



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula ^[1]

Abello Avila, Angie Katherine; González Melo, Hamlet Santiago; Oviedo Poveda, Ibon

El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula ^[1]

Revista Educación, vol. 45, núm. 2, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178042>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43791>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula^[1]

A Pedagogical Approach to Forced Displacement Memories among Children: Recognizing Otherness in the Classroom

Angie Katherine Abello Avila
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
akabelloa@correo.udistrital.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43791>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178042>

 <https://orcid.org/0000-0001-8534-0562>

Hamlet Santiago González Melo
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
hsgonzalezm@udistrital.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-1210-8679>

Ibon Oviedo Poveda
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
ioviedop@correo.udistrital.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-8764-0120>

Recepción: 04 Octubre 2020
Aprobación: 08 Diciembre 2020

RESUMEN:

Este artículo científico presenta el trabajo pedagógico e investigativo realizado en los años 2018 y 2019 en una institución pública con niños y niñas de cuarto primaria en la ciudad de Bogotá, Colombia. Su objetivo principal fue recuperar la otredad en los niños y niñas a partir de la memoria del desplazamiento forzado. Desarrollada bajo la estrategia metodológica de la sistematización de experiencias e instalada en el método cualitativo, se busca reconstruir el proceso vivido en el campo investigativo, donde la memoria permite ser mediadora entre unas formas iniciales de comprender lo otro y los cambios de dicha comprensión que se dieron en las niñas y niños participantes. A partir de la observación participante, los círculos de reflexión y del diario de campo, se diseñó una matriz de ordenamiento y reconstrucción, en la cual se registró cronológicamente el proceso con los niños y niñas; las actividades realizadas, logros e inquietudes como maestra investigadora. Esta sirvió como filtro para, posteriormente, registrar los relatos de las niñas y niños en la herramienta bitácora de análisis, en donde emergieron las categorías de análisis y reflexión. Así, se enuncian como principales resultados las transformaciones a nivel del reconocimiento de las víctimas-sobrevivientes por parte del estudiantado, al transitar de la minimización y exclusión, a un reconocimiento de la otredad como un ser humano semejante a sí mismo y sí misma. Igualmente, el reconocimiento entre pares alcanza transformaciones importantes, en tanto los niños y niñas reconocen en su par a una persona digna de ser valorada y respetada; lo que transforma significativamente estas relaciones basadas en el individualismo y la violencia simbólica. Lo anterior reivindica el rol social y político de los maestros y las maestras de la infancia, pues es posible y necesario llevar a cabo propuestas pedagógicas a partir del abordaje de la memoria, en un contexto afectado por la violencia en donde las niñas y los niños están en capacidad de aportar a los escenarios de construcción de paz.

PALABRAS CLAVE: Memoria, Desplazamiento Forzado, Conflicto Armado, Otredad, Infancias.

ABSTRACT:

Forced displacement memories were addressed among fourth graders at a public primary school in Bogota, Colombia, during 2018-2019, in an effort to recover their "otherness". The research strategy used to classify experiences was based on a qualitative methodology. The study aims to rebuild the experience of the children for research purposes and use memory as a mediator to help understand their "otherness" and reshape their comprehension of their past experience. An organizational chart was designed, based on participant observation, focus groups and a field diary. All activities with the children were recorded chronologically as well as achievements and teacher-researcher concerns. This step served as a filter to, subsequently, record each child's narrative in an analysis log which was used for analytical purposes and reflection. The main results include a shift among the students from

minimization and exclusion as victims and survivors to acknowledging their otherness as a human being similar to themselves. Likewise, peer recognition also led to significant transformation as children acknowledged their peers as individuals that deserve to be valued and respected. This, significantly transformed student relationships, originally based on individualism and symbolic violence, thus, revindicating the social and political role of early childhood teachers, since it is possible and necessary to use pedagogical approaches based on memory in a setting affected by violence where children are able to contribute to peace-building scenarios.

KEYWORDS: Memory, Forced Displacement, Armed Conflict, Otherness, Childhood.

1. INTRODUCCIÓN: EL PUNTO DE PARTIDA EN LA SISTEMATIZACIÓN PEDAGÓGICA.

La sociedad colombiana ha sido atravesada por dinámicas particulares bajo el marco del conflicto armado. Estas han configurado las relaciones y vínculos entre las personas que la conforman, pues el accionar cotidiano puede ser leído desde las improntas de un conflicto que ha permanecido por más de seis décadas en el país. Tales dinámicas no han dejado de lado una institución tan importante como lo es la escuela, pues allí se construyen subjetividades, imaginarios y posturas frente a la realidad actual del país. En ese sentido, la persona docente desde su accionar ético-político es considerada un factor primordial, capaz de emprender propuestas en donde se propicien escenarios de construcción de paz desde la infancia.

Son las mismas personas maestras y adultas que rodean la infancia quienes, en muchas ocasiones, la conciben como carente de criterio frente a tal realidad, pues se considera que son temas que no les compete aún y que debe esperar a una madurez que le lleve a una comprensión de las implicaciones del conflicto armado. Sin embargo, es desde la escuela donde se deben construir espacios que permitan a los niños y niñas ser conscientes de la existencia de la otredad, de sus sentires y experiencias atravesadas por una realidad que ha permeado a todas las personas en diferentes escalas, dado que el accionar violento manifiesto en la cotidianidad está presente de manera aguda en las aulas de las instituciones educativas y son resultado, en gran medida, de una sociedad violenta.

A partir de las primeras intervenciones con los niños y niñas, vinculado al interés investigativo como maestra para abordar el conflicto armado en el aula, se evidenció en el estudiantado una escasa empatía, no solo en dirección a las víctimas, sino de manera directa frente a sus pares en el aula; lo cual lleva de forma contundente a pensar un proceso pedagógico que contextualice su cotidianidad con la realidad del país, que en repetidas ocasiones se cree externa, y que permita a su vez reconocer la otredad, pues así se construye paz desde escenarios permanentes y fundamentales en la infancia. Es en la escuela donde los niños y niñas aprenden a ser con las otras personas, a entenderlas y nombrarlas. En ese sentido, una educación desde la memoria implica un compromiso ético con esta, pues abordar el dolor, el sufrimiento, pero también la resistencia, se asumen como aspectos fundamentales para que desde la infancia se gesten procesos de sensibilización, capacidad de indignarse frente a la injusticia, pero no quedarse en la rabia o rencor, sino en la potencialidad transformadora (Ortega y Herrera, 2012).

Se identificaron de manera persistente las violencias físicas y sobre todo simbólicas que se dan entre los niños y niñas, donde se evidenció que sus acciones minimizan a la otredad, lo que deja en sentimientos de inseguridad, desconfianza, rechazo y resentimiento por lo que sus pares han ocasionado. Para Bourdieu (como se citó en Peña, 2009), la violencia simbólica se comprende como una acción que se ejerce sobre otra persona y es más compleja que la violencia física, pues se camufla en el propio ser y genera dominación. Esta es ejercida y naturalizada entre pares, a través de apodos, burlas e insultos por características físicas o comportamentales; así como la indiferencia y la exclusión entre niños y niñas hacia sus compañeras y compañeros.

En estos primeros acercamientos a las particularidades del curso, se observaron aquellos acontecimientos y consecuencias más notorias (para ellos y ellas) del conflicto armado, pues a través de la literatura y cortos audiovisuales, por ejemplo, se notaron enlaces de la memoria del desplazamiento forzado con la memoria colectiva familiar de los niños y niñas: por sus padres, madres, abuelas y abuelos, algunos y algunas con

historias de vida que corresponden al desarraigo del lugar de origen. Según Halbwachs (1968), la memoria colectiva familiar transmite las primeras nociones de las cosas, permite reorganizar los recuerdos en el presente y tener una identidad al hacer parte de un grupo. En ese sentido, se aborda como intención pedagógica la memoria del desplazamiento forzado en Colombia, ya que esta permite reconocer no solo la realidad del país, sino las huellas que ha dejado en actuar cotidiano, las relaciones que se establecen entre pares y con quienes han sido víctimas-sobrevivientes; se le apuesta al reconocimiento que es, por supuesto, un aspecto sensible, comprometido y que permite, a partir de un relato, no solo reflexionar sobre este, sino inferir los conflictos del propio presente.

Este artículo científico evidencia el proceso para alcanzar el objetivo general de la investigación: Recuperar la otredad en los niños y niñas del grado cuarto del colegio Francisco Antonio Zea, a través de la memoria del desplazamiento forzado; y su objetivo específico: Indagar las formas de reconocimiento de la otredad que vivencian los niños y niñas en el aula. Así, se desarrolla en cinco momentos: el punto de partida, en donde se exponen los antecedentes y pertinencia del proceso investigativo realizado; preguntas iniciales, correspondientes al marco teórico; *la recuperación del proceso vivido*, en el cual se detalla la metodología y se expone de manera narrativa la experiencia pedagógica; *las reflexiones de fondo*, donde se interpretan los hallazgos, y, finalmente, *los puntos de llegada*, en el cual se formulan las conclusiones.

1.1 Estado del arte: Antecedentes

Las investigaciones consultadas ^[2] se revisaron bajo dos ejes de análisis: *Pedagogía y Alteridad, y Pedagogías de la memoria en el abordaje del desplazamiento forzado con las infancias*.

Para el primer eje de análisis, se halla como punto de encuentro los planteamientos de las profesoras Ortega y Herrera (2012), quienes dan un hincapié en una pedagogía del Nos-Otros, es decir, una pedagogía de alteridad. Esta se comprende como una relación estrecha con los otros y las otras, dado que existe una profunda conexión entre los procesos de investigación y la alteridad, pues al trabajar con las memorias se establece una relación con la otredad y, por tanto, un encuentro que “permite acercarse a vidas ajenas y extrañas que conviven con la experiencia propia, pues la autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son inseparables” (Ortega y Herrera, 2012, p.98). En ese sentido, el abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado se vincula con los anteriores planteamientos: ¿qué sucede al encontrarme con la otredad a través de su relato?; este cuestionamiento posiciona, una vez más, la potencialidad de la memoria y su abordaje ético-político en la formación de niños, niñas, ciudadanas y ciudadanos con empatía, que actúan desde la paz y son conscientes de su realidad. Por su parte, Parra, Vallejo y Loaiza (2013) identifican que existe un problema que radica en que las prácticas pedagógicas están enfocadas en la construcción del conocimiento, pero no de la formación social. Esto resulta ser fundamental en esta investigación, donde se procura que la otredad sea un aspecto transversal en la cotidianidad del aula, para lograr una formación social y humana. Las personas autoras proponen que:

...las prácticas pedagógicas deben ser pertinentes, coherentes, deben potencializar del desarrollo humano, permitir la comunicación y el respeto por el otro, respeto por las diferencias, debe permitir la educación desde la diversidad y ser un espacio motivante y potencializador del individuo. (p.31)

Cabe resaltar también la investigación realizada por Vargas (2015), la cual se centra en proponer como resultado de su investigación una reflexión para una educación desde la otredad, en donde se pretende determinar los principios y principales partes interventoras, para que se brinde de manera completa una educación que tiene en cuenta a la otredad, esto a partir de un recorrido por los distintos referentes teóricos que dan fuerza a la hipótesis de la importancia de educar desde la otredad. Así, pone en cuestionamiento las relaciones de poder que se establecen dentro de la escuela y que impiden, en gran manera, el reconocimiento de la otredad, al proponer la comunicación como intencionalidad para brindar procesos de reconocimiento

de la otredad. Sin embargo, este se enfoca principalmente en la relación docente-alumnado, y en cómo la comunicación entre ambas partes se da bajo el establecimiento de las relaciones de poder. Para Vargas (2015), “las relaciones de poder han tenido complejas imbricaciones en todos los campos: el de la educación ha sido uno en los que ha operado con mayor trascendencia en la constitución de cuerpos y conciencias desde perspectivas monológicas del lenguaje” (p.206). Se marca aquí una diferencia a la investigación en curso, debido a que en esta se tiene en cuenta que las relaciones de poder también se evidencian entre pares y es quizá una de las mayores razones por las cuales se invisibiliza a la otredad.

En cuanto al segundo eje de análisis, se encuentra la investigación de Lujan y Fernández (2015), quienes trabajan la temática específica del desplazamiento forzado con jóvenes de educación secundaria a partir de una significación particular que aflora durante el proceso, relacionado con el desplazamiento y la pobreza, imaginario que configura la realidad de tales persona y permea su manera de reconocer a quienes han sido desplazados o desplazadas, ya que se les atribuye una connotación de pobreza, aspecto que es punto de encuentro en el abordaje del desplazamiento con niños y niñas en esta investigación, pues de manera reiterativa se hallaron sentidos del desplazamiento como una problemática ajena a esta población, y además propia de personas pobres, vulnerables e invisibilizadas. Aunque no se aborda el reconocimiento de la otredad de manera explícita, se argumenta que se pueden generar transformaciones y movilizaciones en el estudiantado a partir de ejercicios artísticos, que enuncian la experiencia del desplazamiento forzado. Los trabajos a partir de la memoria llevan consigo un compromiso ético, una formación en la otredad.

Se retoma en el trabajo de Martínez (2009) una especial relación entre la identidad y el desplazamiento forzado, en donde se resignifica, a partir de tal acontecimiento, la mismidad y la relación con la otredad. Resulta interesante tal relación que se investiga, pues la apuesta investigativa parte de la hipótesis de que los procesos de resignificación propia y de la otredad próxima generan un proceso de reparación en las víctimas. De tal manera, busca interpretar, a partir de relatos biográficos de personas desplazadas, la resignificación de su identidad tras el desarraigo y la manera en la que esto genera un efecto reparador en ellas, pues permite que puedan nombrar la violencia, otorgarle un sentido y reconfigurar su mismidad teniendo en cuenta la relación con la otredad perteneciente a los lugares receptores. Al respecto, se tiene en cuenta que el abordaje del desplazamiento forzado va más allá de las causas y consecuencias políticas y económicas, sino que se trabaja alrededor de su entramado simbólico, aspecto que converge con la intencionalidad de la presente investigación, pues este tipo de violencia que ha causado el conflicto armado, ha tenido implicaciones culturales y sociales, ya que rompe con la cotidianidad de los sujetos, su identidad y reconfigura los sentidos, tanto de víctimas como de la población receptora.

Con la indagación de trabajos investigativos previos, se reafirma la intencionalidad pedagógica de la memoria del desplazamiento forzado como mediadora de la otredad en el aula, en tanto el reconocimiento del otro debe estar presente en los procesos educativos y, en este caso, se parte de la memoria que se expresa a través de las narrativas y relatos de las víctimas, para pensar en una realidad que ha permeado a todas las personas.

2. PREGUNTAS INICIALES. CONTEXTO O MARCO TEÓRICO

El trabajo pedagógico realizado hace necesario posicionarse epistemológicamente sobre las categorías fundamentales del problema a investigar. En primer lugar, se retoma la memoria desde su principal referente: Halbwachs, quien expone que la memoria es la reconstrucción del pasado en el presente lo cual no puede ser más que una aproximación (Halbwachs, 2004). A su vez, se trabaja con la población de estudio la memoria colectiva familiar, la cual, para el mismo autor, se comprende como “un marco de referencia donde se inscribe nuestra memoria individual, limitada a nuestros propios recuerdos y activada por los grupos a los que pertenecemos o hemos pertenecido” (Halbwachs, 1968, p.53). Las narrativas del desplazamiento forzado generan puentes para que los niños y niñas rememoren, de mano con sus familias, el desplazamiento que

sus padres, madres, abuelas y abuelos han vivido, al comprender sus sentidos e implicaciones toda vez que se reconstruye la memoria de los niños y niñas en el marco de la memoria colectiva de la familia. Es así como en el aula se materializa la memoria del desplazamiento forzado desde las narrativas de quienes lo han vivido. Se retoma explícitamente como narrativas, pues, metodológicamente, uno de los componentes que estructura la memoria es el relato: “la narración es, no sólo la forma de construcción de la memoria, sino también su mejor expresión” (Blair, 2008, p.98).

Por otro lado, se reconoce que el conflicto armado en Colombia está comprendido por varios factores sociales y políticos estudiados desde diferentes épocas y perspectivas. La pobreza y la ausencia del Estado han sido generadores de la violencia; el problema agrario y social dan origen a la violencia política, la injusticia económica, exclusión regional y cultural, y la concentración de tierras han sido los principales problemas que han permitido la generación de la violencia y el conflicto armado (Lizarralde, 2015). Con ello, una de las violencias y violaciones ha sido el desplazamiento forzado, estudiado desde el Centro Nacional de Memoria Histórica como un delito de lesa humanidad (CNMH, 2013; 2015a).

De tal manera, como lo ha estudiado el CNMH, las víctimas del desplazamiento forzado corren el riesgo de ser revictimizadas al llegar a las zonas urbanas en donde buscan un refugio y la posibilidad de rehacer su vida, enlazado a que quien es nombrado como desplazado, tiene un carácter estigmatizado, dado que “supone una marca moral que identifica de forma negativa a las personas que lo han padecido, generando en algunos casos sentimientos de culpabilización por ser sobrevivientes de un conflicto armado, y en otros, son generadores de nuevas victimizaciones” (CNMH, 2015a, p.451), aspecto que de manera implícita es identificado en el abordaje pedagógico con los niños y niñas, en tanto estas exponen en sus discursos unas maneras particulares de reconocer la otredad desde formas que dejan leer la mirada de una sociedad prevaleciente en la apatía, la indiferencia y la exclusión. Estas concepciones llevan a buscar trabajar como intención pedagógica la memoria del desplazamiento forzado, pues al no reconocer la historia, no se siente compasión por quienes se desconoce, sin embargo, la escuela está en la capacidad de favorecer un interés genuino por la otredad, así estén cerca o lejos (Nussbaum, 2010).

En cuanto al reconocimiento de la otredad, esta se retoma, desde la alteridad señalada por Lévinas (1995), como un aspecto consustancial al ser humano, al exponer que “el otro sería la alteridad misma” (p.81), pues esta “sólo es posible a partir del yo” (p.83), es decir, se comprende la alteridad siempre en la relación con la otredad; relación que, desde dicho autor, parte de “no poseer al otro, ni dominarlo, comprenderlo desde su carácter infinito que conforma el yo, sobre él no puedo poder” (Lévinas, 1961 p.60). Lo anterior se aterriza al plano educativo desde la otredad en la experiencia escolar, desde la lectura de las narrativas de otro y otra, y en la constante interacción entre pares; se hace frente a las dinámicas individualistas de las instituciones escolares, pues “no hay experiencia, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo” (Skliar y Larrosa, 2009, p.15). Finalmente, se trabaja desde el planteamiento de la memoria como mediadora de la otredad, ya que la experiencia está vinculada con el encuentro con la memoria y su capacidad para vincular a los niños y niñas en su lectura. Mélich (2001) expone de manera muy puntual la capacidad de la memoria y el recuerdo de la otredad en la construcción de personas más sensibles dentro de los espacios educativos. De esta manera afirma que

Es precisamente mediante el recuerdo- que siempre es en ese caso un recuerdo narrado por otro, es decir, de lo que no hemos experimentado directamente, pero que podemos reconstruir a través de los relatos, que se puede romper la historia y mostrar la actualidad y la contemporaneidad del pasado en el presente. (p.42)

En ese sentido, la narración de la otredad, como expresión de su memoria, es un aspecto que conlleva a pensar la experiencia de la otredad y lo que acontece, en este caso en los niños y niñas, al encontrarse con el rostro de lo otro a través de su relato. Esto que acontece lo denomina Mélich (2001) como dispositivos éticos: anhelos, complicidades, simpatías y compatías; en donde “la posibilidad de imaginar la acción educativa como

la recepción de una narración que uno no ha escrito, que ha escrito otro, pero que uno puede leer y, al leerla, la reescribe, la rememora, la reinterpreta” (p.53).

Es así como la interpretación de los niños y niñas, y la activación de tales dispositivos son susceptibles de ser analizados y tomados como punto de partida para, en primer lugar, reconocer a quien ha sido víctima directa y, en segundo lugar, analizar y comprender las relaciones cotidianas entre pares, lo que posibilita el reconocimiento del otro par sin exclusiones, violencias ni invisibilizaciones.

3. METODOLOGÍA. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO VIVIDO: LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO OPORTUNIDAD PARA RECONSTRUIR EL PROCESO Y COMUNICAR LOS SABERES

Este artículo científico pretende exponer los análisis que emergen tras la investigación realizada en el colegio Francisco Antonio Zea de Usme, en la ciudad de Bogotá, Colombia, donde participaron 38 niños y niñas ^[3] del grado cuarto de primaria, su docente titular y la persona maestra investigadora en formación.

Ya que la investigación surge de una infancia situada y un contexto específico, se realiza bajo el método cualitativo, pues la persona maestra investigadora se sumerge en las dinámicas propias de la población, las analiza y describe desde la propia experiencia; esto se comprende, en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999), como quien “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32).

En ese sentido, se trabajó bajo la estrategia metodológica de sistematización de experiencias a partir de los planteamientos de Oscar Jara, ya que desde esta se realizó la interpretación crítica de una experiencia pedagógica a través de su ordenamiento y reconstrucción, al descubrir y explicitar la lógica y el sentido del proceso vivido, para reproducir conocimientos y aprendizajes significativos que permiten apropiarse críticamente de tal experiencia con una perspectiva transformadora (Jara, 2018). Se trabajó desde la observación participante como una estrategia “para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad” (Galeano, 2015, p.35); el diario de campo, como monitoreo permanente de la observación, a su vez que favorece identificar a quienes observan los vacíos y deficiencias que se dan en el proceso en aras de mejorar y realizar cambios en la experiencia (Bonilla y Rodríguez, 1997); sumado a herramientas como los círculos de reflexión y el diario familiar. A su vez, desde la perspectiva de Jara (2018), se realiza una matriz de reconstrucción que toma como primer filtro el diario de campo, que permitió organizar las experiencias. Este posibilita que el proceso de investigación se lleve de manera organizada y pueda ser revisado detalladamente en cualquier espacio de tiempo.

De esta manera, se trabajó en primera medida la observación participante, que como maestra permitió identificar la cotidianidad del aula, los diálogos y participaciones de los niños, ello permitió la elaboración y diligenciamiento continuo del diario de campo, en el cual se registraron los avances, inquietudes y logros en el proceso, así como las conversaciones sostenidas con el estudiantado y los relatos que registraban los niños y niñas en sus bitácoras tituladas Recordando Ando; estos relatos son los que se analizan y evidencian en la investigación. A partir del diario de campo, se crea la matriz de ordenamiento y reconstrucción de Jara, en donde se registró de manera cronológica y sintética el proceso, con el fin de reflexionar sobre la práctica y reconstruir la experiencia vivida. Con el proceso registrado allí, se organiza la bitácora de análisis, en la cual se registraron únicamente los relatos de los niños y niñas a partir de los patrones, puntos en común y fugas encontradas en ellos. Surgieron las categorías analíticas, en las cuales se puede evidenciar la recuperación del reconocimiento de la otredad, pues, a partir de lo que expresan los niños y niñas en sus relatos, surgen las categorías que evidencian la transición. La investigación se realizó en cuatro fases que dan sentido a la reconstrucción del proceso vivido.

Fase 1. Se abordaron ejercicios de memoria para crear vínculos entre la maestra investigadora y las personas participantes del estudio. A partir de las primeras intervenciones y preguntas generadoras, se identifican las primeras nociones que tienen las niñas y niños alrededor del conflicto armado en Colombia. Unido a ello, se trabajan obras literarias para acercar a los niños y niñas a la comprensión de la historia reciente del país.

Fase 2. Se centró la atención en evidenciar las maneras en que se vive la cotidianidad en el aula: ¿cómo vivimos la paz?, ¿en qué momento nos hemos sentido como bichos raros?, ¿cómo podemos ayudar a las víctimas del conflicto armado?, ¿cómo reparo el dolor que he ocasionado en los otros?; la lectura de cuentos y películas que promovieron el interés por la memoria del desplazamiento forzado, que lo vincula a los círculos de reflexión como momento cotidiano de compartir experiencias y reflexionar sobre el reconocimiento de la otredad.

Fase 3. Se llevó al aula las narrativas de las personas víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado, trabajadas desde Centro Nacional de Memoria Histórica- CNMH y otras realizadas por la Alcaldía Mayor de Bogotá y del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR. Estas narrativas también se materializan desde la literatura infantil nacional e internacional que aborda temas de guerra y desarraigo. Se trabajaron talleres a partir de objetos y fotografías personales para vincular la experiencia propia y acercarse a comprender la de la otra persona. Finalmente, para el reconocimiento entre pares se abordan ejercicios corpóreos, como manifestación respetuosa de acercarse al cuerpo de otra persona.

Fase 4. Abordaje de cantos tomados del CNMH (2015b) Tocó cantar. Travesía del olvido, fotografías de murales y tejidos presentados en exposiciones también del CNMH, y poemas realizados por víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado Apuesta poética contra el dolor, publicados por el periódico El Tiempo (Polo, 2017). Esta fase se caracterizó por buscar evidenciar las transformaciones y movilizaciones en los niños sobre su representación y enunciación de las víctimas a lo largo del proceso, así como los cambios a nivel de reconocimiento entre pares a través de ejercicios de narrativas en el aula, como procesos intencionales de acercamiento entre ellos y ellas, para reconocerse en semejanza y diferencia, toda vez que se crean vínculos de empatía, confianza y responsabilidad por el cuidado de la otredad.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS. LAS REFLEXIONES DE FONDO: ANÁLISIS A PARTIR DE LOS HALLAZGOS.

A partir de las fases expuestas con anterioridad, se hallaron e interpretaron las interacciones en el aula y narrativas de los niños y niña tras el abordaje de la memoria del desplazamiento forzado, lo cual llevó a sistematizar la práctica pedagógica desde el diario de campo ^[4], la observación participante, la bitácora de análisis y el registro de matrices de reordenamiento y reconstrucción, que permitieron formular los hallazgos que a continuación se exponen. A su vez, en el aula se implementaron los círculos de reflexión y el registro de un diario familiar por cada estudiante, los cuales aportaron a la investigación.

El reconocimiento en el aula se interpreta como un proceso en dos momentos. En primera instancia, se identifica que la otredad se centra en la vulnerabilidad y la exclusión del otro, lo que identifica a su vez las emociones de los niños y niñas enunciadas como dispositivos éticos que se expresan tras la lectura de narrativas. En segundo lugar, se interpreta a partir de las narrativas ^[5] de los niños y niñas y, y las conversaciones entabladas con la maestra investigadora, las transformaciones, movilizaciones y reflexiones en el reconocimiento de la otredad, esto después de abordar con intención pedagógica la memoria del desplazamiento forzado. Finalmente, se exponen y reivindican las herramientas pedagógicas que propiciaron el reconocimiento de la otredad del aula y que se conciben como potenciales para los maestros en el campo de la educación y la otredad.

a. La otredad en el contexto escolar

Las emociones, caracterizadas como dispositivos éticos, constituyen el primer punto de análisis, pues son el punto de partida al reconocer que la lectura de narrativas por parte de los niños y niñas moviliza emociones, sentimientos y reflexiones, aspecto fundamental para reivindicar que se puede transformar la indiferencia y la normalización de la violencia. Luego de identificar tales dispositivos, se detallan las primeras formas de reconocimiento en el aula con el fin de comprender el sentido que le otorgan los niños y niñas para, desde la intencionalidad pedagógica, transformarlo.

Los dispositivos éticos en el encuentro con la memoria de la otredad: El trabajo pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado involucra el compromiso docente, al llevar al aula las narrativas con el propósito de conocer la historia reciente del país y propiciar reflexiones en el aula que conlleven a los niños y niñas a replantearse el reconocimiento de la otredad, es decir, la forma de enunciar, pensar y representar a las víctimas y, también, a sus pares en el aula. Para Mélich (2001), al abordar la memoria se crea un compromiso entre el pasado y el presente, dado que “se trata de recuperar la historia para que lo nuevo pueda surgir” (p.39). En el proceso pedagógico e investigativo realizado con los niños y niñas se evidenció que, tal como lo ha planteado Mélich (2001), al leer la experiencia de otra persona se activan *dispositivos éticos* (anhelos, simpatías, deseos) que para este caso se materializan desde las emociones que emergen de los niños y niñas.

“Yo sé como ayudarte tu puedes ser como una paloma que vuela con libertad y te digo algo todos tenemos libertad esas personas van a ser castigadas por dios por todo lo malo que hicieron” (¿cómo puedo ayudar a quienes han sido víctimas y sobrevivientes? Comunicación personal, 19 de septiembre de 2018).

Se puede detallar que, al no encontrar una solución terrenal y cercana a sus posibilidades, se busca atribuir a la religión una promesa de justicia futura como forma de mantener la esperanza del cambio, de volver a estar en el lugar y la vida anterior. De esta manera Halbwachs (2004) explica que desde la memoria colectiva religiosa “la noción de Dios y de su voluntad se aproxima notablemente a la idea de orden natural” (p.227), un orden, en este caso, buscado para devolverle la libertad a quien ha sufrido y castigar desde la religión a quien ha causado daño.

La tristeza fue otra de las emociones características en el proceso y más recurrente en las primeras sesiones, en donde la experiencia de leer a la otra persona era totalmente nueva para los niños y las niñas: *“Cuando lei el texto medio tristesa porque tambien hay niños pasando por muchas cosas como estas yo quiero que hayga paz en este pais con eso niños como esos ya no sufran tocar ser amable y no irrespetar”* (No.1., comunicación personal, 19 de septiembre de 2018). Al respecto, se resalta que en la infancia es importante abordar estas situaciones con toda la responsabilidad y honestidad posible, pues para los niños y niñas es importante leer y saber que los relatos que conocen provienen de personas reales, puesto que el desplazamiento forzado fue visto en un inicio como algo natural (movilizarse de un lugar a otro) o como una ficción. Es preciso reflexionar sobre el quehacer docente, pues por un lado, debe reconocerse el escenario educativo como un espacio vivo, donde hay personas que sienten y se expresan, como lo menciona Maturana (2013), el “entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituyen nuestro vivir humano” (p.14) que es importante reivindicar, y, por otro lado, tramitar la tristeza para no caer en la frustración de no poder hacer nada, sino por el contrario, partir de los sentimientos y buscar acciones desde lo cotidiano.

Con la emergencia de estas emociones en los niños y las niñas se reivindica la memoria del desplazamiento forzado como mediadora de la otredad, pues, en primer lugar, leer al otro u otra altera en su propio ser o mismidad, socava emociones, en palabras de Sánchez (2017),

El acontecimiento sorprendente en el que nos es revelado otro existir y donde esta manifestación exige salir de sí, irrumpiendo en la mismidad, consiste en verse afectado por el ser del otro, señala la apertura radical hacia la parte que reconocemos de nosotros mismos en la alteridad (p.62)

En segundo lugar, la alteridad conlleva al reconocimiento de ese otro a quien se ha concebido lejano, invisible y completamente diferente. Lleva a repensar el reconocimiento desde las semejanzas, las diferencias, la acogida y el bienestar.

La vulnerabilidad como primera forma de reconocimiento de la otredad: El desconocimiento por parte de los niños y las niñas del conflicto armado y del desplazamiento forzado, estructura la forma en cómo reconocen al otro.

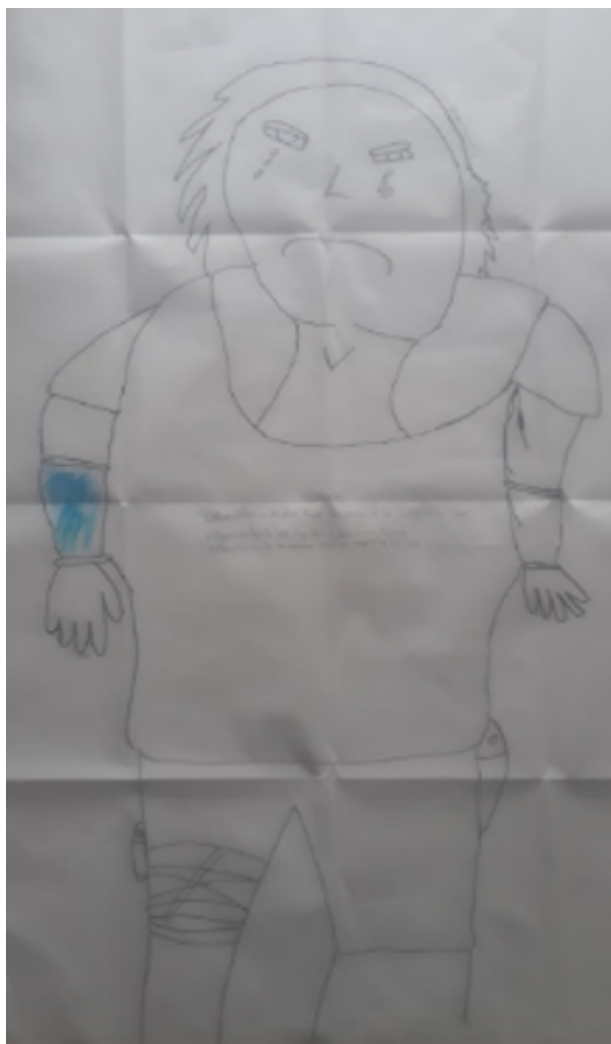


FIGURA 1.

Dibujo de los niños y niñas de una persona víctima-sobreviviente del desplazamiento forzado.

Fuente: Registro fotográfico propio

En los círculos de reflexión se halló que el reconocimiento de las víctimas y sobrevivientes está configurado por los marcos de la memoria colectiva de la familia, pues estos regulan la manera en que los niños y niñas leen la realidad. Para los niños y niñas, las personas desplazadas “*son tristes y como sin alegría*”, “*son personas tristes*”, “*sabemos quiénes son porque tienen miedo y la mayoría son del campo*”, “*A veces los vemos en los semáforos*” (No.2., comunicación personal, 24 de abril de 2019).

Como se observa en la Figura 1, la precariedad y la vulnerabilidad son las características recurrentes en el reconocimiento de quien ha vivido el desplazamiento forzado. Se evidencia con las representaciones que, por medio de dibujos, hacen los niños y niñas, quienes coinciden en estas dinámicas de vulnerabilidad como primera forma de reconocimiento. Sin embargo, cabe resaltar que, según Nussbaum (2008), el reconocer la vulnerabilidad

es, entonces, un requisito epistémico muy frecuente y casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan; es lo que crea la diferencia entre ver a los campesinos hambrientos como seres cuyos sufrimientos importan y verlos como objetos distantes cuyas experiencias no tienen nada que ver con la vida propia. (p.359)

Por tanto, la vulnerabilidad debe trabajarse en los escenarios educativos, no desde el reconocer la otredad desde la minimización, sino como parte de la sensibilización como humanos para comprender la vida de la otra persona y que su experiencia no es distante ni descontextualizada de la propia.

b. La memoria como mediadora de la otredad

Luego del análisis de las categorías anteriores, se trabajaron los cantos de resistencia^[6] y expresiones artísticas^[7] elaboradas por las víctimas del desplazamiento forzado para apuntarle a un reconocimiento del otro desde un aspecto más humano y menos minimizado, en donde las herramientas pedagógicas permitieron establecer vínculos entre pares y un lugar de trabajo con la familia, logrando que la otredad empezara a evidenciarse como el lazo, la relación y el vínculo al reconocer la vida de los otros.

De la compasión a la resistencia: Abordar la memoria del desplazamiento forzado requiere un compromiso ético por parte de la persona adulta, en este caso el personal docente, que pueda entablar un diálogo entre esta memoria que se conoce a través de la lectura y lo que conocen o piensan las niñas y niños. Es así como la emoción de compasión no se da de manera inmediata, sino tras la reflexión de lo que ha vivido otra persona, tampoco se despierta en todos los niños y niñas, ya que, como lo ha mencionado Nussbaum (2008), la compasión se da cuando se comprende según el juicio, que la angustia de otra persona es algo negativo y que, a su vez, es un sufrimiento que no merece. La emoción de la compasión conllevó a que en los relatos de los niños y niñas se viera implícito un deseo de ayudar desde sus posibilidades; sin embargo, han enunciado sobre lo que quisieran poder brindar: *“me da mucha tristeza pues saber eso yo para ayudar a esa persona no puedo devolverle su casa ni nada pero pues la ayudaría mucho mucho en todo lo que necesiten”* (No. 3., comunicación personal, 19 de septiembre de 2018).

El reconocimiento de la otredad se enlaza con la ayuda desde las acciones sencillas y cotidianas, por ejemplo, en los siguientes relatos, los niños y niñas expresan que pueden ayudar a las víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado: *“haciendolos sentir felices orgullosos de ellos mismos”, “ayudarles a hacer un mundo mejor para ellos”* (No.4., comunicación personal, 15 de mayo de 2019). Es valioso rescatar estas propuestas de ayuda por parte de los niños y niñas, pues la memoria del desplazamiento forzado permitió reflexionar sobre la contribución desde el contexto inmediato a una cultura de paz; que transita de una desesperanza en donde se cree que no se puede hacer nada, hacia propuestas que desde las acciones se pueden emprender y que, por supuesto, hacen notar en los mismos niños y niñas su rol en este proceso. No obstante, es fundamental favorecer un reconocimiento que no se centre solo en el dolor. Bien lo expone el CNMH (2018) al argumentar que

centrarnos solo en el dolor haría que la reconstrucción deje en la sombra o en el silencio aspectos que nos hablan de la dignidad de las víctimas: su capacidad de resiliencia y, cuando se trata de procesos emprendidos en común con otras personas, su empeño en reconstruir tejido social y resistir al olvido y la impunidad. (p.6)

Por tanto, se puede trabajar desde las expresiones artísticas que materializan la memoria del desplazamiento forzado desde los cantos de resistencia, los murales y tejidos elaborados por las víctimas.



FIGURA 2.

Dibujos de los niños y niñas en representación de las víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado posterior a los cantos de resistencia trabajados.

Fuente: Registro fotográfico propio

Esto se convierte en una oportunidad de trabajar el reconocimiento de la otredad en el aula, pues tras este abordaje pedagógico las niñas y niños expresan *“Pasamos tristeza y felicidad por que estas personas son personas que luchan y son más fuertes que nosotros”, “son jente luchadora y gerrera”* (No. 5., comunicación personal, 15 de mayo de 2019). En la Figura 2 se puede observar que los niños y niñas representan en esta ocasión a las víctimas y sobrevivientes del desplazamiento forzado ya no desde la precariedad y la vulnerabilidad, sino como seres humanos pertenecientes a un lugar, pues en ambos dibujos lo sitúan en paisajes correspondientes a la vida rural.

El aula como escenario permanente en el reconocimiento de la otredad: el lugar de la empatía entre pares: Las experiencias en el aula cumplen un rol trascendental, pues al ser intencionadas y conscientes permiten que se reflexione sobre lo vivido en la cotidianidad. Skliar y Larrosa (2009) exponen que la experiencia es una relación que tiene lugar en el sujeto y también en la otredad, en ese sentido, ambas partes se ven afectadas. De esta manera, al encontrarse las niñas y niños con las narrativas de sus pares, pueden acercarse a otras vidas que, aunque se comparten en cotidianidad y por algunas dinámicas educativas basadas en el afán del día a día, parecen desconocidas. El ejercicio de escribir aspectos de la historia propia como anécdotas, sueños, historias felices o tristes (No.6., comunicación personal, 18 de septiembre de 2019) y, posteriormente, leerla a su par

para que la conozca, constituye una oportunidad para que los niños y niñas se expresen desde sus emociones, construyendo vínculos entre pares.

Estos ejercicios constituyen el reconocimiento entre pares desde la empatía, pues al escuchar la memoria de su par, los niños relatan: *"Yo me sentí que era muy bonito a escuchar eso y pense que era muy feliz por ella"* (No.7., comunicación personal, 18 de septiembre de 2019). Según Barría (2016), desde una definición etimológica, la empatía puede definirse como una cualidad de sentirse dentro, o a lo que comúnmente denominamos, ponerse en el lugar de la otredad. Unido a ello, la autora expone que la empatía puede entenderse como una transposición de sí misma o mismo al lugar de la otredad, al comprender la situación desde la propia perspectiva. Estas primeras definiciones aportan una comprensión del anterior relato, en donde se pone en evidencia que se experimenta felicidad por la experiencia del par, al compartir la emoción que estas personas habían vivido.



FIGURA 3.

Escuchando la narración de la memoria de pares.

Fuente: Registro fotográfico propio

Por su parte, Nussbaum (2008) expone que la empatía es “una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona” (p.340), esto se detalla en el relato anterior, en donde la reconstrucción se hace a partir de la creatividad e imaginación al construir un medio de comunicación, por medio del cual los niños y niñas narran a la otra persona su memoria (ver Figura 3). Con ello, la niña y el niño que escucha a su par, puede imaginar tal experiencia desde su narración, en donde son importantes las emociones, las pausas que se realizan al narrar, las tonalidades de voz, la postura corporal; y aunque no han vivido lo que escuchan, son capaces de compartir su felicidad.

La empatía entre pares se constituye como una capacidad humana de comprender el estado emocional de la otra persona, así como una respuesta afectiva en la capacidad de escucha y atención (Buxarrais, 2006); importante para imaginar y comprender la situación de la otredad. En esa medida, estos espacios que posibilitan el reconocimiento entre pares son trascendentales en los escenarios educativos, pues apostarle al trabajo por el reconocimiento de la otredad implica ejercicios en la cotidianidad con esta, para quien es importante sentirse escuchada, ya que de esta manera se reconocen como seres humanos que atraviesan experiencias.

Lo anterior, genera transformaciones importantes en las relaciones entre pares, donde se evidenció al inicio de la investigación unas dinámicas de violencia simbólica: *“cuando le dije a sebastian que ni quería que el estuviera en mi grupo por que me cae mal”, “yo rechase a yasmin por que me molesta”, “yo rechase a choconta porque es mugroso”* (No. 8., comunicación personal, 26 de mayo de 2019). De esta manera, Ríos (2011) plantea que es necesario “reconocer al otro como parte de un proceso de convivencia social, el otro nace en el momento que reconoce su ser ‘para el otro’, como acto de pertenecer y dejar la individualidad para pertenecer a una

comunidad” (p.9), aspecto que se convierte en un constante reto en la escuela, donde se propone trabajar el reconocimiento de la otredad desde la transversalidad de las asignaturas en cada ejercicio de la cotidianidad en el aula.

El diario familiar y la literatura como experiencias pedagógicas

Las experiencias pedagógicas resultan fundamentales en el momento de establecer relaciones entre los saberes previos de las niñas y niños y la apuesta investigativa. En primer lugar, el diario familiar reivindica el rol de la familia en el proceso, ya que lo que se trabaja en el aula se nutre en el contexto familiar. Al respecto, Mélich (2010) expone que el primer espacio de acogida es la familia, por tanto, “los apoyos afectivos son parte de las herramientas que ayudan a los pequeños a interpretar y entender el mundo” (p.85). El diario familiar permite que los niños y niñas puedan enlazar la memoria del desplazamiento forzado, enmarcada en el conflicto armado, con la memoria de su familia; lo que les ayuda a comprender que la historia reciente del país no está lejana ni descontextualizada de sus vidas:

En la niñez de mis padres nos acordamos de la violencia q hubo cuando estaba pablo escobar vivo. Las bombas que colocaban en un avion de avianca, en el espectador y a la policia. Asecinaban politicos y generales del ejercito. Se salia con mucho miedo porque colocaban carros bomba. En soacha asecinaron a Galan y era uno de los candidatos a presidencia de la republica. (relato de un diario familiar ¿cuáles son los recuerdos que tienen mis padres sobre el conflicto? No.9, comunicación personal, 26 de mayo de 2019).

El diario familiar posibilita un trabajo comprometido por el reconocimiento de la otredad, pues se hace evidente que los niños y niñas también tienen una historia familiar por conocer; así, el diario favorece que en los hogares se teja un espacio de reconstrucción de la memoria para, posteriormente, en el aula complejizar, pues las narrativas de sus familiares permitieron que los niños y niñas relacionaran la memoria colectiva de su familia con la memoria de sus pares, lo que generó en el estudiantado un interés al darse cuenta de que los recuerdos de sus familias coincidían con los de sus compañeras y compañeros, es decir, el reconocimiento de la otredad se da en el encuentro con sus memorias.

En segundo lugar, el abordaje literario es un aspecto que permite mediar entre lo simbólico (las metáforas, formas y colores) y lo real (el Conflicto Armado y el desplazamiento forzado). La experiencia literaria resulta fundamental en la infancia, pues se construye con la nutrición cultural que brinda la literatura y, además de ello, cognitiva (Reyes, 2013). La literatura permite que las niñas y niños se acerquen a comprensiones más reales y complejas, que les llevan a comprender desde un proceso de varias sesiones, como se puede evidenciar en el siguiente apartado, que da cuenta de la intervención pedagógica realizada en el marco de la investigación:

- Niño 1: *¿Qué significan esas manos negras y grandes?*
- Practicante: *¿Ustedes que creen que significa?*
- Niño 2: (en respuesta a su par) *Yo creo que la guerra y el sufrimiento* (No. 10., comunicación personal, 22 de mayo de 2019, lectura del cuento “El Viaje” de Francesca Sanna)

De esta manera, se logra con la experiencia literaria lo que enuncia Reyes (2005) como un lenguaje expresivo y simbólico, ya que la metáfora se convierte en una posibilidad de comprensión del mundo real, unido a que “resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido”. (p.10). No solamente los niños y niñas son partícipes de estas experiencias literarias, a su vez el profesorado en formación se convierte en mediador y posibilitador de encuentros con los relatos de otros, pues la literatura también expresa y materializa la memoria del desplazamiento forzado desde un lenguaje artístico. Los maestros y las maestras son quienes están en la responsabilidad de favorecer encuentros, diálogos, preguntas entre los niños y niñas, más allá de que acierten en lo que significa una ilustración o una frase; que puedan interesarse, cuestionarse y significar, desde su experiencia, la historia reciente del país.

Sumado a esto, la literatura posibilita el reconocimiento de quien ha sido víctima-sobreviviente del desplazamiento forzado, ya que a partir de colores, formas y metáforas se reconocen sus emociones, su vida

antes y después del desplazamiento, es decir, su experiencia. Permite a su vez reconocer, a partir de los colores y las formas, la representación que se hace de las partes armadas del conflicto y esto pueden ponerlo en cuestión con sus conocimientos previos (las características de bueno y malo, guerra y paz, dolor y felicidad).

5. CONCLUSIONES. LOS PUNTOS DE LLEGADA Y NUEVOS PUNTOS DE PARTIDA

A raíz de la sistematización de la investigación realizada, se puede concluir que la memoria del desplazamiento forzado permitió recuperar la otredad en los niños y niñas, pues, al ser este la intencionalidad pedagógica manifiesta en el aula, permitió, por un lado, que los niños y niñas transitaran de un reconocimiento de las víctimas y sobrevivientes desde la minimización, la exclusión y la negación, a un reconocimiento en donde enuncian a estas personas como un ser humano par, que como igual vive; que pasa de verse desde la precariedad o vulnerabilidad a su capacidad de lucha y resistencia. Igualmente, la memoria como mediadora de la otredad, posibilitó la reflexión en el aula frente a las formas de enunciarse entre sí, pues es claro que la violencia no está lejana como parece, sino que se ejerce desde los contextos cotidianos. De este modo, el reconocimiento entre pares también alcanzó transformaciones importantes, en tanto los niños y niñas reconocieron en su par una persona que siente y es digna de ser respetada, valorada y de velar por su bienestar; que transforma significativamente las relaciones entre pares basadas en los apodos, las burlas y el individualismo.

Lo anterior se logró a partir del objetivo específico, al indagar y registrar en las matrices de ordenamiento y reconstrucción las primeras formas de reconocimiento de la otredad, donde se sugiere a las personas docentes interesadas en la temática, la pertinencia de tomar en consideración como punto de partida los dispositivos éticos que se activan al leer la memoria del otro, comprendidos como las emociones. A su vez, tras la enunciación de la otredad desde la vulnerabilidad y la exclusión, es necesario trabajar en propuestas pedagógicas que le apuesten a no centrarse solo en el dolor, sino en la esperanza y en el reconocimiento de las víctimas como personas capaces de reconstruir el tejido social desde expresiones de resistencia. De esta manera, la comprensión de la otredad que se construye en la infancia deja de ser centrada en la minimización, y se moviliza hacia un reconocimiento de la otra persona como igual, al deconstruir la violencia simbólica que se sigue reproduciendo en escenarios como la escuela; y reivindicar la mediación de la memoria entre el accionar previo y las acciones cotidianas del presente que involucran la propia vida.

Con la reflexión continua de la práctica pedagógica que conlleva la sistematización, se evidencia que para abordar el reconocimiento entre pares se debe partir de la intencionalidad del personal docente, al propiciar actividades donde las niñas y niños se acerquen a sus compañeros y compañeras, para tener la oportunidad de narrar sus memorias, pues al abordar la memoria del desplazamiento forzado en el aula, es pertinente realizar ejercicios de recuerdo con las niñas y los niños; de manera que puedan reconocer a sus pares, para escuchar, narrar sobre su vida y reconstruir de manera imaginativa lo que le sucede, y así alcanzar la empatía como un nivel de reconocimiento entre sí.

Al sistematizar la experiencia de investigación, se pudo establecer que el accionar pedagógico intencionado es fundamental para lograr transformaciones en las actitudes cotidianas de los niños y niñas, quienes son capaces de reconocer los actos que agreden y violentan a la otredad, así como desarrollar su capacidad de indignación e intervención frente a las injusticias. Esto se basa también en las relaciones horizontales que se establecen entre docentes y estudiantes, pues es necesario ver a la maestra y al maestro como un interlocutor válido y no como una figura de autoritarismo. Si bien se asume un reto al abordar el conflicto armado en la escuela, es posible hablar de una pedagogía de la memoria, la cual reivindica las necesidades del presente, es decir, que se debe trabajar la memoria en las instituciones para garantizar a largo plazo la no repetición y reconocer la propia historia; un aspecto que sensibilice, haga conscientes y que humanice.

Es justamente el profesorado de la infancia quien debe creer en el valor y potencial de la educación, al otorgar importancia a la resolución de conflictos en el aula, dado que son relevantes en la vida de los

niños y niñas en una edad donde se gestan los primeros sentimientos hacia las demás personas, la manera de reconocerlas y, por supuesto, de gestionar los problemas. La práctica pedagógica es capaz, desde el componente investigativo, de aportar a la infancia de un contexto específico, que repercute en su vida cotidiana y en donde es necesario reconocer en las niñas y niños personas capaces de aportar a la sociedad, y romper con el ciclo reproductor y naturalizador de la violencia en Colombia.

Finalmente, el ejercicio de sistematización se constituye como una metodología comprometida con la educación y con la infancia, pues en esta investigación se hizo fundamental llevar un registro ordenado, cronológico, que permitiera volver al origen o a un punto específico del proceso, de manera que se pudiera identificar los aciertos o desaciertos, avances o retrocesos y, de esta manera, apostarle a unas actividades intencionadas para las niñas y niños. La sistematización reivindica que el componente investigativo es inherente a la práctica pedagógica del profesorado y que es justamente este quien diseña sus herramientas y técnicas de investigación acorde a la población específica, para aportar a un contexto con características y necesidades propias. Con esta intención, la persona docente para la infancia es comprometida, detallada, observadora y organizada, pues puede volver una y otra vez sobre su quehacer pedagógico, en donde, gracias a la reconstrucción de tal proceso, se puede afirmar que es necesario y posible educar desde la pedagogía de la memoria, para reivindicar el rol social de las infancias actuales del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barría, D. (2016). Empatía como emoción emergente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Paideia Surcolombiana*, (21), 113-123.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios políticos* (32), 85-115.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Recolección de datos cualitativos. En: E. Bonilla y P. Rodríguez. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Buxarrais, M. (2006). Por una ética de la compasión en la educación. *Teour. educ*, 18, 201-227. Recuperado de <http://n9.cl/4mn3>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015a). *UNA NACION DESPLAZADA. Informe Nacional Del Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015b). *Tocó Cantar. (Travesía contra el olvido)*. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2018). *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Galeano, M. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La carreta Editores.
- Halbwachs, M. (1968). *Memoria colectiva y memoria histórica*. En: I. Sancho (Trad.). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. París, Francia: Anthropos.
- Jara, O. (2018). *Sistematización de experiencias: práctica y teoría para mundos posibles*. Bogotá, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Lévinas, E. (1961). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Lévinas, E. (1995). La proximidad del otro. En: E. Lévinas (Ed.). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Areba Libros.
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. (Tesis Doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

- Lujan, J. y Fernández, P. (2015). Los pobres son perezosos reflexiones y ruptura de imaginarios escolares sobre el desplazamiento. *Revista Nodos y Nudos*, 18, 73-83. doi: <https://doi.org/10.17227/01224328.4322>
- Martínez, F. (2009). *Identidad y desplazamiento forzado: el tránsito y la resignificación de sí mismo y de los otros próximos*. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Maturana, H. (2013). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Editorial Paidós.
- Mélich, J. (2001). *La lección de Auschwitz*. Madrid: Herder
- Mélich, J. (2010). *Los márgenes de la moral: una mirada ética a la educación*. Barcelona, España: Grao.
- Nussbaum, M. (2008). La compasión. En: M. Nussbaum. *Los paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de educación* (62), 89-115. Recuperado de <https://n9.cl/jfg51>
- Parra, A., Vallejo, C. y Loaiza, Y. (2013). Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro. Una mirada desde los protagonistas. *Revista de investigaciones*, (22), 102-115. Recuperado de <https://n9.cl/mlv3r>
- Peña, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1270/127020306005.pdf>
- Polo, E. (26 de mayo de 2017). Apuesta poética contra el dolor. La construcción de poemas como un instrumento de sanación para las víctimas de Córdoba. *El Tiempo*. Recuperado de <https://n9.cl/54sk>
- Ríos, P. (2011). *La otredad como principio de una ciudadanía global*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZtLchk>
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Documento de trabajo. Bogotá: CERLALC.
- Reyes, Y. (27 de octubre 2013). Lectura y capital simbólico. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13145693>.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: ALJIBE.
- Sánchez, S. (2017). Fundamentos filosóficos de la pedagogía de la alteridad. *Boletín Redipe*, (6), 58-67. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/178>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Vargas, J. (2015). Una educación desde la otredad. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 14(17), 205-228. Recuperado de <https://goo.gl/Lsnt5e>

NOTAS

- 1 Este artículo presenta los resultados de la investigación *Recuperación de la otredad en los niños y niñas a partir de la memoria del desplazamiento forzado: Sistematización de una experiencia pedagógica*, como tesis de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, cuya fecha de inicio se dio en marzo 2018 y culminó en noviembre de 2019. Se desarrolló en el marco la línea de profundización Naturaleza, Memoria y Poder, bajo la dirección del profesor Hamlet Santiago González Melo P.h.D, la profesora Ibon Oviedo Poveda Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y los aportes del semillero de investigación Jaibaná UD.
- 2 Investigaciones recopiladas en el repositorio del CINDE de Manizales, la base de datos *Intellectum* de la Universidad de la Sabana y el repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como criterios de búsqueda se tuvo en cuenta el carácter pedagógico de los trabajos realizados con anterioridad, es decir, que estuvieran enmarcados en la educación y la infancia. Por otro lado, se centró la mirada en los aspectos de alteridad y otredad abordados en el campo de la educación, las experiencias alrededor de estos conceptos y los hallazgos de los autores en materia pedagógica. Por último, se rastrearon los trabajos previos realizados bajo la modalidad de monografía de la Licenciatura en Pedagogía Infantil alrededor del Conflicto Armado, memoria e infancia con el fin de identificar los avances e intereses de las maestras, el conflicto y las infancias.
- 3 La población es asignada por la Universidad a cada maestro en formación para trabajar e intervenir durante los dos últimos años de la carrera. Los relatos expuestos pertenecen a todos los niños que participaron en el trabajo de investigación. No se privilegió un grupo dentro de los 38 niños, por el contrario, se dio lugar a la participación de todos

para que los relatos fueran tan diversos como formas de sentir, pensar y expresar existen. Esto permite que las categorías alcanzadas muestren tanto patrones como fugas, pues los impactos de la investigación no se dan en la misma medida en todos los niños.

- 4 Instrumento de investigación que se citará en el documento como “Diario” y el número al cual corresponde en el proceso investigativo como sustento del registro llevado.
- 5 Las narrativas citadas al interior del documento conservan la escritura original de los niños y niñas en términos de ortografía y redacción, respetando el nivel de desarrollo en el cual se encuentran y las características propias de una población específica y situada.
- 6 -Chigorodó se desplazó- Memorias de resistencia, vida y dignidad.
-Tocó cantar. Travesía contra el olvido - Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH
- 7 -Apuesta poética contra el dolor. La construcción de poemas como un instrumento de sanación para las víctimas de Córdoba.
-Les di la mano, tomaron la piel: narrativas de infancia desde la guerra. Antología de poemas e ilustraciones.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Abello Avila, A.K., González Melo, H.S. y Oviedo Poveda, I. (2021). El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula. *Revista Educación*, 45(2). Recuperado de <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43791>