

VI CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

“Nuevas Visiones para la Educación Social, experiencias y retos de futuro”

1

Comunicación defendida dentro del Eje temático 4:

“Políticas públicas en la Educación Social como derecho y construcción de la ciudadanía”

Del pasado de las causas al presente de las voces: una aproximación de la Educación Social en niños, niñas y jóvenes en situación de tragedia humana

Luz Haydeé González Ocampo. Profesora Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad de los Llanos. Colombia. Doctoranda en Educación Social. Universidad de Granada-España¹

RESUMEN

La presente comunicación recoge avances de una investigación en curso con población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Este estudio de enfoque cualitativo, hermenéutico, responde a un modo de estudio biográfico-narrativo-educativo. Como recreación del discurso se presenta una propuesta educativa para ampliar los nuevos ámbitos de la Educación Social en contextos de tragedia humana. Es entonces, para la Educación Social, el tiempo

¹ Para contactar: luzhago@ugr.es



del desplazamiento, el tiempo del relato como opción constructora de sujetos y ciudadanos. Los resultados se expresan en comprensiones, interpretaciones de relatos y acontecimientos de niños, niñas y jóvenes inmersos en el acontecimiento del desplazamiento forzado.

Se concluye que, contar la historia en contextos de tragedia humana permite vincular la experiencia con la memoria, contribuye a elaborar duelos y a interpretar la historia. Los relatos ganan lugar en la mente de los sujetos que narran su experiencia, y esta acción permite comprender lo que allí tuvo lugar, su significado. Contar los sucesos trágicos permite comprender lo ocurrido. Con la narrativa se proporcionan los medios para hacer de la experiencia una expresión dominante que capta los rasgos concretos de la vida humana.

Palabras clave: Educación Social, desplazamiento forzado, niños, niñas y jóvenes, tragedia humana, memoria.

El espacio físico donde se instalan los objetos de conocimiento que integran este estudio se ubican en la región de los llanos orientales de Colombia. Corresponde a una fracción de territorio caracterizada por los contrastes topográficos de montaña y llanura, de selva y pastos, de caudalosos ríos que vierten sus aguas en el río Orinoco, región que en el concierto universal se conoce como la Orinoquía.² En esta misma región de Colombia ocurre, como consecuencia de la confrontación armada, el desplazamiento forzado.

Este desplazamiento se produce porque grupos irregulares como guerrillas, paramilitares, delincuencia común organizada... presionan con el uso de las armas, y otras prácticas de terror para intimidar a campesinos y pobladores de las zonas rurales, quienes en defensa del valor máspreciado, “su vida”, huyen a cualquier lugar que les ofrezca seguridad. Usualmente se instalan en los asentamientos marginales de las grandes ciudades. “Con la pérdida de territorio, los desplazados pierden su capacidad de participación y con ésta, su condición de ciudadanos morales y políticos” (Quintero y Ramírez, 2009:28).

2 Orinoquía: Región de los Llanos Orientales de Colombia.

En el nuevo espacio se enfrentan con la falta de reconocimiento y la dilución de su identidad, por cuanto los desplazados provienen de grupos diversos en ideologías, religión y etnias. Sólo les queda en común la condición de víctima, el miedo, el trauma, los despojos, los duelos ligados a pérdidas, el desarraigo de la tierra sobre la que habían forjado su identidad anterior. El rótulo de desplazado, con el cual se le llama a la población desplazada, se constituye en una estrategia que les permite sobrevivir y a su vez los identifica ante la sociedad "... el uso de identidad como "desplazados" hace parte de una estrategia de supervivencia, ello no ha constituido un motivo de agregación social, significa mucho menos, ha sido objeto de una gran movilización social por parte de la sociedad. En otras palabras, se ha creado "la palabra que los designa" pero no "el lugar social" que los reconoce como ciudadanos que hacen parte del cuerpo social" (Villa, 2006:39).

En la dinámica de extensión de este contexto, con el fin de acercarme a la comprensión del objeto de estudio, se detectó la circunstancia del desplazamiento, éxodos, mudanzas y migraciones, como fenómeno constante en la historia de la humanidad, encontré lo comparable dentro de lo incomparable. Incomparable y singular, fue como significaron los intelectuales alemanes las "atrocidades" del holocausto judío. Lo que superó toda justificación causal, toda magnitud, "...Una incomparabilidad absoluta de las irrupciones del horror... y lo abominable, de una singularidad moral absoluta. No hay escala, puesto que está fuera de las normas incluso negativas" (Ricoeur, 2008:433). Esta caída de lo humano, de contenido moral, subyace en las masacres, mutilaciones, bombardeos y cuantas más expresiones del horror concurrentes dentro de las acciones de los grupos al margen de la ley y las confrontaciones bélicas con las fuerzas del Estado.

El anterior acontecimiento conjugado con la fragilidad del Estado, en el que los agentes regulares del orden entran en las disputas oscuras, todo, de cara a la actitud muda e indiferente y a veces cómplice del resto de la sociedad. Es la expresión de la deshumanización colectiva. Resulta importante aclarar que lo anterior es relativo al contexto que nos ocupa, puesto que el desplazamiento forzado en Colombia es un

fenómeno bien heterogéneo en sus causas, niveles económicos, sociales, académicos y étnicos de las víctimas.

En el ámbito local no se evidenciaron registros teóricos en Pedagogía que den cuenta del qué, el para qué y el cómo de las prácticas educativas que ubiquen sus discursos sobre los conflictos de pérdidas de lo humano subyacentes dentro de las circunstancias del desplazamiento forzado, cuyas características he señalado antes. Los recorridos iniciales por instituciones encargadas de protección y atención, ONG–Organismos Humanitarios- dan cuenta de la atención educativa dirigida a niños, niñas y jóvenes, a quienes se les ofrece recreación y atención formativa en competencias laborales; otras se quedan en lo asistencial, hay quienes acuden a la institución educativa formal donde el discurso pedagógico se diluye dentro de lo normativo para todo tipo de población y sobre los cuales no se encontró huella escrita que se pueda inscribir como pedagogía.

Este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo, de corte hermenéutico, responde a un modo de estudio biográfico-narrativo - educativo (Bolívar, 2002), cuyo método de verificación son las comprensiones, interpretaciones de relatos y acontecimientos de los sujetos inmersos en los espacios del desplazamiento forzado, con discursos que incluyen historias particulares, intenciones, deseos y acciones. Se extiende hacia el relato auto-biográfico en coherencia al interés subjetivo que prima en el estudio y a la ruptura del tiempo que se da en la biografía de los agentes protagonistas de la acción, por efectos del desplazamiento forzado. Entendiendo el relato como la forma lingüística que expresa hechos reales.

Los sujetos de la acción educativa son niños y niñas, en edades de 7 a 12 años en situación de desplazamiento forzado, inmersos en la tragedia de la violencia armada en Colombia, que reclaman un tratamiento humano. Por ello, antes que buscar explicaciones abstractas provenientes de teorías, o resultados objetivos universales, busco la vía de lo subjetivo y particular, el camino que haga decible lo que antes estaba en la intimidad al narrar las experiencias del miedo, desplazar los traumas hacia la reflexión y la autocrítica, alcanzar sus propios juicios y representaciones. Es decir, llevarlos a aprender de las experiencias trágicas para salir de la condición de víctima, a la de ciudadano actor de su destino. Habermas, propone aprender de las catástrofes

como camino posible hacia una transformación, para ello establece una relación entre la revisión del pasado y las expectativas ciudadanas del futuro.

Sobre los niños y niñas desplazados se señalan tres características: la primera, han vivido y sufrido la guerra, experimentado la desestructuración de su mundo y las posibilidades de enfrentarlo (Machel, 1996). En segundo lugar, la muerte, la tragedia y el dolor, exceden los parámetros de lo previsible para cualquier ser humano, especialmente para la población infantil, y tercero, han cursado pérdidas abruptas y significativas que van desde el hábitat natural, rural, de los medios de trabajo hasta la pérdida de sus seres queridos, vecinos, amigos y compañeros de juego. Tuvieron que dejar sus pertenencias o ver el despojo de ellas (Garay, 2009).

De otro lado, se ha demostrado que cada niño o niña expresa de manera diferente tales vivencias, algunos son tímidos, poco expresivos y hasta totalmente silenciosos, otros agresivos o ensimismados pero también se encuentran los vivaces y creativos, unos recelosos y desconfiados y otros solidarios y extrovertidos (Lemus, 2001). Todos los sujetos del estudio interrumpieron la etapa escolar y además del silencio la comunicación se tornó dificultosa en tanto también sus habilidades lecto-escritoras son deficientes.

Con Ricoeur, en el contexto de la filosofía crítica de la historia, traigo a la memoria debates intelectuales en el tiempo de la modernidad y posmodernidad para poner nuestro discurso dentro de asuntos enmarcados en el siglo XX. El tiempo caracterizado según Ricoeur “por la irrupción en la historia de dramas de una violencia, de una crueldad y de una injusticia extremas” (2008:413).

En medio de estas circunstancias invito al desplazado a encontrarse con su autoconocimiento y auto-reconocimiento, y de otro lado, vinculo a la Educación Social para que en medio de la oscura deshumanización ofrezca luces a fin de ir al encuentro del amanecer. Traigo para ello la metáfora “*Las mil y una noches*”, para significar una noche a la espera de un amanecer dentro de una dinámica de creación y recreación a través del relato. Así, la educación mediada por la narrativa se desplaza del pasado de las causas al presente de las voces del problema, de la iniciativa y al futuro como



horizonte y posibilidad. Es entonces, para la educación, el tiempo del desplazamiento, el tiempo del relato como opción constructora de sujetos y ciudadanos. Ese amanecer al que me refiero, es el “amanecer de la educación” desde la idea de transformación que parte de la misma dinámica humana que en medio de las dificultades se resuelve en luchas al encuentro de mejores expectativas para la vida. Es decir, no se pretende quedar en la apología de la tragedia, sino arrancarle a ella todas las riquezas que como sujetos individuales, profundamente creativos, han dado lugar a que en medio de las dificultades, le contemos y le cantemos a la tierra, al diario vivir, también al amor y al desamor en todas sus expresiones. Es el giro propuesto por Habermas en su pensamiento manifestado en la expresión: “*Aprender de las catástrofes*”. Con Habermas tomo la dimensión de lo objetivo poniendo el problema en el mundo del desplazamiento forzado dentro del contexto de la Orinoquía colombiana, en el cual se encuentra una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 2008, 4 e).

El desplazamiento forzado se presenta como un hecho fortuito. Sucede en un momento inesperado como consecuencia de la acción directa o indirecta de la confrontación de los grupos armados ilegales, que a las familias a dejar su terruño para salvaguardar sus vidas y refugiarse en lugares cercanos - espacio desconocido para ellos- provocando profundas consecuencias humanitarias, económicas y sociales. Una vez el grupo familiar, o parte de él, huye de su territorio de origen; el lugar de refugio es la ciudad, allí le queda como opción de vida afiliarse a la condición de desplazado dentro de las ofertas de políticas de estado o de organizaciones no gubernamentales. En los dos casos se les ofrece un mínimo para la subsistencia básica y otras ayudas bajo la condición de víctimas, acciones que se desencadenan llevándolos a sentirse objeto de minusvalía. “lo característico es el vaciamiento cultural de esos circuitos que los inscriben en el lema pestalozziano de <educar al pobre para vivir la pobreza>” Núñez, V. (2007:2).

Las circunstancias anteriores invitan a trascender más allá de la función tradicional de la educación, del concepto de socialización o de formación humana dentro de un estado frágil que pretende perpetuarse por la vía de la fuerza, en la que prima la confrontación armada y no otra opción. Pensar la educación como lo plantea Bárcena implica pensar el porvenir de la humanidad a partir de la formación de la identidad, de la cultura de la



memoria, y de la justicia compasiva. Significa intentar poner las humanidades, el saber, la instrucción, para que rompan las diferencias humanas e impida el aniquilamiento del otro, por razones que parezcan o no justificadas. Pensar la educación desde una cultura de la memoria que permita comprender la reconstrucción del pasado de manera que los acontecimientos y las experiencias se reinterpreten en función de las exigencias actuales, y no, como recuerdos y acumulaciones sucesivas que llevan muchas veces al dolor, impedir el perdón y devolver agresiones. La justicia compasiva trata de dejar atrás la negociación, los pactos, las relaciones de poder, la vigilancia y el castigo para dar paso a la acogida. Ha de verse como un proceso creativo y por tanto un proceso de acción “y por eso la educación es acción y no fabricación, una acción que se narra entre la vida y la muerte”... (Bárcena, 2009:20). Una educación que integre a los testigos de la historia en sus relatos, en la comprensión del mundo de la vida.

Vincular la educación como transformación es ubicarla como posibilidad de conectar las experiencias con la imaginación. “Es necesaria la imaginación para evitar incurrir en el mayor de los riesgos que pueden adormecer una serena memoria de lo acontecido” (Bárcena, 2001:15). En esta misma vía, Lara plantea la imaginación como medio para transformar las experiencias “... Por eso la iluminación que nos aportan las historias sobre el mal se convierte en el material precioso de una teoría del juicio...” (Lara, 2009:115). Aquí toma especial importancia el relato sobre las experiencias del desplazamiento forzado como iniciativa educativa en la construcción de aprendizajes ciudadanos.

De otro lado, Sáez, teórico de la Educación Social, ha dejado abierta la vinculación de nuevos escenarios para la Educación Social, en la medida que “Los procesos de globalización económica, política y cultural, así como la mundialización de las migraciones han provocado el surgimiento de todo un espectro de teorías pedagógicas y prácticas educativas que propician cambios significativos tanto en el sistema escolar como en los distintos ámbitos de la emergente Educación Social” (Sáez, 2006:320). Pero vale la pena advertir que la educación por sí sola no puede dar respuestas a todos los problemas sociales “... el abordaje de la exclusión social tiene que ser integral en su definición y horizontal y transversal en sus procesos...” (ib., 321).



Las nuevas prácticas sociales y educativas, según Núñez (2007), deben ir más allá de la familia y de la escuela y éstas han de coordinarse en red con la escuela. Esto implica otorgar posibilidades a los sujetos para el acceso a la escuela como entrada a la cultura y a otros asuntos del entorno social. “Se trata entonces de impulsar servicios diversos de lucha contra las desigualdades sociales, a fin de remover las condiciones que hacen obstáculo al acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y contruidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos” (ib., 5). Se quiere también, apostarle a la democratización del conocimiento socialmente significativo.

Pérez Serrano (2009) se ha referido también a la Pedagogía/Educación Social como aquella que, no solo se ocupa de los procesos educativos en lugares y contextos relacionados con la educación, sino que atiende los problemas de la vida cotidiana de las personas. La realidad de la Educación Social, por tanto, no queda limitada a lugares de aprendizaje legitimados como la familia y la escuela, sino que busca también manifestarse dentro de la sociedad.

Adicional a los discursos propios de la Educación Social, tocar estos nuevos escenarios implicó recopilar aportes de Ricoeur (2008), Lara (2009), Habermas (2008) y Bárcena (2001). Concretamente de Ricoeur he tomado los estudios sobre la memoria cuando expresa “...no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello.” (Ricoeur, 2008, 41). Es suficiente para afirmar que los niños y niñas inmersos en el conflicto armado interno en Colombia llevan en su memoria los horrores sobre los sucesos ocurridos en las confrontaciones bélicas y de otras prácticas de terror de que fueron testigos. El testimonio es una construcción que sucede entre la memoria y la historia. Se aclara que el estudio habla de memoria del desplazamiento más no de historia propiamente dicha en tanto los fines son más educativos formativos que veritativos. Muy en el centro de la memoria están los quiénes, los cómo y los qué, de los hechos, pero la memoria es solo una capacidad, son los recuerdos los que movilizan los temas y las circunstancias de los

acontecimientos.³ Con lo que en la propuesta pretende construir un camino que le otorgue direccionalidad al esfuerzo que implica mover los recuerdos.

Con lo anterior, se justifica en la propuesta educativa el uso de actividades que actuaron como “pretexto” para propiciar instantes perfectos, devolverle mentalmente al pasado y buscando un recuerdo posible de representar; se trata entonces de traer la imagen, las imágenes inmersas dentro del acontecimiento estudiado. “la lección aprendida es “actuada” más que representada, es privilegio del recuerdo... a la memoria que repite se opone la memoria que imagina: <Para evocar el pasado en forma de imágenes, hay que poder abstraerse de la acción presente, hay que saber otorgar valor a lo inútil, hay que querer soñar. Quizás, sólo el hombre es capaz de un esfuerzo de este tipo>” (Ricoeur, 2008:45). A la memoria de la repetición se le opone la memoria del sujeto que tiene la capacidad de representar imágenes.

Se rescata de Ricoeur el concepto de “rememoración o reminiscencia” que consiste en una búsqueda activa y que siguiendo a los socráticos requiere de esfuerzo. Por ello, pensar desde lo educativo en un proceso de consolidación de memoria con niños acallados por el miedo, las prevenciones de los adultos y portadores de duelo, el descenso en contextos lingüísticos ajenos a los de sus lugares de origen, presupone una metodología que movilice el impulso narrativo y que al narrar los acontecimientos antes que conmover emocionalmente se convierta en un dispositivo para recrear sus propias historias.

Se puede ir al pasado por hábito o por necesidad. La búsqueda del pasado no se da por suerte o por azar requiere de: esfuerzos, de variados ejercicios de memoria y de razonamiento, de romper miedos, de imaginar; representar esto es difícil para todos y aún más para los niños del estudio. Además, no es solo recopilar las huellas o improntas del pasado que otorguen un saber, es también valerse de ese saber para repensarse en coherencia con Ricoeur, cuando toca los significados del tiempo en la reconstrucción de la memoria cuando señala que memoria es del pasado para ser contrastada con el futuro de la espera o de la posibilidad y el presente de la sensación, así para efectos de lo

3 Acontecimiento: es aquello que acontece, tiene lugar, pasa y sucede.



educativo que en este estudio trata de dejar memoria de los hechos trágicos pasados, para hacer impronta de ellos y ofrecer a la Educación Social una posibilidad de incursionar en contextos similares.

Con Ricoeur y otros autores, se justifica señalar una ruta para hacer descender las imágenes y luego evocarlas y construir la huella o impronta a través de representaciones que serán diversas, antes de llegar a la representación escrita: el relato y que denominamos: *procedimiento educativo de rememoración*. También dejo cabida a Habermas con el aprender de las catástrofes otra mirada de la acción que propone la interpretación colectiva y otorga posibilidad a los juicios sobre circunstancias pasadas. Se busca también la posibilidad de ampliar el espiral que lleve a los sujetos del desplazamiento interno en Colombia desde la versión de los niños y las niñas a la reconstrucción de la historia.

El esquema dinámico o experiencia educativa siguió los momentos que se enuncio a continuación:

- 1- Movilización del mundo afectivo. Se trata de lecturas, o narraciones que movilicen la interioridad. Se deja de lado el recuerdo, la comprensión u otro asunto cognitivo.
- 2- Conciencia del presente. Se espera despertar conciencia del presente desde el comienzo de algo, la continuidad y la desaparición.
- 3- Aprehensión. Primera impresión. Se pretende el recuerdo primario de un objeto temporal, es también ubicar un punto fuente. Cicatriz, ruptura son palabras utilizadas para movilizar al sujeto.
- 4- Representación. Corresponde a la misión de dejar huella. Es el recuerdo secundario, el mismo hecho pero rememorado, pintado, contado, expresado en el lenguaje: lingüístico o no lingüístico. Se experimentó con mapas, el dibujo, el nuevo poema, el verso, las gráficas, el mosaico. Aquí la representación, es también imaginación.
- 5- Representación escritural. Volver al pasado, reconstruir y representar con códigos escritos la experiencia para llegar al relato escrito.

6- Proceso cooperativo de interpretación. Posibilita la circulación de una acción consensuado, aseveraciones, refutaciones y ampliaciones relacionadas con la vigencia de ciudadanía.

7- Movilización de la memoria. Se traduce en actos públicos y uso de la red con fines de ampliar el espiral de los recuerdos a fin de re-construir la historia.

Con este procedimiento educativo se obtuvieron algunos relatos en los que los niños y niñas narraron episodios antes, durante y después del desplazamiento. Los resultados corresponden a interpretaciones y comprensiones que se infieren de los relatos.

Se muestran a continuación algunos relatos de los niños. El siguiente relato aparece el juicio del niño en la comparación que hace desde su propia racionalidad ética frente a los dos grupos (guerrilla y ejército regular).

“Pasaban de largo, lo que sí es que el ejercito era muy dañino, porque llegaban a las casas a decirles que si les regalaban o vendían gallinas y si la gente decía que no entonces pasaban por la noche y mataban todos los animales, en cambio la guerrilla si llegaba y le decían a la gente le compro esa vaca y le daban dos y tres millones de pesos entonces le pegaban un tiro con un arma y se la comían y ponían a las guerrilleras a que se las prepararan, unas muchachas jovencitas 15 y 14 añitos. Había un muchacho que era un chinito y se metió a eso, y pasaba por la finca y el era callado y un día hubo enfrentamiento y el ejercito le pegó un bala entonces el llegó a la casa como a las once de la noche y mi mamá le hizo curación enterramos todo los fusiles y todo lo que traía, las granadas si las botamos al rio porque la guerrilla ya lo daba por muerto, entonces mi papá le dio plata y el se vino para la ciudad.” Juan 12 años.

El niño califica los actos de los guerrilleros más éticos que los mismos del ejército regular, lo que implica que los grupos armados con su presencia de accionar regulan la vida en estos contextos, y en consecuencia ante la ausencia del Estado también "construyen referentes de ciudadanía". En este relato se evidencia como las acciones que concurren dentro del conflicto armado comienzan a verse con características de legitimización en el pensamiento o en la mente de los niños. Habermas dice que las normas se legitiman desde los propios contextos.

Otro relato...

“Nosotros nos teníamos que venir porque a mi papá lo estaban amenazando porque cortaba madera para vender, también porque mataban mucha gente y se perdía la gente, yo en ese tiempo tenía 7 años y nos tuvimos que venir de Santo Domingo para Villavicencio. Cuando llegué aquí me sentí feliz y contenta y seguros. Allá dejé a mis amigos, mi colegio, mis juguetes y mi cama, aquí nadie me conocía” Lucinda, 12 años.

Este relato narra una experiencia de desplazamiento como manera de proteger la vida. Los hechos de barbarie como la desaparición forzada, tomas armadas a las poblaciones, asesinatos y el reclutamiento forzado se constituyen entre otras en estrategias utilizadas por los grupos armados como una forma de intimidar a la población civil para producir en éstos "miedo-temor" y en la mayoría de las veces para controlar el territorio.

Se infiere con el relato que el padre pudo ser intimidado por su práctica laboral de cortar madera, antes del desplazamiento la familia tenía un medio de subsistencia y roles definidos. Las expresiones de "allá dejé a mis amigos, mi colegio, mis juguetes y mi cama" demuestran que el desplazamiento rompe con los referentes de identidad social y cultural y que la llegada al nuevo espacio genera seguridad, confianza, tranquilidad y alegría; pero también les propicia sentimientos de incertidumbre "aquí nadie me conoce". La necesidad de adaptación a un nuevo contexto y la aceptación al nuevo grupo social se constituyen en retos para los nuevos habitantes de la ciudad.

“Antes de llegar aquí a Villavicencio yo vivía en Puerto Tejada-Valle del Cauca y la situación estaba mal siempre habían balaceras yo me asustaba y no podía dormir, eso era horrible. Este cambio para mí fue muy triste porque me habían separado de mi abuelita, haber llegado a Villavicencio me cambió la vida pero no por completo cuando venía aquí me sentía extraña. Allá no pagábamos arriendo, teníamos casa propia, podía jugar con mis amigos y mis primos pero no podíamos llegar tarde a la casa porque nos podía pasar algo terrible. La guerrilla y los pandilleros son peligrosos pero a veces son buenos porque se entregan a la policía. Aquí no nos han colaborado, hasta ahora retoños con estas reuniones de los niños. A veces las instituciones son corruptas por que no cumplen lo que prometen. Erika, 12 años.

Se aprecia el desplazamiento forzado como un movimiento de tiempo y espacio. Con las balaceras se evidencian episodios de guerra. En este relato las expresiones de

horrible, tristeza manifiestan sentimientos ligados al miedo y la extrañeza a la incertidumbre de un nuevo espacio. En las manifestaciones ligadas al miedo y presionadas por quienes ocasionan las balaceras se infiere un victimario con el poder de asustar y una ausencia de seguridad. El derecho a la vida y a la protección de la misma aparece vulnerado. El relato muestra que antes del desplazamiento la niña contaba con vínculos afectivos y referentes de pertenencia e identidad: como la abuelita que dejó, la casa propia que tenían, los primos y amigos. Con la acción del desplazamiento se rompen los referentes sociales primarios necesarios para la construcción de la identidad y la pertenencia. La niña no expresa quién es el victimario, pero podría inferirse que obedece a un miedo infundado por los adultos como mecanismo para preservar la vida. Se evidencia también la ausencia de ayuda por parte del Estado.

“Nosotros salimos desplazados de Puerto príncipe en el Vichada porque llegó el ejército al pueblo y se armó un conflicto con la guerrilla y mataban mucha gente. Cuando estos grupos se enfrentan son muy sangrientos y no les importa nada, ni la vida de las otras personas por eso mi mamá decidió venirse del pueblo. Cuando nosotros estábamos allá manteníamos muy asustados porque decían que los paracos podían llegar al pueblo y matarnos por eso mi mamá nos sacó de allá.

Entonces un día nos vinimos en un camión y llegamos aquí. Cuando llegué a Villavicencio me sentí triste porque dejamos la casa, los amigos y todo lo que yo quería, mi casa y mis juguetes de colección y otras cosas pero también feliz porque mi familia estaba conmigo, pero ahora quiero volver a Puerto Príncipe y espero que volvamos a ser felices. Me gustaría volver a Puerto Príncipe para jugar con mis amigos. Federico, 12 años.

En este relato se advierte como lo ilegítimo hace parte de la cultura infantil "...y mataron mucha gente". El relato narra cómo antes del desplazamiento el niño vivía episodios de guerra por causa de la confrontación entre los grupos y el ejército. Con la expresión: "cuando se enfrentan son muy sangrientos y no les importa nada, ni la vida de las otras personas" el niño hace juicios de valor que dan cuenta del impacto que les produce el conflicto y la violencia. El contexto donde vivían antes se tornaba hostil generándoles miedo, pánico y seguramente dejando secuelas emocionales difíciles de reparar. También se evidencian expresiones de miedo, apego a las cosas materiales como la casa; pero también tristeza por los amigos y las pertenencias íntimas que dejó

como los juguetes de colección. En este relato la conservación de la familia en el nuevo espacio juega un papel muy importante como constructo de identidad pese a las dificultades adversas que el conflicto les dejó. Se infiere satisfacción por proteger la vida de todo su núcleo familiar.

Con la expresión: "aquí nos ayudaron económica y moralmente" permite inferir que se genera entre el grupo de personas desplazadas hospitalidad como apertura simbólica al otro. Ellos establecen relaciones de vecindad, amistad y ayuda mutua; elementos necesarios en la re-construcción de un nuevo proyecto de vida.

Finalmente aunque el nuevo contexto o la llegada a la ciudad les generó incertidumbre, ésta les ofrece tranquilidad y seguridad. Podría decirse que es un encuentro de emociones, por un lado la satisfacción de salvaguardar la vida y por otra la añoranza de la cultura del campo, esa que quedó allá, la que está plasmada en los amigos y las cosas que le son propias.

En conclusión, contar la historia en contextos de tragedia humana, permite vincular la experiencia con la memoria. Con la narrativa se proporcionan los medios para hacer de la experiencia una expresión dominante que capta los rasgos concretos de la vida humana. Cuando se recurre al pasado se establece un lugar público al espacio de la memoria colectiva. "Las narraciones se pueden convertir en los elementos que permitan construir una mirada crítica respecto a lo ocurrido" (Lara, 2009:189). Con el uso de los relatos se rescata para el conocimiento y el saber práctico, la subjetividad, evocación de sentimientos, emociones, despojo de los miedos, los traumas y la posibilidad de la palabra de aquellos que han permanecido por mucho tiempo oculto en la nueva ciudad. "En los relatos de los emigrante, hay una necesidad vital y de curiosidad activa. Como necesidad, busca sentidos, como curiosidad busca comprensión" (García, 2004:19).

Evocar los hechos a través de la memoria, permite vincular al sujeto a develar lo indecible, a reflexionar y a resolver los miedos, dando lugar a un aprendizaje de las experiencias con fines de comprensión de las circunstancias o acontecimientos y otorgarle un giro cognitivo al concepto de víctima, desde el auto-conocimiento con lo que se deja huella histórica en oposición al olvido, como punto de partida de la

transformación humana. Hacer historia en este estudio es sencillamente construir conocimiento y dejar huella a través de pequeños relatos, “porque quien hace historia, sabio o lego también es ciudadano” (Ricoeur, 2008:392). La educación mediada por la narrativa en consonancia con el tiempo es recoger las causas del pasado para reflexionarlas, es escuchar las voces del presente, es tomar iniciativa y establecer un horizonte futuro para la Pedagogía.

Bibliografía

Bárcena, F. (2001): *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona: Antrophos

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el: 14 de Septiembre de 2010. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

García, Roca, J. (2004): La condición humana y los relatos de vida. *Iglesia viva: revista de pensamiento cristiano*, 220,9-24.

Garay, L. (2009): Tragedia humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia. *Estudios Políticos*, 35, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 153-177.

Habermas, J. (2008): *Teoría de la Acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus, (4ª ed.).

Lara, P. (2009): *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa editorial.

Lemus, Canavate, D.(2001): Relatos de la violencia: impacto en la niñez y la juventud. *Reflexión política*,5,1-5.

Machel, G. (n.d): *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños (1996-2000)*. New York: Naciones Unidas.

Núñez, V. (2007): *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.

Pérez Serrano, G. (2009): *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e Intervención práctica*. Madrid: Narcea, (3ª ed.).

Quintero, M. y Ramírez, J.P. (2009): *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.

Ricoeur, P. (2007a): *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.a.

Ricoeur, P. (2008 b): *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Sáez, J. y García Molina, J. (2006): *Pedagogía Social. Pensar la educación social como Profesión*. Madrid: Alianza.

Samsó, J. (2002): *Las mil y una noches*. Bogotá. Bibliotex.

Villa, M.(2006): *Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de lucha por la ciudadanía. Controversia, 13-45.*

