo poblacional, también se encuentra que muchas veces se les niega el acceso y el goce de sus derechos por la falta de certificación de notas de los cursos aprobados, lo cual es un obstáculo para culminar su ciclo escolar, ya que no lo pueden obtener de la escuela que dejaron atrás. De manera que la calidad de vida de los niños y jóvenes desplazados les confiere alta vulnerabilidad, caracterizada por violencia y desarraigo que lesiona sus derechos, complica su presente y hace más incierto su futuro.

En otro sentido, para que se pueda generar convivencia pacífica dentro de un entorno social específico, y en una sociedad en general, la escuela es la llamada a promover un buen ambiente dentro del cual se formen ciudadanos en una cultura de la paz, preparados en un estilo de vida donde no prime la violencia. Para lograr ese propósito, la institución educativa debe ejecutar un plan de acción que estructure la manera de desarrollar una dinámica de reconciliación y convivencia dentro del aula. Bermeo (2017) considera que dicho plan consiste en una estrategia pedagógica que incluya actividades, medios y recursos para

negociar y mediar los conflictos, produciendo un ambiente escolar donde primen el respeto y la paz.

Por su parte, Rojas y Acuña (2013) llevan la reconciliación y la convivencia dentro del aula más allá de lo estrictamente normativo y pedagógico, y asumen la perspectiva psicológica, desde donde se puede comprender que la reconciliación implica formar para comprender el punto de vista del otro a nivel social, afectivo y emocional. Pero, convivir no significa que se deba estar de acuerdo en todo, sino que tiene que haber la posibilidad de discrepar, debatir y regular conflictos sin que se den rupturas, desintegraciones o la pérdida de la cohesión social.

Dentro de esa concepción, la reconciliación y la convivencia escolar forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada área curricular, y dinamizan la acción educativa escolar, ya que se debe procurar que los alumnos desarrollen proyectos personales dignos, solidarios y esperanzadores. Asimismo, el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, objetivo básico de la educación, trasciende con mucho unos objetivos relativos únicamente a la instrucción, con los que podría contentarse una concepción convencional de la escolaridad, que tiene por meta única transmitir conocimientos y destrezas.

Se observa que este principio formativo de poder se basa en el consenso entre docente y alumnos para la toma de decisiones, para mejorar destrezas cognitivas y afectivas, y para la reconstrucción de conocimientos, con el fin de minimizar el sometimiento del estudiante al docente (Porro, 2004). Es una visión que permite relacionar el ser con el saber y el saber-hacer, y desarrollar la capacidad de sentir, pensar y actuar; además, induce a relacionar los ideales y valores con el comportamiento cotidiano, genera la posibilidad de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, procesos de pensamiento y competencias, construir el conocimiento, habilidades y destrezas y cualificar el desempeño social. Martínez (2017) dice que así se aprende a vivir, a convivir, a aprender y a emprender, y se generan espacios para cualificar los procesos de formación a lo largo de toda la vida.

La demanda de la escuela como institución para la formación y difusión de saber, vislumbra su regulación y normalización ejerciendo el poder en cuanto a enseñar y aprender. Cifuentes (2015) considera que esta es una estrategia basada en los estilos académicos y escolares como conocimiento/opinión, saber científico/sentido común, alfabetos/analfabetos,

ilustrados/ignorantes, entre otras combinaciones binarias, con la certeza de que se utilizan como componentes de regulación social.

Es necesario comprender que la conciencia del individuo se construye en un entorno social que la determina, por tanto, no es del todo voluntaria, sino que en la mayor parte de los casos le viene dada por la presión de poder que el entorno ejerce sobre él. Al respecto, Briones, Taberero y Arenas (2011) manifiestan que la conciencia, así concebida, aparece bajo la forma de una experiencia consciente de la autoridad objetiva que implica someter a juicio la propia conducta y, en consecuencia, la propia conciencia de ser o tener responsabilidad frente a la adecuación o no de ciertos comportamientos a la norma social establecida.

Para ello, según Cornejo y Redondo (2001), las autoridades de las instituciones educativas acuden a recursos complejos que aplican de manera particular, en lugar de resolverlos de manera conjunta. En Bejarano-Sanabria y Delgado-Salazar (2017), la cultura escolar se agrupa en las diversas conductas: el conocimiento de la normativo que reconoce las limitaciones, respetar a las autoridades y saber actuar en diferentes circunstancias dentro de la escuela, corresponden al rol de alumno y contribuyen a la comprensión de las reglas de poder para adaptarse a las maneras adecuadas de convivir en la sociedad.

Por su parte, el modo protector para abordar la formación social en las instituciones educativas, aborda el tema de las acciones reactivas ante una situación de conflicto, aunando esfuerzos y con el propósito de perfeccionar las prácticas a favor de la convivencia escolar, con procedimientos metódicos y eficaces con los que se pueda abordar el conflicto de manera combinada y transversal dentro de la escuela. Para Andrade (2010), el tratamiento del conflicto mediante un procedimiento ineficiente, genera en los actores educativos la opinión de que la administración ubica la gestión de la convivencia con un carácter reactivo.

Fijar este objetivo básico de la educación es un principio rector del sistema educativo, responde a una demanda social hoy generalizada: la de que la educación formal constituya una escuela de convivencia ciudadana y de actitudes éticas valiosas, pues, la sociedad pide a la escuela que no se limite a transmitir conocimientos, sino que forme personas capaces de vivir y convivir en sociedad, que sepan a qué atenerse y cómo conducirse. Es necesario recalcar que cada sujeto desde su formación y perspectiva, aborda los conflictos a los cuales

se ve enfrentado; esto se debe a que en él confluyen aspectos externos como su contexto, e internos, como su autoestima y manejo de las emociones, que, en conjunto, matizan sus formas de respuesta.

5.2 Interpretación de resultados

Con base en la recolección y análisis de la información que se desprendió de los instrumentos aplicados durante la investigación para comprender el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, una vez retornan al aula en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia, a continuación, se detalla la vida cotidiana en el contexto escolar de los docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Se toman en consideración los aspectos contextuales de territorio, la postura de la escuela y sus diferentes actores; también, los puntos de encuentro entre la población víctima y actores de la comunidad educativa, la cual repercute en la formulación de una propuesta de pedagogía que contribuya a resignificar el lugar de la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano en el aula, durante su proceso de atención y acogida a la escuela en tiempos de posacuerdo.

5.2.1 Territorio

El territorio tiene una importancia profunda que va más allá de contar con un lugar para vivir y sostenerse, pues es una expresión de la memoria colectiva, de la concepción de la libertad. En este caso, además, al hablar de territorio no se hace referencia solo a los titulados colectivamente, sino a los ancestralmente habitados por las comunidades afrodescendientes en Colombia. Rodríguez y Morillo (2016) explican que el territorio incluye la tierra, la comunidad, la naturaleza y las relaciones de interdependencia de los diversos componentes, por lo que del territorio también hacen parte los usos y costumbres vinculados a su hábitat que las comunidades afrocolombianas han mantenido por siglos y que se expresan, asimismo, en los saberes que la gente tiene y en el conocimiento de los ritmos y los tiempos para hacer las distintas actividades.

Acorde con lo anterior, en el entorno físico, social y educativo del municipio de Palmira, Valle del Cauca, los docentes sostienen que el desplazamiento forzado, la violencia

y la deserción escolar dificultan el acceso a la escuela, entre otras barreras, como se desprende de la siguiente entrevista:

Existen problemas de deserción, temor de algunos maestros por amenazas constantes, dificultad en la adaptación del plan de estudios a las necesidades que traía los procesos de convivencia al interior del aula debido a situaciones del conflicto armado. El poder regresar a la escuela y en muchos casos no precisamente al territorio del que salió desplazado la víctima. Hay un gran vacío en relación a la ruta de atención y acogida en la gran mayoría de instituciones educativas oficiales frente a las personas que llegan en condición de desplazados (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DH1).

Por su parte, los docentes expresan que las instituciones educativas generan acciones para alcanzar la calidad educativa y la atención a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado, mejoran la atención a niños y jóvenes que son amparados por el sistema escolar:

En el ámbito escolar el conflicto armado trajo amenazas a la población y en especial a algunos docentes; para el caso de la institución educativa se generó deserción hasta en un 20% de la población y en el aula como tal se detonaron muchos conflictos de convivencia. Una nueva oportunidad para regresar al aula una vez culmina la guerra en Colombia es un poco difícil ya que en el municipio algunos procesos son manipulados políticamente lo que ocasionó en varios casos la demora en el registro de Unidad de Víctimas y en el acceso a la educación en las instituciones educativas (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DH3).

El conflicto armado ha incidido directamente en el entorno social y educativo del municipio de Palmira, con efectos negativos como problemas de seguridad en gran parte del municipio, insatisfacción de las necesidades básicas en mucha parte de la población, y la violencia entre diversos grupos que se encuentran al margen de la ley, y militares del Estado; amenazas a familias de varios departamentos, como en el municipio de Florida en el Valle del Cauca, por la posesión de tierras; la pobreza extrema, falta de empleo, incremento de la violencia y desaparición de líderes sociales en el departamento del Cauca, en el Chocó y en el municipio de Pradera, Valle, por parte de los grupos armados:

Ha sido un periodo de guerra muy negativo para el ámbito de la educación en el municipio de Palmira, en cada una de las acciones de la fuerza armada del Estado y de los grupos al margen de la ley se encontraron en medio familias enteras y niños que asistían a la escuela y debieron huir para salvar sus vidas. En el caso de mi institución hubo grados que quedaron 8 o 10 estudiantes de grupos de 35 y hasta 40 niños y niñas. Es la acción de que los niños y las familias reconocen como un derecho

y hacen uso de él una vez culmina la guerra en sus territorios de origen. Por otro lado, hay familias que no regresan a sus territorios de origen y deciden emprender un nuevo caminar, esta acción se denomina retornar al aula en otro contexto territorial. Ha sido muy difícil ese proceso para las personas desplazadas, todo el tiempo hubo muchos retrasos en el proceso lo que llevó a que los niños fueran matriculados antes del registro único de víctimas lo que ocasionó que en el sistema integrado de matrículas algunos niños y niñas no quedaran como desplazados. Es de reconocer que algunas familias no quisieron que fueran denominadas como desplazados (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DM6).

Muy graves ya que llevó a muchas familias a desplazarse a otros municipios y en el caso de las escuelas hubo grupos que se quedaron con pocos estudiantes. Hubo acciones de amenazas a familias enteras, asesinatos, robos y algunas desapariciones de jóvenes que se encontraban en ese momento fuera del sistema educativo. Es la respuesta positiva a un proceso de paz que, aunque muy fracturado ha permitido que muchos estudiantes vuelvan a la escuela, ya sea en su propio contexto territorial o en otros a donde el éxodo del desplazamiento forzado los llevó. Ha mejorado un poco ya que al principio la politiquería del municipio no permitió que los procesos se hicieran adecuadamente y demoraba mucho (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DM7).

La gestión local del municipio de Palmira está forjando condiciones en los establecimientos educativos para el aumento de la matrícula escolar, además de la demanda de educación nocturna, con el fin de minimizar en la población los efectos de los hechos de violencia por parte de grupos criminales y pandillas. Por otro lado, se busca incrementar la cobertura escolar, disminuir la brecha de la deserción escolar y cubrir las necesidades de toda la población:

La incidencia fue negativa debido al aumento de deserción escolar, se acrecentó un clima de violencia escolar, amenaza de maestros y maestras, muchos proyectos de aula y reglamentarios fueron suspendidos en varias instituciones educativas debido a que sus líderes escolares ya no se encontraban allí por factores de desplazamiento forzado. La posibilidad de que el estudiante y el docente puedan regresar a la escuela una vez se forma el acuerdo de paz en Colombia. Cabe anotar que algunos no regresaron a sus escuelas de origen, sino que llegaron a otras escuelas en donde un número de ellos fueron cobijados con el proceso de atención y acogida y para otros, dicho proceso fue muy deficiente y, en casos extremos, nulo. Le falta impregnarle sentido humano, algunas personas suelen manifestar que se han enfrentado a humillaciones e incluso a rechazos por parte de la administración municipal de Palmira (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DH4).

Una incidencia negativa al no permitir que grupos enteros no pudieran dar clase por el temor a bombardeos, asesinatos, desplazamiento forzado y secuestros. La libertad de poder regresar a su escuela o en últimas regresar al sistema escolar en otras poblaciones diferentes a las del contexto de origen. Muy precaria, se denota corrupción en los procesos de tención a población víctima por parte del gobierno local (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DM4).

Se precisa con exactitud que la pérdida de control social y cultural de sus territorios por parte de las comunidades negras, ha estado asociada a fenómenos de repoblamiento y cambio de la composición étnica. Barney (2008) señala que el desplazamiento forzado obliga al pueblo afrocolombiano a asumir el nuevo e inhóspito entorno en un proceso de readaptación de sus prácticas culturales y de apropiación de otras formas de vida urbana, y de franca resistencia a las diferentes formas abiertas y sofisticadas de racismo y de exclusión social como grupo étnico. Por otro lado, los docentes expresan que la incidencia del conflicto armado en el contexto social y las perspectivas territoriales del entorno educativo, en tiempos de posacuerdo:

Fue muy negativa, ya que muchos estudiantes en el periodo 2015 al 2019 se tuvieron que cambiar de región; otros siguieron viviendo en el municipio, pero desertaron de la escuela. La posibilidad de llegar al aula de clase después de haber vivido el flagelo del desplazamiento forzado, es muy regular, no hay una directriz municipal-escolar que le permita a los docentes tener una ruta de atención y acogida en la escuela y en especial en el aula de clases (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DM2).

Muy negativas ya que no permitió que muchos grupos de estudio culminaran con éxito sus estudios debido a que tuvieron que huir de la región. También, es de considerar que varios maestros y maestras por amenazas dejaron los centros educativos y marcharon para sus lugares de origen. La posibilidad de que en tiempos de posacuerdo los estudiantes regresen a sus aulas o a otro debido a situaciones de desplazamiento forzado que no le permite volver a sus lugares de origen (Entrevista a docentes, ver Anexo 1, DM3).

Para los directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, el territorio hace referencia a la adecuación de medidas para la atención de la población víctima del conflicto armado, y responder a las realidades de los contextos a los que se pretende llegar, según las características educativas, históricas, geográficas, económicas, culturales, étnicas, entre otras, y a las necesidades de los territorios y comunidades. Por su parte, los espacios territoriales de la acción institucional de la escuela acogen e incluyen socialmente a los niños y jóvenes como víctimas del conflicto armado, lo cual implica el reconocimiento y

promoción de los símbolos, imágenes y conciencia histórica vinculada a las territorialidades, con el propósito de reflexionar históricamente y rescatar la capacidad de imaginar de los actores involucrados (Gómez, Buitrago y Rodríguez, 2017). Los directores consideran que dentro del municipio de Palmira:

Hay 27 instituciones educativas con sus respectivas sedes que van generando acciones para alcanzar la alta calidad educativa en cobertura, inclusión y lo más importante, atención a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y desplazamiento forzado en países vecinos como Venezuela. A nivel de entorno educativo, muchas escuelas se han visto afectadas debido a la incidencia de grupos armados al margen de la ley y, en especial, problemas de sicariato y pandillas. La deserción escolar fue un problema grave que afectó a las escuelas; el temor de los maestros por las amenazas constantes contra su vida y la de sus familias. Creo que ha mejorado mucho, el diligenciamiento y el RUV ha mejorado notablemente ya que al principio la gente se quejaba mucho por la atención inadecuada. Que no haya deserción escolar, que todos aquellos niños y jóvenes que están fuera del sistema escolar sean acogidos de manera inmediata haciendo la ruta de atención y acogida escolar (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV1).

A través de los distintos reportes y casos dados y tratados en este despacho se considera que uno de los sectores más atacados por el conflicto armado es la escuela, ya que han tenido amenazas a sus rectores, a docentes, a miembros de comodatarios escolares, padres de familia en su rol de acudientes e incluso a estudiantes. La escuela se ha visto atacada por todos los frentes por grupos guerrilleros como las Farc EP, grupos paramilitares, ELN, pandillas locales y regionales, situaciones de sicariato, extorsión, amenazas constantes por guerrillas urbanas, desaparición forzada que se acrecentó en tiempos de proceso de paz cuando estaban los diálogos en La Habana, Cuba, problemas con el flagelo de los falsos positivos. La mayor de las incidencias del conflicto de violencia en Colombia es la deserción escolar y el desplazamiento tanto de maestros como de familias enteras que tenían sus niños en las escuelas y en especial en zonas rurales, en donde esto se acrecentó más en la última década. Hay un trabajo riguroso y de calidad en este aspecto, se busca diligenciar lo más rápido posible con el fin de que las familias tengan los soportes necesarios para sus auxilios y becas programadas en distintos ámbitos del municipio. Hay que recordar que al ser Palmira certificado, los procesos tienen una cohesión muy fuerte con el gobierno nacional lo que permite generar mucho más rápido la atención en distintas situaciones propias de este proceso. Se busca que a nivel local y regional haya toda una cobertura en alimentación escolar, manejo y acceso a útiles escolares, programas Tic, programas culturales, educación

de alta calidad y atención psicopedagógica requerida (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV2).

Además, los docentes expresan que el conflicto armado incide en el contexto social y educativo del municipio:

Después de esta violencia casi imparable considero que el entorno educativo es un elemento sobreviviente el cual sigue sin lugar a dudas en cuidados intensivos. Palmira en su contexto social ha incidido y sigue incidiendo en el contexto escolar a través de violencia sistemática, como, por ejemplo, el sicariato que ataca a maestros, maestras, estudiantes, y familias enteras, la delincuencia juvenil a través de pandillas como los 300 o la tormenta que está concentrada en barrios como Zamorano al norte de la ciudad y en Coronado al occidente de la ciudad. Todavía no hay la anhelada paz, todavía estamos en pañales y si el presidente actual no toma cartas en el asunto, volveremos a lo que fuimos años atrás, un país en guerra constante. Un entorno educativo golpeado, atrincherado por los grupos de guerrilla, escuelas arrasadas en medio de tanta violencia, maestros amenazados en el marco de este conflicto interno colombiano, jovencitos desaparecidos en el mal llamado falsos positivos, secuestros a líderes escolares y comunales que le ayudaban tanto a las escuelas en sus proyectos de comunidad y escolar. Para mí, sigue igual de mal que desde que se instauró, ha habido casos de omisión, de corrupción, de maltrato verbal a familias y en especial ver cómo la alcaldía en su momento miró para otro lado sin importarle que los procesos se dilataran. Se busca afanosamente la paz, la calidad educativa, mayor cobertura y atención adecuada y oportuna a la población diversa (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV).

La acción educativa y pedagógica de las escuelas dentro del municipio de Palmira rescata las particularidades y singularidades de los contextos, alimentando la imaginación en los niños, niñas y familias víctimas del conflicto armado, tal como lo expresan los docentes:

El entorno educativo de Palmira en estos momentos de posacuerdo viene presentando un incremento en lo relacionado a la matrícula educativa, muchos niños y niñas y también jóvenes que han llegado de la guerra producto del desplazamiento forzado han tocado las puertas de los colegios y escuelas con el fin de poder continuar sus estudios que le fueron truncados en sus territorios de origen. Los establecimientos educativos por su parte están dando las condiciones para integrar dichos estudiantes en la dinámica escolar. Uno de los niveles en los que ha habido mayor demanda escolar es en la educación nocturna ya que dichos centros manifiestan tener una gran población que atender. En algún contexto educativo hay presencia de guerrilla urbana, bandas criminales, pandillas y otro microgrupo de delincuencia lo que ha ocasionado que en ciertos establecimientos educativos se esté viendo un porcentaje significativo de deserción escolar. La mayor y más preocupante

ha sido sin duda alguna la deserción escolar y las amenazas de muerte a líderes y docentes. Ha mejorado bastante ya que al principio hubo demasiadas quejas de estas personas por los diferentes procesos, acciones muy demoradas, documentación lenta para su entrega y maltrato verbal de algunos de los funcionarios de la Unidad de Víctimas. Se busca alcanzar un alto nivel de cobertura de toda la población en escolar, elevar los niveles de resultados en pruebas estatales educativas y brindar una formación integral acorde con las necesidades de la población diversa (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV4).

Los directivos y funcionarios de la Unidad de Víctimas señalan que las perspectivas territoriales del entorno educativo, en tiempos de posacuerdo dentro del municipio de Palmira, se erigen porque:

Durante el conflicto armado colombiano fue muy hostil y en especial en el año 2010 en donde hubo en el sector del barrio Zamorano en donde se ubica la sede central de la I.E Harold Eder unas acciones llamadas -Limpieza social- que han consistido en sacar una lista con fotografías por internet sobre unos jóvenes a los que iban a matar y en realidad de esa lista de 30 muchachos solo quedaron 3 vivos. Por otro lado, en tiempos de proceso de paz se incrementó el sicariato, la extorsión, el robo. Las desapariciones de jóvenes y el desplazamiento masivo de gente a ciudades como Santiago de Cali y Pereira. Una y de las más graves fue la deserción escolar, esto también trajo que unos estudiantes del sector se fueran de la escuela y otros llegaran masivamente a ella huyendo de la violencia de ciudades como Pradera y Florida en el Valle del Cauca, Timbiquí y Timba en el Cauca y Francisco Pizarro en Nariño, entre otros. Ha mejorado mucho en este último año, ya que hubo muchas quejas de personas que manifestaban que había actos de indolencia, humillación y retraso en la atención en la oficina de Unidad de Víctimas en relación al registro de familias desplazadas. Alcanzar la calidad educativa en cobertura, atención y acogida a las víctimas del conflicto armado, modelos pedagógicos pertinentes a la diferencia de quienes recurren en calidad de estudiantes a las instituciones educativas (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV3).

Hoy en día es menos violento que en época de violencia y conflicto armado; desde mi propia mirada al trabajar en la nocturna con jóvenes y adultos me tocó vivir la época de las listas de personas que iban a matar, esta salía por internet en ese entonces, ya que no había wasap y cómo en menos de un mes de una lista de casi 60 chicos quedaron solo tres con el mal llamado -limpieza social-. Por otro lado, la educación de adultos trae otros riesgos pues se estudia con estudiantes de bandas sicariales, pandillas, excombatientes, drogadictos y es allí en donde los proyectos de aula en el que se basa el modelo pedagógico integrado-significativo de esta institución cobran tanta importancia y por ser un estudio por ciclos para

transversalidad es mayor y mucho más significativa para el trabajo con las víctimas. Las incidencias fueron fatales, hubo mucho asesinato, desaparecidos, amenazados tanto maestros como jóvenes de la nocturna; si hubo un nivel de deserción inmenso y casi incontrolable fue en la educación nocturna de la Institución, e igual sucedió en muchas otras instituciones y se acrecentó en el año 2010 y todo el proceso de paz, e incluso ahora en época de posacuerdo se viene presentando, pero de forma muy leve. Hay una ruta a nivel de nuestra institución, una ruta de atención y acogida frente a las víctimas del desplazamiento forzado; solo existe en esta institución ya que se construyó desde todo un protocolo de mesas cooperativas y colaborativas que han permitido que la alta gerencia, docentes, equipo interdisciplinario y demás miembros del ambiente escolar tengan su rol en el proceso de atención a las víctimas de manera eficaz, oportuna y ágil. El alcance de la calidad educativa, bajar los índices de deserción, consolidar una ruta de atención y acogida adecuada a las víctimas en todo el municipio para que sirva como modelo a nivel nacional (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV6).

Asimismo, dentro del municipio de Palmira la incidencia del conflicto armado en el contexto social y educativo se hace presente:

El entorno educativo de Palmira en estos momentos de posacuerdo viene presentando un incremento en lo relacionado a la matrícula educativa, muchos niños y niñas y también jóvenes que han llegado de la guerra producto desplazamiento forzado han tocado las puertas de los colegios y escuelas con el fin de poder continuar sus estudios que le fueron truncados en sus territorios de origen. Los establecimientos educativos por su parte están dando las condiciones para integrar dichos estudiantes en la dinámica escolar. Uno de los niveles en los que ha habido mayor demanda escolar es en la educación nocturna ya que dichos centros manifiestan tener una gran población que atender. En algún contexto educativo hay presencia de guerrilla urbana, bandas criminales, pandillas y otro microgrupo de delincuencia, lo que ha ocasionado que en ciertos establecimientos educativos se esté viendo un porcentaje significativo de deserción escolar. La mayor y más preocupante ha sido sin duda alguna la deserción escolar y las amenazas de muerte a líderes y docentes. Ha mejorado bastante ya que al principio hubo demasiadas quejas de estas personas por los diferentes procesos, acciones muy demoradas, documentación lenta para su entrega y maltrato verbal de algunos de los funcionarios de la Unidad de Víctimas. Se busca alcanzar un alto nivel de cobertura de toda la población en calidad escolar, elevar los niveles de resultados en pruebas estatales educativas y brindar una formación integral acorde con las necesidades de la población diversa (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 1, DFUV4).

Después de esta violencia casi imparable considero que el entorno educativo es un elemento sobreviviente el cual sigue sin lugar a dudas en cuidados intensivos. Palmira en su contexto social ha incidido y sigue incidiendo en el contexto escolar a través de violencia sistemática, como por ejemplo el sicariato que ataca a maestros, maestras, estudiantes, y familias enteras, la delincuencia juvenil a través de pandillas como los 300 o la Tormenta que está concentrada en barrios como Zamorano al norte de la ciudad y en Coronado al occidente. Todavía no hay la anhelada paz, todavía estamos en pañales y si el presidente actual no toma cartas en el asunto volveremos a lo que fuimos años atrás, un país en guerra constante. Un entorno educativo golpeado, atrincherado por los grupos de guerrilla, escuelas arrasadas en medio de tanta violencia, maestros amenazados en el marco de este conflicto interno colombiano, jovencitos desaparecidos en el mal llamado falsos positivos, secuestros a líderes escolares y comunales que le ayudaban tanto a las escuelas en sus proyectos de comunidad y escolar. Para mí, sigue igual de mal que desde que se instauró, ha habido casos de omisión, de corrupción, de maltrato verbal a familias y en especial ver como la alcaldía en su momento miró para otro lado sin importarle que los procesos se dilataran. Se busca afanosamente la paz, la calidad educativa, mayor cobertura y atención adecuada y oportuna a la población diversa (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de víctimas, ver Anexo 1 DFUV5).

Los directivos y funcionarios de la Unidad de Víctimas afirman que las perspectivas territoriales del entorno educativo en tiempos de posacuerdo tienen su asidero en la gestión local del municipio de Palmira, ya que está forjando condiciones en los establecimientos educativos en cuanto al aumento de matrícula escolar, además de la demanda de educación nocturna, con el fin de minimizar en la población los efectos de hechos de violencia por parte de grupos criminales y pandillas.

Por otro lado, se busca incrementar la cobertura escolar, disminuir la brecha de la deserción escolar en los estudiantes y cubrir las necesidades de toda la población. Adicionalmente, las diligencias ante los entes gubernamentales locales de Palmira son soportes específicos para mitigar la violencia y el desplazamiento forzado de las familias, y la garantía de que todos obtengan cobertura alimentaria escolar y diversos programas escolares para los niños y jóvenes.

En el marco de los procesos de transformación que presentan las familias víctimas del conflicto armado en cuanto a su calidad humana, se observa la importancia que tienen las condiciones económicas y sociales de los contextos en los procesos de formación

democrática dentro de las familias desplazadas, y el acceso a condiciones básicas y que favorecen la discriminación y el rechazo. En el entorno social y educativo del municipio de Palmira, las familias desplazadas identifican las realidades y necesidades de las niñas y jóvenes víctimas que se encuentran en un territorio determinado, y la potestad de establecer marcos de acción que sitúan y reglamentan la estructura y funcionamiento de la sociedad (Quintero-Mejía, Alvarado y Miranda, 2016).

Municipio de Florida - Valle del Cauca - Desplazamiento forzado por parte del grupo de las Farc EP: no, decidí instalarme en el municipio de Palmira debido al problema de seguridad y orden público por el que ha atravesado Florida-Valle (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA1).

Guapi- Departamento del Cauca: el dolor de la pérdida de ocho familiares en manos de la Farc, el miedo a la soledad pues al ser madre soltera de un solo niño estábamos aguantando hambre, nos había echado de la casa en la que estábamos de arrendo por no pagar. No, no deseo volver al lugar que me quitó todo, en donde mis seres queridos murieron, ya no me queda nada allá (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA4).

Quibdó, Chocó: la violencia era imparable, todos los días muertos y muertos; de ellos murieron tíos, sobrinos, primos, un hermano y mi padre; tuve que huir con mis dos hijos y mi esposo al cual le dan ataques de epilepsia, mi madre no quiso viajar conmigo pues no quería dejar a sus gallinas y perros que tenía; seis meses después murió de un infarto fulminante. No, ni quiero estarlo, allá no deseo volver ni a recoger los pasos (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA6).

De igual forma, dentro de las incidencias del conflicto armado en las familias se presentan narraciones, como las siguientes:

Francisco Pizarro, Nariño: al ser un líder social fui amenazado junto con mi esposa y mis dos pequeños hijos. No, hasta la fecha no hay condiciones de regresar a mi territorio de origen. No, yo considero que no es conveniente ni por mis hijos ni por mí ya que fui amenazada por una vecina que tiene un hijo desaparecido (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA10).

Timbiquí, Cauca: a mi hijo mayor se lo quisieron llevar la guerrilla de las Farc. No, creo que ese lugar me impide ser libre y que mi hijo lo sea (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA14).

En este sentido, la discriminación ha obligado a la comunidad afrodescendientes a retirar a sus hijos de instituciones educativas, generando mayores obstáculos para que la población afro se vincule a los programas de generación de ingresos; la discriminación

también se manifiesta en la respuesta institucional para atender a estas comunidades. Grueso (2006) sostiene que frente a las modalidades de desplazamiento que afectan a la comunidad negra, desplazamientos interbarriales, intraurbanos e intraveredales, o de corta duración, así como la ocurrencia del confinamiento y la resistencia que ofrece la población afrodescendiente a ser expulsada de su territorio, la respuesta institucional diseñada para la generalidad de la población desplazada resulta aún más insuficiente e inadecuada y no permite asegurar la protección de los derechos a la vida, a la seguridad, la integridad, a la locomoción, y a fijar libremente un domicilio de los miembros de las comunidades afrocolombianas, ni de los derechos colectivos de esas comunidades.

Por tal razón, la falta de un enfoque integral que considere los factores estructurales que retroalimenten el conflicto y la problemática que enfrenta la comunidad afrodescendiente, impide que las medidas adoptadas para prevenir el desplazamiento sean adecuadas, tanto para responder en el corto plazo a las alertas detectadas, como para diseñar e implementar soluciones de mediano y largo plazo. El diseño de estas medidas haría posible establecer mecanismos adicionales para la prevención del desplazamiento, acorde con los riesgos que enfrenta la población afrocolombiana, que faciliten la implementación de planes de contingencia cuando el riesgo esté relacionado con operaciones legítimas del Estado para el mantenimiento del orden público, y permita la adopción de medidas de protección apropiadas para garantizar la vida de los líderes afrocolombianos y prevenir el desarraigo y el confinamiento.

5.2.2 Sujeto Político

El sujeto político es una persona que percibe una correspondencia con la comunidad a la que corresponde, conoce la responsabilidad que poseen con las instituciones y acata sus deberes como miembro de un grupo o colectivo (Quesada, 2008). En este sentido, los docentes consideran que la esfera de lo público y los valores de la comunidad propician una grieta entre el individuo y las condiciones del grupo social al que pertenece, ya que no se tiene una pedagogía para la atención escolar a las víctimas de desplazamiento forzado; sin embargo, a partir del MPIS de la institución educativa se han diseñado proyectos de aula para atender desde la didáctica a los niños y niñas afrodescendientes, indígenas y campesinos desplazados. Además, se reconocen las diversas características de los estudiantes, asumiendo

el enfoque didáctico-formativo para atender las diferencias, convirtiéndolas en puntos estratégicos del saber y de la formación integral de los estudiantes, tomando en consideración la memoria de lo ocurrido en el conflicto armado:

Sí, es muy difícil ya que no se tiene una pedagogía par la atención escolar a las víctimas de desplazamiento forzado. Es un interés alto y en especial de aquellos niños y niñas de primaria que vienen desde el año 2015 y se ha podido generar con ellos una serie de proyectos de aula para dar respuesta a cada una de sus necesidades frente a la formación integral y el aprendizaje significativo. Gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución Educativa se han podido crear proyectos de aula para atender desde la didáctica a los niños y niñas afrodescendientes, indígenas y campesinos. Es un trabajo significativo ya que los proyectos de aula facilitan conocer y reconocer las características específicas de los estudiantes y asumir una posición didáctica-formativa para atender sus diferencias y convertirlas en puntos detonantes del saber y de la formación integral. Muy abierta y positiva ya que debe ser un gran acto humano de atención y acogida en la escuela, y en especial en el aula de clases (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DH1).

Por tanto, dentro de la escuela se desarrollan acciones de intervención y acompañamiento a los estudiantes en el proceso de formación integral dentro del aula; en ese contexto, se considera que la escritura es importante, asegura una experiencia vivencial porque se desarrolla mediante proyectos de aula, estrategias didácticas y principios pedagógicos, favoreciendo el saber, la expresión de sentimientos y el fomento de relaciones interpersonales. Además, se despliega en los niños y niñas una experiencia humanitaria, puesto que los estudiantes demandan que el currículo, el plan de estudio y el modelo pedagógico se adecúen a sus necesidades, que sea flexible, aplicable y secuencial en la práctica. El modelo pedagógico en la institución permite, asimismo, consolidar los proyectos de aula para que el retorno de los niños al salón de clases les promueva nuevas formas de ver la vida, el aprendizaje y la formación integral:

Se ha podido desarrollar a través del programa de Red Papás en el que se presentan una serie de acciones de intervención para acompañar a los acudientes en el proceso de integración al aula de los niños y niñas. Bastante significativa, considero que la voz de los más pequeños en el marco de la escritura es fundamental pues permite asegurar que lo vivido pueda ser contado y servir de experiencia de vida, a través de proyectos de aula, estrategias didácticas y principios pedagógicos que favorecen el saber, los sentimientos y las relaciones interpersonales. En los grupos en los que se vienen trabajando proyectos de aula es altamente significativo el progreso y en

aquellos en los que no se aplica este tipo de estrategia es un poco más lento; sin embargo, es de considerar que hay otras estrategias didácticas a parte de los proyectos de aula que vienen funcionando muy bien. Totalmente abierta a la búsqueda de nuevas alternativas que aseguren que el niño o la niña víctima haga parte del grupo de estudio y su integración adecuada al aula (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DM1).

Ha sido una experiencia muy bella y muy humana ya que estos pequeños requieren que el currículo, el plan de estudio y el modelo pedagógico se adecúen a sus necesidades en un orden de flexibilidad, aplicabilidad y secuencialidad práctica. Es necesario que alguien cuente la historia de estos pequeños, pero desde la propia narrativa de sus protagonistas; es necesario que el aula se impregne de toda esa sabiduría adquirida en cada lugar, en cada transitar de los caminos y en cada momento clave de su éxodo y también de su retorno. Por tener un modelo pedagógico integrado-significativo en la institución se permite la consolidación de proyectos de aula y eso ha hecho que se transversalicen desde el plan de aula, proyectos como Indígena de mi alma, Afro de mi corazón y Campesino de mi tierra, que han dado respuesta a situaciones problemáticas que se han leído en los relatos de vida de los pequeños y pequeñas víctimas del conflicto armado colombiano. Es un ejercicio enriquecedor en donde los niños y niñas víctimas del conflicto armado, y en especial del desplazamiento forzado, por medio de los proyectos de aula se van adaptando a su nuevo contexto escolar porque se identifican con dichos proyectos, porque las temáticas y ejes transversales del conocimiento surgen a partir de sus relatos de vida. Muy positiva pues considero que cada uno de los niños y niñas que habitan el aula escolar después de venir de la guerra encuentran en el salón de clases nuevas formas de ver la vida, el aprendizaje y la formación integral. Estos niños y niñas tienen su lugar para la memoria que traen consigo y es en los proyectos de aula (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DM2).

La labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado va de la mano con la formación de sujetos de derechos, ya que una educación que promueva su garantía en los grupos sociales desfavorecidos o discriminados se puede valorar como forma idónea para hacer pedagogía, porque construye el conocimiento desde lo social y toma en consideración la aproximación histórica de la vida de los sujetos, para el logro de una visión colectiva que comprende cómo se configuran como sujetos políticos dentro de la sociedad (Melamed, 2014).

Por tanto, la importancia de proyectos de aula, como Afro de mi corazón, les permite a las víctimas conocer la historia de otras personas que se han visto afectadas por el conflicto armado y el desplazamiento forzado. El principal aporte en este sentido, es que genera en

los niños el espíritu para trabajar de forma cooperativa y colaborativa, con dinámicas de aprendizaje, convivencia y formación integral, y propicia ambientes de apropiados para que se sientan seguros una vez retornen a la escuela:

Para mí son vitales; es necesario escuchar lo que los niños y niñas traen en su memoria, lo que nos quieren o no decir, lo que guarda ese silencio que también es interpretable. Hay que abrir los espacios institucionales para que esos relatos de vida salgan a la luz. Uno de los trabajos realizados de mayor impacto ha sido sin lugar a dudas el proyecto de aula "Diver-diferencias", que generar apoyo frente a la población diversa desplazada que comienza su dinámica de aprendizaje y formación integral del ser. Cada uno de los estudiantes tiene su propio ritmo de adaptación, a unos se les facilita más que a otros porque sus relatos de vida les liberan, otros manejan su silencio como medio de comunicación y otros cuantos no logran adaptarse a su nuevo lugar de aprendizaje. Clara y positiva ya que es un acto humano el hecho de querer regresar a la escuela después de todo lo vivido en la guerra y es un deber humano permitirle desde la didáctica y la pedagogía humana generar las acciones altamente significativas para la adaptación y el alcance de un aprendizaje integral y formativo significativo (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DM3).

De igual forma, los proyectos de aula desarrollan en los niños y jóvenes diversas formas de interpretar la guerra de Colombia, gracias al intercambio de saberes y experiencias sobre el conflicto armado, para que los pequeños se integren a cada uno de los proyectos de aula, aporten experiencias escolares significativas de los lugares de origen y mantengan una constante atención, apoyados en la integración a la nueva aula que los recibe, escucha y los convierte en personas claves para el trabajo de memoria:

Es un trabajo fuerte, complejo y necesario. La experiencia es muy formadora y humana ya que se trabaja con seres de distintas regiones con miradas, necesidades y expectativas distintas, y sobre todo con personas en condición de víctimas que siguen con muchos traumas por lo vivido. Es necesario para el aula, la escuela y el país mismo conocer la historia de personas que vivieron la guerra y otras vieron cómo sus seres queridos eran asesinados o secuestrados y no pudieron volver a verlos. Considero que la mejor ha sido el proyecto de aula Afro de mi corazón, que fortalece la identidad étnica afrocolombiana en niños y niñas en condición de desplazados que han retornado a la escuela. Este proyecto de aula ha sido vital al momento de generar los relatos de vida en algunos niños y niñas que decidieron contar lo vivido. Para estos niños el lugar de la memoria en el aula ha sido ubicado en este proyecto de aula. Por un lado, están los niños y niñas que se adaptan fácilmente porque sus relatos de vida detonaron en la consolidación de algún

proyecto de aula y, por otro lado, están los que han guardado silencio y con esto están diciendo mucho; para ellos, la detonancia en algún proyecto es más demorada. De brazos abiertos debido a que es la gran misión de la institución educativa el atender a esta población en el ámbito escolar (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DM4).

En cuanto al aula como lugar de memoria, permite, desde la mirada de la construcción social, la continuidad del pasado con el presente y el vínculo entre el individuo y grupo social al cual pertenece; entonces, los docentes mediante sus narrativas exponen:

El escuchar estas voces es saber de primera mano lo que han vivido a lo largo del tiempo de desplazamiento y cómo se fue manejando el éxodo y el retorno a la escuela. En mi caso en particular he diseñado y aplicado el proyecto de aula Lo que seremos después de la guerra, que es una ruta de trabajo en el aula para la atención de niños y niñas víctimas del conflicto armado y en especial con niños desplazados. No es fácil, es un proceso lento en la mayoría de los casos, se ha podido notar que a través del trabajo con proyectos de aula los pequeños asumen una posición de querer integrarse en cada uno de ellos y aportar de manera significativa con sus experiencias escolares de los lugares de origen. Muy abierta y comprensiva ya que cada niño o niña víctima del desplazamiento forzado es un ser que necesita cariño, atención constante, ayuda para integrarse a la nueva aula que lo recibe y sobre todo mucha escucha por parte del docente, quien se convierte en pieza clave para el trabajo de memoria (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DH3).

La experiencia es maravillosa porque uno aprende de ellos mucho, cada niño es una cajita de sorpresas y el conocer sus vidas y su historia le conmueve a uno y lo llena de mucho coraje para poder trabajar desde una pedagogía de las emociones y poder sacar lo mejor de ellos para que continúen su caminar de aprendizaje y de formación. Como algo prioritario, es vital que aquellos niños y niñas que quieren contar su vida sean escuchados con toda la prudencia, el respeto y el cariño que un ejercicio de estos requiere. A partir del uso de las Tic se ha diseñado un proyecto de aula tipo Software titulado 1,2,3, recíbeme otra vez, en donde los niños y niñas a través de juegos interactivos, pruebas lógicas y casos de comprensión lectora, conocen la ruta de atención y acogida en el aula; es un aplicativo tanto para los niños que estuvieron en la guerra como para aquellos que no la vivieron directamente. Quienes cuentan con maestros y maestras interesados en la atención y acogida de esta población lo hacen de manera rápida; con aquellos docentes que apenas se están iniciando en este proceso en un poco más demorado. Hay niños que no se les dificultan el proceso y otros que se niegan a aceptar que ya no están en su territorio de origen y que han llegado de nuevo al sistema educativo y que cuentan con personas dispuestas a ayudarlos. De ayuda permanente en el proceso; se

considera vital el maestro para que se alcancen los propósitos centrales de la ruta inicial de atención y acogida escolar (Entrevista a docentes, ver Anexo 2, DH6).

El desarrollo de trabajos desde los proyectos de aula y basados en directrices del modelo pedagógico integrado-significativo, toma en consideración los sucesos de las víctimas del desplazamiento forzado, fortalece las unidades y los ambientes de aprendizaje para la atención de los niños y niñas a partir de lo didáctico, metodológico y práctico, y propicia un clima de convivencia escolar. Los proyectos de aula contribuyen para que la víctima se una con los demás compañeros que mantienen una convivencia escolar diaria.

La escuela también ofrece a los desplazados el diligenciamiento de la ficha biopsicosocial y pedagógica, el encuentro con equipo interdisciplinario institucional; fortalecimiento del grupo familiar para su acompañamiento en conversatorios y narraciones de lo vivido; genera atención y acogida a partir de programas de aula instaurados por el docente que nutren al niño y a su familia en el proyecto de aula con la experiencia, las narrativas y relatos de vida que traen de la guerra; se rastrean, inspeccionan y valoran las etapas para evitar la deserción, la desmotivación del estudiante o la repitencia que se presenta como consecuencia de la experiencia de guerra vivida y de los diversos procesos de adaptación al nuevo ámbito escolar (Herrera, 2010). Desde esta perspectiva, la memoria en el proyecto de aula establecido por la escuela tiene un valor fundamental:

Se inició un trabajo a partir de proyectos de aula con base en las directrices del modelo pedagógico integrado-significativo, en donde, a partir de los sucesos de las víctimas del desplazamiento forzado se consolidaban unidades de aprendizaje y ambientes de aprendizaje para la atención desde lo didáctico, metodológico y práctico con el fin de generar un clima fraterno entre ellos y los demás miembros del establecimiento escolar. No en todas, en nuestro caso en la I.E Harold Eder se tiene una ruta de atención y acogida para estudiantes y sus familias víctimas del conflicto armado colombiano. Pero a nivel de aula se tiene el trabajo por proyectos que busca dar un lugar a la víctima para que pueda incorporarse de manera significativa y afectiva con las demás personas que conviven en la dinámica escolar diaria. Hay un trabajo mancomunado entre la administración local, la Unidad de Víctimas y la institución educativa para que juntos tengamos presencia del equipo interdisciplinario que requieren estas personas: 1. Consolidación de la ruta de atención y acogida institucional para estudiantes y sus familias víctimas del conflicto armado (entrevista inicial, diligenciamiento de ficha biopsicosocial y pedagógica, encuentro con equipo interdisciplinario institucional, protocolo de visita institucional con la secretaria de cada sede y el coordinador, presentación del ANCA

(Acuerdos y Normas para la Convivencia Armónica escolar), presentación al director de grado con orientación del coordinador). 2. Consolidación del grupo de Madres y padres valientes como una estrategia de acompañamiento en conversatorios y narraciones de lo vivido. 3. Una vez se llega al aula el docente genera atención y acogida a partir de parámetros que se tienen para este propósito (la ruta de atención y acogida al aula se está construyendo a nivel institucional, ya que no hay una oficial en todo el municipio). 4. El docente ubica al niño y a la familia en el proyecto de aula que está en vigencia en ese momento y el cual se nutrirá con la experiencia, narrativas y relatos de vida que ellos traigan de la guerra de la cual hicieron parte directa o indirecta. 5. Seguimiento, control y evaluación de todas las etapas con el fin de evitar la deserción, la desmotivación del estudiante o la repitencia por factor asociados a la experiencia de guerra vivida y a los procesos de adaptación al nuevo ámbito escolar. En la Institución Educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo Diver-diferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado- significativo, los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento, control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 2, DFUV1).

El modelo pedagógico integrado-significativo en la institución, posibilita que desde cada aula de clase se desarrollen proyectos de aula para ayudar al proceso transversal de atención y acogida vigente para víctimas del conflicto armado colombiano, que llegaron en tiempos de acuerdo y posacuerdo, y las orientaciones puntuales para que el proceso de atención y acogida escolar se fundamente en valores locales transversalizados con los valores institucionales. El objetivo principal del modelo pedagógico es fortalecer una ruta de atención y acogida a víctimas mediante mesas cooperativas y colaborativas que, desde el inicio del proceso de paz, se instalaron en la institución educativa como respuesta y aporte institucional para la construcción de la paz, y encontrar el lugar de las narrativas y relatos que traen las víctimas del conflicto armado colombiano:

Los proyectos de aula los cuales en la nocturna son pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que dentro de este grupo de estudiantes cobra un alto significado hacer parte de cada uno de los proyectos. A la fecha se cuenta con 10 proyectos de aula así: Indígena de mi alma, Afro de mi corazón, Campesino de mi tierra, Diver-diferencias, El café de los estudiantes, Pequeñas palabras, Tejiendo mi vida, Lo que seremos después de la guerra, 1,2,3, recíbeme otra vez, y Pienso en Tic para apoyarte. Aunque falta mucho para que haya una cohesión significativa entre

los propósitos de la Unidad de Víctimas de Palmira y los propósitos de la I.E Harold Eder. 1. Ruta de atención y acogida adecuada a población víctima diversa. 2. Mesas cooperativas y colaborativas para el fortalecimiento de los proyectos de aula a nivel institucional que incluye las sedes y la nocturna. 3. Capacitación a la alta gerencia y docentes en pedagogía de la memoria de las víctimas con el fin de tratar el tema de memoria en el aula. 4. Consolidación de la estrategia significativa -proyectos de aula- como respuesta a las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de la población víctima diversa y 5. Seguimiento, control y evaluación a cada una de las acciones programadas para atender a las víctimas del conflicto armado que llegan buscando un cupo a nuestra institución educativa (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 2, DFUV6).

Como se observa, existen diversos proyectos de aula que son pieza clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque dentro de este grupo de estudiantes desplazados cobra un alto significado hacer parte de cada uno de los proyectos. Además, estos facilitan la ruta de atención y acogida adecuada a población víctima diversa, crea mesas cooperativas y colaborativas para el fortalecimiento de los proyectos de aula a nivel institucional, incluyendo las sedes y la nocturna; ofrece capacitación a la alta gerencia y a los docentes en pedagogía de la memoria de las víctimas, con el propósito de tratar el tema de memoria en el aula. Así, se consolida la estrategia significativa en los proyectos de aula como respuesta a las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de la población víctima diversa, y se hace seguimiento, control y evaluación a cada una de las acciones programadas.

En cuanto a las familias víctimas del conflicto armado, se aprecia que el posacuerdo ha permitido que algunas personas regresen a sus territorios de origen y que muchas familias tengan acceso a la escuela de manera más fácil, y cuenten con el apoyo de los profesores de la institución y de los familiares, quienes creen fielmente en el proceso paz. En este proceso, los proyectos de aula asumen la idea de trasladar los acontecimientos vividos por las familias víctimas y sus memorias del conflicto armado, al aula de clases, basadas en el testimonio y en los relatos que forman parte de las vivencias:

Vivía con mis tres hermanos y mis dos hijos pues mi esposa murió hace dos años atrás; empezaron a asesinar a mis hermanos que porque supuestamente eran informantes de la guerrilla, solo quedé yo con mis dos hijos. Cuando una noche me dice un compadre que vienen por mí, salí huyendo río abajo con mis hijos que estaban entre dormidos; como pude llegué al municipio de Palmira a donde una tía que es profesora y ella me ocultó en su casa varios meses; cuando el proceso de paz

pude salir y colocar a mis hijos a estudiar. Solo cuando se firmó la paz es que mis hijos empezaron la guardería y ahora están en la escuela. Me han ayudado con alimentos, uniformes, estudio para mis dos hijos y orientación psicológica. Creo fielmente en este proceso y gracias a ello sigo con vida y mis hijos en la escuela. Fue muy duro al principio, pero poco a poco me fui adaptando a la nueva vida (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA3).

Mi esposo empezó a colaborar en la caseta comunal a una serie de personas que de acuerdo con un decreto les impedía seguir viviendo en las casas que con tanto esfuerzo habían conseguido; por eso unos hombres de la guerrilla de la Farc le hicieron varios intentos de asesinarlo; en el último intento le dejaron una carta en donde decían que tenía 24 horas para salir del pueblo o sino lo mataban junto con toda su familia tanto cercana como lejana. Esa misma noche huimos del pueblo. Recuerdo que fueron como cuatro días de viaje. Al llegar a Palmira, solo hasta el siguiente año mi pequeño hijo comenzó a estudiar en la institución educativa Harold Eder. Me dieron orientación sobre cómo seguir adelante después de lo sucedido en nuestras tierras; enseñanza a mi pequeño hijo que considero de muy buena calidad. Creo que es algo que se ha necesitado desde hace muchos años y regresar a la escuela así no sea en la que se estaba inicialmente es algo maravilloso, tanto para nosotros como para nuestro hijo el cual está feliz. Llegar a Palmira fue un alivio, la abuela nos ayudó enormemente y el recibimiento en la escuela fue muy bueno, pues todo el tiempo nos han ayudado tanto con comida en el restaurante escolar como con cuadernos y mucho estudio para nuestro hijo (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA6).

En la zona rural en donde viví se empezaron a desaparecer jovencitos y adultos cada cuatro o cinco días y a los días después aparecían muertos cerca al puente o en algún monte cercano; pero una mañana alguien dijo que a su hijo desaparecido se lo habían culpado de que era un guerrillero muerto en combate cuando ese chico apenas estaba terminando el grado noveno. Me llené de ira y también de mucho miedo por la suerte de mi hijo y el desespero me estaba enloqueciendo. Nunca apareció mi hijo y mi esposo murió de pena moral, todos los días lloraba y se lo fue consumiendo la tristeza. Agarré mis mechas y le digo así porque hasta sucia me las traje junto con mis otros tres hijos menores y mi madre a la que jamás solté de la mano, pues estaba perdiendo la memoria. Llegué a Palmira porque la mejor amiga de mi madre es modista y me dio trabajo en su microempresa; mis niños entraron a estudiar a la sede Vicente Escobar y la vida tomó un nuevo respiro y rumbo. Se interrumpió el estudio de los niños menores tras la partida a Palmira, pero una vez llegamos y nos instalamos pudimos ubicarlos en la sede Vicente Escobar en el barrio La Vega al norte de la ciudad de Palmira. Han sido muy buenos conmigo, cada 8 días nos dan mercado del restaurante escolar, al comienzo del año los útiles de la lista escolar y la oportunidad de recibir clases todos los días. Sin el proceso de paz

este proceso nunca se hubiera podido salir con vida de donde estábamos. Algo menos complicado que salida de la vereda, aquí hay dónde dormir, dónde trabajar y dónde estudiar para mis hijos y para mí porque entré a la nocturna a terminar mi bachillerato (Entrevista a familias víctimas del conflicto, ver Anexo 1, FVCA8).

Se puede afirmar que el papel de la escuela desde el enfoque del conflicto armado, es tratar de imponer la representatividad y relevancia de las historias de vida, para configurar una acción frente a las relaciones de poder enunciadas antes, puesto que, como prácticas discursivas, las narraciones no solo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad de los sujetos desplazados. La atención a la población en situación de desplazamiento forzado debe prevalecer entre las prácticas pedagógicas y en los contextos de socialización que activan las dinámicas para crear iniciativas tendientes a la construcción de la paz y a acoger a la población amenazada por el conflicto armado.

La deliberación de los diversos autores se inclina por la efectividad y responsabilidad de la escuela y de sus prácticas pedagógicas, las cuales deben aportar a la reconstrucción del tejido social, donde el sujeto logre adaptarse a los diversos medios a donde llega en relación con la vida individual y colectiva, y los procesos de construcción de su identidad. Es fundamental que los niños y jóvenes, víctimas del desplazamiento forzado, puedan potenciar sus valores, reconocer las normas, los lenguajes y las formas de aferrarse al mundo para edificar sus propias experiencias y sentidos de vida. La mayoría de la población en Colombia poco a poco inicia esfuerzos de reconstrucción nacional, y ellas se centran en desarrollar estrategias educativas y apoyo a los proyectos de reconstrucción en los territorios donde existe conflicto armado.

5.2.3 Lugar de memoria

El proceso de la memoria se encuentra vinculando a agentes sociales, porque es un proceso mediado por recursos culturales simultáneos que se expresan en los discursos y narraciones de los niños y jóvenes, en cuya cercanía a la escuela ocupa lugar preferido. Además, la participación de los individuos en acciones agrupadas requiere de la capacidad de reemplazar los recursos de la memoria construida por una lógica clara al momento de reconocer el pasado, y ser capaces de concebir un mejor futuro (Bermeo, 2017).

En este sentido, los docentes entrevistados consideran que la memoria de las víctimas en el aula escolar es un ejercicio humano que realiza el niño o joven desplazado, y que se

transparenta en el desarrollo de un proyecto de aula. Es un espacio donde se construye a partir de unos hechos vividos y es un acto conjunto donde interactúan los miembros de un grupo durante la clase para aprender conocimientos nuevos, pero también para tratar de significar un pasado que la víctima trae al presente cuando narra y le otorga nuevos sentidos para su vida:

Para mí el lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar lo considero no como un espacio de cuatro paredes para ubicar sus recuerdos de lo vivido sino un ejercicio humano en el que la memoria que trae el niño o niña desplazado se ubica en un punto de detonancia para la construcción de un proyecto de aula en el que tanto el niño o niña desplazado como sus compañeros de clase podrán interactuar, aprender y significar lo vivido y lo transitado en aras de la construcción de nuevos conocimientos y nuevas construcciones de vida. Desde la perspectiva humana y didáctica en la que se piensa en la formación integral del individuo y en el alcance de un aprendizaje significativo. Acciones lúdico-pedagógica de reconocimiento del ser humano desplazado que aprende; acciones formativas a partir de la teoría del aprendizaje significativo y el manejo de emociones (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DHI).

El lugar de la memoria es el espacio didáctico, metodológico o práctico en donde el docente ubica la memoria del estudiante y a partir de ello genera nuevos ambientes de aprendizaje. Desde la perspectiva de la formación integral ya que a partir de lo narrado de sus vivencias se generan nuevos ambientes de aprendizaje para todo el grupo de estudio. Capacitación a los docentes en memoria, narrativa y pedagogía de la memoria (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DMI).

Esto demuestra que el lugar de la memoria como espacio didáctico, metodológico y práctico donde el docente ubica la memoria del estudiante, permite generar nuevos ambientes de aprendizaje en el marco de la formación integral, puesto que a partir de la narración de lo vivido se da paso a contenidos que aportan conocimiento a todo el grupo de estudio. La formación integral de los niños y jóvenes desplazados, desde la visión humana, didáctica y del aprendizaje significativo, plantea que las acciones lúdicas y pedagógicas que llevan a reconocer al ser humano desplazado, inducen al docente a aprender acciones formativas mediante la teoría del aprendizaje significativo y el manejo de emociones:

Es el espacio pedagógico en donde la memoria del niño víctima del desplazamiento forzado puede detonar con su relato de vida en la construcción de un proyecto de aula en el que caben todos los estudiantes del grupo, es desde ese lugar en el que se conoce, se reconoce al niño que vivió la guerra y cómo esto le puede servir para

aprender lo nuevo y actuar en consecuencia. Desde la perspectiva personal; considero que el testimonio de un niño y una niña que ha llegado al aula después de la guerra es vital para generar acciones en pro de la vida, el respeto, la tolerancia y la sana convivencia. Por eso es importante la producción de una cartilla metodológica para que el docente a través de la pedagogía integrada-significativa conozca la ruta de atención y acogida en el aula de los niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano en especial el problema del desplazamiento forzado (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DM2).

Es el respeto que se le da a la memoria que trae el estudiante al ser ubicada en el currículo, plan de estudios, modelo pedagógico y modelo evaluativo con el fin de actuar consecuentemente. Esto desde la perspectiva humanista en la que el niño o niña víctima del desplazamiento forzado debe ser reconocido en su ser y su saber-hacer para permitirse una adecuación de todo el currículo para crear nuevos ambientes de aprendizaje altamente pertinentes. Por tanto, el maestro necesita capacitación en diseño, aplicación y evaluación de proyectos de aula que atiendan la memoria de los niños y niñas que vienen de la guerra (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DM3).

Del respeto que se le da a la memoria que trasmite el estudiante, da cuenta su ubicación en el currículo, en el plan de estudios, en el modelo pedagógico y en el modelo evaluativo, con el propósito de intervenir razonablemente, desde la perspectiva humanista, en la atención del niño o joven víctima del desplazamiento forzado, para que este sea reconocido desde su ser y su saber-hacer. Al abrirle un espacio a la memoria en la escuela, se adapta el currículo con el fin de crear nuevos ambientes de aprendizaje y concederle también al estudiante la oportunidad de reconocerse en él y en su relación con los compañeros dentro del aula de clase. El espacio de la memoria en la escuela es, entonces, un espacio no físico, pero tangible, que se habita a través de los relatos de los niños y jóvenes sobre las vivencias de la guerra, pero que también se llena con los conocimientos que se van construyendo a partir de esas experiencias:

Es el espacio no físico donde se ubica la memoria de los niños y niñas que vienen de la guerra, este espacio puede ser en el currículo-plan de estudios, proyectos reglamentarios, proyectos de aula, estrategias didácticas o espacios Tic. Desde el ámbito del ser como un todo; aquí los relatos de vida nacen en el momento que los niños y niñas los narran, los comparten, los dibujan o los escriben en un diario de vida. Teniendo en cuenta el modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución Educativa se proponen estas estrategias: Seminario taller sobre el lugar de la memoria en el aula: ¿Qué es la memoria? ¿Qué lugar ocupa? ¿Qué relación

puede haber entre aula, memoria y conflicto armado? Seminario taller sobre los detonantes de la memoria: ¿A dónde va a parar la memoria que trae el niño víctima del desplazamiento forzado que llega al aula? Seminario taller: ¿Pedagogía del posacuerdo o pedagogía en tiempos de transición hacia la paz? Seminario taller: La ruta de atención y acogida en el aula: ¿Los niños que vienen de la guerra qué lugar ocupan en un ambiente de aprendizaje? (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DH2).

Es un espacio de vida, no un lugar que se construye con ladrillo..., es el espacio del gran currículo que puede albergar al niño, su tiempo en la guerra y la memoria que habita, cohabitará en el aula y la detonancia para la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje. Desde el ámbito del amor, ya que solo el amor es capaz de crear nuevos espacios de interacción, ayuda constante, escenarios de aprendizaje y de formación integral. Construcción de un currículo para la diversidad en tiempos de posacuerdo (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DH5).

El lugar de la memoria es el tránsito entre lo que el niño y el joven trae de la guerra en su mente y la ubicación que el docente o la escuela le da en el currículo con el propósito de actuar para facilitar la integración, aprendizaje pertinente, progresivo, continuo y significativo, y el desarrollo integral escolar desde la perspectiva pedagógica. Así pues, el lugar de la memoria en el aula debe ser el camino que articule ese bagaje que trae el niño de la guerra en su mente, con la estructura macrocurricular de la institución, con el fin de desarrollar nuevos procesos educativos resignificados. El niño y joven que llega al aula después de la guerra cobra importancia, por lo que genera acciones en pro de la vida, respeto, tolerancia y sana convivencia, donde el docente reconoce que la pedagogía integrada-significativa es la ruta de atención y acogida en el aula para las víctimas del conflicto armado colombiano, en especial las víctimas del desplazamiento forzado:

Siempre he pensado que el lugar de la memoria en el aula no debe ser un micromuseo con fotos y materiales traídos de la guerra, creo que debe ser el camino que articula todo ese bagaje que trae el niño de la guerra en su mente con la estructura macrocurricular de la institución que permite nuevos procesos educativos, resignificar el plan de estudios, el modelo pedagógico, el método de evaluación y los recursos mismos en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Desde la pedagógica y didáctica pues es allí donde deben estar esos relatos de vida de los pequeños para que a partir de ello se creen unidades de aprendizaje o ambientes de aprendizaje para todos los que convergen en el aula escolar. Definitivamente debe capacitarse a los docentes en procesos de atención y acogida de los niños y niñas que llegan de la guerra, pero se debe centrar más en el aula porque es allí donde convergen los

saberes, sentimientos, relaciones interpersonales y procesos de aprendizaje significativos. Es necesario capacitar en uso y/o diseño de recursos Tic que acompañen el proceso de atención y acogida en el aula (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DH6).

Es el espacio académico en el que reposa la memoria de los niños y niñas desplazados por la violencia y que desde allí se permite hacer impacto estratégico en el currículo escolar. Desde la perspectiva de la transformación positiva del ser en relación a su saber y a sus relaciones interpersonales que le permiten continuar su camino superando el pasado reciente de violencia que le tocó vivir tras el éxodo de su territorio de origen. Capacitación a docentes, estudiantes y familias para crear entre todos la ruta de atención y acogida en el aula escolar (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DM8).

Es en espacio pedagógico, didáctico y/o práctico en donde habitará la memoria en el aula y permitirá generar planes, programas, proyectos, metas y acciones en pro de estos niños y niñas que vienen desplazados de sus territorios de origen debido a la guerra en Colombia. Desde la perspectiva humana en la que los relatos de vida se convierten en pieza clave para generar acciones de acompañamiento, aprendizaje, convivencia y rescate de los valores debido al éxodo de su territorio y el drama de ser desplazado. Se debe orientar un seminario-taller de intercambio de saberes y experiencias sobre el lugar de la memoria en el aula escolar de los niños desplazados y el papel del docente en procesos de atención y acogida. Fortalecer el currículo institucional con los procesos de atención y acogida escolar y en el aula de clase. Construir una cartilla para atender el retorno al aula de los niños y niñas que vienen de la guerra en Colombia (Entrevista a docentes, ver Anexo 3, DH4).

Como se desprende de las narrativas, la memoria se ubica en el ámbito pedagógico dentro del currículo escolar, con el fin de generar ambientes, recursos y contenidos para nuevos aprendizajes que aseguren el conocimiento del lugar-territorio al cual han llegado los niños y jóvenes, o lo que es lo mismo, el sujeto en su dimensión política y la memoria en el aula. Desde la perspectiva humana transformadora, el relato es pieza clave de convivencia armónica y pacífica.

El docente debe aprender a integrar la memoria dentro de sus actividades de aula cotidianas, por lo que muchos de los entrevistados enfatizaron en la necesidad de programar: un curso intensivo sobre memoria de las víctimas en el aula y qué hacer con ella; un seminario-taller sobre estrategias didácticas en una pedagogía de la no guerra en Colombia y un seminario-taller para el trabajo cooperativo y colaborativo con víctimas del desplazamiento forzado en el aula. Una conferencia o un taller para conocer la relación entre

el currículo escolar y la atención y acogida de los niños y niñas desplazados por la violencia que retornan al aula escolar. Capacitación en el uso y/o diseño de recursos Tic que acompañen el proceso de atención y acogida en el aula, entre otras estrategias que plantearon los maestros para aprender a trabajar el lugar de la memoria dentro del aula de clase.

En esta orientación de la perspectiva humana en la que los relatos de vida se convierten en pieza clave para generar acciones de acompañamiento, aprendizaje, convivencia y rescate de los valores que quedaron atrás debido al éxodo de su territorio y al drama de ser desplazado, se comprende que la capacitación de los maestros es fundamental para desarrollar procesos adecuados en los que se reconozca el lugar de la memoria dentro del aula escolar.

Por otra parte, la memoria en este caso ocupa un lugar dentro del proceso pedagógico, curricular y didáctico, para que lo vivido por los niños y jóvenes se incluya dentro de los procesos y, a partir de sus relatos, se diseñen secuencias de aprendizaje sustentadas en tres pilares básicos: el territorio, el sujeto político y la memoria. Es una posición desde la perspectiva de la persona humana que se transforma para bien después de la guerra, y que tras su éxodo regresa al aula de clases; funciona como un curso para docentes, acudientes y estudiantes en TREC -Terapia Racional Emotiva Conductual- del Doctor Alberth Ellis.

Desde la perspectiva de la transformación positiva del ser en relación con su saber y sus relaciones interpersonales, conceder ese espacio a la memoria les permite a las víctimas de desplazamiento forzado continuar su camino, superando el pasado reciente de violencia que les tocó vivir tras el éxodo de su territorio de origen, y en este proceso es importante la capacitación a docentes, estudiantes y familias, con el fin de crear entre todos la ruta de atención y acogida en el aula escolar.

En concordancia con el lugar que ocupa la memoria de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado una vez retornan al aula en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia, se valora la participación de los directores y funcionarios de la unidad de víctimas, ya que la labor de la escuela en el ámbito del conflicto armado va de la mano con la formación de sujetos de derechos. Una educación que promueva su garantía en los grupos sociales desfavorecidos o discriminados, se convierte en una forma de hacer pedagogía, que construye el conocimiento desde lo social y toma en consideración la aproximación histórica

de la vida de los sujetos para el logro de una visión colectiva a través de la cual se comprende cómo se configuran como sujetos políticos dentro de la sociedad.

Por tal razón, el papel de la escuela para contribuir con la atención y acogida de los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado, en el presente caso, es destacar y consolidar la relevancia de las historias que quedaron en la memoria; es una acción que, por sí misma, configura una relación de poder que enuncia la escuela, pero desde una perspectiva humanista, puesto que, como señala González (2012), en las prácticas discursivas, las narraciones no solo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y mantienen la realidad de los sujetos desplazados.

En la institución educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo Diver-diferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado- significativo, los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento, control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo. Desde la mirada humana por ser seres que han transitado en la guerra y han vivido para contarlo. La ruta de atención y acogida en el aula que se articule con la ruta de atención y acogida a nivel escolar (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de víctimas, ver Anexo 3, DFUV1).

Es de considerar que en Colombia se habla mucho del lugar de la memoria como un museo, un sitio adecuado para el registro fotográfico o partes u objetos significativos que demuestran lo sucedido en algún momento; pero para el caso del aula creo que debe ser dentro de los ejes transversales de aprendizaje porque el estudiante aprende escuchando, narrando, viendo los gestos, abrazando y generando confianza entre el que llega de la guerra como víctima del desplazamiento y el que estaba ya en el aula y que solo ha visto la guerra en películas o en noticieros. Nunca el lugar de la memoria en el aula debe ser una pared o una vitrina para exhibir algo, jamás lo debe ser. Desde la mirada de respeto y de calidad humana, no toda víctima es capaz de contar lo que le ha sucedido, algunos de ellos optan por el silencio y ese también hace parte de la narración y de su propia historia de vida. No hay que pretender convertir la memoria en algo de subasta o de morbo, creo que se deben hacer conversatorios muy bien estructurados y con todo el respeto que eso implica. Considero vital que cada actividad que se programe, sea un simposio, foro, seminario taller o mesa redonda, sea a través del acompañamiento del equipo interdisciplinario para que no vaya a ver actos que degraden, despierten rencores, se abran viejas heridas o se hiera la sensibilidad ni del escucha (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 3, DFUV2).

Desde la mirada humana, son seres que han transitado en la guerra y han vivido para contarlo y para ellos es preciso el diseño de la ruta de atención y acogida en el aula que se articule con la ruta de atención y acogida a nivel escolar. Asumiendo una posición de respeto y de calidad humana, se comprende que no toda víctima es capaz de contar lo que le ha sucedido, algunas de ellas optan por el silencio y la escuela está en la obligación de asumir esta posición como parte de la narración y de su propia historia de vida. Como expresa el funcionario de la Unidad de Víctimas, no se puede convertir la expresión de la memoria en un acto de morbo de subasta o de morbo, significando con ello que la escuela debe diseñar esa ruta de acompañamiento y de acogida a los niños y jóvenes de manera responsable y humana:

Un lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar debe ser dentro de la dinámica del currículo institucional ya que este permitirá darle vida en el tiempo y en las clases a la experiencia que trae el niño y para eso el maestro debe brindar las condiciones de seguridad, respeto por la memoria, generar sensibilidad entre los demás estudiantes del grupo para que de verdad sea una detonación hacia la formación integral y el aprendizaje significativo. Yo no creo que se requiera de convertir el aula en un museo, para ello están los centros de memoria histórica, aquí lo que se requiere es ubicar esa memoria que trae el niño en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Desde lo humano, ya que si no se humaniza el testimonio de una víctima como algo para trascender tanto quien lo vivió como quien lo escucha, entonces estaríamos dándole paso a la comidilla, al chisme y al irrespeto. Así como se tiene una ruta de atención y acogida a nivel institucional, también se debe crear de manera pronta la ruta de atención y acogida en el aula como un proceso que permita no solo conocer la memoria de la guerra que traen los estudiantes, sino facilitar a toda una nación unas estrategias de cómo abordar estos procesos de la forma más eficaz. Debe consolidarse todo un trabajo de mesas colaborativas y cooperativas para trazar la ruta de atención y acogida en el aula de los estudiantes que llegan víctimas del desplazamiento forzado (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de víctimas, ver Anexo 3, DFUV3).

Claramente, la memoria de las víctimas del desplazamiento forzado tiene su lugar en los proyectos de aula porque es allí donde cada docente de cada grado construye un nuevo caminar con los relatos de vida de los pequeños y da paso a la construcción de sus propios relatos educativos. Desde el campo de lo humano, no hay algo más humano que el testimonio real de alguien que ha vivido la guerra en carne propia. Se requiere capacitación a los nuevos maestros y maestras que han llegado a la institución sobre gestión curricular, gestión pedagógica y didáctica, construcción de unidades y ambientes de aprendizaje y finalmente, capacitación en diseño y

aplicación de proyectos de aula. Otra acción clave es capacitar a la comunidad educativa en general sobre enseñanza y aprendizaje en tiempos de posacuerdo de paz (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas, ver Anexo 3, DFUV4).

Es importante humanizar el testimonio de una víctima para trascender, puesto que permite ofrecer ruta de atención y acogida a nivel institucional, pero también resulta importante, en este proceso, crear la ruta de atención y acogida en el aula para conocer la memoria de la guerra que traen los estudiantes y extender a nivel nacional, unas estrategias de cómo abordar estos procesos de la forma más eficaz, por ejemplo, consolidando un trabajo de mesas colaborativas y cooperativas para trazar la ruta de atención y acogida en el aula de los estudiantes que llegan víctimas del desplazamiento forzado.

En esta comprensión de las acciones que se deben incluir dentro de un proceso de atención y acogida a los niños y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado, el testimonio desde el campo de lo humano es el factor de mayor importancia para alguien que ha vivido la guerra en carne propia. Por esta razón se reitera la necesidad de brindar a los maestros capacitación en el campo de la pedagogía y de la didáctica para darle un espacio a la memoria, a las historias de las víctimas. En este tema de la capacitación es importante incluir a la comunidad educativa en general, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de posacuerdo:

No hay duda que el lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar es en los proyectos de aula porque es allí en donde lo sucedido con cada uno de ellos y en especial su historia cobra vida, se valora, se respeta y permite crear desde lo humano nuevas formas de conocer al ser, su saber, sus sentimientos, su hacer y sus relaciones interpersonales. En una perspectiva humana porque hay que valorar a la víctima por haber sobrevivido y porque empieza en la escuela un nuevo camino para salir adelante y alcanzar sus sueños, y si no hay sueños pues en el proyecto de aula Tejiendo mi vida, se podrán tejer para luego hacerlos realidad. Todas las acciones que se propongan deben tener como propósito el fortalecer los proyectos de aula, la ruta de atención y acogida adecuada a las víctimas, el fortalecimiento de los grupos como el de madres y padres valientes y en especial el proyecto de aula Lo que seremos después de la guerra, que durante varios años ha generado grandes logros como el respeto, la tolerancia y el valor de la ternura entre las personas que habitan y transitan el aula escolar en busca de un conocimiento significativo, pertinente, progresivo y continuo (Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de víctimas, ver Anexo 3, DFUV6).

En la perspectiva humana, según el relato anterior, hay que valorar a la víctima por haber sobrevivido, y en la escuela encuentra el espacio para empezar a reconstruir su vida. Por eso, los proyectos de aula son fundamentales, pues reconocen el lugar de la memoria, tejen modos de acoger a las víctimas, de integrarlas a un colectivo que aprende conocimientos nuevos a partir de su vivencia, pero también se construyen a sí mismos como sujetos políticos que participan y actúan en busca del bien común. Visto así, el lugar de la memoria es un espacio donde todos aprenden de todos, el aula se convierte en un laboratorio de aprendizaje, cuyo insumo principal es el relato de las víctimas, no como una instrumentalización de la memoria, sino como un proceso de acogida que despierta conciencia y sensibilización para ayudar a la víctima a seguir el camino, porque al narrar, liberó parte de la carga que le impuso la guerra.

Los proyectos de aula, tal y como están diseñados en la institución educativa Harold Eder, incluyen a las familias víctimas del conflicto armado que han sufrido actos victimizantes con pérdidas significativas, como el desarraigo cultural y la pobreza en la cual quedan sumidas muchas de ellas. Sacavino (2015) agrega que, al igual que los poblados, muchas escuelas presentan signos de desolación por el accionar del conflicto armado que desintegra diversos centros educativos y porque muchas de sus instalaciones, la guerrilla y otros grupos armados los han tomado como centro de operaciones:

La escuela es el espacio en donde nuestros recuerdos son tenidos en cuenta. No, solo en la institución en donde nos han brindado apoyo y confianza. Quedaron muy conmovidos y sentimos que nos han cogido mucho cariño. La construcción de un libro de memorias sobre nuestras narrativas (Entrevista a familias víctimas del conflicto armado, ver Anexo 3, FVCA1).

Creo que es coger los recuerdos y utilizarlos para que los demás niños aprendan sobre el valor de la vida y sobre la problemática que ha vivido Colombia. No, solo en la institución educativa Harold Eder en el proyecto de aula Lo que seremos después de la guerra en donde pudimos contar todo lo que sucedió y cómo lo fuimos superando. Algunos lloraron, otros nos abrazaron y algunos decidieron no escuchar pues les pareció muy fuerte. Hacer una película o algo que la gente pueda ver en donde se cuente lo que nos ha sucedido (Entrevista a familias víctimas del conflicto armado, ver Anexo 3, FVCA2).

En estas narraciones lo que se observa es un deseo de sensibilizar a quienes no han vivido la guerra, para que reconozcan el valor del otro ser humano que habita el aula de la

clase, pero las familias también reclaman la difusión de sus historias en espacios más amplios y a través de otros medios o soportes, como películas y libros, que traspasen las fronteras de la escuela y lleguen a otras comunidades para que todos aprendan el horror de la guerra y asuman también su responsabilidad en procesos de construcción de la paz:

Es un espacio infinito en donde quienes hemos sido víctimas nuestras palabras son escuchadas, nuestro dolor y nuestras tristezas, no para guardarlas en un rincón sino para que sirvan como ejemplo para no repetirlo jamás. El lugar de la memoria no puede ser una iglesia o una cárcel, siento que un aula de clase es lo correcto porque es allí donde el dolor puede apaciguarse con el conocimiento para poder seguir adelante. No, esto es muy duro como para estarlo contando en cada esquina, lo hemos hecho con mi hijita una sola vez en un proyecto de aula de la escuela que se llama Lo que seremos después de la guerra, y fue allí donde mostré por primera vez la foto de mi hijo, algunas de sus ropas e incluso el crucifijo que le regalé para un cumpleaños que precisamente el día que se fue no llevó consigo. Algunas personas lloraron, otras guardaron silencio y otras (muchas) me abrazaron y me dijeron que yo era muy valiente (Entrevista a familias víctimas del conflicto armado, ver Anexo 3, FVCA9).

Para mí un lugar de la memoria en el aula no puede ni debe ser la representación del dolor de la guerra en 4 paredes, el lugar de la memoria es más de tipo curricular, ya que es allí donde precisamente se debe debatir el quiénes somos, de dónde venimos, qué nos pasó, por qué estamos aquí y después de sobrevivir vivir para contarlo. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula Diver diferencias, un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso, tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella. Creo y estoy casi seguro que en el nuevo año lectivo se debe promulgar el proyecto Lo que seremos después de la guerra y acompañarlo de otras situaciones de gente valiente que habita la escuela y que sus narrativas han de ser poderosas, conmovedoras y transformadoras de vida (Entrevista a familias víctimas del conflicto armado, ver Anexo 3, FVCA10).

Erigir desde las escuelas una pedagogía para el posconflicto es una tarea, no solo necesaria, sino también urgente y que responde a la misión de la educación, concebido como proceso de formación integral del sujeto. Significa construir el futuro con base en el pasado para promover la reparación y la garantía de no repetición. En este marco se ubican los proyectos de aula que se desarrollan a partir de las vivencias de los niños y jóvenes que han vivido los horrores de la violencia. Con sus experiencias se construyen conocimientos de

valor histórico, cultural y social, se fomenta el pensamiento crítico, se difunden y practican valores para mejorar la convivencia en la escuela y en los grupos familiares, pues estos proyectos involucran a los padres, como en el denominado Padres y madres valientes, que es una escuela de padres que tienen la institución educativa desde hace ya varios años.

En este sentido, la escuela y el salón de clases son el mejor lugar para que los niños y niñas sean escuchados, para que cuenten sus historias, porque en las entrevistas se expresó que cada maestro lo hace de corazón y les brinda la posibilidad de ser quienes son sin ocultar nada. Cuando el profesor toma esa historia que se le cuenta y hace una clase para los niños y estos entienden lo que ha pasado, entonces la historia no muere y se transforma en un acto de enseñanza, de esperanza y de fe. Por eso, el lugar de la memoria está en cada trazo de letras en donde se escribe lo ocurrido, en cada voz de las víctimas y en cada acción del docente que hace que todo lo dicho y escrito no se vaya al cajón del olvido. El lugar que se le asigna a la memoria en la escuela es la oportunidad para narrar y lo narrado cobra vida porque otros no permiten que se borre.

En esta perspectiva, se toma en consideración el lugar de la memoria en el aula y se observa que en el Relato 1, El relato de vida, la docente lo ubicó dentro del proyecto de aula Campesino de mi tierra, que permitió que el estudiante pudiera contar los hechos y a partir de ello se articularon temas como zona urbana y rural, tradiciones campesinas, problemática social colombiana y situación actual del posacuerdo de paz. La proyección del relato se ubica no solo en esta aula de grado segundo, sino en otros grados donde se está aplicando el mismo proyecto de aula, y este relato se ha tomado como recurso en áreas como castellano, ética y valores humanos, religión y ciencias sociales.

El relato 2 muestra que la docente de grado cuarto ubicó la narración de la estudiante en el proyecto de aula Lo que seremos después de la guerra, en donde se escuchó el relato de vida de la niña y se generaron, a partir de ello, otras actividades de comprensión lectora, creatividad artística, investigación del pasado reciente en relación con el conflicto armado y el posacuerdo. El relato de la estudiante se ha tenido en cuenta en diferentes momentos de la vida escolar: en procesos de enseñanza y aprendizaje, en trabajos pedagógicos docentes y en procesos de interpretación crítica entre la acción y el lenguaje.

En el Relato 3, el profesor de grado quinto ubicó el relato del estudiante en el proyecto de aula Indígena de mi alma, y le concedió a la memoria de este niño a través de su relato de vida el papel de un eje transversal del proyecto y de otras actividades de área como artística, castellano, ciencias sociales, ética y valores, religión y tecnología e informática. El relato generó un espacio conversacional, entre el respeto, la comprensión y ayuda durante la interacción del niño con los demás compañeros del grupo, y hace parte de la compilación de relatos de niños y niñas desplazados que llegaron a la I.E Harold Eder en tiempos de conflicto armado, proceso de paz y posacuerdo de paz. El proyecto de aula dentro del cual se ubicó este proceso, se llamó Una palabra tuya bastará para..., el cual es utilizado en las distintas áreas del conocimiento y en los diferentes grados, incluyendo la educación nocturna.

En el Relato 4, la profesora utilizó el proyecto de aula Diver-diferencias, en donde se buscó fortalecer en cada uno su identidad étnica, sus costumbres e, incluso, su identidad sexual. Permitted, al abrir espacios de socialización de relatos de vida, que cada estudiante que se sintiera preparado pudiera contar su historia y cómo le ha afectado eso en su camino de vida. Los relatos incluidos en Diver-diferentes son utilizados en el área de ciencias sociales y ética y valores por su contenido y los aportes frente al conocimiento de lo que significa el desplazamiento forzado y los procesos del posacuerdo de paz en Colombia.

El Relato 5 muestra que el profesor tiene en cuenta el relato de vida de la estudiante y lo ubica dentro del proyecto de aula Tejiendo mi vida que, de ser un proyecto de aula pasó a ser un proyecto pedagógico institucional, porque contribuye para que cada estudiante realice su proyecto de vida partiendo de su pasado, diseñando el presente y proyectándose hacia un futuro posible, medible y alcanzable. Este relato de vida y el de un grupo significativo de estudiantes, hace parte de la gran movilidad pedagógica institucional sobre el significado de lo que seremos después de la guerra.

El relato 6 expone que la profesora ubicó de manera inmediata a la estudiante en el proyecto de aula Pequeñas palabras, un proyecto con más de doce años de vigencia en la institución educativa y a través del cual se han generado muchos cuentos para contar la realidad en la que vive la comunidad del contexto de la institución. La estudiante es integrante del grupo niños y niñas valientes, en el que están todos los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y, con un equipo interdisciplinario, vienen ofreciendo charlas y

diseñando otras actividades formativas para atender a esta población en tiempos de posacuerdo del proceso de paz. Este relato de la estudiante constituye una pieza pedagógica muy importante, ya que es un caso que sucedió a escasos 20 minutos del municipio de Palmira, razón por la cual su situación era muy vulnerable por la cercanía de los hechos de violencia, lo que llevó a su familia a salir con mucho miedo mientras se fueron adaptando al lugar y a que la situación de orden pública se calmara.

García (2015) afirma que el impacto del conflicto armado en la educación se puede observar a través de las cualidades de desplazamiento forzoso a la cual están sujetas las familias en cada territorio. Por tanto, la estigmatización que se genera sobre esta población obstaculiza las posibilidades en cuanto a la educación, manteniendo un círculo vicioso que hunde a la población en condiciones de pobreza, haciendo difícil trascender la categorización. De igual forma, con Martínez y Acevedo (2016) se expresa que, para algunas de las personas desplazadas, mantener su condición es conveniente a pesar del tiempo transcurrido posterior a su desplazamiento, con el argumento de que todavía no han obtenido todas las ayudas y el restablecimiento del Estado para superar dicha condición.

En cuanto a la desestructuración familiar, Carmona (2014) expresa que el desplazamiento produce una ruptura en el núcleo familiar y, además, propone tipologías de parentesco como las nucleares, extendidas, monoparentales y compuestas. Acevedo y Lugos (2017) consideran que los cambios en las dinámicas familiares revierten en diversos cambios relacionados con la vida rural y urbana, imposibilitan en algunos casos suplir las necesidades básicas, por lo que las familias buscan diversas maneras de relacionarse con otros grupos familiares e intercambiar roles.

Con respecto a los cambios en los agentes de bienestar, Bermeo (2017) plantea que cuando se tiene acceso a estos agentes, garantizan un bienestar a través de la salud, el empleo y los medios de producción. A la vez, brindan a los individuos estabilidad económica y social, les permiten a las comunidades su acercamiento a la escuela para, de esta forma, mitigar los efectos del conflicto armado en los individuos que hacen vida dentro de cada territorio (Cifuentes, 2015). Muchas familias acceden a estos beneficios que ofrece el Estado y logran reconstruir sus vidas en otros territorios con una calidad de vida digna, pero también,

muchas no encuentran la forma de acceder a ellos, unas veces por desconocimiento, porque la tramitología burocrática es agobiante, entre otros motivos.

Sobre la adaptación al nuevo medio, Eraso (2016) explica que esta puede verse afectada por la situación del ingreso económico, pero algunos migrantes de otros territorios por posesión de tierras no trabajadas, obtienen mejores condiciones económicas para la familia, contando además con el acceso a la educación para sus hijos y empleo para solventar las diversas situaciones de alimentación dentro del grupo familiar, entre otras.

5.2.4 La habitancia del territorio, la presencia del sujeto desplazado, la memoria que le habita: Entre la trazabilidad del proceso de acogida y un lugar en el aula escolar... Caminos que han generado un nuevo conocimiento

Este estudio que da vida a la tesis doctoral “El lugar de la memoria en el aula: La escuela como camino de acogida” se aproximó a la comprensión de la realidad de niños y jóvenes en condiciones de desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano lo cual posibilitó todo un macro relato de la experiencia y su interpretación desde el paradigma de la investigación cualitativa con el enfoque de la hermenéutica narrativa, desde los hechos, procesos, estructuras y representaciones de los sujetos implicados. Hay una postura crítico-reflexiva hacia las políticas de organizaciones internacionales frente a que no responden a problemáticas y expectativas sociales, conflicto político y territorial.

A nivel de la primera categoría denominada territorio se estableció toda una georreferenciación del desplazamiento en el territorio colombiano que en primer lugar demarcan los momentos históricos de la violencia en Colombia y en segundo lugar genera la geografía presente en el éxodo del desplazamiento forzado de los niños, jóvenes y sus familias que hacen parte de este estudio. Se narra el territorio de origen, el territorio prolongado del éxodo y finalmente, el nuevo territorio de atención y acogida escolar.

Hay un proceso de inclusión que se viene gestando en los contextos escolares de esta tesis doctoral y se asume como un reto de cierre-apertura al crearse la necesidad de horizontes para el lugar performativo de la memoria.

A nivel de ámbito del reconocimiento territorial, la tesis se constituye en una oportunidad para estructurar la memoria a partir de los conflictos locales, regionales, nacionales e internacionales y desde el trabajo pedagógico-curricular permite la comprensión

de la historia, mediante narrativas de la memoria sobre los hechos ocurridos a la población escolar en situación de desplazamiento.

Esta tesis doctoral se ha construido con un rigor epistemológico y metodológico ya que permite comprender y construir significados en un acercamiento a la realidad del fenómeno observado con hechos narrados por parte de sus protagonistas.

La configuración del territorio, desde la narrativa histórica del conflicto, el sujeto político, desde la responsabilidad social de la escuela configurada como camino de atención y acogida y el lugar que ocupa la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano, desde la narrativa de la experiencia del estudiante, donde se expresa el desarraigo del territorio, de su cultura, del espacio, costumbres, creencias y prácticas de su habitancia son razones muy potentes que hacen de esta tesis un estudio de referencia y de alta calidad para nuevas movilizaciones investigativas en otros escenarios nacionales y/o internacionales.

La constitución de rutas de atención y acogida institucional y de aula a la población estudiantil desplazada de comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes: Ruta de atención y acogida institucional, Ruta de atención y acogida en el aula escolar y la conformación de los horizontes performativo de la memoria son resultados que permiten un cierre-apertura de la tesis doctoral porque es a partir del propio auscultar de cada institución educativa como se encuentra el lugar de la memoria en el aula.

La tesis se expresa en los siguientes términos “El territorio, el sujeto político y la acogida escolar como caminos para el lugar de la memoria en el aula de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado”. Este estudio dentro de su contexto objeto de investigación en particular permitió develar que la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano tiene un lugar en el aula escolar ya que esta se incluye en los proyectos de aula y permite que la gestión curricular se adapte a la atención y acogida de la población diversa por su capacidad de aplicabilidad, flexibilidad y secuencialidad práctica. Esta tesis muestra a través de todo un camino investigativo en profundidad el lugar de la memoria en el aula escolar que para este caso en particular se ha constituido en los proyectos de aula; para el caso de otras instituciones escolares rurales o urbanas es necesario que quienes forman ese colectivo escolar se ausculte sobre su propio lugar de la memoria en el aula ya que bajo los resultados de esta tesis se

puede afirmar que el lugar de la memoria no necesariamente es único o repetible, ya que este depende en gran parte de la existencia o inexistencia de rutas de atención y acogida escolar, del reconocimiento o no del docente frente al estudiante en calidad de víctima de un conflicto armado, de la predisposición de la institución educativa, su colectivo y el docente frente a si la memoria de la víctima requiere un lugar en el aula.

A nivel metodológico se tiene un fuerte valor agregado al proceso y consiste en las relaciones entre objetivo específico, categoría, subcategorías, preguntas orientadoras, fuentes de información y herramientas como entrevistas semiestructuradas, observación participante, análisis documental, formatos de sistematización, historias de vida de varias familias víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano.

Es necesario que quienes deseen conocer el lugar que ocupa o debe ocupar la memoria en el aula escolar de niños y jóvenes en calidad de víctimas del desplazamiento forzado lo hagan desde la comprensión del territorio de origen y la situación propia de violencia que hizo que estas personas se desplazaran de manera forzada hacia otros territorios receptores, analizando con ello el proceso del éxodo y las distintas situaciones presentadas a lo largo de este recorrido; comprender a ese sujeto político que debe desprenderse de un territorio, de gente y de espacios compartidos, la vivencia de este sujeto en el éxodo distante, corto o prolongado o simplemente un tiempo entre su habitancia de origen y la nueva habitancia que trae consigo el desplazamiento producto de violencia, la relación entre la escuela deshabitada y la llegada a nuevos escenarios cuyo territorio es diferente al propio, la escuela como camino de acogida y su protocolo institucional y de aula para centrar el lugar que ocupará su memoria según los procesos pedagógico-curriculares que se tengan establecidos como proceso articulado con la oficina de Unidad de Víctimas que permitan actuar en consecuencia en relación al apoyo, a la escucha y al reconocimiento de estos niños y niñas en condición de víctimas del desplazamiento forzado que han llegado a un nuevo establecimiento educativo para continuar o iniciar su proceso de formación integral.

Esta tesis incorpora nuevo conocimiento en cuanto al lugar que tiene la memoria en el aula escolar de las escuelas receptoras, ya que si bien para el caso en concreto de la Institución Educativa Harold Eder es dentro de los proyectos de aula, para otras instituciones educativas queda abierta la indagación de su propio lugar para la memoria de los niños y jóvenes

víctimas del desplazamiento forzado. Lo que significa que con esta tesis doctoral se deja los trazos específicos de cómo encontrar su propio lugar de la memoria en el aula no solo de niños y jóvenes víctimas del conflicto armado colombiano sino de aquellos que llegan de otros países con sus propios conflictos.

Hablar de atención y acogida en esta tesis doctoral llevó a reconocer el nivel de importancia de tres aspectos claves a la hora de generar rutas de atención y acogida escolar en instituciones educativas receptoras: La inclusión, la población diversa y el aspecto pluri-étnico.

El tratamiento estructurado de antecedentes y marco teórico permiten comprender el alcance de la producción del nuevo conocimiento ya que es de considerar que es la primera tesis doctoral en conjugar saberes y experiencias entre el territorio, el sujeto político, el lugar de la memoria en el aula escolar y los procesos de atención y acogida escolar para la inclusión de población diversa bajo la caracterización de los aspectos pluri-étnico poblacional.

Hay originalidad de la tesis doctoral por tres razones fundamentales: 1. Es un tema que no ha sido tratado en lo relacionado a la problemática abordada en especial en el lugar de la memoria en el aula y en las categorías tratadas para su estudio; pero muy especialmente en el trazo metodológico abordado resaltando el lugar performativo para la memoria en el aula escolar de niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado. 2. Se toman todos los niveles educativos de preescolar a educación media y se incluye los ciclos educativos de educación para adultos con el fin de garantizar que desde esas poblaciones escolares se haya auscultado con total propiedad frente al lugar de la memoria en las aulas de aquellas víctimas del desplazamiento forzado que hacen presencia en la dinámica escolar. 3. Permite llenar un vacío investigativo doctoral frente a un tema sin explorar como es el lugar de la memoria en un aula de clase de aquellas víctimas del desplazamiento forzado en el país.

Hay una fuerte interdisciplinariedad en todo el recorrido de la tesis, se dialoga con la filosofía, la psicología, la pedagogía y la lingüística para hacer entrega de unos resultados de alta calidad y confiables a la hora de permitirse ser referente teórico, metodológico y práctico de nuevas movildades investigativas doctorales nacionales o internacionales.

Queda una tesis doctoral para el mundo en donde se puede tener referencia metódico investigativa para hallar el lugar de la memoria en el aula de victimas de conflictos armados o guerras en general a nivel nacional e internacional.

CAPÍTULO VI

La piel que habla por mí, las señales de mi rostro y el tiempo que he vivido tras mi relato: Que no les cuenten otros lo que yo he de contarles



Fuente: Dibujo realizado por un joven desplazado por el conflicto armado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo VI de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

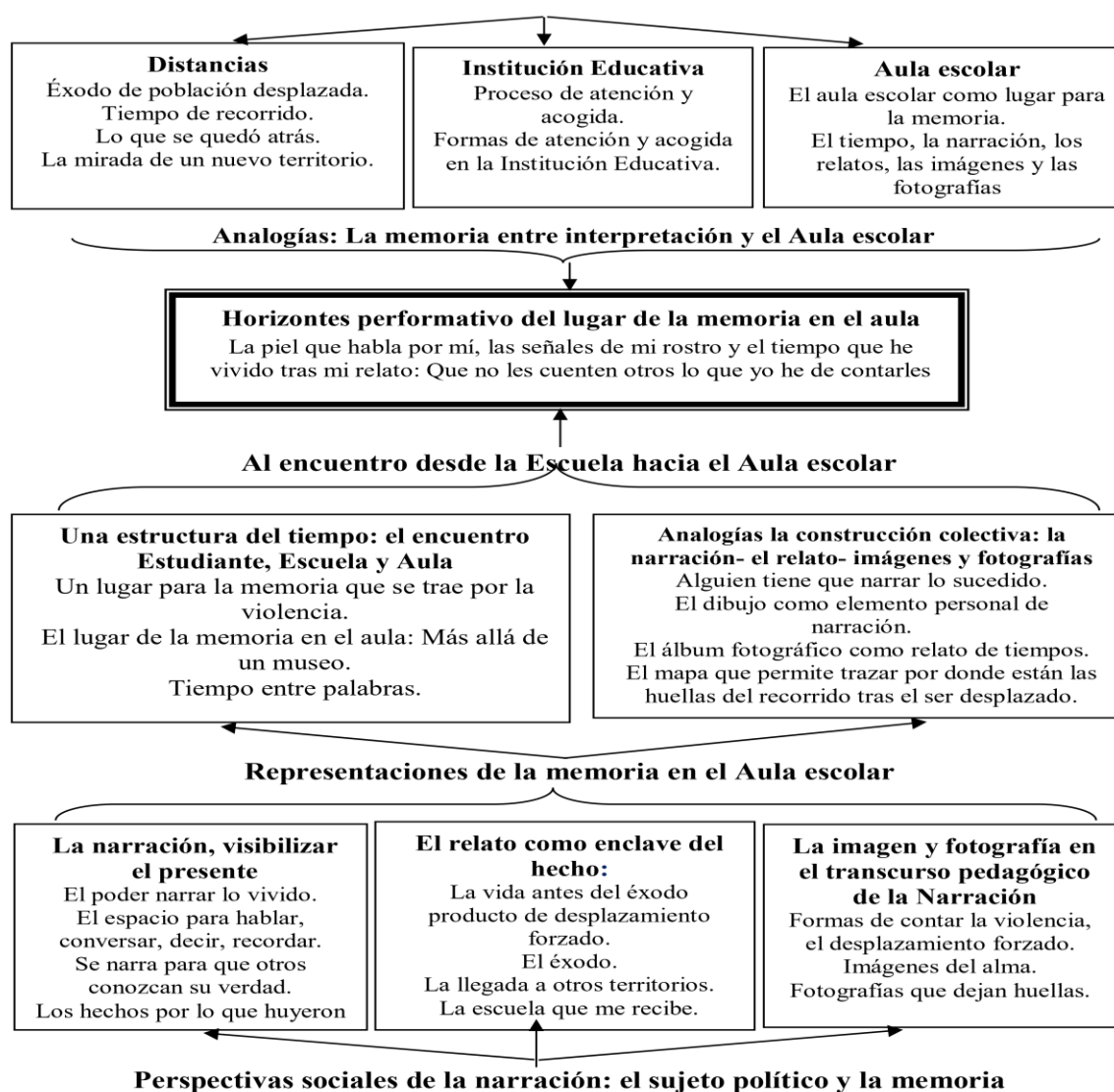
“Se objetará que la escuela no puede resolver todos los problemas de la sociedad. Pero lo cierto es que éstos sí que entran en nuestras aulas junto con los alumnos; de ahí la necesidad de crear puentes que permitan ayudar a desbloquear situaciones que tienen fatales repercusiones sobre la escolaridad”

A. M. Vaillle. “Jeunes d’origine étrangère au Collège”, 1991

6. Horizontes para el lugar performativo de la memoria en el aula

La ilustración 8. Presenta los horizontes para el lugar performativo de la memoria en el aula escolar. Para la consolidación de este capítulo se tienen en cuenta la narrativa de la población objeto de estudio que hacen de un pasado reciente en este presente, el relato como enclave de los hechos y los recursos como la imagen representado en el dibujo, el mapa del éxodo, la fotografía y el álbum familiar como elementos constitutivos del relato continuo. Finalmente, se configuran las distancias entre el territorio de origen, el éxodo prolongado y el sitio de atención y acogida demarcado en las familias que los alberga y la institución educativa en su proceso de atención y acogida escolar.

Ilustración 8. El lugar de la memoria en el aula escolar.



6.1 Analogías: La memoria entre interpretación y el Aula escolar

6.1.1 Al encuentro desde la Escuela hacia el Aula escolar

El enfoque de la tesis doctoral sobre la indagación por el lugar de la memoria en el aula escolar, presenta una metodología desde la explicación/compresión y en el sentido de las relaciones históricas sobre un conflicto prolongado. Las narraciones de vida de una población escolar desplazada conformada por niños y jóvenes víctimas del conflicto social y armado en Colombia, implican un enfoque sustancial en este trabajo.

Esta investigación se enfoca en un proceso de modelo narrativo de la memoria, acudiendo a diversos autores que teorizan sobre la narrativa (Ricoeur 2000). Desde esta instancia hasta ahora, la memoria ha ocupado una presentación y una extensión de forma variada y consolidada en cada contexto de la sociedad. En este capítulo se presentan enfoques que permiten una relación metodológica entre narrativa de la memoria y el aula escolar, lo cual se ocupa del performance metodológico de la memoria como narración. Esta investigación tiene que ver con el lugar de la memoria en su contexto escolar y social. Alrededor de la memoria hay una comprensión que implica pensar en la relación del sujeto con los hechos que se desarrollan dentro de un territorio. Es el lugar en la memoria y la instancia en el universo de cada sujeto, como narra lo vivido y lo acontecido a su alrededor.

En este orden, el proyecto del aula escolar en la memoria de niños y jóvenes de una población escolar desplazada, se delinea en esa narrativa de la memoria. En efecto, en una primera fase desde la escuela receptora, los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, inician una atención y acogida escolar hacia el encuentro con la escuela. Por otra parte, la asignación de un protocolo de ruta de atención y acogida constituye una duración espacio - temporal para que los estudiantes se preparen para una fase introductoria, donde se sensibilizan para comprender la acogida por parte de una institución educativa. En este proceso se parte de la experiencia con los participantes en la escuela y se inicia el análisis crítico sobre el desplazamiento forzado de una población escolar desarraigada de su territorio y bajo componentes de vida dramáticos y de tragedia familiar.

La relación dialógica entre docentes y estudiantes se constituye mediante la explicación/comprensión, sobre el relato y el hecho como conectividad de la memoria. La escuela es el núcleo para apalabrar el hecho y los sucesos, donde se propone una relación de indagación docente - estudiante a partir de interrogantes como: ¿Qué representa actualmente la escuela? ¿Cuál es el origen de su desplazamiento? ¿Qué hechos de violencia se han presentado en la vida de cada uno? ¿Qué significa la memoria en relación a ciertos hechos violentos? ¿Cuál es el hecho más remarcable en ese trayecto del desplazamiento? Estas indagaciones y otras, mimetizadas en el núcleo central de la violencia y el desplazamiento, abren un espectro sobre el proceso de la memoria en relación con los hechos violentos y la narración en la población escolar desplazada.

Esta representación, en la búsqueda de un marco conceptual, permitió un enfoque fundamental alrededor del aula escolar y el relato como narración de la memoria. Así, se construye un enfoque de relaciones en este capítulo sobre la narración, la acción interpretativa y la intencionalidad diferencial de la memoria. En la búsqueda de una definición del concepto de narrativa, muchos autores coinciden en que la narración está presente en las historias, en la vida cotidiana y en las diversas formas de narrar. En esta búsqueda se articula una explicación, pero a su vez, una comprensión de sucesos múltiples para dar cuenta de una forma de comunicación, de un lenguaje inscrito en la narración mediante los componentes de un territorio que habita un sujeto.

Un punto de referencia para encontrar las relaciones entre relato e historia es, de un lado, la relación entre el relato y la narración y, de otro lado, la relación entre historia y narración. Ello exige inscribir el discurso del relato como parte esencial de la historia, como lo anota Genette (1983), quien dice, además, que la narración contempla: En el discurso narrativizado, o relatado, es evidentemente el estado más distante, 2- En forma expresiva y de manera secuencial el discurso transpuesto al estilo indirecto y, 3. La forma más “mimética” de la narración, soportado en Platón, se halla en la secuencia de lo narrado que se introduce mediante un tercero (1972, pp. 27-29).

Si bien la referencia de Genette es relevante en tanto su visión estructuralista de la narración, en este proceso de investigación la perspectiva narrativa toma un cuase, no como estructura o información, sino que centra la narración en el origen, secuencia y síntesis desde

el campo de la fenomenología. En esa instancia, el análisis que ofrece Ricoeur (2000) lleva a abordar el estudio de la narración dentro de la propuesta que surge en el siglo XX, la cual significa un enfoque desde la fenomenología. De esta manera, la secuencia de un tratamiento basado en la explicación y en la comprensión de un fenómeno, en tanto que método concerniente a la relación entre la memoria y el relato, es un componente discursivo que cobra significado en el hilo conductor de la investigación.

6.1.2 Una estructura del tiempo: el encuentro Estudiante, Escuela y Aula

El vocablo “*memoria*” – en la lectura depende de un *aphorismémos*, que en Ricoeur (2002) tiene una importancia particular, porque precisa no solo una noción desde un enfoque narrativo, sino como fenómeno y función propia de la memoria en términos del tiempo y el espacio, y de lo que significa en una sociedad. El significado procede del verbo griego *mnéme* (μνήμη), que significa memoria y que, igualmente, es la raíz de *Mnemósine*, diosa de la memoria en la mitología de los griegos. En la comprensión del término memoria, siguiendo a Ricoeur, es importante abordar la descripción de los fenómenos nemotécnicos (*mnèmoniques*) basados en las capacidades para guardar sucesos de la vida cotidiana, que se hacen memoria, aunque ella misma establece diferentes grados de valor para los hechos y los selecciona de acuerdo con ese valor. Según Ricoeur (2002), hay un privilegio dado en los hechos singulares, que llegan. Así, el pasado pasa, llega y sobrevive.

En este sentido, una población desplazada no se enmarca dentro de una memoria de comprendida como recuerdo, sino desde fenómenos nemotécnicos, es decir, en esa capacidad de contener la memoria sobre los hechos. La memoria se asocia o se vincula con las estructuras y los contenidos que requieren determinados emplazamientos físicos y ordenaciones del sujeto. Esto induce a una significación del fenómeno donde se comprende que es la comunidad la que se relaciona con el tiempo vivido en el presente y no se declara anclada en el pasado. La revelación de los hechos/memoria constituye una conquista del tiempo y el espacio en un individuo. Esta búsqueda incesante de una población que ha trascendido en un recorrido inexorable de un hecho pre- verbalizado de violencia, se reconoce en un lugar, en un sitio, como punto de partida.

El reconocimiento de la acogida de un niño y joven desplazado en una institución, implica una relación de doble vía: Maestro - Aula escolar, y determinan: (1) **Un factor**

externo: los hechos y la escuela, donde se establecen vínculos estrechos en ese proceso de memoria de vida en cada niño o joven con respecto a su desplazamiento, hacia una apertura social: la escuela como escenario de acogida. Es decir, lo nuevo y lo que antecede en el trayecto de una memoria identificada por hechos de violencia. (2) **Un factor interno:** la relación dialógica entre maestro - alumno, en una comprensión que se media a través de la diversidad del relato y la narración como proceso pedagógico propuesto para la acogida de un niño y/o desplazado. Una relación maestro - niño y/o joven que se constituye bajo un lenguaje, un diálogo en sentidos espacio - temporales y contextos receptores, no solo pedagógicos sino también de carácter territorial. En este sentido, Jerome Bruner plantea la importancia del pensamiento identitario del lenguaje:

La manera en la que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello que habla. La actitud y la negociación sobre la actitud llegan a ser características del mundo hacia el cual adoptamos las actitudes. Y con el tiempo, a medida que desarrollamos un sentido de nuestro propio yo, el mismo modelo ingresa en la manera en la que interpretamos ese "texto" de nuestra propia lectura de nosotros mismos (1986, p. 126).

En ese encuentro de lenguaje y comunicación maestro-alumno, significa un contexto situacional que implica un Yo sujeto y los hechos vehiculados en un centro de atención particular de la población escolar desplazada, que gana sentido gracias al develar las características del mundo diverso: indígenas, afros y campesinos. En esta perspectiva, el encuentro entre el hecho y la palabra como constitución de expresión, está íntimamente ligado con un tiempo y un espacio donde existe un territorio: el aula escolar.

En el aula escolar se enfoca la investigación, no solo como espacio físico, sino como el lugar de relaciones del sujeto donde se encuentran las diversas experiencias de hechos violentos convertidos en memoria de una población. Igualmente, las comprensiones del mundo del niño y joven se entrecruzan con ese origen de memoria diversa relacionada con los procesos territoriales e identitarios: indígenas, afros y campesinos que se mezclan en los sentidos de vida, comunicación y lenguaje dentro de un salón de clase. En ese sentido, el mundo cotidiano trae consigo relaciones micro- cósmicas de cotidianidad, relaciones de la vida y de los aspectos sociales. En el aula-escolar se representa todo un *tiempo recorrido* y de relaciones *con un espacio*, para viabilizar de manera escritural la memoria, y para construirla en su representación.

La oralidad es un evento en el que los significados se crean mientras se experimentan (Canepa, 2001). No obstante, para Genette (1983), la narración representa y construye la secuencia de lo que sucedió, es decir, de los hechos que van más allá de una historia. De este modo, hablar sobre los imaginarios en el sujeto y de las representaciones sociales en el territorio, involucra una representación en la memoria de ese niño o joven en el aula escolar, tras el éxodo del desplazamiento forzado: en la mentalidad colectiva se extienden la familia, los vecinos, los maestros, compañeros mismos del aula:

..., de lo que a mí no se me olvida nunca es que entraron a la sala y a mi papá le dispararon esos hombres, mi hermano lo vio todo como yo, pero fue a mí a quien más me dolió porque a mi hermano lo sacaron rápido del lugar y a mí me dejaron tirado al lado de mi papá. Fue una cosa muy horrible lo sucedido. (Relato de un niño de 9 años que cuenta lo sucedido con su padre cuando este tenía 2 años y medio).

..., Recuerdo de manera intacta cuando a eso de las 10 de la noche se llevaron a mi hermano mayor, él tenía 15 años y yo estaba por cumplir los 10 años; esa noche unos hombres se entraron por el patio de la casa y otros tumbaron la puerta principal y con armas y vestidos con camuflados, decían que era el ejército y que se llevaban a mi hermano, lo sacaron arrastras en ropa interior y lo montaron en un camión del ejército o eso fue lo que nos hicieron creer; mi madre gritaba que no se lo llevaran que él era un buen muchacho. De esa cuadra solo se llevaron a dos chicos a mi hermano y a su mejor amigo. Yo alcancé a ver que tenían a otros chicos en ese camión y no todos eran caras conocidas. A los días aparecieron varios de esos chicos tirados en el monte sin vida y vestidos de guerrilleros, la noticia se rego como pólvora y al llegar a ese lugar no encontré a mi hermano. Llevo 8 años esperándolo y todos los días a las 10 de la noche hago la oración para que regrese. (Relato de una joven de 17 años que cuenta cómo perdió a su hermano mayor cuando esta iba a cumplir 10 años).

La memoria dentro de esa construcción, hace parte de la comprensión cotidiana, en ese trazo se enfoca el interés para descifrar los códigos que la constituyen y la determinan en relación con la narración de los hechos violentos. Esta reflexión induce al ejercicio social del Aula escolar, hacia el reconocimiento del sujeto político, lo cual supone una interacción

ilustrada y operante entre lo que constituye el territorio y el espacio como parte de su mundo: la memoria ante los hechos victimizantes en la vida. Esta relación entre sujeto y palabra, le imprime no solo un recuerdo, sino una memoria definida por su propio presente. Es decir, donde la oralidad es una instancia en la que las sociedades construyen archivos de conocimiento (Vich y Zabala, 2004).

En esta estructura teórica como acercamiento al lugar de la memoria en el Aula, son necesarias algunas categorías de la sociología, como los marcos de la memoria de Maurice Halbwachs (1968), para quien son elementos comunes que permiten la consolidación de grandes estructuras de conmemoración y evocación social. De otro lado, en un análisis sobre la historia con respecto al recorrido de la memoria y sus diferentes productos e insumos de trabajo historiográfico, como lo plantea Jaques Le Goff (1991) en su texto *El orden de la memoria*, significa una dimensión: el tiempo como imaginario que permite un acercamiento sistemático y cronológico a la evolución y desarrollo de la memoria como objeto en sí misma.

En ese contexto, el pasado de los niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado colombiano se vuelve narración y comporta un tiempo verbal que fluye en el presente y que se introduce al Aula escolar a través de los relatos, actitudes y comportamientos. En ese sentido, las prácticas en el Aula son la materialización de las representaciones que se combinan a través de la experiencia pedagógica, por ejemplo, en los proyectos de Aula. La narración cumple un rol, como vivencia colectiva, hace posible significar una realidad situada en el lugar de la memoria dentro del Aula, en todas sus dimensiones.

La comprensión del lugar de la memoria en el Aula escolar significa la historia y la vida diaria que confluye en las escuelas. La relación dialógica entre maestro y estudiante constituye un acercamiento respetuoso, sensible y reflexivo a un pasado inmediato o lejano del niño o joven. En esa interpretación del universo familiar y comunitario, surge una revelación sobre el interior de los conflictos que estaba por develarse en el trayecto de la memoria.

6.2 Analogías de la construcción colectiva: la narración - el relato - imágenes y fotografías

6.2.1 *La narración, visibilizar el presente*

La narrativa contiene en sí misma una relación con el tiempo y con el modo en que se refiere una historia, a partir de dicha relación se generan, en primer lugar, las relaciones entre narración y relato, en segundo lugar, las relaciones entre historia y relato. Para Genette, la historia y la narración “no existen, pues, para nosotros, más que por intermedio del relato. Pero, recíprocamente, el relato, el discurso narrativo no puede ser tal sino en la medida en que cuenta una historia, sin la cual no sería narrativo (1972, p. 4). El relato para este autor, es el mediador de la narración.

No obstante, dentro de la narración, las historias se construyen en los trayectos de vida, es decir, la vinculación entre sujeto, narración y memoria, entraña una construcción de nuevas intersubjetividades (Ricoeur, 2000), porque es encontrarse con las subjetividades de otros a través de la historia. Al respecto, Vich y Zabala (2004) consideran que la narración evidencia la necesidad de representar y encontrar nuevas posibilidades en las formas como se narra y se interpreta el relato.

De tal manera que se crea un marco de asociaciones que derivan hacia la construcción de las diversas identidades y hacia la pertenencia en relación con el territorio y el sujeto-mismo. Alrededor de dicha construcción, la memoria habita en esa narración de relaciones internas, y los niños víctimas que regresan al aula, vienen de su territorio a otro lugar a donde el éxodo los arrojó; en ellos habita una urdimbre de la memoria que representa existencia. El maestro en el Aula se convierte en ese hilo casi invisible que enlaza el pasado-reciente del estudiante víctima del desplazamiento forzado, en la relación con el Aula escolar.

En suma, el escenario metodológico de esta tesis doctoral, trasciende hacia piezas claves para descifrar la relación entre el pasado-reciente con respecto al éxodo vivido y la manera como el niño y joven desplazado retoma su sistema escolar. De esta manera, la narrativa histórica a través de la palabra es un elemento esencial para la memoria, porque establece la conectividad casual de los hechos. En este trabajo, la reflexión que ubica al sujeto como protagonista del presente a través del relato, subyace en la línea del tiempo

vivido y en el tiempo narrado (Ricoeur 2000), es narración que implica relaciones, como plantea Koch (2001):

- El sujeto mismo y su colectividad construyen memoria sobre los hechos, y el trayecto de esa memoria no es historiográfico.
- También hay un trayecto entre la línea de tiempo del relato y el espacio que se construye en correspondencia con el hecho o evento.

En este caso, la narración cobra sentido cuando el narrador significa mediante su relato oral o escrito, la construcción de los hechos violentos en la memoria presente en el Aula. En esa construcción, Genette (1972) define, con respecto a la arquitectura narrativa, que el relato en primera persona representa un “Yo”, es decir, un narrador homodiegético, mientras que, si ese “Yo” se sitúa dentro del relato, representa a un narrador autodiegético, esto es, un narrador consciente del papel que cumple dentro del relato y que reflexiona sobre las acciones que transcurren dentro de él. En esa relación, la actividad del niño o joven frente al lugar de la memoria en su Aula escolar, en la perspectiva pedagógica, involucra dos esferas:

- **Un reconocimiento biográfico:** puesto que cada estudiante realiza su línea de tiempo, cuenta en primera persona como narrador homodiegético protagonista de los hechos que narra, como protagonista de su trayecto vital (planteando un ejercicio en sentido genérico o temático con respecto a los hechos, propuestos como eje central) y, simultáneamente,
- **Relaciona los hechos:** el estudiante se sitúa dentro del relato, pero también reflexiona acerca de ese relato, es autodiegético, consciente de lo que narra, del tiempo y del espacio donde se ubica lo narrado, bien sea en el ámbito nacional, local o rural, que marcó su vida.

La construcción narrativa, desde una visión pedagógica, no trasciende solo desde la arquitectura narrativa, también desde “los hechos que están dentro de la memoria”: primero, hay una doble relación entre el tiempo y el espacio con respecto a un hecho, en este caso, un hecho victimizante. La doble relación se refiere a que hubo un momento y un lugar concreto donde sucedieron los hechos, pero al narrarlos en el Aula y desde la memoria, hay un pasado que se hace presente aquí, y ahora.

En segundo lugar, la importancia del hecho que causa dolor en el niño y/o joven, se traduce, por medio de la narración, en un proceso pedagógico inteligible que se enfoca en

desentrañar los detalles del relato que vienen situados en un lugar de la memoria. Este ejercicio de narrar le da sentido a un origen, a un trayecto que recorrieron los hechos, dentro de un espacio y en relación con la variable del tiempo. Es un recorrido a través del cual se busca llegar al hecho que tiene un “lugar” en ese espacio de la memoria de cada uno.

El Aula escolar - lugar desde la mirada de esta investigación, no se convierte en un museo o laboratorio de hechos victimizantes por el hecho de implementar estrategias para que los niños y jóvenes se sientan acogidos en el lugar a donde los envió un hecho violento, porque no se busca revictimizar al niño o al joven que ha llegado del conflicto armado producto del desplazamiento forzado, sino de encontrar en la narración de ese hecho, un pretexto para desarrollar un proyecto pedagógico, pero sobre todo, una forma de llevarlo a liberar el sufrimiento por medio de la narración de la experiencia vivida:

... Ya habían desaparecido a mi tío y a mí padre, solo quedamos mi hermanita menor, mi hermano mayor y mi madre y a ella la amenazaron esa noche y le dijeron que se tenía que ir del pueblo y por eso esa misma noche a eso de la una de la mañana salimos por un camino en medio de la oscuridad y no paramos hasta llegar a una carretera grande por donde pasaban los buses que llevaban a la capital. Nos montamos en ese bus viejo y no pudimos dormir, vimos llegar el amanecer, fue la primera vez que vi llorar a mi hermano mayor; decía que le hacía mucha falta mi padre (Relato de un niño de 10 años que cuenta lo sucedido con su hermano en el pueblo donde vivían hace 3 años).

... Para mí era el mejor profesor del mundo, era un amigo porque me escuchaba siempre y me aconsejaba de lo bueno y de lo malo, me decía que yo debía cambiar la historia de mi territorio y que para eso tenía que luchar por alcanzar mis sueños. Ese día estaba en clase de matemática y los minutos se me hacían horas porque la siguiente clase sería la de ética y valores y era como ese gran profesor y hoy veríamos proyecto de vida; para ese entonces tenía 13 años. Mi profesor llegó a la clase como siempre muy bien vestido con su camisa pulcra, su zapatos brillantes y su pantalón de pines, pues el vestía como todo caballero elegante y fino. Recuerdo que llamó a lista y cuando mencionó mi nombre solo me dijo “éxitos campeón”. La clase fue maravillosa y antes de despedirse dos hombres encapuchados y armados se entraron

de forma violenta al salón, uno de ellos mencionó su nombre y le dijo que era un sapo y le disparó tres veces en el pecho; mi profesor cayó al suelo, todo el grupo empezó a gritar y yo me le acerqué a mi profesor, le cogí de la mano y le dije que lo quería con el alma. La gente me apartó de él y a lo lejos veía como se escapaban monte adentro aquellos hombres. (Relato de un joven de 16 años que cuenta como hace cuatro años le asesinaron en pleno salón a su profesor del alma).

La analogía en la narración permite construir una secuencia de la memoria más allá de un sentido metafórico, literal o verbalizado. Es un trayecto que involucra en la narración al sujeto, al territorio en un contexto sobre *los hechos*, significados en la memoria de una población que transfiere una narración/relato. Aquí la oralidad es un evento en el que los significados se construyen mientras son experimentados (Cánepa, 2001). Aquí hay otra forma de leerla:

... Mi madre no pudo contener su llanto, era el momento de sacar a mi hermano de allá; se había salvado milagrosamente de ser otro más del grupo de los falsos positivos; aquellos jóvenes que habían sido asesinados al hacerlos pasar por guerrilleros. Mi hermano es inocente y mi madre lo abrazó y le dijo que todo estaría bien y esa noche nos fuimos de aquel lugar, porque era mejor dejar todo, la casa, las cosas y hasta otros familiares y no poner en riesgo la vida de mi hermano. Esa noche fue muy larga y sentí que el viaje parecía de nunca acabar hasta que llegamos a otra ciudad, una ciudad muy grande y muy ruidosa y allí podríamos estar a salvo y yo con una tristeza muy grande porque mi perrito se quedó allá porque cuando salimos no estaba por ningún lado, tal vez lo mató la guerrilla (Relato de una niña de 11 años que cuenta lo sucedido con su hermano frente a un caso de ‘falso positivo’ en la vereda que habitaron hasta hace 4 años).

... Estaba mi tío en una discoteca celebrando el día del amor y la amistad en el municipio y a eso de las 4:30 de la mañana llegaron unos hombres armados que la verdad no podría saber qué tipo de grupo era y llegaron disparando; debido a toda la bala que echaron, un profesor que estaba en la discoteca salió diciendo “paz, paz” con un pañuelo blanco y al él lo mataron, también mataron a un estudiante y resultaron dos muchachos más heridos. Cuando estaban muertos el profesor y el

estudiante, el grupo armado les colaron al profesor y al estudiante armas de largo alcance, entonces entró un señor y cogió las armas y las botó y más o menos a las 6 de la mañana los sacaron de la discoteca el grupo de hombres con armas de largo alcance y les dijeron que se sentaran en el andén afuera de la discoteca y los amenazaban con armas de largo alcance preguntándoles que quienes eran y ellos les respondimos que eran civiles; un señor se acercó y dijo que ellos eran civiles. Entre los civiles estaban dos médicos del puesto de salud del municipio, luego les dijeron que se pararan y que colocaran las manos hacia arriba y que se fueran detrás de ellos hasta la casa médica donde ellos vivían. (Relato de un joven de 15 años que cuenta como su tío fue desplazado por un grupo armado que invadió su municipio).

6.2.2 El relato como enclave del hecho

En esta instancia, Ricoeur (2000) traza un análisis de la memoria, no solo como fuente narrativa, sino también para buscar una explicación del relato y tratar de comprender devenir del tiempo al interior de las vivencias de una sociedad. En este autor, el relato es un punto central en la forma de percibir, vivir y extender la existencia como fenómeno de la naturaleza-misma de los portadores de la memoria en la sociedad.

El hilo conductor en Ricoeur lleva a definir una narrativa de los hechos, donde se encuentra la narración mediada por un tiempo y un relato, y es precisamente la cohesión de los relatos lo que posibilita una recontextualización socio-histórica del pasado-reciente. Para Genette: “El relato designa el enunciado narrativo, al discurso oral o escrito que asume la relación de un suceso o de una serie de sucesos (1972, p. 2). En esa relación del desplazamiento y el regreso al aula, se puede entender la presencia en el aula escolar, de un lado, como se asume en un nuevo comienzo tras ese pasado-reciente que transita a través de la memoria. En la significación de Genette hay tres tipos de relatos:

- El enunciado narrativo, al discurso oral o escrito que asume la relación de un suceso o de una serie de sucesos.
- La sucesión de acontecimientos, reales o ficticios.
- Nuevamente a un acontecimiento: no ya el que se cuenta, sino el que consiste en que alguien cuente algo: es el acto de narrar tomado en sí mismo (1972, p. 3).

A la luz de estas consideraciones, el gran desafío de la escuela y del Aula es la construcción metodológica de la memoria escolar desde una narración /relato, que enmarque dentro de una visión pedagógica, *desde dentro* de la construcción entre el sujeto y los hechos y en una relación entre territorio y sujeto. En esta perspectiva, pensar en una memoria democratizada, implica un desafío metodológico y diverso con respecto a los proyectos pedagógicos curriculares que hacen parte del proceso constructivo de la memoria de una escuela.

Siguiendo a Ricoeur (2000), la memoria requiere de un relato y de un análisis fenomenológico del presente, donde las comunidades divergentes se establecen en tiempo y lugar en relación con los hechos, en este caso para una población desplazada de manera violenta. En efecto, el “*pasado*” no es solo un trabajo de la academia o un ejercicio de viajar hacia atrás: la memoria es dinámica en el tiempo. Ricoeur (2000) considera que la memoria es frágil en la extensión de su construcción, es decir, en recuperar los detalles de los hechos de ese pasado reciente que vuelve al momento presente.

Lo anterior genera la necesidad de construir herramientas y estrategias didácticas que promuevan la narración, esto es, como trayecto para generar procesos de memoria-escolar. Es preciso en el cuerpo metodológico, la consecución de la memoria narrativa presente para construir una ilustración del pasado-reciente vivido: el relato que converge en el aula. En perspectiva narrativa se puede identificar el siguiente:

... Perdí a mi padre a los cuatro años cuando este fue asesinado a la entrada de la vereda por guerrilleros de las Farc, a los seis años y medio el ejército se llevó a mi mamá porque decían que era informante de la guerrilla y nunca más volví a saber de ella, me quedé con mis tres hermanos en casa de mi abuelita y mi tío. Luego mi tío se metió en problemas con otros campesinos y llegó la guerrilla y lo amenazó y fue por eso que nos tocó huir para la ciudad, yo era una niña muy miedosa de todo, pero con lo que me sucedió ya no le tengo miedo a casi nada (Relato de una niña de 10 años que tuvo que huir hace dos años de la vereda donde vivía).

... Mis sobrinos los gemelos son los niños inquietos más lindos del mundo, tanto así que me tocó arroparlos en mi pecho cuando estaban recién nacidos porque a mi hermana mayor la madre de ellos le tocó huir porque la amenazó el grupo guerrillero

de la Farc. Los gemelos desde muy pequeñitos fueron muy inquietos y les tocó vivir el horror de la guerra cuando un día que ellos estaban jugando en el patío vieron cómo se nos metieron a la casa esos guerrilleros y nos robaron la comida y algunas cosas de valor que teníamos. Para esos hombres nuestro pueblo era su zona de juegos, de borracheras y de diversión constante. Desde ese día que la guerrilla se nos entró a la casa los gemelos vivían con miedo y yo mucho más porque al cumplir los diez años es sabido en todo el pueblo que se los puede llevar la guerrilla y más a ellos que como son tan inquietos los pueden capturar cerca del río o simplemente entrar a nuestra casa y llevárselos. Por eso en uno de esos días en donde la guerrilla no apareció por el pueblo los envíe a Palmira a donde mi hermana para evitar que ellos cayeran en manos de estos grupos tan peligrosos. (Relato de una joven de 21 años que cuenta como sus sobrinos gemelos ha transitado en medio de la guerra en su pueblo de origen)

El relato en el ejercicio representado en la narración tiempo y espacio, devuelve a cada sujeto una mirada sobre su propia historia que le permite ponerla en perspectiva educativa. La narración y su escritura adquieren significado en el presente al representar una catástrofe o una tragedia en términos modernos, vehiculada en el tiempo. De esta manera, la percepción de roles y la identidad se refuerza en cada uno, para sí mismo y en colectivo.

En ese trayecto, las líneas de tiempo hacen que se vaya hilando la memoria significativa en el estudiante, bajo el Yo (homodiegético) representando el pasado-reciente con respecto al hecho doloroso que, durante un lapso de tiempo, impactó su modo de vida. Esta técnica de trabajo de memoria es importante, porque se puede convertir en el inicio escritural de los relatos de vida y generar con ello nuevos espacios para el intercambio de saberes y experiencias en el aula y fuera de ella. Aquí una experiencia escrita de una estudiante de 9 años que llegó de la cordillera central hace un año, y fue esto lo que escribió para su maestro:

“Querido maestro: muchas gracias por recibirme en la escuela, aquí no tengo miedo porque no escucho las balas ni se nos entra la guerrilla; aquí es algo mágico porque no nos esculcan las maletas para ver si tenemos algún arma guardada de la guerrilla.

Me gusta esta escuela y los niños del salón porque me ven como su amiga y no como una guerrillera”.

Y esto escribió un joven de 22 años que se encuentra en educación nocturna y que llegó de una vereda ubicada al norte del departamento del Cauca, sobre lo que siente ahora que se encuentra en otro territorio y con otra gente; este escrito se lo entregó a su profesora y le dijo que lo compartiera con aquellas personas a las que su relato les pudiera servir:

“Nos hicieron quitar toda la ropa hasta los calzoncillos, como pude cubrí mis partes íntimas y aunque todos los jóvenes que estamos allí nos encontrábamos desnudos, yo sentía una vergüenza infinita. Uno de los hombres del ejército se me acercó y me miró con ojos de muerte, me golpeó el estómago con el arma que empuñaba y eso me dejó sin aliento y caí al suelo. Me levantaron de forma violenta y nos obligaron a todos los muchachos a colocarnos ropa que usan los guerrilleros y lo sé porque un primo mío pertenece a un grupo de la guerrilla y es la misma ropa, de eso estoy completamente seguro. Lo último que recuerdo es que empezaron a dispararle en la cabeza a cada uno de los muchachos y yo era el penúltimo, cuando llegó mi turno sentí en mi frente el frío de aquella arma, algo sonó muy fuerte y mi mundo se oscureció. Cuando abrí los ojos estaba en un rancho muy humilde y aquellas personas me abrazaron; ya no estaba ni el ejército, ni los muchachos y menos mi familia. A los días viajé hasta Palmira y solo hasta hace tres meses me reencontré con mis padres y mis hermanos; aún tengo tristeza, porque mis padres me contaron que solo sobreviví yo y el último muchacho de la fila y esta cicatriz que tengo entre la oreja y el cachete es por donde pasó la bala. Le cuento esto profesora porque queda en su memoria y allí estará segura”

6.2.3 La imagen y la fotografía en el transcurso pedagógico de la narración

La imagen como dibujo, más allá de ser una actividad artística, constituye en sí misma un espacio narrativo que prima, no solo como representación del recuerdo, sino dentro de una representación del recuerdo que permite remontar la vida de un hecho pasado. Según Ricoeur, “Para evocar el pasado bajo forma de imágenes, es necesario abstraerse de la acción del pasado” (2000, p. 31). Hay una riqueza considerable en el significado de este enunciado, en el que se imprime una relación entre acción y representación en la memoria de quien ha

Este proceso didáctico en el componente pedagógico, consiste en aplicar la fotografía para representar los hechos y convertirlos en una narración visual divergente, en la que se evidencia el trayecto de una población desplazada. En esta investigación se delinea un proceso de atención y clasificación de la fotografía como parte de la narrativa de la memoria, pero no es la aplicación de un ensayo fotográfico, es el contexto fotográfico como parte de la memoria, haciendo de la narración visual una forma de comprensión dentro del aula escolar.

No obstante, la relación con la imagen fotográfica se concibe dentro del concepto de memoria visual. Sontang significa la fotografía en toda su composición espacio-temporal, y manifiesta que la fotografía construye una crónica-relato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinden testimonio de la firmeza de sus lazos (2005, p. 23). La fotografía se torna en rito de la memoria, “no es una porción de tiempo, sino de espacio (p. 41).

En ese trayecto visual de la memoria, la fotografía refuerza una memoria nominalista de la realidad social, no como un agregado sino como performance de los detalles. Esta peculiaridad termina por elevar el significado de pequeñas unidades que se tornan ilimitadas en la memoria de cada sujeto. La fotografía en la memoria se transforma en una serie de hechos pasados y presentes, en un conjunto de la memoria que se representa mediante el lenguaje de cada niño o/joven. Según Sontang (2005), el mismo origen de la fotografía democratiza todas las experiencias cuando estas se pueden traducir en imágenes, y en esa comprensión del mundo, se relaciona la continuidad y le confiere un significado a la memoria mediante la imagen de una sociedad con todos sus detalles.

En este trabajo investigativo se estructuran 10 fotografías que hablan del hallazgo de encuentros, circunstancias y contextos de memoria en las que se establece una relación con el mundo y con la historia de vida de cada niño y/o joven, el sujeto, su territorio en la memoria narrada y contextualizada por los hechos. En este trayecto, la fotografía es una secuencia creativa que registra el proceso de la memoria dentro de un contexto y referida a los acontecimientos que allí sucedieron.

Desde el enfoque narrativo, la fotografía implica un recorrido de la memoria, es una narración visual con respecto a lo fotografiado por “otros” y es también una relación donde

se estructura “*la observación del participante*” sobre el hallazgo de una circunstancia o hecho específico vivenciado por el niño y/o joven, que se traduce en la imagen fotográfica observada. La mirada se fija en la historia de “Otros” y en el “Yo” propio, en una narración íntima. Es decir, la fotografía es una narración contenida que hace parte de un todo pedagógico en el Aula escolar, es un ejercicio mediado por procesos de pensamiento de creatividad entre el maestro y el alumno.

Sin embargo, el interés por utilizar imágenes como dispositivos activadores de la memoria, se enfoca en propiciar acercamientos que desemboquen en la consolidación de construcciones colectivas de tipo identitario, memorial, en todas sus dimensiones. Entre ellas está el álbum familiar, fotografías y dibujos de la historia de vida, que actúan con respecto al lugar de la memoria en el aula, como exponer un álbum familiar, fotografías, entre otros. El modelo narrativo permite organizar los grupos para preparar exposiciones temáticas sobre cuestiones significativas de su historia de vida. Dentro de esta dinámica de imágenes generadoras de memoria se encuentra la técnica del dibujo como expresión de un pasado-reciente, por medio del cual el niño o joven puede expresar la forma como habitó y se relacionó con el conflicto en los territorios. La imagen y su caracterización expresan lo sucedido y la experiencia de vida en los territorios: el sujeto y su éxodo tras *el hecho* de ser víctima de un conflicto social, armado y político.

Ilustración 10. Niños y niñas participantes en el estudio.



Fuente: Imágenes tomadas de los álbumes de los niños y niñas desplazados objeto de estudio

Este álbum, o la suma de estas fotografías, brindan la posibilidad de relatos que demarcan otros tiempos y otros sentires:

Primer álbum:

... En el centro del álbum estamos mi hermano mayor y yo, y recuerdo muy bien que esa foto se tomó en mi cumpleaños ya que mi mamá con unos ahorros me compró esa blusa, fue un día muy lindo estaba cumpliendo como cinco años creo; ese fue el último cumpleaños con mi hermano porque tres años después cuando cumplí los ocho años a mi hermano se lo llevaron de doce años para la guerrilla...recuerdo que ese día yo estaba enojada con él porque él se me había tomado el café de mi desayuno y no le hablé en todo el día. Esa noche antes de dormir se acercó a mi cama y yo me hice la dormida y él me dio un beso de buenas noches en la mejilla y yo me quedé quietica. A las once de la noche llegaron los guerrilleros y le pegaron a mi papá y a mi mamá la tiraron al piso, se entraron a la pieza de mi hermano y lo levantaron a golpes y lo sacaron a arrastras y se lo llevaron. Hace tres años que no se de él y ahora menos porque si él vuelve a la finca ya no nos va a encontrar (Relato de una niña de 11 años que espera a que su hermano mayor aparezca).

Segundo álbum:

...En la foto de la parte inferior se encontraba mi padre, mi madre, mi padrino de confirmación y mi hermano menor; de todos ellos solo quedamos mi madre y yo porque a los demás los desaparecieron. Empezaron con mi padre cuando en una mañana de domingo unos hombres armados llegaron hasta la finca en donde mi padre era el dueño; mi padre se negó a darles los cerdos y las gallinas a ese grupo porque decía que le había costado mucho; a mi padre lo amarraron de las manos y se lo llevaron junto con cuatro cerdos y más de veinte gallinas, eso ya hace más de diez años. En el caso de mi padrino a este lo encontraron muerto cerca del río y con una nota que decía que lo habían matado por ser informante de la guerrilla, pero lo peor de todo fue la muerte de mi hermanito menor; él no se negó a ser abusado por unos hombres de la guerrilla y por eso delante de mi madre lo mataron. Ya hace varios años que sucedió esto y ni mi madre ni yo hemos podido superar este dolor tan grande. Solo hasta hace unos meses mi padre apareció, lleno de canas y muy

envejecido casi no logramos reconocerlo y el encuentro fue muy conmovedor porque ya habíamos perdido la esperanza de volverlo a ver; ahora seguimos los tres con el recuerdo no solo del dolor de lo que pasó sino con el recuerdo también de los años en donde estábamos todos y éramos tan felices en medio de la pobreza. (Relato de un joven de 18 años que cuenta como asesinaron a varios de sus seres queridos en el pueblo donde vivían).

6.3 Representaciones de la memoria en el Aula escolar

El mapa es una representación, es la imagen de un espacio geográfico que implica diversas representaciones de tiempo y lugar. Según Harley (2005): “Los mapas son una manera de concebir, articular y estructurar el mundo humano que se inclina hacia, es promovido por y ejerce una influencia sobre grupos particulares de relaciones sociales (p. 80).

En esta perspectiva conceptual, se destaca la importancia del mapa como una forma de expresión del lenguaje, como un acercamiento derivado de una investigación histórica, escolar. En esta perspectiva, la ayuda de las imágenes es fundamental en la presente investigación, entendidas como un lenguaje que mide las diferencias vividas de hechos violentos, por parte de quienes los vivieron o los transfieren como terceros. En otras palabras, representar es un desafío en términos del mapa como poder interno de una narración, donde se establece una relación entre el Yo *explicación*, y la construcción del Hecho; esa relación implica una *comprensión* de la representación en su narración.

En un sentido literal, el mapa es una representación de los espacios geográficos de un territorio. En el enfoque de la investigación, se le otorga una noción desde la *explicación/comprensión* con respecto a la expansión territorial de un hecho violento, con consecuencias sobre una población en desplazamiento. De igual importancia, el mapa es una construcción sobre el mínimo detalle en el “corpus narrativo de la memoria”. Según Harley, a través del mapa se expresa una construcción social del mundo, la cartografía es el medio para decir una forma de comprender el mundo. En esa premisa, un tema es elaborar un dibujo sobre el territorio y otra muy distinta es expresar ese territorio a través de un mapa en planos cartográficos. Aquí se entiende que el mapa se traza entre los estudiantes desplazados sobre

líneas, trayectos y puntos de interpretación visual, en los que subyacen los hechos y el trayecto origen del desplazamiento forzado.

Igualmente, *los hechos* son el núcleo central de la memoria en el salón de clase y no son un complemento narrativo. El mapa hace parte del centro de la narrativa en la representación de los hechos, como construcción de la memoria en el Aula escolar. Asimismo, reconocer el territorio como construcción social implica utilizar el mapa como herramienta clave, porque los mapas significan poder, el poder que otorga estar ubicado dentro de un espacio y un tiempo determinado. Recíprocamente, en esa narración de construcción cartográfica, se extiende una comprensión sobre los territorios hacia nuevas cartografías de la memoria para hacer visibles las relaciones entre sujeto y territorio.

Por otra parte, el análisis de los mapas y la relación entre sujeto y hechos convergen hacia un encuentro, un diálogo que se establece dentro de la narración. Es la arquitectura del saber histórico de los hechos. De un lado, no se constituye en una solución alternativa para una explicación/comprensión, en los términos en que no hay una narratividad absoluta, sino que está basado en una dinámica que se presenta entre los hechos en la memoria. Según Ricoeur, la representación dentro de su aspecto narrativo no se halla por fuera de la fase documental y de la fase explicativa, pero se consolida en la explicación/comprensión de los hechos nombrados (p. 307). Un claro ejemplo de mapa en relación con la experiencia vivida de una niña de 9 años tras su éxodo del desplazamiento forzado, es el siguiente:

Ilustración 11. Imágenes tomadas de álbumes de niños desplazados.



Fuente: Imágenes tomadas de los álbumes de los niños y niñas desplazados objeto de estudio.

...Recuerdo exactamente lo que paso como si hubiese sido ayer; lo que muestro en ese mapa es lo que vivimos en uno de los pueblos más azotados tanto por la guerrilla de las Farc como de los grupos de paramilitares del ELN que abundan en Colombia. Todo comienza porque se toma nuestro pueblo y en una de esas casas vivíamos mi mamá y mi hermano menor de solo 3 añitos. Los paramilitares tenían azotado nuestro pueblo por eso ese día les llegó el ejército nacional en varios helicópteros y comenzaron a disparar desde el aire, mataron a varios paramilitares pero también a personas inocentes del pueblo. Mi madre cargó a mi pequeño hermano y con su otra mano me cogió a mí, yo llevaba un maletín con cosas en la espalda y en la otra mano un costal con cosas que la verdad no sé qué eran pues mi madre me dijo que las agarrara fuerte y que pasara lo que pasara no las fuera a soltar. Corrimos con otros vecinos hasta el río y allí nos subimos en una balsa y como pudimos pasamos al otro lado en donde nos esperaba la guerrilla de la Farc; a mi madre le arrebataron a mi hermanito y le dieron un golpe muy fuerte en la cara. Ella cayó al suelo pero no me soltó de la mano. Mi madre como pudo se levantó y le arrebató al guerrillero a mi hermanito y nos echamos a correr monte adentro. Corrimos hasta que llegó la noche, mi hermanito lloraba mucho y no había nada que darle de comer; le cogió una fiebre muy alta y como pudo mi madre llegó hasta un rancho muy humilde y allí la socorrieron, mi hermanito no vio la luz del amanecer y en ese mismo lugar muy cerca al río fue enterrado; mi madre estaba tan triste y al mirarme solo me dijo que nos iríamos muy lejos a donde nadie nos encontrara. Dentro del costal que yo llevaba mi madre tenía unos buenos ahorros y con ellos viajamos hasta el Valle del Cauca, pasamos por Buga hasta llegar a Palmira en donde nos recibió la tía maruja y por eso llegué a esta escuela y esa es mi historia. (Relato de un joven de 21 años que cuenta como murió su hermanito y muestra el mapa que hizo en ese tiempo sobre los hechos en particular).

6.3.1 Perspectivas sociales de la narración: el sujeto político y la memoria

Desde habitar el territorio en un pasado-reciente hasta el lugar que ocupa la memoria en el aula escolar, pensar históricamente permite la articulación de los procesos en la memoria que se relacionan por la inclinación a parcializar o fragmentar la realidad, con el propósito de entenderla. Ricoeur (citando a Dilthey) expone que hay dos tipos de inteligibilidad: Inteligibilidad narrativa e inteligibilidad explicativa. La inteligibilidad

narrativa se distingue sobre “la cohesión de la vida”, y la conexidad revela la explicación (2000, p. 310). En este sentido, la coherencia narrativa se arraiga en la vida y se articula en la explicación. Es decir, en un plano explicación/comprensión, se erige como constitución que refleja una síntesis entre sucesos múltiples, sea de causas, intenciones, hechos en sí que se encausan en un mismo sentido.

En esta comprensión existe un proceso de atención y acogida escolar en el Aula escolar, entraña un tiempo vivido y un tiempo percibido en la memoria (Ricoeur, 2000). Esta conectividad emerge tras un hilo conductor entre el maestro y su alumno, con respecto al valor de la vida, el cual debe estar acompañado de un proceso de sensibilización y toma de conciencia frente al respeto del niño y el joven victimizado por hechos de violencia en un conflicto territorial. En este contexto, el *lugar de la memoria* es una narración de los *hechos*, de un lado, no solo histórica, sino dentro del relato-explicativo que emerge de la *explicación del hecho* y, de otro lado, dentro de la *comprensión* de un tiempo narrativo en el sujeto.

En este proceso se realiza de manera novedosa, la construcción de una memoria basada en hechos que van cobrando identidad cuando se relacionan con los sucesos con los espacios que esos hechos ocupan en la memoria. Esta memoria se construye mediante el diálogo, donde su lugar va encontrando una identidad de los sucesos que se construyen en las potencialidades narrativas que cada uno remarca en el hecho narrativo. El relato parte de esa narración y conserva una identidad entre el sujeto y su territorio.

Este enfoque desde la concepción e interpretación, establece diversas asociaciones con relación a la apropiación de los *espacios vividos*, cargados de singularidades, tanto urbanos como rurales. Esta representación de la memoria en el territorio de una parte, asume las asimetrías de poder en los municipios y veredas y, de otro lado, los *espacios vividos* en la memoria con sus múltiples relaciones focalizados en ese microcosmos íntimo de la casa, el río, la montaña, las vías, etc. Es decir, la escuela y su entorno indica la importancia de la comprensión del mundo y la fragilidad a la que están expuestos los asuntos humanos.

En esa dimensión, no es el pasado - reciente sino el “presente” con respecto a los hechos/memoria. Por consiguiente, la relación del *hecho con la memoria* se fija en una extensión de la vida, para este caso, donde hay una narración sobre la violencia: ello implica

una síntesis sobre lo *explicado y comprendido* que representan cada sujeto en la relación con la historia de vida. Es decir, el presente en toda su modernidad de la violencia:

... Llegamos acá a Palmira porque mi padre tenía un hermano trabajando en un ingenio azucarero, sino fuera por eso no sabría decirles cual habría sido nuestro destino... Durante varios meses nos escondimos en la parte de atrás de la casa de mi tío porque teníamos miedo de que llegaran por nosotros pues el pueblo de dónde venimos está muy cerca de aquí y cuando ya pasó el peligro entonces mi papá se fue a trabajar al ingenio y mi hermano mayor y yo entramos aquí a la escuela y esa es toda la historia porque de lo que vivimos en el pueblo, eso se los contaré otro día. (Relato de una niña de 11 años que tuvo que huir hace dos años de su pueblo hace tres años).

...Actualmente tengo 14 años y quiero contarles mi historia frente a la chiva bomba desde la perspectiva de una niña de tan solo 5 años; llegué a ese pueblo en el año 2010 porque mi madre fue contratada por una entidad ambiental y tiempo después mi madre logró que mi abuela consiguiera empleo como profesora en un colegio de ese lugar, colegio en el que luego yo estudiaría los siguientes dos años. Todo fue relativamente normal y feliz hasta aquel 9 de julio del año 2011, era un sábado de mercado como tantos otros en los que yo acompañaba a mi abuela a mercar; pero antes mi abuela y yo habíamos acordado con mi mamá de ir a recoger a su trabajo para así ir a mercar las tres juntas. Nosotras íbamos ya casi a mitad de camino a la plaza cuando una vecina llamó a mi abuela y se colocaron a conversar en la calle y fue en ese momento cuando el tiroteo comenzó, de inmediato mi abuela me agarró del brazo y corrimos juntas hacia la casa lo más rápido que pudimos y aunque ya estaba acostumbrada a estas situaciones, lo admito, estaba demasiado asustada pues pensaba en mi mamá, si estaría viva o acaso le dispararon, logró esconderse o me estaría buscando, aunque quería no podía saberlo solo corría y lloraba; al llegar a la casa, mi abuela y yo vimos las ventanas rotas, pensamos que habría sido algún disparo o alguna persona asustada; entramos rápidamente y ahí pasó, la chiva bomba explotó, hubo un gran estruendo que hizo erizar cada uno de los vellos de nuestro cuerpo; nos asustamos y en ese momento el tragaluz se despedazó y cayó a tan solo unos pocos centímetros de nosotras y el techo se desprendió, casi nos cae

encima, pero corrimos a nuestra habitación y mi abuela me escondió en el closet. Mientras yo lloraba, ella trataba de comunicarse con mi mamá sin éxito; no supimos nada de mi mamá por un largo rato, yo estuve encerrada en ese closet llorando y temblando con el corazón a mil, tal vez pasaron horas, realmente no sé cuánto tiempo paso, lo único que sé es que cuando salí ya era de noche y mi mamá ya estaba en casa, estaba bien ella pues no le había pasado nada grave, pero yo pasé todo el día en ese closet temblando y llorando, supongo que estaba en shock o algo así, solo salí del closet en la noche luego de que mi mamá, mi abuela y la inquilina que era una amiga de mi mamá y que por cierto llegó con una herida de un cristal que se le incrustó en el pecho me rogaran por horas para que yo saliera y luego mi mamá me cuenta que tomamos té, nos calmamos un poco y que esa noche no dormimos, realmente no sé cómo se supone que lo hubiésemos hecho. Cabe resaltar que después de entrar en el closet no recuerdo nada más aparte de que tenía muchísimo miedo y que mi mamá me calmó. Para febrero del año siguiente nos fuimos a vivir a Neiva la capital Huila lejos de ese terrorífico lugar en el que las balas eran pan de cada día. En Neiva fuimos felices por un buen tiempo ya que en octubre mi mamá renunció a la entidad ambiental y nos trasladamos al municipio de Palmira. Actualmente mi abuela sigue viviendo en ese pueblo donde sucedió la tragedia; mi abuela está más tranquila pues las cosas han cambiado demasiado y ella vive muy feliz con sus amigos. (Relato de una joven de 14 años que cuenta la tragedia de la explosión de la chiva bomba cuando tan solo tenía 5 años de edad).

El conjunto de sucesos que ocurren en la ciudad y en el campo, se vehicula en el Aula-escolar bajo una formulación apropiada desde la narración, donde se albergan pensamientos, creencias, costumbres, tradiciones, hábitos y formas de vida de los individuos que habitan en el pensamiento de la memoria. Esta es testimonio, por lo tanto, identidad y cultura. La experiencia viva sobre el territorio, sobre los hechos violentos, posibilita reconocer el Aula-escolar como una realidad social, con sus múltiples determinaciones, unas formas culturales propias y otras particulares del mundo concebido en ese núcleo cenital que es la Escuela: el lugar de la memoria.

CAPÍTULO VII

¿Una palabra tuya bastará para reconocerte? ...



Fuente: Dibujo realizado por un joven desplazado por el conflicto armado para el proceso de diseño de la portada del Capítulo VII de la Tesis Doctoral en Educación: El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida. Universidad Católica de Manizales.

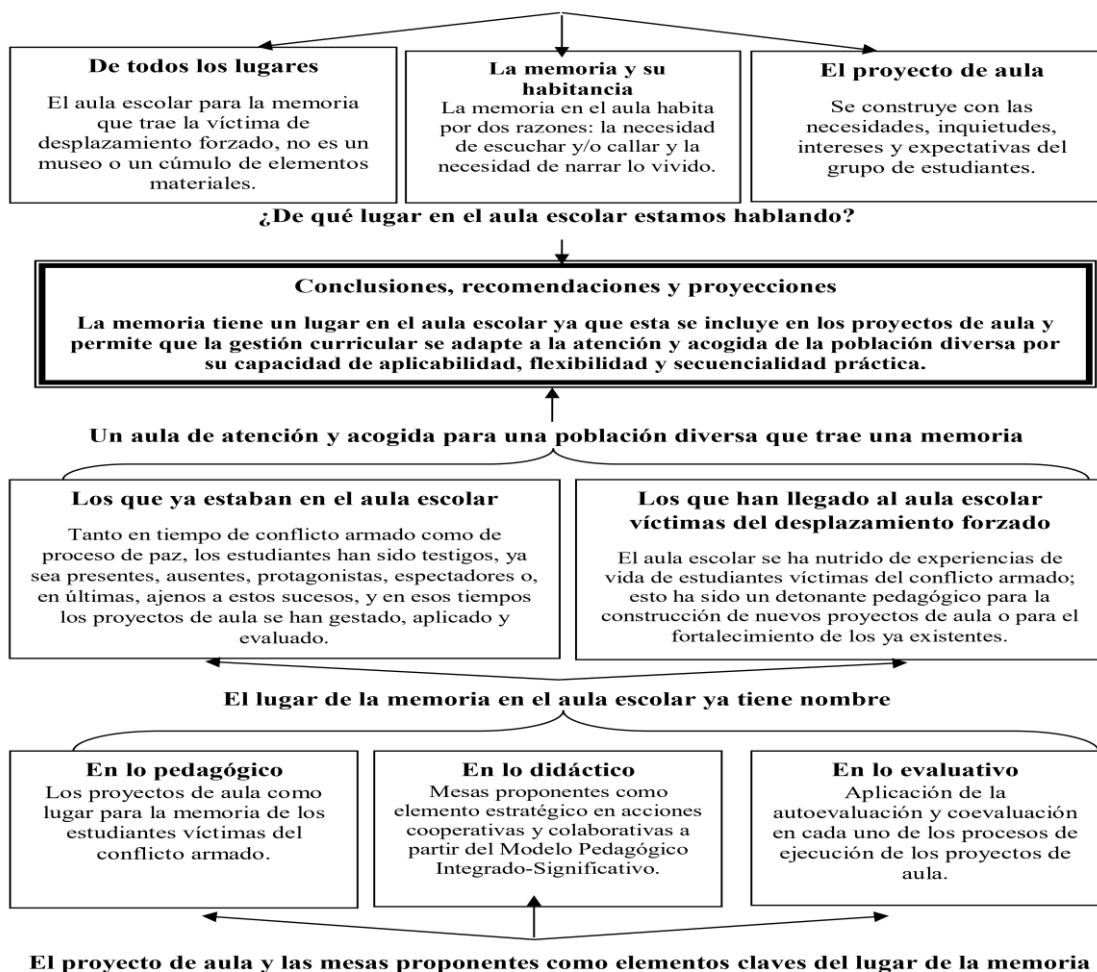
“Cuando la violencia llegó nos tocó dejar todo e irnos a la ciudad. Nunca nos imaginamos que el desplazamiento iba a ser un viaje sin retorno, sin punto de llegada. Nos movemos, pero no avanzamos. Mirándolo en perspectiva, hemos estado en tres “lugares” durante este viaje — la violencia allá en el campo antes de salir; la miseria de los barrios de invasión cuando nos desplazamos, y el insomnio — ahora que hemos regresado a lo que fue nuestro Hogar. Uno nunca deja de ser “desplazado”. Es una marca, una forma de vida”.

Vivir con miedo. El ciclo de violencia en Colombia. Medecins Sans Frontieres

7. Conclusiones, recomendaciones y proyecciones

La ilustración 11. Presenta el proceso de cierre-apertura de la Tesis Doctoral. Asume la estructura de las conclusiones, recomendaciones y proyecciones a partir de tres elementos concretos: lo pedagógico desde el trabajo escolar con los proyectos de aula, lo didáctico con las mesas proponentes y lo evaluativo con la presencia de procesos de autoevaluación y coevaluación. Fue necesario para la consolidación de esta ilustración fundamentar el papel del proceso de atención y acogida escolar de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado y su relación con aquellos estudiantes que los acogieron. Finalmente, se develó el lugar de la memoria en el aula, la habitancia de esta memoria y el papel del proyecto de aula en la dinámica curricular institucional.

Ilustración 11. Los Proyectos de Aula como Lugar de la Memoria



7.1 Conclusiones

“Hay quienes desacreditan este esfuerzo de memoria. Dicen que no hay que remover el pasado, que no hay que tener ojos en la nuca, que hay que mirar hacia adelante y no encarnizarse en reabrir viejas heridas. Están perfectamente equivocados. Las heridas aún no están cerradas. Laten en el subsuelo de la sociedad como un cáncer sin sosiego. Su único tratamiento es la verdad. Y luego, la justicia. Sólo así es posible el olvido verdadero. La memoria es memoria si es presente y así como Don Quijote limpiaba sus armas, hay que limpiar el pasado para que entre en su pasado. Y sospecho que no pocos de quienes preconizan la destitución del pasado en general, en realidad quieren la destitución de su pasado en particular”

Juan Gelman. Buenos Aires, 2010.

Una vez conocidos y analizados los resultados, la investigación aporta unas conclusiones importantes al tema objeto de estudio, para comprender el lugar que ocupa la memoria de los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, una vez vuelven al aula en tiempos de posacuerdo del proceso de paz en Colombia.

En lo referente a la descripción de los aspectos contextuales de territorio, se desarrolló desde la documentación histórica y narrativa de los estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela, y se resaltan los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto. Se observó dentro de la problematización de la memoria que se erige en el proceso transicional, que esta admite la reflexión conflictiva en torno al patrimonio, en el que se considera la simbología como patrimonio histórico que oculta memorias y espacios que configuran nuevos patrimonios inmateriales y materiales de los ciudadanos.

La fragmentación de las jornadas escolares, las falencias en los incentivos para profundizar la profesionalización docente, insuficiente infraestructura y reducido acceso a la educación en zonas rurales, entre otros, se convierten en elementos críticos para consolidar una formación de calidad e integral en todos los niveles y a lo largo de la vida escolar. Igualmente, las barreras de acceso a la educación asociadas con sus altos costos, junto con

las debilidades académicas producto de la deficiente calidad, ya que se debe tener también en cuenta el difícil tránsito y desarticulación de la educación, así como los retos de pertinencia y calidad en los niveles, se suman a las barreras ya mencionadas.

En este marco, la memoria se representa bajo una postura instrumental, mecanicista, contradiciendo fundamentos que armonicen al sujeto con su realidad como parte de la política de Estado, ya que es una memoria de rompecabezas al que le faltan líneas para diseñar estrategias y políticas que incluyan a la población diversa en un aula escolar, como a los niños y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado y que podrían ser partícipes de un proyecto curricular viable sobre su propia realidad. Pero la acción estatal es difusa y enfatiza en proyectos técnicos que dejan en segundo plano la importancia del plan de vida de los grupos poblacionales vulnerables, para los cuales no existen garantías ni planes de proyección social que contribuyan a resarcir sus derechos como ciudadanos.

Por tal razón y de acuerdo con el estudio realizado, la discriminación ha obligado a la comunidad afrodescendientes a retirar a sus hijos de instituciones educativas, y se constituye en un obstáculo para que esta población se vincule a los programas de generación de ingresos. La discriminación también se manifiesta en la respuesta institucional del Estado para atender dicha comunidad, porque, de acuerdo con los hallazgos de este trabajo, se diseña para la población desplazada en general y resulta aún más insuficiente e inadecuada, ya que no permite asegurar la protección adecuada de los derechos a la vida, la seguridad, la integridad, a conservar sus raíces y su cultura, a la locomoción, y fijar libremente un domicilio de los miembros de las comunidades afrocolombianas ni de los derechos colectivos de esas comunidades.

Con respecto a la identificación de las posturas de la escuela y sus diferentes actores, con relación al posacuerdo de paz a partir de los retos de la población víctima del conflicto armado colombiano, durante su proceso de atención y acogida al aula escolar, se tiene que la escuela, desde un enfoque del conflicto armado, trata de imponer la representatividad y relevancia de las historias que genera el conflicto, configurando así una acción que define las relaciones de poder, en este caso, un poder que actúa sobre un sujeto político para contribuir con su reparación y su formación integral.

Como prácticas discursivas, las narraciones no solo son palabras sino acciones que construyen, actualizan y construyen la realidad de los sujetos desplazados. Por tanto, los proyectos de aula le permiten a la víctima unirse con las demás personas dentro de la convivencia escolar diaria. A través de ellos, los niños y jóvenes desplazados van encontrando su lugar en la comunidad, en el grupo, comparten sus vivencias y empiezan a comprender al nuevo territorio que los atiende y acoge.

En el proceder de la escuela como institución educativa, se observa su posición frente a los niños y jóvenes que llegan buscando retomar su vida cotidiana. El protocolo que sigue la escuela incluye el diligenciamiento de la ficha biopsicosocial y pedagógica, el encuentro con un equipo interdisciplinario institucional, entre otros, que fortalecen el grupo familiar y lo acompañan en conversatorios y narraciones sobre lo vivido, como una forma de valorar su memoria y darle un lugar dentro de la escuela.

La institución también atiende y acoge a los niños y jóvenes desplazados a partir de programas de aula instaurados por el docente, que nutren al niño y su familia con el desarrollo de los proyectos de aula, que se construyen con base en la experiencia, las narrativas y relatos de vida que ellos traen de la guerra y que aportan para conformar ejes temáticos desde los cuales se comprende la importancia de la memoria, de una educación que parta del entorno del estudiante, de formar en pensamiento crítico para desarrollar la capacidad de analizar y comprender el devenir de la sociedad.

De manera que, el Modelo Pedagógico Integrado-Significativo en el que se fundamenta el ejercicio pedagógico en la institución, posibilita que desde cada aula de clase se desarrollen proyectos de aula que transversalizan el currículo, con la intención de prestar una atención y acoger a las víctimas del conflicto armado colombiano que llegaron en tiempos de acuerdo y posacuerdo, acorde con sus necesidades y expectativas. Los proyectos de aula también fortalecen la ruta de atención y acogida a las víctimas, y son un aporte institucional para la paz, pues dentro de ellos encuentran un lugar las narrativas y relatos que traen las víctimas del conflicto armado colombiano como una expresión de la memoria.

Por ello, los proyectos de aula facilitan la ruta de atención y acogida a la población víctima diversa, crea mesas cooperativas y colaborativas que los fortalecen porque contribuye con la integración social de los niños y jóvenes, desarrolla habilidades sociales de

todos los miembros del grupo, y valores que aportan a la formación integral de los estudiantes. En la ruta de atención, se consolida la estrategia significativa en los proyectos de aula como respuesta a las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de la población víctima diversa. El proceso de atención y acogida incluye el seguimiento, control y evaluación de cada una de las acciones programadas para atender a la población en situación de desplazamiento forzado. De igual manera, los proyectos de aula son prácticas pedagógicas que abren espacios para la socialización, activan las dinámicas para crear iniciativas para la paz que atiendan a la población amenazada por el conflicto armado.

En cuanto al objetivo que plantea definir los puntos de encuentro entre la población víctima y los actores de la comunidad educativa, en relación con el lugar de la memoria en la resignificación del sujeto político y el aula escolar en época de posacuerdo, las condiciones educativas de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, evidencia que muchas veces se les niega el acceso y el goce de su derecho a la educación, por la falta de certificados de notas de los cursos aprobados, de un documento que les reconoce el status de refugiados, o su cédula de nacionalización, lo que se convierte en un obstáculo por culminar su ciclo escolar. En este y en todos los aspectos, la calidad de vida de los niños y jóvenes se deteriora por los hechos del conflicto armado, los hace personas con una alta vulnerabilidad caracterizada por el desarraigo que lesiona sus derechos, complica su presente y hace más incierto su futuro.

Al formular un horizonte performativo que contribuya a resignificar el lugar de la memoria de las víctimas del conflicto armado colombiano en el aula, durante su proceso de atención y acogida en la escuela en tiempos de posacuerdo, se evidencia que la implementación de diversas estrategias complementarias benefician a los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado porque mejoran el aprovechamiento del tiempo libre, ayuda a implementar proyectos productivos para los estudiantes y, en general, el ambiente escolar se fortalece, motiva a los estudiantes, y genera el deseo de participar en las actividades que se desarrollan dentro de las instituciones educativas del municipio de Palmira.

De igual forma, las estrategias diseñadas dentro del proyecto de aula, logran en los alumnos funciones de socialización, contribuyen a aumentar su interés y a resignificar el lugar de la memoria de las víctimas en el aula, en los diferentes procesos educativos que

rompen la rutina en las clases cotidianas orientadas por los docentes. En dichas estrategias, el docente cumple su función de mediador en el proceso de aprendizaje, manejan recursos diferentes que lo llevan a adoptar metodologías diversas para influir en el desarrollo de las actividades pautadas. Se trata de un trabajo colaborativo dentro del aula de clase, pero algunas veces, el aula es la calle, el parque, la ciudad, la vereda, cualquier espacio donde los niños y jóvenes puedan aprender de su entorno, relacionar el conocimiento con la realidad, interactuar con sus compañeros, reconocerse en el otro, en la memoria de ese otro que le enseña a escuchar, a respetar, a tolerar... Es decir, se trata de una formación integral significativa, que aporte a la construcción del ser humano que llega al aula escolar.

Finalmente, un elemento importante que contemplan las acciones tendientes a mejorar la calidad de la institución, se refiere a las relaciones entre estudiantes y docentes, que se traduce en recuperar la identidad del establecimiento educativo y fomentar una cultura colaborativa dentro de la que se promuevan competencias como la direccionalidad, coherencia con la misión de la institución, agudeza como capacidad para ver los problemas en su estructura, y flexibilidad como capacidad de discriminar las acciones pertinentes relacionadas con el problema en su contexto. Significa construir entre todos con una actitud colaborativa, fomentar espacios de sana convivencia para que los niños y jóvenes que llegan de la guerra, encuentren un lugar donde aprender en armonía, pero también, un lugar donde depositar el peso de su memoria, cargada con los relatos de lo vivido como consecuencia de un conflicto armado que los alejó de su lugar de origen.

7.2 Recomendaciones

En correlación con el trabajo realizado y considerando los resultados encontrados, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Dentro de la tesis doctoral se resalta que los procesos de atención y acogida escolar han sido para niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano; esta misma ruta puede posibilitar nuevas formas de atención para niños y jóvenes que son desplazados de territorios extranjeros en conflictos y es allí donde surgen otras movilidades investigativas que desde el marco de la línea de investigación Educación y democracia de la Universidad Católica de Manizales es posible atender. Los

trazos investigativos que dejan esta tesis doctoral pueden servir de semilla para nuevas movilidades investigativas de corte de doctorado como son la consolidación de rutas para la atención a estudiantes amenazados por grupos terroristas, sicariato, pandillas y otro tipo de manifestaciones colectivas que incluyen la violencia que llevan al ser en su rol de estudiante a desplazarse de su territorio y buscar acogida en otros espacios escolares.

2. Dentro de la línea de investigación Educación y democracia de la Universidad Católica de Manizales se puede estudiar la posibilidad de incluir una sub-línea de investigación sobre procesos de atención y acogida escolar en zonas vulnerables por efectos de conflicto armado nacional o internacional; en donde las categorías como territorio, sujeto político, memoria, atención y acogida escolar sirvan de bases sólidas al momento de la construcción de la situación problémica, el Estado de Arte, la consolidación del método investigativo y la profundización en los procesos metodológicos para la práctica de campo.
3. Esta tesis doctoral “El territorio, el sujeto político y la acogida escolar como camino para el lugar de la memoria en el aula de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado” muestra a través de todo un camino investigativo en profundidad el lugar de la memoria en el aula escolar que para este caso en particular se ha constituido en los proyectos de aula; para el caso de otras instituciones escolares rurales o urbanas es necesario que quienes forman ese colectivo escolar se ausculte sobre su propio lugar de la memoria en el aula ya que bajo los resultados de esta tesis se puede afirmar que el lugar de la memoria no necesariamente es único o repetible, ya que este depende en gran parte de la existencia o inexistencia de rutas de atención y acogida escolar, del reconocimiento o no del docente frente al estudiante en calidad de víctima de un conflicto armado, de la predisposición de la institución educativa, su colectivo y el docente frente a si la memoria de la víctima requiere un lugar en el aula. Por ello, es necesario considerar la consolidación desde la Secretaria de Educación municipal o departamental de un programa de sensibilización y toma de conciencia frente a la presencia de rutas de atención y acogida escolar y de aula de las víctimas de desplazamiento forzado y la necesidad de darle un lugar en el aula a la memoria que traen consigo niños y jóvenes que buscan ser incluidos en otras escuelas diferentes a las de su territorio de origen o que retornan a sus comunidades de base.

4. A partir de esta investigación queda abierta la posibilidad de generar movilizaciones investigativas desde nuevas preguntas abiertas: ¿Cómo incide el silencio de las víctimas del desplazamiento forzado en la dinámica de convivencia escolar en el aula?, ¿Cómo incluir a un niño o joven víctima del desplazamiento forzado en el aula escolar cuando sus costumbres y tradiciones de su territorio de origen no concuerdan ni en el idioma, ni el plan de estudio y menos en procesos de normas de convivencia?, ¿Qué tipo de proceso de atención y acogida escolar requieren los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado que retornan a su territorio de origen?, ¿Los procesos de atención y acogida escolar que se utiliza con las víctimas que llegan a territorios diferentes se puede aplicar a los que retornan a sus territorios de origen?.
5. Se sugiere emprender un acercamiento colaborativo con todos los actores que conviven dentro de las instituciones educativas del municipio de Palmira, Valle, con el fin de fomentar la producción de ideas y el debate sobre las rutas de atención y acogida a los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado.
6. Proporcionar a los niños y jóvenes víctimas del conflicto armado, posibles explicaciones del problema observado mediante técnicas colaborativas dentro de la escuela.
7. Es muy importante que el docente anuncie las posibles líneas de acción que tomarán los estudiantes al enfrentarse al problema del conflicto armado.
8. Se debe contar con más de un profesor para apoyar cada etapa de los proyectos de aula, en función del número de grupos que se hayan formado en la clase.
9. Actualizar y capacitar al personal docente en sus funciones pedagógicas, de manera que su formación se corresponda con los parámetros actuales del proceso educativo, así como técnicas para realizar la planificación adecuada, habilidad para facilitar los procesos, capacitarlos para evaluar, para retroalimentar, para liderar procesos y actuar con certeza en la toma de decisiones, para asumir un compromiso responsable con la institución educativa.
10. Se deben promocionar de manera permanente, estrategias que incentiven a los estudiantes a rescatar el lugar de la memoria en el aula, con el fin de poner en práctica las herramientas necesarias para solventar los problemas que se susciten, con la mediación docente.

11. Se plantea la implementación de estrategias que puedan ser usadas diariamente por los docentes en horas de clases y como tareas asignadas, para así contrarrestar una problemática de una manera tanto preventiva como en el momento de su detección.
12. Plantear dinámicas de intervención en donde el maestro pregunte por el lugar de origen de los niños y niñas desplazados por el conflicto armado, que cuenten de dónde vienen y les permita describir la ruta del desplazamiento en el tablero a través de dibujos, como una forma de encontrar el lugar de la memoria dentro del aula de clase.
13. Es muy importante la consolidación de planes, programas, proyectos, metas y acciones desde la institución Educativa objeto de estudio para dar a conocer en primera medida los resultados de esta tesis doctoral y en segundo lugar generar la propuesta de acción transformadora que consolide desde los resultados obtenidos la ruta de atención y acogida de niños y jóvenes en condición de desplazamiento forzado que llega a las diferentes instituciones educativas que conforman el municipio de Palmira-Valle del Cauca; todo con el fin de abrir las correlaciones pedológicas-estratégicas institución y municipalidad para más adelante generar este mismo vínculo estratégico a nivel de región con miras a una política pública a nivel territorial de conformación de la ruta nacional de atención y acogida escolar a niños y jóvenes víctimas de conflictos armados nacionales y/o internacionales.
14. Es muy importante generar acciones de interrelación escuela y alcaldía municipal; ya que a partir de este binomio se puede consolidar planes, programas, proyectos, metas y acciones encaminadas a fortalecer los lazos de capacitación, orientación, sensibilización y toma de conciencia frente a la formación integral y el desarrollo continuo de las familias víctimas del desplazamiento por el conflicto armado; e igualmente, el permitir que haya todo un proceso de acompañamiento psicológico, de trabajo social, de salud, de bienestar a través de procesos socio-culturales y lúdicos de manera pertinente, progresiva y continua.
15. Es necesario crear mesas de trabajo proponentes desde lo escolar y local para generar acciones que vayan hacia los ajustes de la política pública desde el sector educativo para las poblaciones en riesgo y vulnerables; herramientas administrativas y académicas a

tener en cuenta para procesos de intervención social y educativa en problemáticas similares.

16. A nivel de la Universidad Católica de Manizales, es de vital importancia el proponer algunas líneas de investigación a partir de los resultados de esta Tesis doctoral; en primer lugar la línea de investigación “Escuela, territorio y paz”, en segundo lugar “Territorio, sujeto político y memoria” y finalmente, en tercer lugar “Rutas de atención y acogida escolar y de aula a víctimas del conflicto armado colombiano en tiempos de pos acuerdo”
17. A nivel de nuevas áreas de conocimiento que se perfilan con potencial en la Universidad Católica de Manizales desde la línea de investigación Educación y democracia se pueden considerar estas áreas dentro de las carreras profesionales y postgrados que la conforma: “Territorio, escuela y conflicto armado”; “Memoria de la guerra y la escuela”; “Escuela, memoria y conflicto armado”; “Geografía de una paz inconclusa” y finalmente a nivel Institución Educativa, más allá de áreas del conocimiento se están gestando a través de esta movilidad investigativa una serie de proyectos de aula: “Performance de lo que un día fuimos” y “Palabras desobedientes: No, nunca, basta, jamás, fuera, sal, ya”
18. Tanto la aplicación de los resultados obtenidos como la memoria vida de toda la movilidad investigativa de esta tesis doctoral, permitirá construir la agenda de diseño, gestión e implementación de las sugerencias de política pública en los contextos locales de la región. Es necesario auscultar las limitaciones desde la Institución educativa y en especial las rurales frente a los decisores de la política pública; es necesario presentar las problemáticas producto del conflicto armado colombiano y su relación con la institución educativa, ante la administración educativa municipal buscando incidir en la agenda pública. .

7.3 Proyecciones

La tesis doctoral estará en el I encuentro institucional de saberes y experiencias investigativas sobre educación en tiempo de guerra “Las paredes tienen oídos y los montes ojos” de la Institución Educativa Harold Eder en la que se presentará los resultados de esta investigación y nueve investigaciones más de corte doctoral y de maestría cuyo propósito es el consolidar un programa municipal y regional de atención a víctimas del desplazamiento

forzado que se encuentran desescolarizados auspiciado por la Secretaría de Educación municipal de Palmira.

La tesis doctoral se presentará en distintos eventos académicos y pedagógicos a nivel nacional e internacional; se busca presentar el artículo de investigación como producto de esta movilidad investigativa a revista indexada Q1 o Q2.

Se consolidará un libro que recoge la experiencia completa de la Tesis Doctoral para el marco de intercambio de saberes y experiencias en torno a la memoria en el aula a nivel regional e internacional y muy especialmente a nivel de Universidades que estudian el tema de memoria y su relación escuela y conflicto armado.

Referencias

- Absalón, J., Infante, A. y Ruth, C. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombia de Educación*, 287-314.
- Acevedo (2008). Verdad y trampas de la pedagogía. En *Revista Educación y Pedagogía* N°6. Universidad de Antioquia. Medellín-
- Acevedo, A. y Lugos, D. (2017). ¿Jóvenes e indignados? La movilización social colombiana en el año 2011. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, vol. 19(28), 53 – 70.
- ACNUR. (13 de marzo de 1998). *Decreto 501 de 1998*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1322.pdf>
- Acosta, O. C. (2012). Anatomía del conflicto armado en el Valle del Cauca durante la primera década del siglo XXI. *Científica Guillermo de Ockham*, vol. 10(1), 83-99.
- Agamben, G. (2006). *El Tiempo que resta. Comentario a la carta de los romanos*. Madrid: Trotta.
- Alarcón, D. (2007). Bilingüismo indígena en Colombia. *GIST Education and Learning Research Journal* vol. 1, 24-38.
- Alcaldía de Cali (2016). *Ruta de atención educativa para la población víctima del conflicto y la población con discapacidad - Cartilla No. 1*. Cali.
- Álvarez, G. (1998). *Cóndores no entierran todos los días*. Bogotá: Panamericana.
- Altuna, B. (2007). Sobre el sentido de la ética y el sentido del saber (Una aproximación a Levinás). *Revista ISEGORÍA*, N° 35. Universidad del País Vasco , 245-263.
- Anaconda (1997). B. María del Carmen. El derecho a no leer la escuela y a no recrear la pedagogía. Edit. Catorce. Santiago de Cali, 1997. 158 p.
- Andrade, J. A. (2010). Mujeres, niños y niñas víctimas mayoritarias del desplazamiento forzado. *ORBIS Revista Científica Ciencias Humanas*, (6), 28-53.
- Arendt, H. (1998). *La Condición Humana*, Trad. de R. Gil Novales, Barcelona, Paidós.
- Astaiza, M. (2013). Dinámicas sociales, calidad de vida y salud en desplazados por la violencia del 2007 al 2010 en Neiva, Huila. Bogotá D.C., Colombia.
- Auge (2000). Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Marc Augé. Barcelona: Gedisa, ISBN: 84-7432-459-9;
- Azcona, M. (2013). El contexto onto-epistemológico de las investigaciones científicas. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.), *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la Psicología*, pp. 44-95. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978 950-34-0967-1.
- Barenboim, D. (. (2008). *Sonido es vida. El poder de la música*. Bogotá: Norma.

- Barón, Cuervo y Martínez (2000). *Alteridad latinoamericana y sujeto pueblo*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Bejarano-Sanabria, H. y Delgado-Salazar, R. (2017). Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 149-164.
- Belvedresi, R. (2006). Consideraciones acerca de la memoria, el olvido y el perdón a partir de los aportes de P. Ricoeur. *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 7.
- Benjamin, W. (2000). *Ecrits Francais*. París: Peyot.
- Benjamin, W. (2007). *Walter Benjamin Obras, Libro II/vol.1*. Madrid: Abad.
- Bermeo, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 40(1), 65-82.
- Blúmer (1969). *Interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Inc.,
- Bonilla (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio* 57: 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2011). Satisfacción de adolescentes autóctonos e inmigrantes con el país de residencia. Influencia de variables psicosociales relativas al contacto integral. *Cultura y Educación*, (23), 323-340.
- Bruner, J. (1997). Capítulo I: Cultura, Mente y Educación. En *La educación, puerta de la cultura. Colección Aprendizaje No. 125* (pp. 19-63). Barcelona: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1986). *La Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa .
- Campos y Borda (2005). Campo-ciudad: un eterno trasegar Una mirada al presente a través del libro “El hombre y la tierra en Boyacá” Derecho y Realidad Núm. 15 z I semestre de 2010 Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UPTC ISSN: 1692-3936
- Cánepa Koch, G. (2001). *Identidades representadas. Performance, experiencia y memoria en los andes*. Universidad Católica: Lima .
- Cassirer (1996). *Filosofía de las formas simbólicas*, II (el pensamiento mítico), México: Fondo de Cultura Económica.
- Carteau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Paris: Universidad Iberoamericana .
- Castellano, J. (2016). *La Guerra va a la escuela*. Bogotá : Politécnico Grancolombiano.
- Castrillón, M. y Sánchez, J. F. (2016). Escenarios de la minoridad en Colombia. Los juzgados de menores y la beneficiencia de Cundinamarca 1900-1930. *Revista Historia y Sociedad* (31), 325-340.
- Cely R, D. (2015). Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de Derechos . *Salud & Sociedad UPTC*, 42-47.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Una nación desplazada: informe nacional de desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá : CNMH - UARIV.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016). *Hasta encontrarlos: el drama de la desaparición forzada en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Política Pública de Archivos de Derechos Humanos, Memoria Histórica y Conflicto Armado*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Bloque Calima de las AUC: Depredación paramilitar y narcotráfico en el suroccidente colombiano. Informe, 2* . Bogotá: CNMH.
- CEPAL, O. P. (19 de 01 de 2020). *Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) de Colombia*. Obtenido de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/instituciones/consejo-nacional-de-politica-economica-y-social-conpes-de-colombia>
- Cifuentes, M. (2015). Niñez y juventud, víctimas del conflicto armado: retos para el trabajo social. *Tendencias & Retos*, 20(1), 161-177.
- CODHES (2001). *Una escuela ,para vivir y crecer. Niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Villavicencio*. Bogotá: CODHES.
- CODHES. (2012). *La crisis humanitaria en colombia persiste, Informe de desplazamiento*. Bogotá : Codhes.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Cornejo y Redondo (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última década n°15, cidpa viña del mar, pp. 11-52.
- Corte Constitucional de Colombia (2007). Sentencia T-025/04.
- Corte Constitucional de Colombia (200). Sentencia C-221
- Corte Constitucional de Colombia (2008). Sentencia T-1105.
- Corte Constitucional (2000). Sentencia T-1635 Prevalencia convenios de DIH., expediente T-328502.
- Creswell, JW (2012). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa (4ª ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Díaz, M. y. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. . *Revista Eleuthera*, 20 , 13-34.
- DANE (26 de Diciembre de 2019). *¿Cuántos Somos?* Recuperado de <https://sitios.dane.gov.co/cnpv/#/>
- DNP (2010). *Análisis regional de los principales sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la Información del censo general 2005*, Bogotá. *Con el apoyo del Fondo de Inclusión Social - Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*. Bogotá: Universidad del Valle.
- Domínguez, A. y López (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación* (375), 86-109.
- Domínguez, A. (2008). De los relatos de terror al protagonismo de la memoria: el golpe de Estado de 1936 y la larga sombra de la represión. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (40), 37-74.

- DPS, D. d. (01 de 16 de 2020). *Grupo de Enfoque Diferencial* . Obtenido de <https://www.prosperidadsocial.gov.co/ent/gen/prg/Documents/Descripci%C3%B3n%20Enfoque%20Diferencial.pdf>
- Duque, H. (2017). *Colombia: La paz sí es posible. Análisis histórico y político sobre el Proceso de paz del gobierno del Presidente Juan Manuel Santos y las Farc (2010-2016)*. Bucaramanga: Universidad de Bucaramanga.
- Dussel (1970). Para una de-strucción de la historia de la ética. Mendoza: Ser y Tiempo.
- Eraso, R. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 321-342.
- Espósito (2006). (2006). Categorías de lo impolítico. Buenos Aires: Katz.
- Fals B., O. (2005). Pertinencia actual de la Educación Popular y proyección en los años venideros. La Piragua N°21. CEAAL. Mexico.
- Fernández, I. (2006). La memoria y la escucha, la ruptura del mundo y el conflicto de memorias. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (6), 1-10.
- Foucault, M. (1987). *La Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Endymon.
- Foucault, M. (1994). 1994. «Verdad y Poder. Diálogo con M. Fontana», en Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Barcelona: Altaya.
- Foucault, M. (1996). Tecnologías del yo, trad. Mercedes Allende salazar, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). (2000). Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976). Traducida al castellano por Horacio Pons. Primera reimpresión. Fondo de cultura económica de Argentina S. A., Argentina
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus & P. Rabinows (Eds.), Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica (pp.241-259). Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Curso en el colegio Frances 1977-1978. Edición 1. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. México: Efe.
- Francisco, T. G. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis, Revista Latinoamericana* , 25.
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo : Tierra Nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer (1999). Verdad y Método. Tomo I, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallego M., C. (2010). *FARC-EP y ELN. Una historia política comparada (1958-20016)*. Bogotá: Universidad Nacional.
- García, D. (2015). Infancia múltiple en Colombia: niñez en contextos de conflicto por recursos naturales. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 14(2), 127-136.

- GARAGALZA. (1990). La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual, Anthropos, Barcelona, 206 págs.
- Genette, G. (1972). *El Discurso del Relato: Ensayo de método*. París: Seuil.
- Genette, G. (1983). *Nouveau Discours du Récit*. Paris: Catedra .
- Gil, M. Y. (2011). La construcción de la memoria histórica de las víctimas de la violencia. Desde la Región, *Corporación Región*, 554, 37-48.
- Giroux A, H. (1998). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 35-65.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Madrid: Amorrortu.
- Gómez, A. (2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 45(1), 17-62.
- Gómez, T., Buitrago, H. y Rodríguez, A. (2017). La acogida y la inclusión social como estrategias para el restablecimiento de derechos y oportunidades para la escuela. *Uni-pluri/versidad*, 17(2), 15-38.
- González, C. (2012). Memorias para la paz en medio de las guerras. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González (2005). González G. y González M. 2005. La Justicia Procedimental Imperfecta de John Rawls, en la Conciencia Jurídica Material de Alf Ross. *Cinta moebio* 23: 145-161
- Guío, A. E. (2013). Educación y pedagogía en el contexto del paradigma emergente: una nueva forma de pensar y percibir el mundo para. *Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA*, Vol. 5. No. 1, 139-147.
- Grueso, L. (2006). Comunidades negras: el derecho a ser diferentes, *Revista trimestral latinoamericana y caribeña de desarrollo sustentable*, vol. 14(4).
- Gutiérrez (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Guzmán, G., Fals B., O. y Umaña, E. (2005). *La Violencia en Colombia. Tomo I*. Bogotá: Taurus.
- Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. París: Universitaires de France.
- Harley, J. B. (2005). *La Nueva Naturaleza de los Mapas*. México : Fondo de Cultura Económica .
- Hernández, G. (2019). El análisis de las políticas públicas: una disciplina incipiente en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 1-13.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª Ed. México: McGraw Hill.
- Herrera, J. D. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Herrera, M. (2009). Políticas de la memoria como forma de socialización y de subjetivación política: un análisis histórico sobre el tiempo presente. Bogotá, D.C.: Ipazud, Universidad Distrital

- Historia, Memoria y Política Entrevista con Enzo Traverso. (2008). *Andamios*, 245-256.
- Holguín, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del infractor de la ley penal colombiana (1837-2010). *Revista de criminología*, vol. 52(1), 287 -306.
- Holguin, G. (2012). *Arqueología del adolescente infractor de la ley penal en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ibañez, M. Moya, A. (2007). *La población desplazada en Colombia: examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales*. Bogotá: DPS. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2008/6682.pdf>
- INDEPAZ (2018). Conflictos armados focalizados: Informe sobre grupos armados ilegales-Colombia 2017-2018. *Punto de Encuentro* (4), 70.
- INDEPAZ, U. I. (2017). *XII Informe sobre presencia de grupos narcoparamilitares*. Bogotá: INDEPAZ.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgos*, vol. 11(21), 223-245.
- Instituto, P. G. (2016). *La guerra va a la escuela*. Bogotá: Instituto Politécnico Gran Colombiano.
- Jelin, E. (2013). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista de Ciencia Política*, vol. 51 (2), 129-144.
- Jelin, E. (1995), «La política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina», en AAW, Juicio, castigos y memorias: derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Jelin, E. y Silva, L. (2002). *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, R. (2011). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista colombiana de Educación* (62), 287-314.
- Jiménez, I. (2018). *Representación Social del conflicto colombiano en los Maestros de Básica primaria*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=reJ5ZXFIItBA%3D>
- Kawulich (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2). Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Kosellek (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Laclau y Mouffe (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, FCE.
- Legoff (año). “Les limbes, en Un autre Moyen Age. Paris: Gallimard.
- LEVI, Primo (2014): *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi.

- Lizarralde, M. (2001). *Autoenunciación y mecanismos de sobrevivencia de los maestros en zonas de conflicto armado*. Bogotá: Cinde- Universidad Surcolombiana .
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Universidad Surcolombiana, CINDE*, 1-24.
- Lizarralde (2011). Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. *Revista Educación y Cultura* (91), 28-33.
- Lizarralde, M. (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos. En Y. García, *Violencia y Educación* (p. 93). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lizarralde, M. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *praxis pedagógica*, 90-103.
- Lizarralde, M. (2017). *Ambientes Educativas de Escuelas en zonas de conflicto armado*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas, 2017
- Maldonado, E. (2019). *Introducción al pensamiento de punta, Hoy*. Bogotá: Desdeabajo.
- Martínez, C. (2017). Post conflicto y acuerdos de paz en Colombia ¿si un día decidimos prepararnos para la guerra, porque no educarnos para la paz? *Revista Logos, Ciencia y Tecnología* 9(1), 78-84.
- Martínez (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. SILOGISMO Número 08 Publicación semestral, Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá - Colombia
- Martínez, A. y Acevedo, A. (2016). El sentido de la enseñanza de las humanidades: una experiencia universitaria. *Revista Grafía*, 13(2), 82-97.
- Medina (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas
- Meisel, R. y Romero, J. (2017). La mortalidad de la Guerra de los Mil Días, 1899-1902. *Revista Cuadernos de Historia Económica y Empresarial* (43), 1- 40.
- Melamel Visbal, J. (2014). Del conflicto al posconflicto en el contexto colombiano. *Revista Universidad de La Salle*, (63), 57-73.
- Melo, J. (1991). La República conservadora . En J. Melo, *Colombia Hoy* (p. 400). Bogotá: Banco de la República.
- Méndez (2001). *Metodología para el Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Tercera edición.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (16 de 01 de 2020). *Decreto 1860 1994. Aspectos Pedagógicos y Organizativos Generales*. Obtenido de <https://coggle.it/diagram/WZnmW0k-2gABEmRq/t/decreto-1860-de-1994-ministerio-organizativos-generales-%F0%9F%96%8A>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2011). *Estrategia*. Bogotá: Editorial MEN.
- MEN. (16 de 01 de 2020). *Decreto de Número 2562 de 2001*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104877_archivo_pdf.pdf

- MEN. (16 de 01 de 2020). *Lineamientos Generales para la Atención Educativa a Población Vulnerable Víctima del conflicto Armado Interno*. Obtenido de <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/LINEAMIENTOS%20GENERALES%20PARA%20LA%20ATENCION%20EDUCATIVA%20A%20POBLACION%20VULNERABLE%20Y%20VICTIMA%20DEL%20CONFLICTO%20ARMADO.pdf>
- Méo (2001). *La géographie en fêtes*, Paris, OPHRYS, 270 p.
- Mosquera, C. y Tique (2016). Remembranza de la escuela César Conto: transformaciones socioculturales, dolor y sufrimiento sobre el emblemático caso de Bojayá. *Hallazgos*, vol. 13(25), 177-197.
- Murillo, P. (2016). *Formación del sujeto político en la escuela desde el enfoque de las capacidades*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2687/1/FORMACI%C3%93N%20DEL%20SUJETO%20POL%C3%8DTICO%20EN%20LA%20ESCUELA%20DESDE%20EL%20ENFOQUE%20DE%20LAS%20CAPACIDADES.pdf>
- Nieto N., G. P. (2013). *Relatos Autobiográficos del conflicto armado en Colombia* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30199/Documento_completo_.pdf?sequence=4
- Ortega, P. y Marchan, J. V. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la Memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* (40), 59-70.
- Osorio González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Revista Hallazgos*, 13 (26), 179-191.
- Ospina, E. (2015). Escuela, memoria y democracia en escenarios de posconflicto. II Congreso de Internacional de Pedagogía. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín.
- Padilla, A. y Bermúdez (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista de Educación en Colombia*, (71), 219-251.
- Pacheco (2013). "Work and Family: An Exercise in Mixed Methodology", Forum: Qualitative Social Research [en línea], vol. 9, núm. 1, art. 28.
- Pineda, R. (febrero de 2002). Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX. La política indigenista entre 1886 y 1991. Recuperado de: *Credencial Historia* (146): <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>
- Quintero-Mejía, M., Alvarado, S. V. y Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socioeconómicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 147-161.
- Quesada (2008). La "Arqueología de los campos de batalla": notas para un estado de la cuestión y una guía de investigación

- Ramírez, M. y Tellez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Revista Banco de la República*, 1-74.
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia, prácticas docentes y conocimiento escolar (Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona)*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequ>
- Rauber, I. (2006). *Suejtos Políticos*. Bogotá: Ediciones Desdeabajo.
- Raulet, G. (2000). *Walter Benjamin*. París: Ellipses.
- República de Colombia (10 de junio de 2011). Ley 1448. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia (1997). Ley 387. Plan Nacional para la Atención Integral a la población desplazada por la violencia. Bogotá.
- República de Colombia (2011). Decreto Ley 4633, 4634 y 4635. Bogotá.
- República de Colombia (2015). Ley 1732. Implementación de la Cátedra de la paz. Bogotá.
- República de Colombia (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Éditions Seuil.
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. *La revista colombiana de Educación* (63), 321-328.
- Rodríguez, P. y Morillo, G. (2016). Desplazamiento forzado en la condición educativa y calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes atendidos por el Servicio Jesuita a Refugiados: Más allá de la frontera colombo-venezolana. *Revistas Científicas y Humanísticas*, 32(57), 46-71.
- Rodríguez, Vega, Estrada y Castro (2011). Efectos del conflicto armado en Colombia en la cobertura educativa del departamento de Bolívar en el período 1995-2008. *Revista Colombiana*, vol. 14 (28), 57-76.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, Derechos Humanos y DIH en Colombia. *Revista Análisis político* (77), 57-84.
- Radio Televisión Nacional de Colombia - RTVC (Dirección). (2018). *Voces de Trujillo, un retorno a la vida* [Documental].
- Rueda, M. (2014). *Desplazamiento forzado*. Bogotá: Edición especial SEMANA.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Revista Folio*, (41), 69-85.
- Salas, L. (2016). Conflicto armado y configuración territorial : Elementos para la consolidación de la paz en Colombia . *Bitácora* vol. 26, 45-57.
- Sánchez (2010). “Tendencias en la judicialización de las guerrillas entre 1990 y 2010 y perspectivas jurídicas frente a un proceso de paz”. Tesis para optar por el título de Magíster en Derecho, Universidad Nacional de Colombia, 2011. Consultado el 15 de junio del 2013. <http://www.bdigital.unal.edu.co/8161/>

- Sandoval, L. Botón, S. y Botero (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 91-111.
- Saravia, J. (2014). Aproximación a los principios rectores del desplazamiento forzado. *Revista Vis iuris*, vol. 1(1), 49-67.
- Saravia, J. y A, R. (2015). Los desplazados forzados internos en el estado de cosas inconstitucional. Un asunto Pendiente. *Revista Prolegómenos. Derechos y valores*, vol. 18(35), 121-138.
- Semprun (1995). *La escritura o la vida*, traducción de Thomas Kauf, Barcelona: Tusquets Editores
- Susan, S. (2005). *Sobre la fotografía*. Bogotá: Alfaguara.
- Todorov, S. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Tomasevski, K. (28 de 1 de 2020). *Indicadores del derecho a la educación*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Torres G., L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.
- Torres, I. L., & Amaya Sierra, A. F. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a08>
- Traverso (2010). *A Sangre y Fuego: De la Guerra Civil europea, 1914-1945*. Prometeos Libros, Buenos Aires, 296pp. RESSENYES 2010 ISSN 1696-4403
- Traverso (2011). *Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX. Parte 2*. [En línea] Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4821/pr.4821.pdf
- Traverso, o, González, Carnagui y Cueto (2010). “El historiador tiene que hacer una historia crítica, no está al servicio de la memoria”, entrevista a Enzo Traverso. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4880/pr.4880.pdf
- UARIV. (27 de Enero de 2020). *Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas*. Obtenido de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/planes-de-acci%C3%B3n-territorial-pat/273>
- UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París: Organización de Naciones Unidas.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo siglo.
- Uribe, M. A. (2011). Las convivencias y las competencias ciudadanas en la Situación de Conflicto y desplazamiento en las fronteras *Unipluriversidad*, 12(2), 57-7.
- Valencia, Ramírez, Fajardo y Ospina (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1037-1050.
- Vargas, R. M. (1997). Claves de la Memoria. En A. Blanco. *Los afluentes del recuerdo: La Memoria Colectiva*. Madrid: Trotta.

- Vega, C. R. (2015). *La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado*. Bogotá: Espacio crítico. Recuperado de: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33458.pdf>
- Vega C., R. (2003). La violencia durante el Frente Nacional (1958-1970) La percepción de los Diplomáticos Franceses. *Anuario Colombiano de Historia*, 281-317.
- Vega C., R. (16 de 05 de 2010). Una historia de las luchas y resistencias campesinas en el Sumapaz. Bogotá, Colombia.
- Velasco, M. (2011). Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo. Colombia: Udistrital.
- Vélez, Ortega y Merchán (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 8, No. 1, 187-201 ISSN: 2215-8421
- Vera-Márquez, Angela Victoria; Palacio Sañudo, Jorge Enrique; Maya Jariego, Isidro; Holgado Ramos, Daniel Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 47, núm. 3, 2015, pp. 167-176 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Vezzetti, H. (2009). Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos, Buenos Aires, Siglo XXI, 288 p.
- Vich, V. y. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá : Norma .
- Yaffe (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. CS No. 8, 187 - 208, julio – diciembre 2011. Cali – Colombia
- Yáñez, D. (2013). El desplazamiento forzado en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana (1991-2003): momento previo a la declaratoria formal del Estado. *Revista Justicia*, pp. 121-218.
- Zemelman, H. (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*”, en León y Zemelman (Coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos-CRIM- Coordinación de Humanidades.
- Zemelman (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico, Barcelona, Anthropos-UNACH
- Zibechi (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. No. 9 (ene. 2003-). Buenos Aires: CLACSO, 2003- . -- ISSN 1515-3282
- Zubiría, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano*. La Habana: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá, D. C.
- Zubiría, S. J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe -Red Iberoamericana de Pedagogía*, 1-17.

ANEXOS

Anexo 1. Guion general de las entrevistas

✓ Entrevista a docentes

Institución educativa: _____

Director de grado: _____

1. Categoría Territorio

- 1.1 ¿Qué incidencias, considera usted, tuvo el conflicto armado en el entorno educativo en el Municipio Palmira – Valle?
- 1.2 ¿Qué entiende por proceso de Retorno a la Escuela?
- 1.3 ¿Cómo considera la situación actual del Municipio de Palmira –Valle, en cuanto a la atención a víctimas del conflicto en la escuela en tiempos de pos acuerdo?

2. Categoría Sujeto Político

- 2.1 ¿Ha trabajado con estudiantes que hayan sido víctimas del conflicto armado? ¿cómo describiría la experiencia?
- 2.2 ¿Cómo podría describir su interés por conocer las narrativas de aquellos estudiantes que sean víctimas del conflicto?
- 2.3 En el ejercicio laboral ¿Qué experiencias, acciones o estrategias ha realizado en favor de la reintegración de los estudiantes víctimas del conflicto al medio escolar?
- 2.4 ¿Cómo considera usted que se adaptan las víctimas del conflicto en el día a día escolar?
- 2.5 ¿Cuál es su postura frente a la situación de las víctimas que retornan a la escuela, en tiempos de pos acuerdo?

3. Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida escolar

- 3.1 ¿Qué entiende por “lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar”?
- 3.2 ¿Desde qué perspectivas, usted valora el testimonio que las víctimas del conflicto evidencian en el aula?
- 3.3 ¿Qué acciones o estrategias podría usted proponer para contribuir en el rescate del lugar de la memoria en el aula?

✓ **Entrevista a directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas**

Institución educativa: _____

Cargo: _____

1. Categoría Territorio

- 1.1 ¿Cómo describiría el entorno educativo del Municipio de Palmira Valle?
- 1.2 ¿Qué incidencias, considera usted, tuvo el conflicto armado en el entorno educativo en el Municipio Palmira – Valle?
- 1.3 ¿Cómo considera la situación actual del Municipio de Palmira –Valle, en cuanto a la atención a víctimas del conflicto en la escuela en tiempos de pos acuerdo?
- 1.4 Desde su perspectiva ¿Cuáles cree usted que sean las perspectivas territoriales del entorno educativo, en tiempos de pos acuerdo?

2. Categoría Sujeto Político

- 2.1 En tiempos de conflicto ¿Qué hizo la escuela para proyectarse socialmente con las víctimas?
- 2.2 ¿Existe planeación o estructuras determinadas en la I.E., para orientar a las víctimas en su proceso de retorno?
- 2.3 ¿Cómo es la articulación entre la I.E. y los demás entes territoriales para cooperar en los procesos de atención a víctimas?
- 2.4 ¿Qué acciones ha adoptado la institución sobre el tema de atención a víctimas en tiempos de pos acuerdo?

3. Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida escolar

- 3.1 ¿Qué entiende por “lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar”?
- 3.2 ¿Desde qué perspectivas, usted valora el testimonio que las víctimas del conflicto evidencian en el aula?
- 3.3 ¿Qué acciones o estrategias podría usted proponer para contribuir en el rescate del lugar de la memoria en el aula?

Entrevista a familias víctimas del conflicto armado – participantes para estudio de caso

Institución educativa: _____

Número de hijos matriculados: _____

Grados: _____

Caracterización RUV: _____

1. Categoría Territorio

- 1.1 ¿Cuál es el territorio de origen?
- 1.2 ¿Qué condiciones lo condujo a establecerse en el Municipio de Palmira?
- 1.3 ¿Ha estado en proceso de retorno a su territorio de origen?

2. Categoría Sujeto Político

- 2.1 ¿Cuál es su historia? ¿Por qué usted y su familia están dentro del Registro único de víctimas?
- 2.2 ¿Cuál ha sido la situación familiar, respecto a la educación?
- 2.3 ¿Qué apoyo ha recibido de la Institución Educativa?
- 2.4 ¿Cuál es su postura frente al pos acuerdo y el proceso de retorno a la escuela?
- 2.5 ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación al entorno del municipio de Palmira –Valle? ¿Cómo ha sido la adaptación a la Institución educativa?

3. Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida escolar

- 3.1 ¿Qué entiende por “lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar”?
- 3.2 ¿Ha compartido su experiencia de vida, en ocasiones anteriores, en el aula de clase o con otros actores de la comunidad educativa?
- 3.3 ¿Cuál fue la recepción de los demás frente a sus narrativas?
- 3.4 ¿Qué acciones o estrategias podría usted proponer para contribuir en el rescate del lugar de la memoria de las víctimas del conflicto en el aula, en tiempos de posacuerdo?

Anexo 2. Libreta de campo

LIBRETA DE CAMPO		
Fecha: _____		
Institución Educativa: _____		
Grado: _____		
Tema de Intervención: _____		
Categoría: _____		
No. Sesión: _____		
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA		
ACTIVIDADES DESARROLLADAS		
Observaciones por cada actividad		
Estudiantes	Docentes	Estudiantes víctimas
Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)		
Estudiantes	Docentes	Estudiantes víctimas
Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.		

Anexo 3. Ficha de relatos

Relato
Análisis del lugar de la memoria en el aula
Proyección del relato

Anexo 4. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría Territorio.

Objetivo específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Categoría: Territorio

Subcategorías: Análisis de entornos: Físico, social, educativo, Contexto histórico en tiempos de conflicto, Perspectivas territoriales en tiempos de pos acuerdo.

Pregunta orientadora	Vaciado de información	Proposición
¿Cuál es el entorno físico, social y educativo del municipio de Palmira Valle?	DH1: Problemas de deserción, temor de algunos maestros por amenazas constantes, dificultad en la adaptación del plan de estudios a las necesidades que traía los procesos de convivencia al interior del aula debido a situaciones del conflicto armado. El poder regresar a la escuela y en muchos casos no precisamente al territorio del que salió desplazado la víctima. Hay un gran vacío en relación a la ruta de atención y acogida en la gran mayoría de instituciones educativas oficiales frente a las personas que llegan en condición de desplazados.	<ul style="list-style-type: none"> • El desplazamiento forzado, violencia y deserción escolar, ya que diversos estudiantes cambiaron de región dificultando el acceso a la escuela. • La amenaza hacia los maestros y no poder regresar a su lugar de origen, ya que no tienen apoyo del gobierno local. • Existencia de conflictos de convivencia escolar entre docentes y estudiantes. • Incidencia negativa en los grupos de maestros por temor a perder clase por los bombardeos, asesinatos, desplazamiento forzado y secuestros, evitando de esta manera que pudieran regresar a la escuela.
¿De qué manera incidió el conflicto armado en el contexto social y educativo del municipio de Palmira Valle?	DM1: Deserción escolar, problemas de convivencia en el aula, apatía hacia el estudio por parte de los menores que son víctimas del desplazamiento forzado. La forma como un niño o niña víctima del desplazamiento forzado regresa al aula de clase. Es un proceso que apenas está iniciando, a nivel administrativo se están dando los primeros procesos para brindar una verdadera y	
¿Cuáles son las perspectivas territoriales del entorno educativo, en tiempos de posacuerdo?		

significativa atención integral a las víctimas de desplazamiento forzado.

DM2: Fue muy negativa, ya que muchos estudiantes en el periodo 2015 al 2019 se tuvieron que cambiar de región; otros siguieron viviendo en el municipio, pero desertaron de la escuela. La posibilidad de llegar al aula de clase después de haber vivido el flagelo del desplazamiento forzado. Es muy regular, no hay una directriz municipal-escolar que le permita a los docentes tener una ruta de atención y acogida en la escuela y en especial en el aula de clases.

DM3: Muy negativas ya que no permitió que muchos grupos de estudio culminaran con éxito sus estudios debido a que tuvieron que huir de la región. También, es de considerar que varios maestros y maestras por amenazas dejaron los centros educativos y marcharon para sus lugares de origen. La posibilidad de que en tiempos de pos acuerdo los estudiantes regresen a sus aulas o a otro debido a situaciones de desplazamiento forzado que no le permite volver a sus lugares de origen.

DM4: Una incidencia negativa al no permitir que grupos enteros no pudieran dar clase por el temor a bombardeos, asesinatos, desplazamiento forzado y secuestros. La libertad de poder regresar a su escuela o en últimas regresar al sistema escolar en otras poblaciones diferentes a las del contexto de origen. Muy precaria, se denota corrupción en los procesos de atención a población víctima por parte del gobierno local.

DH2: Muy negativas debido al alto nivel de deserción escolar y violencia entre grupos al margen de la Ley y sociedad civil que

- La amenaza de diversas familias y desapariciones de jóvenes.
- Deserción en diversas instituciones educativas debido al conflicto armado.
- Falta de políticas locales para la protección de los niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado
- Aumento en la violencia escolar siendo amenazados los maestros, suspendiendo así los proyectos de aulas en diversas instituciones educativas.
- Violación de los derechos humanos y situaciones de violencia, sicariato pandillismo e incrementando el secuestro hacia las familias de todo el municipio Palmira.
- Desaparición de familias enteras a causa del conflicto armado y hechos de violencia general por falta de ayuda por parte del Estado.
- Las diversas instituciones educativas generan acciones para lograr alcanzar la calidad educativa y la atención a diferentes estudiantes víctimas por el desplazamiento forzado.
- Deserción escolar y constante amenazas a maestros de las diversas instituciones educativas.

hace parte del contexto escolar. La forma en que personas víctimas del conflicto armado puede regresar a la escuela ya sea en su propio territorio o en otros al que el éxodo de la guerra los llevó. Un proceso muy lento y un protocolo no muy funcional que hace que muchas personas no se inscriban en el registro único de víctimas del municipio de Palmira.

DM5: Desplazamiento forzado, deserción escolar, altos índices de repitencia escolar, altos niveles de indisciplina en el aula escolar. Una nueva oportunidad para continuar los estudios después de la guerra en Colombia.

DH3: Fue muy negativo para el ámbito escolar ya que trajo amenazas a la población y en especial a algunos docentes; para el caso de la institución educativa se generó deserción hasta en un 20% de la población y en el aula como tal se detonaron muchos conflictos de convivencia. Una nueva oportunidad para regresar al aula una vez culmina la guerra en Colombia. Un poco difícil ya que en el municipio algunos procesos son manipulados políticamente lo que ocasionó en varios casos la demora en el registro de unidad de víctimas y en el acceso a la educación en las instituciones educativas.

DM6: Ha sido un periodo de guerra muy negativo para el ámbito de la educación en el municipio de Palmira, en cada una de las acciones de la fuerza armada del Estado y de los grupos al margen de la Ley se encontraron en medio familias enteras y niños que asistían a la escuela y debieron huir para salvar sus vidas. En el caso de mi institución hubo grados que quedaron 8 o 10 estudiantes de grupos de 35 y hasta 40 niños y niñas. Es la acción de que los niños y las familias reconocen como un

- Mejoras en la atención de niños y jóvenes que son amparados por el sistema escolar.
 - Mayor resguardo para los miembros de la comunidad educativa directores, docentes, padres de familias que se ven afectados por el conflicto armado.
 - Diligencias ante los entes gubernamentales locales de Palmira soportes específicos para mitigar la violencia y el desplazamiento forzado de las familias, y la garantía de que todos obtengan cobertura alimentaria escolar y diversos programas escolares para los niños y jóvenes.
 - La gestión local del municipio Palmira está forjando condiciones en los establecimientos educativos en cuanto al aumento de matrícula escolar, además de la demanda de educación nocturna, con el fin de minimizar en la población los efectos de hechos de violencia por parte de grupos criminales y pandillas. Por otro lado, se busca incrementar la cobertura escolar, disminuir la brecha de la deserción escolar en los estudiantes, y cubrir las necesidades de toda la población.
-

derecho y hacen uso de él una vez culmina la guerra en sus territorios de origen. Por otro lado, hay familias que no regresan a sus territorios de origen y deciden emprender un nuevo caminar, esta acción se denomina retornar al aula en otro contexto territorial. Ha sido muy difícil ese proceso para las personas desplazadas, todo el tiempo hubo muchos retrasos en el proceso lo que llevó a que los niños fueran matriculados antes del registro único de víctimas lo que ocasionó que en el sistema integrado de matrículas algunos niños y niñas no quedaran como desplazados. Es de reconocer que algunas familias no quisieron que fueran denominados como desplazados.

DM7: Muy graves ya que llevó a muchas familias a desplazarse a otros municipios y en el caso de las escuelas hubo grupo que se quedaron con pocos estudiantes. Hubo acciones de amenazas a familias enteras, asesinatos, robos y algunas desapariciones de jóvenes que se encontraban en ese momento fuera del sistema educativo. Es la respuesta positiva a un proceso de paz que, aunque muy fracturado ha permitido que muchos estudiantes vuelvan a la escuela ya sea en su propio contexto territorial o en otros a donde el éxodo del desplazamiento forzado los llevó. Ha mejorado un poco ya que al principio la politiquería del municipio no permitió que los procesos se hicieran adecuadamente y demoraba mucho.

DM8: Una incidencia muy negativa ya que muchos estudiantes tomaron el conflicto armado como un referente de comportamiento, al igual hubo procesos de desertión muy significativos en establecimientos educativos tanto urbanos como rurales. La posibilidad de un nuevo comienzo escolar una

- La existencia de problemas de seguridad en gran parte del municipio Palmira, afectación en la población del hambre y la violencia entre diversos grupos que se encuentran al margen de la Ley y militares del Estado.
 - Amenazas hacia las familias de los diversos departamentos del municipio de Florida y Valle del Cauca por la posesión de sus tierras.
 - Dolor por la pérdida de familias por parte de grupos militares y el temor de no regresar a su territorio para temor.
 - La existencia de pobreza extrema, falta de empleo, incremento de la violencia y desaparición de líderes sociales en el Departamento del Cauca, Chocó, Municipio de Pradera por parte de los grupos armados.
-

vez culmina el conflicto armado en Colombia. Muy deficiente ya que las políticas locales frente a la protección del menor desplazado víctima del conflicto armado no se están dando a cabalidad lo que ha ocasionado que algunas familias hayan decidido callar y no hacer parte de registro único de víctimas en Palmira, Valle del Cauca.

DH4: La incidencia fue negativa debido al aumento de deserción escolar, se acrecentó un clima de violencia escolar, amenaza de maestros y maestras, muchos proyectos de aula y reglamentarios fueron suspendidos en varias instituciones educativas debido a que sus líderes escolares ya no se encontraban allí por factores de desplazamiento forzado. La posibilidad de que el estudiante y el docente puedan regresar a la escuela una vez se forma el acuerdo de paz en Colombia. Cabe anotar que algunos no regresaron a sus escuelas de origen, sino que llegaron a otras escuelas en donde un número de ellos fueron cobijados con el proceso de atención y acogida; dicho proceso fue muy deficiente y en casos extremos nulo. Le falta impregnarle sentido humano, algunas personas suelen manifestar que se han enfrentado a humillaciones e incluso a rechazos por parte de la administración municipal de Palmira.

DM9: La incidencia fue negativa, la escuela en Palmira se convirtió en campo de batalla en algunos sectores rurales; para el caso de la escuela urbana hubo bastante deserción y en especial en sectores en donde ha imperado la violencia; el pandillismo se incrementó al igual que el sicariato y el secuestro. La escuela fue afectada porque algunos acudientes de los pequeños debieron huir por amenazas de muerte y otros fueron desaparecidos. Una

vez termina la guerra en Colombia se abre caminos de retorno a la escuela, pero es de aclarar que retornar no siempre es a la misma escuela, el retorno es visto como la posibilidad de entrar de nuevo al sistema escolar así sea a una escuela que le acoge por ser su nuevo destino de territorio. Desde un comienzo ha sido muy difícil, mucho trámite, largas filas y en ocasiones las personas víctimas de la violencia en Colombia son maltratadas de forma verbal por el solo hecho de querer ser ubicadas en el registro único de víctimas.

DM10: Fue muy negativa ya que las escuelas se llenaron de miedo por las amenazas a maestros y maestras, el secuestro y la desaparición de acudientes de niños y niñas; también se elevó el nivel de agresividad de algunos estudiantes y otros decidieron irse con grupos armados al margen de la Ley como las Farc, EP y el ELN. Que los niños y niñas puedan volver a las aulas sin temor a las balas y a la guerra misma. Muchas de las personas se han quejado del maltrato en la administración municipal saliente frente a los procesos de Registro único de víctimas; otros manifiestan que les fueron atendidos con prontitud. En general ha sido un proceso lento y complejo para las familias víctimas del conflicto armado colombiano.

DM11: Todas negativas, un tiempo de guerra casi infinita, un destierro de familias enteras, unos niños y niñas que no regresaron a la escuela, falsos positivos y secuestro de líderes. La apuesta que el gobierno quizás ha ganado con la firma del proceso de paz. Supremamente crítica, una alcaldía saliente que no permitió visibilizar a toda la población víctima del conflicto armada y que en su desplazamiento forzado no quiso ser

reconocida como víctima porque no sintieron que hubiera las condiciones dignas para seguir el camino con ayuda del Estado.

DFUV1: Considero que hay 27 Instituciones educativas con sus respectivas sedes que van generando acciones para el alcance de la alta calidad educativa en cobertura, inclusión y lo más importante atención a estudiantes víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y desplazamiento forzado en países vecinos como Venezuela. A nivel de entorno educativo muchas escuelas se han visto afectadas debido a la incidencia de grupos armados al margen de la Ley y en especial problemas de sicariato y pandillas. La deserción escolar, fue un problema grave que afecto a las escuelas; el temor de los maestros por las amenazas constantes contra su vida y la de sus familias. Creo que ha mejorado mucho, el diligenciamiento y el RUV ha mejorado notablemente ya que al principio la gente se quejaba mucho por la atención inadecuada. Que no haya deserción escolar, que todos aquellos niños y jóvenes que están fuera del sistema escolar sean acogidos de manera inmediata haciendo la ruta de atención y acogida escolar.

DFUV2: A través de los distintos reportes y casos dados y tratados en este despacho se considera que uno de los sectores más atacados por el conflicto armado es la escuela ya que han tenido amenazas a sus rectores, a docentes, a miembros de comodatarios escolares, padres de familia en su rol de acudientes e incluso a estudiantes.

La escuela se ha visto atacada por todos los frentes por grupos guerrilleros como las Farc EP, grupos paramilitares como ELN, pandillas locales y regionales, situaciones de sicariato, extorción,

- Las diversas instituciones educativas generan acciones para lograr alcanzar la calidad educativa y la atención a diferentes estudiantes víctimas por el desplazamiento forzado.
 - Deserción escolar y constante amenazas a maestros de las diversas instituciones educativas.
 - Mejoras en la atención de niños y jóvenes que son amparados por el sistema escolar.
 - Mayor resguardo para los miembros de la comunidad educativa directores,
-

amenazas constantes por guerrillas urbanas, desaparición forzada que se acrecentó en tiempos de proceso de paz cuando estaban los diálogos en la Habana Cuba, problemas con el flagelo de los falsos positivos. La mayor de las incidencias del conflicto de violencia en Colombia es la deserción escolar y el desplazamiento tanto de maestros como de familias enteras que tenían sus niños en las escuelas y en especial en zonas rurales en donde esto se acrecentó más en la última década. Hay un trabajo riguroso y de calidad en este aspecto, se busca diligenciar lo más rápido posible con el fin de que las familias tengan los soportes necesarios para sus auxilios y becas programadas en distintos ámbitos del municipio. Hay que recordar que al ser Palmira certificado los procesos tienen una cohesión muy fuerte con el gobierno nacional lo que permite generar mucho más rápido la atención en distintas situaciones propias de este proceso. Se busca que a nivel local y regional haya toda una cobertura en alimentación escolar, manejo y acceso a útiles escolares, programas Tic, programas culturales, educación de alta calidad y atención psicopedagógica requerida.

DFUV3: Durante el conflicto armado colombiano fue muy hostil y en especial en el año 2010 en donde hubo en el sector del barrio Zamorano en donde se ubica la sede central de la I.E Harold Eder unas acciones llamadas -Limpieza social- que han consistido en sacar una lista con fotografías por internet sobre unos jóvenes a los que iban a matar y en realidad de esa lista de 30 muchachos solo quedaron 3 vivos. Por otro lado, en tiempos de proceso de paz se incrementó el sicariato, la extorsión, el robo. Las desapariciones de jóvenes y el desplazamiento masivo de gente a ciudades como Santiago de Cali y Pereira. Una y de las más

- docentes, padres de familias que se ven afectados por el conflicto armado.
 - Diligencias ante los entes gubernamentales locales de Palmira soportes específicos para mitigar la violencia y el desplazamiento forzado de las familias, y la garantía de que todos obtengan cobertura alimentaria escolar y diversos programas escolares para los niños y jóvenes.
 - La gestión local del municipio Palmira está forjando condiciones en los establecimientos educativos en cuanto al aumento de matrícula escolar, además de la demanda de educación nocturna, con el fin de minimizar en la población los efectos de hechos de violencia por parte de grupos criminales y pandillas. Por otro lado, se busca incrementar la cobertura escolar, disminuir la brecha de la deserción escolar en los estudiantes, y cubrir las necesidades de toda la población.
-

graves fue la deserción escolar, esto también trajo que unos estudiantes del sector se fueran de la escuela y otros llegaran masivamente a ella huyendo de la violencia de ciudades como Pradera y Florida en el Valle del Cauca, Timbiquí y Timba en el Cauca y Francisco Pizarro en Nariño, entre otros. Ha mejorado mucho en este último año, ya que hubo muchas quejas de personas que manifestaban que había actos de indolencia, humillación y retraso en la atención en la oficina de Unidad de Víctimas en relación al registro de familias desplazadas. Alcanzar la calidad educativa en cobertura, atención y acogida a las víctimas del conflicto armado, modelos pedagógicos pertinentes a la diferencia de quienes recurren en calidad de estudiantes a las Instituciones Educativas.

DFUV4: El entorno educativo de Palmira en estos momentos de pos acuerdo viene presentando un incremento en lo relacionado a la matrícula educativa, muchos niños y niñas y también jóvenes que han llegado de la guerra producto desplazamiento forzado han tocado las puertas de los colegios y escuelas con el fin de poder continuar sus estudios que le fueron truncados en sus territorios de origen. Los establecimientos educativos por su parte están dando las condiciones para integrar dichos estudiantes en la dinámica escolar. Uno de los niveles en los que ha habido mayor demanda escolar es en la educación nocturna ya que dichos centros manifiestan tener una gran población que atender. En algún contexto educativo hay presencia de guerrilla urbana, bandas criminales, pandillas y otro microgrupo de delincuencia lo que ha ocasionado que en ciertos establecimientos educativos se esté viendo un porcentaje significativo de deserción escolar. La mayor y más preocupante

ha sido sin duda alguna la deserción escolar y las amenazas de muerte a líderes y docentes. Ha mejorado bastante ya que al principio hubo demasiadas quejas de estas personas por los deferentes procesos, acciones muy demoradas, documentación lenta para su entrega y maltrato verbal de algunos de los funcionarios de la unidad de víctimas. Se busca alcanzar un alto nivel de cobertura de toda la población en calidad escolar, elevar los niveles de resultados en pruebas estatales educativas y brindar una formación integral acorde con las necesidades de la población diversa.

DFUV5: Después de esta violencia casi imparable considero que el entorno educativo es un elemento sobreviviente el cual sigue sin lugar a dudas en cuidados intensivos. Palmira en su contexto social ha incidido y sigue incidiendo en el contexto escolar a través de violencia sistemática como por ejemplo el sicariato que ataca a maestros, maestras, estudiantes, y familias enteras, la delincuencia juvenil a través de pandillas como los 300 o la tormenta que está concentrada en barrios como Zamorano al norte de la ciudad y en Coronado al occidente de la ciudad. Todavía no hay la anhelada paz, todavía estamos en pañales y si el presidente actual no toma cartas en el asunto volveremos a lo que fuimos años atrás, un país en guerra constante. Un entorno educativo golpeado, atrincherado por los grupos de guerrilla, escuelas arrasadas en medio de tanta violencia, maestros amenazados en el marco de este conflicto interno colombiano, jovencitos desaparecidos en el mal llamado falsos positivos, secuestros a líderes escolares y comunales que le ayudaban tanto a las escuelas en sus proyectos de comunidad y escolar. Para mí, sigue igual de mal que desde que se instauró, ha habido casos de

omisión, de corrupción, de maltrato verbal a familias y en especial ver como la alcaldía en su momento miró para otro lado sin importarle que los procesos se dilataran. Se busca afanosamente la paz, la calidad educativa, mayor cobertura y atención adecuada y oportuna a la población diversa.

DFUV6: Hoy en día es menos violento que en época de violencia y conflicto armado; desde mi propia mirada al trabajar en la nocturna con jóvenes y adultos me tocó vivir la época de las listas de personas que iban a matar, esta salía por internet en ese entonces, ya que no había wasap y cómo en menos de un mes de una lista de casi 60 chicos quedaron solo tres con el mal llamado -limpieza social-. Por otro lado, la educación de adultos trae otros riesgos pues se estudia con estudiantes de bandas sicariales, pandillas, excombatientes, drogadictos y es allí en donde los proyectos de aula en el que se basa el modelo pedagógico integrado-significativo de esta institución cobran tanta importancia y por ser un estudio por ciclos para transversalidad es mayor y mucho más significativa para el trabajo con las víctimas. Las incidencias fueron fatales, hubo mucho asesinato, desaparecidos, amenazados tanto maestros como jóvenes de la nocturna; si hubo un nivel de deserción inmenso y casi incontrolable fue en la educación nocturna de la Institución e igualmente sucedió en muchas otras instituciones y se acrecentó en el año 2010 y todo el proceso de paz e incluso ahora en época de posacuerdo se viene presentando, pero de forma muy leve. Hay una ruta a nivel de nuestra institución, una ruta de atención y acogida frente a las víctimas del desplazamiento forzado; solo existe en esta institución ya que se construyó desde todo un protocolo de mesas cooperativas y colaborativas que han

permitido que la alta gerencia, docentes, equipo interdisciplinario y demás miembros del ambiente escolar tengan su rol en el proceso de atención a las víctimas de manera eficaz, oportuna y ágil. El alcance de la calidad educativa, bajar los índices de deserción, consolidar una ruta de atención y acogida adecuada a las víctimas en todo el municipio para que sirva como modelo a nivel nacional.

FVCA1: Municipio de Florida- Valle del Cauca. Desplazamiento forzado por parte del grupo de las Farc EP. No, decidí instalarme en el municipio de Palmira debido al problema de seguridad y orden público por el que ha atravesado Florida-Valle.

FVCA2: Pradera- Valle del Cauca. La violencia máxima en la zona rural de Pradera por parte del grupo de la Farc. No, la verdad tenemos mucho miedo de volver a nuestras tierras.

FVCA3: Timbiquí- Cauca. El hambre y la violencia entre distintos grupos al margen de la Ley y los militares del Estado. No, en verdad no queremos regresar por allá.

FVCA4: Timba, departamento del Cauca. Las amenazas de que nos iban a matar a toda la familia si no dejábamos el pueblo, solo por el hecho de que mi esposo hacía parte de un grupo de líderes que estaban luchando por unas tierras que le querían quitar a unas personas el propio Estado. No, el retorno para nosotros es un sinónimo de muerte.

FVCA5: Guapi- Departamento del Cauca. El dolor de la pérdida de ocho familiares en manos de la Farc, el miedo a la soledad pues al ser madre soltera de un solo niño estábamos aguantando

hambre, nos había echado de la casa en la que estábamos de arrendo por no pagar. No, no deseo volver al lugar que me quitó todo, en donde mis seres queridos murieron, ya no me queda nada allá.

FVCA6: Francisco Pizarro- Nariño. La difícil situación de pobreza, falta de empleo y que empezaron a matar no solo a líderes de la región sino a aquellas personas que la guerrilla de la Farc creía que era informante del gobierno. No, me salvé de milagro en una balacera que hicieron cerca al río; creo que venían por mí y mi esposa.

FVCA7: Quibdó, Chocó. La violencia era imparable, todos los días muertos y muertos; de ellos murieron tíos, sobrinos, primos, un hermano y mi padre; tuve que huir con mis dos hijos y mi esposo al cual le dan ataques de epilepsia, mi madre no quiso viajar conmigo pues no quería dejar a sus gallinas y perros que tenía; seis meses después murió de un infarto fulminante. No, ni quiero estarlo, allá no deseo volver ni a recoger los pasos.

FVCA8: Florida, Valle del Cauca. La desaparición forzada de mi hijo mayor de 16 años y el temor de quedarme en una zona rural tan violenta en su momento. No, aunque sé qué debo hacerlo por ahora no quiero regresar, hay mucho dolor en mí por la pérdida de mi hijo mayor.

FVCA9: Pradera, Valle del Cauca. El temor a que se llevaran a mi hijo de 15 años para la guerrilla de las Farc. No, siento que regresar a Pradera es revivir tanto dolor al ver a mis hermanas

como perdieron a sus hijos al irse ellos voluntariamente para la guerrilla de las Farc.

FVCA10: Francisco Pizarro, Nariño. Al ser un líder social fui amenazado junto con mi esposa y mis dos pequeños hijos. No, hasta la fecha no hay condiciones de regresar a mi territorio de origen.

FVCA11: Florida, Valle del Cauca. Una toma guerrillera cerca a la vereda en la que vivíamos, nos amenazaron y casi toda la gente de por allí dejó sus casitas y sus tierras. No, a estas alturas es mejor no volver por allá.

FVCA12: Guapi, Cauca. La desaparición y muerte de un hermano y posterior a ello las amenazas a mi esposo y a uno de mis hijos mayores. No, aunque tengo que regresar algún día, la verdad me da mucho miedo ya que la violencia sigue todavía, aunque el Estado diga que no.

FVCA13: Municipio de Pradera, Departamento del Valle del Cauca. La violencia que hay entre los jóvenes del barrio con aquellos jóvenes excombatiente de la guerrilla de las Farc. No, yo considero que no es conveniente ni por mis hijos ni por mí ya que fui amenazada por una vecina que tiene un hijo desaparecido.

FVCA14: Timbiquí, Cauca. A mi hijo mayor se lo quisieron llevar la guerrilla de las Farc. No, creo que ese lugar me impide ser libre y que mi hijo lo sea.

FVCA15: Pradera- Valle del Cauca. Asesinaron a 10 jóvenes en y solo uno logró sobrevivir, mi hijo.

- La existencia de problemas de seguridad en gran parte del municipio Palmira, afectación en la población del hambre y la violencia entre diversos grupos que se encuentran al margen de la Ley y militares del Estado.
 - Amenazas hacia las familias de los diversos departamentos del municipio de Florida y Valle del Cauca por la posesión de sus tierras.
 - Dolor por la pérdida de familias por parte de grupos militares y el temor de no regresar a su territorio para temor.
 - La existencia de pobreza extrema, falta de empleo, incremento de la violencia y desaparición de líderes sociales en el Departamento del Cauca, Chocó, Municipio de Pradera por parte de los grupos armados.
-

Anexo 5. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Sujeto Político.

Objetivo Específico: Identificar las posturas de la Escuela y sus diferentes actores, con relación al posacuerdo de paz a partir de los retos de la población víctima del conflicto armado colombiano durante su proceso de atención y acogida al aula escolar.

Categoría: Sujeto Político

Subcategorías: Responsabilidad social de la escuela con las víctimas del conflicto, Escuela como camino de acogida y Aula escolar como lugar de la memoria.

Pregunta orientadora	Vaciado de información	Proposición
<p>En tiempos de conflicto ¿Qué hizo la escuela para proyectarse socialmente con las víctimas?</p> <p>¿Existe planeación o estructuras determinadas en la I.E., para orientar a las víctimas en su proceso de retorno?</p> <p>¿Cómo es la articulación entre la I.E. y los demás entes territoriales para cooperar en los procesos de atención a víctimas?</p>	<p>DH1: Si, es muy difícil ya que no se tiene una pedagogía par la atención escolar a las víctimas de desplazamiento forzado. Es un interés alto y en especial de aquellos niños y niñas de primaria que vienen desde el año 2015 y se ha podido generar con ellos una serie de proyectos de aula para dar respuesta a cada una de sus necesidades frente a la formación integral y el aprendizaje significativo. Gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución Educativa se ha podido crear proyectos de aula para atender desde la didáctica a los niños y niñas afrodescendientes, indígenas y campesinos. Es un trabajo significativo ya que los proyectos de aula facilitan conocer y reconocer las características específicas de los estudiantes y asumir una posición didáctica-formativa para atender sus diferencias y convertirlas en puntos detonantes del saber y de la formación integral. Muy abierta y positiva ya que debe ser un gran acto humano de atención y acogida en la escuela y en especial en el aula de clases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es difícil ya que no se tiene una pedagogía par la atención escolar a las víctimas de desplazamiento forzado, ya que modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución Educativa se ha podido crear proyectos de aula para atender desde la didáctica a los niños y niñas afrodescendientes, indígenas y campesinos. Además, se reconoce las diversas características de los estudiantes, asumiendo el enfoque didáctico-formativo para atender las diferencias, convirtiéndolas en puntos estratégicos del saber y de la formación integral para los estudiantes. • Desarrollo de acciones de intervención y acompañamiento a los estudiantes en

DM1: Claro que sí, se ha podido desarrollar a través del programa de Red Papás en el que se presentan una serie de acciones de intervención para acompañar a los acudientes en el proceso de integración al aula de los niños y niñas. Bastante significativa, considero que la voz de los más pequeños en el marco de la escritura es fundamental pues permite asegurar que lo vivido pueda ser contado y servir de experiencia de vida. A través de proyectos de aula, estrategias didácticas y principios pedagógicos que favorecen el saber, los sentimientos y las relaciones interpersonales. En los grupos en los que se vienen trabajando proyectos de aula es altamente significativo el progreso y en aquellos en los que no se aplican este tipo de estrategia es un poco más lento; sin embargo, es de considerar que hay otras estrategias didácticas a parte de los proyectos de aula que vienen funcionando muy bien. Totalmente abierta a la búsqueda de nuevas alternativas que aseguren que el niño o la niña víctima hagan parte del grupo de estudio y su integración adecuada al aula.

DM2: Si, ha sido una experiencia muy bella y muy humana ya que estos pequeños requieren que el currículo, el plan de estudio y el modelo pedagógico se adecuen a sus necesidades en un orden de flexibilidad, aplicabilidad y secuencialidad práctica. Bastante alta, es necesario que alguien cuente la historia de estos pequeños, pero desde la propia narrativa de sus protagonistas; es necesario que el aula se impregne de toda esa sabiduría adquirida en cada lugar, en cada transitar de los caminos y en cada momento clave de su éxodo y también de su retorno. Por tener un modelo pedagógico integrado-significativo en la institución se permite la consolidación de

el proceso de formación integral dentro del aula, ya que se considera que la escritura es importante y fundamental que le asegura una experiencia vivencial, ya que ésta viene dada mediante los proyectos de aula, estrategias didácticas y principios pedagógicos, favoreciendo el saber, sentimientos y relaciones interpersonales. Desarrollar en los niños y niñas una experiencia humanitaria, puesto que los estudiantes demandan que el currículo, el plan de estudio y el modelo pedagógico se adecuen a sus necesidades, que sea flexible, aplicables y secuencial en la práctica. De igual forma, el modelo pedagógico integrado-significativo en la institución permite consolidar los proyectos de aula, logrando que el retorno de los niños al salón de clases sea una vivencia de nuevas formas de ver la vida, aprendizaje y formación integral.

- Es importante escuchar lo que los niños y niñas traen en su memoria, lo que quieren o no decir, interpretando su silencio, abriendo espacios

proyectos de aula y eso ha hecho que se transversalice desde el plan de aula proyectos como Indígena de mi alma, afro de mi corazón y campesino de mi tierra que han dado respuesta a situaciones problemáticas que se han leído en los relatos de vida de los pequeños y pequeñas víctimas del conflicto armado colombiano. Es un ejercicio enriquecedor en donde los niños y niñas víctimas del conflicto armado y en especial el desplazamiento forzado por medio de los proyectos de aula se van adaptando a su nuevo contexto escolar porque se identifican con dichos proyectos porque las temáticas y ejes transversales del conocimiento surgen a partir de sus relatos de vida. Muy positiva pues considero que cada uno de los niños y niñas que habitan el aula escolar después de venir de la guerra encuentran en el salón de clases nuevas formas de ver la vida, el aprendizaje y la formación integral...Estos niños y niñas tienen su lugar para la memoria que traen consigo y es en los proyectos de aula.

DM3: Si, al comienzo es bastante difícil y más cuando no se tiene la ruta de atención y acogida adecuada para atenderlos finalmente desde las aulas de clase; el trabajo requiere de mayor capacitación a administrativos y docentes en cada uno de los protocolos desde la llegada al centro educativo hasta la entrada al aula de clase. Para mí son vitales; es necesario escuchar lo que los niños y niñas traen en su memoria, lo que nos quieren o no decir, lo que guarda ese silencio que también es interpretable. Hay que abrir los espacios institucionales para que esos relatos de vida salgan a la luz. Uno de los trabajos realizados de mayor impacto ha sido sin lugar a dudas es el proyecto de aula "Diver-diferencias" que permite generar

institucionales para que esos relatos de vida sean proyectados mediante proyectos como el Diver-diferencias que permite generar en la población desplazada dinámicas de aprendizaje y formación integral del ser, y de esta forma, crear en los niños y niñas la actitud de regresar de manera positiva a la escuela generándoles acciones significativas de manera didáctica y pedagógica.

- Importancia de los proyectos de aulas como el Afro de mi corazón, que les permite a las víctimas conocer la historia de otras personas que se han visto afectada por los conflictos armados y el desplazamiento forzado. Todo esto, les genera a los niños víctimas del conflicto armado trabajar de forma cooperativa y colaborativa, con dinámicas de aprendizaje, convivencia y formación integral. Generando, además, ambientes de idóneos para que se sientan seguros una vez retornen a la escuela.
- Generar diversas formas de interpretar la guerra de Colombia en los niños y niñas, intercambiando saberes y experiencias del conflicto armado,

apoyo frente a la población diversa desplazada que comienza su dinámica de aprendizaje y formación integral del ser. Cada uno de los estudiantes tiene su propio ritmo de adaptación, unos se les facilita más que a otros porque sus relatos de vida les liberan, otros manejan su silencio como medio de comunicación y otros cuantos no logran adaptarse a su nuevo lugar de aprendizaje. Clara y positiva ya que es un acto humano el hecho de querer regresar a la escuela después de todo lo vivido en la guerra y es un deber humano permitirle desde la didáctica y la pedagogía humana generar las acciones altamente significativas para la adaptación y el alcance de un aprendizaje integral y formativo significativo.

DM4: Si, claro...es un trabajo fuerte, complejo y muy necesario. La experiencia es muy formadora y humana ya que se trabaja con seres de distintas regiones con miradas, necesidades y expectativas distintas y sobre todo con personas en condición de víctimas en la que muchos siguen con traumas por lo vivido. Bastante alto ya que es necesario para el aula, la escuela y el país mismo conocer la historia de otras personas que vivieron la guerra de una manera violenta y otros vieron como sus seres queridos eran asesinados o secuestrados hasta el punto de no poder volverlos a ver. Considero que la mejor ha sido el proyecto de aula- Afro de mi corazón- que fortalece la identidad étnica afrocolombiana en niños y niñas en condición de desplazados que han retornado a la escuela. Este proyecto de aula ha sido vital al momento de generar los relatos de vida en algunos niños y niñas que decidieron contar lo vivido. Para estos niños el lugar de la memoria en el aula ha sido ubicado en este proyecto de aula. Es muy relativo, por un lado, están

para que de esta forma los pequeños asuman una visión de integrarse en cada uno de los proyectos de aula aportando experiencias escolares significativas de los lugares de origen, manteniendo una constante atención, apoyadas para la integración a la nueva aula que lo recibe y escucha, convirtiéndolo en clave para el trabajo de memoria.

- Diseño de estrategias para el uso de las TICs mediante el desarrollo de un proyecto de aula tipo Software basado en juegos interactivos, pruebas lógicas y casos de comprensión lector para que los niños y niñas logren un aprendizaje y formación acorde a sus requerimientos. De igual forma se desarrolló un programa de Aceleración del Aprendizaje para que los docentes mantengan orientación, recursos de las Tic y unidades de aprendizaje, con el fin de trabajar con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado y poderlos acompañar en su proceso de atención y nivelación escolar y de aula, ya que estas estrategias le permiten al docente maximizar el ritmo de cada proceso

aquellos niños y niñas que se adaptan fácilmente porque sus relatos de vida detonaron a la consolidación de algún proyecto de aula y por otro lado están los que han guardado silencio y con esto están diciendo mucho; para ellos, la detonancia en algún proyecto es más demorada. De brazos abiertos debido a que es la gran misión de la Institución Educativa el atender a esta población en el ámbito escolar.

DH2: Si, es un trabajo de alta responsabilidad que nos exige al máximo como maestros, es un proceso que requiere reconocer al ser humano y al ser que aprende como uno solo. Es un proceso en el que cada uno de los integrantes del colectivo escolar y en especial en el grupo de estudiantes en el que se encuentra inscrito debe trabajar de forma cooperativa y colaborativa para generar nuevas dinámicas de aprendizaje, convivencia y formación integral. Mucha ansiedad, creo que cada estudiante es un gran universo y que contiene una historia que muchos no han escuchado; es un honor para mí poder hacer parte de un colectivo de relatos de vida en torno a su condición de desplazados. Vengo haciendo parte del colectivo de maestros que trabajan los proyectos de aula como mecanismos de atención y acogida de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado que llegan al aula de clase- Se está haciendo un trabajo de aula con ruta de atención y acogida de estos pequeños para generar nuevos ambientes de aprendizaje que favorecen su aprendizaje significativo y su desarrollo integral. Cada día que pasa con el trabajo de atención y acogida hacia el aula se viene mejorando dicho proceso, ya que al principio era muy lento y las dinámicas y/o estrategias de intervención para estos procesos eran casi nulos. De

formativo en los niños, asegurando su adaptación, mediación curricular y sana convivencia con sus compañeros de clase, desarrollando niveles de reflexión, respeto y ayuda dentro del aula de clases.

- Intervención didáctica-pedagógica y formativa en la Institución Educativa mediante el proyecto de aula - Tejiendo mi vida-, el cual tiene como propósito que los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado realicen su proyecto de vida desde la óptica del ser humano que explora su transformación en el ser, saber y hacer. Por otro lado, estos programas permiten que los docentes logren darle seguimiento, control, y evaluación, asegurando un progreso oportuno, creciente y duradero. Asimismo, estos programas de aulas fortalecen los valores humanos como respuesta a las vivencias de los niños y niñas; buscando conocer y entender cómo ha sido la vida de los desplazados y cuál es el universo de convivencia dentro de aula escolar, desarrollando en ellos la actitud de adaptación tomando en consideración sus necesidades,

mejoramiento continuo; al niño y a la niña víctima del conflicto armado en calidad de desplazado debe brindarle todo un protocolo de atención y acogida para que se logre generar los ambientes adecuados para que este se sienta seguro, aceptado y cuidado en un ámbito escolar que ya le es propio por las nuevas circunstancias que el retorno implica.

DM5: Claro que sí, es un trabajo de una exigencia personal y escolar grande que implica no solo el proceso de atención y acogida en el aula sino el conocer de primera mano la historicidad de esos pequeños y su contexto familiar con el fin de poder generar nuevas formas de trabajar con ellos a través del modelo pedagógico integrado-significativo, la construcción de proyectos de aula fruto de la vivencia de ellos y todo un ambiente de aprendizaje que favorezca el ser, el saber y el hacer. Como de un alto interés debido a que se debe conocer todo aquello que el niño desee contar frente a su experiencia en la guerra. Es necesario que cada una de los niños y niñas que han llegado desplazados por el conflicto armado tengan su espacio para contar su vida en un relato, claro está, siempre y cuando él o ella lo desee. Un proyecto de aula muy hermoso llamado "El café de los más chicos"- Tertulias después de la guerra- Se trata de la recuperación de la hora tradicional del café para hablar de temas importantes de los niños y su formación; allí ha habido espacio para escuchar a aquellos niños y niñas que han venido de la guerra; sus relatos de vida de estos niños y niñas en condición de desplazamiento forzado ha generado nuevas formas de ver e interpretar la guerra de Colombia y cómo los niños y niñas han estado presente. Cada niño o niña desplazado por la violencia es un universo infinito,

inquietudes, intereses y expectativas, además del respeto, comprensión y y las relaciones interpersonales dentro del aula.

- Experiencia enriquecedora con los relatos de las víctimas expuestas al conflicto armado y desplazamiento forzado, poder escuchar los diversos testimonios de vida que están plasmados en los distintos relatos de vida y reflexionando en procesos de atención en el aula escolar. Por ello, se ha logrado generar diferentes acciones en cuanto la atención a la población del conflicto armado niños excombatientes de grupos al margen de la ley, niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado mediante el proyecto de aula -Diver-diferencias, creando nuevas estrategias de apoyo para la convivencia en el aula de clases, basadas en innovaciones escolares y de aula en atención, acogiendo a las víctimas de la violencia del conflicto armado, permitiendo la adaptación del niño o la niña al ámbito escolar de forma más adecuada.

algunos llegan y se adaptan de forma muy fácil, a otros les cuesta un montón, algunos no lo han logrado y simplemente no vuelven a la escuela. De apoyo constante, de intercambio de saberes y experiencias de la guerra porque yo también soy una víctima de esta guerra y mi condición es de desplazada...Yo entiendo muy bien eso de llevar solo tres cosas: la vida, el temor a la muerte y el deseo imparable de que todo eso acabe.

DH3: Si, es un trabajo muy importante en el ámbito escolar en el que me desenvuelvo; lo realizado hasta el momento con las víctimas ha sido un protocolo muy sencillo de atención y acogida institucional pero no hay protocolo a nivel de aula lo que ha llevado a que cada docente construya su propia ruta de atención a estos estudiantes. Como muy necesaria, ya que el escuchar estas voces es saber de primera mano lo que han vivido a lo largo del tiempo de desplazamiento y cómo se fue manejando el éxodo y el retorno a la escuela. En mi caso en particular he diseñado y aplicado el proyecto de aula- lo que seremos después de la guerra- que es una ruta de trabajo en el aula para la atención de niños y niñas víctimas del conflicto armado y en especial con niños desplazados. No es fácil, es un proceso lento en la mayoría de los casos, se ha podido notar que a través del trabajo con proyectos de aula los pequeños asumen una posición de querer integrarse en cada uno de ellos y aportar de manera significativa con sus experiencias escolares de los lugares de origen. Muy abierta y comprensiva ya que cada niño o niña víctima del desplazamiento forzado es un ser que necesita cariño, atención constante, ayuda para integrarse a la nueva aula que lo recibe y sobre todo mucha escucha por parte

- Atención a la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado a través del proyecto de aula -Afro de mi corazón, creando mesas de trabajo para lidiar y fortalecer las estrategias didáctico-pedagógicas de atención a la población más vulnerable del desplazamiento forzado dentro del aula escolar, ya que el Proyecto Educativo Institucional es una fortaleza de acompañamiento en las actividades lúdico-recreativas para los niños de en pro de garantizarles una convivencia armónica y pacífica dentro del aula.
- Desarrollo del proyecto de aula Lo que seremos después de la guerra, cuyo propósito es la atención y acogida de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, el cual se erigió en tiempos del proceso de paz y causando gran impacto en los niños que no habían vivido la guerra, creando nuevas rutas del posacuerdo en favor de la paz. Por ello, los proyectos de aula brindan mejores formas de convivencia escolar, asegurando un clima fraternal escolar, creando programas.

del docente quien se convierte en pieza clave para el trabajo de memoria.

DM6: Si, la experiencia es maravillosa porque uno aprende de ellos mucho, cada niño es una cajita de sorpresas y el conocer sus vidas y su historia le conmueve a uno y lo llena de mucho coraje para poder trabajar desde una pedagogía de las emociones y poder sacar lo mejor de ellos para que continúen su caminar de aprendizaje y de formación. Como algo prioritario, es vital que aquellos niños y niñas que quieren contar su vida sean escuchados con toda la prudencia, el respeto y el cariño que un ejercicio de estos requiere. A partir del uso de la Tecnologías de la información y las comunicaciones Tic se ha diseñado un proyecto de aula tipo Software titulado- 1, 2,3 recíbeme otra vez- en donde los niños y niñas a través de juegos interactivos, pruebas lógicas y casos de comprensión lectora conocen la ruta de atención y acogida en el aula; es un aplicativo tanto para los niños que estuvieron en la guerra como para aquellos que no la vivieron directamente. Quienes cuentan con maestros y maestras interesados en la atención y acogida de esta población lo hacen de manera rápida; con aquellos docentes que apenas se están iniciando en este proceso en un poco más demorado el proceso. Hay niños que no se les dificultan este proceso y otros que se niegan a aceptar que ya no están en su territorio de origen y que han llegado de nuevo al sistema educativo y que cuentan con personas dispuestas a ayudarlos. De ayuda permanente en el proceso; se considera vital el maestro para que se alcancen los propósitos centrales de la ruta inicial de atención y acogida escolar.

DM7: Si, es un trabajo muy exigente y que exige calidad en cada uno de los procesos tanto de atención como de acogida para que se logre alcanzar los procesos ya sean de integración, de inclusión o de atención y acogida. Un interés muy alto y gran expectativa debido a que hay que escuchar a los más pequeños que vienen producto de la guerra, e mi caso escuchar a los niños y niñas de grado tercero y cuarto es un deber moral y humano porque se escucha al niño y el alma de cada uno de ellos. Una de las grandes experiencias obtenidas ha sido gracias al diseño y aplicación del proyecto de aula titulado- Pienso en Tic para apoyarte- es un trabajo en equipo con los docentes de preescolar, básica primaria y el programa de Aceleración del Aprendizaje en el que se construyó una webnode para que los docentes tengan orientación, recursos Tic y unidades de aprendizaje para trabajar con niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado y acompañarlos en su proceso de atención y acogida a nivel escolar y de aula. Es un trabajo que va lento pero significativo; con el correr del tiempo se va asegurando que las tácticas o estrategias de atención y acogida sean más significativas lo que permite aumentar el ritmo de este proceso y asegurar adaptación, mediación curricular y sana convivencia de ellos con sus compañeros de clase y a su vez sus compañeros con ellos. De reflexión, respeto y ayuda constante al proceso de atención y acogida no solo escolar en generar sino en el aula de clases.

DM8: Si, y más porque dirige el aula del programa de Aceleración del Aprendizaje en el que se vienen realizando el proyecto de aula -Tejiendo mi vida- en el que se construye el proyecto de vida en estos niños y niñas víctimas del

desplazamiento forzado en tiempos de pre, acuerdo y posacuerdo en Colombia. Muy alto y más cuando los niños y sus relatos de vida son esenciales a la hora de querer hacer una intervención didáctica-pedagógica y formativa. Unos de los proyectos que se viene aplicando en la Institución Educativa es el proyecto de aula -Tejiendo mi vida- este proyecto también se ha aplicado hace 5 años en grupos de quinto grado en donde los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado pueden realizar su proyecto de vida desde la mira no de la víctima o sobreviviente sino de ese ser humano que busca la transformación en su ser, saber y hacer. De una manera significativa para el caso de los niños y niñas de los grados quinto y del programa de aceleración del aprendizaje debido al trabajo pedagógico con proyectos de aula y los procesos de atención y acogida escolar. De comprensión y ayuda en los procesos de atención y acogida a la institución educativa.

DH4: Si claro, es un trabajo altamente significativo que ha requerido de un proceso serio, pertinente, flexible y secuencial; cada una de las acciones programadas con estos estudiantes se le ha hecho el debido seguimiento, control, y evaluación para asegurar el mejoramiento pertinente, progresivo y continuo. Alto, ya que es a partir de estos relatos de vida como se ha podido consolidar proyectos de aula que dan respuesta en atención y acogida a cada uno de estos niños y niñas y poder convertir el aula escolar en un cúmulo de respeto, tolerancia, ayuda y fortalecimiento de la identidad étnica y territorial de ellos con el fin de actuar en consecuencia. Uno de los proyectos de aula que más ha impactado al proceso de atención y acogida de los niños víctimas del desplazamiento forzado es- Pequeñas

palabras- el cual lleva más de 6 años generando cuentos infantiles a partir de las vivencias de chicos y chicas que han vivido la guerra y hoy se encuentran en las aulas. Con este proyecto de aula se genera la consolidación de los valores humanos como respuesta a las vivencias de los pequeños; se han buscado esas pequeñas palabras para dar a conocer y a entender cómo ha sido la vida de los pequeños desplazados y cuál es la forma de conocerlos y convivir con ellos en ese universo llamado aula escolar. Cada día que pasa en estos contextos se van encontrando nuevas alternativas para que la adaptación sea un proceso natural en donde intervienen las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de cada uno de los pequeños que convergen en ese ámbito escolar llamado aula. De total respeto, comprensión y apoyo desde los ámbitos del saber, los sentimientos y las relaciones interpersonales.

DM9: Claro que sí y ha sido una experiencia enriquecedora porque cada día se aprende de la experiencia de estos seres humanos que han sobrevivido a una violencia que parecía interminable. Cada relato de vida es una nueva oportunidad para conocer de primera mano la violencia, el éxodo, el retorno, el perdón y sobre todo la posibilidad infinita de continuar el camino tras lo vivido. Muy alto el interés por escuchar esos testimonios de vida plasmados en relatos de vida y a partir de ello reflexionar hacia lo que se debe hacer en procesos de atención en el aula escolar. En el proyecto de aula -Diverdiferencias- que se ha venido aplicando desde el aula 2015 se ha podido generar acciones puntuales en atención a la población diversa que viene del conflicto armado desde niños excombatientes de grupos al margen de la ley hasta niños y

niñas víctimas del desplazamiento forzado. Todo ello ha permitido ir creando nuevas estrategias de apoyo para la convivencia armónica y pacífica en el aula de clases. Con las innovaciones escolares y de aula en atención y acogida a las víctimas de la violencia en Colombia y en especial el conflicto armado se ha permitido que el niño o la niña se adapten al ámbito escolar más adecuadamente. Abierta y de análisis constructivo...En cada una de las situaciones de atención y apoyo desde el ámbito escolar hasta el aula he tenido claro que la intención debe ser de facilitadora de cada uno de los procesos que implican el retorno al aula después de la guerra.

DM10: Si, para el caso específico de preescolar en el grado transición se ha trabajado con más de 9 niños y niñas a lo largo del periodo 2015-2019. Ha sido una experiencia muy humana escuchar esas historias de vida de las acudientes de los pequeños y cómo esto ha permitido entender aún más al niño o niña víctima de desplazamiento forzado. Muy alto, considero que el leer o escuchar de sus protagonistas los relatos de vida llenan de coraje y fuerza para comprender la nueva forma de enseñar en una población diversa que ha sido atravesada por la guerra y que hoy se levanta de esos escombros para continuar su trayecto de vida. El proyecto de aula -Afro de mi corazón- que desde el año 2018 se convirtió en un proyecto pedagógico institucional es uno de los más significativos ya que aparte de atender la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado también se ha creado un trabajo de mesas proponentes para debatir y consolidar estrategias didáctico-pedagógicas de atención y acogida a la población dentro del aula escolar es uno de los grandes aciertos y

fortalezas con los que cuenta el Proyecto Educativo Institucional. Últimamente y en especial en este año 2019 las víctimas del conflicto escolar vienen creando entre todos ellos lazos de amistad que sumado al proceso de atención y acogida en el aula ha permitido de que hoy en día se hable con voz propia de un lugar para la memoria en el aula. De acompañamiento y ayuda constante no solo con los proyectos de aula sino a través de actividades lúdico-recreativas para los acudientes de estos pequeños en pro de una convivencia armónica y pacífica en el aula.

DM11: Cada periodo lectivo me ha tocado con estos niños y niñas que han llegado al aula y que, en su interior, es decir en su memoria han traído el dolor de la guerra, del éxodo y de un retorno casi incierto y es allí en donde como maestra me tocó cambiar mi didáctica del hablar de sociedad y guerra, pero vista desde la ventana por una sociedad y una guerra escuchada desde la reflexión de estos protagonistas. Una expectativa muy grande ya que he escuchado historias de vida en medio de la guerra, pero de personas adultas, pero cuando los narradores son los niños, esto tiene otras connotaciones en relación al ser que aprende, viví, convive y finalmente ha sobrevivido. El proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- se construyó en tiempos del proceso de paz y fue de gran impacto que desde los mismos niños que no habían vivido la guerra de frente crearan una ruta del posacuerdo en favor a la atención y acogida de aquellos niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Otro proyecto de aula muy interesante y que ha tenido aplicación en grupos de preescolar, primaria y Aceleración del Aprendizaje es -Campesino de mi tierra- este

proyecto surgió de la necesidad de brindar atención y acogida en el aula a los niños y niñas campesinos que tras la guerra tuvieron que huir a la ciudad. Siento personalmente que hoy en día hay más estrategias de atención y acogida escolar que brinda nuevas y mejores formas para que los chicos se adapten a su nueva institución, por ello se nota menos casos de agresividad en ellos, mejores formas de convivencia escolar que aseguran un clima fraternal escolar. Abierta a la escucha y a la creación de eventos que permitan una adecuada atención y acogida en la escuela y en el aula misma.

DFUV1: Se inició un trabajo a partir de proyectos de aula con base en las directrices del modelo pedagógico integrado-significativo en donde a partir de los sucesos de las víctimas del desplazamiento forzado se consolidaban unidades de aprendizaje y ambientes de aprendizaje para la atención desde lo didáctico, metodológico y práctico con el fin de generar un clima fraterno entre ellos y los demás miembros del establecimiento escolar. No en todas, en nuestro caso en la I.E Harold Eder se tiene una ruta de atención y acogida para estudiantes y sus familias víctimas del conflicto armado colombiano. Pero a nivel de aula se tienen el trabajo por proyectos de aula que busca dar un lugar a la víctima para que pueda incorporarse de manera significativa y afectiva con las demás personas que conviven en la dinámica escolar diaria. Hay un trabajo mancomunado entre la administración local, la unidad de víctimas y la institución educativa para que juntos tengamos presencia del equipo interdisciplinario que requieren estas personas. 1. Consolidación de la ruta de atención y acogida institucional para estudiantes y sus familias víctimas

del conflicto armado. (Entrevista inicial, diligenciamiento de ficha biopsicosocial y pedagógica, encuentro con equipo interdisciplinario institucional, protocolo de visita institucional con la secretaria de cada sede y el coordinador, presentación del ANCA- acuerdos y normas para la convivencia armónica escolar, presentación al director de grado con orientación del coordinador). 2. Consolidación del grupo de -Madres y padres valientes- como una estrategia de acompañamiento en conversatorios y narraciones de lo vivido. 3. Una vez se llega al aula el docente genera atención y acogida a partir de parámetros que se tienen para este propósito (La ruta de atención y acogida al aula se está construyendo a nivel institucional, ya que no hay una oficial en todo el municipio). 4. El docente ubica al niño y a la familia en el proyecto de aula que está en vigencia en ese momento y el cual se nutrirá con la experiencia, narrativas y relatos de vida que ellos traigan de la guerra de la cual hicieron parte directa o indirecta. 5. Seguimiento, control y evaluación de todas las etapas con el fin de evitar la deserción, la desmotivación del estudiante o la repitencia por factores asociados a la experiencia de guerra vivida y a los procesos de adaptación al nuevo ámbito escolar. En la Institución Educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo diver-diferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado- significativo, los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento, control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo.

DFUV2: La escuela sobrevivió en este aspecto ya que no hubo un trabajo mancomunado entre el Estado- Ministerio de Educación y Escuela para capacitar, orientar y dar los recursos que entre ellos debería estar el equipo interdisciplinario para atender los casos de desplazamiento, violencia de contexto, amenazas docentes entre otros; la escuela según los reportes que llegaron a este despacho no tuvo la ruta de atención y acogida que debería tener desde tiempo de conflicto armado sino que cada una de ellas le tocó generar acciones como respuesta a los múltiples casos que trajo consigo la guerra en Colombia. Para el caso de la I.E Harold Eder la cual es sujeto-objeto de estudio de su investigación presentó una ruta de atención y acogida para las víctimas en tiempos de conflicto armado y ha sido modelo para otras instituciones educativas del municipio; ahora están en estudios profundos para consolidar la ruta de atención y acogida al aula. Hay excelente comunicación entre la rectoría de la I.E Harold Eder y la oficina de unidad de víctimas de Palmira lo que ha permitido que miembros de este despacho hayan orientado seminarios-talleres sobre manejo de víctimas desde el ámbito escolar. Una de ellas y considero de las mejores es el grupo de -Padres y madres valientes que han vuelto de la guerra- y también los proyectos de aula como acogida a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

DFUV3: Crear el protocolo de Atención y Acogida a víctimas del conflicto armado colombiano en calidad de desplazados. Abrió nuevas relaciones entre la administración municipal, la oficina de unidad de víctimas y la propia institución para generar desde el aula el trabajo con proyectos de aula para

atender a poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas que han venido del conflicto armado. Si, el protocolo de atención y acogida a nivel institucional, el trabajo por proyectos de aulas desde las distintas aulas que van de preescolar a educación media. Grupo interdisciplinario para los protocolos de orientación, bienvenida e instalación en el aula. Hay una muy buena relación entre ambas entidades lo que ha facilitado que haya talleres de orientación frente al tema de conflicto armado, proceso de paz, posacuerdo, atención y acogida escolar y proyectos de aula como mecanismos para una atención adecuada en casa una de las sedes que conforman la IE. 1. A nivel de Institución Educativa y sus sedes- Construcción del protocolo de atención y acogida a la víctima del desplazamiento forzado. 2. Recibimiento y orientación del equipo interdisciplinario para instalación de procesos socio-académicos para con el estudiante que entra de nuevo al sistema escolar. 3. Protocolo de coordinación, secretaria y dirección de grupo para ubicar al estudiante en su nueva aula de clases. 4. A nivel de aula- Inicio de clases e inscripción en un proyecto de aula vigente o protocolo para crear uno nuevo a partir de las vivencias y relatos de vida de los niños y niñas. 5. A nivel de familia- se aplican todos estos protocolos y se inscribe al acudiente en el grupo de padres y madres valientes y 6. Se inicia el recorrido académico y disciplinario con el nuevo chico y su familia que busca asegurar el alcance de los propósitos establecidos en el periodo lectivo escolar.

DFUV4: Muy poco, la escuela no ha estado preparada para enfrentar amenazas, deserción masiva, violencia indiscriminada contra miembros activos del sector escolar.

- Desarrollo de trabajos desde los proyectos de aula basados en directrices del modelo pedagógico integrado-significativo, tomando en consideración los sucesos de las víctimas del desplazamiento forzado, fortaleciendo las unidades de aprendizaje y ambientes de aprendizaje para la atención de los niños y niñas a partir de lo didáctico, metodológico y práctico, logrando generar un clima de convivencia escolar. Además, los proyectos de aula le permiten a la víctima unirse con las demás personas que mantienen una convivencia escolar diaria, ofreciendo a los desplazados forzado el diligenciamiento de ficha biopsicosocial y pedagógica, encuentro con equipo interdisciplinario institucional, entre otros; fortalecimiento del grupo familiar para

Dentro de este establecimiento se construyó la ruta de atención adecuada y acogida para las personas víctimas de desplazamiento forzado que llegan cada día con el fin de poder garantizar este derecho básico, la formación integral y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Este año hay una gran cohesión que se ve reflejado en acciones puntuales como capacitación a la alta gerencia educativa, a los docentes, al equipo interdisciplinario, a las familias víctimas y entre ellos a los estudiantes que hacen parte de este colectivo. Capacitación a todos los miembros activos de la Institución Educativa en relación al conflicto, el acuerdo de paz, el posacuerdo, la pedagogía de para trabajar con víctimas del conflicto armado y la organización plena del grupo de padres y madres valientes. Dentro del modelo pedagógico integrado-significativo de esta Institución educativa se le da un gran valor al proyecto de aula como estrategia pedagógica porque permite que se tenga en cuenta las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de aquellas víctimas del desplazamiento forzado y a partir de ello construir o consolidar nuevas estrategias de aprendizaje en pro de una integración escolar, una formación integral y el alcance de un aprendizaje significativo.

DFUV5: Un incipiente protocolo de atención ya que nunca prepararon a la escuela desde el Ministerio de Educación Nacional para enfrentar la guerra; por tal motivo algunas escuelas se convirtieron en trincheras, otras ocultaron armamentos, algunas se cerraron para siempre y hubo unas que siguieron enseñando como si no pasara nada. Si, gracias al potente modelo pedagógico integrado-significativo que se tiene en la institución este posibilita que desde cada aula de clase se

su acompañamiento en conversatorios y narraciones de lo vivido; generar atención y acogida a partir de programas de aula instaurados por el docente; nutriendo al niño y su familia en el proyecto de aula con la experiencia, narrativas y relatos de vida que ellos acarrean de la guerra; y darle rastreo, inspección y valoración de las etapas para evitar la deserción, desmotivación del estudiante o la repitencia dadas mediante la experiencia de guerra vivida y los diversos procesos de adaptación al nuevo ámbito escolar.

- Ausencia de proyectos mancomunados entre el Ministerio de Educación y la Institución Educativa para lograr destinar capacitación, orientación y recursos bajo un equipo interdisciplinario que atienda los casos de desplazamiento, violencia de contexto, amenazas docentes entre otros; y que permita generar acciones para dar respuesta oportuna a los diversos casos propiciados por el Conflicto Armado.
- Existencia de comunicación entre la rectoría de la I.E Harold Eder y oficina

creen proyectos de aula con base en la necesidad latente convirtiéndose en procesos transversales que ayudan al proceso de atención y acogida vigente para víctimas del conflicto armado colombiano que llegaron en tiempos de acuerdo y pos acuerdo. Sigue siendo débil, aunque esta ha comenzado con orientaciones puntuales para que el proceso de atención y acogida escolar sea basado valores locales y transversalizados con los valores institucionales. El principal es una ruta de atención y acogida a víctimas que ha sido producto de las mesas cooperativas y colaborativas que desde el inicio del proceso de paz se instalaron en la I.E como respuesta al aporte institucional para la paz. Por otro lado, se tienen los proyectos de aula como todo un engranaje pedagógico que permite desde el aula encontrar el lugar de las narrativas y relatos que traen las víctimas del conflicto armado colombiano.

DFUV6: Fue muy poco, fue tiempo de estancamiento socio-escolar, tiempo de miedo y de mucha incertidumbre; la verdad en el caso de la nocturna se debió reducir el tiempo de estudio y salir no a las 10 de la noche sino a las 9 de la noche debido a las fuertes amenazas a algunos docentes y estudiantes que tenían vínculos con algunas pandillas o grupos de guerrillas que azotaban la zona. Las víctimas que llegaban a la nocturna no se les daban todo un protocolo de atención y acogida porque simplemente no existía, tan solo los ubicaban en las aulas y no se le preguntaba su situación y se evitaba que estos contaran sus historias de vida en medio de la guerra que habían vivido. Si, los proyectos de aula los cuales en la nocturna son pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que dentro de este grupo de estudiantes cobra un alto significado hacer parte de

de unidad de víctimas de Palmira, con el propósito de que sus miembros desarrollen seminarios-talleres sobre manejo de víctimas desde el ámbito escolar a los padres y madres que han regresado de la guerra y los proyectos de aula para proteger a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

- Creación de protocolo de Atención y Acogida a víctimas del conflicto armado colombiano en calidad de desplazados, ya que las nuevas relaciones entre la administración municipal, oficina de unidad de víctimas y la propia institución logrará generar desde el aula el trabajo con proyectos de aula para atender a poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas que han venido del conflicto armado. Asimismo, la relación entre las instituciones de gobierno y la escuela permiten desarrollar relaciones a través de talleres de orientación frente al tema de conflicto armado, proceso de paz, pos acuerdo, atención y acogida escolar y proyectos de aula como mecanismos para una atención adecuada de las víctimas afectas.

cada uno de los proyectos. A la fecha se cuentan con 10 proyectos de aula así: Indígena de mi alma, afro de mi corazón, campesino de mi tierra, diver-diferencias, el café de los estudiantes, pequeñas palabras, tejiendo mi vida, lo que seremos después de la guerra, 1,2,3 recíbeme otra vez, Pienso en Tic para apoyarte. Es muy buena, aunque falta mucho para que haya una cohesión significativa entre los propósitos de la unidad de víctimas de Palmira y los propósitos de la I.E Harold Eder. 1. Ruta de atención y acogida adecuada a población víctima diversa. 2. Mesas cooperativas y colaborativas para el fortalecimiento de los proyectos de aula a nivel institucional que incluye las sedes y la nocturna. 3. Capacitación a la alta gerencia y docentes en pedagogía de la memoria de las víctimas con el fin de tratar el tema de memoria en el aula. 4. Consolidación de la estrategia significativa -proyectos de aula- como respuesta a las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de la población víctima diversa y 5. Seguimiento, control y evaluación a cada una de las acciones programadas para atender a las víctimas del conflicto armado que llegan buscando un cupo a nuestra institución educativa.

FVCA1: Debido a que unos hombres combatientes de las Farc Ep amenazaron a mi esposo de muerte debido a que el no quiso entregar sus tierras; por lo que tuvimos que anochecer y no amanecer en la vereda y dirigirnos a la ciudad de Palmira a donde unos hermanos de mi esposo. Para el caso mío no terminé la primaria, mi esposo hizo hasta grado noveno y mi niña al llegar a Palmira continuó en el grado quinto. Nos hicieron el proyecto de atención y acogida desde el momento en que llegamos y mi niña se pudo adaptar fácilmente al grado

• El protocolo de atención y acogida a la víctima del desplazamiento forzado permite orientar al equipo interdisciplinario mediante procesos socio-académicos para con el estudiante que entra de nuevo al sistema escolar, inscripción e inicio de actividades de aula para crear un nuevo protocolo a partir de las vivencias y relatos de vida de los niños y niñas, incentivar a las familias víctimas a que inscriban al acudiente en el grupo de padres y madres valientes e iniciar el recorrido académico y disciplinario con el nuevo niño y su familia, buscando el alcance de los propósitos establecidos en el periodo lectivo escolar.

• La escuela no está preparada para enfrentar amenazas, deserción masiva, violencia indiscriminada contra miembros activos del sector escolar, ya que dentro de la institución educativa se construyó la ruta de atención adecuada y acogida para las personas víctimas de desplazamiento forzado que llegan cada día con el fin de poder garantizar este derecho básico, formación integral y aprendizaje significativo de los

quinto. Creo en el proceso de pos acuerdo y ha sido un hecho pues tanto mi niña como nosotros sus padres estamos estudiando; mi esposo y yo estamos en la nocturna en la Institución Educativa Harold Eder. A nivel de Palmira ha sido buena la acogida pues tenemos familiares y es una ciudad bastante tranquila y en el caso de la escuela gracias al proyecto de aula -Campesino de mi tierra- que se ha hecho en este año nos hemos sentido como si este fuera nuestro territorio de origen.

FVCA2: Todo el tiempo en el sector rural en el que vivíamos estamos expuestos a enfrentamientos entre las Farc y el ejército nacional, nos llegaron hasta la puerta unas notas amenazantes de que teníamos que unirnos a la Farc o nos daban dos días para dejar el territorio. Nos tocó salir de la vereda con pocas cosas y entre quienes nos fuimos estaban mi mamá, mi abuelo, mi esposo y mis tres hijos, dos ya de más de 20 años y mi pequeño hijo de 8 años. Nos ofrecieron albergue en donde unos amigos de uno de mis hijos mayores en el municipio de Palmira en el Valle del Cauca. Cuando llegamos a la ciudad de Palmira de manera inmediata colocamos a nuestro hijo en la Institución Educativa Harold Eder en el barrio Zamorano al norte de la ciudad. Nos brindaron acompañamiento psicológico y escolar. El posacuerdo ha permitido que algunas personas regresen a sus territorios de origen pero otros no; como es el caso de nosotros pues persiste violencia en el sector. Al principio un poco difícil en la ciudad por ser nosotros de zona rural, pero en el caso de la escuela fue mucho más fácil y tuvimos mucho apoyo de los profesores.

estudiantes. Se ve reflejado la cohesión en acciones como capacitación a la alta gerencia educativa, a los docentes, al equipo interdisciplinario, a las familias víctimas y entre ellos a los estudiantes que hacen parte de este colectivo.

- Capacitación a los miembros activos de la Institución Educativa con relación al conflicto, acuerdo de paz, pos acuerdo, pedagogía para trabajar con víctimas del conflicto armado y organización plena del grupo de padres y madres valientes, ya que dentro de la Institución educativa se le da un gran valor al proyecto de aula como estrategia pedagógica permitiendo tomar en consideración las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de aquellas víctimas del desplazamiento forzado, y o consolidar a partir de ello nuevas estrategias de aprendizaje en pro de una integración escolar, formación integral y alcance de un aprendizaje significativo.

- Se tiene que el modelo pedagógico integrado-significativo en la institución posibilita que desde cada aula de clase se desarrollen proyectos de aula con base en la necesidad de coadyuvar al

FVCA3: Vivía con mis tres hermanos y mis dos hijos pues mi esposa murió hace dos años atrás; empezaron a asesinar a mis hermanos porque supuestamente eran informantes de la guerrilla, solo quedé yo con mis dos hijos. Cuando una noche me dice un compadre que vienen por mí, salí huyendo río abajo con mis hijos que estaban entre dormidos; como pude llegué al municipio de Palmira a donde una tía que es profesora y ella me ocultó en su casa varios meses; cuando el proceso de paz pude salir y colocar a mis hijos a estudiar. Solo cuando se firmó la paz es que mis hijos empezaron la guardería y ahora están en la escuela. Me han ayudado con alimentos, uniformes, estudio para mis dos hijos y orientación psicológica. Creo fielmente en este proceso y gracias a ello sigo con vida y mis hijos en la escuela. Fue muy duro al principio, pero poco a poco me fui adaptando a la nueva vida.

FVCA4: Mi esposo empezó a colaborar en la caseta comunal a una serie de personas que de acuerdo con un decreto les impedía seguir viviendo en las casas que con tanto esfuerzo habían conseguido; por eso unos hombres de la guerrilla de la Farc le hicieron varios intentos de asesinarlo; en el último intento le dejaron una carta en donde decían que tenía 24 horas para salir del pueblo o sino lo mataban junto con toda su familia tanto cercana como lejana. Esa misma noche huimos del pueblo. Recuerdo que fueron como cuatro días de viaje. Al llegar a Palmira, solo hasta el siguiente año mi pequeño hijo comenzó a estudiar en la institución educativa Harold Eder. Me dieron orientación sobre cómo seguir adelante después de lo sucedido en nuestras tierras; enseñanza a mi pequeño hijo que

proceso transversal de atención y acogida vigente para víctimas del conflicto armado colombiano que llegaron en tiempos de acuerdo y pos acuerdo, ya que ha comenzado con orientaciones puntuales para que el proceso de atención y acogida escolar sea basado valores locales y transversalizados con los valores institucionales. Por otro lado, el objetivo principal del modelo pedagógico es fortalecer una ruta de atención y acogida a víctimas mediante mesas cooperativas y colaborativas que desde el inicio del proceso de paz se instalaron en la institución educativa como respuesta al aporte institucional para la paz y encontrar el lugar de las narrativas y relatos que traen las víctimas del conflicto armado colombiano.

- Estancamiento socio-escolar, tiempo de miedo y de incertidumbre; ya que se redujo el tiempo de estudio nocturno debido a las fuertes amenazas a algunos docentes y estudiantes que tenían vínculos con algunas pandillas o grupos de guerrillas que azotaban la zona. Por otro lado, las víctimas no se le

considero de muy buena calidad. Creo que es algo que se ha necesitado desde hace muchos años y regresar a la escuela así no sea en la que se estaba inicialmente es algo maravilloso, tanto para nosotros como para nuestro hijo el cual está feliz. Llegar a Palmira fue un alivio, la abuela nos ayudó enormemente y el recibimiento en la escuela fue muy bueno, pues todo el tiempo nos han ayudado tanto con comida en el restaurante escolar como con cuadernos y mucho estudio para nuestro hijo.

FVCA5: Éramos 10 hermanos y mi madre muy mayor, a mis ocho hermanos los mataron porque se opusieron a irse con la Guerrilla de la Farc y fueron ajusticiados una noche tras llevárselos de una fiesta...antes del amanecer estaban tirados cerca al río y tuve que ir yo a reconocerlos pues mi madre no podía dejarla ver esa escena tan horrible. Después del entierro mi madre, mi hijo y yo viajamos hasta Palmira pues el padre de mi hijo es de allá y mi suegra nos recibió. Desde allí comenzó una nueva vida, volví con el padre de mi hijo y la vida ha seguido su camino. Al llegar a Palmira solo hasta los seis meses después el niño comenzó a estudiar en una escuela al norte de la ciudad en el barrio Zamorano- Escuela Harold Eder. Nos brindaron muchas charlas sobre cómo seguir el camino después de la violencia vivida y el poder hacer parte de proyecto de aula- Afro de mi corazón- en el que me ha permitido que tanto mi hijo como yo nos sintamos orgullosos de ser negros y de venir de Guapi. Es algo muy necesario ya que la violencia ha mermado, hace poco tuve contacto con personas de Guapi que tiempos de guerra no me hubiera podido comunicar. La escuela

ofrecieron un protocolo de atención y acogida por no existir, solo fueron ubicados en aulas sin preguntar su situación, evitando así que relatarán sus historias de vida en medio de la guerra que habían vivido.

- Existencia de diversos proyectos de aula que son pieza clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que dentro de este grupo de estudiantes cobra un alto significado hacer parte de cada uno de los proyectos. Además, los proyectos facilitan la ruta de atención y acogida adecuada a población víctima diversa, crea mesas cooperativas y colaborativas para el fortalecimiento de los proyectos de aula a nivel institucional, incluyendo las sedes y la nocturna, ofrece capacitación a la alta gerencia y docentes en pedagogía de la memoria de las víctimas con el propósito de tratar el tema de memoria en el aula, consolidación de la estrategia significativa en los proyectos de aula como respuesta a las necesidades, inquietudes, intereses y expectativas de la población víctima diversa, seguidamente darle seguimiento,

ha sido de gran ayuda y me siento orgullosa por mi niño y de cómo ha avanzado en sus clases. Fue durísimo al principio, pero como el tiempo mucho lo cura hemos ido saliendo adelante. En la escuela desde el primer momento el niño sintió agrado y los compañeros y el profesor lo han apoyado mucho.

FVCA6: En el sector en el que viví salieron con el cuento de que mi esposa era informante de la guerrilla y para rematar el cuento que yo era informante del gobierno y que por eso a ambos querían vernos muertos. A mi esposa le pegaron un tiro en la espalda que la dejó en silla de ruedas y a mí me mandaron a decir con un amigo que o me largaba de aquí o me cogían a plomo venteado; por eso decidimos irnos y entre ellos mi cuñada, mi esposa, mi hija pequeña y un sobrino de 17 años de edad. El destino fue Palmira Valle porque mi cuñada tiene su esposo que trabaja en el ingenio Manuelita en esa ciudad y precisamente en ese ingenio me dieron trabajo de cortero de caña. Cuando pisamos tierras de Palmira, nos abrió la puerta el esposo de mi cuñada y también nos abrió la puerta la sede Vicente Escobar quien se puso a la orden con todo lo relacionado con el estudio de mi pequeña hija. Nos dieron alimento al finalizar cada semana, estudio a mi hija, charlas para mi esposa y mi sobrino pudo entrar a la nocturna a terminar el bachillerato. Pues la verdad, me da miedo que eso se caiga y volvamos a la guerra de antes, pero a nivel de escuela estoy muy feliz y agradecido por su ayuda. La adaptación no fue tan difícil pues de inmediato me puse a trabajar en el ingenio y mi esposa se la lleva muy bien con su hermana y su cuñado.

control y evaluación a cada una de las acciones programadas para atender

- Debido a que unos hombres combatientes de las Farc Ep amenazaron a mi esposo de muerte debido a que el no quiso entregar sus tierras; por lo que tuvimos que anochecer y no amanecer en la vereda y dirigirnos a la ciudad de Palmira a donde unos hermanos de mi esposo. Para el caso mío no terminé la primaria, mi esposo hizo hasta grado noveno y mi niña al llegar a Palmira continuó en el grado quinto. Nos hicieron el proyecto de atención y acogida desde el momento en que llegamos y mi niña se pudo adaptar fácilmente al grado quinto. Todo ello, permitió el acercamiento de los padres de familias y los niños del conflicto armado al proyecto de aula Campesino de mi tierra y a los proyectos de atención y acogida auspiciado por la Institución Educativa Harold Eder.
- El posacuerdo ha permitido que algunas personas regresen a sus territorios de origen y que muchas

FVCA7: El espacio de tierra en el que vivíamos todo fue motivo de conflicto entre nosotros y un familiar que se fue a la guerrilla de las Farc; este dio los lugares de nosotros y al no querer irnos de inmediato asesinaron a varios familiares, el último de ellos fue mi padre que se enfrentó a un guerrillero y este le disparó en el pecho dejándolo tendido en el suelo. Nosotros al ver esto salimos de inmediato del pueblo; inmediato no pues hubo que enterrar a mi padre y a un primo que murió ese día. Después del entierro cogimos nuestras cosas y viajamos a Cali y de allí a Palmira a donde una prima de mi padre que se ofreció en ayudarnos. Mi esposo entró a trabajar pintando unas casas, yo ayudando en el oficio de la casa de la prima de mi padre y mis dos hijos entraron a la sede Vicente Escobar a terminar la primaria. Hemos tenido apoyo de la sede Vicente Escobar, esta nos ayuda con mercado, le dio uniforme a mis dos hijos y cuadernos para todo el año. Comida, útiles, uniformes y estudio. Se necesitaba, sino estaríamos aún en ese pueblo y quizás ya ni viviríamos. Todo al comienzo es muy difícil pero el tiempo cura y sana algunas heridas, otras siguen abiertas como el dolor de perder tantos miembros de mi familia en tan poco tiempo.

FVCA8: En la zona rural en donde viví se empezaron a desaparecer jovencitos y adultos cada cuatro o cinco días y a los días después aparecían muertos cerca al puente o en algún monte cercano; pero una mañana alguien dijo que a su hijo desaparecido se lo habían culpado de que era un guerrillero muerto en combate cuando ese chico apenas estaba terminando el grado noveno. Me llené de ira y también de mucho miedo por la suerte de mi hijo y el desespero me estaba enloqueciendo.

familias tengan acceso a la escuela de manera más fácil y contar con el apoyo de los profesores de la institución.

- Los familiares creen fielmente en el proceso paz, ya que gracias a ello sigo con vida y mis hijos en la escuela, ya que fue muy duro al principio, pero poco a poco me fui adaptando a la nueva vida.
- Las familias creen que es algo que se ha necesitado desde hace muchos años y regresar a la escuela así no sea en la que se estaba inicialmente es algo maravilloso tanto para nosotros como para nuestro hijo.
- Al llegar a Palmira solo hasta los seis meses después el niño comenzó a estudiar en una escuela al norte de la ciudad en el barrio Zamorano- Escuela Harold Eder, se les impartió charlas sobre cómo seguir el camino después de la violencia vivida y el poder hacer parte de proyecto de aula- Afro de mi corazón, permitiendo mantener sus raíces afrodescendientes, ya que la violencia ha mermado, por lo que la escuela ha sido de gran ayuda y de cómo los niños logran avanzar en sus

Nunca apareció mi hijo y mi esposo murió de pena moral, todos los días lloraba y se lo fue consumiendo la tristeza. Agarré mis mechas y le digo así porque hasta sucia me las traje junto con mis otros tres hijos menores y mi madre a la que jamás solté de la mano pues estaba perdiendo la memoria. Llegué a Palmira porque la mejor amiga de mi madre es modista y me dio trabajo en su microempresa; mis niños entraron a estudiar a la sede Vicente Escobar y la vida tomó un nuevo respiro y rumbo. Se interrumpió el estudio de los niños menores tras la partida a Palmira Valle, pero una vez llegamos y nos instalamos pudimos ubicarlos en la sede Vicente Escobar en el barrio la Vega al norte de la ciudad de Palmira. Los de la sede escolar han sido muy buenos conmigo, cada 8 días nos dan mercado del restaurante escolar, al comienzo del año nos dieron los útiles de la lista escolar y la oportunidad de recibir clases todos los días. Sin el proceso de paz nunca se hubiera podido salir con vida de donde estábamos. La adaptación al nuevo lugar fue algo menos complicado que salida de la vereda, aquí hay donde dormir, donde trabajar y donde estudiar para mis hijos y para mí porque entré a la nocturna a terminar mi bachillerato.

FVCA9: Vivía con mi hermana, su esposo los dos hijos de ella de 15 y 17 años, mi hijo de 10 años y mi pequeña niña de 3 años en una vereda muy cercana al pueblo; una noche los dos sobrinos llegaron a alistar maletas que porque se iban para una finca de paseo y ese paseo duró varios años. Mi hermana se enteró que ellos se habían ofrecido a la guerrilla de las Farc y estaban como combatientes. Mi hermana cayó en una depresión que casi la mata, le duro casi un año. Justo en ese tiempo a mi hijo que cumplía 15 años le llevó una carta en donde decía que

clases, apoyado por los docentes y compañeros.

- Temor de volver a su territorio debido que sufren de diversos efectos negativos por parte de la guerrilla, desplazándose a Palmira donde recibieron trato digno, alimento, estudio para sus hijos y charlas para las familias desplazadas.
- Las familias fueron víctimas de agresiones, Desaparición forzada de jóvenes y adultos por parte de la guerrilla, ya que se apropiaron de las tierras lo que motivo a las familias a desplazarse a Palmira, obteniendo la oportunidad para sus hijos de recibir clases y, trabajo digno mediante la microempresa para los padres.
- Incursión de manera obligada y violenta a la guerrilla de las Farc de jóvenes menores de edad, lo que condujo al desplazamiento forzado de familias a Palmira, posteriormente se firmó un acuerdo de paz, garantizándoles a los padres obtener un trabajo digno y estudio para sus hijos en la sede Vicente Escobar y los adultos a la sede principal Harold Eder. Por ello, las familias

se tenía que unir por obligación a la Farc; entré en terror y como pude me lo llevé a Pradera, esa noche llegaron esos hombres hasta el hostel en donde dormía con mis dos hijos y me encañonaron y me lo arrebataron, se lo llevaron y nunca más lo he vuelto a ver. Me alegré con la firma del acuerdo de paz pues pensé que ahora si me lo entregarían, pero eso no ha sucedido. Al día siguiente de que me arrebataran a mi hijo puse la denuncia y quedó solo en eso. Viajé a los días hasta Palmira en donde me habían ofrecido un trabajo en casa de familia por intermedio de una amiga y allí comencé una nueva vida; mi pequeña entró a estudiar a la escuela Vicente Escobar y yo a la nocturna de la sede principal a terminar la primaria. Pues llegamos a Palmira y ambas entramos a estudiar, mi pequeña niña a la sede Vicente Escobar y yo a la sede principal Harold Eder a la nocturna a terminar mi primaria para arrancar el bachillerato. La institución educativa nos ayudó bastante en lo relacionado con comida, estudio para mi niña y para mí, libros, y cuadernos para estudiar todo el año y sobretodo mucho cariño, no nos sentimos solas pues siempre están pendientes de cómo nos sentimos y de cómo nos ha ido. Es vital para que este país se componga, creo en este proceso a pesar de todo lo que sigue pasando. En mi territorio de origen ha vuelto la violencia, pero Dios es grande y esto mejorará con su ayuda. Al principio llegar a otras tierras fue muy duro, la soledad de mi tierra y el saber de qué mi hijo no había aparecido me llenó de mucha tristeza pero saqué fuerzas de donde no las hay pues debo apoyar a mi pequeñita pues ella también es una víctima del desplazamiento.

desplazadas opinan que en el territorio de origen ha vuelto la violencia, lo que indica que no retornarán a sus territorios mientras le sigan brindando oportunidad tanto para sus hijos como ellos.

- Hostigamientos a los líderes sociales por parte de la guerrilla de la Farc, con amenaza de muerte para el grupo familiar, lo que originó el desplazamiento forzado a Palmira, donde recibieron la educación para los niños, atención y acogida que incluye trabajo con psicología y psico-orientación, alimentos, útiles escolares e inclusión en proyectos de aula según el tipo de situación que llevó al desplazamiento del territorio de origen.
- Falta de cumplimiento de las promesas y garantías ofrecidas por el gobierno en cuanto al apoyo de las personas desprotegidas por falta de cariño, ternura, ayuda escolar, comida y escuchar las historias de cuando estuvieron en medio de tanta violencia. De manera que, es necesario para alcanzar la paz, pero el gobierno tiene que cumplir lo que prometió

FVCA10: He sido líder gran parte de mi vida en asuntos de consecución de casas y lotes para mi gente y eso llevó a enfrentarme con un cabecilla de la Farc Ep hace unos 4 años, me amenazó con desaparecer a mi esposa y a mis hijos si no dejaba de lado tal osadía de ayudar a los demás según aquel hombre. No le hice caso y en menos de un mes me hicieron un atentado con una granada en mi casa en la que salió gravemente herida mi esposa. Esto hizo que cogiera maletas y saliera de aquel lugar con mi señora ya un poco mejor y mis dos hijos que estaban chicos todavía. Llegué a la ciudad de Palmira por intermedio del grupo de líderes del Valle del Cauca y empecé a trabajar en construcción- obra negra de la cual tengo experiencia. Mis hijos comenzaron a estudiar en la sede Vicente Escobar en el barrio la Vega de Zamorano al norte de la ciudad y mi señora es modista y le va muy bien. Atrás ha quedado parte de mi familia con la cual mantengo en contacto constantemente. Para el caso de la educación mis niños fueron recibidos en la sede Vicente Escobar sin ningún problema, nos hicieron el protocolo de atención y acogida por ser víctimas del desplazamiento forzado. Todo un proceso de atención y acogida que incluye trabajo con psicología y psico-orientación, además alimentos, útiles escolares e inclusión en proyectos de aula según el tipo de situación que llevó al desplazamiento del territorio de origen. Son clave estos proyectos de aula a la hora de hablar de paz y de sanar un poco las heridas que ha traído consigo la guerra en Colombia. Para el caso del retorno a la escuela no todos retornamos a nuestro lugar de origen pero si se retorna al sistema educativo en otra escuela colombiana. Adaptarnos al municipio no fue tan duro pues contamos con la

tanto a las víctimas como a la gente que paró la guerra.

- Con la firma del acuerdo de paz firmado en La Habana Cuba, algunos jóvenes regresaron de las Farc ocasionando enfrentamientos con una de las pandillas que azota el municipio; en dicho enfrentamiento cayeron muertas muchas personas del común que no tenían nada que ver con este flagelo llamado conflicto armado colombiano. Lo que condujo a un desplazamiento forzado a Palmira, donde se le otorgó educación a sus hijos en la escuela Eduardo Santos en el barrio Monteclaro al norte de la ciudad y SENA, donde recibieron orientación psicológica y en la escuela una serie de útiles escolares, alimentos del restaurante escolar, orientación psicológica y uniformes.
- Reclutamiento de jóvenes por parte de la guerrilla de las Farc, lo que obligó a las familias a desplazarse a Palmira, les generó trabajo informal a los padres vendiendo fritanga, tamales y mazamorra e inscribiendo a sus hijos en la escuela Eduardo Santos y las madres en la Instrucción Educativa

ayuda de líderes de la región que le han apostado a la misma causa mía; a nivel de escuela ha sido vital su acompañamiento y todo ello en una atmósfera de cariño y comprensión.

FVCA11: Vivíamos en una vereda cercana a Florida, cuando una toma guerrillera afectó la vereda vecina, allí mataron mucha gente y amenazaron casi a la mayoría; el comentario era que seguirían con nuestra vereda y por eso en una tarde de domingo salimos del lugar con unas cuantas cosas, los gatos, un perro y seis gallinas y también mi mamá, mi papá, el abuelo, mi esposo y mi hijo que para esa época tenía cuatro años. No nos despedimos de nadie pues era peligroso que se dieran cuenta y mejor salimos sin dejar rastro. Llegamos esa misma noche a Palmira, un pueblo un poco retirado de la vereda y nos quedamos los primeros días en casa de mi hermano mayor, él nos dio comida y dormida, a los días siguientes mi esposo se puso a trabajar de moto ratón, es decir de servicio de taxi pero con una moto alquilada y yo me fui a trabajar de aseo en una casa de una señora amiga de mi cuñada. Mi niño entró a la escuela Vicente escobar al mes de haber llegado a Palmira y con los primeros sueldos de mi esposo y míos arrendamos una casa en el barrio Zamorano en el cual seguimos viviendo a la fecha. Mi esposo y yo luchamos mucho al principio para conseguir lo necesario para la vivienda y la comida, en el caso de la escuela para mi hijo se dio muy fácil pues por ser desplazados no nos pidieron papeles algunos solo que firmáramos unos documentos y ya. Desde el primer momento nos ayudaron con comida, algo de uniformes y útiles escolares; mi niño al principio extrañaba mucho su escuelita y la verdad no quería ir, pero una doctora que trabaja en la escuela lo

Harold Eder de la nocturna en el barrio Zamorano, donde se les ofreció alimentos, útiles, uniformes, charlas de orientación constante y participación en proyectos de aula como por ejemplo Pequeñas palabras, ya que existen muchos problemas de orden público en el pos acuerdo, no hay paz, porque se sigue las desapariciones, los falsos positivos, la guerra entre el ejército y el grupo del ELN, obligándolos a permanecer en el municipio y no regresar a su territorio.

empezó a ayudar con charlas y consejos tanto a él como a nosotros y las cosas se fueron colocando más fáciles. Colombia necesita la paz total porque hay escuelas cerradas, por ejemplo la de mi vereda se está cayendo a pedazos pues la abandonaron los profesores y los estudiantes. Si no fuera por la firma de paz ya estaríamos todos muertos. La llegada tanto en el municipio como en la escuela al principio fue muy difíciles, no conocíamos estos lugares ni a las personas pero poco a poco y con la ayuda de los seres queridos pudimos adaptarnos aunque extrañamos nuestra gente, nuestra tierra y nuestros animalitos.

FVCA12: Mis dos hermanos siempre han sido líderes de sus sectores y han emprendido algunos proyectos y entre ellos ser parte de la administración departamental, pero hace un año apareció muerto mi hermano mayor en circunstancias que a la fecha no las han aclarado, seis meses después mataron a mi otro hermano de un tiro el cual se encontraba en la esquina de la casa. Las investigaciones arrojaron que era debido a que ya le habían advertido la guerrilla de que abandonara la región y que él no había hecho caso. Antes de huir prácticamente de Guapi a mi esposo le llegó un comunicado de que lo iban a matar porque él sabía mucho acerca de todo lo que había pasado con mis hermanos y el decidió que era la hora de irnos; antes de salir de ese lugar a mi hijo el mayor le pegaron un tiro en la pierna y este como pudo llegó a la casa, de allí lo llevamos al hospital y cuando le dieron de alta tuvimos que huir; sentíamos que nos perseguían, parecía una película de guerra y solo quedamos algo tranquilos cuando llegamos a Cali, allí nos quedamos una semana en un hotel barato hasta que recibimos la llamada del mejor amigo de mi esposo, este le dijo que

llegara a Palmira y así fue, nos recibió su esposa quien ha sido un ser de luz en nuestras vidas, ambas tenemos una venta de fritanga y mi esposo se ubicó a trabajar con su mejor amigo en una gasolinera. Mi pequeño hijo a los meses de haber llegado entró a la escuela y mi hijo mayor está en la nocturna en grado noveno. Hubo que esperar que mi esposo y yo nos ubicáramos laboralmente en Palmira para que mis hijos el mayor entrara a la nocturna a terminar grado noveno y el menor entrara a estudiar a la escuela José Manuel Groot. La institución educativa nos dio todo el apoyo que unas personas desprotegidas como nosotros necesitábamos, cariño, ternura, ayuda escolar, comida y sobretodo y lo más importante es que nos han escuchado nuestras historias de cuando estuvimos en medio de tanta violencia. Yo creo que esto es necesario para alcanzar la paz, pero el gobierno tiene que cumplir lo que prometió tanto a las víctimas como a la gente que paró la guerra. Estamos vivos gracias a la ayuda del amigo de mi esposo y de su familia además de la escuela porque de verdad el adaptarnos a un nuevo territorio no ha sido tan difícil.

FVCA13: Cuando se firmó el acuerdo de paz en la Habana Cuba algunos jóvenes del sector regresaron de las Farc y esto ocasionó enfrentamiento con una de las pandillas que azota el municipio; en dicho enfrentamiento cayeron muertas muchas personas del común que no tenían nada que ver con este flagelo llamado conflicto armado colombiano. Una de las situaciones que afectó a mi familia fue que una de las vecinas cuyo hijo fue de la guerrilla de las Farc escuchó la noticia de que mi hijo lo había agredido y ese fue el motivo que detonó mi propia guerra; aquella mujer me agredió físicamente y verbalmente muchas

veces y a mi hijo me lo golpearon hasta dejarlo casi inmóvil en una noche de sábado; estuvo casi una semana en la clínica por la fractura en las costillas y en el rostro. Con el tiempo se descubrió que había sido su hijo junto con otros chicos del sector. La pandilla se quiso vengar por lo que le habían hecho a mi hijo y fue así como también golpearon al hijo de la vecina. Cuando mi hijo sale de la clínica encuentro debajo de la puerta una nota que decía que me fuera del pueblo porque me matarían junto con mi pequeña hija de 8 años y mi joven hijo de 17 años. Anochecí y no amanecí como dice la vieja expresión, llamé a mi madre quien vive en Palmira y me alejé de ese pueblo para empezar una nueva vida. Al llegar a Palmira, mi madre me dio el cuarto de atrás, un pequeño apartamento con todo para ser feliz y aunque estaba con escasos 70.000 pesos con eso arranqué pues se de peluquería y manicura, a mi hijo mayor lo metí a estudiar al SENA pues él ya es bachiller y a mi pequeña niña a la escuela Eduardo Santos en el barrio Monteclaro al norte de la ciudad.

Instalada en el municipio de Palmira, coloqué a mi hijo en el Sena y a mi pequeña niña en la escuela Eduardo Santos; ambos lugares me los recibieron por ser víctimas del desplazamiento forzado. Nos brindaron en el proceso de acogida por parte del Sena algo de orientación psicológica para mi hijo y en la escuela una serie de útiles escolares, alimentos del restaurante escolar, orientación psicológica y uniformes. Recuerdo que al recibirme mi madre de nuevo fue llegar al calor de un hogar; en el caso de la escuela han sido muy buenos conmigo y con mi

hija y el Sena me ha hecho sentir que mi hijo tiene cabida allá y que tiene ya en su mente todo un proyecto de vida.

FVCA14: Hubo una época en que se empezaron a llevar a los jóvenes la guerrilla de las Farc, algunos por voluntad propia, otros por medio del engaño. A mi hijo lo sacaron de la casa unos dizque amigos y empezaron a lavarle el cerebro pues estaban convencidos que sin oportunidades de empleo en la región la única opción era irse para la guerrilla. Mi hijo en días posteriores se tornó agresivo, rebelde y muy grosero tanto con su padre como conmigo y con su hermano menor. Una mañana se me enfrentó y me dijo que yo era una vieja loca y que se iría para la guerrilla, a lo cual saqué la mano y le di un bofetón horrible, este cayó al suelo y le empezó a sangrar la nariz, se levantó y me empujó y cuando me iba a escupir, su padre lo cogió del brazo y lo gritó, este se quedó quieto y se puso a llorar. En ese momento comprendimos todos que nos debíamos ir del lugar, que era irnos para siempre o perder a nuestro hijo. Mi esposo se comunicó con su hijo mayor que tiene de su primera esposa y le pidió posada en Palmira, este de inmediato le dijo que sí, ya que estaba económicamente bien, con un trabajo estable y con dos casas compradas fruto de su lucha de años. Al llegar a Palmira el hijo de mi esposo le brindó una casa en obra negra y le dijo que empezara a mejorarla pues era el regalo que le tenía de hace mucho tiempo. Mi esposo se colocó a trabajar en un granero, en mi caso me puse a vender fritanga, tamales y mazamorra, mi hijo mayor lo puse a estudiar en la nocturna en grado décimo y mi hijo menor lo coloqué en la escuela Eduardo Santos. Al tener una casa propia de entrada la adaptación no fue tan difícil, se encontró trabajo rápido y en el

caso del estudio la Institución Educativa Harold Eder de la nocturna en el barrio Zamorano me recibió sin ningún problema a mi hijo mayor y para el caso del menor me lo recibió la escuela Eduardo Santos en el barrio Monteclaro al norte de la ciudad. Nos brindaron todo el necesario para poder arrancar los estudios de mis hijos tanto en la nocturna con el mayor como en la diurna con el menor. (Alimentos, útiles, uniformes, charlas de orientación constante y participación en proyectos de aula como por ejemplo -Pequeñas palabras. Pienso que aún hay muchos problemas de orden público en el pos acuerdo, todavía no hay paz, porque se sigue las desapariciones, los falsos positivos, la guerra entre el ejército y el grupo del ELN. El retorno a los lugares de origen sigue siendo peligroso. Gracias al hijo mayor de mi esposo y la ayuda de las escuelas ha sido más llevadero este doloroso viaje a otro territorio.

FVCA15: Aún recuerdo como si fuera ayer, eran las cuatro de la tarde cuando hombres armados de ELN se entraron por las cuatro esquinas del parque central; allí agarraron a los jóvenes que estaban disfrutando de la tarde y los encañonaron, los colocaron en fila y les gritaron que eran unos vendidos; recuerdo que pude contar como once chicos en edades que no superaban los 18 años. Uno a uno los fueron matando delante de todo el mundo; en ese momento llegó uno de los líderes del pueblo y al ver que ya tirados en el suelo muertos les iban a colocar armas este hombre les gritó- No se atrevan a colocarles nada porque de lo contrario nosotros los acabamos a ustedes también, nosotros también estamos armados.

Aquellos hombres salieron del pueblo por las mismas cuatro esquinas por donde llegaron; en ese momento, las mujeres madres de los jóvenes se lanzaron sobre sus cuerpos ya muertos, fue una escena espantosa y muy dolorosa.

Mariela, una de esas madres gritó que su hijo estaba aún con vida y este fue socorrido de inmediato; aquel chico fue el único que sobrevivió y tres días después él y su familia desaparecieron del pueblo.

En una carta que Mariela me envió ya hace varios meses me contó que se encontraba en una ciudad cerca de la capital porque allí vivía su comadre que para ella siempre fue como una hermana. Aquella buena mujer le dio posada y alimento y también la recomendó para trabajar en una casa de alguien con mucho dinero dueño de una empresa. Su hijo quien sobrevivió de esa masacre ya se encuentra terminando grado once en un colegio del norte de la ciudad. Mariela recuerda con mucha nostalgia su pueblo pero reitera que no desea volver nunca más. Agradece a la gente del pueblo por toda su ayuda y también al municipio que la recibió, a su comadre y al colegio que desde el primer día le hizo sentir parte de ellos.

Anexo 6. Vaciado de información: entrevista a docentes, directores y funcionarios de la Unidad de Víctimas y familias víctimas del conflicto armado. Categoría: Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida

Objetivo Específico: Definir puntos de encuentro entre la población víctima y los actores de la comunidad educativa, en relación con el lugar de la memoria en la re-significación del sujeto político y el aula escolar en época de pos acuerdo.

Categoría: Lugar de la Memoria en un proceso de atención y acogida.

Subcategorías: Narrativas del conflicto desde el testimonio de las víctimas que llegan a la escuela, Adaptación de las víctimas al medio escolar, Postura de la comunidad educativa frente a la situación de las víctimas que llegan a la escuela, Dinámica en el aula reconciliadora.

Pregunta orientadora	Vaciado de información	Proposición
¿Cuáles son las historias de vida que las víctimas del conflicto, quieren compartir en el aula?	DH1: Para mí el lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar lo considero no como un espacio de cuatro paredes para ubicar sus recuerdos de lo vivido sino un ejercicio humano en el que la memoria que trae el niño o niña desplazado se ubica en un punto de detonancia para la construcción de un proyecto de aula en el que tanto el niño o niña desplazado como sus compañeros de clase podrán interactuar, aprender y significar lo vivido y lo transitado en aras de la construcción de nuevos conocimientos y nuevas construcciones de vida. Desde la perspectiva humana y didáctica en la que se piensa en la formación integral del individuo y en el alcance de un aprendizaje significativo. Acciones lúdico-pedagógica de reconocimiento del ser humano desplazado que aprende; acciones formativas a partir de la teoría del aprendizaje significativo y el manejo de emociones.	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera que la memoria de las víctimas en el aula escolar se ubica no solo en sus recuerdos de lo vivido sino en un ejercicio humano de la memoria que trae el niño o niña desplazado que estalla en la cimentación de un proyecto de aula para que estos junto con sus compañeros de clase logren interactuar, aprender y significar lo vivido, transitando en la construcción de nuevos conocimientos y nuevas construcciones de vida • El lugar de la memoria como espacio didáctico, metodológico y práctico donde el docente ubica la memoria del estudiante permite generar nuevos ambientes de aprendizaje, bajo una representación la formación integral, puesto que a partir de la narración de lo vivido crea nuevos ambientes de aprendizaje para todo el grupo de estudio y la debida capacitación de los
¿Cómo se adaptan las víctimas del conflicto en el día a día escolar?		
¿Qué postura adoptan los actores de la comunidad educativa frente a la situación de las víctimas que retornan a la escuela?	DM1: El lugar de la memoria es el espacio didáctico, metodológico o práctico en donde el docente ubica la	

¿Desde qué perspectivas, los estudiantes y docentes valoran el testimonio que las víctimas del conflicto evidencian en el aula?

¿Qué acciones proponen los diferentes actores, para contribuir en el rescate del lugar de la memoria en el aula?

memoria del estudiante y a partir de ello genera nuevos ambientes de aprendizaje. Desde la perspectiva de la formación integral ya que a partir de lo narrado de sus vivencias se generan nuevos ambientes de aprendizaje para todo el grupo de estudio. Capacitación a los docentes en memoria, narrativa y pedagogía de la memoria.

DM2: Es el espacio pedagógico en donde la memoria del niño víctima del desplazamiento forzado puede detonar con su relato de vida en la construcción de un proyecto de aula en el que caben todos los estudiantes del grupo, es desde ese lugar en el que se conoce, se reconoce al niño que vivió la guerra y cómo esto le puede servir para aprender lo nuevo y actuar en consecuencia. Desde la perspectiva personal; considero que el testimonio de un niño y una niña que ha llegado al aula después de la guerra es vital para generar acciones en pro de la vida, el respeto, la tolerancia y la sana convivencia. La construcción de una cartilla metodológica para que el docente a través de la pedagogía integrada-significativa conozca la ruta de atención y acogida en el aula de los niños y niñas víctimas del conflicto armado colombiano en especial el problema del desplazamiento forzado.

DN3: Es el respeto que se le da a la memoria que trae el estudiante al ser ubicada en el currículo, plan de estudios, modelo pedagógico y modelo evaluativo con el fin de actuar consecuentemente. Desde la perspectiva humanista en la que el niño o niña víctima del desplazamiento forzado debe ser reconocido en su ser y su saber-hacer para

docentes en cuanto a memoria, narrativa y pedagogía de la memoria se refiere.

- Mediante el espacio pedagógico la memoria del niño víctima del desplazamiento forzado puede reventar con su relato de vida en la construcción de un proyecto de aula en el que caben todos los estudiantes del grupo, ya que es desde ese lugar en el que se conoce, se reconoce al niño que vivió la guerra y cómo esto le puede servir para aprender lo nuevo y actuar en consecuencia.
- A través de respeto que se le da a la memoria que transmite el estudiante al ser ubicada en el currículo, plan de estudios, modelo pedagógico y modelo evaluativo con el propósito de intervenir razonablemente, desde la perspectiva humanista en la que el niño o niña víctima del desplazamiento forzado sea reconocido desde su ser y su saber-hacer, permitiendo una adecuación de todo el currículo creando nuevos ambientes de aprendizaje oportunos, mediante una es el respeto que se le da a la memoria que trae el estudiante al ser ubicada en el currículo, plan de estudios, modelo pedagógico y modelo evaluativo con el fin de actuar consecuentemente.
- Espacio no físico donde se ubica la memoria de los niños y niñas que vienen de la guerra, ya que este espacio puede ser en el currículo-plan de estudios, proyectos reglamentarios, proyectos

permitirse una adecuación de todo el currículo para que se permita crear nuevos ambientes de aprendizaje altamente pertinentes. Capacitación en diseño, aplicación y evaluación de proyectos de aula que atiendan la memoria de los niños y niñas que vienen de la guerra.

DM4: Aquel espacio curricular en el que se deposita la memoria del estudiante víctima del desplazamiento forzado para que detone en la construcción de planes, programas, proyectos, metas o acciones en pro de una formación integral y de un aprendizaje significativo. Desde la perspectiva pedagógica ya que a partir de sus relatos de vida se puede generar ambientes y/o recursos de aprendizaje significativo. Capacitación en pedagogía de la memoria. Capacitación en diseño de ambientes de aprendizaje a partir de relatos de vida de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Seminario-taller sobre principios pedagógicos y estrategias didácticas para el trabajo de memoria en tiempos y destiempos del conflicto armado colombiano.

DH2: Es el espacio no físico donde se ubica la memoria de los niños y niñas que vienen de la guerra, este espacio puede ser en el currículo-plan de estudios, proyectos reglamentarios, proyectos de aula, estrategias didácticas o espacios Tic. Desde el ámbito del ser como un todo; aquí los relatos de vida nacen en el momento que los niños y niñas los narran, los comparten, los dibujan o los escriben en un diario de vida. Teniendo en cuenta el modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución

de aula, estrategias didácticas o espacios TIC. Por otro lado, desde el ámbito del ser como un todo; aquí los relatos de vida nacen en el momento que los niños y niñas los narran, comparten, dibujan o escriben en un diario de vida.

- Espacio de vida, ya que es el espacio de gran currículo que alberga al niño, su tiempo en la guerra y la memoria que habita, que co-habitará en el aula y el detonante para la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje. Además, es un espacio donde predomina el amor, pues solo el amor es capaz de establecer nuevos espacios de interacción, ayuda constante, escenarios de aprendizaje y de formación integral, bajo la construcción de un currículo para la diversidad en tiempos de pos acuerdo.
- El lugar de la memoria es el tránsito entre lo que el niño trae de la guerra en su mente y ubicación que el docente o la escuela le da en el currículo con el propósito de actuar para facilitar la integración, aprendizaje pertinente, progresivo, continuo y significativo y desarrollo integral escolar desde la perspectiva pedagógica.,
- Lugar de la memoria en el aula debe ser el camino que articule ese bagaje que trae el niño de la guerra en su mente con la estructura macro-curricular de la institución, permitiendo que nuevos procesos educativos sean

Educativa se proponen estas estrategias: Seminario taller sobre el lugar de la memoria en el aula: ¿Qué es la memoria?, ¿Qué lugar ocupa?, ¿Qué relación puede haber entre aula, memoria y conflicto armado?, Seminario taller sobre los detonantes de la memoria: ¿A dónde va a parar la memoria que trae el niño víctima del desplazamiento forzado que llega al aula?, Seminario taller: pedagogía del pos acuerdo o pedagogía en tiempos de transición hacia la paz?, Seminario taller: La ruta de atención y acogida en el aula: ¿Los niños que vienen de la guerra qué lugar ocupan en un ambiente de aprendizaje?.

DM5: Es un espacio de vida, no un lugar que se construye con ladrillo...es el espacio de gran currículo que puede albergar al niño, su tiempo en la guerra y la memoria que habita, co-habitará en el aula y la detonancia para la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje. Desde el ámbito del amor, ya que solo el amor es capaz de crear nuevos espacios de interacción, ayuda constante, escenarios de aprendizaje y de formación integral. Construcción de un currículo para la diversidad en tiempos de pos acuerdo.

DH3: No es un espacio físico ni teórico, el lugar de la memoria es el tránsito entre lo que el niño trae de la guerra en su mente y la ubicación que el docente o la escuela le da en el currículo con el fin de actuar en consecuencia para facilitar la integración, el aprendizaje pertinente, progresivo, continuo y significativo y el desarrollo integral escolar. Desde la perspectiva pedagógica, ya que cada

resignificados dentro del plan de estudios, modelo pedagógico, método de evaluación y recursos dentro de la dinámica enseñanza-aprendizaje.

- Espacio didáctico, pedagógico, metodológico, práctico o evaluativo en donde el docente sitúa la memoria de los niños generando ambientes de aprendizajes y/o unidades de aprendizaje que impactan positivamente en el currículo, asegurando su fortalecimiento en pro de un currículo diverso e integrador, desde la perspectiva de la transformación positiva.
- Espacio académico en el que descansa la memoria de los niños y niñas desplazados por la violencia y que desde allí se permite hacer impacto estratégico en el currículo escolar.
- Es en espacio pedagógico, didáctico y/o práctico en donde habitará la memoria en el aula y permitirá generar planes, programas, proyectos, metas y acciones en pro de estos niños y niñas que vienen desplazados de sus territorios de origen debido a la guerra en Colombia.
- Es la memoria ubicada en el ámbito pedagógico-curricular escolar con el fin de generar ambientes, herramientas para nuevos aprendizajes que aseguren el conocimiento del lugar-territorio al cual ha llegado, el sujeto en su dimensión política y la memoria en el aula.

relato de vida puede permitir la construcción de ambientes de aprendizaje, unidades de aprendizaje, proyectos de aula o prácticas de campo en relación con aprendizajes significativos. Una conferencia que permita conocer la relación entre el currículo escolar y la atención y acogida de los niños y niñas desplazados por la violencia que retornan al aula escolar.

DM6: Siempre he pensado que el lugar de la memoria en el aula no debe ser un micro-museo con fotos y materiales traídos de la guerra, creo que debe ser el camino que articula todo ese bagaje que trae el niño de la guerra en su mente con la estructura macro-curricular de la institución que permite nuevos procesos educativos, re significar el plan de estudios, el modelo pedagógico, el método de evaluación y los recursos mismos en la dinámica enseñanza-aprendizaje. Desde la pedagógica y didáctica pues es allí donde deben estar esos relatos de vida de los pequeños para que a partir de ello se creen unidades de aprendizaje o ambientes de aprendizaje para todos los que convergen en el aula escolar. Definitivamente debe capacitarse a los docentes en procesos de atención y acogida de los niños y niñas que llegan de la guerra, pero se debe centrar más en el aula porque es allí donde convergen los saberes, sentimientos, relaciones interpersonales y procesos de aprendizaje significativos. Es necesario capacitar en uso y/o diseño de recursos TIC que acompañen el proceso de atención y acogida en el aula de aquellos que han llegado de la guerra.

Desde la perspectiva humana transformadora el relato es pieza clave de convivencia armónica y pacífica que se enfatiza mediante un curso intensivo sobre memoria de las víctimas en el aula y qué hacer con ella; un seminario-taller sobre estrategias didácticas en una pedagogía de la no guerra en Colombia y un seminario-taller para el trabajo cooperativo y colaborativo con víctimas del desplazamiento forzado en el aula.

- La memoria en este caso ocupa un lugar pedagógico, curricular y didáctico para que lo vivido por los niños y niñas que vienen de la guerra sea tenido en cuenta y posterior a ello se puedan crear secuencias de aprendizajes que lleven tres pilares básicos: el territorio, el sujeto político y la memoria. Desde la perspectiva de la persona humana que se transforma para bien después de la guerra y que tras su éxodo regresa al aula de clases, ya que funciona como un curso para docentes, acudientes y estudiantes en TREC- terapia racional emotiva conductual del Doctor Alberth Ellis.
 - El lugar es la ubicación de la memoria en el universo curricular ya sea en planes, programas, proyectos de aula, metas, acciones o transformaciones pedagógicas.
-

DM7: Es aquel espacio didáctico, pedagógico, metodológico, práctico o evaluativo en donde el docente ubica la memoria de los pequeños para generar desde allí ambientes de aprendizajes y/o unidades de aprendizaje que impactan positivamente en el currículo asegurando su fortalecimiento en pro de un currículo diverso e integrador. Desde la perspectiva de la transformación positiva, desde lo verdaderamente humano en donde cada relato de vida es un aprendizaje y una oportunidad de integración escolar. Talleres orientadores en temas de territorios y conflicto armado, sujeto político que aprende en el aula y el lugar de la memoria de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado.

DM8: Es el espacio académico en el que reposa la memoria de los niños y niñas desplazados por la violencia y que desde allí se permite hacer impacto estratégico en el currículo escolar. Desde la perspectiva de la transformación positiva del ser en relación a su saber y a sus relaciones interpersonales que le permiten continuar su camino superando el pasado reciente de violencia que le tocó vivir tras el éxodo de su territorio de origen. Capacitación a docentes, estudiantes y familias para crear entre todos la ruta de atención y acogida en el aula escolar.

DH4: Es en espacio pedagógico, didáctico y/o práctico en donde habitará la memoria en el aula y permitirá generar planes, programas, proyectos, metas y acciones en pro de estos niños y niñas que vienen desplazados de sus territorios de origen debido a la guerra en Colombia. Desde

la perspectiva humana en la que los relatos de vida se convierten en pieza clave para generar acciones de acompañamiento, aprendizaje, convivencia y rescate de los valores debido al éxodo de su territorio y el drama de ser desplazado. Seminario-taller de intercambio de saberes y experiencias sobre el lugar de la memoria en el aula escolar de los niños desplazados y el papel del docente en procesos de atención y acogida. Fortalecimiento del currículo institucional con los proceso de atención y acogida escolar y en el aula de clase. Construcción de una cartilla para atender el retorno al aula de los niños y niñas que vienen de la guerra en Colombia.

DM9: Es un espacio que va más allá de cuatro paredes, es la memoria ubicada en el ámbito pedagógico-curricular escolar con el fin de generar ambientes, herramientas para nuevos aprendizajes que aseguren el conocimiento del lugar-territorio al cual ha llegado, el sujeto en su dimensión política y la memoria en el aula. Desde la perspectiva humana transformadora en la que el relato de vida se convierte en pieza clave a la hora de querer hablar de convivencia armónica y pacífica. -Un curso intensivo sobre memoria de las víctimas en el aula y qué hacer con ella; Un seminario-taller sobre estrategias didácticas en una pedagogía de la no guerra en Colombia; -Un seminario-taller para el trabajo cooperativo y colaborativo con víctimas del desplazamiento forzado en el aula.

DM10: Lugar en este caso no puede ser un aula, un museo o un centro de memoria, la memoria en este caso ocupa un

lugar pedagógico, curricular y didáctico para que lo vivido por los niños y niñas que vienen de la guerra sea tenido en cuenta y posterior a ello se puedan crear secuencias de aprendizajes que lleven tres pilares básicos: el territorio, el sujeto político y la memoria. Desde la perspectiva de la persona humana que se transforma para bien después de la guerra y que tras su éxodo regresa al aula de clases. Un curso para docentes, acudientes y estudiantes en TREC-terapia racional emotiva conductual del Doctor Alberth Ellis.

DM11: El lugar no es un sitio concreto, es más bien la ubicación de ella en el universo curricular ya sea en planes, programas, proyectos de aula, metas, acciones o transformaciones pedagógicas. Desde el darle un sitio en la dinámica de aprendizaje...para mí es un sitio privilegiado para que el estudiante sienta que se reconoce como un ser pensante, único, maravilloso y humano. -Un diplomado en memoria de la guerra y el aula: El niño, su memoria, su ser como sujeto político y los dos territorios, el que lo vio nacer y el que lo recibió después de la guerra; - Un seminario-taller sobre el aula de clases después de la guerra: Estrategias didácticas para enseñar y aprender en tiempos de pos acuerdo.

DFUV1: En la Institución Educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo diver-diferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado-

significativo, los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento, control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo. Desde la mirada humana por ser seres que han transitado en la guerra y han vivido para contarlo. La ruta de atención y acogida en el aula que se articule con la ruta de atención y acogida a nivel escolar.

DFUV2: Es de considerar que en Colombia se habla mucho del lugar de la memoria como un museo, un sitio adecuado para el registro fotográfico o partes u objetos significativos que demuestran lo sucedido en algún momento; pero para el caso del aula creo que debe ser dentro de los ejes transversales de aprendizaje porque el estudiante aprende escuchando, narrando, viendo los gestos, abrazando y generando confianza entre el que llega de la guerra como víctima del desplazamiento y el que estaba ya en el aula y que solo ha visto la guerra en películas o en noticieros. Nunca el lugar de la memoria en el aula debe ser una pared o una vitrina para exhibir algo, jamás lo debe ser. Desde la mirada de respeto y de calidad humana, no toda víctima es capaz de contar lo que le ha sucedido, algunos de ellos optan por el silencio y ese también hace parte de la narración y de su propia historia de vida. No hay que pretender convertir la memoria en algo de subasta o de morbo, creo que se deben hacer conversatorios muy bien estructurados y con todo el respeto que eso implica. Considero vital que cada actividad que se programe, sea un simposio, foro, seminario taller o mesa redonda sea a través del acompañamiento del equipo

- En la Institución Educativa Harold Eder y sus cuatro sedes, no se habla de un lugar físico para la memoria, se le da lugar a esa memoria en toda la gestión curricular que incluye el currículo diver-diferente, el plan de estudios flexible, el modelo pedagógico integrado-significativo, los ambientes y unidades de aprendizaje y en los procesos de seguimiento,
-

interdisciplinario para que no vaya a ver actos que degraden, despierten rencores, se abran viejas heridas o se hiera la sensibilidad ni de la víctima y del escucha.

DFUV3: Un lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar debe ser dentro de la dinámica del currículo institucional ya que este permitirá darle vida en el tiempo y en las clases la experiencia que trae el niño y para eso el maestro debe brindar las condiciones de seguridad, respeto por la memoria, generar sensibilidad entre los demás estudiantes del grupo para que de verdad sea una detonación hacia la formación integral y el aprendizaje significativo. Yo no creo que se requiera de convertir el aula en un museo, para ello están los centros de memoria histórica, aquí lo que se requiere es ubicar esa memoria que trae el niño en la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Desde lo humano, ya que si no se humaniza el testimonio de una víctima como algo para trascender tanto quien lo vivió como quien lo escucha entonces estaríamos dándole paso a la comidilla, al chisme y al irrespeto. Así como se tiene una ruta de atención y acogida a nivel institucional, también se debe crear de manera pronta la ruta de atención y acogida en el aula como un proceso que permita no solo conocer la memoria de la guerra que traen los estudiantes sino facilitar a toda una nación unas estrategias de cómo abordar estos procesos de la forma más eficaz. Debe consolidarse todo un trabajo de mesas colaborativas y cooperativas para trazar la ruta de atención y acogida en el

control y evaluación a la formación integral y al alcance del aprendizaje significativo.

- El aula debe tener ejes transversales de aprendizaje para que el estudiante aprenda escuchando, narrando, viendo los gestos, abrazando y generando confianza entre el que llega de la guerra como víctima del desplazamiento y el que estaba ya en el aula y que solo ha visto la guerra en películas o en noticieros.
 - El lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar debe estar dentro de la dinámica del currículo institucional, ya que este permitirá darle vida en el tiempo y en las clases la experiencia que trae el niño, y para ello el maestro debe brindar las condiciones de seguridad, respeto por la memoria, generar sensibilidad entre los demás estudiantes del grupo para que sea una detonación hacia la formación integral y aprendizaje significativo
 - E la memoria de las víctimas del desplazamiento forzado tienen su lugar en los proyectos de aula porque es allí donde cada docente de cada grado construye un nuevo caminar con los relatos de vida de los pequeños y da paso a la construcción de sus propios relatos educativos.
 - El lugar de la memoria en el aula está en los proyectos de aula, pues son ellos donde reposan
-

aula de los estudiantes que llegan víctimas del desplazamiento forzado.

DFUV4: Claramente la memoria de las víctimas del desplazamiento forzado tiene su lugar en los proyectos de aula porque es allí donde cada docente de cada grado construye un nuevo caminar con los relatos de vida de los pequeños y da paso a la construcción de sus propios relatos educativos. Desde el campo de lo humano, no hay algo más humano que el testimonio real de alguien que ha vivido la guerra en carne propia. Capacitación a los nuevos maestros y maestras que han llegado a la Institución sobre gestión curricular, gestión pedagógica y didáctica, construcción de unidades y ambientes de aprendizaje y finalmente, capacitación en diseño y aplicación de proyectos de aula. Otra acción clave es capacitar a la comunidad educativa en general sobre enseñanza y aprendizaje en tiempos de pos acuerdo de paz.

DFUV5: Si dijera que el lugar es la pared del aula sería muy atrevido y es algo imperdonable, para mí el lugar de la memoria en el aula está en los proyectos de aula, pues son ellos donde reposan la realidad de la víctima, su narrativa, su historia de un pasado reciente y sobretodo reposa sus anhelos a pesar de los vivido. Desde lo verdaderamente humano, sin este sentido no tendría chiste alguno hablar de memoria de la víctima. La consolidación de unas mesas cooperativas y colaborativas de la memoria en el aula a través de los resultados de todos y cada uno de

la realidad de la víctima, su narrativa, su historia de un pasado reciente y sobretodo reposa sus anhelos a pesar de lo vivido. Desde lo verdaderamente humano es importante la consolidación de unas mesas cooperativas y colaborativas de la memoria en el aula a través de los resultados de todos y cada uno de los proyectos de aula surgidos en tiempos de guerra, de proceso de paz y en el pos acuerdo.

- La memoria de las víctimas en el aula escolar se enfocan directamente en los proyectos de aula, porque es allí en donde lo sucedido con cada uno de niños y en especial su historia cobra vida, se valora, se respeta y permite crear desde lo humano nuevas formas de conocer al ser, su saber, sus sentimientos, su hacer y sus relaciones interpersonales.
-

los proyectos de aula surgidos en tiempos de guerra, de proceso de paz y en el pos acuerdo.

DFUV6: No hay duda que el lugar de la memoria de las víctimas en el aula escolar es en los proyectos de aula porque es allí en donde lo sucedido con cada uno de ellos y en especial su historia cobra vida, se valora, se respeta y permite crear desde lo humano nuevas formas de conocer al ser, su saber, sus sentimientos, su hacer y sus relaciones interpersonales. En una perspectiva humana porque hay que valorar a la víctima por haber sobrevivido y porque empieza en la escuela un nuevo camino para salir adelante y alcanzar sus sueños y si no hay sueños pues en el proyecto de aula -tejiendo mi vida- se podrán tejer para luego hacerlos realidad. Todas las acciones que se propongan deben tener como propósito el fortalecer los proyectos de aula, la ruta de atención y acogida adecuada a las víctimas, el fortalecimiento de los grupos como el de madres y padres valientes y en especial el proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra- que durante varios años ha generado grandes logros como el respeto, la tolerancia y el valor de la ternura entre las personas que habitan y transitan el aula escolar en busca de un conocimiento significativo, pertinente, progresivo y continuo.

FVCA1: El espacio en donde nuestros recuerdos son tenidos en cuenta. No, solo en la institución en donde nos han brindado apoyo y confianza. Quedaron muy conmovidos y sentimos que nos han cogido mucho cariño.

La construcción de un libro de memorias sobre nuestras narrativas.

FVCA2: Creo que es coger los recuerdos y utilizarlos para que los demás niños aprendan sobre el valor de la vida y sobre la problemática que ha vivido Colombia. No, solo en la Institución Educativa Harold Eder en el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- en donde pudimos contar todo lo que sucedió y cómo lo fuimos superando. Algunos lloraron, otros nos abrazaron y algunos decidieron no escuchar pues les pareció muy fuerte. Hacer una película o algo que la gente pueda ver en donde se cuente lo que nos ha sucedido.

FVCA3: No es un salón ni mucho menos, para mí el lugar de la memoria está en lo que enseñan los profesores y entre esas cosas se enseña el cuidado a la vida y las historias que personas como yo han vivido en esta violencia en mi país. No lo había hecho nunca hasta que en la escuela en el proyecto -Tejiendo mi vida- en donde a mis hijos le han enseñado a construir su proyecto de vida, me invitaron a que les contara todo lo que habíamos subido antes de llegar a esta ciudad tan hermosa. Muy emocionados todos por lo que les conté y me pidieron que volviera luego para más historias. Creo que se podría crear un cuento para que todos lo leyeran y conocieran lo que es vivir en la guerra.

FVCA4: Es darle un lugar privilegiado a lo que hemos contado de la guerra y que sirva de experiencia para aquellas personas que no valoran la familia ni la vida. No, solo lo he hecho en la escuela Harold Eder desde el primer

instante que nos recibieron. Para mucho fue algo muy difícil de entender, algunos no creyeron, otros si y nos apoyaron mucho. Me gustaría que hicieran un libro para niños sobre las historias de todos los que hemos llegado y hemos sobrevivido a la violencia.

FVCA5: Yo podría decir que es un salón de clases con muchos recuerdos, pero para mí eso no lo es, siento que el lugar de la memoria está en el corazón de los profesores pues son los que escuchan a mi pequeño, me lo ayudan y me lo han sacado adelante por lo que él es y por lo que trae en sus recuerdos y en su alma. No, solo durante la participación del proyecto de aula- El café de los más chicos- en donde a través de charlas tanto mi hijo como yo hemos contado nuestra vida y el episodio de violencia vivido. Les llenó de rabia a algunos por todo lo que nos pasó y se preguntaron en donde estaba el gobierno que permitió todo eso; otros les dieron mucho miedo pues era increíble para ellos que eso hubiera sucedido en este país. Seguir fomentando esos proyectos de aula a partir de las vivencias de los niños que han estado en una violencia constante por culpa de la guerrilla de las Farc.

FVCA6: Es el sitio en donde va a para para bien nuestros recuerdos de todo lo vivido en esa guerra horrible de este país. Con todo eso los docentes lo utilizan para mejorar su enseñanza y hablar con voz propia de la guerra colombiana. No, solo durante el tiempo que duró un proyecto de aula llamado- Pequeñas palabras- que trata de cómo el profesor de la niña ha utilizado la experiencia de

- El espacio en donde nuestros recuerdos son tenidos en cuenta, no solo en la institución en donde les han brindado apoyo y confianza, se sienten conmovidos y con el sentimiento de cariño, ya que es importante la construcción de un libro de memorias sobre nuestras narrativas.
 - Toman los recuerdos y son utilizados para que los demás niños aprendan sobre el valor de la vida y sobre la problemática que ha vivido Colombia, ya que no solo en la Institución Educativa Harold Eder en el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-, es donde se puede contar todo lo que sucedió y cómo lo fuimos superando.
-

nosotros y de otras personas que vinieron de la guerra para construir hermosos cuentos en donde todos pueden conocer lo que realmente nos sucedió. Pienso que la gente no está preparada para oír tanto dolor, no están preparadas para que uno cuente esos horrores vividos, por eso hubo lágrimas, tristeza y hasta compasión. Pienso que se puede crear un grupo de personas que hayan vivido la guerra y nos narren sus experiencias dentro del aula y sacar de allí los valores a mejorar en cada uno de nosotros.

FVCA7: Es la mejor forma de que nuestra historia no se borre para siempre, eso va más allá de 4 paredes, es tiempo, aprendizaje y fuerza cada momento. No, nunca quisimos hablar de esto, tan solo ahora que estamos en el proyecto de aula- Diver-diferencias- que es un trabajo muy lindo en donde no se discrimina a nadie y se aprende a conocer a los demás y aprender de ellos y sus historias de vida. Fueron muy calmados al escucharnos pero cuando mi hijo contó lo que había vivido allí si la gente lloró. Unos cuadros de pinturas que refleje lo que hemos vivido cada uno de nosotros durante ese tiempo de violencia.

FVCA8: Es un proyecto en donde todo lo que nos sucedió tiene cabida para que otros reflexionen sobre el recuento de los daños. Es una forma de tomar nuestras historias de guerra y dolor y ubicarlas en pro de un aprendizaje para los más chicos. No, lo hice una sola vez en el aula de mi hijo en grado cuarto en un proyecto de aula llamado- Pienso en Tic para apoyarte- que trata sobre videos, películas para entender la guerra de la Colombia y cómo evitar que se

- El lugar de la memoria está en lo que enseñan los profesores y entre esas cosas se enseña el cuidado a la vida y las historias que personas han vivido en el conflicto armado, no lo había hecho nunca hasta que en la escuela en el proyecto -Tejiendo mi vida-, donde a mis hijos le han enseñado a construir su proyecto de vida, me invitaron a que les contara todo lo que habíamos subido antes de llegar a esta ciudad tan hermosa.
- Es un lugar privilegiado a lo que hemos contado de la guerra y que sirva de experiencia para aquellas personas que no valoran la familia ni la vida. No, solo lo he hecho en la escuela Harold Eder desde el primer instante que nos recibieron. Para mucho fue algo muy difícil de entender, algunos no creyeron, otros si y nos apoyaron mucho.
- Es un salón de clases con muchos recuerdos, pero para mí eso no lo es, siento que el lugar de la memoria está en el corazón de los profesores, pues son los que escuchan a mi pequeño, me lo ayudan y me lo han sacado adelante por lo que él es y por lo que trae en sus recuerdos y en su alma. No, solo durante la participación del proyecto de aula- El café de los más chicos- en donde a través de charlas tanto mi hijo como yo hemos contado nuestra vida y el episodio de violencia vivido. Les llenó de rabia a algunos

vuelva a repetir. Dentro de esos videos estaba yo y otras mujeres que contaban como les había ido en tiempos de guerra y ahora en tiempos de búsqueda de paz. Las narrativas fueron entendidas, comprendidas y aquellas preguntas que hicieron después quienes escucharon fueron sobre cómo estábamos ahora y que seríamos o pensabas ser. Creo que se podría crear un programa radial que se llamara, por ejemplo- Voces de la guerra en tiempos de no guerra.

FVCA9: Es un espacio infinito en donde quienes hemos sido víctima nuestras palabras son escuchadas, nuestro dolor y nuestras tristezas, no para guardarlas en un rincón sino para que sirvan como ejemplo para no repetirlo jamás. El lugar de la memoria no puede ser una iglesia o una cárcel, siento que un aula de clase es lo correcto porque es allí donde el dolor puede apaciguarse con el conocimiento para poder seguir adelante. No, esto es muy duro como para estarlo contando en cada esquina, lo hemos hecho con mi hijita una sola vez en un proyecto de aula de la escuela que se llama- Lo que seremos después de la guerra- y fue allí donde mostré por primera vez la foto de mi hijo, algunas de sus ropas e incluso el crucifijo que le regalé para un cumpleaños que precisamente el día que se fue no llevó consigo. Algunas personas lloraron, otras guardaron silencio y otras (muchas) me abrazaron y me dijeron que yo era muy valiente. Realizar este año nuevamente el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra.

por todo lo que nos pasó y se preguntaron en donde estaba el gobierno que permitió todo eso; otros les dieron mucho miedo pues era increíble para ellos que eso hubiera sucedido en este país.

- Es el sitio en donde va a para para bien nuestros recuerdos de todo lo vivido en esa guerra horrible de este país. Con todo eso los docentes lo utilizan para mejorar su enseñanza y hablar con voz propia de la guerra colombiana. No, solo durante el tiempo que duró un proyecto de aula llamado- Pequeñas palabras- que trata de cómo el profesor de la niña ha utilizado la experiencia de nosotros y de otras personas que vinieron de la guerra para construir hermosos cuentos en donde todos pueden conocer lo que realmente nos sucedió. Pienso que la gente no está preparada para oír tanto dolor, no están preparadas para que uno cuente esos horrores vividos, por eso hubo lágrimas, tristeza y hasta compasión.
 - Es la mejor forma de que nuestra historia no se borre para siempre, eso va más allá de 4 paredes, es tiempo, aprendizaje y fuerza cada momento. No, nunca quisimos hablar de esto, tan solo ahora que estamos en el proyecto de aula- Diver-diferencias- que es un trabajo muy lindo en donde no se discrimina a nadie y se aprende a conocer a los demás y aprender de ellos y sus historias de vida. Fueron muy
-

FVCA10: Para mí un lugar de la memoria en el aula no puede ni debe ser la representación del dolor de la guerra en 4 paredes, el lugar de la memoria es más de tipo curricular, ya que es allí donde precisamente se debe debatir el quiénes somos, de dónde venimos, qué nos pasó, por qué estamos aquí y después de sobrevivir vivir para contarlo. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula -Diver diferencias- un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella. Creo y estoy casi seguro que en el nuevo año lectivo se debe promulgar el proyecto -Lo que seremos después de la guerra- y acompañarlo de otras situaciones de gente valiente que habitan la escuela y que sus narrativas han de ser poderosas, conmovedoras y transformadoras de vida.

FVCA11: Si, dentro del proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra- con el maestro pudimos conocer el origen de esta violencia en el país y también que se está haciendo con lo firmado en el acuerdo de paz. Pudimos llorar, reír, recordar, callar, gritar y tirarnos al suelo para dejar salir todo ese dolor que llevamos dentro; pudimos contar cada uno de nosotros lo que vivimos en nuestros campos y en nuestras casas y lo mejor fue que nos encontramos en la escuela con otras personas del pueblo y veredas cercanas, el volvernos a ver y abrazarnos fue algo

calmados al escucharnos pero cuando mi hijo contó lo que había vivido allí si la gente lloró.

- Es un proyecto en donde todo lo que nos sucedió tiene cabida para que otros reflexionen sobre el recuento de los daños. Es una forma de tomar nuestras historias de guerra y dolor y ubicarlas en pro de un aprendizaje para los más chicos. No, lo hice una sola vez en el aula de mi hijo en grado cuarto en un proyecto de aula llamado- Pienso en Tic para apoyarte- que trata sobre videos, películas para entender la guerra de la Colombia y cómo evitar que se vuelva a repetir. Dentro de esos videos estaba yo y otras mujeres que contaban como les había ido en tiempos de guerra y ahora en tiempos de búsqueda de paz. Las narrativas fueron entendidas, comprendidas y aquellas preguntas que hicieron después quienes escucharon fueron sobre cómo estábamos ahora y que seríamos o pensabas ser.
 - Es un espacio infinito en donde quienes hemos sido víctima nuestras palabras son escuchadas, nuestro dolor y nuestras tristezas, no para guardarlas en un rincón sino para que sirvan como ejemplo para no repetirlo jamás. El lugar de la memoria no puede ser una iglesia o una cárcel, siento que un aula de clase es lo correcto porque es allí donde el dolor puede apaciguarse con el conocimiento para poder seguir adelante.
-

muy bonito. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula -Diver diferencias- un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella. Creo y estoy casi seguro que en el nuevo año lectivo se debe promulgar el proyecto -Lo que seremos después de la guerra- y acompañarlo de otras situaciones de gente valiente que habitan la escuela y que sus narrativas han de ser poderosas, conmovedoras y transformadoras de vida.

FVCA12: La escuela y el salón de clases es el mejor lugar para que nos escuchen nuestras historias, porque cada maestro lo hace de corazón y nos brinda la posibilidad de ser quienes somos sin ocultar nada. Cuando el profesor toma esa historia que le hemos contado y hace una clase para los niños y estos entienden lo que ha pasado entonces la historia no muere y se transforma en un acto de enseñanza, de esperanza y de fe. Únicamente con mi escuela en donde está mi niño en un proyecto de aula llamado- Campesino de mi tierra- ya que al ser nosotros campesinos se nos valora por lo que hacemos día a día para darle alimento a todo el mundo. Este proyecto es muy hermoso porque nos han llamado a que contemos el día a día del campesino no solamente lo que vivimos en la guerra sino las caricias que le damos a la tierra para que brote la vida. Muy bonita, la gente lloró y en especial los niños que

No, esto es muy duro como para estarlo contando en cada esquina, lo hemos hecho con mi hijita una sola vez en un proyecto de aula de la escuela que se llama- Lo que seremos después de la guerra- y fue allí donde mostré por primera vez la foto de mi hijo, algunas de sus ropas e incluso el crucifijo que le regalé para un cumpleaños que precisamente el día que se fue no llevó consigo. Algunas personas lloraron, otras guardaron silencio y otras (muchas) me abrazaron y me dijeron que yo era muy valiente.

- Para mí un lugar de la memoria en el aula no puede ni debe ser la representación del dolor de la guerra en 4 paredes, el lugar de la memoria es más de tipo curricular, ya que es allí donde precisamente se debe debatir el quiénes somos, de dónde venimos, qué nos pasó, por qué estamos aquí y después de sobrevivir vivir para contarlo. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula -Diver diferencias- un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella.
-

allí estaban, pues al ver a mi hijo su compañerito que había pasado por tanto dolor se le acercaron y lo abrazaron y le hicieron sentir que lo querían y que él no estaba solo. Pienso que se debe continuar con el proyecto de -campesino de mi tierra- pues hay mucho por contar, otras vivencias lindas más allá de la guerra.

FVCA13: Debo decir que el lugar de la memoria está en cada trazo de letras en donde se escribe lo ocurrido, en cada voz de las víctimas y en cada acción del docente que hace que todo lo dicho y escrito no se vaya al cajón del olvido. El lugar es la oportunidad para narrar y lo narrado cobra vida porque otros no permiten que se borre ni del recuerdo ni de la escritura. Solamente a través del proyecto de aula-Tejiendo mi vida- que es un proyecto de los grados quinto de las distintas sedes en las que se divide la Institución en general- con el lema -El proyecto de vida lo hago a mano y sin permiso- es la oportunidad para que los intereses y expectativas de los niños y niñas se tejan para diseñar un futuro posible. Es de admirar que un maestro permita que niños que han vivido la guerra sueñen con su futuro y que ese futuro tenga como meta ser profesional para bien suyo y del país. Fue muy bien recibida pues a partir de lo expuesto los niños entienden que mientras estemos vivos y seamos libres tenemos toda la posibilidad de diseñar un gran futuro. Que los padres y madres de familia en su rol de acudientes promuevan y hagan parte del grupo -Padres y madres valientes- que es una escuela de padres que tienen la institución educativa desde hace ya varios años.

- Si, dentro del proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra- con el maestro pudimos conocer el origen de esta violencia en el país y también que se está haciendo con lo firmado en el acuerdo de paz. Pudimos llorar, reír, recordar, callar, gritar y tirarnos al suelo para dejar salir todo ese dolor que llevamos dentro; pudimos contar cada uno de nosotros lo que vivimos en nuestros campos y en nuestras casas y lo mejor fue que nos encontramos en la escuela con otras personas del pueblo y veredas cercanas, el volvernos a ver y abrazarnos fue algo muy bonito. Si, solo con la nueva familia con la que vivimos ahora y en la escuela en el proyecto de aula -Diver diferencias- un proyecto que apunta al reconocimiento del ser diverso que ha vivido la guerra y hoy nos cuenta su experiencia. Ha sido un proyecto maravilloso tan humano como el mismo docente que lo ha creado. Todos en el aula quedaron sorprendidos por la experiencia tan devastadora que vivimos y cómo pudimos salir con vida de ella.
 - La escuela y el salón de clases es el mejor lugar para que nos escuchen nuestras historias, porque cada maestro lo hace de corazón y nos brinda la posibilidad de ser quienes somos sin ocultar nada. Cuando el profesor toma esa historia que le hemos contado y hace una clase
-

FVCA14: Es el espacio no físico sino de aprendizaje en donde el maestro o profesor a través de su proyecto de aula toma la historia de vida de la víctima de desplazamiento y la convierte en una oportunidad para el aprendizaje no solo de quienes vivieron la guerra sino de aquellos a los que les han contado el dolor de los otros. No, únicamente dentro del proyecto de aula- Pequeñas palabras- que es un proyecto en donde cada historia de vida de un estudiante desplazado por la violencia es convertida en un cuento para que otras personas conozcan lo sucedido y puedan opinar de primera mano con sus protagonistas lo que piensan de ello y aportar a la paz entre los seres que después de lo vivido no han perdido la esperanza ni en ellos, ni en sus familias y menos en su país. Quedaron maravillados por la forma como se contó y de allí vino el silencio, el llanto y un abrazo que hizo revivir el alma. Creo que un documental con todas las personas que han contado sus historias de vida y de guerra sería muy interesante pues hay que luchar contra el olvido que nos está carcomiendo el alma en este país.

FVCA15: El lugar de la memoria en el aula es la oportunidad para que ese relato de vida sea puesto en escena y el lugar lo dispone el docente bajo la interpretación que este le de y con ello cobre un verdadero sentido.

para los niños y estos entienden lo que ha pasado entonces la historia no muere y se transforma en un acto de enseñanza, de esperanza y de fe. Únicamente con mi escuela en donde está mi niño en un proyecto de aula llamado- Campesino de mi tierra- ya que al ser nosotros campesinos se nos valora por lo que hacemos día a día para darle alimento a todo el mundo. Este proyecto es muy hermoso porque nos han llamado a que contemos el día a día del campesino no solamente lo que vivimos en la guerra sino las caricias que le damos a la tierra para que brote la vida. Muy bonita, la gente lloró y en especial los niños que allí estaban, pues al ver a mi hijo su compañerito que había pasado por tanto dolor se le acercaron y lo abrazaron y le hicieron sentir que lo querían y que él no estaba solo.

- Debo decir que el lugar de la memoria está en cada trazo de letras en donde se escribe lo ocurrido, en cada voz de las víctimas y en cada acción del docente que hace que todo lo dicho y escrito no se vaya al cajón del olvido. El lugar es la oportunidad para narrar y lo narrado cobra vida porque otros no permiten que se borre ni del recuerdo ni de la escritura. Solamente a través del proyecto de aula- Tejiendo mi vida- que es un proyecto de los grados quinto de las distintas sedes en las que se divide la Institución
-

en general- con el lema -El proyecto de vida lo hago a mano y sin permiso- es la oportunidad para que los intereses y expectativas de los niños y niñas se tejan para diseñar un futuro posible. Es de admirar que un maestro permita que niños que han vivido la guerra sueñen con su futuro y que ese futuro tenga como meta ser profesional para bien suyo y del país. Fue muy bien recibida pues a partir de lo expuesto los niños entienden que mientras estemos vivos y seamos libres tenemos toda la posibilidad de diseñar un gran futuro.

- Es el espacio no físico sino de aprendizaje en donde el maestro o profesor a través de su proyecto de aula toma la historia de vida de la víctima de desplazamiento y la convierte en una oportunidad para el aprendizaje no solo de quienes vivieron la guerra sino de aquellos a los que les han contado el dolor de los otros. No, únicamente dentro del proyecto de aula- Pequeñas palabras- que es un proyecto en donde cada historia de vida de un estudiante desplazado por la violencia es convertida en un cuento para que otras personas conozcan lo sucedido y puedan opinar de primera mano con sus protagonistas lo que piensan de ello y aportar a la paz entre los seres que después de lo vivido no han perdido la esperanza ni en ellos, ni en sus familias y menos en su país.
-

Quedaron maravillados por la forma como se contó y de allí vino el silencio, el llanto y un abrazo que hizo revivir el alma.

Anexo 7. Vaciado de información: libreta de campo. Categoría Territorio.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Educativa: Harold Eder

Tema de Investigación: De dónde vengo yo

Categoría: Territorio

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se hizo una observación con el grupo total de Transición (35 estudiantes) de los cuales 2 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- evaluación integral y proceso de cierre-apertura.</p>	<p>1. Llegada al aula de Transición 1 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática. 3. Puesta en escena de la docente de Transición 1. 1. 2. Acto inicial de la clase a través de una oración- El señor es mi pastor- Ángel de la guarda- Virgencita de todos los niños y niñas. 2. Desarrollo de la clase- De donde vengo yo- 3. Dinámica de intervención en donde la maestra pregunta el lugar de origen de los pequeños y pequeñas- pide mucha escucha cuando los dos niños desplazados por el conflicto armado cuentan de donde vienen ello; les permite que describan el</p>	<p>Dentro de lo observado de los estudiantes está: 1. Motivación constante por parte de los niños y niñas de grado transición 1. 2. Los niños que no han vivido el desplazamiento estuvieron muy atentos a cada uno de los eventos realizados en la clase y dentro del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra. 3. En el momento de los relatos de los pequeños en situación de desplazamiento lo otros pequeños estuvieron muy atentos ya que esas historias no eran del común, nunca habían oído en clase un niño en medio de la guerra. 4. Algunos niños preguntaron mucho en especial en los</p>	<p>Estudiantes: 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 2. Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia. 3. Plan de clase de la docente de Transición 1. 4. Dos relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Transición 1. Docentes: 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 2. Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia. 3. Plan de clase de la docente de Transición 1. 4. Dos relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado</p>	<p>El trabajo del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- se ha convertido en el aula de grado Transición 1 en el lugar de la memoria de estos dos niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado. La clase -De donde vengo yo- ha permitido hablar del territorio, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>

	<p>lugar y ella va plasmando toda la ruta del desplazamiento en el tablero a través de dibujos.</p> <p>4. La docente lanza el proyecto-lo que seremos después de la guerra- y el micro-tema que toca es el del conflicto armado con la pregunta: ¿Porque se pelean las personas grandes en este país?</p> <p>5. Fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Nicolás ha llegado de la guerra- en donde convierte la experiencia de uno de los pequeños de la clase que ha sido víctima del desplazamiento forzado en un cuento maravilloso en donde la fe, la paz, la esperanza y las buenas personas son los protagonistas.</p> <p>6. Se pasa a reflexiones y preguntas finales explicando lo bello que es tener una Colombia en paz.</p> <p>7. Se hace el cierre-apertura con la frase- Bueno niños</p>	<p>relatos de los dos pequeños en situación de desplazamiento.</p> <p>5. Se les notó mucha alegría cuando participaron en el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra.</p> <p>Lo observado a la docente fue:</p> <p>1. Excelente dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto -Lo que seremos después de la guerra-</p> <p>2. Alto conocimiento de la didáctica para tratar el tema del conflicto armado colombiano y en especial sobre el desplazamiento forzado.</p> <p>3. Los recursos para la clase y el proyecto de aula fueron novedosos y muy pertinentes. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.</p> <p>4. La docente utilizó tanto los principios como las</p>	<p>que se encuentran en el grado Transición 1.</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-</p> <p>2. Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia.</p> <p>3. Plan de clase de la docente de Transición 1.</p> <p>1. 4. Dos relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Transición</p>	
--	--	---	---	--

	<p>y niñas la próxima clase escucharemos el cuento de Samanta y su historia-Que hace referencia a la otra estudiante víctima del desplazamiento forzado y su relato de vida.</p> <p>8. Todos se abrazan en clase y la clase y el proyecto de aula culmina.</p>	<p>estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.</p> <p>5. La docente construyó un clima fraterno en la clase y en el proyecto de aula para tratar un tema tan delicado y sensible con los más pequeños.</p> <p>6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.</p> <p>Lo observado a los estudiantes víctimas fue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas se sentían muy cómodos en el aula. 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula. 3. En el momento que les tocó el turno para hablar y hacer sus pequeños relatos de vida lo hicieron de una manera natural y teniendo muy presente que no se les 		
--	--	--	--	--

		<p>olvidara nada de lo que habían vivido antes, durante el desplazamiento forzado.</p> <p>4. Los niños y niñas ayudaron a su maestra a dibujar el recorrido vivido durante el éxodo del desplazamiento.</p> <p>5. Los niños y niñas en condición de desplazados participaron y convivieron de forma natural y fraternal con los demás compañeros del grupo.</p>		
--	--	---	--	--

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Educativa: Harold Eder

Tema de Investigación: Mi vida más que un cuento

Categoría: Territorio

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se hizo una observación con el grupo total de Transición (36 estudiantes) de los cuales 4 son niños registrados como víctimas del	<ol style="list-style-type: none"> Llegada al aula de Transición 2 Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática de la docente de Transición 2. 	<p>Dentro de lo observado está:</p> <ol style="list-style-type: none"> Motivación constante por parte de los niños y niñas de grado transición 2. Los niños que no han vivido el desplazamiento 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Proyecto de aula- Pequeñas palabras- Folleto Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia. 	El trabajo del proyecto de aula- Pequeñas palabras- se ha convertido en el aula de grado Transición 2- en el lugar de la memoria de estos dos niños y niñas que son

<p>desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Pequeñas palabras- evaluación integral y proceso de cierre- apertura.</p>	<p>3. Puesta en escena de la docente de Transición 2. 4. Acto inicial de la clase a través de una oración- El niño del campo. 1. 53. Desarrollo de la clase- Mi vida más que un cuento- 5. Dinámica de intervención en donde la maestra presenta unas imágenes en Power Point sobre niños afrodescendientes, campesinos, indígenas, población diversa y lanza la pregunta: ¿Ustedes saben qué les pasó a estos niños en sus tierras?...Algunos niños y niñas dicen que encontraron un tesoro otros dicen que tuvieron que vender sus casitas y algunos pocos dicen que la guerrilla los echó del pueblo. 6. La docente lanza el proyecto-Pequeñas palabras- que consiste en la lectura de cuentos creados en el aula sobre niños desplazados por el conflicto armado colombiano y el micro-</p>	<p>estuvieron muy atentos a cada uno de los eventos realizados en la clase y dentro del proyecto de aula- Pequeñas palabras- 3. En el momento de los relatos de los cuatro pequeños en situación de desplazamiento los otros pequeños estuvieron muy atentos ya que esas historias no les era familiar y se veían como si estuvieran presenciando una película de acción. 4. Hubo preguntas muy concretas como por ejemplo: ¿estas feliz aquí con nosotros?, ¿Extrañas tu tierra y tu casita? 5. Hubo bastante motivación a la hora de participar en el proyecto de aula - pequeñas palabras- Lo observado a la docente fue: 1. Gran dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto de aula - Pequeñas palabras- 2. Alto conocimiento de la didáctica para tratar el</p>	<p>3. Plan de clase de la docente de Transición 2. 4. Cuatro relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Transición 2. Docentes: 1. Proyecto de aula- Pequeñas palabras- 2. Folleto Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia. 3. Plan de clase de la docente de Transición 2. 4. Cuatro relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Transición 2. Estudiantes Víctimas: 1. Proyecto de aula- Pequeñas palabras- 2. Folleto Ruta del pos acuerdo de paz en Colombia.</p>	<p>víctimas del desplazamiento forzado. La clase -Mi vida más que un cuento- ha permitido hablar del territorio, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
---	---	--	--	---

	<p>tema que toca es el de la huida de la gente hacia la ciudad por problemas entre los adultos: ¿Por qué la gente le toca huir de sus tierras? con esta pregunta enmarca el tema central en el aula. Seguido a ello los cuatro niños y niñas desplazados por la violencia cuentan de forma muy breve lo que les sucedió en su otro territorio de donde vinieron.</p> <p>7. Fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Pablito huyó de la guerra-</p> <p>8. Se pasa a reflexiones finales explicando porque la violencia en el país, qué es el desplazamiento y por qué se da en este país llamado Colombia.</p> <p>9. Se hace el cierre-apertura con la frase- Mis queridos niños y niñas en la próxima clase conoceremos la historia de Catalina, una niña chocuana y su familia que tienen que dejar sus tierras</p>	<p>tema del desplazamiento forzado.</p> <p>3. Los recursos para la clase y el proyecto de aula fueron novedosos y muy pertinentes. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.</p> <p>4. La docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa Harold Eder.</p> <p>5. La docente construyó climatizó el aula con su ternura para poder tocar el tema del desplazamiento forzado en niños y niñas en edades entre los cuatro y cinco años.</p> <p>6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.</p> <p>Lo observado a los estudiantes víctimas fue:</p>	<p>3. Plan de clase de la docente de Transición 2.</p> <p>4. Cuatro relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Transición 2.</p>	
--	---	--	--	--

	<p>debido a la violencia armada.</p> <p>10. La maestra abraza a sus niños y niñas y les canta la canción -Viva Colombia en paz-</p>	<p>1.Los niños y niñas se sentían muy cómodos en el aula.</p> <p>2.Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula-Pequeñas palabras-.</p> <p>3.En el momento que les tocó el turno para hablar y hacer sus pequeños relatos de vida lo hicieron de una manera natural en especial a la hora de hablar de su guardería en donde estaban antes de llegar a esta aula y de las rondas que habían aprendido en especial - Compadre yo tengo un mico- la cual la entonó una de las niñas narradoras.</p> <p>4.Los niños y niñas escogieron de un grupo de imágenes las que se les acercaba al lugar de dónde ellos llegaron.</p> <p>5.Los niños y niñas en condición de desplazados participaron y convivieron de forma natural y fraternal con los demás compañeros del grupo.</p>		
--	---	--	--	--

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución Vicente Escobar- Sede rural modalidad Escuela Nueva

Tema de Investigación: El niño sin escuela

Categoría: Territorio

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se realizó una observación con el grupo total de cuarto y quinto- modalidad programa Escuela Nueva² (15 estudiantes) de los cuales ³ son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- 1, 2 3 recíbeme otra vez- evaluación integral y proceso de cierre- apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de cuarto y quinto de básica primaria en la sede Vicente Escobar. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte de la docente de grado cuarto y quinto. 3. Puesta en escena de la docente de grado cuarto y quinto. 2. Acto inicial de la clase a través de las canciones "De regreso a mi pueblo" y "Camino viejo" 3. Desarrollo de la clase- 1,2,3 recíbeme otra vez- 4. Dinámica de intervención en donde la maestra les pregunta: ¿Se debe recibir en el aula un niño víctima de la guerra?, ¿se debe recibir un niño que una vez fue combatiente de 	<p>Dentro de lo observado en los estudiantes está:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas de grado cuarto y quinto estuvieron muy motivados y participaron activamente en el proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- 2. Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado presentaron muchos interrogantes como por ejemplo: ¿Por qué el profesor no quiso recibir a la pequeña en la escuela?, ¿Un niño ex-guerrillero no tiene derecho a estudiar en una escuela?, ¿A quién se le debe comunicar que la escuela no quiso recibir a un niño desplazado?, ¿Qué debemos hacer como compañeros cuando llega un niño de la guerra al 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- 2. Plan de clase de la docente de grado Cuarto y Quinto del programa de Escuela Nueva 3. Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado cuarto 4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez. 5. Dibujos del relato de vida por parte del grupo de cuarto y quinto. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- 2. Plan de clase de la docente de grado Cuarto 	<p>El trabajo del proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez - se ha convertido en el aula de grado cuarto y quinto del programa Escuela Nueva en el lugar de la memoria de este niño que es víctimas del desplazamiento forzado quien con su relato de vida ha comprendido y nos ha hecho comprender a todos que la escuela tiene un deber humano y debe atender a todos y cada uno de los niños y niñas quienes se quedaron sin escuela debido al fenómeno de la guerra en Colombia.</p> <p>Este relato en especial causó admiración pero también un gran interrogante ya que este niño buscó en otras escuelas antes de llegar a la</p>

<p>La docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de castellano y ética y valores humanos de grado cuarto y quinto y se ubicó en su narrativa sobre los niños y niñas quienes en medio del conflicto armado se han quedado sin escuela por problemas del desplazamiento forzado. ¿Qué papel cumple la escuela con aquel niño o niña que busca un cupo en otro territorio y en otra escuela diferente a la que tenía en su ciudad, pueblo, vereda o corregimiento?, ¿Qué papel cumple el docente en el aula con aquel niño que ha llegado de la guerra?</p>	<p>una guerrilla como las Farc?, ¿Puedes sentarte al lado de un niño excombatiente de la guerrilla y trabajar un proyecto de aula?</p> <p>5. La docente lanza el proyecto- 1,2,3 recíbeme otra vez- y presenta las actividades a desarrollar sobre el respeto, tolerancia y ayuda a los niños y niñas que vienen de la guerra- la primera actividad que se desarrolla en esta clase se denomina- Profe, un niño está tocando la puerta- dentro de esta actividad se presenta el cuento - Carito busca cupo en mi escuela- la maestra aborda este cuento, lo narra y explica que el hecho de que el profesor no recibiera a la niña porque había estado en un grupo guerrillero y plantea los pro y los contra de este proceso. La docente invita a uno de sus estudiantes que relate su vida. El estudiante relata su vida, cuenta como era la vida de</p>	<p>aula?, ¿Si el niño que llegó de la guerra es muy agresivo qué debemos hacer como compañeros de aula?</p> <p>3. En el momento del relato del estudiante que quedó sin su escuela por culpa de la guerra los compañeros del aula estuvieron muy atentos y se sintieron muy conmovidos; nunca habían escuchado que la escuela la destruyera un grupo de hombres de guerra.</p> <p>4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.</p> <p>5. El proyecto de aula-1, 2,3 recíbeme otra vez- fue clave en esta clase ya que los estudiantes comprendieron que no en todas las escuelas se le cierra el derecho a estudiar a los niños y niñas que vienen en situación de desplazamiento forzado. Conocieron de primera mano la importancia del respeto, la tolerancia y la ayuda que se debe brindar en el aula a todos aquellos</p>	<p>y Quinto del programa de Escuela Nueva</p> <p>3. Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado cuarto</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez.</p> <p>5. Dibujos del relato de vida por parte del grupo de cuarto y quinto</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez-</p> <p>2. Plan de clase de la docente de grado Cuarto y Quinto del programa de Escuela Nueva</p> <p>3. Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado cuarto</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez.</p> <p>5. Dibujos del relato de vida por parte del grupo de cuarto y quinto</p>	<p>I.E Harold Eder- Sede Vicente Escobar y en dichas escuelas no le permitieron el ingreso por el solo hecho de ser víctima de desplazamiento forzado. ¿Por qué ellos no lo recibieron y nosotros lo hicimos a través de la ruta de atención y acogida adecuada?</p> <p>La clase -El niño sin escuela- ha permitido hablar del territorio habitado, deshabitado y cohabitado en relación con la escuela y los tiempos de la guerra en Colombia siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
---	--	--	--	---

-
- | | |
|--|--|
| <p>estudiante en su escuela y describe como fue una toma guerrillera al plantel educativo, lo que le tocó a la docente hacer para cubrir a sus niños y niñas de las balas que entraban por las ventanas y chocaban contra las paredes y contra el tablero.</p> <p>6. La docente fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Toñito se quedó sin su escuela- en donde convierte la experiencia de este estudiante en un cuento maravilloso.</p> <p>7. Se pasa a reflexiones finales explicando que todas las escuelas del país deben recibir a los niños y niñas que vienen desplazados producto del conflicto armado colombiano.</p> <p>8. Se hace el cierre-apertura con la frase- En la siguiente clase tocaremos el tema los animalitos que perdimos en la guerra.</p> <p>9. La clase culmina con abrazos fraternos y una</p> | <p>estudiantes que han venido de la guerra en busca de un aprendizaje significativo.</p> <p>Lo observado en los docentes:</p> <p>1. Muy pertinente el manejo y dominio del grupo frente a la temática abordada en el proyecto - 1, 2,3 recíbeme otra vez- La docente fue muy prudente a la hora de manejar el relato de vida del estudiante víctima del desplazamiento forzado. Manejó muy bien los tiempos de narración, preguntas y compartir de saberes y experiencias con la dinámica de trabajo -te pregunto con amor y me respondes con ternura-</p> <p>2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática del conflicto armado colombiano y los niños y niñas desplazados que habitan el aula de grado cuarto y quinto resaltando que estos estudiantes fueron desplazados de sus territorios de origen y desvinculados del sistema</p> |
|--|--|
-

sonrisa por parte de la docente del programa de Escuela Nueva.

- educativo, lo que ha llevado a generar su nueva vinculación a la escuela para proseguir con su formación integral y la búsqueda de un aprendizaje significativo.
3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y el relato de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. La docente generó un clima fraterno a través de la técnica de preguntas y respuestas.
 4. La docente utilizó tanto los principios pedagógicos (Humanista, teórico-práctico e investigativo) como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa. (Transmisión, ejercitación, trabajo grupal, jerarquización de ideas a través de recurso Tic).
 5. La docente asumió un rol de escucha y moderadora tanto del niño que dio su
-

relato de vida como de sus compañeros que hicieron las preguntas fruto de lo escuchado.

6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.

Lo observado a los estudiantes víctimas fue:

1. Un niño quien vivió el ataque a su escuela por parte de un grupo de guerrilleros relata su historia de vida. Se conmueve hasta las lágrimas pero trata de contar en detalle todo lo vivido.
 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula-1, 2,3 recíbeme otra vez- El niño asumió una postura de orientador y clarificador frente a las distintas preguntas que le hizo el grupo de compañeros de
-

-
- clase ante su relato de vida.
3. El niño les agradece a la maestra, a sus compañeros y a la Institución Educativa por haberlo recibido y ser tan buenos con él.
 1. A partir del relato de vida el grupo en su totalidad realiza en una hoja de blog la cuadrícula de la narración dibujando los principales acontecimientos del relato.
 4. El grupo desea que esta experiencia no se quede allí como mero relato y le proponen a la docente crear un blog para albergar allí todos relatos de la sede y los trabajos que se desprenden de ello.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Vicente Escobar

Tema de Investigación: Soy un ser maravilloso

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se consolidó una observación con el grupo total de primero (39 estudiantes) de los cuales 3 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Campesino de mi tierra- evaluación integral y proceso de cierre- apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la IE Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de Primero de básica primaria en la sede Vicente Escobar. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte de la docente de grado primero. 3. Puesta en escena de la docente de primero. 2. Acto inicial de la clase a través de una oración- Vengo a ofrecer mi corazón- el Padre Nuestro y la Salve María. 3. Desarrollo de la clase- Soy un ser maravilloso- 4. Dinámica de intervención en donde la maestra les pregunta: ¿somos seres maravillosos?, ¿Los niños y niñas de todos los lugares y en especial quienes han vivido la 	<p>Dentro de lo observado Estudiantes está:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el tiempo los niños y niñas de grado primero estuvieron muy motivados en la clase y en especial en el momento en donde pudieron participar en el proyecto- Campesino de mi tierra- 2. Los niños de la zona urbana estaban muy contentos cuando la maestra les contó lo bello que es el campo y las ventajas para la salud de vivir cerca aun río o en la cima de una montaña. 3. En el momento de los relatos de los pequeños campesinos en situación de desplazamiento lo otros pequeños se emocionaron mucho ya que ellos no solo contaron la guerra que vivieron sino también los juegos, las comidas, el bañar 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Campesino de mi tierra- 2. Dibujos de lo que fue la vida en el campo y la forma de la guerra. 3. Plan de clase de la docente de grado Primero 4. Tres relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Campesino de mi tierra- 2. Dibujos de lo que fue la vida en el campo y la forma de la guerra. 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Campesino de mi tierra - se ha convertido en el aula de grado Primero en el lugar de la memoria de estos tres niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado y que hoy están aprendiendo a leer y a escribir de una forma motivada a pesar de que la guerra les arrebató tanto porque los tres pequeños sufrieron la muerte de varios familiares durante la guerra en el campo.</p> <p>La clase -Soy un ser maravilloso- ha permitido hablar del sujeto político, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La</p>

	<p>guerra en este país son seres maravillosos?- La maestra aclara por medio de unas viñetas lo que es la paz y lo que es la guerra; en otra presenta imágenes de lo que podría ser -lo maravilloso- ya que una niña del grupo preguntó asombrada- qué era algo maravilloso.</p> <p>5. La docente lanza el proyecto-Campesino de mi tierra- y el micro-tema que toca es el Los campesinos y la guerra en el campo- con una pregunta clave ¿Cómo es la vida de los niños y niñas campesinos?</p> <p>6. Fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- A Sarita la echaron de su casita en el campo- en donde convierte la experiencia de una de las pequeñas de la clase que ha sido víctima del desplazamiento forzado en un cuento maravilloso en donde la perseverancia, la lucha y el amor a Dios logran permitir que la</p>	<p>en los lagos y los ríos, en preparar la comida en leña.</p> <p>4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.</p> <p>5. El proyecto de aula- Campesino de mi tierra- fue fundamental en la clase ya que se les notó a los niños y niñas el agrado por conocer más acerca del campo y la vida de los campesinos tanto adultos como niños.</p> <p>Lo observado a la docente fue:</p> <p>1. Muy buen dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto -Campesino de mi tierra-</p> <p>2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática nacional del campesino, el conflicto armado colombiano y los niños y niñas campesinos desplazados que habitan el aula de grado primero.</p> <p>3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. La</p>	<p>3. Plan de clase de la docente de grado Primero</p> <p>4. Tres relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero.</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- Campesino de mi tierra-</p> <p>2. Dibujos de lo que fue la vida en el campo y la forma de la guerra.</p> <p>3. Plan de clase de la docente de grado Primero</p> <p>4. Tres relatos de los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero.</p>	<p>escuela como camino de acogida.</p>
--	---	---	---	--

	<p>pequeña y su familia salga adelante al llegar a la ciudad en calidad de desplazados y despojados de su casita en la montaña.</p> <p>7. Se pasa a reflexiones finales explicando lo maravilloso que es que nuestros campos y nuestros campesinos vivan en paz.</p> <p>8. Se hace el cierre-apertura con la frase- Queridos estudiantes, ahora un adelanto de nuestra próxima clase. La docente presenta la unas imágenes de un pequeño a quien su papá se lo llevó la guerrilla.</p> <p>9. La clase culmina con unos fuertes aplausos y unos abrazos de la maestra.</p>	<p>docente generó un clima de afecto a través de las viñetas explicativas.</p> <p>4. La docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.</p> <p>5. Fue muy cuidadosa la docente de no ir a traspasar el límite de la explicación de los temas del conflicto armado colombiano atendiendo a la edad de los pequeños.</p> <p>6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.</p> <p>Lo observado a los estudiantes víctimas fue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas se sentían tranquilos a la hora de tocar el tema del desplazamiento forzado de los campesinos colombianos. 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto 		
--	---	--	--	--

		<p>de aula- campesino de mi tierra-</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Los niños campesinos que se encuentran en el aula se permitieron relatar sus vidas y lo hicieron contando como es el campo de donde vinieron y las razones de peso que les hicieron salir de sus tierras y dejarlo todo. 4. Los niños y niñas desplazados se organizaron por micro-grupos y les dibujaron a sus compañeros en hojas de blog como era el lugar de donde vinieron y cómo fue la violencia que vivieron antes de llegar a esta aula. 5. Los niños y niñas desplazados le dijeron a la maestra que deseaban hacer un libro o un cuento para que todos conocieran su historia. 		
--	--	--	--	--

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Eduardo Santos (Rural)

Tema de Investigación: Somos únicos y maravillosos

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se realizó una observación con el grupo total de segundo y tercero (18 estudiantes) programa Escuela Nueva de los cuales 2 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Diverdiferencias- evaluación integral y proceso de cierre-apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de grado segundo y tercero de básica primaria en la sede Eduardo Santos (Rural) dentro del programa Escuela Nueva. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte del docente de grado segundo y tercero. 3. Puesta en escena del docente de grado segundo y tercero. 4. Acto inicial de la clase a través de la dinámica: ¿Quién soy yo?, ¿Quién eres tú?, ¿Eres feliz siendo cómo eres?, ¿Eres igual o diferente a los demás? 5. Desarrollo de la clase- Somos únicos y maravillosos - 	<p>Dentro de lo observado en Estudiantes está:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas de grado segundo y tercero estuvieron muy dispuestos a recibir toda la información de esta temática; se notaron muy motivados en la clase y en especial en el momento en donde pudieron participar en el proyecto- Diverdiferencias- Este video clave en la clase fue fundamental ya que explica en detalle el porqué de nuestras diferencias y de cómo enfrentarla frente a un sociedad que muchas veces discrimina. 2. Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado presentaron varios 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Diverdiferencias- 2. Cartas del dolor 3. Plan de clase del docente de grado segundo y tercero de básica primaria. 4. Dos relatos de los niños y niñas afrodescendiente y campesino víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Segundo y tercero del programa Escuela Nueva. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Diverdiferencias- 2. Cartas del dolor 3. Plan de clase del docente de grado segundo y 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Diverdiferencias - se ha convertido en el aula de grado Segundo y Tercero en el lugar de la memoria de estos dos niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado y que en cada momento de convivencia en el aula se compenetran más con el grupo y se sienten que hacen parte de esa dinámica escolar, se sienten queridos, respetados y valorados como seres únicos, maravillosos y solo repetibles si van a ser mejores que ellos. (Esta frase la dice el niño afrodescendiente en una de las clases del proyecto de aula para la población diversa de la cual el se siente parte).</p>

El docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de ética y valores humanos de grado segundo y tercero dentro del programa de Escuela Nueva y se ubicó en su narrativa sobre la importancia de los distintos grupos de personas que habitan el planeta Tierra como son Afro, indígena, mestizos, mulatos, zambos, NEE, LBGTI, capacidades excepcionales, entre otros.

6. Dinámica de intervención en donde el maestro les pregunta: ¿Eres feliz así como te creó Dios?, ¿Por qué hay personas que dicen que nacen en cuerpo diferente a lo que está en su mente?, ¿Aceptarías en esta aula de clase a un compañero que haya empuñado las armas en un grupo guerrillero?, ¿Ayudarías a un chico o chica que llegó de la guerra en condición de víctima a este salón?- El maestro presenta un mapa conceptual sobre la diver-diferencia de los seres y de los grupos que habitan en este país. Resalta en cada momento la importancia del respeto y la tolerancia por la diferencia en cualquiera de las condiciones habladas en cada una de las preguntas iniciales.
7. El docente lanza el proyecto- Diver-diferencias- Explica a través de un video con el

interrogantes, entre ellos: ¿por qué algunas personas que nacen hombres se comportan como mujeres?, ¿Por qué la sociedad golpea a los homosexuales?, Profesor, ¿Usted qué opina del matrimonio entre hombres o entre mujeres?, ¿profesor, porque mucha gente no quiere a los negros o a los indígenas?, Profesor, hay gente que le da miedo la gente que estuvo en la guerrilla...¿si llega un niño que fue guerrillero a este salón cómo lo debemos tratar?

3. En el momento de los relatos de los pequeños afro y la niña campesina en situación de desplazamiento el grupo estuvo muy concentrado, y luego vinieron las preguntas las cuales los pequeños las escribieron en unos papelitos y se los dieron al docente quien se encargó de leerlas y de moderar el momento clave de la clase.

tercero de básica primaria.

4. Dos relatos de los niños y niñas afrodescendiente y campesino víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Segundo y tercero del programa Escuela Nueva.
- Estudiantes Víctimas:
1. Proyecto de aula- Diverdiferencias-
 2. Cartas del dolor
 3. Plan de clase del docente de grado segundo y tercero de básica primaria.
 4. Dos relatos de los niños y niñas afrodescendiente y campesino víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Segundo y tercero del programa Escuela Nueva.

La clase -Somos únicos y maravillosos - ha permitido hablar del sujeto político, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.

mismo nombre sobre la importancia de la diferencia al ser Afro, indígena, mestizos, mulatos, zambos, NEE, LBGTI, capacidades excepcionales y cómo esas diferencias nos hacen iguales al ser seres humanos valiosos. En grupo hay dos niños y niñas que han decidido contar sus historias de vida. El primero es un niño afrodescendiente venido de Guapi-Cauca y cuenta lo que vivió él y su familia en medio de la guerra entre los militares y la guerrilla y cómo fue la llegada al municipio de Palmira hasta llegar a esta aula. Narra en sus pasajes cada momento de discriminación, de dolor, de tristeza y sobretodo de inmensa soledad cuando sus padres lo dejan tres días en una casa abandonada antes de llegar a su destino que era este municipio. La segunda historia de vida es de una niña campesina

4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.
5. El proyecto de aula-Diver-diferencias- fue clave en esta clase ya que los estudiantes generaron muchas preguntas y todas fueron resueltas en compañía del maestro.

Entre lo observado del docente está:

1. Maravilloso el dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto - Diver-diferencias- El maestro durante toda la clase creó la expectativa y se dio buen comportamiento, motivación al aprendizaje.
 2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática nacional de la población diversa, el conflicto armado colombiano y los niños y niñas afrodescendientes y campesinos desplazados que habitan el aula de grado segundo y tercero.
-

-
- que llega de Florida, Valle cuando huyó con su familia porque a su hermano se lo iban a llevar obligado un grupo guerrillero de las Farc; la niña llora contando como se aferraba a su hermano mayor y sentía que de esa forma jamás lo perdería; como pudieron llegaron hasta Palmira sanos y salvos y en verdad- dice la niña- no desean regresar jamás a ese lugar.
8. El docente fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Mi hermanito Cleiver- en el que cuenta la historia que acaba de escuchar de la niña y en especial narra la relación tan hermosa que tiene ella con su hermano mayor el cual le dice a ella de cariño, -Caramelito-
 9. Se pasa a reflexiones finales explicando la importancia del respeto al color de piel, a la étnia a la que pertenece o se identifica cada uno y que
 3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos motivantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. El docente generó un clima de fraterno a través del mapa del mapa conceptual explicativo del tema de población diversa y la relación con el respeto y la tolerancia para una sana convivencia.
 4. El docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.
 5. El docente dirigió muy bien el debate fruto de los relatos de los dos niños afro y campesino desplazados por el conflicto armado colombiano.
 6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.
 7. Hubo el proceso de cierre-apertura en el que el
-

aunque tengamos problemas de habla, de movilidad, seamos de aquí o de allá todos merecemos respeto y hay que luchar porque cada uno de nosotros se nos valoren por lo que somos y por el aporte que le damos a la convivencia en esta sociedad.

10. Se hace el cierre-apertura con la frase- La clase no culmina hoy, en el próximo encuentro veremos el tema de -Me da pena ser lo que soy-
11. La clase culmina con unos fuertes aplausos y un dulce para azúcar el alma como dice el, docente.

docente invita a los estudiantes a continuar este mismo tema en la siguiente clase.

Lo observado a los estudiantes víctimas fue:

1. Los niños y niñas se motivaron mucho frente al tema que para ellos era totalmente nuevo - Población diversa, el respeto y la tolerancia para una sana convivencia-
 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y mucho más dentro del proyecto de aula- Diver-diferencias-
 3. Los niños afrodescendientes y campesinos que se encuentran en el aula se permitieron relatar sus vidas y lo hicieron contando cómo vivían antes de ser desplazados, contaron lo que a nadie le habían contado antes, su sufrimiento, dolor, miedo, angustia, soledad y
-

hambre, Recorrieron con su mente todo lo vivido, cómo eran antes de llegar a Palmira y cómo era su escuelita; hubo lágrimas y en especial de la niña campesina al relatar la angustia de sentir que le robarían a su hermanito.

4. Tanto el niño afrodescendiente como la niña campesina sacaron sus cartas de dolor que el docente les había orientado que hicieran, las leyeron y luego las quemaron y dejaron que las cenizas se las llevara el viento como una forma de liberar tanto dolor...En ese momento todo el grupo les aplaudió mientras las cenizas se desaparecían con el viento fuerte de las 4 de la tarde.
 5. Se programó para la próxima clase la dinámica de -El dibujo de lo que fue y que nunca más será- como etapa motivacional de entrada.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Vicente Escobar

Tema de Investigación: Allá en la montaña

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se consolidó una observación con el grupo total de primero (37 estudiantes) de los cuales 2 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Indígena de mi alma- evaluación integral y proceso de cierre- apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la IE Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de Primero de básica primaria en la sede Vicente Escobar. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte del docente de grado primero. 3. Puesta en escena del docente de primero. 4. Acto inicial de la clase a través de una canción- Allá en la montaña- de la cantante colombiana Victoria Sur. 5. Desarrollo de la clase- Allá en la montaña- 6. Dinámica de intervención en donde el docente les pregunta: Unas diapositivas en donde muestra las montañas de Colombia y los indígenas de distintas regiones que las habitan. Hace unas 	<p>Dentro de lo observado en los Estudiantes está:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Durante el desarrollo de la clase los niños y niñas de grado primero estuvieron muy motivados y más durante el desarrollo del proyecto de aula- Indígena de mi alma- 2. Los niños de la zona urbana se emocionaron cuando el docente les contó el significado de ser indígena y todo lo bello que ellos nos dan día a día. 3. En el momento de los relatos de los pequeños indígenas en situación de desplazamiento lo otros pequeños se conmovieron y el docente tuvo que intervenir para que la clase no fuera a perder el propósito central que era resaltar al indígena 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Indígena de mi alma- 2. Relatos de lo que fue la vida entre indígenas y la forma del conflicto armado. 3. Plan de clase del docente de grado Primero 4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Indígena de mi alma- 2. Relatos de lo que fue la vida entre indígenas y la forma del conflicto armado. 3. Plan de clase del docente de grado Primero 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Indígena de mi alma - se ha convertido en el aula de grado Primero en el lugar de la memoria de estos dos niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado y que ríen y juegan a pesar de todo lo vivido. Estos niños y niñas participan activamente en cada evento de la clase y relatan pasajes de su vida en el proyecto de aula.</p> <p>La clase -Allá en la montaña- ha permitido hablar del territorio, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>

-
- preguntas sencillas: ¿Qué es una montaña?, ¿Quiénes viven en la montaña?, ¿Por qué algunas personas tienen que huir de la montaña?
7. El docente lanza el proyecto-Indígena de mi alma- y el micro-tema que toca es el -Los indígenas que echaron de su montaña- se reflexiona con la pregunta clave ¿Cómo es la vida de los niños y niñas indígenas?
 8. Fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- La tierra sagrada- en donde convierte la experiencia de un de un niño indígena de la clase que ha sido víctima del desplazamiento forzado en un cuento maravilloso en donde la esperanza no se termina a pesar de que les quitaron sus tierras, les quemaron sus chozas y les desaparecieron algunos familiares.
 9. Se pasa a reflexiones finales explicando lo importante de que colombiano y conocer el significado de un indígena desplazado por el conflicto armado.
4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.
 5. El proyecto de aula-Indígena de mi alma- fue fundamental en la clase y despertó en los estudiantes el interés por conocer más acerca de este tema; esto se evidenció con preguntas como: ¿Qué comen los indígenas?, ¿Que hacen cuando se enferman si en la montaña no hay hospital?, ¿si les duele una muela que toman?
- Lo observado al docente fue:
1. Excelente dominio del grupo y de la temática abordada en el proyecto de aula -Indígena de mi alma-
 2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática nacional del indígena, el conflicto
4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero.
- Estudiantes Víctimas:
1. Proyecto de aula-Indígena de mi alma-
 2. Relatos de lo que fue la vida entre indígenas y la forma del conflicto armado.
 3. Plan de clase del docente de grado Primero
 4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Primero.
-

-
- nuestros indígenas regresen a sus tierras, se les respete la vida y se conserve sus tradiciones ancestrales y artesanales.
10. Se hace el cierre-apertura con la frase- Mis niños y niñas, la próxima clase tocaremos el tema de nuestros hermanos afrocolombianos y cómo los ha tratado la gente en este país.
11. La clase culmina con una viva, viva a nuestros indígenas de Colombia.
3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo.
4. El docente generó un clima fraterno a través de un Power Point explicativo.
5. El docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.
6. Hubo mucha prudencia por parte del docente al tocar el tema del conflicto armado, el desplazamiento y los indígenas para evitar herir la sensibilidad de los niños y niñas indígenas desplazados que hacen parte del grupo.
7. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de
-

trabajo individual del docente.

Lo observado a los estudiantes víctimas fue:

1. Los niños y niñas se sentían relajados a la hora de tocar el tema del desplazamiento forzado de los indígenas colombianos.
 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula-Indígena de mi alma-
 3. Los niños indígenas que se encuentran en el aula se permitieron relatar sus vidas y lo hicieron detallando el lugar y a través de su cuerpo fueron expresando lo felices que fueron antes de que la guerra les tocara su montaña.
 4. Los niños y niñas desplazados cantaron sus rondas infantiles propias de sus grupos a los que pertenecen.
-

5. Los niños y niñas desplazados le dijeron al docente que sería bueno hacer una película en donde participarán todos.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: José Manuel Groot

Tema de Investigación: Sé que puedo

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías-entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se realizó una observación con el grupo total de Tercero 2 (33 estudiantes) de los cuales 2 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula-Tejiendo mi vida-evaluación integral y proceso de cierre-apertura. (Estos pasos son posibles gracias al	<ol style="list-style-type: none"> Llegada al aula de tercero de básica primaria en la sede José Manuel Groot. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte de la docente de grado tercero. Puesta en escena de la docente de grado tercero. Acto inicial de la clase a través del corto animado-La historia del conflicto armado en tres minutos-Luego de ello se presenta el video canción-Vengo a ofrecer mi corazón. 	<p>Dentro de lo observado en los Estudiantes está:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los niños y niñas de grado tercero estuvieron muy motivados y participaron activamente en el proyecto de aula-Tejiendo mi vida- Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado presentaron muchos interrogantes como por ejemplo: ¿Por qué siempre la gente pobre cae en la guerra?, ¿vale la pena la guerra en 	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Proyecto de aula-Tejiendo mi vida- Plan de clase de la docente de grado Tercero Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado tercero Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Proyecto de aula-Tejiendo mi vida- 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Tejiendo mi vida - se ha convertido en el aula de grado tercero en el lugar de la memoria de este niño que es víctimas del desplazamiento forzado quien a través de sus acciones en el aula y lo narrado y también lo deseado buscan alcanzar sus sueños que ha empezado a plasmar en su proyecto de vida bajo la orientación de su docente y de su familia.</p>

<p>modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.</p> <p>La docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de Ciencias naturales y ética y valores humanos de grado tercero y se ubicó en su narrativa sobre las pérdidas humanas que ha traído la guerra; se hizo énfasis en cómo la guerra ha incidido en el cuerpo humano y cómo esta lleva a los seres humanos a ajustar sus ideales e incluso a modificar parte o quizás todo su proyecto de vida.</p>	<p>Interpretado por los cantantes mexicanos Jesse y Joy.</p> <p>5. Desarrollo de la clase- Sé que puedo.</p> <p>6. Dinámica de intervención en donde la maestra les pregunta: ¿Es posible que alguien que haya vivido la guerra pueda alcanzar el éxito?, ¿Qué nos podría apagar nuestros sueños?, ¿Se puede construir un proyecto de vida en medio de la guerra?, ¿Si un niño quiere ser futbolista y pierde una pierna al pisar una mina antipersona, el podrá alcanzar su gran sueño algún día?</p> <p>7. La docente lanza el proyecto- Tejiendo mi vida- Da los pasos para la consolidación del proyecto de vida y comienza con la portada, el contrato para tejer la vida, la canción oficial del proyecto de vida e indica la forma de desarrollar las guías de trabajo (7 en total).</p> <p>8. Una vez la docente con la explicación le da paso a</p>	<p>Colombia?, ¿A quién le sirve la guerra en Colombia?, ¿Por qué los niños en la guerra?, ¿Quién es el responsable de esta guerra colombiana?</p> <p>3. En el momento del relato del estudiante Roger los compañeros del aula estuvieron muy atentos pero hubo un momento en donde el relato llevó al niño y a casi el grupo entero a conmovirse tanto hasta las lágrimas.</p> <p>4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula. Las preguntas que le hicieron a Roger fueron claves y decisivas para continuar la fase II de la clase en el día 28 de agosto de 2019.</p> <p>5. El proyecto de aula- Tejiendo mi vida- fue clave en esta clase ya que los estudiantes reconocieron que no hay impedimento para construir su propio proyecto de vida cuando</p>	<p>2. Plan de clase de la docente de grado Tercero</p> <p>3. Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado tercero</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida.</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- Tejiendo mi vida-</p> <p>2. Plan de clase de la docente de grado Tercero</p> <p>3. Relato de niño víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado tercero</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida.</p>	<p>La clase –Sé que puedo- ha permitido hablar del, sujeto político que se forma después de la guerra, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
--	--	---	--	---

-
- Roger- Un estudiante que tiene una prótesis en su pierna derecha debido a que la perdió al pisar una mina antipersona cuando vivía en una zona de guerra en el pacífico colombiano.
9. El estudiante relata su vida y en una parte de ella no puede contener el llanto, el momento es demasiado conmovedor para todos los presentes de la clase. Una vez él se reincorpora al relato culmina dando una frase de vida- Cuando Dios nos da una nueva oportunidad de vida es porque desea que nosotros alcancemos nuestros sueños.
10. La docente fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Un partido muy especial en el que juega Roger- en donde convierte la experiencia de este estudiante en un cuento maravilloso.
11. Se pasa a reflexiones finales explicando que no todo lo arrebató la guerra se tiene la orientación del docente o de la familia y se tiene la disposición personal para hacerlo.
- Lo observado al docente fue:
1. Excelente el manejo y dominio del grupo frente a la temática abordada en el proyecto -Tejiendo mi vida- Fue muy cuidadosa la docente a la hora de invitar al estudiante en situación de discapacidad por la pérdida de su pierna tras pisar una mina antipersona. Reguló muy bien el tiempo entre el relato de vida, las preguntas de los compañeros, las preguntas propias como víctima y el tema de la clase.
 2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática del conflicto armado colombiano y los niños y niñas desplazados que habitan el aula de grado tercero.
 3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de
-

-
- y que con lo que ha quedado se puede reiniciar el camino.
12. Se hace el cierre-apertura con la frase- En la siguiente clase tocaremos el tema de los familiares que se quedaron atrás en la huida.
 13. La clase culmina con un abrazo a Roger y fuertes aplausos para todos y todas.
- clase en busca de un aprendizaje significativo. La docente generó un clima cordial a través de la técnica de preguntas y respuestas.
4. La docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.
 5. La docente asumió un rol de escucha y moderadora tanto del niño que dio su relato de vida como de sus compañeros que hicieron las preguntas fruto de lo escuchado.
 6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.

Lo observado a los estudiantes víctimas fue:

1. Un niño en situación de discapacidad al usar un prótesis tras la amputación de su pierna derecha por pisar una mina antipersona en un
-

-
- territorio de guerra relata su historia de vida,
2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula-Tejiendo mi vida- en este caso los niños del aula le preguntaron a Roger sobre el pensar de su futuro y cómo iba a hacer para seguir un jugador de fútbol después de la tragedia de la pérdida de su pierna.
 3. Roger fue claro que a pesar de lo sucedido él sería un gran jugador de fútbol en un equipo para personas que han padecido este tipo de pérdidas.
 4. Los niños y niñas generaron sus primeros desafíos para la construcción de su proyecto de vida haciendo parte del proyecto de aula-Tejiendo mi vida-
 5. Dentro de las peticiones del grupo se resalta el
-

hecho de querer construir entre todos los estudiantes un portafolio de relatos no solo de este grupo sino de todos los niños y niñas de la Institución Educativa que han vivido el fenómeno de la guerra.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Harold Eder

Tema de Investigación: Este soy yo después de la guerra

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se procede a entrar al aula de grado octavo de básica secundaria en la I.E Harold Eder; el docente a cargo del grado octavo del área de Ética y Valores presenta la clase titulas- Este soy yo después de la guerra- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte-.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional. (Canción -Vengo a ofrecer mi corazón. Versión Jesse y Joe) 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Qué es el conflicto armado en Colombia?, ¿Porque hay conflicto armado en Colombia?, ¿Quiénes son las víctimas de este conflicto?, ¿Quiénes son los victimarios del 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la etapa motivacional participaron activamente guardado la prudencia y el comportamiento por el significado de la letra de la canción. 2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase del docente de grado octavo. 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado octavo 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-. 5. Aplicativo multimedia. 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte - se ha convertido en el aula de grado octavo en el lugar de la memoria de este adolescente que es víctimas del desplazamiento forzado quien con su relato de vida nos ha recordado el horror que muchos colombianos hemos pasado al tener que huir para salvar nuestras vidas y la de nuestras familias.</p>

<p>La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento 6. Etapa de evaluación y cierre 	<p>conflicto armado colombiano?, ¿Atiende la I.E a los estudiantes que llegan en condición de desplazados por el conflicto armado en Colombia?, ¿Que debe hacer el aula de clase cuando se integra un estudiante víctima del desplazamiento forzado?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el video animado- 50 años de conflicto armado en Colombia, coordenadas para la paz- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el conflicto armado en Colombia y el desplazamiento forzado) 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- En este proyecto se da a conocer un aplicativo multimedia de carácter lúdico para que los estudiantes conozcan todo sobre las víctimas del desplazamiento forzado 	<p>fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del aplicativo multimedia. <p>Lo observado al docente fue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado. 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas. 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente. 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello el docente 	<p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase del docente de grado octavo. 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado octavo 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-. 5. Aplicativo multimedia. <p>Estudiantes Víctimas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase del docente de grado octavo. 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado octavo 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-. 5. Aplicativo multimedia. 	<p>La clase –Este soy yo después de la guerra- ha permitido hablar del sujeto político que habita ese ser víctima del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral –El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
--	--	---	---	---

-
- en nuestro país- Seguido a ello uno de los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado relata su vida durante el conflicto armado colombiano y explica en detalle el antes, el durante y el después de estos eventos y enfatiza en la forma como llegó a Palmira y se integró a la Institución Educativa Harold Eder.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa la docente permite que el grupo haga preguntas al estudiante que hizo el relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. El docente se despide no sin antes dejar en el tablero el nombre de la siguiente
- utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
El estudiante víctima asumió una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. El contar como la violencia casi le arrebató a su padre tras ser abaleado por un grupo de guerrilleros que entraron a su casa, amarraron a toda su familia y a su padre casi lo matan; él cuenta esto que vio cuando tenía un año y dos meses de vida, él manifiesta que lo recuerda y que aún le
-

clase- El olvido que traumatiza ese sonido de las
seremos- balas.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Harold Eder

Tema de Investigación: Trazos de la memoria

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de grado Once de Educación Media en la I.E Harold Eder; el docente a cargo del grado once del área de Ciencias políticas y Constitución presenta la clase titulada- Trazos de la memoria- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Tejiendo mi vida-. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas:</p> <p>1. Etapa motivacional</p>	<p>1. Etapa motivacional. (Documental -Tejedoras de la memoria: La víctimas del conflicto armado y el tejido como homenaje a su memoria)</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Cómo tejer el dolor que ha dejado el conflicto armado colombiano?, ¿Qué es la memoria en tiempos de conflicto armado en Colombia?, ¿Se puede trazar la ruta de la memoria del conflicto armado colombiano en el aula?, ¿Hay que olvidar</p>	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <p>1. En la etapa motivacional participaron activamente guardado la prudencia y el comportamiento por el significado del documental sobre la memoria y sus trazos.</p> <p>2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p>	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Tejiendo mi vida- 2. Plan de clase del docente de grado Once. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Once. 4. Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida-. 5. Aula de clases <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso 1. Proyecto de aula- Tejiendo mi vida- 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Tejiendo mi vida- se ha convertido en el aula de grado once en el lugar de la memoria de estos adolescentes que son víctimas del desplazamiento forzado quien con su relato de vida nos permitieron entrar en su pasado reciente y por momentos experimentar en parte el horror de esa guerra.</p> <p>La clase -Trazos de la memoria- ha permitido hablar del sujeto político en calidad de víctimas del desplazamiento forzado</p>

2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos	para seguir o recordar para vivir?, ¿Por qué un tejido para hacer un homenaje a las víctimas?, ¿Cómo hacer un proyecto de vida después de haber vivido la guerra?	3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula- Tejiendo mi vida-.	2. Plan de clase del docente de grado Once. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Once.	siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.
3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos	3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el documental de Jesús Abad Colorado, las fotos de la guerra en Colombia- Desde allí lanza la explicación detallada sobre los trazos de la memoria y el conflicto armado colombiano.	Lo observado al docente fue: 1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.	4. Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida-. 5. Aula de clases	
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Tejiendo mi vida-	4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Tejiendo mi vida- En este proyecto los estudiantes de grado once sistematizan su proyecto de vida y se da paso a quienes deseen contar sus relatos de vida en una dinámica de trazos de memoria en el aula.	2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.	Estudiantes Víctimas: 1. Proyecto de aula- Tejiendo mi vida- 2. Plan de clase del docente de grado Once. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Once.	
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento	5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa el docente permite que el grupo haga	3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.	4. Folleto del proyecto de aula -Tejiendo mi vida-.	
6. Etapa de evaluación y cierre		4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Tejiendo mi vida- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello el docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación. 5. Etapa de fundamentación y proyección del	5. Aula de clases	

-
- preguntas a los estudiantes que hizo el relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente se despide dando a conocer el tema de la siguiente clase- Una palabra tuya-
- conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula los estudiantes víctimas tuvieron la oportunidad de contar de forma natural y con toda la libertad su experiencia; fueron unos relatos muy claros y con desarrollo en la línea de tiempo en los hechos. Al ser abordados por los demás compañeros no se sintieron abrumados y pudieron expresar su pensamiento frente a las preguntas que les hacían.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: José Manuel Groot

Tema de Investigación: Si mañana estoy vivo

Categoría: Sujeto Político

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de grado Sexto de básica secundaria en la sede José Manuel Groot; el docente a cargo del grado sexto del área de Castellano presenta la clase titulada- Si mañana estoy vivo- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez-.</p> <p>La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional. (Cuento -Ana María esta es la vida que te espera- Extraído del proyecto de aula -pequeñas palabras- autor Rodrigo Olaya López). Este cuento aborda la realidad del conflicto armado en la costa pacífica colombiana, el desplazamiento forzado y la llegada a una nueva ciudad a comenzar de cero. Aquí la docente es quién lee el cuento y da espacio para hacer preguntas y sacar conclusiones sobre lo leído. 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (La docente presenta un Porwer Point titulado- Si mañana estoy vivo- y 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la etapa motivacional participaron activamente con todo el respeto que requiere un cuento como el de -Ana María esta es la vida que te espera- 2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre. 3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- 2. Plan de clase de la docente de grado sexto. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado sexto. 4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez-. 5. Recursos Tic <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- 2. Plan de clase de la docente de grado sexto. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado 	<p>El trabajo del proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez- se ha convertido en el aula de grado sexto en el lugar de la memoria de estos niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado quiénes a través de su relato mostraron el horror vivido en la guerra y cómo estos acontecimiento les ha afectado en su vida escolar.</p> <p>El proyecto de aula pudo evidenciar que a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado se les respeta en la escuela y se le recibe cuando ha decidido volver a emprender la ruta del aprendizaje.</p> <p>La clase -Si mañana estoy vivo- ha permitido hablar del sujeto político que</p>

<p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez-</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento</p> <p>6. Etapa de evaluación y cierre</p>	<p>muestra a los estudiantes el problema del conflicto armado, el desplazamiento y la llegada de estas personas víctimas a nuevos lugares del territorio colombiano.</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el video animado- Te cuento mi cuento- y - El corazón de la tierra- ambos tocan el tema del desplazamiento forzado y cómo estas familias comenzaron de nuevo su vida- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el papel de la sobrevivencia en la guerra colombiana y también el enfrentar el tema de la muerte como producto de esta guerra en Colombia.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- 1, 2,3 recíbeme otra vez- En este proyecto los estudiantes de grado sexto escuchan a algunos estudiantes que han sido víctimas del desplazamiento forzado o</p>	<p>aula- 1,2,3, recíbeme otra vez-</p> <p>Lo observado al docente fue:</p> <p>1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-1, 2,3 protégeme otra vez- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.</p>	<p>que se encuentran en el grado sexto.</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez-.</p> <p>5. Recursos Tic</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- 1,2,3 recíbeme otra vez-</p> <p>2. Plan de clase de la docente de grado sexto.</p> <p>3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado sexto.</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -1, 2,3 recíbeme otra vez-.</p> <p>5. Recursos Tic</p>	<p>habita y co-habita en el aula de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
---	--	---	---	--

-
- conocen la historia de otras personas en esta condición y presentan sus relatos de vida.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. La docente dirige la sección de lectura, debate y conclusiones.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente se despide dando a conocer el tema de la siguiente clase- Acciones del Estado y fundaciones que han ayudado y están ayudando a víctimas del desplazamiento forzado en Colombia-
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula los estudiantes víctimas tuvieron la oportunidad de contar de forma natural y con toda la libertad su experiencia y describir cada uno de los eventos posteriores a la llegada al municipio receptor que en este caso ha sido Palmira en el departamento del Valle del Cauca.
Se pudo notar cómo el proyecto de aula- 1, 2,3 recíbeme otra vez si está mostrando ejecución cuando en esta clase se presentó de nuevo un estudiante desplazado que había iniciado el año escolar y por motivos emocionales no había vuelto y
-

la docente le recibe con todo el agrado del caso.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: José Manuel Groot

Tema de Investigación: La memoria que habita en mí

Categoría: Lugar de la Memoria

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se realizó una observación con el grupo total de quinto (39 estudiantes) de los cuales 3 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Indígena de mi alma- evaluación integral y proceso de cierre- apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder de	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de Quinto de básica primaria en la sede José Manuel Groot. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte de la docente de grado quinto. 3. Puesta en escena de la docente de grado quinto. 2. Acto inicial de la clase a través de una canción- Gracias a la vida- Interpretada por la cantante Mercedes Sosa. 3. Desarrollo de la clase- La memoria que habita en mí- 4. Dinámica de intervención en donde la maestra les pregunta: ¿Que recuerdo 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas de grado quinto estuvieron algo ansiosos por la temática pero también muy motivados en la clase y en especial en el momento en donde pudieron participar en el proyecto- Indígena de mi alma- 2. Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado presentaron muchos interrogantes como por ejemplo: ¿Por qué atacan siempre a los indígenas diferentes grupos al margen de la Ley e incluso el mismo ejército 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Indígena de mi alma- 2. Dibujos de lo que fue la vida en el pueblito y la forma de cosechar y de atrapar la comida en árboles, ríos, campo y lagunas. 3. Plan de clase de la docente de grado Quinto 4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto. <p>Docentes:</p>	<p>El trabajo del proyecto de aula- Indígena de mi alma - se ha convertido en el aula de grado Quinto en el lugar de la memoria de estos dos niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado porque se ha abierto el espacio metodológico y práctico para que los pequeños relaten sus historias de vida y fascinen a los demás compañeros al hablar de la tierra, de lo ancestral, de lo artesanal y tradicional como una construcción de identidad y memoria que les habita en su cuerpo y en su alma.</p>

la ciudad de Palmira, Valle del Cauca.

La docente programó esta clase en el marco de temas transversales de la clase de ciencias sociales de grado quinto y se ubicó en su narrativa desde la etapa del -Paleoindio- dando a conocer el origen de estos grupos hasta tocar el tema del conflicto armado colombiano y cómo este ha incidido en el desplazamiento forzado de los grupos indígenas actuales a nivel de todo el territorio.

de cuando era más chico?, ¿A dónde van a parar nuestros recuerdos?, ¿Quién recibe nuestros recuerdos de cuando éramos más chicos?- La maestra presenta un mapa mental sobre la memoria que habita en nosotros y a qué lugar van a parar todos esos recuerdos de la infancia.

5. La docente lanza el proyecto- Indígena de mi alma- presenta una línea de tiempo sobre la evolución de nuestros indígenas y aprovecha el momento para presentar a dos estudiantes que se identifican con la etnia indígena, se consideran indígenas y han vivido en zonas naturales de indígenas. Estos

estudiantes cuentan cada uno su historia que traen dentro y van relatando como era la vida indígena en el campo; llega un momento en donde comienzan a relatar cómo fueron llegando los guerrilleros de las Farc y

y policías?, ¿podrán volver a sus tierras de origen nuestros indígenas?, ¿por qué si se firmó un acuerdo de paz se sigue con la guerra en el campo y en especial con grupos indígenas?

3. En el momento de los relatos de los pequeños indígenas en situación de desplazamiento el grupo guardó mucho silencio, pero una vez culminaron la ansiedad se acrecentó y querían que les respondieran muchas preguntas.

4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.

5. El proyecto de aula- Indígena de mi alma- fue clave en esta clase ya que los estudiantes generaron muchas preguntas y todas fueron resueltas en compañía de la maestra.

Lo observado al docente fue:

1. Gran dominio del grupo y de la temática abordada en

1. Proyecto de aula- Indígena de mi alma-
2. Dibujos de lo que fue la vida en el pueblito y la forma de cosechar y de atrapar la comida en árboles, ríos, campo y lagunas.

3. Plan de clase de la docente de grado Quinto
4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto.

Estudiantes Víctimas:

1. Proyecto de aula- Indígena de mi alma-
2. Dibujos de lo que fue la vida en el pueblito y la forma de cosechar y de atrapar la comida en árboles, ríos, campo y lagunas.

3. Plan de clase de la docente de grado Quinto
4. Dos relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto.

La clase -La memoria que habita en mí- ha permitido hablar del lugar de la memoria en el aula, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.

-
- les quitaron todo, les quemaron sus casas, mataron a muchas personas y los echaron de sus tierras.
6. La docente fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Clavelito y Dany los niños indígenas de lo alto de la montaña- en donde convierte la experiencia de los pequeños de la clase que ha sido víctima del desplazamiento forzado en un cuento maravilloso en donde el amor a la naturaleza, a la madre tierra y al sabio Dios los protegen y los trae con vida a esta aula de clase.
7. Se pasa a reflexiones finales explicando que hay que luchar por nuestros indígenas, ayudarlos y cobijarlos todos los días porque tienen una sabiduría ancestral y muestra de ello es como la madre tierra nos da día a día los alimentos, el agua, el aire
- el proyecto -Indígena de mi alma-
2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática nacional del indígena, el conflicto armado colombiano y los niños y niñas indígenas desplazados que habitan el aula de grado quinto.
3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. La docente generó un clima de afecto a través del mapa mental explicativo.
4. La docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.
5. La docente dirigió muy bien el debate fruto de los relatos de los dos niños indígenas desplazados por el conflicto armado colombiano.
6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase
-

-
- y el fuego para vivir en este bello planeta.
8. Se hace el cierre-apertura con la frase- Para la próxima clase veremos el tema de los afrodescendientes y cómo ellos también han sido víctimas del conflicto armado colombiano.
9. La clase culmina con unos fuertes aplausos y un los quiero mucho por parte de la profesora.
- propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
1. Los niños y niñas se sentían ansiosos a la hora de tocar el tema del desplazamiento forzado de los indígenas colombianos.
 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula-Indígena de mi alma-
 3. Los niños indígenas que se encuentran en el aula se permitieron relatar sus vidas y lo hicieron contando como es su lugar de origen, las tradiciones y costumbres a la hora de comer, cazar, dormir y jugar. Contaron secretos de los rituales de sus abuelos y de cómo se curan las enfermedades a
-

través de las hierbas medicinales.

4. Los niños y niñas indígenas desplazados tomaron el tablero y comenzaron a dibujar todo lo que iban narrado y sus compañeros se notaban fascinados por todo lo que estaban escuchando.
 5. Los niños y niñas indígenas desplazados le dijeron a la maestra que les permitiera luego enseñarles a hacer unos canasticos con hoja de pasto para guardar secretos.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Vicente Escobar

Tema de Investigación: Lo que nos dejó la guerra

Categoría: Lugar de la Memoria

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se realizó una observación con el grupo total de cuarto 2 (44 estudiantes) de los cuales 5 son niños registrados como víctimas del desplazamiento forzado. La clase se desarrolló con las etapas de Motivación, desarrollo pedagógico, puesta en escena del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- evaluación integral y proceso de cierre-apertura. (Estos pasos son posibles gracias al modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder de la ciudad de Palmira, Valle del Cauca. La docente programó esta clase en el marco de</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al aula de Quinto de básica primaria en la sede Vicente Escobar. 2. Registro inicial de la clase en la libreta de campo programática por parte de la docente de grado quinto. 3. Puesta en escena de la docente de grado quinto. 4. Acto inicial de la clase a través del corto documental hecho en plastilina- un 9 de abril- 5. Desarrollo de la clase- Lo que nos dejó la guerra- 6. Dinámica de intervención en donde la maestra les pregunta: ¿Que entienden por violencia?, ¿Ha habido violencia en Colombia?, ¿Cómo fue el periodo de la violencia en Colombia?, ¿Quien fue y 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas de grado quinto estuvieron muy motivados y participaron activamente en el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 2. Los niños del grupo que no han sido víctimas del desplazamiento forzado presentaron muchos interrogantes como por ejemplo: ¿Porque tanta violencia en este país?, ¿Se acabará la guerra algún día?, ¿Será que si obtendremos la anhelada paz? 3. En el momento de los relatos de los niños y niñas s en situación de desplazamiento el grupo fue muy prudente, nunca 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 1. Cartas de dolor y desapego de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado debido al conflicto armado colombiano. 2. Plan de clase de la docente de grado Quinto 3. Relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra - se ha convertido en el aula de grado quinto en el lugar de la memoria de estos cinco niños y niñas que son víctimas del desplazamiento forzado quienes a través de sus acciones en el aula y lo narrado y también lo deseado buscan un país en paz y una forma documental para contarle a los más chicos sus relatos de vida.</p> <p>La clase –Lo que nos dejó la guerra- ha permitido hablar de la memoria que habita cada ser que ha estado directamente en la guerra y ha vivido para contarlo, siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La</p>

temas transversales de la clase de ciencias sociales y ética y valores humanos de grado quinto y se ubicó en su narrativa desde la etapa del -1948 con la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el suceso del Bogotazo- dando a conocer como este evento detonó en el posterior periodo del conflicto armado colombiano y cómo este ha incidido en el desplazamiento forzado de muchas personas colombianas.

qué legado dejó Jorge Eliecer Gaitán?

7. La docente lanza el proyecto- Lo que seremos después de la guerra- presenta una línea de tiempo de la violencia en Colombia y se detiene en su explicación en épocas claves para adentrarse al tema central.

8. 6 Una vez la docente culmina con la línea de tiempo motiva a que los niños y niñas cuenten su experiencia de guerra y 3 de los 5 niños que son desplazados por el conflicto armado deciden contar a groso modo lo vivido.

9. La docente fundamenta el tema de la clase con un cuento llamado- Un beso antes de partir- en donde convierte la experiencia de uno de los pequeños de la clase que ha sido víctima del desplazamiento forzado en un cuento maravilloso en donde el partir de su tierra es un momento muy doloroso y en especial

habían escuchado de un protagonista directo contar su propia historia de vida, guerra y desplazamiento.

4. Se facilitó mucho el conversatorio entre los niños y niñas y se despejaron las dudas que habían en el aula.
5. El proyecto de aula-Lo que seremos después de la guerra- fue clave en esta clase ya que los estudiantes generaron muchas preguntas y todas fueron resueltas en compañía de la maestra. Es de resaltar que los niños desplazados en el aula que no relataron si vida leyeron al culminar la clase unas cartas en una dinámica llamada- Cartas de dolor y desapego- en donde las quemaron como símbolo de esperanza, amor y vida.

Lo observado al docente fue:

1. Excelente el manejo y dominio del grupo frente a la temática abordada en el

1. Cartas de dolor y desapego de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado debido al conflicto armado colombiano.
2. Plan de clase de la docente de grado Quinto
3. Relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto.

Estudiantes Víctimas:

1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-
 1. |Cartas de dolor y desapego de niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado debido al conflicto armado colombiano.
 2. Plan de clase de la docente de grado Quinto
 3. Relatos de los niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado Quinto.

-
- cuando hay que dejar a familiares para quizás nunca más volverlos a ver.
10. Se pasa a reflexiones finales explicando que después de la guerra hay un camino nuevo por recorrer, que queda el dolor pero también la esperanza que habrá un día mejor.
11. Se hace el cierre-apertura con la frase- Para la próxima clase veremos el tema del proyecto de vida en medio de la guerra.
12. La clase culmina con unas gracias y fuertes aplausos.
- proyecto -Lo que seremos después de la guerra-
2. Un conocimiento pertinente frente a la problemática del conflicto armado colombiano y los niños y niñas desplazados que habitan el aula de grado quinto.
3. Se combinó el uso de las Tic, el material concreto y los relatos de vida como elementos detonantes de clase en busca de un aprendizaje significativo. La docente generó un clima cordial a través de la técnica de preguntas y respuestas.
4. La docente utilizó tanto los principios como las estrategias didácticas del modelo pedagógico integrado-significativo de su Institución Educativa.
5. La docente dirigió muy bien la dinámica de las - cartas del perdón y el desapego- de aquellos niños en situación de desplazamiento que habitan el aula y que no relataron su vida durante el desarrollo de la clase
-

como los otros chicos que si lo hicieron.

6. Se desarrollaron todas las etapas de la clase propuestas en el plan de trabajo individual de la docente.

Lo observado a los Estudiantes Víctimas:

1. Solo tres niños y niñas decidieron relatar su historia de vida, los otros lo hicieron al final de la clase a través de la dinámica- La carta del dolor y el desapego-
 2. Los niños y niñas estaban muy motivados y participaron plenamente en cada una de las etapas de la clase y en especial dentro del desarrollo del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-
 3. 3 de los niños y niñas que se encuentran en el aula se permitieron relatar sus vidas y lo hicieron contando detalles nunca antes escuchados por nadie sobre su vida, el tiempo en su territorio, él
-

-
- éxodo y la llegada hasta el aula de clases.
4. Todos los niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano que se encuentran en el aula relataron su vida, unos de forma oral y otros a través de la -carta de dolor y desapego-
 5. Una petición masiva por parte de los niños y niñas del grado quinto fue el querer hacer un corto animado para los más pequeños sobre los relatos de vida en campos de guerra colombiana.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Harold Eder

Tema de Investigación: El destino de la memoria

Categoría: Lugar de la Memoria

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de grado Noveno de básica secundaria en la I.E Harold Eder; el docente a cargo del grado noveno del área de Religión presenta la clase titulada- El destino de la memoria- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- El café de los más chicos-Tertulias en son de paz-. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional. (Cuento -Cinco heridas- Extraído del proyecto de aula -pequeñas palabras- autor Rodrigo Olaya López) 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Se puede olvidar un suceso de violencia en donde seres queridos hayan sido víctimas e incluso nosotros mismos?, ¿Qué es la memoria en tiempos de conflicto armado en Colombia?, ¿Se puede contar en un aula de clases lo que vivió un estudiante en la guerra colombiana?, ¿Estaría dispuesto a ayudar a un compañerito en el aula si te dieras 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la etapa motivacional participaron activamente guardado la prudencia y el comportamiento por el significado del cuento - cinco heridas- 2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre. 3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- El café de los más chicos: Tertulias en son de paz- 2. Plan de clase de la docente de grado noveno. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado noveno 4. Folleto del proyecto de aula -El café de los más chicos: Tertulias en son de paz-. 5. Café. 6. Aula múltiple. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- El café de los más chicos: Tertulias en son de paz- 	<p>El trabajo del proyecto de aula- El café de los más chicos: Tertulias en son de paz- se ha convertido en el aula de grado noveno en el lugar de la memoria de este adolescente que es víctimas del desplazamiento forzado quien con su relato de vida nos enseñaron la valentía y el coraje ya que al contarles a otros colocaron una posición muy madura frente a los temas tratados.</p> <p>La clase -El destino de la memoria- ha permitido hablar del lugar de la memoria en el aula de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en</p>

3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos	cuenta que el es desplazado por la violencia?, ¿Que hace el docente con la memoria que trae el estudiante de la guerra?, ¿Se debe olvidar algo que sucedió y que nos dolió mucho durante la guerra?	dentro del proyecto de aula- El café de los más chicos: Tertulias en son de paz-.	2. Plan de clase de la aula: La escuela como camino de acogida. docente de grado noveno.
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- El café de los más chicos- Tertulias para después de la guerra-	3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el video animado- Los niños no pueden entrar a la escuela porque está llena de armamento de la guerra- Desde allí lanza la explicación detallada sobre la memoria y el conflicto armado colombiano.	Lo observado al docente fue:	3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado noveno
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento	4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- El café de los más chicos- Tertulias en son de paz- En este proyecto los estudiantes de grado noveno participan en una tertulia a la luz de un café mientras escuchan algunos relatos de vida de adolescentes que han vivido en medio del conflicto armado y que les	1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.	4. Folleto del proyecto de aula -El café de los más chicos: Tertulias en son de paz-.
6. Etapa de evaluación y cierre		2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.	5. Café. 6. Aula múltiple.
		3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.	Estudiantes Víctimas: 1. Proyecto de aula- El café de los más chicos: Tertulias en son de paz- 2. Plan de clase de la docente de grado noveno.
		4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-El café de los más chicos: Tertulias en son de paz- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.	3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado noveno
		5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente	4. Folleto del proyecto de aula -El café de los más chicos: Tertulias en son de paz-.
			5. Café. 6. Aula múltiple.

-
- tocó huir con su familia para salvar su vida. Luego de ello hay un conversatorio sobre lo que piensan los compañeros y el docente sobre lo relatado.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa la docente permite que el grupo haga preguntas al estudiante que hizo el relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente se despide dando a conocer el tema de la siguiente clase- La memoria ocupa su lugar- generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas: Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula los estudiantes víctimas tuvieron la oportunidad de contar de forma natural y con toda la libertad su experiencia y describir en detalle cómo fue la llegada al aula y la reacción de todos los miembros que conforman su sede escolar al saber que él era una víctima del desplazamiento forzado en Colombia.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Harold Eder

Tema de Investigación: El conflicto armado colombiano

Categoría: Lugar de la Memoria

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de Ciclo 5 de media (Grados 10 y 11 de educación nocturna) en la I.E Harold Eder; el docente a cargo del área de Ciencias políticas y Constitución presenta la clase titulada- El conflicto armado en Colombia- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas que hacen parte del modelo pedagógico integrado- significativo de la I.E Harold Eder:</p> <p>1. Etapa motivacional</p>	<p>1. Etapa motivacional. (Corto documental animado- Colombia más de 50 años de búsqueda de la paz)</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Qué es para usted un país en paz y un país en guerra?, ¿Colombia ha sido un su pasado reciente un país en paz?, ¿Que se entiende por conflicto armado en Colombia?, ¿Que es el desplazamiento forzado?, ¿Quiénes son las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?, ¿Quién ha hablado o convivido con una persona víctima del desplazamiento forzado?, ¿Se debe recibir en el aula de clases a una persona</p>	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <p>1. En la etapa motivacional participaron activamente guardado el decoro y el comportamiento por el significado del documental visto.</p> <p>2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p> <p>3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de</p>	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 2. Plan de clase de la docente de ciclo 5- jornada nocturna. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 5- jornada nocturna. 4. Folleto del proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra-. 5. Ruta del pos acuerdo en el aula- Ficha creada por los estudiantes. <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- se ha convertido en el aula de ciclo 5- jornada nocturna en el lugar de la memoria de estos adolescente que son víctimas del desplazamiento forzado quienes con su relato de vida han permitido conocer cómo ha sido el conflicto armado en algunos territorios del país y en especial lo que han padecido algunas personas en ese éxodo entre su territorio de origen y el de acogida.</p> <p>La clase –El conflicto armado colombiano- ha permitido hablar de la memoria frente al éxodo de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de</p>

<p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento</p> <p>6. Etapa de evaluación y cierre</p>	<p>que ha vivido el conflicto armado desde la posición de victimario o víctima en tiempos de pos acuerdo de paz?</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el documental- Y sin embargo crecen flores- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra- En este proyecto los estudiantes de ciclo 5 realizan- la ruta del pos acuerdo en el aula de clases- y se da paso a quienes deseen contar sus relatos de vida en una dinámica -Una palabra tuya-</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa el docente permite que el grupo haga preguntas a los estudiantes que hizo el</p>	<p>aula- Lo que seremos después de la guerra-.</p> <p>4. Los estudiantes hicieron la dinámica de organización del círculo a la hora de los relatos de vida.</p> <p>. Lo observado al docente fue:</p> <p>1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-Lo que seremos después de la guerra- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del</p>	<p>2. Plan de clase de la docente de ciclo 5- jornada nocturna.</p> <p>3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 5- jornada nocturna.</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra-.</p> <p>5. Ruta del pos acuerdo en el aula- Ficha creada por los estudiantes.</p> <p>Estudiantes Víctimas:</p> <p>1. Proyecto de aula- Lo que seremos después de la guerra-</p> <p>2. Plan de clase de la docente de ciclo 5- jornada nocturna.</p> <p>3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 5- jornada nocturna.</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra-.</p>	<p>la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
---	--	--	--	--

-
- | | | |
|---|--|--|
| <p>relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.</p> | <p>conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.</p> | <p>5. Ruta del pos acuerdo en el aula- Ficha creada por los estudiantes.</p> |
| <p>6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente cierra su clase presentando unas diapositivas tituladas: ¡Los niños que no volvieron a la escuela por culpa de la guerra. . En dónde estarán! que representa el tema de la siguiente clase.</p> | <p>6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.</p> | |
| | <p>Lo observado a los Estudiantes Víctimas: Los estudiantes víctimas asumieron una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula -Lo que seremos después de la guerra- los estudiantes víctimas tuvieron la oportunidad de contar de forma natural y con toda la libertad su experiencia y describir en detalle el antes (En su territorio de origen), el durante (El trayecto-éxodo del desplazamiento forzado), el después (La llegada al aula de clase en un nuevo territorio de acogida). Hubo espacio para el intercambio de saberes y</p> | |
-

experiencias entre docente, estudiantes y estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: José Manuel Groot-

Tema de Investigación: Los menores en la guerra

Categoría: Camino de Atención y Acogida

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se procede a entrar al aula de Ciclo 3 (Grados 8 y 9 de educación nocturna) en la Sede José Manuel Groot; el docente a cargo del área de Ética y Valores humanos presenta la clase titulada- Los menores en la guerra- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Campesino de mi tierra-. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional. (Corto documental animado- El corazón de la tierra) 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Que entiende por país?, ¿Qué es para usted Colombia? ¿Colombia ha sido en su pasado reciente un país en paz?, ¿Que se entiende por conflicto armado en Colombia?, ¿Que es el desplazamiento forzado?, ¿Quiénes son las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?, 	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la etapa motivacional participaron activamente con respeto y prudencia frente a lo presentado por la docente. 2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre. 3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo 	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Campesino de mi tierra- 2. Plan de clase de Ética y Valores humanos de la docente de ciclo 3- jornada nocturna. 3. Relatos de estudiantes campesinos víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna. 4. Folleto del proyecto de aula -Campesino de mi tierra-. 5. Material para trabajos expositivos. 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Campesino de mi tierra- se ha convertido en el aula de ciclo 3- jornada nocturna en el lugar de la memoria de estos pre-adolescente de origen campesino que son víctimas del desplazamiento forzado quienes con su relato de vida han permitido conocer la importancia del campo como factor de desarrollo y cómo ha incidido en sus vidas el conflicto armado colombiano.</p>

<p>las siguientes etapas que hacen parte del modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo-eje conocimientos previos 3. Etapa de desarrollo-eje de conocimientos nuevos 4. Etapa de desarrollo -eje del proyecto de aula-Campesino de mi tierra- 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento 6. Etapa de evaluación y cierre 	<p>¿Quién ha hablado o convivido con una persona víctima del desplazamiento forzado?, ¿Se debe recibir en el aula de clases a una persona que ha vivido el conflicto armado desde la posición de victimario o víctima en tiempos de pos acuerdo de paz?, ¿Qué nos puede decir usted sobre los niños y el conflicto armado en Colombia?, ¿Qué son los niños combatientes de un grupo guerrillero?, ¿Qué derechos se han violado a un niño que ha estado en un grupo guerrillero?, ¿Cómo han vivido los niños de su sector la guerra colombiana?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el corto animado documental-Te cuento mi cuento- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano y se hace énfasis en el dolor y 	<p>expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula-Campesino de mi tierra-.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Los estudiantes presentaron los resultados de la clase a partir de carteles expuestos en las paredes del aula de clase. <p>Lo observado al docente fue: Las etapas desarrolladas mostraron los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado. 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas. 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente. 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-Campesino de mi tierra-Se utilizó muy adecuadamente el recurso 	<p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula-Campesino de mi tierra- 2. Plan de clase de Ética y Valores humanos de la docente de ciclo 3-jornada nocturna. 3. Relatos de estudiantes campesinos víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna. 4. Folleto del proyecto de aula -Campesino de mi tierra-. 5. Material para trabajos expositivos. <p>Estudiantes Víctimas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula-Campesino de mi tierra- 2. Plan de clase de Ética y Valores humanos de la docente de ciclo 3-jornada nocturna. 3. Relatos de estudiantes campesinos víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna. 	<p>La clase –Los menores en la guerra- ha permitido hablar del proceso de atención y acogida adecuada en la escuela al ser ellos unas víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
--	--	--	--	--

-
- | | | |
|---|--|--|
| <p>el sufrimiento de los niños y niñas.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-Campesino de mi tierra- En este proyecto los estudiantes de ciclo 3 que llegaron del campo desplazados por el conflicto armado se animan a relatar sus vidas. Son 3 estudiantes y cada uno realiza el relato de la siguiente forma: el primero lo hace a través de narrar lo vivido, el segundo lee lo construido en un escrito y el tercero decide ir haciendo los dibujos en el tablero de cada uno de los momentos vividos tras el desplazamiento.</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa el docente permite que el grupo haga preguntas a los estudiantes que hicieron el relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.</p> | <p>Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.</p> <p>6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.</p> <p>Lo observado a los Estudiantes Víctimas: Los estudiantes víctimas asumieron una postura clara y autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula - Campesino de mi tierra- los niños y niñas de origen campesino se permitieron y nos permitieron escuchar sus relatos de vida ya que dentro de ellos se valoró el campo como un elemento clave del desarrollo de sus vidas y como la guerra destruyó la</p> | <p>4. Folleto del proyecto de aula -Campesino de mi tierra-.</p> <p>5. Material para trabajos expositivos.</p> |
|---|--|--|
-

6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente cierra con el título de la próxima clase: - Mapa de mi vida en la guerra colombiana.
- paz que en algunos sectores predominó por mucho tiempo.
- Los estudiantes campesinos expusieron como fue el camino de atención y acogida tanto en el municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca como en la escuela misma.
- Hubo espacio para el intercambio de saberes y experiencias entre docente, estudiantes y estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: JEduardo Santos

Tema de Investigación: Estamos vivos de milagro

Categoría: Camino de Atención y Acogida

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se procede a entrar al aula de grado Sexto de básica secundaria en la sede Eduardo Santos; la docente a cargo del grado sexto del área de Ciencias	1. Etapa motivacional. (Cuento -El sonido de la carreta- Extraído del proyecto de aula -pequeñas palabras V temporada- autor Rodrigo	Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase: 1. En la etapa motivacional participaron activamente durante el desarrollo del	Estudiante: 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase de la docente de grado sexto.	El trabajo del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- se ha convertido en el lugar de la memoria de esta niña que es víctimas del

<p>Sociales presenta la clase titulada- Estamos vivos de milagro- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte-.</p> <p>La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas que hacen parte del modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento 6. Etapa de evaluación y cierre 	<p>Olaya López). Este cuento aborda el flagelo de los falsos positivos en Colombia. En esta etapa hay espacio para comentarios, preguntas y respuestas por parte de la docente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (La docente presenta un Power Point titulado- Estamos vivos de milagro- y muestra a los estudiantes el problema de jóvenes que fueron secuestrados, vestidos de guerrilleros y asesinados para luego decir que eran de la guerrilla que habían muerto en combate con el ejército nacional). La docente explica en detalle el conflicto armado colombiano y el lugar que ha ocupado el tema de los falsos positivos. 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta el video animado- Un anillo para Karolin- toca el tema de falsos positivos- Desde allí lanza la explicación 	<p>cuento-El sonido de la carreta-</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre. 3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- <p>Lo observado al docente fue: Las etapas desarrolladas mostraron los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado. 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado sexto y de grado noveno. 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-. 5. Recursos Tic <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase de la docente de grado sexto. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado sexto y de grado noveno. 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-. 5. Recursos Tic <p>Estudiantes Víctimas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- 2. Plan de clase de la docente de grado sexto. 	<p>desplazamiento forzado y de su hermano de grado noveno quien vivió el horror del flagelo de los falsos positivos quiénes a través de su relato mostraron el horror vivido y cómo el hermano mayor logró sobrevivir.</p> <p>El proyecto de aula pudo evidenciar que a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado se les apoya y valora en la escuela dándoles las herramientas significativas para que recomiencen su caminar escolar.</p> <p>La clase -Estamos vivos de milagro- ha permitido hablar del camino de atención y acogida de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
--	--	--	--	---

-
- detallada sobre el papel de la sobrevivencia en la guerra colombiana y también el enfrentar el tema de la muerte como producto de esta guerra en este país. Asume una posición de respeto frente a un caso en particular de una estudiante a la que su hermano mayor se escapó de un situación de falsos positivos.
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- En este proyecto los estudiantes de grado sexto escuchan a través de un aplicativo multimedia el relato de vida de un hermano de una estudiante del grupo quien narra en primera persona lo que le sucedió y cómo pudo escapar de un grupo de personas que lo iban a matar y hacer pasar como guerrillero; el cómo sobreviviente cuenta la experiencia de horror vivida, el sufrimiento de la madre y la de su hermana menor.
 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.
 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Campesino de mi tierra- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.
 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
 6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas: Gracias al relato de vida de un estudiante de grado noveno hermano de una estudiante de grado sexto se permitió
3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el grado sexto y de grado noveno.
 4. Folleto del proyecto de aula -Pienso en Tic para apoyarte-.
 5. Recursos Tic
-

-
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta fase la docente invita a la estudiante hermana del joven que narró su experiencia de vida para que nos narre lo que ella en particular vivió y sintió tras la tragedia de su hermano. La docente dirige la sección de debate y conclusiones. Los padres de la estudiante que narró que también son los padres del estudiante de grado noveno llegan al aula y cuentan cada uno la versión de los hechos tras la tragedia con su hijo. conocer a través de un audio el relato de vida de un sobreviviente del flagelo de los falsos positivos. En proyecto de aula una estudiante hermana de un joven que sobrevivió al flagelo de falsos positivos narra la experiencia y lo que sintió al conocer la verdad tras el secuestro de su hermano. La estudiante llora narrando la forma en como el hermano llegó casi al amanecer después de haberse escapado de la muerte. Ella describió como tenía el rostro, las piernas y las costillas su hermano tras los golpes recibidos por parte de quienes lo iban a desaparecer.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente se despide presentado el tema de la próxima clase: - Las niñas en la guerra colombiana. Se pudo notar cómo el proyecto de aula- Pienso en Tic para apoyarte- si está mostrando ejecución cuando ya casi al final de la clase se presentó la familia de la estudiante que narró los hechos de su hermano y pudieron escuchar la versión del padre y de la madre sobre lo sucedido.
-

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Eduardo Santos-Jornada nocturna

Tema de Investigación: Una palabra tuya bastará para...

Categoría: Camino de Atención y Acogida

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de Ciclo 2 (Grados 6 y 7 de educación nocturna) en la Sede Eduardo Santos; el docente a cargo del área de Ciencias Sociales presenta la clase titulada- Los menores en la guerra- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz-. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas que hacen parte del modelo pedagógico integrado-significativo de la I.E Harold Eder:</p> <p>1. Etapa motivacional</p>	<p>1. Etapa motivacional. (Documental- No hubo tiempo para la tristeza-) se hace un pequeño conversatorio sobre el documental y se aclaran las dudas que surgieron en los estudiantes.</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (Preguntas iniciales: ¿Quiénes son las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?, ¿Quién ha hablado o convivido con una persona víctima del desplazamiento forzado?, ¿Se debe recibir en el aula de clases a una persona que ha vivido el conflicto armado desde la posición de victimario o víctima en tiempos de pos acuerdo de paz?, ¿Que se entiende</p>	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <p>1. En la etapa motivacional participaron activamente con respeto y prudencia frente a lo presentado por la docente.</p> <p>2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p> <p>3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula- El café de los</p>	<p>Estudiante:</p> <p>1. Proyecto de aula- El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz-</p> <p>2. Plan de Clase de Ciencias Sociales de la docente de ciclo 2- jornada nocturna.</p> <p>3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna y a los que les asesinaron a sus familiares en tiempos de guerra.</p> <p>4. Folleto del proyecto de aula -El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz-.</p> <p>5. Documental y presentación en Power Point.</p>	<p>El trabajo del proyecto de aula- El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz- se ha convertido en el aula de ciclo 2- jornada nocturna en el lugar de la memoria de estos estudiantes de ciclo 2- jornada de la nocturna que son víctimas del desplazamiento forzado quienes con su relato de vida han permitido conocer el significado de perder a un ser querido tras hechos de asesinatos producto de enfrentamientos entre la guerrilla de las Farc y el ejército nacional.</p> <p>La clase –Una palabra tuya bastará para...- ha permitido hablar del duelo frente a la muerte de seres queridos y del proceso de atención y</p>

<p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Campesino de mi tierra-</p> <p>5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento</p> <p>6. Etapa de evaluación y cierre.</p>	<p>por pérdida de un ser querido como producto de la guerra?, ¿Qué es el duelo tras la muerte de un ser querido?, ¿Quiénes han vivido la muerte de un ser querido por el conflicto armado en Colombia?.</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (El docente presenta las dispositivas tituladas- Imágenes de guerra de un país en tiempo de pos acuerdo- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano y se hace énfasis en el dolor, el sufrimiento y la muerte de seres queridos.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- El café de los estudiantes- Tertulias en son de paz- Se les da un café a cada estudiante para animar el espacio de interacción. En este proyecto los estudiantes de ciclo 2 que llegaron desplazados por el conflicto armado y</p>	<p>estudiantes: Tertulias en son de paz-.</p> <p>4. Los estudiantes presentaron los resultados de la clase a partir de carteles expuestos en las paredes del aula de clase.</p> <p>Lo observado al docente fue:</p> <p>1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.</p> <p>3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte del docente.</p> <p>4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.</p>	<p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz- 2. Plan de Clase de Ciencias Sociales de la docente de ciclo 2- jornada nocturna. 3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna y a los que les asesinaron a sus familiares en tiempos de guerra. 4. Folleto del proyecto de aula -El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz-. 5. Documental y presentación en Power Point. <p>Estudiantes Víctimas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz- 2. Plan de Clase de Ciencias Sociales de la docente de ciclo 2- jornada nocturna. 	<p>acogida adecuada en la escuela de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
---	---	---	--	---

-
- perdieron seres queridos en la guerra se animan a relatar sus vidas. Son 2 estudiantes y cada uno realiza el relato de la siguiente forma: Uno decide contarlo en forma de canción que inventó en honor a su padre que falleció en un ataque del ejército; su padre era un guerrillero de las Farc- El segundo estudiante cuenta que en una explosión en su pueblo, su pequeña niña de 8 años murió tras el impacto. Este último narra de una forma cruda lo sucedido a tal punto que algunos estudiantes le dicen que se detenga un instante en su relato.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. En esta etapa el docente permite que el grupo haga preguntas a los estudiantes que hicieron el relato de su vida y facilita la dinámica de intercambio de saberes y experiencias.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas: Los estudiantes víctimas asumieron una postura clara y autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula. En proyecto de aula -El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz- Los estudiantes se permitieron y nos permitieron escuchar sus relatos de vida y cómo enfrentaron el dolor de la pérdida de seres queridos que fueron asesinados durante el tiempo de la guerra en sus territorios. Los estudiantes de nocturna expusieron como fue el
3. Relatos de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado que se encuentran en el ciclo 3- jornada nocturna y a los que les asesinaron a sus familiares en tiempos de guerra.
4. Folleto del proyecto de aula -El café de los estudiantes: Tertulias en son de paz-.
1. 5. Documental y presentación en Power Point.
-

6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente cierra con el título de la próxima clase: - Ya no soy un guerrillero. camino de atención y acogida tanto en el municipio de Palmira en el departamento del Valle del Cauca como en la escuela misma. Hubo espacio para el intercambio de saberes y experiencias entre docente, estudiantes y estudiantes víctimas de pérdidas de sus seres queridos por el flagelo de la guerra en Colombia.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Eduardo Santos

Tema de Investigación: Los abrazos fraternos

Categoría: Camino de Atención y Acogida

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios-videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
Se procede a entrar al aula de grado Séptimo de básica secundaria en la sede Eduardo Santos; el docente a cargo del grado séptimo del área de Ética y Valores Humanos presenta la clase titulada- Los abrazos fraternos- y articula dentro del	1. Etapa motivacional. (Video de encuentros de personas que vienen del conflicto armado y sus seres queridos). Este video muestra diferentes encuentros de familias con seres que estuvieron secuestrados, amenazados y desplazados en tiempos	Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase: 1. En la etapa motivacional participaron activamente con todo el respeto que requiere un video de reencuentros de víctimas del conflicto armado y sus familiares.	Estudiante: 1. Proyecto de aula- Afro de mi corazón- 2. Plan de clase de la docente de grado séptimo 3. Relatos de estudiante y familiares víctimas del desplazamiento forzado.	El trabajo del proyecto de aula- Afro de mi corazón- se ha convertido en el aula de grado séptimo en el lugar de la memoria de este estudiante y su familia que son víctimas del desplazamiento forzado quienes a través de su relato mostraron la tragedia de

desarrollo de la misma el proyecto de aula- Afro de mi corazón-.	de conflicto armado colombiano y se hace una reflexión frente al poder de los abrazos fraternos.	2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.	4. Folleto del proyecto de aula -Afro de mi corazón-.	sentir tan cerca la muerte y ver como la familia entera se disgrega de una forma violenta.
La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas con base en el modelo pedagógico integrado-significativo de la Institución Educativa Harold Eder:	2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (La docente presenta en el aula a una madre de familia en su rol de acudiente de un estudiante de grado séptimo y al tío quién llegó desplazado de Timbiquí, ambos cuentan sus relatos de vida y al final el estudiante narra lo experimentado cuando vivió en carne propia el dolor de la partida de su tío quién llegó al municipio de Palmira hace 4 años. El estudiante y la madre llegaron hace dos años debido a amenazas de grupos armados al margen de la Ley.	3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula- Afro de mi corazón-.	5. Recursos Tic	La clase -Los abrazos fraternos- ha permitido hablar del camino de atención y acogida de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral -El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.
1. Etapa motivacional	3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (La docente presenta la canción -Vengo a ofrecer mi corazón- esta canción cuenta el tema el tema de la violencia y cómo a pesar de todo se ofrece el	Lo observado al docente fue:	Docentes:	
2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos		1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado.	1. Proyecto de aula- Afro de mi corazón-	
3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos		2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas.	2. Plan de clase de la docente de grado séptimo	
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Afro de mi corazón-		3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte de la docente.	3. Relatos de estudiante y familiares víctimas del desplazamiento forzado.	
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento			4. Folleto del proyecto de aula -Afro de mi corazón-.	
6. Etapa de evaluación y cierre			5. Recursos Tic	
			Estudiantes Víctimas:	
			1. Proyecto de aula- Afro de mi corazón-	
			2. Plan de clase de la docente de grado séptimo	
			3. Relatos de estudiante y familiares víctimas del desplazamiento forzado.	
			4. Folleto del proyecto de aula -Afro de mi corazón-	
			5. Recursos Tic	

-
- alma y el corazón a los demás para seguir el camino de la vida- Desde allí lanza la explicación detallada sobre el papel del reencuentro y de los abrazos fraternos.
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Afro de mi corazón- En este proyecto los estudiantes de grado séptimo le hacen un análisis a la lectura- El pueblo afrodescendiente: una de las comunidades más desprotegidas y atacadas en Colombia- Toca el tema de la población afrocolombiana de la zona del pacífico colombiano y cómo ha sido atacada por el mismo ejército nacional, grupos como la Farc EP y el ELN.
 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. La docente dirige la sección de lectura, debate y conclusiones.
 6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los
4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula-Afro de mi corazón- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación.
 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación entre el tema y la realidad inmediata.
 6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
El estudiante víctima asumió una postura autónoma frente al compartir de su relato de vida con los demás compañeros del aula e igualmente en los relatos de la madre del compañero y del tío hubo silencio y respeto. En proyecto de aula El estudiante víctima tuvo la oportunidad
-

estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente se despide dando a conocer el tema de la siguiente clase- Los indígenas en la guerra colombiana: Un pasado reciente.

de contar de forma natural y con toda la libertad su experiencia y describir cada uno de los eventos posteriores a la llegada al municipio receptor que en este caso ha sido Palmira en el departamento del Valle del Cauca. Manifestó mucho agrado a la hora de contar cómo era la relación de él con su tío y lo difícil que fue para él aceptar de que su tío de había ido debido a las amenazas que tuvo de un grupo guerrillero.

Se pudo notar cómo el proyecto de aula- Afro de mi corazón- si está mostrando ejecución cuando en esta clase se presentaron los familiares del estudiante víctima del desplazamiento forzado hubo una acogida no solo por los niños afrodescendientes que habitan y cohabitan el aula sino también por los demás compañeros de otras etnias.

Objetivo Específico: Describir los aspectos contextuales de territorio, desde la documentación histórica y narrativa de aquellos estudiantes que han sido víctimas del conflicto armado colombiano y que se encuentran inmersos en procesos de atención y acogida a la escuela resaltando los factores que de alguna manera limitaron el acceso a la educación en tiempos de conflicto.

Institución: Eduardo Santos

Tema de Investigación: Esto somos después de la guerra

Categoría: Camino de Atención y Acogida

Descripción de Experiencia	Actividades Desarrolladas	Observaciones por cada Actividad	Anexos (fotografías- entregables- audios- videos, etc.)	Recomendaciones, conclusiones previas y observaciones al proceso.
<p>Se procede a entrar al aula de grado Décimo de Educación Media en la sede Eduardo Santos; el docente a cargo del grado Décimo del área de Tecnología e Informática presenta la clase titulada- Esto somos después de la guerra- y articula dentro del desarrollo de la misma el proyecto de aula- Diver-diferencias- .los relatos de vida de 3 estudiantes en relación con el desplazamiento forzado. La clase tiene una duración de 60 minutos y dentro de la dinámica de desarrollo se manejaron las siguientes etapas con base en el modelo pedagógico integrado- significativo de la</p>	<p>1. Etapa motivacional. (Video reflexivo sobre la Colombia que ha quedado después de la firma del acuerdo de paz). Este video muestra cómo en Colombia después de haber firmado la paz se sigue con problemas de orden público, amenazas de algunos miembros de las Farc Ep que desean empuñar nuevamente las armas; ataques del grupo paramilitar ELN, desapariciones forzadas, secuestros masivos y un sinnúmero de sucesos de violencia en tiempos de transición hacia la paz.</p> <p>2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos (La docente presenta en el aula una guía de trabajo en micro grupos- cuatro</p>	<p>Los estudiantes dentro del desarrollo de la clase:</p> <p>1. En la etapa motivacional participaron activamente en cada uno de los procesos que permitieron dar un debate acertado frente al panorama expuesto de la realidad colombiana en tiempos de pos acuerdo.</p> <p>2. En la etapa de desarrollo los estudiantes cumplieron con los ejes de conocimientos previos, conocimientos nuevos, proyecto de aula, fundamentación y proyección del conocimiento y la etapa de evaluación y cierre.</p> <p>3. Se evidenció aprendizaje significativo a partir de lo expuesto por los estudiantes y las</p>	<p>Estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Diver-diferencias- 2. Plan de clase de la docente de grado décimo 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado. 4. Folleto del proyecto de aula -Diver-diferencias. 5. Recursos Tic <p>Docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Diver-diferencias- 2. Plan de clase de la docente de grado décimo 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado. 4. Folleto del proyecto de aula -Diver-diferencias. 5. Recursos Tic 	<p>El trabajo del proyecto de aula- Diver-diferencias- se ha convertido en el aula de grado décimo en el lugar de la memoria de este estudiante víctima del desplazamiento forzado ya que dentro de este espacio se le escucha, se reflexiona en colectividad e individualidad, se valora a ese ser que trae su memoria al aula y sobretodo se fortalece el valor de la identidad étnica y sexual como un todo en el proceso de convivencia.</p> <p>La clase –Esto somos después de la guerra- ha permitido hablar del camino de atención y acogida de las víctimas del desplazamiento forzado siendo esta una categoría de la tesis doctoral</p>

<p>Institución Educativa Harold Eder:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Afro de mi corazón- 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento 6. Etapa de evaluación y cierre 	<p>estudiantes para el desarrollo de la actividad; esta consiste en una lectura titulada- Aquí al pueblo no ha llegado la paz- es un trabajo de comprensión lectora, dibujos de situaciones de violencia y algunos aspectos lúdicos como sopas de letras y crucigramas que afianzan el tema en cuestión. La docente al culminar la actividad abre el espacio para el compartir de nuevos saberes y nuevas experiencias frente a la actividad y el tema central).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos. (La docente presenta la canción -Gracias a la vida: interpretada por Mercedes Sosa- esta canción cuenta de lo valiosa que es la vida y la gratitud de estar vivos). 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Diver-diferencias- En este proyecto los estudiantes de grado décimo realizan 	<p>habilidades y destrezas dentro del proyecto de aula- Diver- diferencias-</p> <p>Lo observado al docente fue:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Etapa motivacional se cumplió a cabalidad con base en el recurso Tic utilizado. 2. Etapa de desarrollo- eje conocimientos previos, se tuvieron en cuenta a través de la dinámica de preguntas y respuestas. 3. Etapa de desarrollo- eje de conocimientos nuevos, se permitió a través de la estrategia de transmisión del conocimiento por parte de la docente. 4. Etapa de desarrollo - eje del proyecto de aula- Diver-diferencias- Se utilizó muy adecuadamente el recurso Tic y para ello la docente utilizó la estrategia de transmisión y ejercitación. 5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento, dentro de esta etapa el docente generó una actividad que permite ver la relación 	<p>Estudiantes Víctimas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula- Diver- diferencias- 2. Plan de clase de la docente de grado décimo 3. Relato de estudiante víctima del desplazamiento forzado. 4. Folleto del proyecto de aula -Diver-diferencias. 5. Recursos Tic 	<p>-El lugar de la memoria en aula: La escuela como camino de acogida.</p>
--	--	---	--	--

-
- una actividad de cuestionario sobre la realidad social colombiana en un aplicativo multimedia diseñado por la docente para tal fin. Este aplicativo muestra un corto video realizado por un docente de la institución educativa en donde entrevista a un estudiante de grado décimo que vivió el conflicto armado y fue desplazado por la violencia en una zona rural del Cauca.
5. Etapa de fundamentación y proyección del conocimiento. La docente dirige la sección de lectura, debate y conclusiones.
6. Etapa de evaluación y cierre. En esta etapa la docente resume lo visto y le permite a los estudiantes dar su punto de vida frente a lo aprendido en clase. La docente cierra la clase a través de comentar sobre el tema de la próxima
- entre el tema y la realidad inmediata.
6. Etapa de evaluación y cierre, la docente realizó un cierre apertura a través de dar a conocer el tema de la próxima clase.
- Lo observado a los Estudiantes Víctimas:
El estudiante víctima asumió una postura de respeto frente al compartir en un video su relato de vida. En proyecto de aula El estudiante víctima tuvo la oportunidad de hacer entender a sus compañeros y a la docente de que a la fecha no hemos alcanzado la paz, que la paz sigue en construcción y que persisten los ataques a la población civil y alto índice de violencia a nivel rural.
Se pudo notar cómo el proyecto de aula- Diverdiferencias- si está mostrando ejecución debido al respeto por la diferencia y ver como un chico cuya orientación sexual es gay permite y se permite que escuchen al ser que habita en condición de desplazado y que su
-

clase: ¿Cuándo se jodió orientación es personal,
Colombia?- Retrato de un íntima y respetable.
pos acuerdo de paz en un
mar de incertidumbres.
