

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Énfasis en historia de la educación, la pedagogía y la cultura política**

**Grupo de investigación Educación y cultura política**

**Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus  
relaciones con la educación**


**Andrés Hernández León**

Código: 2013287580

**Directora:**

**Jeritza Merchán Díaz**

Bogotá, octubre de 2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>PAZ Y JUSTICIA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 10	

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación
<b>Autor(es)</b>	Hernández León, Andrés
<b>Director</b>	Merchán Díaz, Jeritza
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 110 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Secretaría de Educación Distrital.
<b>Palabras Claves</b>	DESPLAZAMIENTO FORZADO, PENSAMIENTO DECOLONIAL, PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA, PEDAGOGÍA DE LA RESISTENCIA ESCUELA.

2. Descripción
<p>En este trabajo, se busca problematizar las formas en que el desplazamiento forzado puede ser abordado en su relación con la educación, en el marco de las exigencias que se le hace a ésta, por una parte, desde la Ley de víctimas restitución de tierras, las leyes y decretos relacionados (Cátedra de la paz) y, por otra, a partir de la necesidad ética de la reparación y la no repetición, la cual emerge del carácter crítico y transformador que se le asigna a la educación desde las tradiciones de la pedagogía crítica y de la pedagogía de la memoria. La pertinencia de esta problematización se asienta en la necesidad de aportar a la comprensión de la problemática del desplazamiento forzado a la luz de nuevos enfoques teóricos, tales como los estudios decoloniales, los cuales han realizado importantes desarrollos en los últimos años con miras a implementar nuevos marcos teóricos de análisis de las realidades sociales y la oportunidad de relacionar estos desarrollos con la pedagogía de la memoria, otro campo de estudio en</p>

crecimiento emergente, que busca, por su parte, posicionar a la educación como escenario de discusión de problemáticas sociales, memoria viva e historia reciente. Esta problematización se plantea desde dos hipótesis que sustentan el trabajo: a) el desplazamiento forzado constituye una dinámica violenta de que moldea la organización social, normalizada por el Estado y amplios sectores de la sociedad el cual permea a la escuela y la afecta, b) en la medida en que ésta, como uno de los ejes del proyecto moderno/colonial, ha reproducido las bases y fundamentos del pensamiento hegemónico colonial que genera las dinámicas de exclusión constitutivas del desplazamiento forzado.

El objetivo general de este trabajo investigativo es plantear, desde la pedagogía de la memoria y la resistencia y el pensamiento decolonial, nuevas posibilidades de abordaje de la problemática del desplazamiento forzado en su relación con la educación, para así reconocer, dimensionar y resistir a dicha problemática en la escuela pública. Para alcanzarlo se abordan cuatro objetivos específicos: problematizar las definiciones y abordajes del desplazamiento forzado, desde la teoría decolonial y desde una perspectiva multidimensional, para mostrar sus alcances como categoría social; problematizar las categorías de educación y escuela, de manera que se logre establecer su relación con la categoría de desplazamiento forzado; reseñar información documental de algunas iniciativas académicas e institucionales con respecto al desplazamiento forzado; y evidenciar el valor de la pedagogía de la memoria como punto de partida para producir conocimiento en torno al desplazamiento forzado y el conflicto armado, acentuando la relación comunidad-escuela en los procesos formativos relativos a la historia reciente.

### **3. Fuentes**

AHUMADA, L. 2010. *Estado del arte de las metodologías de trabajo fundamentadas en la pedagogía social. Estrategias aplicadas a la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado en las instituciones distritales de Bogotá*. Bogotá: EDUCC, Universidad Cooperativa de Colombia.

ALBÁN, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera? *Contextos*, 55-66.

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS; CODHES. 2002. *Compilación sobre desplazamiento forzado. Normas, doctrina y jurisprudencia nacional e*

*internacional*. Bogotá: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (Documento electrónico).

AVELLA, E. A. (2016). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato (Cómo la guerra educa)* (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

AVELLA, E. A. (2016B). Constitución de subjetividades a través de las esferas públicas dominantes del desplazamiento forzado: el caso del escándalo de Carimagua en Puerto Gaitán, Meta (Colombia). *Boletín de Antropología*, Vol. 31 No. 51, enero- junio de 2016. Universidad de Antioquia, 171-193.

CASTRO, C.P. (2011) *Víctimas en Colombia: narración y memoria en medio de la violencia política*.

CASTRO-GÓMEZ, S. & RESTREPO E. (2008) *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (Compiladores) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015A) *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH - UARIV.

Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015B), *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica, (2016), *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*, Bogotá, CNMH.

CÉSAIRE, A. (2008) Discurso sobre el colonialismo en *Para leer a Aimé Césaire*. PP: 313-355. México D.F.: Fondo de Cultura económica.

CIFUENTES, J. & CAMARGO, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y sociedad* 7 (2), 26-37.

CUCHUMBÉ, N. & VARGAS, J. (2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Humanística*, no 65, 173-196.

DE SUOSA SANTOS, B. (2015) *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

DE ZUBIRÍA, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 183-226.

DUSSEL, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.

ESCOBAR, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano. En *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Rstrepo, E. Rojas A. (Editores). Cali: Editorial Universidad del Cauca.

ESPINOSA, M. (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. En Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

FAJARDO, D. (2005). Tierra, territorios y desplazados. *Semillas en la economía campesina*, 10-15.

FAJARDO, D. (2015). Estudio sobre el conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 327-373.

FIDDIAN-QASMIYEH. E. et al. (2014) *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Londres, Oxford University Press.

FREIRE, P (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

GIRALDO, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 375-414.

GMH. (2010) *La tierra en disputa: memorias de despojo y resistencia campesina en la costa*

*Caribe (1960-2010)*. Bogotá: CNMH.

GMH. (2013) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2016) *Global report on internal displacement*. Texto online.

JELIN, E.; & GUILLERMO, F. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.

MANTEGAZZA, R. (2006). *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Editorial Anthropos.

MARTÍNEZ BOOM, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.

MELICH, J. (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81-94.

MÉNDEZ, J. (2008). Memoria individual y memoria colectiva: Paul Ricoeur. *Ágora*.

MIGNOLO, W. (2001). *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization*. Michigan: The University of Michigan Press.

MOLANO, A. (2007). El desplazamiento en Colombia: antecedentes, causas y consecuencias. *Revista Número*, 70-81.

NOVA C., M., Arias Barrero, I., & Burbano Bravo, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 27- 39.

ORTEGA, P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, V. 3, N. 28, 81-91.

ORTEGA, P., & HERRERA, M.C. (2012). Memorias de violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N. 62, 89-115.

ORTEGA, P. MERCHÁN, D. & VÉLEZ, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la

memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, N. 40, 59-70.

OIM. 2006. *Escuela de puertas abiertas. Respuesta educativa colombiana a la situación del desplazamiento forzado*. Bogotá: OIM.

PESCADER, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. *Revista de la facultad de derecho y ciencias sociales*. Universidad Nacional del Comahue. No. 9, 115-128.

REAY, M. & HENRY, M. (2015). *Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica intercultural* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

RODRÍGUEZ, C. (2007) *El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela*. Universidad Tecnológica de Pereira.

RUBIO, G. (2007) Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Publicación electrónica de la Universidad Complutense.

SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL. (2004) *Diagnóstico, políticas y acciones en relación con el desplazamiento forzado hacia Bogotá*. Bogotá, Alcaldía Mayor.

SCHWARZSTEIN, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: FCE de Argentina.

TRAVERSO, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones jurídicas sociales, S.A.

VILLA, M. (2005). Desplazados: Entre víctimas, peligrosos y resistentes a la guerra.

En: *Desplazamiento forzado: ciudades y regiones. Memorias*. Segundo Encuentro Nacional REDIF.

VILORIA, W. M. (2013). *Percepción en la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ZULUAGA, O. & MARTÍNEZ BOOM, A. (1996). Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En Martínez Boom A. Nadorowski, M. *Escuela, historia y*

*poder. Miradas desde América Latina.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

#### 4. Contenidos

El trabajo está estructurado en tres partes: **la primera parte** aborda las categorías de desplazamiento forzado, educación y escuela. Esta primera parte constituye el marco teórico sobre el que se construirá la discusión posterior y, así mismo, es la parte central de la investigación. Está dividida en dos capítulos: el primero, dedicado a la categoría de desplazamiento forzado y dividido en cinco subcapítulos. En el primero, se analiza y problematiza el aspecto jurídico desde el pensamiento decolonial. Se hace un recuento de las leyes, decretos y normativa internacional que lo referencia y se contrasta con la realidad colombiana para mostrar en qué medida el abordaje jurídico desconoce esta realidad. En el segundo subcapítulo, se hace un recuento de los antecedentes históricos de esta problemática y se intenta trazar una línea de continuidad desde la República y las primeras leyes de baldíos hasta los desplazamientos forzados ocurridos en el contexto del conflicto social y armado interno de la segunda mitad del siglo XX. El papel que ha jugado la economía (cultivos privilegiados por el Estado, la ganadería, las bonanzas, los monocultivos y el narcotráfico), como desencadenante y perpetuador del desplazamiento forzado es profundizado en el tercer subcapítulo. En el cuarto, los aspectos políticos e ideológicos que han coadyuvado a generalizar y naturalizar el desplazamiento forzado son tomados en cuenta, así como la categoría de clase social, que, como se verá, ha jugado un papel fundamental en fomentar el desplazamiento forzado, a la vez que éste ha sido clave en profundizar las diferencias de clase y la inequidad. Finalmente, en el quinto, se analizan los aspectos subjetivos (éticos y culturales) y sus profundas raíces en el proyecto de la Modernidad que han servido como sustento para normalizar e invisibilizar un estado de cosas que, a la luz de la defensa de la dignidad humana y los Derechos Humanos, es completamente violatorio de estos principios, pero que se ha asumido como forma de transformación social aceptable y *natural*. El segundo capítulo está dedicado a las categorías de educación y escuela y se subdivide en dos subcapítulos: el primero dedicado a los aspectos históricos que han contribuido a la construcción de la categoría de educación y de escuela en el contexto colombiano, siguiendo, principalmente, los planteamientos de Martínez Boom. El segundo, por su parte, sirve para esclarecer los aspectos axiológicos que subyacen a la construcción de estas categorías y que son resaltados en la presente discusión como los ejes para establecer las relaciones entre las mismas y la categoría social de desplazamiento forzado.

Para este propósito, son retomadas las ideas de los autores decoloniales ya mencionados y las de autores representativos de las pedagogías críticas.

**En la segunda parte**, se abordan las relaciones entre desplazamiento forzado y educación así: en el primer capítulo, se reseñan algunas iniciativas producidas desde la academia, enfocadas a analizar, desde diversas ópticas, la relación entre escuela y desplazamiento.

En el segundo capítulo, se hace un recuento de algunas iniciativas que han abordado el problema del desplazamiento forzado y la educación, con el fin de ponderar sus alcances y de evidenciar que hay un camino importante que ya se ha recorrido en pro del posicionamiento anteriormente enunciado.

En el tercer capítulo, se hace una reflexión sobre los retos que enfrenta el sistema educativo con relación a esta problemática, aludiendo a esa otra realidad de la escuela que no permite visibilizar a las víctimas ni la problemática en toda su magnitud. Es aquí en donde se busca establecer el lugar que la escuela ha tenido y puede llegar a tener frente a las dimensiones política, social, económica y subjetiva del desplazamiento. De esta forma, se busca esbozar un cuadro, si no completo, al menos multidimensional de la relación entre escuela y desplazamiento forzado.

En el último capítulo de esta parte, se profundiza en el aspecto ético de la educación, la función social de ésta y, sobre todo, sus obligaciones con la defensa de la dignidad humana, los Derechos Humanos y con la transformación social.

Finalmente, **en la tercera parte**, se aborda la pedagogía de la memoria como posibilidad pedagógica y metodológica para transformar la escuela en su relación con el desplazamiento forzado. Esta parte está dividida en cuatro capítulos: el primero desarrolla la categoría de pedagogía de la memoria, algunos antecedentes y sus propósitos. El segundo destaca la necesidad de una pedagogía de la memoria en el contexto del conflicto armado interno, también analiza la relación entre memoria e historia, haciendo énfasis en la historia reciente de Colombia. En el tercer capítulo, se expone la categoría de narrativa en relación con la memoria y las posibilidades que aquélla ofrece en la creación de metodologías de trabajo enmarcadas en la pedagogía de la memoria. En el cuarto capítulo, se retoma la categoría de resistencia desde autores como Freire, Mantegazza y Adorno y se esboza la categoría de *memoria como resistencia en contextos de violencia*. A manera de conclusiones, se plantean algunos interrogantes y retos que esta discusión genera.

## 5. Metodología

La ruta metodológica que he tomado está marcada por la multidimensionalidad de la problemática del desplazamiento forzado y la intención de no centrarme en un aspecto específico de la misma, sino de mostrar el panorama más amplio de la problemática con el fin de trazar unos lazos desde su historia hacia la relación con la educación, pasando por diversas dimensiones. Esto ha implicado que recurra a un análisis ya no del texto, sino de la problemática y de los discursos que la constituyen desde las víctimas, los ámbitos jurídicos, el pensamiento decolonial y los estudios sobre el conflicto armado. Después de haber emprendido ese primer paso, el esfuerzo interpretativo se centra en las categorías de educación y escuela, para las cuales se hace dialogar los discursos de las pedagogías críticas en contraste con los que delinear las realidades institucionales. Este análisis documental culmina con la puesta en diálogo del discurso producido desde la pedagogía de la memoria y sus posibilidades de afrontar esta problemática.

## 6. Conclusiones

Para resaltar entre las conclusiones, me interesa evidenciar el aporte particular que hago a la visibilización de la problemática el cual se aúna a diversas iniciativas de posicionar a la escuela frente al desplazamiento forzado, y se condensa en los siguientes fundamentos:

1. Un reconocimiento del desplazamiento forzado como un problema estructural, con raíces en el pensamiento colonial del sistema capitalista, hegemónico en nuestro contexto, y como una política de Estado, en términos pragmáticos, el cual no puede ser encarado sin hacer frente a los discursos que lo han legitimado y sin plantear reformas que definitivamente lo deslegitimen.
2. La convicción de que, desde el escenario educativo, se puede enfrentar esta problemática, en la medida en la que se asuma una visión crítica del quehacer pedagógico, no sólo a la hora de proponer los contenidos que se deben abordar en las asignaturas, sino también en la forma de *re-crear* las relaciones entre los sujetos de la comunidad educativa.
3. Transformar la forma en que se establecen las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad educativa y se piensan los discursos emitidos en el contexto educativo desde la pedagogía de la alteridad y el cuidado del otro. Pedagogía que implica el reconocimiento del Otro y su diferencia como eje de las relaciones personales y sociales.

4. Poner en el centro de la producción de conocimiento sobre la historia reciente y el conflicto armado los discursos emitidos desde los sujetos subalternos y víctimas del conflicto para incorporar sus conocimientos orales, tradicionales, comunales y populares en la construcción de conocimiento sobre la historia, la cultura, la diversidad, la política y la sociedad; de manera que podamos llegar a superar el discurso hegemónico y, aún, eurocéntrico que permea la escuela.

5. La necesidad de ensanchar los límites que nos impone la colonialidad del saber al validar tradiciones, formas de estar en el mundo, conocimientos y formas de producirlos. Esto posibilita hacer de la escuela un escenario abierto a la diversidad, que se interesa por los saberes otros, no sólo por los validados por la episteme occidental, de manera que pueda hacer resistencia, no sólo desde lo ético, sino también desde lo epistémico, a la pedagogía de la negación del Otro.

De aquí se desprenden las estrategias que planteo como posibles formas de abordaje del desplazamiento en la escuela y que menciono brevemente en seguida: el abordaje crítico de la historia, como objeto de estudio en el aula, y de la historia reciente, en particular, la historia del desplazamiento forzado y el conflicto social y armado. La descolonización del saber en los entornos escolares, que permite un diálogo de saberes. De aquí, el reconocimiento del Otro como un interlocutor válido en la producción de conocimientos sobre el desplazamiento. La otra estrategia consiste en reconocer las luchas de resistencia de las víctimas para dar vida a su potencia pedagógica en la escuela. Y, finalmente, la creación de escenarios para las memorias de las víctimas, en un contexto de pedagogía de la alteridad, para lograr procesos de identificación con el Otro. Finalmente, es importante resaltar que, más que generar unas conclusiones, que implican cierre, estos planteamientos son puertas que intento abrir en mi trasegar investigativo por el camino del desplazamiento forzado, con miras a centrar mi práctica docente, cada vez más, en la visibilización de esta problemática y, a largo plazo, tener una incidencia en el escenario educativo al que tengo acceso.

<b>Elaborado por:</b>	Hernández León, Andrés	
<b>Revisado por:</b>	Merchán Díaz, Jeritza	

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	02	12	1987
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

Palabras preliminares: .....	14
I. Introducción: .....	18
II. Planteamiento del problema: .....	25
III. Justificación: .....	28
IV. Objetivos: .....	33
V. Discusión metodológica: .....	34
1. Acercamientos teóricos y conceptuales:.....	38
1.1. El Desplazamiento forzado en Colombia: .....	43
1.1.1. Definición jurídica del desplazamiento forzado: .....	51
1.1.2. Dimensión histórica del desplazamiento forzado: .....	56
1.1.3. Dimensión económica del desplazamiento forzado:.....	60
1.1.4. Dimensión cultural del desplazamiento forzado:.....	69
1.1.5. ¿Quiénes son desplazados? Dimensión subjetiva del desplazamiento:.....	73
1.2. Categorías de educación y escuela: .....	77
1.2.1. La educación en el proyecto de la modernidad: .....	78
1.2.2. La escuela: espacio de confrontación y víctima de la violencia estructural: .....	82
2. Relaciones entre el desplazamiento forzado y la educación: .....	85
2.1. Miradas desde la academia: .....	87
2.2. Recuento de iniciativas educativas frente al desplazamiento forzado:.....	90
2.3. Los retos del sistema educativo ante el desplazamiento forzado: .....	97
2.4. La escuela capaz: resistir como imperativo ético: .....	99
3. Pedagogía de la resistencia o cómo desplazar el desplazamiento forzado:.....	102
3.1. Pedagogía de la memoria:.....	103
3.2. Pedagogía y memoria: una relación necesaria en un contexto de conflicto armado: .....	106
3.3. Memoria e historia: la memoria como conocimiento:.....	108

3.4.Las narrativas como camino de la memoria: .....	110
3.5. De esta pedagogía: la memoria como resistencia: .....	113
4. Concluir... ¿cómo? Se trata de abrir caminos:.....	118
Referencias: .....	123

## Palabras preliminares

El año 2011 ingresé a carrera en el magisterio público como docente de lengua castellana, asignado a un colegio de la Localidad 4, San Cristóbal, al suroriente de la ciudad de Bogotá. Esta localidad se encontraba entonces, y aún hoy, entre las cinco localidades que recibían mayor número de personas víctimas del desplazamiento forzado<sup>1</sup>. Cuando llegué a la institución, era completamente ignorante de esta realidad. Pasado un tiempo, y a causa de las interacciones con los estudiantes, supe que una cantidad significativa de estudiantes no eran originarios de Bogotá y que, en casi todos los casos, no estaban acá por la intención de sus padres de cambiar de residencia o por la casualidad, sino que ellos venían con sus familias huyendo de la violencia de los grupos armados (legales e ilegales). Comprendí también que esto era algo de los que los jóvenes no solían hablar, aunque sí tenía un peso importante en sus vidas. También, y cada vez que transcurría el tiempo y adquiría más familiaridad con la institución y con quienes la conformaban, supe que esto era algo de los que los docentes tampoco acostumbraban a hablar, hasta el punto que la condición de desplazados forzados de estos estudiantes era completamente ignorada, incluso en los casos en que sus historias de vida eran conocidas por los docentes: se daba el caso de que algunos docentes estaban al tanto del drama que sufría un estudiante que había perdido alguno o ambos padres y las circunstancias por las que esto había pasado, pero la condición de víctima del joven no era reconocida a la hora de valorar las dificultades que pudiera tener en su trasegar en el colegio. Más aún, ante el cuestionamiento por la forma en que se asumía la condición de víctima de algunos de los estudiantes, la respuesta solía sustentarse en el imaginario que categoriza al desplazado forzado como un sujeto lejano, ausente, que habita una periferia invisible, y, por tanto, no se lograba identificar a aquellos estudiantes con dicha condición.

No era, pues, extraño que los mismos estudiantes rechazaran hablar acerca de su condición, ya que, al asumirse como desplazados forzados, se endilgaban ellos mismos un estigma

---

<sup>1</sup> En adelante me referiré indistintamente a la problemática como desplazamiento forzado, D.F. o simplemente desplazamiento, sin que alguna de estas denominaciones encierre un significado diferente al que se le asigna en la introducción o indique un énfasis particular, y atendiendo sólo a una cuestión de estilo.

fuertemente arraigado en los imaginarios sociales, estigma de marginalidad, delincuencia, pobreza extrema, mendicidad y tendencia a cobijarse en el asistencialismo estatal. Estas dificultades desembocaban directamente en una situación que, a lo largo de mi recorrido e indagación sobre la problemática he podido constatar es mayoritaria: la invisibilización de las víctimas del desplazamiento; la negación de su condición, que conlleva a la negación de las circunstancias políticas, sociales, económicas y culturales que la causan.

Al punto, una oportunidad de dar voz a las víctimas surgió, a raíz de las conversaciones con los estudiantes, en aquel entonces de grado décimo, y desembocó en un proyecto audiovisual que se presentó, en el marco del trabajo realizado por FEDES, sobre el cual se hablará en el apartado 2.2.1., a la comunidad educativa. El impacto de este proyecto en la comunidad fue limitado, puesto que, entre otras cosas, fue presentado como un producto aislado, en el marco de una intervención también aislada de las dinámicas de trabajo cotidianas de la institución, circunstancia que es común denominador de los proyectos que se impulsan desde el exterior de la institución, bien sea por Nivel Central o por instituciones ajenas a la Secretaría de Educación que trabajan en la órbita de la educación oficial. Sin embargo, fue el impulso para enfocar mi práctica investigativa, y, en muchos casos, mi labor pedagógica, hacia esta problemática.

De aquí que, aunque este trabajo no sea un estudio de caso y no se base en testimonios de las víctimas del desplazamiento para elaborar la argumentación, ese primer contacto con jóvenes víctimas, con sus narrativas de vida y con sus preocupaciones ante la indiferencia de *la escuela*, sí es la guía que conduce a los objetivos aquí planteados, en tanto que fue un llamado de atención muy claro sobre la necesidad de visibilizar su problemática en el contexto educativo.

En una época en que el conflicto no era reconocido como tal por los sectores mayoritarios de la población, debido a la negación que el gobierno saliente había hecho de éste y al eco que los medios de comunicación daban a la voz oficial, y en la que el discurso de *la amenaza terrorista de las guerrillas* era el tamiz por el que se pasaba mucha de la información relacionada con el conflicto social y armado interno en los medios, no

sorprende que la actitud del cuerpo docente (actitud compartida por la sociedad en su conjunto) fuera de apatía hacia la problemática del desplazamiento forzado y, seguramente, de temor ante los señalamientos que solían y suelen hacerse hacia quienes visibilizan y defienden a las víctimas del conflicto<sup>2</sup>, en el contexto de una sociedad construida sobre bases culturales que dificultan el identificarse con el Otro, como se verá más adelante en el capítulo dedicado a los aspectos culturales y subjetivos del desplazamiento forzado.

Sin embargo, a esa posición mayoritaria, se contrapone una escuela como espacio de análisis crítico de la realidad y del cuidado del Otro<sup>3</sup>, surgida desde las pedagogías críticas y de la memoria, la cual nos cuestiona sobre el sentido del educar: ¿es la escuela un espacio en donde simplemente se recrean y reproducen los imaginarios sociales para *formar* sujetos capaces de cumplir con un rol adecuado a los intereses del sistema en el que está inserta? O, acaso, ¿podemos asumir el reto, venciendo el miedo y la apatía, de hacer de la escuela un escenario de confrontación de las injusticias que atraviesan las vidas de los sujetos, de denuncia de las violencias estructurales y de visibilización de las condiciones de vida particulares que los definen? ¿Es preciso que la escuela, siguiendo la corriente social

---

<sup>2</sup> Sobre estos señalamientos, es importante aclarar que un sector importante, por su impacto mediático y su capacidad de convocar votantes, identificado con el uribismo, suele descalificar a los sujetos e instituciones que defienden los DD.HH., identificándolos como “auxiliadores de la guerrilla.” Entre estos señalamientos, destaco por su vigencia y gravedad, en el contexto de los acuerdos de paz que se intentan implementar, los dirigidos a los sacerdotes Javier Giraldo y Francisco de Roux y a políticos como Iván Cepeda y Piedad Córdoba, de amplia trayectoria en la defensa de las víctimas del conflicto. Las referencias en este sentido pueden ser consultadas en el archivo digital de periódicos de tirada nacional, tales como El Tiempo y El Espectador.

<sup>3</sup> A lo largo de todo el texto, se usará el adjetivo *Otro* sustantivado, en singular y en mayúscula. Esto es porque encierra una conceptualización clave para los fundamentos de la pedagogía que se defiende e intenta fortalecer: el Otro, son aquellos quienes nos interpelan, en palabras de Alguacil et al (2001), *alguien que me llama, que me solicita y al que yo no puedo serle indiferente*. La clave, pues, de esta pedagogía radica en que no puede existir hecho pedagógico transformador si no existe esa responsabilidad por el Otro, ese asumir que el dolor del Otro es también propio y sus causas son también responsabilidad propia por ser parte de la sociedad que las origina estructuralmente.

Durante todo el texto, ese sustantivo encierra una pluralidad, porque son millones los seres humanos a los que se refiere: los indígenas, campesinos y afrodescendientes que fueron borrados de los relatos hegemónicos, despojados y desterrados. Los millones de niños que deben luchar por adaptarse a entornos extraños, a menudo hostiles, que cotidianamente niegan o pasan por alto sus historias de vida. He decidido usar el singular en lugar del plural, para resaltar el hecho de que no son sólo los grupos de individuos, ni el individuo concreto, sino también la subjetividad que representa ante la mirada occidental del *colonizador*, antiguo o contemporáneo. En este sentido, el Otro es también sinónimo de otredad, desde el punto de vista moderno/colonial, otredad, por demás, rara vez reconocida como subjetividad valedera por este sistema mundo. En cuanto a esto último, se toma la inspiración del texto *1492: el encubrimiento del otro*, de Enrique Dussel, (Dussel, 1994).

dominante, tenga ojos ciegos ante las subjetividades diversas y sus heridas para mantenerse en una zona de confort? O, quizá ¿somos capaces de abrirlos para reconocer que esas heridas son producto de la forma en que nos hemos aprendido a relacionar desde siglos atrás y que, al entenderlo, podemos impulsar un cambio que conduzca a que tales heridas no vuelvan a ser infringidas en nuestros iguales?

La forma de asumir estas preguntas es recurriendo a los planteamientos teóricos del pensamiento decolonial, la pedagogía crítica de Paulo Freire, de la pedagogía de la resistencia de Raffaele Mantegazza y la pedagogía de la memoria, líneas de pensamiento son recogidas en este trabajo en un intento de aunar voces que propenden por hacer de la educación ese lugar de responsabilidad con el Otro. Más que lograr darles respuesta, este texto busca ahondar en la significación que ellas tienen para la educación y su relación con el desplazamiento forzado y evidenciar las posibilidades que, de aquí, se pueden generar para superar ese estado de cosas inhumano que produce el desplazamiento.

Finalmente, deseo expresar que este trabajo es un reconocimiento, surgido de la responsabilidad que implica abordar esta problemática, a las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia y, en especial, a aquellos jóvenes que, en su encuentro con quien escribe, desde sus voces, sus inquietudes, su entusiasmo a la hora de emprender un proyecto o realizar una actividad, y su tenacidad y valor que les ha permitido, en todo momento y a pesar de las pérdidas, seguir adelante con sus proyectos de vida, me impulsaron a realizar este trabajo y aún me impulsan, durante mis horas bajas, a continuar por este camino de la memoria.

## I. Introducción

En este trabajo, se busca problematizar las formas en que el desplazamiento forzado puede ser abordado en su relación con la educación, en el marco de las exigencias que se le hace a ésta, por una parte, desde la Ley de víctimas y de restitución de tierras y las leyes y decretos relacionados (Cátedra de la paz) y, por otra, a partir de la necesidad ética de la reparación y la no repetición, la cual emerge del carácter crítico y transformador que se le asigna a la educación desde las tradiciones de la pedagogía crítica y de la pedagogía de la memoria. La pertinencia de esta problematización se asienta en la necesidad de aportar a la comprensión de la problemática del desplazamiento forzado a la luz nuevos enfoques teóricos, tales como los estudios decoloniales<sup>4</sup>, los cuales han realizado importantes desarrollos en los últimos años con miras a implementar nuevos marcos teóricos de análisis de las realidades sociales y la oportunidad de relacionar estos desarrollos con la pedagogía de la memoria, otro campo de estudio en crecimiento emergente, que busca, por su parte, posicionar a la educación como escenario de discusión de problemáticas sociales y de la historia reciente.

Esta problematización consiste en analizar, en primer lugar, la categoría, surgida principalmente en el contexto del Derecho Internacional Humanitario, en la que se fundamenta la gran mayoría de la literatura sobre el desplazamiento forzado interno y contrastarla con la realidad histórica de esta problemática en Colombia para dilucidar las limitaciones que hay en dicha categoría, teniendo en cuenta que la discusión en torno a esta problemática ha sido introducida desde el orden de lo jurídico, principalmente desde el

---

<sup>4</sup> Lo que denomino aquí *estudios decoloniales* o *pensamiento decolonial* se refiere a una línea de continuidad que se establece entre un amplio abanico de autores y movimientos sociales que emergen, principalmente, desde la segunda mitad del siglo XX, y cuyo pensamiento crítico se aglomera en torno al reconocimiento de la persistencia del colonialismo en la Modernidad, en respuesta a la línea de pensamiento que marcaba una ruptura entre ambos momentos de la historia y que, incluso, hablaba ya de la *posmodernidad*. Estos autores están relacionados con el pensamiento crítico latinoamericano (teología de la liberación, filosofía de la liberación, pedagogía del oprimido), con los movimientos de resistencia anticolonial en África (Franz Fanon) y en América (Aimé Césaire), así como la filosofía de Enrique Dussel y más recientemente el programa de investigación modernidad/colonialidad, que reunió a diversos pensadores en torno al desarrollo de esta línea de análisis, entre los que destacan Walter Dignolo, Castro Gómez, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel. Para una exposición profunda sobre el pensamiento decolonial se sugiere referirse a *EL giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* de Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007).

artículo 17 del Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra, redactado en 1977 y, para el caso colombiano, recogido en la ley 387 de 1997. En segundo lugar, se busca resaltar el papel que históricamente ha tenido la educación y la escuela en el proyecto de la Modernidad, así como su importancia en la construcción de subjetividades y su potencial para el cambio social desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Esto conduce al análisis de las categorías de educación y escuela. En tercer lugar, la problematización implica establecer las relaciones existentes entre la escuela y su función social y el problema ético que plantea para la sociedad colombiana el desplazamiento forzado, el cual se asume como un reto, que implica transformar las formas en que miramos al Otro en dirección a un reconocernos en el Otro. En esta instancia, se incluye una revisión de algunas iniciativas institucionales e investigaciones recientes producidas desde la universidad pública sobre el problema de la educación y el desplazamiento forzado a manera de contextualización. Finalmente, se busca, desde la pedagogía crítica y de la memoria, proponer posibles abordajes del desplazamiento forzado en el contexto educativo, no en el sentido de formular una práctica educativa concreta, sino más bien con la intención de aportar en la construcción de un marco teórico que fortalezca los procesos que están en marcha y contribuya al despegue de nuevos procesos, basados en el estudio crítico de la historia y en el reconocimiento de las memorias personales, colectivas e históricas.

Dos son las hipótesis que se pretende comprobar por medio del análisis documental que conforma esta investigación. La primera pretende demostrar que el desplazamiento forzado no es sólo una categoría que debe ser abordada desde el Derecho Internacional Humanitario y, para la cual, se rastrean sus orígenes a partir del conflicto social y armado colombiano. Es, en contraposición a esta postura que llamaré legalista, más bien un problema de carácter sociocultural, económico y político, que tiene una larga historia trazable hasta los comienzos de la organización societaria colombiana y, es, por ende, una categoría de análisis social.

En los principios fundantes y motores propulsores de los sistemas colonial y moderno<sup>5</sup> que, como se verá más adelante, representan dos facetas de un mismo sistema en desarrollo constante<sup>6</sup>, se pueden encontrar las razones para que el desplazamiento forzado se haya normalizado como dinámica social. Es así como resumo la primera hipótesis que se intenta demostrar: el desplazamiento forzado constituye una dinámica violenta que moldea la organización social, normalizada por el Estado, las elites dominantes con capacidad de incidir en la políticas frente a éste, y amplios sectores de la sociedad, que ha permitido llegar al estado de cosas actual en el que se encuentra el país. Sin él, no se podrían explicar fenómenos definatorios de la sociedad colombiana tales como la marcada inequidad en la distribución de la tierra y, por ende, de la riqueza; la permanencia exagerada de elites en el poder político de las regiones, sobre todo rurales, sin que ésta represente una mejora para las mismas; el carácter excluyente de la sociedad colombiana; la representación de los ciudadanos afrodescendientes, indígenas y campesinos como de segunda categoría, quienes, más que sujetos de derechos, son vistos como destinatarios de “ayudas”; el mismo conflicto social y armado interno y sus dinámicas y las reticencias de los sectores más favorecidos de la sociedad a cualquier tipo de cambio sustancial en el modelo, o incluso, a reformas que lo hagan más equitativo.

La segunda se refiere a una de las relaciones posibles entre esta problemática y las categorías de educación y escuela. Ésta última, como uno de los ejes del proyecto de la Modernidad, ha reproducido, no sin resistencias, sus bases y fundamentos, lo cual ha permitido que la sociedad en general sea permeable a las formas y dinámicas de exclusión de las cuales se vale el desarrollismo para garantizar su propia continuidad y reproducción. Con esto no quiero decir que la escuela ha sido un simple instrumento del sistema, puesto

---

<sup>5</sup> Estos principios fundantes de la colonialidad/modernidad han sido planteados por los autores del pensamiento decolonial (Mignolo (2001), Dussel (1994), Sousa Santos (2015)): el eurocentrismo como punto de partida para juzgar las cosmovisiones otras, en la medida en que se apartan o se alejan de la cosmovisión occidental; la idea, desprendida de la anterior, de que los pueblos no occidentales viven en una suerte de infancia, en un estado primitivo de barbarie y necesitan ser llenados de la cultura occidental; el mito de la modernidad que plantea que el desarrollo ligado al positivismo es la única forma de desarrollo adecuada y que impulsar esta forma de desarrollo, incluso si eso implica la destrucción de otras formas de entender la vida, es un bien que se le hace a los pueblos ajenos a occidente; y, finalmente, la idea de que la cultura occidental es la culminación del proceso histórico de avance de la humanidad (tomada de Hegel, ver Sousa Santos, 2015: 215). Sobre cada una de estas se ahondará en los apartes dedicados a analizar las dimensiones del desplazamiento forzado y la construcción de la categoría de educación.

<sup>6</sup> Mignolo, *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*, en Castro Gómez y Restrepo, 2005.

que es la misma escuela la que, en muchas ocasiones, se ha erigido en centro de resistencia a esas dinámicas. Pero estas resistencias han surgido de los sujetos que conforman la escuela y no de las iniciativas gubernamentales que la regulan. De modo que la categoría de educación, la cual trastoca y atraviesa a la de escuela, es entendida como instrumento por medio del cual los idearios de la colonialidad/modernidad y los supuestos que sustentan este binomio son traspasados a y fortalecidos en los sujetos, con lo cual éstos normalizan sus dinámicas de funcionamiento. Entre estas dinámicas, el desplazamiento forzado se cuenta y destaca tanto por su persistencia en la historia del país, aunque se quiera hacer ver como un fenómeno propio de los últimos treinta años, como por su carácter abiertamente violento.

Es así que se plantea un diálogo entre las categorías de educación y escuela en el cual esta última ha emergido, y puede llegar a hacerlo con más fuerza, como escenario de confrontación entre lo gubernamental/hegemónico y lo subalterno y crítico.

El trabajo está estructurado en tres partes: *la primera parte* aborda las categorías de desplazamiento forzado, educación y escuela. Esta primera parte constituye el marco teórico sobre el que se construirá la discusión posterior y, así mismo, es la parte central de la investigación. Está dividida en dos capítulos: el primero, dedicado a la categoría de desplazamiento forzado y dividido en cinco subcapítulos. En el primero, se analiza y problematiza el aspecto jurídico desde el pensamiento decolonial. Se hace un recuento de las leyes, decretos y normativa internacional que lo referencia y se contrasta con la realidad colombiana para mostrar en qué medida el abordaje jurídico desconoce esta realidad. En el segundo subcapítulo, se hace un recuento de los antecedentes históricos de esta problemática y se intenta trazar una línea de continuidad desde la República y las primeras leyes de baldíos hasta los desplazamientos forzados ocurridos en el contexto del conflicto social y armado interno de la segunda mitad del siglo XX. El papel que ha jugado la economía (actividades económicas privilegiadas por el Estado de acuerdo con las exigencias del mercado global, la ganadería, las bonanzas, los monocultivos y el narcotráfico), como desencadenante y perpetuador del desplazamiento forzado es profundizado en el tercer subcapítulo. En el cuarto subcapítulo, los aspectos políticos e

ideológicos que han coadyuvado a generalizar y naturalizar el desplazamiento forzado son tomados en cuenta, así como la categoría de clase social, que, como se verá, ha jugado un papel fundamental en fomentar el desplazamiento forzado, a la vez que éste ha sido clave en profundizar las diferencias de clase y la inequidad. Finalmente, en el quinto subcapítulo, se analizan los aspectos subjetivos (éticos y culturales) y sus profundas raíces en el proyecto de la Colonialidad/Modernidad<sup>7</sup> que han servido como sustento para normalizar e invisibilizar un estado de cosas que, a la luz de la defensa de la dignidad humana y los Derechos Humanos, es completamente violatorio de estos principios, pero que se ha asumido como forma de transformación social aceptable y *natural*: el despojo y destierro de los más vulnerables para, en apariencia, avanzar en el desarrollo.

El segundo capítulo está dedicado a las categorías de educación y escuela y se subdivide en dos subcapítulos: un primer subcapítulo en el que se analiza los aspectos históricos que han contribuido a la construcción de la categoría de educación y de escuela en el contexto colombiano, siguiendo, principalmente, los planteamientos de Martínez Boom. El segundo subcapítulo, por su parte, sirve para esclarecer los aspectos axiológicos que subyacen a la construcción de estas categorías y que son resaltados en la presente discusión como los ejes para establecer las relaciones entre las mismas y la categoría social de desplazamiento forzado. Para este propósito, son retomadas las ideas de los autores decoloniales ya mencionados y las de autores representativos de las pedagogías críticas.

***En la segunda parte***, se abordan las relaciones entre desplazamiento forzado y educación así: en el primer capítulo de esta parte, se reseñan algunas iniciativas producidas desde la academia, enfocadas a analizar, desde diversas ópticas, la relación entre escuela y desplazamiento.

---

<sup>7</sup> Desde las propuestas del pensamiento decolonial, se plantea que la Modernidad no rompe con el Colonialismo, sino, por el contrario, es otra faceta de la visión de mundo que le subyace a éste: la Colonialidad (Mignolo W. en Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007: 26). Si bien desde una concepción eurocéntrica, se podría plantear esta distinción, desde una concepción crítica y, más aún, refiriéndose a los Estados de la periferia geopolítica, tal distinción no se sostiene, dadas las condiciones de dependencia persistentes y la supremacía de *lo europeo* en relación con la validación de subjetividades y de formas culturales y, sobre todo, con la forma de relacionarse con el territorio.

En el segundo capítulo, se hace un recuento de algunas iniciativas que han abordado el problema del desplazamiento forzado y la educación, con el fin de analizar sus alcances y de evidenciar que hay un camino importante que ya se ha recorrido en pro del posicionamiento anteriormente enunciado. Estas iniciativas son la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación la cual, por producirse desde el gobierno, nos parece fundamental considerar. La otra es la propuesta de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), que ha estado vinculada a la atención de las poblaciones en situación de desplazamiento y emergencia alrededor del mundo. La importancia de esta iniciativa es el hecho de ser pionera en abordar la problemática en entornos educativos y porque es una iniciativa fuertemente basada en la postura sicosocial que será tema de discusión en el presente trabajo. La tercera consiste en una iniciativa de FEDES (Fundación para la educación y el desarrollo), auspiciada por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2011, la cual se llevó a cabo en varios colegios y, que por haberse realizado en la institución donde me desempeño, la cual cuenta con una población desplazada considerable y me parece importante mencionarla. Esta iniciativa es una muestra del enfoque diferencial y las limitaciones en el impacto en la población del mismo. Se pretende con esto abrir la discusión sobre qué abordajes permiten dimensionar mejor la problemática. La última iniciativa, y más reciente, viene del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y consiste en una caja de herramientas para trabajar el conflicto armado.

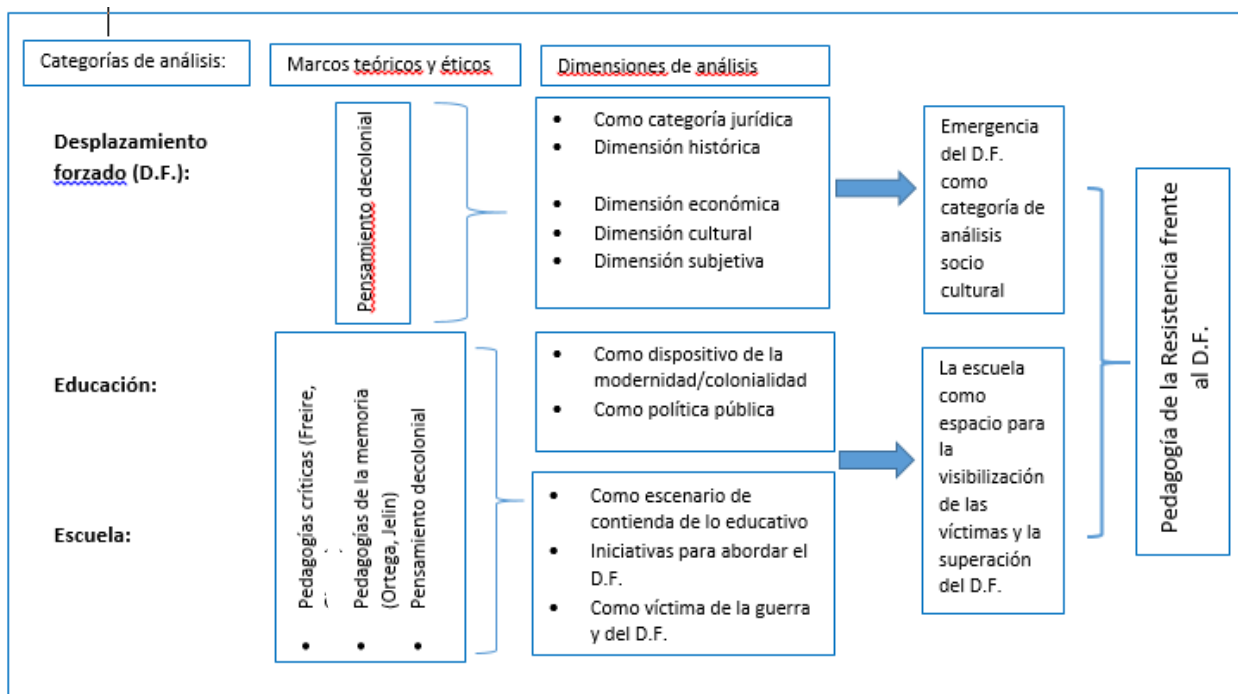
En el tercer capítulo, se hace una reflexión sobre los retos que enfrenta el sistema educativo con relación a esta problemática, aludiendo a esa otra realidad de la escuela que no permite visibilizar a las víctimas ni la problemática en toda su magnitud. Es aquí en donde se busca establecer el lugar que la escuela ha tenido y puede llegar a tener frente a las dimensiones política, social, económica y subjetiva del desplazamiento. De esta forma, se busca esbozar un cuadro, si no completo, al menos multidimensional de la relación entre escuela y desplazamiento forzado.

En el último capítulo, se profundiza en el aspecto ético que debe ser constitutivo de la escuela como escenario educativo, la función social de ésta y, sobre todo, sus obligaciones con la defensa de la dignidad humana, los Derechos Humanos y con la transformación

social. En este momento, se busca posicionar a la escuela no sólo como un escenario donde se disfruta del goce efectivo del derecho a la educación, sino como ese espacio en donde los sujetos se encuentran para transformar la sociedad con el objetivo de que se posibilite el reconocimiento de esos *sujetos otros* que han sido negados y victimizados en el marco de un estudio crítico de los eventos históricos, sus causas y consecuencias para la vida en sociedad.

Finalmente, *en la tercera parte del texto*, se aborda la pedagogía de la memoria como posibilidad pedagógica y metodológica para transformar la escuela en su relación con el desplazamiento forzado. Esta parte está dividida en cuatro capítulos: el primero desarrolla la categoría de pedagogía de la memoria, algunos antecedentes y sus propósitos. El segundo destaca la necesidad de una pedagogía de la memoria en el contexto del conflicto armado interno, también analiza la relación entre memoria e historia, haciendo énfasis en la historia reciente de Colombia. En el tercer capítulo, se expone la categoría de narrativa en relación con la memoria y las posibilidades que aquella ofrece en la creación de metodologías de trabajo enmarcadas en la pedagogía de la memoria. En el cuarto capítulo, se retoma la categoría de resistencia desde autores como Freire, Mantegazza y Adorno y se esboza la categoría de *memoria como resistencia en contextos de violencia*. A manera de conclusiones, se plantean algunos interrogantes y retos que esta discusión genera.

## Esquema de la argumentación



Categorías que constituyen el escenario de discusión

Categoría que las permea y requiere ser problematizada

## II. Planteamiento del problema

El desplazamiento forzado se reconoce como una de las vulneraciones a los Derechos Humanos que ha afectado de manera más amplia a la población colombiana. Su impacto en la sociedad se puede ilustrar con la cifra de víctimas, que, según cálculos oficiales, se encuentra por encima de los seis millones de personas (IDMC, 2016: 27), lo cual representa más del 10% de la población.

La *Ley de víctimas y restitución de tierras* dicta, en su artículo 51, que el Estado debe garantizar el acceso a la educación de la población desplazada en el marco del restablecimiento de los derechos vulnerados, concepto que ya estaba recogido, 14 años atrás, en la ley 387 y ratificado por diversas sentencias de la Corte Constitucional (T-025 de

2004). Así mismo, en el artículo 145, referente a las “**ACCIONES DE MEMORIA HISTÓRICA**”, párrafo 7, establece que:

El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (LEY DE VÍCTIMAS, 2011: 78).

De esta forma, queda claro que la restitución del derecho a la educación implica mucho más que el acceso a la misma; trae consigo la restitución del derecho a la memoria, a la dignidad de las víctimas y una serie de implicaciones tales como el enfoque diferencial, el reconocimiento público de la verdad por parte de los victimarios y de las responsabilidades que la sociedad debe asumir. Aquí el concepto de garantía de no repetición adquiere una relevancia de primer orden en términos de para qué educar. La dimensión ética de esta relevancia es la que se considera base y fundamento del problema que aborda este trabajo. Sin embargo, debe resaltarse, aunque parezca obvio, que el imperativo de no repetición no existe gracias a la ley, sino que la produce, la antecede y es el fundamento ético de la misma. De modo que apelar a la educación, esto es, a las instituciones que la gestionan y a los sujetos y la sociedad que la producen a través de la práctica cotidiana, desde una dimensión ética, para que responda a este imperativo debió ser una tarea hace tiempo emprendida. Sin embargo, los esfuerzos en educación por parte de los sucesivos gobiernos han estado enfocados en la cobertura, que, por otra parte, como aspecto fácilmente medible, garantiza el reconocimiento nacional e internacional de tales esfuerzos. Y, en su lugar, las iniciativas de impacto profundo que tiendan a fortalecer el papel de la escuela como agente de cambio social han sido asumidas por organizaciones no gubernamentales, asociaciones de maestros y fundaciones, que intentan llenar el vacío dejado por las

instituciones estatales en este sentido.<sup>8</sup> Por el contrario, las reformas a nivel de educación han propendido a disminuir la importancia de la historia y su estudio en la formación de los niños y las niñas, de lo cual es ejemplo, la supresión del currículo de la asignatura de historia, cuando lo que se requería era una reestructuración y fortalecimiento de la misma, para dar el salto cualitativo del estudio tradicional de la historia al de un abordaje crítico de la misma en la escuela.

**La educación que se imparte en una sociedad refleja, en gran manera, las costumbres, las visiones de mundo, las tradiciones, las ideologías políticas y la cultura política que dominan tal sociedad.** El hecho de que la sociedad colombiana, durante las pasadas décadas, haya vivido en un estado de guerra contra un enemigo interno que los sucesivos gobiernos, y los medios de comunicación de la mano de éstos, se han dado a la tarea de identificar con un sector de la población a quienes se les denomina enemigos de la patria, terroristas, etc., implica que la sociedad colombiana ha llegado a un grado de polarización y a unos niveles de violencia desmesurados. El imperativo ético, que pareciera ser un fundamento obvio de la educación en una situación de violación de Derechos Humanos de amplios sectores de la población, en verdad, ha estado oscurecido por una ideología de guerra, impulsada desde todas las esferas del Estado. Desde esta lógica del enemigo interno (Castro, C. P. 2011: 3), las víctimas de la violencia siempre han estado bajo sospecha. La frase *algo debió haber hecho* es un símbolo de tal ideología, pone a la víctima en el mismo lugar del victimario, lo identifica con la violencia que se le ha impuesto (GMH, 2013: 14). Y, ante esta lógica, la no repetición no es una opción, puesto que la violencia se convierte en justicia merecida por el hecho de estar bajo sospecha ¿Quiénes están bajo sospecha? Aquí el carácter histórico y subjetivo del desplazamiento forzado cobra gran importancia como categoría para analizar cómo son vistas las víctimas de este delito. Los sujetos subalternos, violentados por el discurso colonial (indígenas, afrodescendientes, mestizos de bajos recursos) son esos sujetos que pueden ser puestos bajo sospecha sin temor a equívocos; son los sujetos que fueron siempre vistos como diferentes y, por tanto,

---

<sup>8</sup> La ley de víctimas apunta en el sentido de una aproximación más completa y profunda a la problemática, pero sus alcances aún están por ser evaluados y, al estar enmarcada en una definición del conflicto muy limitada, en sí misma muestra los mismos vacíos propios del discurso gubernamental precedente.

peligrosos, por el colonizador blanco, primero, y por el mestizo europeizado, heredero del poder colonial, después.

Y en este contexto, la escuela, ha fallado, en términos generales, en abordar esta problemática en la medida en que se ha encontrado subsumida en las lógicas imperantes de la sociedad, amplificadas por los medios de comunicación, que cubren en el carácter colonial de la modernidad y normalizan sus dinámicas excluyentes y homogeneizadoras.

El problema, pues, que intenta abordar esta investigación es doble. En primer lugar, se busca identificar la forma en que el desplazamiento forzado ha sido abordado por la academia y la legislación nacional, sus limitaciones y las posibilidades de abordaje más amplias que una mirada, desde el pensamiento decolonial, la historia crítica y la pedagogía de la memoria, nos ofrece. En segundo lugar, se intenta esclarecer las relaciones que se pueden establecer entre las dimensiones subjetivas y culturales del desplazamiento forzado y la escuela tradicional, así como nuevas perspectivas en educación que propendan a transformar el orden de cosas e impedir que tales formas de violencia hacia la dignidad humana se perpetúen y sigan siendo normalizadas en nuestra sociedad.

### **III. Justificación**

A pesar de que en la actualidad, en el país se han realizado dos procesos de gran calado en el contexto del conflicto interno (uno entre el gobierno de Uribe Vélez con los paramilitares sin mayor verificación internacional y, por tanto con pocas garantías, y el otro en el gobierno de Santos con participación de la comunidad internacional y aún en proceso de implementación), el desplazamiento forzado no se ha visto reducido significativamente y, por el contrario, según las últimas cifras presentadas por el Observatorio de desplazamiento interno del Consejo noruego para los refugiados, Colombia es, en este momento, el país con un mayor número de desplazados en el mundo, llegando a más de siete millones de personas víctimas de este crimen, de las cuales 171.000 fueron víctimas en el año 2016<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Consultado en CNN en español Online (<http://cnnespanol.cnn.com/2017/05/24/colombia-vuelve-a-ser-el-pais-con-mas-desplazados-internos-del-mundo/>)

Esta situación hace surgir varios interrogantes: ¿por qué, si, en términos generales, el conflicto armado ha menguado, el número de desplazados forzados sigue en aumento? ¿Por qué las medidas implementadas para terminar con el conflicto no han tenido incidencia en las víctimas del mismo, quienes deberían ser la principal preocupación? ¿Cómo es posible que el desplazamiento forzado siga siendo naturalizado como forma de apropiación de la tierra?<sup>10</sup> Sirve de ejemplo hacer un recuento de los procesos de paz y/o desmovilización de los últimos años para dimensionar mejor el carácter persistente del conflicto y dar luces para entender las respuestas a estos interrogantes.

El primer proceso de gran envergadura que se dio en el marco del conflicto social armado interno posterior a la divulgación de la ley 387 de 1997 (lo que nos sitúa en el escenario del conflicto armado interno a la luz del reconocimiento oficial de la problemática de desplazamiento forzado, el cual es identificado como uno de los hitos en la historia de esta problemática que delimitan esta investigación) y que tuvo una conclusión satisfactoria, al menos para el gobierno, es el proceso de desmovilización de los grupos paramilitares durante el gobierno de Álvaro Uribe. Este proceso, que derivó en la promulgación de la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005), buscaba desmovilizar a los grupos denominados paramilitares, ofreciendo a sus integrantes beneficios judiciales a cambio de la verdad sobre sus crímenes de guerra y la reparación de las víctimas. Los resultados nefastos de este proceso lo llevaron a convertirse en un auténtico monumento a la impunidad.

En cuanto a la problemática que atañe a este trabajo, la verdad sobre el accionar paramilitar en favor de la expropiación de tierras para apoyar grandes proyectos productivos y de acumulación, cuando fue revelada, fue silenciada y no llevó a la restitución de estas tierras

---

<sup>10</sup> A este respecto, es interesante resaltar el hecho de que, en el contexto de la firma del acuerdo de paz con las FARC-EP y la puesta en práctica de la restitución de tierras que exige la ley 1144, importantes representantes de la política y la sociedad civil han negado que el D.F. sea una forma de apropiación de la tierra sistemáticamente efectuada en Colombia. Así, José Felix Lafaurie (presidente de la Federación Nacional de Ganaderos) y Alejandro Ordoñez (Ex procurador general de la nación y prominente figura del partido Conservador, aliado político del ex presidente Álvaro Uribe, uno de los políticos con mayor acogida entre la población) se han pronunciado en varias ocasiones en el sentido de que el desplazamiento forzado es sólo responsabilidad de las guerrillas, negando así la responsabilidad del Estado y la sociedad civil. Consultado en diario virtual Razón Pública, mayo de 2016: <http://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/9414-fedeg%C3%A1n-y-el-procurador-contra-la-restituci%C3%B3n-de-tierras.html>

a las víctimas como norma general. Como ejemplo del actuar en dicho proceso se puede mencionar que el jefe paramilitar Ever Veloza, conocido como “HH”, declaró en entrevista al programa informativo Contravía (en diciembre de 2008)<sup>11</sup> sobre las relaciones de los grupos paramilitares con empresarios palmeros y bananeros en el Urabá y otras regiones del país. Aunque su importancia testimonial en el proceso de Justicia y Paz era incuestionable por su alta posición en la estructura paramilitar, fue extraditado a Estados Unidos (en marzo de 2009), por sus relaciones con el narcotráfico, lo que impidió que ampliara sus testimonios y así ayudara a esclarecer la verdad sobre dichas relaciones que, en últimas, fundamentan el fenómeno del paramilitarismo. Este caso es paradigmático en la forma como se manejó la verdad y la reparación en este proceso. Aquí se evidencia que los intereses de los grupos económicos y de los terratenientes son prioritarios frente a los de las víctimas de la violencia del conflicto. La documentación es amplia, pero baste citar una editorial del periódico El Espectador de mayo de 2010 en donde se señala la triple alianza entre empresarios, el poder militar del Estado y paramilitares para usar el desplazamiento forzado como medio para la apropiación de la tierra:

Ya lo había anunciado el entonces fiscal Mario Iguarán, quien hizo explícito que se adelantaban investigaciones frente a la tragedia que vivieron las comunidades que habitaban las cuencas de los ríos Jiguamiandó, Curbaradó y Domingodó, obligadas por el paramilitarismo a abandonar las tierras que les fueron adjudicadas a través de la ley 70 de 1993.(...) A partir de una operación militar conjunta efectuada en febrero de 1997, grupos de autodefensa y la Brigada XVII del Ejército desplazaron a miles de campesinos del Bajo Atrato chocoano, sembraron de pánico los alrededores y les abrieron paso a empresas privadas que no tardaron en apropiarse de las tierras en las que sembraron palma africana. A algunos les ofrecieron irrisorias sumas de dinero, bajo la consigna “o vende la tierra o se la compro a la viuda”. Otros simplemente fueron suplantados.”<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Consultado en canal de Youtube de Contravía TV: <https://www.youtube.com/watch?v=wIYpGIHq9YQ&t=1s>

<sup>12</sup> Consultado en El Espectador, versión Online: <http://www.elespectador.com/paramilitarismo/articulo-204504-el-primer-capitulo-de-paraeconomia>

Así que, consumado el proceso de impunidad con los grupos paramilitares, la situación para los desplazados no sólo no mejoró, puesto que las iniciativas para devolverles tierras y territorios fueron escasas y no verificadas por organismos de control o internacionales, sino que empeoró, puesto que legitimó, en muchos casos a los empresarios en su búsqueda de establecer proyectos productivos a expensas de los derechos sobre la tierra de los desplazados.

En el mismo sentido, una vez promulgada la ley de víctimas y restitución de tierras y en el marco de las negociaciones entre el gobierno de Juan Manuel Santos y las FARC-EP, se han desarrollado procesos de entrega de tierras a sujetos víctimas de desplazamiento. Estos hombres y mujeres, que se han categorizado en la prensa como “reclamantes de tierras”, constituyen uno de los grupos poblacionales que han sido más violentados por las *nuevas* caracterizaciones del conflicto interno. En efecto, el gobierno anterior (Álvaro Uribe en 2006-2010) había dado por hecho que la estrategia política del paramilitarismo se había terminado con el proceso antes mencionado. Sin embargo, estas desmovilizaciones no cumplieron con las garantías necesarias para que fueran exitosas y, pronto, se vio que la violencia asociada al paramilitarismo se mantenía en las regiones. Se construyó, entonces, la denominación de BACRIM (bandas criminales) para referirse a esa nueva encarnación de la estrategia paramilitar, siendo muchos los investigadores que coinciden en que éste es un nuevo nombre para un viejo actor del conflicto. En este contexto, los reclamantes de tierra son blanco de acciones violentas que en su mayoría quedan en la impunidad. Al año 2014, se registraban alrededor de 500 acciones violentas contra reclamantes de tierras en el país. La revictimización de estos sujetos implica nuevos desplazamientos forzados con lo cual queda claro que las causas del mismo, como dinámica de apropiación de la tierra está vigente y falta más que la promulgación de leyes en pro de la restitución para superar esa problemática.

Como se puede ver, la problemática del desplazamiento forzado es de una gran actualidad y, desafortunadamente, dista de ser un problema superado en el país. Más aun, cuando nos encontramos en un debate público sobre cómo debe entenderse el conflicto social y armado y cómo debe abordarse en los entornos educativos.

No se puede desconocer que han existido iniciativas para la atención a la población desplazada por parte de ONG's y de otras instituciones. Un repaso de varias experiencias dará cuenta de ellas. Sin embargo, estas iniciativas se han destacado por constituirse en medidas de choque ante una situación de emergencia humanitaria. Una aproximación que asuma el desplazamiento forzado como un problema a tratar desde las ciencias sociales, democracia y la educación ética desde una perspectiva histórica y de la subjetividad no ha sido propuesta hasta el momento desde la institucionalidad.

La bibliografía relacionada con el problema del desplazamiento forzado y la educación es extensa. Diversos trabajos evidencian iniciativas en el sector educativo para atender a la población desplazada. La mayoría de estas iniciativas responden a las disposiciones legales que han resaltado el estado de cosas inconstitucional que supone el desplazamiento forzado. Por esto mismo, es frecuente que éstas se limiten a atender el problema de la desescolarización que genera el desplazamiento, haciendo énfasis en el acceso al sistema educativo. Por otra parte, el enfoque sicosocial ha sido generalmente asumido, cuando se trata de afrontar lo relativo a las huellas que en los sujetos deja el desplazamiento. Este responde a una necesidad de reconstruir el tejido social en las comunidades bien sea en los lugares de acogida o en el momento del retorno. El problema que plantea esta postura es que se termina asumiendo que los sujetos víctimas del desplazamiento forzado deben asimilarse a las condiciones impuestas por la sociedad y, sin embargo, es esta misma sociedad la que, como veremos más adelante, por medio de sus dinámicas intrínsecas, ha producido y normalizado las condiciones de violencia que desencadenan el desplazamiento forzado. Es por esto, y por la escasa importancia que, desde la postura asistencialista, se le da a los factores histórico y sistémico del desplazamiento forzado, que se le considera en esta investigación como una postura insuficiente y necesaria de ser reevaluada.

En el mismo sentido, es importante señalar que el hecho de que la Ley de víctimas reconozca el desplazamiento forzado como una realidad con implicaciones jurídicas para la reparación desde el año de 1985<sup>13</sup>, y que esta posición se asuma en mucha de la literatura

---

<sup>13</sup> Sobre esta delimitación temporal, la Corte Constitucional se pronunció declarándola exequible en la sentencia C-250 de 2012. Los argumentos dados en esta sentencia se caen por su propio peso: la necesidad de mantener una disposición que es responsable con la realidad fiscal del país (argumento económico) y el

relacionada, hace que sea indispensable formular una perspectiva más amplia del problema, para que no sean invisibilizadas las víctimas anteriores a esta fecha a la hora de plantear esta problemática en entornos pedagógicos.

#### IV. Objetivos

##### *Objetivo general*

- Plantear, desde la pedagogía de la memoria y la resistencia y el pensamiento decolonial, nuevas posibilidades de abordaje de la problemática del desplazamiento forzado en su relación con la educación, para así reconocer, dimensionar y resistir a dicha problemática en la escuela pública.

##### *Objetivos específicos*

- Problematizar las definiciones y abordajes del desplazamiento forzado, desde la teoría decolonial y desde una perspectiva multidimensional, para mostrar sus alcances como categoría social.
- Problematizar las categorías de educación y escuela, de manera que se logre establecer su relación con la categoría de desplazamiento forzado.
- Reseñar información documental de algunas iniciativas académicas e institucionales con respecto al desplazamiento forzado.

---

hecho de que cualquier fecha que se pusiera como límite sería arbitrario, puesto que los hitos en el conflicto social y armado son múltiples y discutibles (argumento histórico). Entre los entes que emitieron concepto para tomar la decisión, el Grupo de Memoria Histórica, en efecto, resaltó el hecho de que son múltiples las miradas sobre el conflicto, pero en ningún caso, mencionó el año de 1985 como hito para marcar un *inicio* en la situación de violencia que produjo el desplazamiento. Las fechas mencionadas por este grupo, en el texto recogido por la Corte, son todas anteriores a 1985 y, en todo caso, los investigadores del conflicto tienden a coincidir en que los orígenes de éste deben retrotraerse, al menos, hasta mediados de la década de los sesenta. En el concepto de la corte lo que parece primar es un interés pragmático en la aplicación de la ley más que el interés de que esta dé cuenta de la magnitud del conflicto y busque resarcir a las víctimas en su totalidad. Si bien es cierto que la ley señala también que las víctimas anteriores a 1985 podrán tener derecho a la reparación simbólica, y, en cierta forma las reconoce, la división no deja de ser una forma de discriminación además de un encubrimiento de los responsables de despojos de tierras anteriores a esta fecha.

- Evidenciar el valor de la pedagogía de la memoria como punto de partida para producir conocimiento en torno al desplazamiento forzado y el conflicto armado, acentuando la relación comunidad-escuela en los procesos formativos relativos a la historia reciente.

## V. Discusión metodológica

Es necesario poner en discusión, en esta instancia, el problema metodológico subyacente a esta investigación. En el marco de las ciencias sociales o humanas, se ha generado una posición, cuyos antecedentes se pueden trazar a la tradición filosófica de la fenomenología (de Sousa, 2015: 30), según la cual, los fenómenos estudiados por éstas, dada la naturaleza subjetiva de los mismos, requieren de una aproximación metodológica diferente a la de las ciencias naturales. La investigación cualitativa, producto de tal planteamiento, es actualmente aceptada como un abordaje sólido para analizar los fenómenos sociales y humanos.

El paradigma científico exige, cada vez con más fuerza, la especialización del investigador y la especificidad del objeto estudiado, de modo que se garantice la rigurosidad y meticulosidad en el tratamiento del mismo. Sin embargo, al menos para quienes trabajamos en torno a las problemáticas sociales, dada la naturaleza compleja de éstas, tales especialización y especificidad devienen más bien un impedimento que una ventaja. La problemática del desplazamiento forzado y su relación con la educación, tal como intento plantearla en este trabajo, exige el abordaje de temas tan diversos, aunque al mismo tiempo tan estrechamente relacionados, como son la historia de las reformas agrarias, sus luchas y sus fracasos, la historia de la escuela en Colombia como dispositivo homogeneizador de lo subjetivo y lo social, la historia del desarrollo del pensamiento colonial y su hegemonía en el currículum social y cultural de Colombia, que fundamenta y caracteriza la negación de *los otros* y de *la otredad* y la historia misma de las violencias que han generado más desplazamiento forzado, pero que, circularmente, se originaron en la generalización y normalización del mismo desplazamiento. Es por esto que reconstruir la historia del desplazamiento forzado y rastrear su preminencia en las dinámicas de la sociedad, así sea

únicamente en el plano documental (y no en las narraciones de los sujetos que lo sufrieron como, en principio, se pretendió hacer), ocupa un espacio tan central y significativo en el presente trabajo.

La diversidad metodológica es presentada por De Sousa (2015: 50) como una ventaja en el paradigma científico emergente. Esta diversidad metodológica apunta a un diálogo de saberes a través del cual se busca establecer con claridad cuáles han sido las causas del desplazamiento forzado y su persistencia en el contexto colombiano y las relaciones posibles con la educación.

En efecto, se ha reconocido en los conceptos de objetividad, universalidad y neutralidad, los pilares que han permitido avanzar a la ciencia y expandirse por el mundo como heraldo de progreso. Sin embargo, constantemente se ha intentado trasladar el modelo investigativo de las ciencias naturales a las ciencias sociales, a menudo de manera acrítica, sin reconocer la naturaleza diversa de ambas realidades. Este es un tema que sólo formuló de manera superficial, puesto que la complejidad del debate histórico sobre la relación entre ciencias naturales y sociales desborda los límites de este texto. Únicamente quiero resaltar el hecho de que la trasposición de ese modelo investigativo supone a su vez la trasposición de una visión de mundo particular, propia de la tradición occidental y, en sí misma, cargada de ideología, sobre todo en relación con el lugar (léase distanciamiento) que debe asumir el investigador.

De modo que la realización de investigaciones, gestadas en la realidad que nos es propia, es un paso necesario hacia la ruptura con la colonialidad del saber de la cual nos hablan autores como de Souza, entre otros. En la medida en que avanzamos en el conocimiento de las problemáticas propias de la sociedad, de sus raíces históricas y, sobre todo, de los sujetos que las viven, podemos llegar a una independencia intelectual, condición sin la cual es imposible pensar en una independencia política.

Ya centrado en la problemática, durante el proceso de elaboración del estado del arte sobre desplazamiento forzado y educación, encontré que la mayoría de la producción académica

sobre esta problemática partía de un enfoque sicosocial (ver: AHUMADA, 2010 y OIM., 2006, por ejemplo) para desarrollar propuestas de trabajo con población desplazada en contextos educativos. Desde mi propia reflexión, he llegado a la conclusión de que este tipo de abordaje es, en sí mismo, excluyente del sujeto al que investiga, puesto que lo sitúa en un lugar de inferioridad frente al investigador, de quien emanan las posibles soluciones a los problemas de la realidad del Otro, sin una reflexión profunda del lugar del investigador en esa realidad y de las condiciones que la han generado dentro del marco de la misma sociedad a la que se pretende (re)adaptar al sujeto.

De manera que esta constatación me ha llevado a plantearme el foco de la investigación y, a partir de esto, las rutas que debo poner en práctica para llevarla a cabo, desplazándome desde los planteamientos sicosociales sobre el problema (sin ignorarlos, por supuesto) hacia el análisis de los procesos históricos que produjeron el problema, con miras a posicionar la pedagogía de la memoria como práctica pedagógica para visibilizarlo. Y, aunque en este orden de ideas, hubiera sido deseable la incorporación de narrativas de sujetos que han vivenciado esta problemática, las limitaciones materiales no hicieron posible que el trabajo anduviera a profundidad este camino y se limitara a analizarlas desde la observación en la escuela y en otros textos que sí las trabajan como fuente primaria.

Es la hermenéutica, como la posibilidad interpretativa de textos escritos, vivenciales y experienciales la que la ruta que he elegido para la dilucidación de los sentidos de la problemática del desplazamiento forzado y sus relaciones con la escuela; y para el establecimiento de un diálogo, entre diversas concepciones y referentes teóricos, no para concluir sino para profundizar en las preguntas que planteé al inicio.

La ruta escogida, evidente ya en los objetivos, se traza de la siguiente forma. Para abordar el primer objetivo específico, a saber, analizar la categoría, fundada de manera preeminente en lo jurídico, de desplazamiento forzado, surge la necesidad de considerar el problema del conflicto social y armado interno en Colombia, sus raíces históricas, el papel que jugaron las diferentes leyes de baldíos, los intentos de reforma agraria y las contrarreformas y las implicaciones subjetivas en la sociedad colombiana del despojo, la inequidad y el

desplazamiento. Se entiende, pues, que el desplazamiento forzado no es sólo un fenómeno que se da a causa de una situación de conflicto armado, tal como se establece en el artículo 17 y se recoge en la ley 387 ya mencionados, sino que se identifica como una de las razones por las cuales el conflicto armado se origina y como elemento clave en las dinámicas de violencia que han caracterizado a éste y a la sociedad.

Los referentes teóricos desde los que se plantea esta discusión vienen de la escuela de pensamiento decolonial, representada en diversos autores, ya sea adscritos directamente a ésta como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Castro Gómez y Sousa Santos, o bien ligados a la misma por una línea de pensamiento que reconoce en *lo colonial* una categoría fundamental en el análisis de los hechos históricos surgidos después de los procesos de colonialismo, tales como Aimé Césaire, Frantz Fanon o Zapata Olivella. Así mismo se emplean ampliamente los aportes, datos y análisis que emanan de los trabajos de carácter histórico y sociológico desarrollados por los investigadores del conflicto social y armado Javier Giraldo, Alfredo Molano y Darío Fajardo y de los informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, que, en la última década, han contribuido a entender de forma más clara las dinámicas de este conflicto. Desde estos lugares diversos del saber histórico y social, surge necesariamente una visión crítica de los relatos oficiales de la historia, que difícilmente han logrado establecer relaciones entre sucesos tan diversos y espaciados en el tiempo como pueden ser los decretos de adjudicación de baldíos en la segunda mitad del siglo XIX, por medio de los cuales se logró legalizar la posesión de terrenos que pertenecían a pueblos originarios, y el surgimiento de las guerrillas campesinas en la mitad del siguiente siglo. Es, ciertamente, muy difícil establecer una línea de continuidad a partir de la descripción *neutral* de eventos de diversa naturaleza como es el caso de la historia política y la de los movimientos sociales y resistencias surgidas en contextos subalternos.

En el contexto de la educación básica y media, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, en adelante) señala (CNMH, 2015: 42-45) que la enseñanza de la historia adolece aún de tres falencias importantes que impiden aproximarse a una visión crítica de los sucesos históricos y conectar el sentido de éstos con las realidades de los sujetos educandos. La primera falencia pasa por la persistencia de una aproximación a la historia

desde la memorización de fechas, nombres y lugares la cual no permite una comprensión de los sucesos que se estudian. La segunda se refiere a lo que De Roux (citado en CNMH, 2015: 42) denomina “la historia de bronce” en la cual se hace énfasis en los próceres. En este caso, la comprensión de los sucesos históricos se identifica con las acciones individuales de sujetos que tuvieron un lugar privilegiado en la construcción narrativa de los hechos y se dejan de lado los procesos estructurales que desencadenaron tales eventos. El lugar de privilegio está vinculado a uno de los principales supuestos que alimentan el pensamiento eurocéntrico y es que los protagonistas de la historia son hombres blancos, de clase alta (CNMH, 2015: 43), supuesto que dificulta la posibilidad de que los sujetos se puedan representar a sí mismos como factibles hacedores de la historia. En suma, es la narración de una historia de unos pocos. La tercer falencia identificada es la ausencia del establecimiento de una *conexión entre lo que se enseña y las identidades y los proyectos de vida de los estudiantes* (CNMH, 2015: 44). La superación de esta falencia nos situaría en el escenario de una escuela transformadora al permitir que la identificación con los procesos que han desencadenado eventos y con las consecuencias de los mismos interpelen la subjetividad de los estudiantes para así incidir en la toma de decisiones a nivel político e interpersonal.

Considero que, al incluir en el análisis de eventos tan disímiles la mirada decolonial que reconoce esa línea de continuidad faltante, podemos explicar por qué, por ejemplo, bajo gobiernos de carácter tan disímil, las soluciones al problema de la tierra siempre fracasaron sin importar las reformas que se implementaran o por qué, después de transcurrido casi un siglo desde las primeras reformas sobre el problema agrario, el acceso a la tierra por parte de los campesinos sigue siendo tan limitado y precario y la distribución de ésta tan inequitativa. Aún más, el pensamiento decolonial, como instrumento de análisis de los procesos históricos, permite comprender los principios culturales y subjetivos que sustentan estos procesos, entender las lógicas que han generado dinámicas de violencia, los imaginarios, aun fuertemente arraigados en nosotros, que dan pie a naturalizar las violencias, y, en última instancia, reflexionar sobre nuestra construcción de identidad para superar esas lógicas y esos imaginarios, con miras a una transformación social y cultural de largo alcance.

Es así como, con base en estos sustentos, se busca llegar a una comprensión más completa de la problemática del desplazamiento forzado, que considere tanto el papel que éste ha jugado en la historia social, política y económica de nuestro país, como su importancia en la subjetividad de las comunidades y los sujetos que lo han padecido y sus implicaciones éticas en la construcción de sociedad. En efecto, debemos reconocer que las decisiones políticas que afectan a una sociedad, la voluntad política para tomarlas, su puesta en práctica sobre el terreno, las reacciones que sus efectos negativos o positivos suscitan en los diferentes sectores de tal sociedad y las reacciones que a su vez reciben éstas como respuesta de parte de los gobiernos son configuradas por los sustentos éticos y culturales que conforman las subjetividades de quienes toman parte en estos procesos. El pensamiento decolonial ayuda a desentrañar ese aspecto subjetivo y cultural para entender no sólo los cómo, cuándo y dónde de la problemática del desplazamiento forzado, sino también los por qué.

Para abordar las relaciones entre la educación y el problema del desplazamiento forzado, se asumen principalmente dos formas de entender la educación y la escuela. Estas dos categorías se han ido construyendo desde diversas perspectivas y con distintos énfasis, dependiendo de qué aspectos resalten que autores. Para el caso de esta investigación, la categoría de educación será abordada fundamentalmente desde dos ángulos: el primero constituye la historia de la educación en Colombia, tomando como referente las propuestas de Martínez Boom y Olga Zuluaga que resaltan su papel homogeneizador y disciplinador en función del avance del proyecto de la Modernidad en el país (Zuluaga, O. Martínez Boom, A., 1996: 69). El segundo es el de la educación entendida como conjunto de prácticas pedagógicas y como escenario de disputa entre las visiones de mundo que formulan tales prácticas. En este caso, las políticas gubernamentales sobre educación entran a ser consideradas en la medida en que éstas son producidas desde una comprensión de qué y para qué es la educación.

De otra parte, se toman en cuenta los sustentos teóricos de la pedagogía crítica, por considerarse que ésta responde manera clara a la interpelación de una sociedad que busca

respuestas al estado de cosas inequitativo del sistema mundo capitalista. Formulada, principalmente, por Paulo Freire, ésta ofrece una base teórica y ética para exigirle a la educación un compromiso de construir escenarios junto con los sujetos que posibiliten entender la realidad social como el resultado de un proceso de carácter histórico. Para dicho propósito, los sujetos tienen tanto la posibilidad como la responsabilidad de incidir de manera transformadora con el objetivo de alcanzar condiciones más justas y equitativas para todos dentro de esa sociedad. Este compromiso se aúna con aquel que surge de la necesidad ética, resaltada por autores como Benjamin, Mantegazza o Mèlich a partir de la reflexión sobre los eventos que ocurrieron durante la Shoah y sus consecuencias para la humanidad, que se le asigna a la educación con la no repetición de actos que degradan la condición humana y que han sido una constante en el siglo XX y en lo que va corrido del XXI: las dictaduras militares del cono sur, las guerras irregulares de Centroamérica, el genocidio de Ruanda, las múltiples guerras civiles en África y, por supuesto, el conflicto social y armado interno de Colombia. En el caso colombiano, no sólo el conflicto social y armado interno y sus múltiples violaciones de Derechos Humanos por parte de los diversos actores: el Estado, los grupos paramilitares y los grupos insurgentes, sino toda la historia de violencia ejercida sobre las poblaciones más vulnerables por parte de las elites terratenientes aliadas con los representantes del Estado en las regiones son una muestra de actos de degradación de la condición humana. Es, por tanto, perentorio que la educación asuma con la máxima profundidad y seriedad el problema del desplazamiento forzado y de las raíces históricas del conflicto social y armado, entendiéndolo como una dinámica inherente a la sociedad.

Por último, la pedagogía de la memoria, entre cuyos referentes teóricos se destacan Graciela Rubio, Elisabeth Jelin, Piedad Ortega y Osorio, plantea un punto de partida certero, aun con muchos caminos por explorar, para abordar la problemática del desplazamiento forzado, el papel que pueden jugar las víctimas en su abordaje y el de la escuela como lugar de concreción del acto educativo en su carácter transformador. La pedagogía de la memoria emana precisamente del compromiso ético con la no repetición. *No olvidar* deviene así una premisa *sine qua non* del *no matarás*. Los actos de degradación de la condición humana y las condiciones que los han permitido se han mantenido en el

olvido o, cuando mucho, en el margen de la historia oficial. Este olvido tiene un doble carácter: por una parte, quienes tienen responsabilidad en la comisión de actos que degradan la condición humana (y en esto, el Estado colombiano es el primer responsable) promueven el silencio y el olvido como medio para lograr la impunidad y como forma de control social: la memoria crea resistencias. Y, por otra parte, la situación de violencia generalizada, materializada en amenazas, represalias, ajusticiamientos, dificulta que las víctimas puedan ejercer su derecho a la memoria. En este sentido Ortega (2010) se hace la pregunta por las garantías que tienen las víctimas en el desarrollo de procesos de memoria:

El plantear propuestas alternativas de denuncia y visibilización de las violaciones a las que han sido sometidos los sujetos afectados, siempre ha acarreado implicaciones en el aumento del riesgo de las víctimas quienes han recibido amenazas, hostigamientos o han sido silenciadas a través de asesinatos selectivos (...) (Ortega, P., 2010: 88).

Esta situación ha llevado a que se repitan una y otra vez, en un espiral macabro, crímenes de lesa humanidad. Basta mencionar un ejemplo, para el caso del desplazamiento forzado, los desplazamientos producto de la Violencia, que fueron negados y enmascarados con sofismas tales como emigración campesina, se repitieron a lo largo de las décadas, en muchas ocasiones revictimizando a las mismas poblaciones sin que los culpables fueran llevados a la justicia. Incluso después del tardío reconocimiento del desplazamiento forzado en la década de los noventa, la invisibilización fue tal que la problemática no sólo continuó, sino que se agravó en la década siguiente. Y, más recientemente, con la promulgación de la ley de víctimas en 2011, aun el problema persiste en diversas zonas del país y los reclamantes de tierras siguen siendo revictimizados sin que el Estado les garantice el acceso a sus derechos.

La pedagogía de la memoria apela, entre sus objetivos, a transformar la escuela en un escenario donde se configuren procesos de memoria y rememoración, para los sujetos, no sólo de los sucesos de victimización, sino también de los lugares que se debieron abandonar, de las comunidades y sus tradiciones y de sus luchas de resistencia. Estos actos

de memoria tienen múltiples propósitos: el recuerdo de las víctimas para que no mueran como quisieron sus victimarios, sino que vivan entre las comunidades y su legado alcance a otras generaciones; la dignificación de su condición; la función ejemplarizante que busca la garantía de no repetición: saber lo que hicimos como sociedad, por qué lo hicimos y las consecuencias nefastas que traen nuestros actos no sólo para las víctimas, sino para la sociedad en general; la posibilidad de transformarnos como sujetos y como sociedad y entender los factores que deben cambiar para que la violencia no siga siendo la atrocidad partera de nuestra historia.

## PRIMERA PARTE

### 1. Acercamientos teóricos y conceptuales

#### 1.1. El desplazamiento forzado en Colombia

*Perdimos los animales que nos daban el alimento, nuestros trabajos laborales que sostenía a nuestras familias, y nuestras tierras que nos vieron nacer y crear y vivir. El desplazamiento forzado nos ha hecho mucho daño y confusión. Nos quitó el derecho de vivir en armonía con nuestro Dios y nuestra naturaleza. Hoy estamos sobreviviendo muchos sin vivienda, sin salud, sin empleo, sin educación, sin ninguna esperanza de nada, nos mataron la ilusión de ser un campesino pobre, honrado, trabajador. (Testimonio que aparece en el informe *Con licenciado para desplazar. Masacres y reordenamientos territoriales en Tibú, Catatumbo*, y recogido de *Una nación desplazada*, CNMH, 2015A: 446).*

En este primer capítulo, me propongo abordar el primer objetivo específico, a saber, el de problematizar las definiciones y abordajes del desplazamiento forzado, desde la teoría decolonial y desde una perspectiva multidimensional, para mostrar sus alcances como categoría social. Esta tarea la acometo, considerando por separado los aspectos jurídicos del desplazamiento forzado, sus antecedentes históricos, su dimensión económica y sus dimensiones cultural y subjetiva, para alcanzar esa perspectiva multidimensional que propongo.

En el contexto del conflicto armado interno que atraviesa Colombia, el desplazamiento forzado es el fenómeno que ha afectado a un mayor número de personas y que ha impactado de forma más dramática las dinámicas de la sociedad. En efecto, cerca de cinco millones de personas (aproximadamente un 10% de la población total del país) (GMH,

2013: 33) son reconocidas como víctimas de este delito de lesa humanidad en el país<sup>14</sup>. Esta cifra, que en sí misma es bastante elevada, con todo, no da total cuenta de la magnitud del problema. Si consideramos que la ley de víctimas (LEY DE VÍCTIMAS, 2011: 8) sólo reconoce a las víctimas, para efectos de su reparación, desde el año de 1985 y las dificultades que hay en identificarlas, entre otras cosas por los riesgos de seguridad que implica ser reconocido como tal, el estigma social que recae sobre esta población y el tardío reconocimiento de la condición de desplazado forzado (GMH, 2013: 71), esta cifra puede ser mucho superior.

Desde la visibilización de la problemática en la década del noventa, el desplazamiento forzado se ha identificado como el movimiento de población, a un nivel individual, familiar o colectivo a causa de las amenazas a la integridad física por parte de grupos armados en el contexto del conflicto interno. Estos desplazamientos se producen principalmente por razones de control territorial y de identificación sesgada de la población con alguno de los grupos en confrontación. Los desplazamientos forzados también se producen después de que eventos violentos de gran impacto tales como masacres han tenido lugar en una población, generando que los sobrevivientes tomen medidas de precaución ante el riesgo inminente o el terror impuesto por los grupos armados.

Aunque el control territorial y la búsqueda de supremacía sobre las regiones se han identificado como las principales causas, está también documentado el desplazamiento forzado para dar lugar a proyectos económicos, principalmente de monocultivos, minería y megaproyectos. Grupos armados, concretamente paramilitares, han reconocido haber desplazado poblaciones como parte de acuerdos clandestinos con terratenientes y empresarios.

---

<sup>14</sup> Las cifras actuales, según el Centro de monitoreo de Desplazamiento forzado, para finales de 2015, llegan a 6,3 millones de personas desplazadas forzosamente en Colombia (IDMC, 2016: 27). He dejado en el cuerpo del texto las cifras revisadas anteriormente en el informe *Basta ya*, por considerar que el contraste de las cifras es una muestra clara de que la problemática, después de ser sancionada la ley de víctimas, en lugar de aminorarse, ha aumentado. También porque considero el informe *Basta ya* como un hito en la producción académica sobre el desplazamiento forzado y la referencia al mismo guía al lector a una fuente más profunda de análisis que el informe IDMC, el cual no está dedicado enteramente al caso colombiano.

Los desplazamientos forzados así caracterizados han tenido lugar, mayoritariamente, en entornos rurales, dado el carácter rural del conflicto social y armado interno. Sin embargo, en la medida en que éste fue generalizándose y recrudeciéndose en la década de los noventa, las ciudades también se han visto afectadas, produciéndose así el fenómeno conocido como desplazamiento intraurbano.

El impacto de esta problemática ha sido más profundo en las poblaciones afrodescendientes e indígenas. Porcentualmente el número de desplazados que se identifica con alguna de estas poblaciones es mucho mayor en proporción que el de los mestizos. Las mujeres y los niños también han sido un grupo particularmente vulnerable a este flagelo. El desplazamiento forzado, de esta manera, se erige como un flagelo que se ceba con los grupos poblacionales históricamente más desprotegidos. Las razones para tratar de entender esta circunstancia serán analizadas con más detalle en los apartados siguientes, pero es necesario a esta altura identificar algunos factores que sirven para caracterizar de manera general la categoría en cuestión tal como es referida en la literatura relacionada. Una serie de factores inherentes al desplazamiento ayudan a lograr dicha caracterización:

El primer factor es el carácter inconstitucional que constituye el desplazamiento forzado. La categoría misma está enunciada desde una normatividad que la considera una condición violatoria de derechos fundamentales como se verá en el aparte correspondiente. Todos los autores parten de este hecho y la Corte Constitucional en sentencia T-025/04 declaró que constituye un estado de cosas inconstitucional. Lo que significa esto es que millones de ciudadanos en Colombia viven en condiciones de victimización, pobreza extrema, desarraigo, estigmatización a causa de la sistemática violación de sus derechos constitucionales. Sus posibilidades de realización se han visto truncadas por esta condición y la respuesta del Estado ha sido insuficiente. Además, no todas las víctimas cuentan con una perspectiva de que esto se solucione, puesto que muchas sufrieron el desplazamiento antes del año 85, lo cual significa que el estado de cosas inconstitucional en ellas persistirá.

Toda vez que identificamos el orden constitucional como esencial para el sistema democrático, los ciudadanos víctimas de desplazamiento devienen ciudadanos sin la

posibilidad de vivir en democracia dentro de una democracia: *una sociedad fundada en el despojo no puede ser democrática* (GMH, 2015: 15). Las implicaciones de esta afirmación, fundamentada en un copioso estudio de caso, dan cuenta de que el desplazamiento destruye el sistema democrático, no sólo porque condena a los sujetos a vivir fuera del contrato social que lo fundamenta, sino porque se produce desde un actuar que desvirtúa todas las reglas de funcionamiento del sistema. Nace de la inconstitucionalidad en el control del territorio y la apropiación de la tierra y produce sujetos sin derechos constitucionales a nivel pragmático.

El segundo hace referencia al carácter rural del conflicto y del desplazamiento forzado. En este sentido la afirmación, sostenida por la academia, de que el conflicto colombiano es un conflicto por la tierra, cobra toda su significancia. En las regiones, se originó el conflicto en el intento de lograr condiciones más justas en la repartición de la tierra ante la mirada de unas instituciones del Estado indolentes. Las guerrillas se conformaron, en muchos casos, de ciudadanos que habían sido despojados de sus tierras por los sectores armados de los partidos conservador y liberal. El surgimiento y posicionamiento de estas guerrillas generó aún más resistencias de parte de las elites terratenientes que dedicaron esfuerzos para la conformación de grupos de autodefensa que, con el pasar del tiempo, se convertirían en ejércitos paramilitares estructurados. Paralelamente, el Estado desplegaba el ejército regular para hacer frente a las guerrillas y, en medio, la población sufría los embates de todos los bandos. El campo colombiano es literalmente un campo de batalla, lo que lleva a los ciudadanos rurales a buscar refugio en las ciudades. Aunque ha habido capítulos del conflicto que han tenido escenarios urbanos, la inmensa mayoría de las víctimas provienen del país rural.

Esta condición de ruralidad también implica que la mayoría de desplazados deben reubicarse, después de no poco frecuentes tránsitos intermedios, en conglomerados urbanos lo cual implica un choque cultural difícilmente superable. De modo que el desplazamiento se gesta en lo rural para desterrarlo y alienarlo en el entorno urbano. Es decir que éste no es sólo un fenómeno rural, sino también y por su carácter intrínsecamente destructor, un fenómeno que busca acabar con lo rural, negarlo y alienarlo.

El tercer factor se refiere al carácter focalizado de la problemática. El carácter rural del desplazamiento no implica que todas las poblaciones de la Colombia rural hayan sido tocadas de la misma forma. Son las poblaciones afrodescendientes e indígenas las que se han visto más afectadas por esta problemática. El abandono por parte del Estado en que se han encontrado históricamente estas poblaciones facilitó que fueran objetivo de los actores que han usado el desplazamiento forzado como arma económica, militar y de hegemonía cultural. Los territorios de la costa caribe, del pacífico y del sur del país han sido muy codiciados tanto por sus riquezas naturales como por tener un potencial estratégico para la implementación de rutas de tráfico de armas y drogas. Esto ha generado que tanto los actores armados como los otros actores del conflicto (empresarios y terratenientes) hayan mantenido una fuerte presencia en esos territorios. Esta presencia se ha traducido en desplazamientos con fines tanto económicos como militares. El impacto en las comunidades afrodescendientes e indígenas trasciende la pérdida de tierras y llega hasta la anulación del vínculo ancestral con el territorio, fundamento de las cosmovisiones de estas comunidades: el destierro es doble, material y cultural. A esto se suma la tendencia generalizada de infravalorar las tradiciones, conocimientos y modos de ser de dichas comunidades. El Estado ha sido promotor de una visión de desarrollo y de progreso que se fundamenta en el espíritu de la Ilustración y, sólo muy recientemente, aunque no de forma decidida, ha dejado ver algún interés en las formas otras de ser. Décadas de rechazo y negación de esas formas ancestrales de entender el mundo se añan a las de desprotección y expropiación de los territorios en un esfuerzo por hacer de los afrodescendientes y los indígenas las poblaciones más vulnerables y, en muchos casos, han causado su desaparición.

En este carácter focalizado del desplazamiento forzado, también se debe mencionar el fuerte peso que ha tenido que soportar la mujer bajo el yugo de la violencia, estructural y directa, que da lugar al desplazamiento y que este mismo reproduce. Las mujeres han sido victimizadas, en el marco de una sociedad patriarcal y machista, de múltiples formas: como trofeos de guerra, en sus cuerpos como escenarios de la guerra sobre los cuales los actores armados dejan su huella de violencia para amedrentar a las comunidades, como objetos de

explotación sexual por parte de los actores armados y como viudas y madres solteras de la guerra.

El cuarto factor tiene que ver con la desprotección e invisibilización antes, durante y después de la victimización. Para que el desplazamiento forzado haya podido emerger como mecanismo mediante el cual los diversos actores que lo han puesto en práctica hayan podido consolidar el dominio sobre territorios y la usurpación de tierras, ha sido necesario que el Estado y la sociedad hayan facilitado su generalización, por una parte, creando un vacío de poder en las regiones, justificado en la incapacidad institucional para hacer presencia, el cual fue fácilmente llenado por poderes para estatales e insurgentes; y, por otra, ignorando la realidad que se gestaba. De esta desprotección e invisibilización da cuenta el tardío reconocimiento de la problemática y la justificación del estado de cosas como parte de un orden natural de organización.

El quinto factor tiene que ver con la estigmatización de los sujetos víctimas. El desplazamiento forzado se ha alimentado de la identificación que se hace de las víctimas como cercanos a grupos insurgentes y a corrientes de pensamiento a menudo vistas como peligrosas para el orden *democrático*. Si tomamos como caso los desplazamientos producidos durante la época de la Violencia, sus víctimas eran frecuentemente sujetos pertenecientes o relacionados con el partido que se encontrara en inferioridad en determinada región. Su identificación con el enemigo partidista bastaba para amenazar y desterrar bajo la consigna de limpiar la región de elementos peligrosos. Los abandonos de tierra que seguían a estos destierros daban lugar a una apropiación fraudulenta pero justificada en el orden político dominante. Después, con el surgimiento de las guerrillas de corte marxista, esta estigmatización se hizo más fácil de poner en práctica, puesto que el enemigo ya no se asociaba a un partido político reconocido, sino a una fuerza insurgente sobre la cual se estaba creando un consenso bajo la consigna de *enemigos de la patria*. En los años ochenta y en adelante, los grupos paramilitares llevaron a extremos este tipo de estigmatización, desplazando así poblaciones enteras con la excusa de que eran auxiliares de la guerrilla.

Pero esta estigmatización no se detiene con el desplazamiento forzado. Por el contrario, los sujetos desplazados deben afrontar la estigmatización propia de las comunidades de acogida, que los miran con sospecha e incómoda compasión: el desplazado *viene de la guerra* y esto significa, para los sujetos ajenos a ella, que seguramente tiene algo que ver en ésta. Sumado a esto, y en el contexto de la implementación de atención asistencialista para paliar la problemática, en muchas comunidades de acogida se ve al desplazado forzado como un parásito del Estado, alguien que se gana la vida a través de ayudas estatales. El estigma, la incompreensión y la negación de la realidad de las víctimas persiste a lo largo de la vida y los daños a la identidad de los sujetos son los que más se mantienen en el tiempo y heridas más hondas dejan en ellos.

De aquí se desprende el sexto factor, a saber, la persistencia tanto de la problemática como de sus consecuencias para las víctimas. Al ser esta una problemática pobremente atendida por el Estado, las causas que lo han generado se mantienen en el tiempo sin cambios en el sistema estructural que permitan hacer de los territorios en conflicto territorios de paz para el buen vivir. A la desmovilización de grupos armados ha sobrevenido la constitución de nuevos grupos. También el rol de las multinacionales que buscan realizar megaproyectos y de los grandes terratenientes y empresarios locales, bien sea de la ganadería, la minería o la agroindustria, es clave a la hora de entender la persistencia de las causas del desplazamiento forzado. El Estado ha fallado en su misión de proteger a todos los ciudadanos, aún más cuando estos pertenecen a entornos rurales o a alguna minoría. La violencia ha continuado siendo la forma predilecta de quienes ostentan el poder para asegurar el dominio y la posesión de tierras, de lo que dan cuenta los cientos de asesinatos de líderes campesinos y reclamantes de tierra en los últimos años.

En ese mismo sentido, la poca efectividad de las medidas tomadas para atender a la población desplazada y, más gravemente, la escasa profundidad de las mismas ha llevado a que la condición de víctima siga siendo mantenida en el anonimato, la invisibilidad y el desprecio de la mayoría de la sociedad urbana. Las medidas necesarias en términos de reconocimiento y dignificación de los individuos y comunidades violentados han sido

pocas y de ínfimo impacto. Este aspecto es uno de los que interpela de forma más directa a la educación y a la escuela como territorios de paz.

Ciertamente, al ser el desplazamiento forzado una forma de violencia cuyas consecuencias acompañan durante toda su vida a las víctimas, el hecho de reconocer como víctimas del conflicto únicamente a aquellos individuos y colectividades que fueron afectados desde el año 1985, invisibiliza a las víctimas que lo padecieron antes de esa fecha y cuyas vidas transcurren aún hoy bajo la sombra del desplazamiento forzado.

En el mismo sentido, el hecho de que el Estado, con la promulgación de la ley 387 de 1997, haya reconocido este fenómeno tardíamente, aun cuando las alarmas sobre la magnitud del problema ya sonaban desde el año 85 (GMH, 2013: 71), no sólo plantea dificultades sino que evidencia un desinterés por la condición de las víctimas. Estos hechos, el tardío reconocimiento, la vulnerabilidad de la población y la circunscripción cronológica de la condición de víctima, son representativos de la manera en que el Estado colombiano se ha aproximado a la problemática.

Además, la negación del conflicto armado y sus consecuencias durante un largo periodo de tiempo por parte de amplios sectores de la sociedad, ha sido otro factor determinante en la invisibilización de las víctimas y, en muchos casos, la revictimización, se ha visto reflejada en el poco compromiso de los últimos gobiernos con la atención a las víctimas y la generación de políticas públicas a corto plazo y, en su mayoría, de choque para afrontar este fenómeno. Sólo hasta el año 2011, con la promulgación de la ley 1448, se ha visto un cierto compromiso, al menos en el discurso, con los deberes del Estado en materia de reconocimiento, reparación y no repetición. Pero este compromiso se ensombrece ante las cifras de víctimas que, al intentar hacer válidos sus derechos, se ven amenazadas, desplazadas nuevamente e, incluso, asesinadas.

En suma, el desplazamiento forzado ha sido identificado como una problemática persistente en el tiempo, que ha afectado particularmente a las poblaciones más vulnerables e históricamente excluidas, cubierto por la impunidad y la complicidad del Estado y

perpetuador de las diferencias históricas. Con todo y esto, su reconocimiento se ha dado, en un principio, sólo desde el ámbito jurídico, mediado por el Derecho Internacional, y, rara vez, desde su transversalidad en la historia del país. Esto nos lleva a la necesidad de desentrañar sus dimensiones para construir una categoría que es relevante a la hora de entender la historia colombiana y la problemática en sí misma.

### *1.1.1. Definición jurídica de desplazamiento forzado*

En términos de la discusión sobre D.F., los aspectos jurídicos serán considerados en primer lugar, puesto que son los que impulsan el uso de la categoría en el debate nacional. Esta definición jurídica nos sitúa en un hito histórico de la discusión sobre el D.F. que se inicia con la visibilización de la problemática.

Pues bien, el desplazamiento forzado se define como una *categoría jurídica establecida desde el Derecho Internacional*, que emerge fundamentalmente del artículo 17 del Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra. Por consiguiente, cuando se ha abordado por parte de la institucionalidad la problemática del desplazamiento forzado en Colombia, se suele hacer desde la perspectiva del Derecho Internacional en el contexto del conflicto armado interno. Si nos atenemos a la definición de desplazamiento forzado que se establece en el Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra, este abordaje se presenta como adecuado para ese contexto en concreto. En efecto, el desplazamiento forzado se define allí como un delito de lesa humanidad que se reconoce sólo dentro del marco de aplicación del Protocolo, a saber, en

todos los conflictos armados que no estén cubiertos por el artículo 1 del Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) y que se desarrollen en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un

control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente Protocolo.

La ley 387, en su artículo 1 sobre la condición de desplazado, establece que:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público.

Esta definición recoge, en esencia, el espíritu de lo establecido en el Protocolo II arriba mencionado, aunque amplía su marco de aplicación al hacer referencia a situaciones de *disturbios y tensiones interiores y violencia generalizada*. El abordaje jurídico es, pues, aplicable en el contexto del conflicto social y armado interno que se libra en Colombia entre partes reconocidas como beligerantes. Y, sobre todo, se hace necesario para construir una estructura legal que pueda buscar resultados, así sea a corto plazo, para la restitución de derechos de las víctimas.

Sin embargo, este abordaje fundamentalmente jurídico, que, por otra parte, ha sustentado el enfoque de la mayoría de investigaciones sobre el tema, adolece de una debilidad que juzgo significativa: **la falta de una perspectiva histórica que, en el caso colombiano, desafía y convierte en estrecho el marco de aplicación del Protocolo**. El desplazamiento forzado como problema histórico, presente en las dinámicas del conflicto social y armado interno colombiano, requiere ser caracterizado también como una categoría de análisis social. En efecto, dadas las condiciones socio-históricas de las relaciones multidireccionales entre las comunidades, el territorio, la producción económica y el poder político (Espinosa, 2007:

269), sería insuficiente y limitante pensar el desplazamiento forzado como un fenómeno producido exclusivamente a partir de las confrontaciones armadas y sus efectos violentos en la población civil. Si bien es cierto que el desplazamiento forzado (identificado en contextos de confrontación armada entre dos o más grupos, de acuerdo con el Derecho Internacional) suele producirse cuando dos o más grupos armados se enfrentan en combates en regiones pobladas, poniendo, así, en peligro la vida e integridad de los habitantes o cuando un grupo armado busca imponer su control sobre un territorio, también lo es que, en las dinámicas regionales de poder, la apropiación por la fuerza o coacción de la tierra ha sido históricamente una causa importante de desplazamiento forzado y, en general, de violencia contra la población rural. Sobre este problema es importante profundizar para entender que el desplazamiento forzado no es sólo una consecuencia de la intensidad del conflicto armado, sino también el producto de una forma concreta de entender el poder ejercido sobre los sujetos y los territorios, que tiene fuertes raíces en la estructura social de Colombia y, en concreto, en su pasado colonial. Es así que, cuando se hace referencia al desplazamiento forzado, se debe observar un problema de dos raíces, fuertemente entrecruzadas, pero claramente identificables y susceptibles de ser históricamente analizadas.

Por una parte, el desplazamiento forzado, como producto de las dinámicas de la guerra, exige ser analizado desde la óptica del Derecho Internacional Humanitario, de los Derechos Humanos y del marco jurídico nacional. En este sentido, la perspectiva de análisis desde el restablecimiento de los derechos se vuelve imperativa. Es así que, cuando se habla de educación y desplazamiento forzado, se debe hacer énfasis en el restablecimiento del derecho a la educación en condiciones de igualdad para una población que ha sido afectada directamente por la guerra. Esta perspectiva es la que interpela directamente a los gobiernos y fundamenta sus acciones, por restringidas que sean, para cumplir con sus responsabilidades jurídicas.

Por otra parte, si el problema del desplazamiento forzado se circunscribe a la problemática de las violaciones a los Derechos Humanos de las víctimas del conflicto reciente (no sobra insistir en que las víctimas sólo son reconocidas como tales desde 1985 de manera oficial),

la perspectiva de análisis histórico se pierde y el problema aparece como un episodio singular, desprovisto de antecedentes y, lo que es más limitante, de su carácter continuista en relación con las formas de dominación coloniales. Es aquí donde las raíces del D.F. en la colonialidad/modernidad y su forma de representar el mundo interpelan a los investigadores y pedagogos, de manera que no quedemos atrapados en las barreras que el Derecho Internacional (también un dispositivo del proyecto colonial/moderno) imponen a la hora de trazar límites sobre el alcance de la problemática y las relaciones que ésta tiene con los modelos de dominación.

La relación entre el desplazamiento forzado y el sistema mundo moderno colonial que intento establecer ya había sido planteada por Arturo Escobar en los siguientes términos:

(...) el desplazamiento forzado forma parte integrante de la modernidad eurocéntrica y de la manifestación que ésta ha revestido después de la Segunda Guerra Mundial en Asia, África y América Latina, es decir, el desarrollo. Tanto la modernidad como el desarrollo son proyectos espaciales y culturales que exigen la conquista incesante de territorios y pueblos, así como su transformación ecológica y cultural en consonancia con un orden racional logocéntrico. (Escobar, 2004: 54).

Aquí el autor claramente identifica el desplazamiento forzado como un elemento indispensable para la consolidación del proyecto moderno. Esta afirmación va a ser crucial para el análisis que realizo sobre las diversas dimensiones que conforman el desplazamiento forzado y, en las dos últimas partes sobre las interpelaciones que le hago a la educación con relación al mismo. También es crucial para retar la mencionada definición jurídica y su circunscripción del desplazamiento al ámbito de los conflictos armados.

Precisamente se asume una postura acrítica en la ley de 1997, al considerar el desplazamiento forzado exclusivamente como un problema de Derechos Humanos derivado de un conflicto armado, tal como se establece en el convenio de Ginebra, puesto que se ignoran las particularidades socio-históricas y territoriales de Colombia que han sido el espacio de generación de un estado de cosas consuetudinariamente violatorio de la

integridad de los sujetos y territorios, entre ellos una normalización del despojo de territorios y del desplazamiento forzado como medios de apropiación de la tierra y los recursos, y que sólo es reconocido en su naturaleza en el contexto del conflicto armado interno, fuera del cual se pretende inexistente. Esta postura acrítica es, en efecto, una muestra del sometimiento a las formas hegemónicas de saber y de actuar: basta con lo establecido desde los organismos internacionales para entender y significar nuestra propia realidad social. El abordaje jurídico del desplazamiento forzado brinda herramientas para afrontar los impactos, en términos de restitución de derechos, que éste tiene sobre las víctimas, pero falla en afrontar las causas estructurales que lo producen, de ahí que el problema se sigue perpetuando en la realidad social.

Además de la crítica que se centra en lo que de ahistórico tiene la concepción legalista del desplazamiento forzado, se podría profundizar aún más y señalar cómo el marco conceptual que propone el Derecho Internacional Humanitario, fundamentado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en sí mismo es limitante en la medida en que surge de los poderes coloniales como un mecanismo de control social, el cual sirve a los propósitos del sistema capitalista global. Sobre esta cuestión, De Sousa Santos (2010) ha llamado la atención, haciendo especial énfasis en los derechos que radicalmente la Declaración ha omitido mencionar, puesto que son los derechos necesariamente violados para que el sistema capitalista se pueda imponer a una escala global: entre estos, destaca, por cuanto se relaciona directamente con la problemática de la tierra que enmarca al D.F., *el derecho de una transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad* (De Sousa, 2010: 90), el cual cuestiona el hecho de que la propiedad privada de la tierra haya sido legitimada en la Declaración, pasando por alto el proceso de usurpación (y consecuente desplazamiento forzado) que se tuvo que implementar para que, en los territorios colonizados, tal propiedad sobre la tierra pudiera ser alcanzada por parte de los europeos y sus descendientes.

En las discusiones actuales en el escenario político nacional, se suele argüir que ante la defensa de los Derechos Humanos de las víctimas se debe tener en cuenta la defensa de los Derechos Humanos (de propiedad, concretamente) de los grandes poseedores de tierra del

país, es decir, de los victimarios. Esta idea estuvo siempre detrás del fuerte posicionamiento del gobierno actual, durante los diálogos de paz, en el sentido de que las concesiones en términos de distribución de la tierra nunca debían afectar el modelo económico imperante, echando al traste las esperanzas de los millones de campesinos en acceder a tierras realmente productivas o recuperar las propias si éstas ya estaban incorporadas en proyectos económicos. También es la misma premisa que subyace a la idea de reconocer las víctimas del conflicto a ser reparadas desde 1985, aunque se arguyeran razones fiscales, ya que, de no ser así, se tendrían que investigar las usurpaciones, al menos desde la década de los cincuenta y, de este modo, muchas de las fortunas de los grandes capitalistas en el país se podrían ver comprometidas.

En resumen, destaco la importancia del abordaje jurídico del desplazamiento forzado en el marco legal para afrontar con urgencia el estado de cosas inconstitucional que éste produce. Pero planteo que, cuando se trata de analizar lo estructural de la problemática, este abordaje está limitado por la misma naturaleza colonialista del Derecho Internacional y por su incapacidad de reconocer el continuismo entre las dinámicas de dominación de los territorios y los sujetos del colonialismo y las dinámicas que se consideran propias de la modernidad. Es, pues necesario tomar en cuenta, en primer lugar, los antecedentes históricos del D.F.

### *1.1.2. Dimensión histórica del desplazamiento forzado*

El reconocimiento de la dimensión histórica del desplazamiento forzado es, como se mencionó en el apartado anterior, clave para reconfigurar la categoría, permitiendo así entender mejor su carácter persistente en la historia del país, y reconocer en ella su valor como fuente de análisis de la configuración societaria colombiana.

Algunos investigadores sitúan los orígenes del desplazamiento forzado en la Violencia Política de los años cincuenta (Cuchumbé y Vargas, 2008; CNMH: 2015A). Esta postura ayuda a establecer un marco histórico de la problemática, puesto que señala un hito histórico, reconocido por la producción académica, sobre el cual hay un consenso. Además,

da cuenta del momento en que el desplazamiento forzado se generalizó y tuvo su mayor impacto en las dinámicas sociales, así como también ayuda a establecer una línea de continuidad entre éste y el conflicto social y armado interno de la historia reciente. No obstante, eventos de desplazamiento forzado acaecidos en el contexto de las bonanzas económicas y de la organización territorial, en el contexto de las laxas leyes de distribución de la tierra que permitieron su acumulación, se pueden analizar como antecedentes del desplazamiento forzado.

Durante la época colonial, los colonizadores europeos, empoderados desde la línea de pensamiento que Dussel (1994) define como el mito de la modernidad<sup>15</sup>, vieron en los territorios del *Nuevo Mundo* un espacio para ser llenado y utilizar como medio para potenciar el desarrollo económico en los centros de poder colonial. Esto produjo que se desplazara comunidades enteras de las tierras que se consideraban adecuadas para implementar actividades de explotación como la ganadería, los cultivos y la minería. A este respecto, la relación entre el D.F. y el colonialismo es resaltada por Mcdowell. Al referirse a las causas estructurales del mismo a escala global, nos dice:

“[...] most eminent domain laws reflect the values and needs of nineteenth-century colonial powers who viewed the land they occupied as unowned and compensation for its taking required only recompense for the temporary labour that its “users” invested. Such eminent domain powers did not recognize the far-reaching social, psychological and economic harm that displacement and dislocation brought to individuals and communities<sup>16</sup>” (Fiddian-Qasmiyeh, 2014: 338).

---

<sup>15</sup> Dussel define así (1994: 70) este mito constituyente del pensamiento moderno/colonial: “Vemos ya perfectamente constituido el “mito de la Modernidad”: por una parte, se autodefine la propia cultura como superior, más “desarrollada” (y no queremos negar que lo sea en muchos aspectos, aunque un observador crítico deberá aceptar que los criterios de tal superioridad son siempre cualitativos, y por ello de una incierta aplicación); por otra parte, se determina a la otra cultura como inferior, ruda, bárbara, siendo sujeto de una culpable “inmadurez”. De manera que la dominación (guerra, violencia) que se ejerce sobre el Otro es, en realidad, emancipación, “utilidad”, “bien” del bárbaro que se civiliza, que se desarrolla o “moderniza”. En esto consiste el “mito de la Modernidad”, en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimación (*sic*), y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización.”

<sup>16</sup> “[...] la mayoría de leyes de expropiación reflejan los valores y necesidades de las potencias coloniales del siglo XIX, que veían la tierra que ocupaban como baldía y la compensación por su confiscación sólo requería

Durante la época colonial los desplazamientos forzados se producían en un contexto de negación absoluta del derecho al territorio del Otro, como lo indica la expresión *land unowned* (tierra baldía o sin dueño). Es importante notar el hecho de que McDowell utilice entrecomillado para referirse a los supuestos usuarios de esas tierras, puesto que, desde el imaginario europeo, la tierra tiene usuarios, mientras que para las comunidades ancestrales de América y para los afrodescendientes la relación que con la tierra implica un vínculo sagrado que fundamenta su subjetividad y cultura<sup>17</sup>. El hecho de que los poderes coloniales no reconocieran las implicaciones y efectos que podían tener sus acciones en los individuos y las comunidades también da cuenta de la negación del Otro como igual en términos subjetivos. Esta dimensión de la problemática se profundizará en el apartado 2.6., sin embargo es clave para efectos de reconocer las profundas raíces que acompañan la historia del país y del D.F.

Ahora bien, para cerrar esta referencia a los antecedentes históricos del desplazamiento, debo situar la discusión en un aspecto que Alfredo Molano ha destacado recientemente,<sup>18</sup> acerca de las colonizaciones campesinas. El sociólogo apunta a la forma en que se han avanzado las diferentes actividades económicas en las regiones rurales, a menudo conocidas como bonanzas, y su relación con la apropiación violenta de la tierra, la cual conduce, necesariamente al desplazamiento forzado:

---

recompensa por el tiempo de trabajo que invertían sus ‘usuarios’. Tales poderes de expropiación no reconocían los grandes alcances en términos sociales, psicológicos y económicos que el desplazamiento y el desarraigo tenían en los individuos y las comunidades” Traducción propia.

<sup>17</sup> Vale la pena recoger las palabras del profesor Abadio Green Stocel con relación a **las leyes de origen, al derecho mayor** que está en el centro de las relaciones de los pueblos indígenas, para entender esta relación profunda con el territorio: “...que hay que pagar a la madre tierra el árbol que se corta, para decirnos que el principio de la existencia se comprende al final de la vida; para decirnos que debemos ayunar en los meses que suben los peces a desovar, para exigirnos que mantengamos vivas las fuentes de agua, para decirnos que todo está sostenido, que el rwiria (petróleo en lengua Uhua) y las piedras están trabajando, que los hijos de mie hermano son mis hijos y padre el hermano de mi padre. Nuestras leyes de origen, nuestro derecho mayor, van más allá del lucro y la muerte. ” Ponencia presentada con el nombre El otro, ¿soy yo? en el marco del proceso de formación docente en educación intercultural y enfoques diferenciales, el 2 de Noviembre de 2017.

<sup>18</sup> En un artículo de prensa sobre la polémica de Belén de Bajirá y su pertenencia al departamento de Antioquia, publicado en el diario El Espectador. Consultado en: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/belen-de-bajira-en-la-frontera-del-federalismo-articulo-704412>

La región era poblada por emberás (sic) que fueron desplazados por los negros – cimarrones y libertos–, que a su vez fueron desplazados por colonos cordobeses –los famosos chilapos–, que así mismo fueron desplazados por ganaderos –antioqueños–, que también lo fueron por los bananeros –ibídem–. Historia económica elemental. (Molano, Belén de Bajirá: en la frontera del federalismo. El espectador, julio, 2017) (Subrayado propio).

Este recuento de la historia económica (y demográfica) de la región da cuenta de la relación intrínseca entre desarrollo de actividades económicas y desplazamiento forzado. Otros eventos podrían ser referenciados para justificar esta aseveración, pero baste, en los límites de esta investigación, mencionar al menos uno: los eventos ocurridos en el Putumayo, en el contexto de la bonanza cauchera, ejemplifican cómo las formas de entender al Otro y su territorio heredadas de los colonizadores europeos se mantuvieron intactas en la subjetividad y el actuar de los colonos criollos. Más adelante, en el apartado dedicado a la dimensión económica (2.3.) se hablará de este mismo caso.

En resumen, aunque la historia aceptada del desplazamiento forzado se retrotrae únicamente al periodo de la Violencia, el análisis de su carácter cultural y económico se devuelve en el tiempo hasta los hechos de la época de la Colonia. Narrar la historia de desplazamientos forzados, masivos e individuales, que acompaña a la historia económica del país sería una interesante tarea a realizar que implicaría una investigación documental y testimonial de proporciones enormes. Lo que es necesario resaltar aquí es la línea de continuidad entre esas formas de relacionarse con el Otro y su territorio, las cuales han estado presentes a lo largo de la historia del país y, durante el conflicto contemporáneo, únicamente se han acrecentado, pero en esencia encierran la misma lógica de negación de la vida y los modos de vivir del Otro (indígena, afrodescendiente, campesino empobrecido). Aún más, el sufrimiento y las transformaciones mediadas por la violencia en la vida de los sujetos son las mismas, puesto que conllevan un desarraigo, un sentido de desprotección y vulnerabilidad y un volcarse a mundos ajenos (cada vez más *urbanos*) en condiciones de marginalidad. De aquí que el D.F. no sólo puede entenderse en el contexto de un conflicto

armado interno reconocido entre dos partes beligerantes, pues, en esencia, ambas manifestaciones encierran las mismas lógicas (una pedagogía de la negación del Otro) y los mismos sufrimientos en las víctimas. Ahora intentaré mostrar que el desplazamiento forzado es una problemática multidimensional en la medida en que se produce por medio de la confluencia de diversos factores, todos interrelacionados, pero susceptibles de ser reconocidos como dimensiones independientes en el escenario social. La primera de estas, ya mencionada en esta sección, es la dimensión económica.

### *1.1.3. Dimensión económica del desplazamiento forzado*

*Además de (correr) la cerca, ya te digo, la apropiación de ellos (era) hacerlos desalojar. Por decir algo, a ellos les gustaba una finquita, un sitio donde ellos... entonces lo hacían desalojar y el indio se iba; él se iba y no venía más. Él no iba a buscar la muerte, uno le huye a la muerte como todos, entonces ellos se apropiaban de la tierra. Otra es que como [...] No había escritura entonces ellos ya por la parte de los alcaldes en esa zona, [...] nombraban y entonces, oye, esto no tiene título y le quitaban la tierra a los indígenas porque eso no tenía título, entonces ya los personeros en esa época decían, esta tierra te pertenece a ti y llevaban otra persona y le decían, bueno, usted coja esto aquí ¿oíste? Y (...) Nada, no se discutía nada. [...] y de esa forma se la fueron quitando a todos, y algunos que peleaban esa vaina, otros no [...] (Testimonio de hombre indígena, Sincelejo/ junio de 2009). (GMH, 2010, p. 113)*

La historia del desarrollo económico de Colombia es la historia del desplazamiento forzado. La historia de las hegemonías políticas en los territorios nacionales es la historia del éxodo y la diáspora de los habitantes de la Colombia rural. La historia de la sociedad pudiente, de los hacendados, de los ganaderos, de los gamonales, está construida sobre las vulneraciones a las miles de familias que han tenido que abandonarlo todo para proteger sus vidas y huir de un pueblo a otro, de una región a otra, de una urbe a otra en busca ya no de

un futuro, porque este está reservado para quienes viajaban en transatlántico, o ahora, en avión al *mundo civilizado*, sino de un mínimo presente de pan y techo.

La dimensión económica del desplazamiento abarca tanto los factores económicos que dieron pie a la puesta en marcha de esta dinámica como el impacto que ha tenido en las víctimas de la misma, en su marginalización de la sociedad y la dificultad para construir proyectos de vida autónomos.

El problema agrario ha sido identificado por varios investigadores, (Fajardo, Zubiría, Giraldo, en sus aportes al informe Comisión histórica del conflicto y sus víctimas) como factor fundamental desencadenante del conflicto social y armado. Aunque ya se afirmó que las raíces de este problema pueden rastrearse hasta los tiempos de la formación de la República e incluso a la época de la Conquista. Sin embargo, es importante reconocer un punto de partida en el cual diversos factores pueden ser identificados en términos de continuidad para concretar un marco histórico específico. Los factores que se considerarán relevantes por ser determinantes y persistentes durante el desarrollo del conflicto hasta la actualidad son: el reconocimiento de que en el país existe una gran concentración de la tierra en manos de una parte minoritaria de la población y de que dicha concentración es fuente de tensiones en la sociedad; el surgimiento de organizaciones campesinas que reivindican el derecho a la tierra y la forma en que estas organizaciones son asumidas por las élites terratenientes y por los sucesivos gobiernos; y la formulación y/o implementación de iniciativas por parte de los gobiernos para abordar el problema de la concentración de la tierra y las posteriores contrarreformas para frenar tales iniciativas. Estos tres factores apuntan a un reconocimiento, en ciertos sectores de la sociedad civil, de la desigualdad económica como factor que justificaba los levantamientos populares.

El problema de la inequitativa repartición de la tierra tiene sus orígenes en una mezcla de factores identificados como la incapacidad técnica del Estado para controlar el extenso territorio del país y su compleja topografía y la tendencia a favorecer a propietarios de tierra que, por estar más cerca al poder público, podían ejercer sus influencias en la toma de

decisiones. Esta última se puede enmarcar en una gran política del privilegio que ha caracterizado al Estado colombiano desde sus inicios.

Un amplio grupo de investigadores del Centro Nacional de Memoria Histórica redactó el informe Tierras y conflictos rurales (CNMH, 2016) en el cual identifican varios de los factores que llevaron al estado de cosas aquí referido. En cuanto a la incapacidad técnica del Estado, en el periodo comprendido entre 1874 y 1900, anotan:

“Puesto que en esa época el Estado no contaba con la capacidad técnica y económica para demarcar los terrenos ocupados y cultivados por los colonos, la ley dispuso que estos “adquieren el derecho de propiedad sobre el terreno que demarquen por sí mismos (...) encerrándolos con cercas firmes y permanentes, capaces de impedir el paso de bestias y ganados” (art. 3º, páginas 121-122).

De esta forma se legitimaba la posesión de tierra de los grandes terratenientes:

Así no fuera la intención del legislador, esta disposición legitimaba el acaparamiento de grandes extensiones de tierra inculta por parte de especuladores de tierras y colonos a gran escala.” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 38).

Lo importante de resaltar aquí es el concepto mismo de tierras baldías sobre al cual se legislaba en ese tiempo. Puesto que el territorio colombiano era en su mayoría un territorio habitado desde hace milenios por numerosas comunidades es difícil creer que, en verdad, existieran tales baldíos. Estos, más que ser territorios sin dueño, eran los territorios ancestrales de las poblaciones originarias las cuales fueron relegadas a resguardos arbitrariamente asignados por el Estado y negadas del derecho sobre su territorio. Desde este razonamiento sobre lo baldío, no es de extrañar que los terratenientes, cuando necesitasen expandir sus tierras para el ganado, por ejemplo, vieran baldío lo que era en verdad tierra de Otros sin voz. Es decir que, más que la incapacidad del Estado, lo que se evidencia aquí es una forma particular del mismo de relacionarse con sus ciudadanos, la

cual se asienta en la herencia colonial, que no pretendía favorecer sino a una porción privilegiada de éstos.

Las luchas de clases ya se manifestaban aunque de manera incipiente, surgidas de la distribución inequitativa de la tierra que caracterizaba la legislación desde el surgimiento de la República:

También hubo pleitos entre hacendados y campesinos que trabajaban para estos en calidad de arrendatarios y aspiraban a liberarse de ese oneroso régimen laboral reclamando la condición de colonos de baldíos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 41).

A propósito de la reversión al Estado de terrenos no explotados en el tiempo establecido legalmente, que ordenó la Ley 56 de 1905, Mariano Arango sostiene que ello “no fue obstáculo para la adjudicación de grandes extensiones de tierras óptimas a compañías bananeras extranjeras: 56.000 hectáreas a la United Fruit Company en el Magdalena y 14.000 en Urabá al consorcio alemán Albingia, entre 1904 y 1909” (Arango, citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 55).

Durante las repúblicas liberales (de 1910 a 1930), se inició un esfuerzo por potenciar los usos de la tierra en pro del crecimiento económico. Estos esfuerzos, sin embargo, se implementaron sobre las bases de una distribución y posterior profundización de la apropiación de la tierra siguiendo un modelo de latifundios el cual se explica bien al darle una mirada a la asignación de baldíos por parte de los gobiernos:

Así pues, si sumamos todos los adjudicatarios de menos de 1.000 hectáreas, en 1931 estos representaban el 95 por ciento del total de adjudicatarios y el 43 por ciento de la tierra adjudicada. Por su parte, los concesionarios de más de 1.000 hectáreas representaban apenas el 5 por ciento, pero el Estado les tituló el 57 por ciento de la tierra adjudicada entre 1900 y 1931 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 63).

Los cambios en estas leyes de baldíos durante los sucesivos gobiernos fueron mínimos y tendientes a mantener el modelo de latifundios, pero cuando intentaron democratizar la tenencia de tierra, fueron manipulados por la burocracia para entorpecer los esfuerzos y mantener el statu quo. La figura del desplazamiento forzado se mantiene, pues, constante tanto antes como después de la Colonia, aunque las formas que adquiere son cambiantes.

Es desde tiempos de la Colonia que una convergencia de factores impone progresivamente la inequidad como norma en la distribución de la tierra. Por una parte, la incapacidad técnica del Estado para medir los predios adecuadamente facilitaba la apropiación de baldíos pertenecientes a la nación por parte de los ciudadanos más pudientes. De otro lado, una política fundada en los favoritismos políticos, la praxis política entendida como intercambio de dádivas y favores y la corrupción llana permitían que los ciudadanos más prestantes y mejor relacionados pudieran verse favorecidos en la adjudicación de tierras. Los mecanismos por medio de los cuales se gestaban estos acaparamientos eran la falsa tradición, la adjudicación de títulos mineros (a menudo basada en minas inexistentes) que permitía reclamar baldíos de entre 500 y 1000 hectáreas y la adquisición de tierras de uso colectivo de manera fraudulenta. Todos estos mecanismos, soportados en el entendimiento de que la política es usufructuar privilegios de clase y familia, coadyuvaron a configurar un mapa territorial en el que las adjudicaciones de baldíos superiores a las 500 hectáreas se concentraban en pocas manos y, a la mayoría de los campesinos, se les entregaba tierras de menos de 20 hectáreas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 295-298).

Estas formas de organización territorial se corresponden con una violencia estructural imbricada en el Estado colombiano. Sin embargo, la violencia directa, ejercida sobre las poblaciones para apropiarse de tierras productivas, también estuvo presente en ese primer periodo. Estas formas de violentar a un amplio sector de la población, conformado, cabe resaltar, por afrodescendientes, indígenas y campesinos de muy bajos ingresos, no es, ni mucho menos, exclusiva del país, pero sí hace parte de su constitución cultural y debe ser entendida a la luz de las formas coloniales de relacionarse con el Otro. Se fundamentan en una premisa: no todos somos iguales. Sobre este aspecto se elaborará más adelante.

En el paso del siglo XIX al XX y entrado este último, las sucesivas bonanzas ayudaron a solidificar este régimen excluyente de la repartición de la tierra. Un primer caso que vale la pena mencionar por su sentido ejemplarizante es el de la bonanza cauchera. Esta bonanza, que surgió en la última década del siglo XIX, tuvo lugar en el sur del país, con uno de sus principales ejes en el departamento de Putumayo. Los territorios escenario de tan sangrienta explotación de los recursos eran principalmente habitados por pueblos Muinane e Ingas, entre otros, lo cual los convertía, ante la mirada de los explotadores y del gobierno, en *territorios vacíos*. La forma salvaje en que los sujetos fueron despojados de sus territorios y fueron usados como mano de obra esclava evidencia que, para las autoridades, ellos no eran, en absoluto vistos como iguales. Se podría argüir que tal desprotección por parte del Estado es comprensible en la medida en que éste estaba demasiado centralizado y no tenía forma eficaz de ejercer control sobre los devenires de parajes tan lejanos. Sin embargo, es este mismo alejamiento y desentendimiento de las regiones pobladas por los Otros lo que da cuenta del carácter excluyente y negador del Estado: el Estado es la ciudad y sus parcelas; se expande lentamente hasta donde los hacendados hacen presencia y es allí donde ejerce control efectivo, aunque siempre supeditado a la máxima de *política del privilegio*.

Los Otros, que habitan regiones inhabitadas e inhabitables son invisibles y, cuando existen, son impedimento para el desarrollo o mano de obra esclava. Tuvo que ser necesaria la intervención de un gobierno extranjero, representado por Roger Casement, hombre que conocía muy bien las brutalidades del colonialismo por su experiencia en el Congo Belga, para que se supiese de la extrema barbarie ejercida por los explotadores de caucho. Y, con todo, estas denuncias no detuvieron la violencia y el despojo. Las poblaciones siguieron soportando la pérdida de sus territorios en manos de los explotadores y, aún hoy, cien años después, la situación se mantiene. Ninguna ley ha reconocido a estas víctimas ni buscado resarcir su memoria y legado para las generaciones venideras. Las responsabilidades son múltiples y los responsables fáciles de identificar, pero los gobiernos, embestidos del poder colonial, de una hibris, parafraseando a Castro Gómez, axiológica, no ven el daño, sólo el discurrir natural del desarrollo.

Las siguientes bonanzas, tales como la del café y la bananera, hicieron uso sistemático de la política del privilegio y la violencia como forma de apropiación de la tierra en pro del desarrollo económico, valga decir, particular y no común. Es en la década de los treinta, en medio de estas bonanzas, que el gobierno liberal de intenta implementar una reforma agraria con miras a reducir la inequidad y resolver conflictos de propiedad ilegal e ilegítima de la tierra. Estas reformas se encuentran con una gran oposición por parte de los conservadores, de algunos sectores liberales y, por supuesto, de los terratenientes del país.

En tiempos de la historia reciente del país, los actores y las motivaciones para el despojo de tierra no sólo han girado a factores económicos, sino también a otros derivados directamente del conflicto como son el control territorial y la homogeneización ideológica. Sin embargo, los factores económicos se han diversificado, incluyendo ahora la búsqueda de tierras para el narcotráfico, su producción y distribución, el establecimiento de proyectos agroindustriales y megaproyectos relacionados con la extracción de hidrocarburos y otros recursos naturales. La ganadería y otras formas de actividad económica tradicionales también han seguido siendo factores decisivos para el despojo de tierras y, en consecuencia, el desplazamiento forzado. Así pues, como lo señala el GMH en su informe *La tierra en disputa* (2010), refiriéndose al caso de la Costa Caribe, son múltiples los factores en la persistencia del desplazamiento y, esto como se puede ver haciendo un seguimiento a los informes generados por el GMH, es extensivo al resto del país. En este sentido, nos ilustra el informe:

*Los actores y beneficiarios del despojo son múltiples y heterogéneos, y así sus motivaciones. Los actores armados, en primer lugar los paramilitares, seguidos por la guerrilla; y detrás los «actores históricos»: hacendados y grandes ganaderos; o los más modernos, como los narcotraficantes o los empresarios y sociedades inversionistas. También, y esto es importante enfatizar, juega un papel la mediana propiedad, en dos sentidos: con el propósito de ensanche los medianos propietarios aprovechan la violencia para ampliar sus posesiones de tierra, o en función de nuevas ganancias median entre desplazados que abandonaron sus tierras y compran*

algunas pocas parcelas para luego venderlas a grandes empresas de inversiones. Finalmente, tanto los hacendados tradicionales como los nuevos empresarios prefieren repartir la propiedad legal de predios entre varios nombres/socios o sociedades.

En las narrativas sobre el despojo asociado al conflicto armado, se mencionan o se infieren múltiples *objetivos y motivaciones*, tales como la incursión en zonas de control guerrillero o paramilitar; la búsqueda de control poblacional y económico; la afectación de corredores de movilidad del enemigo; la organización de rutas para el transporte de armas, droga y contrabando en general; el desalojo del enemigo y de la población que se asume tiene afinidades ideológicas y políticas con aquel; y el establecimiento de zonas de retaguardia y control militar. Además existen fines de carácter político, social e incluso cultural, mediante procesos que permiten la movilización del electorado a favor de candidatos políticos, la regulación de la vida cotidiana de la población, o de prácticas laborales a nivel rural; el establecimiento de normas y valores y la imposición de parámetros de comportamiento social y político. (GMH, 2010, p. 110-111)

A esta dimensión económica, se le suman rasgos sociopolíticos que se han mantenido vigentes en el tiempo, delineando el mapa político y social con unas líneas divisorias bien demarcadas entre sujetos privilegiados por su posición social para dirigir el Estado en todos sus niveles y sujetos subalternos quienes no son investidos con los mismos derechos políticos y son apartados de la toma de decisiones.

La construcción del Estado colombiano se asienta en la resolución de una serie de oposiciones, que se entroncan en el binomio complementario de colonialidad/modernidad. La primera de éstas, la oposición república  $\neq$  colonia es la piedra angular de la configuración del Estado, pero encierra, en sí misma, una falacia esencial que ayuda a entender la forma que adquiere el Estado colombiano y la condición paradójica de transición/continuidad que lo caracteriza. Las luchas de independencia marcaron la emergencia del Estado como un ente independiente con una territorialidad, aunque

fluctuante y en contienda, propia con la cual dicho Estado se identificaba, en contraste con la territorialidad de la corona española. Los territorios liberados se constituían así en la materialización de esta oposición. Sin embargo, puesto que el estado colonial (la Corona española), no sólo era tal en la medida en que ejercía un control directo sobre la vida económica y política de las colonias, sino, sobre todo, porque imponía unas formas de ser, de habitar el territorio y de conocer en los sujetos colonizados, la ruptura, materializada en el control territorial, no pudo trasladarse al plano de lo cultural y lo subjetivo: todo lo contrario, el colonialismo puro se transmutó en colonialidad velada ejercida por los sujetos que ostentaron el poder en la República recién conformada, y, que, en general, enarbolaban los mismos idearios de superioridad sobre la población subalterna, es decir, los indígenas, los afrodescendientes y los campesinos sin tierra. Esta colonialidad velada se traduce en el desplazamiento de los centros de poder, orden, justicia y autoridad desde el lugar de la Corona al de los ideales republicanos de desarrollo y modernidad de las nuevas elites.

A esta primera oposición, le sigue una que ya estaba formulada en la ortodoxia cultural del colonialismo, y que marca claramente la línea de continuidad entre el colonialismo y la modernidad: barbarie/civilización, recodificada, durante las repúblicas liberales, como atraso/desarrollo. El extenso territorio que conforma la Nación colombiana había sido interpretado desde los tiempos de la Colonia como espacio vacío para ser llenado. Este espacio vacío, en verdad territorio de los pueblos ancestrales, era vacío en tanto que sus habitantes no eran lo suficientemente humanos (es decir, europeos y cristianos) como para ser *propietarios de tierras*, por ende, los espacios, a la vista del colono, malamente utilizados, en estado virgen y salvaje, deberían ser apropiados para darles un uso adecuado, fuera este de agricultura, ganadería o minería. El colono europeo no podía entender la forma en que los nativos se relacionaban con su entorno, las formas propias de subsistencia que no requerían del mono cultivo a gran escala y esta actitud pervivió en las mentes de las elites criollas. Esta diferenciación en la forma de ver la relación con el entorno, fue clave para que los habitantes ancestrales fueran desplazados forzosamente de las tierras que se veían como aptas para el uso productivo. Esta dinámica se mantuvo después de la Independencia y se profundizó con la llegada de la modernidad. Los usos tradicionales de

la tierra eran considerados *atrasados*, incipientes y poco productivos a la luz de las nuevas necesidades del comercio y el crecimiento económico.

#### *1.1.4. Dimensión cultural del desplazamiento forzado*

*La vulneración de los derechos de propiedad sobre la tierra es un problema (cultural, ético y político) de larga data y quizá más grave que la informalidad en la tenencia (CNMH 2016: 294)*

En el subcapítulo anterior, he discutido los aspectos sociales y económicos que coadyuvaron el establecimiento del desplazamiento forzado como medio para la distribución de la tierra y para la consolidación de las clases dominantes en Colombia. Sin embargo, estos factores por sí mismos no ayudan a entender cómo fue posible que una gran parte de la población haya sido excluida del poder político y del bienestar, que el desarrollo debería traer a todos los hombres, de una forma sistemática y naturalizada hasta el punto que las voces que reclaman tal inclusión hayan llegado a ser consideradas como disidentes e, incluso, insurgentes. Es preciso, entonces, analizar el componente ideológico y filosófico que justifica dicha exclusión.

Para tal efecto, el pensamiento decolonial, surgido de las diversas propuestas de autores tales como Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel o Castro Gómez, sirve como marco conceptual para entender mejor el trasfondo ideológico que sustenta lo que llamamos Modernidad. Con todo, un análisis de los fundamentos filosóficos e ideológicos de la Modernidad requiere que ubiquemos la historia nacional en el contexto de aquélla, para así entender las singularidades del caso colombiano.

Enrique Dussel señala en su obra *1492: el encubrimiento del otro* que la Modernidad surge en las ciudades medievales europeas como una consecuencia del proceso que se conoce como el Descubrimiento. Para Dussel, es en el choque de culturas que se da a partir de 1492 en donde debemos buscar las raíces filosóficas e ideológicas de la Modernidad (DUSSEL: 1994: 32). La Modernidad se fundamenta en la asunción de lo particular

europeo como lo universal. Es a partir del Descubrimiento que Europa adquiere una noción de ser el centro del mundo, fuente de toda civilización, hasta el punto que civilización europea significa civilización a secas. En este sentido, el Otro americano que emerge desde el hecho del Descubrimiento, no es otro para relacionarse con, sino un Otro que debe ser llenado de lo mismo, es decir, un recipiente de la europeidad. Pero este Otro, y esto se ve claramente en la disputa de Valladolid entre de Sepúlveda y de las Casas, es ontológicamente inferior.

El mito de la Modernidad (Dussel, 1994:) consiste en la justificación velada de la violencia para avanzar el proyecto de la Modernidad en los territorios conquistados, de modo que parezca que el proyecto es necesario y benévolo hacia los pueblos que habitan esos territorios, ya que los saca de la barbarie en que están sumidos. En América Latina, ese mito ha sido parte del discurso dominante durante siglos; primero, impulsado por los conquistadores y colonizadores europeos y, después, apropiado por los criollos y mestizos que, después de las luchas de independencia, se convirtieron en herederos del control del Estado. De esta forma, las clases dirigentes emergentes locales lograron tener un soporte ideológico para el fortalecimiento de su poder económico y control territorial. Los Otros, los indígenas, los negros que se habían emancipado durante los procesos de independencia, los campesinos mestizos empobrecidos que no hacían parte de las elites europeizadas y europeizantes se perpetuaron en el imaginario eurocéntrico como bárbaros que debían ser civilizados. Más aún, la pauperización de sus subjetividades justificaba el vaciar sus territorios de sujetos. Sus territorios, al estar habitados por bárbaros, eran *tierra de nadie*, tierra para ser *realmente* habitada y civilizada.

Entre los fines que se planteaban los sucesivos gobiernos por medio de reformas para diversificar el uso de la tierra se encontraba "...atraer inmigrantes extranjeros para colonizar tierras de frontera y *mejorar la raza...*" (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 35)

La ocupación de territorios por parte de comunidades indígenas y afrodescendientes se enmarcaba en una visión proteccionista del Estado que cuestionaba la capacidad de estas

comunidades para definir los destinos de sus territorios y, sobre todo, para reclamar los territorios que históricamente les pertenecía:

Los resguardos indígenas fueron objeto de leyes particulares, algunas de las cuales buscaban proteger sus tierras, aduciéndose que los indios eran “menores de edad” en lo relativo a la venta de tierras, razón por la cual los engañaban fácilmente. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016: 51)

Se puede ver, entonces, que existe una relación profunda entre la objetivación de los sujetos que hace el proyecto de la Modernidad y la instrumentalización de los territorios. Ambos procesos están presentes en el desplazamiento forzado.

Hemos desentrañado la esencia del desplazamiento forzado interno en Colombia como la negación del Otro rural, afrodescendiente e indígena por parte del Estado, de los terratenientes y, en general, de quienes poseen el control del capital. Esta negación sólo puede ser entendida ante la ausencia de una ética de los derechos fundamentales del hombre y del principio de igualdad universal que los sustenta. De manera que, aunque sus implicaciones se manifiestan en la vida material de las personas, el desplazamiento forzado es, en sus raíces más profundas, un problema de carácter ético. El despojo, la violencia y la coerción ejercidas sobre el Otro, sólo se pudieron materializar, en el momento en que ese Otro fue visto como un *sin derechos*. Las víctimas de desplazamiento forzado, incluso después de que la Constitución del 91 garantizara el pleno reconocimiento de sus derechos y el discurso del Estado lo refrendara, no sólo han vivido la vulneración de sus derechos más esenciales, sino que han afrontado un sistema (alcaldes, gobernadores, fuerzas militares y de policía, funcionarios públicos) que, *de facto* apoya toda suerte de acciones vulneradoras por medio de la negligencia más indolente, cuando no de su acción directa. Estamos, pues, ante un problema ingente: la existencia de un Estado y un entramado de socios capitalistas de ese Estado, carentes de ética, desconocedores de los principios fundamentales de igualdad universal.

La identificación de un enemigo subversivo común al Estado con ciertas porciones de la población no podía ser impuesta desde la élite de poder político y económico sin una base ideológica en la población civil no perteneciente a esta élite. Esta base ideológica viene de la imposición colonial de ciertas ideas tales como lo europeo es superior, la civilización viene de afuera y es representada por las élites, y, en general, ideas identificadas con el conservadurismo ideológico. Esta visión sólo puede partir de una negación de la condición de igualdad del Otro.

A este respecto, el papel de la escuela en el periodo colonial y durante gran parte de la historia de la República es fundamental en desplazar de lo aceptado culturalmente las tradiciones y formas de conocer y ser de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esto que, desde el pensamiento decolonial se denomina epistemicidio se hace evidente en la negación de las tradiciones orales de dichas comunidades.

La producción de conocimiento en las sociedades amerindias y africanas (trasladadas por la fuerza a América) se diferencia, en gran manera, de la que es propia de la cultura occidental. La validación de los conocimientos producidos por una u otra sociedad pasa por la aceptación de los métodos que estas sociedades tienen para producirlos. Del mismo modo, las pedagogías que entran en juego en la transmisión de los conocimientos difieren también y reciben diferentes grados de aceptación en la medida en que puedan identificarse con las tradiciones de una cultura determinada o, simplemente, provengan de ésta. Para la cultura occidental, la escritura se erige como el eje sobre el cual gira la transmisión del conocimiento (Mignolo, 2001: 29). Para las culturas amerindias y africanas, en contraste, la oralidad es el vehículo y el contexto por excelencia del hecho pedagógico. Durante la Conquista y en adelante, en América se empieza a instituir un sistema de transmisión del conocimiento que gira en torno al texto escrito, mientras que los conocimientos ancestrales transmitidos oralmente son relegados a una marginalidad junto con las visiones de mundo que sostienen y desde donde se transmiten. Así pues, la escuela y el alfabetismo son impuestos como lugar civilizatorio de las barbaries iletradas. Esta imposición de la cultura, es a la luz del funcionamiento elitista de las instituciones del Estado, empero, necesaria

para garantizar el acceso a los derechos y a las instituciones jurídicas que los garantizan, lo cual se vuelve factor legitimador de la exclusión.

### *1.1.5. ¿Quiénes son desplazados? Dimensión subjetiva del desplazamiento*

Las comunidades y los individuos que han sido atravesados en sus proyectos de vida por las dinámicas del desplazamiento forzado a través de los relatos de sus memorias permiten entender las diversas configuraciones de sus subjetividades.

En este sucinto recorrido por la historia del desplazamiento forzado, he intentado explicarlo a partir de su relación con la lucha por la tierra como medio de acumulación de riqueza y de la forma en que el poder político ha permitido que aquél sea usado como medio legitimado para la consolidación de las elites; también a partir de la forma en que el conflicto en su dimensión armada ha intensificado esta problemática. Todos estos factores de incidencia giran, empero, entorno a los sujetos que conforman una sociedad y el lugar que el sistema que rige dicha sociedad les asigna a los mismos por medio de dispositivos de jerarquización. Llegado a este punto, la cuestión relativa a *quiénes son desplazados* emerge como la categoría principal en el análisis por dos razones: la primera se refiere al hecho de que entender las realidades de los sujetos y la forma en que éstos son atravesados por las fuerzas del sistema, en su intento de auto conservación y auto reproducción, es el punto de partida para dilucidar con más claridad cómo es que el desplazamiento forzado ha podido llegar a ser una de las dinámicas de cambio social más dramáticas (por su alcance y su naturaleza) en la historia del país. La segunda, y más importante, dado el carácter pedagógico de esta disertación, es que las vidas de los sujetos que han sido víctimas del desplazamiento son el centro de la preocupación que impulsa este discurso.

La necesidad de buscar respuestas y soluciones al problema del desplazamiento nace del imperativo ético que subyace al hacer y al pensar pedagógico crítico y que se puede resumir en las siguientes premisas: la educación debe tender hacia la reducción de las desigualdades históricas y hacia la recuperación de los derechos y la dignidad de la que un status quo

inhumano ha despojado a los sujetos; la educación debe ser el lugar de reconocimiento y problematización de estas problemáticas y el comienzo de su superación; la educación debe tener como motor de su avance la preocupación por los sujetos, en especial, por aquellos que han sido y son más vulnerados y, finalmente, la educación debe ser el escenario en donde se pongan en marcha las fuerzas para que, en el futuro, estas problemáticas dejen de ser una realidad sufrida y se puedan convertir en meros objetos de análisis pertenecientes a un pasado ya superado.

A lo largo de la historia de Colombia, el desplazamiento forzado ha afectado a un sector de la población que se puede identificar claramente: comunidades indígenas, comunidades afrodescendientes, comunidades campesinas de bajos recursos, sin tierra, o propietarios de minifundios. Los sujetos pertenecientes a estas comunidades, en el proceso de avance de la Modernidad, configuraron las periferias del mundo desarrollado en el subdesarrollo (es decir, de las grandes ciudades y los centros de poder económico en los países latinoamericanos) y, así mismo, cargaron con el estigma de pertenecer a un pasado, el pasado subalterno que es reemplazado por ese otro pasado lustroso en el cual se reafirman el colonialismo y la modernidad. Aquí surge un escenario que podríamos enunciar como la gran arena de la batalla de la civilización contra la barbarie. Las clases dominantes, herederas del poder colonial, tienen como misión civilizar el país y esta misión tiene sendas implicaciones para las clases subalternas y se basan en los siguientes supuestos: los territorios que éstas habitan están siendo subutilizados, son terrenos baldíos, cultivados de forma primitiva y no productiva; también son la naturaleza que debe ser civilizada: esos espacios, esas tierras sin *hombres* deben ser ocupadas en pro del desarrollo, deben convertirse en pastos para alimentar los ganados, en tierras de cultivos productivos impulsados por las nuevas técnicas, en territorios de la civilización, que aquí significa, sobre todo, productividad. Sin embargo, estos avances nunca son vistos en beneficio de sus habitantes ancestrales, es decir, lo que los mecenas del desarrollo llaman desarrollo es *su* desarrollo económico y no el de los pueblos.

El otro supuesto, directamente relacionado con el anterior, es que estos habitantes de los territorios a ser explotados no son sujetos en el mismo sentido en que lo son los hombres

del desarrollo. Aquí la distinción entre hombre civilizado (criollo de *buen linaje*, descendiente de europeos, cristiano, de buenas maneras, letrado) y bárbaro (indígena, negro, muchedumbre iletrada) cobra toda la importancia. (De Sousa, 2015: 239) señala, siguiendo a Martí, que en Latinoamérica la elite constituye un norte dentro del sur, que considera las culturas que juzga inferiores como no aptas para el desarrollo de las sociedades, el cual debe seguir las líneas de pensamiento establecidas en Europa. El progreso y el desarrollo de la Nación no pueden dejarse en manos de seres sin cultura (porque las culturas ancestrales indígenas, las culturas provenientes de África no son culturas, son curiosidades, vestigios y hasta monstruosidades), a hombres ignorantes (porque el conocimiento ancestral no es conocimiento, sino superstición) ni, mucho menos, a hombres sin valores (porque sólo la moral cristiana tiene ese estatus, las costumbres de los *Otros* son salvajismos). Y esta condición de salvajes los hace, además, ajenos al derecho, a la igualdad que otorgan a los hombres las leyes. Estos hombres otros son sujetos sin letras, sin derecho en suma (Mignolo).

Se desprende de esto que, dado el carácter excluyente e invisibilizante del sistema social que impone rasgos a los sujetos desde la visión de mundo moderna, eurocéntrica, éstos se reconfiguran a la fuerza por el desplazamiento forzado y por la corriente de pensamiento que le subyace. Castro-Gómez caracteriza la identidad capitalista deseable y la noción de Nación como el conjunto en donde se intenta homogenizar a la población bajo esa subjetividad capitalista (Castro-Gómez, 2008: 20)

Con la agudización del conflicto armado interno, comunidades de cascos urbanos, pequeñas poblaciones, veredas, etc. comenzaron a verse también afectados. En general, las poblaciones más afectadas han sido de muy bajos ingresos.

Debe resaltarse el hecho de que, en la mayoría de los casos en que ocurre desplazamiento forzado, el vínculo entre las comunidades e individuos afectados y el territorio de donde son desplazados es factor esencial. Las regiones que han sufrido este flagelo han presenciado luchas por la tierra en el pasado.

¿Es el desplazamiento forzado un problema de la sociedad colombiana originado por el conflicto armado interno que libran las fuerzas del gobierno, junto con grupos paramilitares y los diversos grupos insurgentes de izquierda? ¿Podemos afirmar que a causa de este conflicto, que cristalizó en la década de los sesenta, miles de familias campesinas, indígenas y afrocolombianas empezaron a ser despojadas de sus tierras y territorios, para así perderlo todo, sus posesiones y sus vínculos simbólicos, y ser condenados a la marginación en las ciudades? ¿Podemos afirmar que está fue una situación inédita en el país, que antes de ese conflicto todas las familias de la Colombia rural gozaban de un derecho a la tierra y al territorio, que jamás nunca en la historia de la nación familias y comunidades enteras habían sido despojadas por medios violentos de todo lo que constituía su vida? Sólo si la respuesta a estas preguntas fuera afirmativa, podríamos considerar legítimo basarnos exclusivamente en el Protocolo II para legislar, debatir, analizar y afrontar el problema del desplazamiento forzado en Colombia. Pero, lamentablemente, no es así.

El fascismo societario permite la exclusión de grandes grupos de población del contrato social (De Sousa, 2015: 226). En el caso de los desplazados forzados, éstos no tienen derecho, o al menos, no el mismo derecho que el de los ciudadanos de primera categoría (empresarios, elites políticas y sociales, terratenientes) para acceder a la tierra. Ese derecho les es negado por parte del poder fáctico del Estado y, cuando el Derecho Internacional le exige que se restituyan los derechos vulnerados, esta restitución se hace de forma mezquina, por “razones humanitarias” para atender con “medidas de emergencia”, lo cual se traduce en ayudas ínfimas e insuficientes, casi con el carácter de favores, a esta población de “segunda categoría”, la cual constituye una anomalía en el entramado social plenamente gozoso del Estado de derecho.

A manera de recapitulación, en el primer capítulo de esta primera parte he intentado presentar un abordaje multidimensional de la categoría de desplazamiento forzado que trasciende la definición jurídica que la ha generado en una primera instancia. Este abordaje ha permitido comprender que el desplazamiento forzado hunde sus raíces en la constitución de la subjetividad moderna occidental, en la medida en que es legitimado desde el discurso

colonial, como forma de apropiación de las tierras y de control de los sujetos en los espacios colonizados que devinieron periferias. Esta legitimación fue apropiada por las élites nacionales en las periferias lo cual permitió la persistencia del desplazamiento y su adecuación al discurso del desarrollo y la modernización. Entre las acciones que se consolidaron bajo la tutela de este discurso se encuentran: la apropiación de extensas cantidades de tierras por parte de terratenientes con el beneplácito de los sucesivos gobiernos, bajo la premisa de que aquéllas eran baldías, es decir, sin dueño, cuando, en verdad, eran territorios habitados por comunidades y que hacían parte de su patrimonio cultural; la priorización del uso de tierras para ciertas actividades económicas, consideradas prioritarias, sin tener en cuenta el concurso de las comunidades que podían verse afectadas y, a la postre, privadas del acceso a la tierra en condiciones de equidad; la consecuente desruralización del país y urbanización forzada, que, a su vez, produjo el desarraigo y la marginalización de millones de sujetos; y, finalmente, el ejercicio de la violencia legitimado para alcanzar objetivos políticos y económicos que se materializa en actos de desplazamiento forzado persistentes y generalizados.

De esta forma, emerge un escenario en el cual el desplazamiento forzado se puede entender como una manifestación del legado colonial y de su inherente pedagogía de la negación, desde la cual, los sujetos han sido educados en la vulneración de la condición de igualdad del Otro y en la invisibilización de las consecuencias de esa vulneración.

## **1.2. Categorías de educación y escuela**

En este segundo capítulo se analizarán las categorías de educación y escuela para esclarecer en qué medida éstas han podido ser interpeladas por el desplazamiento forzado, tal como se plantea en el segundo objetivo específico de esta investigación, atendiendo así al segundo objetivo específico de este trabajo. Se busca, en un primer momento, esbozar una definición de la educación en el contexto del proyecto de la modernidad desde el lente de la pedagogía crítica. En un segundo momento, se conceptualiza sobre la categoría de escuela y las

tensiones que la constituyen como espacio de confrontación de visiones de mundo enfrentadas, a saber la de la institucionalidad y la de la subalternidad.

### *1.2.1. La educación en el proyecto de la modernidad*

Como punto de partida para desarrollar las relaciones posibles entre escuela y desplazamiento, ya referidas de paso en el apartado relativo a la dimensión cultural del desplazamiento forzado, es preciso clarificar la forma en que se entienden las categorías de escuela y educación en el contexto de esta investigación. La categoría de educación que, en un principio engloba la categoría de escuela, nos presenta dos dimensiones para su abordaje, ambas pertinentes para este análisis, que resultan interdependientes. La primera se refiere al constructo histórico de esta categoría, con sus raíces en la Modernidad. Esta primera dimensión de la categoría de educación arroja luz sobre preguntas como ¿Qué entendemos por educación? ¿Cuál es el propósito de ésta? ¿Quiénes deben ser educados? ¿En qué grado debe implicarse el Estado en lo educativo? ¿En qué grado debe implicarse la sociedad en lo educativo? La segunda se refiere, en un sentido sincrónico, a las políticas y el discurso oficial que regula lo que es parte del ámbito de la educación y las prioridades que se deben tener en cuenta a la hora de legislar sobre ésta. Con esta se puede dar respuesta a, entre otras, estas preguntas ¿Qué debe enseñarse? ¿Cuáles son los modelos educativos que deben fortalecerse? ¿Qué prioridades deben establecerse a la hora de invertir en educación? Esta última categoría, está, hasta cierto punto y en la medida en que las sociedades sean más o menos dinámicas, determinada por la primera, dado que el discurso que sustentó la forma en que se entiende la educación (el proyecto de la Modernidad) se mantiene, en muchos sentidos, vigente.

La escuela contemporánea, como una institución de instrucción y formación que pretende tener un alcance universal, impulsada por el Estado, tiene sus comienzos en la Modernidad. Los objetivos que motivaron su emergencia están fuertemente ligados al discurso ilustrado y sus implicaciones en la concepción desarrollista del progreso. La educación es, desde el inicio, vista como un instrumento del desarrollo. Se esperaba que ésta, como subsidiaria del

conocimiento científico, produjera sujetos más capacitados para desenvolverse en las nuevas economías. Éstas, progresivamente, emprendieron un tránsito de lo rural a lo urbano e industrial, durante el cual el desarrollo económico estaba cada vez más ligado al trabajo en las fábricas y en el comercio y se apartaba de la producción agrícola. Además, con el fortalecimiento de las repúblicas y la relevancia que cobraba la participación ciudadana en los procesos democráticos, la escuela fue entendida como la posibilidad de formar ciudadanos capaces de tomar parte en los procesos democráticos y de la vida civil.

**Si bien es cierto que las ideas de igualdad social y de los derechos humanos, reivindicadas a lo largo de este texto, hunden sus raíces en la Modernidad,** también lo es que, como he señalado en el subcapítulo correspondiente a la dimensión cultural del desplazamiento, la Modernidad encierra, en su pretensión de universalidad, una negación de las formas otras de ser en el mundo y de habitarlo, ajenas a las que se producían en Europa y, por tanto, una justificación de las violencias que se implementaban para lograr el desarrollo tal como lo entendían desde los centros de poder en Europa. Esto implica que, en su empresa de transmitir las bondades del proyecto moderno, el sistema educativo deja de lado los saberes y las formas de vivir de las culturas ajenas a Occidente. Y, más aún, pasa por alto las violencias necesarias para el avance del proyecto moderno desarrollista.

Sin embargo, la educación también cumplía un papel disciplinador de las subjetividades en términos de qué era y qué no era deseable en la formación de esos nuevos ciudadanos. Valores fundados en la obediencia y lealtad a la patria, el respeto de las tradiciones y la conservación de las jerarquías y las divisiones sociales ocuparon un lugar preponderante en los entornos educativos. Refiriéndose a los orígenes de la escuela pública en el Nuevo Reino de Granada, Martínez Boom (2012) resume en estos términos los propósitos que cumple la instrucción pública:

La escuela aparece de esta forma como un derecho del príncipe, como el escenario de la normalización y la homogeneización de la población, como la factoría por excelencia de los “buenos cristianos y buenos vasallos”, en suma, como una de las

formas de las que se vale el Estado para disponer a la masa de tal suerte que se haga gobernable. (Martínez Boom, 2012: 65).

Este propósito, considero, que se ha mantenido en su planteamiento esencial vigente en el tiempo, a pesar de los cambios discursivos que se han producido en la institucionalidad pública. Los parámetros de homogeneización habrían de transformarse con el surgimiento de la República, pero la necesidad de homogeneización, ya no tendiente hacia la obediencia a la corona, sino al sometimiento al discurso del desarrollo, se mantendría intacta hasta nuestros días, de manera que, en el centro del entramado que construye las políticas educativas, se consolida el imperativo desarrollista que conforma los estados modernos occidentales.

En ese mismo sentido, en Colombia, al no existir sino hasta época muy tardía la separación de la Iglesia y el Estado, aquella tuvo un papel protagónico en la formulación de políticas educativas. El involucramiento de la Iglesia en la educación en Colombia fue uno de los ejes divisorios entre los dos partidos políticos hegemónicos del país: el conservador y el liberal. El primero abogaba por una educación católica, mientras que el segundo, recogiendo los ideales troncales de la Ilustración, exigía una educación laica sin intromisión de la Iglesia. Esta postura tuvo dos oportunidades de implementación en los periodos de 1848 a 1868 y en la República liberal de 1930 a 1946, sin embargo la oposición por parte de los conservadores y el reformismo impidieron la consecución de sus metas. Es sólo hasta 1994, después del, y gracias al, hito histórico que supone la constitución de 1991, que se logra estructurar un sistema educativo laico y este no se ha materializado en toda su expresión aún después de 20 años de existencia.

Debido a esta tardía separación jurídica entre Iglesia y Estado, la dimensión moral de la educación, entendida como el mantenimiento de unas tradiciones sobre la familia, la jerarquía de clases, la obediencia de la ley y de los preceptos religiosos, fue clave en *conservar* las condiciones heredadas del periodo colonial. Y esto, sobre todo, por el hecho de que el papel de la Iglesia católica durante el proceso evangelizador fue de legitimación, desde lo religioso, de la superioridad y el patronazgo adquirido por la cultura europea sobre

las culturas otras. Como bien señala Martínez Boom la escuela tiene una función de orden político y moral (Martínez Boom, 2012: 18). Esta función se traduce en una serie de fenómenos que, en menor o mayor medida, ayudan o se oponen al mantenimiento y la reproducción de un sistema: procesos de inclusión y exclusión, inducción de máximas morales, experiencias de secularización y subjetivación (Ibíd., 19). La tendencia en Colombia, al menos en lo que atañe al discurso oficial sobre la educación, ha sido hacia el mantenimiento del orden heredado de la Colonia en el cual se privilegian los intereses del centro sobre los de la periferia, de los blancos y mestizos “europeizados” sobre los de los indígenas, afrodescendientes y mestizos rurales o campesinos, los intereses de los terratenientes y capitalistas sobre los de los minifundistas y los obreros.

En suma, dos son los ejes de funcionamiento sobre los cuales se puede definir la categoría de educación: **el primero referido al disciplinamiento de las subjetividades y el mantenimiento de un sistema de valores que busca conservar el orden establecido** (heredado del periodo colonial y sólo trastocado en sus formas) en el que las jerarquías sociales y la división de clase se erigen en el sostén y punto de conservación del mismo. Aquí el carácter homogeneizador de la educación es de resaltarse, puesto que ha llevado a la negación de subjetividades otras, tales como las propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes y a la valoración de una sola forma de ser en el mundo fuertemente ligada a los valores católicos. En este sentido, la educación puede ser entendida como instrumento reaccionario que ha impedido cambios necesarios en la construcción de sociedad.

**El otro eje es el referido a la educación como instrumento del desarrollo.** Sin embargo, este eje no se ha traducido en una superación de las desigualdades heredadas de la época colonial. Durante los procesos de emancipación la educación toma relevancia en la construcción y modernización del Estado, pero el carácter excluyente de éste permanece. Según Sarmiento, *entre las reformas primordiales se encontraba la educación enmarcada por dos propósitos medulares: formar una élite profesional para dirección de la república y brindar la instrucción primaria a los súbditos, casi todos sumidos en el analfabetismo* (citado por Cifuentes y Camargo, 2016: 27). El esfuerzo por acentuar este segundo eje

constituyente de la educación es asumido por los gobiernos liberales de los treinta en su empeño de modernizar el país y darle el impulso económico necesario para competir en el nuevo orden mundial. Con todo, el modelo de desarrollo acogido excluía a los pequeños propietarios de tierras y a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Es durante este periodo que las multinacionales, interesadas en materias primas tales como el petróleo, los minerales y algunos cultivos propios de la región como el banano, empiezan a tener una presencia más fuerte en la economía colombiana y una incidencia negativa en la acumulación de grandes extensiones de tierra en detrimento de los sectores sociales empobrecidos. La educación como instrumento para el desarrollo no logra alcanzar una dimensión universal, puesto que los beneficios del desarrollo mismo están destinados a una élite productora, dejando al campesino, al afrodescendiente y al indígena de lado en este proceso.

### **1.2.2. *La escuela: espacio de confrontación y víctima de la violencia estructural***

Otra forma de asumir la categoría de educación, es poniendo el énfasis en la escuela, referida como el escenario en el que se ponen en práctica los discursos pedagógicos, las políticas educativas y las ideologías y subjetividades de los actores educativos, lo cual proporciona la posibilidad de ampliar el campo de acción del hecho educativo en relación con otras categorías y, en concreto, con la categoría de desplazamiento forzado. Se entenderá la escuela como el escenario público en donde se imparte instrucción de carácter primario o secundario o ambos en entornos rurales y urbanos. Sin embargo su caracterización desde una perspectiva histórica es mucho más compleja, puesto que las políticas educativas, las tendencias pedagógicas y el devenir de la sociedad han transformado muchas de las realidades que comprenden la escuela. Para efectos de centrar la discusión en las posibilidades presentes de esta relación planteada, en el texto se hará mención de la categoría escuela, siempre teniendo en cuenta la definición anterior, tal como emana desde la expedición de la Ley general de educación en 1994.

La escuela ha estado siempre en una tensión constante entre el ser y el deber ser. Este ser y deber ser implica una constante tensión de las fuerzas en juego en la construcción de la escuela. Aunque son diversas las tensiones que se pueden identificar, me centraré en aquella que más específicamente afecta su relación con las causas del desplazamiento forzado. Esta es la que se refiere a la escuela como espacio homogeneizador de los sujetos y normalizador del sistema social y la escuela como espacio transformador, que emana de la concepción crítica de la pedagogía.

En el marco de esta tensión, la escuela ha sido el lugar de emergencia de múltiples resistencias a la función homogeneizadora que propone el sistema educativo. Con la acogida que en la década de los setenta del siglo pasado tuvo la pedagogía crítica, propuesta principalmente por Paulo Freire, surgieron movimientos de maestros marcados por una fuerte presencia del pensamiento crítico como abordaje de la labor educativa. Esto, sin embargo, en el contexto de una sociedad en la que los conflictos se suelen resolver haciendo uso de la violencia, implicó que la misma escuela fuera víctima del conflicto. Miles de maestros fueron amenazados, desplazados y asesinados por considerarse, desde las fuerzas para-estatales, que su labor crítica y comprometida con lo social era indicio de colaboración con las guerrillas de izquierda.

Junto con la violencia ejercida sobre los maestros, los sindicatos y las comunidades que afectaron directamente a la escuela, en las regiones del país en que la presencia paramilitar fue particularmente fuerte, la escuela fue sometida a un grado de violencia tal que se llegó, en un acto de fuerza destructiva simbólica, a hablar de *escuelas de descuartizamiento*, trasladando así el significado de la escuela de un modo macabro a un escenario de *pedagogía de la muerte*, extremo terrible de esa *pedagogía de la negación* que he mencionado anteriormente y que, tan a menudo, ha trastocado las vidas de los colombianos en el contexto de la violencia política.

El anterior es un aspecto que requiere ser abordado como tema central de una investigación: la escuela desplazada por el conflicto armado. Aquí queda enunciado y sirve como elemento de contextualización para entender que, claramente, la escuela ha sido afectada

por el desplazamiento forzado. ¿Cómo puede ella afectar a éste? Esta pregunta es la que se intenta responder en las siguientes dos partes, no sin nunca olvidar que la escuela es un espacio vulnerable y en constante peligro.

Pues bien, cuando hablamos de unos sustentos éticos y culturales que configuran el actuar de una sociedad, la escuela se erige como un escenario de gran importancia en su trasmisión y reproducción. Por ella han tenido que transitar las concepciones morales, los fundamentos culturales, los pensamientos dominantes y las visiones de mundo en general de generación en generación. Es decir que si, en la sociedad colombiana hay un *ethos* que ha permitido, facilitado o dado vía libre a la práctica del desplazamiento forzado como forma de apropiación de la tierra y de dinámica de cambio social, éste ha tenido que transitar por las escuelas. Esto no significa que la escuela sea el único lugar en donde esto es posible. Existen en una sociedad numerosos escenarios de transmisión y reproducción de los imaginarios culturales: la familia, las iglesias, las sociedades o clubes, los gremios, los sindicatos, los partidos políticos, los medios de comunicación, etc. Con todo, el lugar que ocupa la escuela es de gran significación al ser ésta un espacio de socialización generalizado, en donde se establecen relaciones de poder entre los maestros y maestras y los estudiantes y en donde los sujetos se encuentran a temprana edad. La escuela es, entonces, un lugar privilegiado para la transmisión y reproducción de conductas, saberes, prejuicios, valores y formas de ver el mundo. La escuela es, en suma, una posibilidad abierta para enfrentar el desplazamiento forzado, atacarlo desde sus raíces y potenciar en sus víctimas la posibilidad de superar el aislamiento que la sociedad les impone.

## SEGUNDA PARTE

### 2. Relaciones entre el desplazamiento forzado y la educación

*Al llegar a Bogotá fue totalmente diferente, porque estaba acostumbrado [...] al campo y pasar de un lugar [...] como el campo a la ciudad a uno le causa diferencia por la inseguridad, estar rodeado [...] por personas que lo están corrigiendo a uno, qué debe hacer, qué no debe hacer. En el campo, lógicamente no, [...] pues sí está protegido por los padres y no había tanta inseguridad. También la parte de la llegada a la escuela fue totalmente diferente, porque uno estaba acostumbrado a los profesores, [...] viendo otras cosas, y al llegar uno se confunde. Gracias a Dios y a los profesores, mis compañeros que me han estado apoyando [...] con las materias, conmigo, con mi familia, gracias a ellos estoy aquí [...]. Y, pues, mis metas, [...] seguir estudiando, hacer un técnico, salir adelante, dejar el pasado atrás y empezar ya mis metas como son.* Testimonio de un estudiante de secundaria, desplazado por la violencia de La Palma, Cundinamarca, en el marco del proyecto audiovisual de aula sobre desplazamiento llevado a cabo en el Colegio Alemania Unificada I.E.D. durante el año 2013.

En esta parte, busco profundizar en el segundo objetivo específico, mientras desarrollo el tercer objetivo específico, a saber, reseñar información documental de algunas iniciativas académicas e institucionales con respecto al desplazamiento forzado. Para esto, considero, en un primer momento, algunas investigaciones recientes que se han producido sobre esta temática, las cuales coinciden en destacar esta relación desde enfoques diversos. En seguida, paso a revisar iniciativas de instituciones que han abordado el problema con incidencia directa en la escuela, de manera que se pueda tener un panorama del camino andado en este sentido. Finalmente resalto los retos que esta relación plantea y la condición imperativa que reclama a la educación su involucramiento en el abordaje de esta problemática.

Es necesario aclarar, en principio, que el derecho a la educación es uno de los derechos vulnerados con el desplazamiento. Esta vulneración afecta a las víctimas más jóvenes y tiene una gran responsabilidad en la destrucción del tejido social. Si entendemos la educación, como formación de subjetividad (Mantegazza, 2006, pág. 70), lo que implica, en sentido antropológico, formación de colectividad y, por tanto, de sociedad, las rupturas que plantea el desplazamiento forzado en los procesos de formación incide directamente en la cohesión y la fortaleza del tejido social.

Son varios los fenómenos en los que se manifiesta la vulneración del derecho a la educación por causa del desplazamiento forzado: en primer lugar, el desplazamiento implica un abandono temporal y, en algunos casos, permanente de la escuela por parte de los jóvenes. La interrupción de la escolarización lleva, consecuentemente, a la re-escolarización de los jóvenes en situación de extra-edad, lo que trae consigo problemas de adaptabilidad a los grupos, pérdida de interés en los contenidos y las metodologías usadas por los docentes y, eventualmente, abandono permanente del sistema escolar, por desgaste, aburrimiento o acoso por parte de los docentes que asumen las actitudes de rechazo e inadaptabilidad como simples formas de indisciplina.

Además de la dificultad para adaptarse en un contexto específico a causa de la extra edad, los jóvenes se pueden encontrar ante una situación de inadaptabilidad a los grupos de pares, por cuanto las formas de relacionarse de una comunidad rural a una urbana pueden diferir de gran manera. A esto, se le suma la discriminación a causa del origen rural. También puede presentarse un problema de adaptación a los métodos de enseñanza propios de la escuela urbana. Estos problemas de adaptabilidad pueden generar subsecuentemente deserción escolar, bajo nivel académico y, con él, pérdida de la confianza en sí mismo, entre otros problemas.

Otro aspecto de la vulneración es el no reconocimiento de las raíces culturales de los jóvenes que provienen de sectores rurales o de etnias particulares. En su afán homogeneizador, la escuela pública suele pasar por alto el valor de preservar las tradiciones

culturales, priorizando la adaptación del sujeto al medio y olvidando por completo el reconocimiento que el medio puede hacer del sujeto para fortalecerlo y fortalecerse. La homogeneización de los sujetos sólo puede conducir a una formación de colectividad desnaturalizada, artificial y poco proclive a la lucha por los cambios sociales y por nuevas formas de relacionarse. El conocimiento tradicional de las comunidades perdido es parte del legado de destrucción del conflicto armado en Colombia y cierra una puerta a la posibilidad de reconstruir nación desde cosmogonías alternativas y resistentes a la visión de mundo dominante.

### **2.1. Miradas desde la academia**

La investigación producida en torno a las relaciones posibles entre desplazamiento forzado y educación han girado en torno a los siguientes problemas: el restablecimiento del derecho educativo a las poblaciones desplazadas en los marcos legales (Viloria, W., 2014); la inclusión de las poblaciones desplazadas en las instituciones educativas; la interculturalidad en la escuela (Albán, 2012; Reay, 2015) y la subjetividad de los sujetos desplazados (Avella, 2016).

Viloria (2014) realiza su investigación, indagando por la percepción que los sujetos desplazados tienen de la garantía del derecho a la educación. Su investigación involucra a sujetos desplazados de la institución educativa San Cristóbal Sur de la localidad de San Cristóbal en el sur oriente de Bogotá, la cual es receptora importante de sujetos desplazados. La investigación se basa en el trabajo de campo con estudiantes en condición de desplazamiento. El trabajo indaga no sólo por la garantía del derecho a la educación, entendida como acceso a la misma, sino también por la permanencia en el sistema, la calidad y la idoneidad de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución.

Este estudio de caso es una muestra de cómo es posible, dentro de los límites del sistema, que el mismo estudio resalta, abrir las puertas de una institución a las víctimas del desplazamiento, fijando el horizonte en el mejoramiento de las vidas de los sujetos al proporcionarles herramientas para la vida. En el estudio, se hace referencia a la educación

en derechos humanos como un componente esencial en la idoneidad de las prácticas pedagógicas. Este elemento permite vislumbrar que hay un interés por la formación política de los sujetos más allá del simple cumplimiento de prestar el servicio educativo a una población vulnerable. Fuera de esto, no hay evidencia en el estudio de un cuestionamiento a los discursos hegemónicos de productividad y desarrollo material como objetivo supremo de la educación. Esto es consecuente con el enfoque de la investigación, en la medida en que no pretende ésta establecer una discusión teórica sobre la problemática.

Albán (2012) evalúa el papel de la escuela desde dos componentes que se desprenden del desplazamiento forzado: la situación de los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento y las posibilidades que ofrece la educación con enfoque intercultural para brindar caminos posibles de formación para estos sujetos. Un aspecto destacable de su propuesta en consonancia con mi investigación es que Albán reconoce que:

Para el caso colombiano, el desplazamiento forzado interno es una expresión dramática del capitalismo como parte constitutiva de la modernidad/ colonialidad que en su fase neocolonial está reconfigurando el panorama poblacional, económico, político y socio cultural de la nación (...) (Albán, 2012: 56).

Este reconocimiento sitúa a la escuela en una posición de encrucijada frente a una problemática multidimensional y estructural de la sociedad, la cual puede ser abordada, desde la perspectiva del autor, situando a la escuela en el discurso de la interculturalidad. El autor va más allá, apoyado en la anterior premisa, y cuestiona en qué medida puede una escuela, con un carácter confesional en sus orígenes y por tanto excluyente, y regulada actualmente desde la perspectiva de los estándares de calidad también homogeneizadores, brindar a los sujetos desplazados caminos otros de subjetivación, si esa escuela no se transforma (Albán, 2012: 62). Desde este cuestionamiento el autor llama a *interculturalizar* la educación, lo que deviene en un proyecto político, *en la medida que (la escuela) críticamente cuestione los patrones de poder existentes que generan las desigualdades y producen los desplazamientos forzados de personas, familias y comunidades enteras de por el conflicto armado interno en Colombia* (Albán, 2012: 63).

La importancia de este abordaje radica en que, a través de él, se evidencia que, cuando se aborda el desplazamiento forzado, desde una perspectiva decolonial, y se reconoce su carácter estructural, la relación entre educación y desplazamiento forzado puede ser cuestionada y su posición se desliza de la responsabilidad de prestar el servicio educativo e, incluso, de su capacidad para *resocializar* y *otorgarle oportunidades* a unos sujetos, cuyos derechos han sido vulnerados, hacia la responsabilidad de repensar la sociedad junto con los sujetos inscritos en el sistema y buscar formas otras de ser y relacionarnos.

Reay (2015) destaca en su investigación que el carácter eurocéntrico de la escuela niega las formas de conocimiento otras y privilegia la episteme occidental, poniendo así a las formas ancestrales de conocimiento en una posición de inferioridad. Resalta que, en contraposición a esta visión colonial de la escuela, una propuesta intercultural debe permitir que sean los sujetos históricamente excluidos quienes se conviertan en agentes de la producción de conocimiento desde sus tradiciones e historias de vida. Esta propuesta es compartida por la presente investigación como se verá en el capítulo final.

Avella (2016) argumenta, con base en un estudio con pobladores, víctimas de desplazamiento forzado, de la región del Bajo Atrato, que la guerra y sus dinámicas, entre ellas el desplazamiento forzado, *educa* a los sujetos, produciendo transformaciones en su subjetividad. La investigación da cuenta de los procesos de cultura política que se habían puesto en marcha en las comunidades anterior a la incursión de la guerra en las comunidades en términos de la organización política y la apropiación del territorio. De esta forma, el autor logra evidenciar el contraste entre los procesos de subjetivación previos a los eventos de desplazamiento y los posteriores. Además, da cuenta de las resistencias que emergen ante estos eventos, producto precisamente de esa construcción de cultura política en los sujetos.

En el contexto del presente trabajo, destaco el papel *educador* que Avella (2016, 275) le confiere al conflicto armado, puesto que es posible establecer un diálogo entre éste y la pedagogía de la negación, producida en las entrañas del discurso colonial, que planteo aquí.

De las ideas del autor, se puede extraer que la guerra y la violencia estructural que la produce devienen en dispositivos pedagógicos que reconfiguran las subjetividades de las víctimas y como lo señala también el autor, de los sujetos que hemos presenciado el conflicto, hacia la aprobación y apropiamiento del discurso desarrollista (Avella, 2016: 292).

En la investigación, se evidencia que el conflicto armado tiene orígenes en procesos económicos, políticos y sociales y, es importante resaltar, que se destaca la dimensión económica como una de las principales razones para la persistencia del mismo. De acuerdo con el autor (Avella, 2016: 291), al ser el discurso económico del desarrollo dominante en las expresiones de la política gubernamental, ONG's, empresarios y de los medios de comunicación, este discurso logra permear a los sujetos desplazados, haciendo que, en muchos casos, se incorporen en los proyectos económicos (monocultivos principalmente) que se originan gracias a los desplazamientos.

Las investigaciones reseñadas, producidas en la academia, delinean unas relaciones entre el desplazamiento forzado y la educación de carácter estructural que interpelan a la escuela no sólo como espacio de garantizar el derecho a la educación, sino también como espacio de confrontación entre una concepción desarrollista y excluyente de las comunidades subalternas y una que asuma las historias de esas comunidades como punto de partida para superar un estado de cosas violatorio de sus derechos humanos y, en general, deshumanizante de la sociedad.

## **2.2. Recuento de iniciativas institucionales frente al desplazamiento forzado**

Junto a estas propuestas desde la academia, diversas instituciones, atendiendo a la necesidad perentoria de las crisis desatadas por los desplazamientos masivos y a las disposiciones legales, han afrontado la problemática del desplazamiento forzado en el

ámbito educativo. Cuatro de estas propuestas son reseñadas en este capítulo con el fin de ensanchar más el conocimiento de los diversos abordajes que ha habido respecto al tema.

*Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica (MEN).* En el año 1999 el Ministerio de Educación Nacional presentó un documento como respuesta a las exigencias que hacía la ley 387 de 1997 en materia de educación (garantía de derecho a la educación para la población desplazada) al gobierno. Este documento fue ampliado y complementado en el año 2005. La ampliación se debió fundamentalmente al creciente número de casos de desplazamiento forzado individual e intraurbano que planteaba retos diferentes a los de los desplazamientos masivos, más comunes en la década de los noventa y foco del primer documento. Este documento se presenta como dirigido esencialmente a los docentes y a autoridades relacionadas con el sector educativo. Su función es servir como base y fundamento pedagógico para la atención a la población desplazada en las instituciones educativas que la reciben bien sea en contextos rurales o urbanos.

La propuesta plantea una atención integral a los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que se basa en tres fundamentos: uno humanitario, relacionado con la situación de emergencia que se produce en el desplazamiento, uno pedagógico, que busca cuestionar la escuela tradicional y ampliar su marco de acción y uno sicosocial que apunta hacia la reparación de la dimensión afectiva de los sujetos.

El texto presenta un marco jurídico e histórico sobre la problemática del desplazamiento y es en este segundo aspecto en donde se encuentra uno de sus principales sesgos. Asume la historia del desplazamiento forzado desde su reconocimiento como problemática por la ley de 1997, haciendo una breve referencia al abandono de esta población en las décadas anteriores por parte del Estado (MEN, 2005: 27). Establece que “*cuando el desplazamiento forzado se presentó en el país en forma de éxodos masivos de población, las entidades gubernamentales, no gubernamentales, nacionales e internacionales fueron compelidas a formular y desarrollar alternativas de atención de emergencia, para satisfacer las necesidades de sobrevivencia alimentaria, de salud, de alojamiento, de educación y de apoyo psicosocial*” (MEN, 2005: 26). Esto implica el desconocimiento de los

desplazamientos masivos anteriores a la década de los noventa que funcionaron como política de Estado para la distribución de la tierra y su larga historia.

*Escuela de puertas abiertas* fue un proyecto, impulsado por la OIM que buscaba responder a las necesidades, en el ámbito educativo, de la población desplazada, puesto en marcha en el año 2001. Esta propuesta hace parte de un proyecto más amplio que implica atención en salud, vivienda, seguridad alimentaria y educación. En el marco conceptual de la propuesta, se identifica el desplazamiento forzado directamente con la existencia de un conflicto armado interno y con el accionar de los grupos armados sobre la población civil (OIM, 2006: 16). También se hace énfasis en que, aunque la prioridad es actuar en situaciones de emergencia derivadas de las acciones violentas de los grupos armados, la perspectiva de trabajo debe ser a mediano y largo plazo, de modo que se obtengan resultados en el fortalecimiento de la institucionalidad y en la consecución de la paz y la prosperidad.

La iniciativa de escuela de puertas abiertas buscaba no sólo permitir el acceso de los niños, niñas y jóvenes (NNJ) al sistema educativo, sino también incidir en el currículo para lograr procesos educativos que posibilitaran la integración a los nuevos entornos sociales, el desarrollo de habilidades productivas para la vida laboral y el mejoramiento de los entornos familiares. Se pretendía lograr la *reconstrucción de los proyectos de vida... fortalecerse en su dimensión afectiva, integrarse a los nuevos contextos y consolidarse como ciudadanos y ciudadanas* (OIM, 2016: 17). Otro aspecto importante de esta iniciativa radica en que buscaba hacer de la escuela un lugar abierto a la comunidad, es decir, que las iniciativas no sólo estaban dirigidas a los NNJ sino también a la comunidad. De este modo, incluía ocho propuestas de trabajo: para niños y niñas: los círculos de aprendizaje y escuela nueva con currículo integrado, adecuado para la cultura afrocolombiana. Para jóvenes: grupos juveniles creativos y educación rural. Y para la comunidad: radios ciudadanas: espacios para la democracia, meterse al racho: la promoción de la convivencia y superación de la violencia en el ambiente familiar, el servicio social de instituciones de educación superior y una escuela abierta a la comunidad. Estos componentes apuntaron a un mejoramiento en las condiciones de vida de sujetos desplazados en comunidades receptoras.

Como medida de atención de emergencia, la Escuela de puertas abiertas realizó un trabajo de impacto en comunidades de Cundinamarca, Chocó, Magdalena, Santander, Nariño, Putumayo y Meta, estableciendo una red de apoyo entre ONG's, Secretarías de educación y, en algunos casos, universidades como la de Nariño y Magdalena. El fortalecimiento de los programas de educación rural y la inclusión de una perspectiva diferencial en relación con la población afrodescendiente se destacan como componentes que apuntan a resaltar el carácter excluyente y focalizado del desplazamiento forzado y a visibilizar las víctimas.

Quizá su principal debilidad, a la luz de los planteamientos teóricos de este trabajo, radica en que el énfasis a la hora de abordar la problemática recaía en la identificación de la misma como una *situación de emergencia*. Esta identificación deja la puerta abierta a quitar toda responsabilidad del Estado en la comisión de la violación sistemática de Derechos Humanos, como se puede ver en esta afirmación: *“Teniendo en cuenta las limitaciones fiscales del Estado colombiano para dar respuesta a la emergencia imprevisible generada por los desplazamientos masivos [...] la OIM ha comprendido que frente a una situación educativa de emergencia, es necesario desarrollar proyectos que a la vez que se constituyan en una respuesta inmediata, efectiva y eficiente, cuenten con posibilidades de sostenibilidad, una vez cese la cooperación de la OIM.”* (OIM, 2006: 25). Situación de emergencia imprevisible es una caracterización que no se corresponde con las circunstancias en que ocurrieron los desplazamientos masivos de población, y menos en ese momento de la historia (primeros años del presente siglo). Si bien es cierto que no estaba entre los objetivos de la propuesta ahondar en las causas que originaron los desplazamientos, es importante aclarar que esta posición que ignora lo estructural en la problemática, no permite dimensionar todo su impacto y difícilmente puede proporcionar herramientas para buscar formas de que la problemática no se sostenga en el tiempo. En efecto, el apoyo sicosocial, tan importante como es en los momentos subsiguientes al desplazamiento, fortalece la idea de que lo sufrido es producto de una situación imprevisible e inevitable y, que lo necesario para estas poblaciones, es reconstruir sus proyectos de vida e incorporarse a las dinámicas sociales, muchas veces ajenas y hostiles. Dinámicas consistentes en la búsqueda del ser productivo, de la explotación del trabajo y

los recursos como forma única posible de habitar en el mundo que han producido las condiciones para el desplazamiento y deberían ser reconstruidas en primera instancia.

En el año 2011, la Fundación para el desarrollo y la educación (FEDES) en convenio con la Secretaría de Educación Distrital, realizó en varios colegios, entre ellos el Colegio Alemania Unificada I.E.D., en el cual me desempeñé como docente, una serie de talleres dirigidos a la población desplazada, tanto padres como estudiantes y a los docentes de la institución. Los componentes se dividían en un trabajo específico con los niños, niñas y jóvenes (NNJ) en situación de desplazamiento, de quienes se tenía conocimiento según los registros que las orientadoras de la institución manejaban; otro con los familiares de estos mismos NNJ; otra serie de talleres con todos los docentes y, finalmente, una socialización con la comunidad.

En el componente dirigido a NNJ, se realizaron tres talleres. El primero era de reconocimiento de los participantes en el que se enfatizaba el aspecto emocional y creativo, teniendo éstos que producir un escudo en el que mencionaban sus sueños, sus temores, las cosas que los enorgullecían, etc. En el segundo taller, a partir del trabajo audiovisual *Pequeñas voces*, se indagaba por su historia de vida, haciendo énfasis en las situaciones de desplazamiento forzado que habían vivido, incluida la elaboración de un mapa con las *rutias de vida*. En el último taller realizado con los NNJ, se indagó por la forma en que ellos veían la escuela.

El componente dirigido a la familia se dividió en tres sesiones y contaba con una presentación de apoyo sobre el trabajo en equipo. El primer taller indagaba sobre la historia de las familias y su proyección a futuro en un margen de 5 años con relación al presente. En el segundo se hacía énfasis en el establecimiento de lazos entre las familias y reconocimiento del Otro. Finalmente, se indagó por la percepción que las familias tenían de la institución y las posibilidades de mejoramiento.

El componente pensado para los docentes contenía varios insumos sobre el conflicto armado, el marco jurídico para su abordaje (Ley 37 de 1997, ley 1448 de 2011 y sentencias

de la corte) y material audiovisual que fundamentaba una propuesta pedagógica, basado en propuestas de reconocimiento del Otro y educar con ejemplo. Sin embargo, con los docentes de la institución sólo se realizó un taller sobre relajación y confianza en el Otro.

Finalmente, el componente referido a la comunidad educativa incluía un documento sobre testimonios de víctimas de desplazamiento forzado y material audiovisual sobre el impacto del conflicto armado en niños y niñas (Lúdica macábrica). Este componente no se llevó a cabo y, en su lugar, se socializó entre los NNJ y los familiares participantes, sin presencia significativa de docentes, el resultado de los talleres dirigidos a estas dos primeras poblaciones.

En resumen, la propuesta elaborada por FEDES con el apoyo de la SED tenía importantes fortalezas, tales como el enfoque diferencial, un abordaje holístico de la problemática, haciendo énfasis en las historias de vida y el aspecto emocional de los sujetos y material de apoyo pertinente. Por otra parte, careció de un impacto significativo en toda la comunidad educativa por limitarse su socialización a la misma población receptora y el componente dirigido a los docente fue limitado, omitiendo los temas de conflicto armado y marco jurídico que son de suma importancia y no siempre reconocidos entre los docentes. Además, el hecho de que la iniciativa sólo se realizara durante un año sin contar con continuidad limitó en gran medida su posible impacto, máxime si se considera que no se buscó incluir a los docentes, padres de familia y demás miembros de la comunidad en actividades de capacitación sobre la problemática.

Más recientemente, el Centro Nacional de Memoria Histórica editó una caja de herramientas para abordar temáticas del conflicto social y armado. Esta caja de herramientas está compuesta de cinco volúmenes y se titula Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra. El primer volumen da las bases teóricas que fundamentan el trabajo desde la memoria. Consiste en una guía general dirigida a los docentes que explica los conceptos fundamentales de la memoria histórica y pretende dar herramientas para que los docentes puedan aplicar la caja de herramientas en el aula. Los otros textos están dedicados a dos casos ejemplarizantes del conflicto: Bahía Portete y El

Salado. Cada caso comprende dos textos: uno para los docentes y otro dirigido a los estudiantes.

Los alcances de esta iniciativa son mucho más amplios que las anteriormente enunciadas, ya que están dirigidos a toda la población y, así, buscan lograr un reconocimiento generalizado de la problemática. Además, incluye importantes referencias al uso de los testimonios como forma de crear conocimiento sobre el conflicto y a la necesidad de abordar el estudio de la historia desde una perspectiva crítica, pluralista y en contexto para lograr una identificación de los estudiantes con las problemáticas estudiadas.

Las limitaciones de este trabajo son dos, fundamentalmente: de un lado, la posibilidad de abordar estos casos ejemplarizantes en toda su complejidad y como paradigmas del conflicto armado, presupone un conocimiento previo de las dinámicas del mismo que no siempre forma parte del bagaje de conocimientos de los docentes, incluso si estos están formados en las áreas de las ciencias sociales. Si se compara la información que proporcionan sobre los hechos con la de los informes emitidos por el mismo Centro sobre los dos casos, se ve que hace falta una contextualización histórica completa que permita entender por qué se desencadenaron los hechos y la forma en que ocurrieron, incluyendo el desentendimiento del Estado. La otra limitación radica en que la caja de herramientas es entregada como un insumo a las instituciones, y, aunque se hizo una socialización de la misma, no hay unas indicaciones de integración al currículo ni unas directrices que hagan su uso obligatorio para las instituciones, de manera que depende de la voluntad institucional o individual su implementación. Esto ha derivado en que la caja de herramientas se convierta en un texto más en las bibliotecas de los colegios sin mayor impacto.

Lo que intento poner en evidencia en estas reseñas es que, si bien es cierto que ha habido un interés institucional en abordar la problemática, éste no ha surgido de un reconocimiento del carácter estructural de las violencias (en particular, del desplazamiento forzado) y, menos aún, de una toma de conciencia sobre el papel que la educación ha cumplido en impulsar el discurso desarrollista, como forma de pensamiento único, que las produce y la hace persistentes. Han sido, con excepción de la propuesta del CNMH, intervenciones

asumidas desde una mirada asistencialista hacia una población vulnerable. Además, la falta de estructuración con el sistema educativo no ha permitido que se consoliden sus resultados para generar cambios trascendentes en la escuela. ¿Cambios dirigidos a qué objetivos? En el siguiente capítulo, último de esta parte, y en la parte final intentaré plantear cuáles son esos cambios que la escuela debe asumir para lograr dar un giro hacia una sociedad incluyente que permita detener la oleada de desplazamientos.

### **2.3. Los retos del sistema educativo ante el desplazamiento forzado**

Se ha mencionado ya la importancia que ha tenido la escuela en establecer resistencias a las violencias y al desplazamiento forzado en particular. Sin embargo, de su carácter inherentemente homogeneizador, emanan una serie de limitaciones que han hecho de estas resistencias algo marginal. En términos generales, y en el contexto aún persistente de la negación del conflicto social y armado de comienzos de siglo, la escuela urbana ha dado la espalda a la realidad de las violencias rurales en un gesto de indiferencia que se configura a través de diversos comportamientos y acciones u omisiones, provenientes de un estar dentro del sistema y para el sistema. De un lado, es frecuente encontrar apatía, cuando se trata de abordar temas relacionados con el conflicto. Las aseveraciones del tipo de *es mejor mostrarle a los jóvenes cosas positivas o qué pereza siempre estar hablando del tema de la violencia* encierran implicaciones en la formación política y subjetiva tanto de los docentes como de los estudiantes. La negación de una realidad puede ser entendida como un mecanismo para proteger la psique de los efectos negativos que tal realidad pueden tener en esta. Pero, a largo plazo, implica también una limitación en la posibilidad de construir agenciamientos que propendan a transformar esa realidad y una toma de distancia con el sufrimiento de quienes han tenido que vivenciarla directamente, esto es, una negación del Otro y de su condición.

En el marco de la pedagogía crítica y transformadora, este enmascaramiento/ensimismamiento desempeña un papel perpetuador de las violencias estructurales. El silencio frente al desplazamiento forzado refuerza las dinámicas que lo

producen a la vez que dificulta reconocer las necesidades de reparación de los sujetos que lo padecen. La escuela se enajena a sí misma y, de esa forma, se desterritorializa, posicionándose en un lugar utópico en el cual nunca han existido el conflicto ni sus víctimas. El espacio que deja la escuela al enajenarse es ocupado en el entorno social por la reproducción de las violencias en la *vida real*: nuevos desplazados llegan a la localidad, ocupan espacios cada vez más marginales, se reproducen las violencias en la forma de bandas que buscan el control territorial, de jóvenes que, al no ver posibilidades para el reconocimiento y desarrollo de sus identidades en la escuela, recurren a las violencias como forma normalizada de vida, de niñas y jóvenes que se ven obligadas a perpetuar roles de víctimas en el entorno de acogida.

Así mismo, los medios de comunicación, como amplificadores de los discursos de los capitalistas y políticos neoliberales, ocupan el lugar de la formación política de la ciudadanía, perpetuando la idea de que el desarrollismo es la única opción económica (y, en consecuencia, de vida, de cultura y de relacionarnos) viable para la sociedad. En este sentido, la conclusión de Weber (citado por Avella, 2016: 292) sobre la dimensión pedagógica del capitalismo, la cual educa a los sujetos económicos que necesita, se materializa con escasas resistencias.

Se ha identificado el desplazamiento forzado como el producto, no sólo de unos procesos económicos y políticos, sino como la consecuencia de una disposición ética al no reconocimiento del Otro, como el resultado de una pedagogía de la negación que se ha instaurado en la sociedad y ha permitido que sea *posible* el despojo, el destierro y el ejercicio de la violencia sobre las poblaciones vulnerables. Surge, entonces, la necesidad de confrontar esta pedagogía con las herramientas que proporcionan las pedagogías críticas.

¿Cuáles son los rasgos que definen la mencionada pedagogía de la negación y que pueden ser confrontados por una pedagogía de la memoria y la resistencia?

## **2.4. La escuela capaz: resistir como imperativo ético**

La introducción de la problemática del desplazamiento forzado, como proceso constituyente de la sociedad colombiana, en los planes de estudio se inscribe en el deber ético de la no repetición. Sin embargo, surge un desafío para los pedagogos a la hora de abordarlo. Como bien señala Mantegazza (2006: 12) al referirse a la enseñanza de la Shoah, se corre el riesgo de que ésta se convierta en un tema más del currículo, una fecha para memorizar de cara a los exámenes y el carácter de acontecimiento constituyente se difumine en el de hecho histórico, separado del aquí y el ahora, alejado de la realidad que los sujetos habitan cotidianamente:

Una educación sin tiempo, una educación que no tome como punto de partida el principio de responsabilidad, el otro, es una educación al servicio de los verdugos. (Melich, 2000: 87)

El papel de escenario transformador de la sociedad que busco reivindicar para la escuela, desde las pedagogías críticas y de la memoria, cobra toda su importancia, cuando se trata de lo que puede hacer ésta al posicionarse frente a la dimensión subjetiva del desplazamiento forzado. Como he planteado en el apartado referido a esta dimensión, el entramado que conforma históricamente la manera en que son representadas las víctimas del desplazamiento forzado ha sido configurado, primero, desde la mirada del sujeto moderno/colonial para después transfigurarse en la del sujeto urbano (en oposición al sujeto rural con el que se identifica fuertemente al desplazado forzado), no sin que la anterior mirada haya desaparecido sin dejar rastro. El rastro de esa mirada colonial subyace y fortalece la del sujeto de la comunidad que recibe a las víctimas, dotándola de un justificante histórico, aunque a menudo velado, que potencia los prejuicios más comunes que la constituyen y que dificultan tanto la enunciación del discurso sobre esta problemática.

Esos prejuicios, la identificación de las sujetos victimizados con el conflicto como algo inherente a ellos, la etiqueta de marginalidad y pobreza, prevalecen en el entorno escolar y dan cuenta de varios fenómenos que hacen parte de la realidad que viven las víctimas de

desplazamiento forzado: el estigma que supone identificarse con esta población, propio de la condición de víctima en una sociedad que no ha sabido dignificar a sus víctimas; la negación de la existencia de desplazados forzados en las instituciones; la identificación, por parte de la comunidad, de éstos con una población problema que afecta la convivencia en las instituciones y la tendencia a culpabilizarlas de las problemáticas; la asociación, en ciertos contextos en donde el conflicto es vivido de forma más cercana, de esta población con la violencia, bajo un lema de *traen la guerra con ellos*; y, a causa y como consecuencia de todo lo anterior, la falta de iniciativas pedagógicas que busquen encarar la problemática.

En contraste, y retomando lo que desde Ricoeur (citado por Castro, 2011: 4), se ha denominado el Hombre Capaz, las subjetividades en juego, que pueden sobreponerse de esas mirada impuestas, para reconstituirse, necesitan de lo que la escuela transformadora les podría ofrecer. Los espacios para contarse desde sus propias visiones de mundo y sus propios imaginarios pueden ser ese punto de partida, hacia dicha reconstitución, no exclusivo de la escuela, puesto que el sujeto trasciende el mero escenario de la escuela, pero sí requerido, toda vez que es allí donde muchos de los imaginarios y visiones de mundo pueden encontrar un eco, un lugar donde se afirmen y refuercen o, por el contrario, un muro que los debilite y proscriba.

Además, teniendo en cuenta los entornos hostiles, en los cuales la violencia es imperante, el papel de la escuela cobra más valor. Sin embargo, debe recalcarse que no se puede sobredimensionar el rol que la escuela debe asumir, ya que se corre el peligro de convertir a la escuela en la responsable de las problemáticas que la rodean, la permean y, en últimas, también la constituyen. Por el contrario, en contra de esta sobredimensión que frecuentemente se asume por parte de la sociedad, se debe entender la vulnerabilidad de la escuela, lo cual nos permite dimensionar la importancia de erigirla en lugar de visibilización y acción ante estas problemáticas, y, en concreto, la que aborda este trabajo.

Las posibilidades de reconstitución de las subjetividades pasan, pues, por la generación de espacios de enunciación que involucren a toda la comunidad educativa y no sólo a los sujetos víctimas del desplazamiento forzado. Aún más, en instituciones donde, debido a la

ubicación territorial, no es frecuente encontrar población que ha sufrido este flagelo, el abordaje del mismo debe ser igual de importante, ya que es una problemática de toda la sociedad y no de un solo sector de la población.

Así pues, la constitución de dichos espacios de enunciación, nos remite a diversos campos de acción, entre los cuales, propongo resaltar los siguientes: el estudio de la historia reciente del país desde una mirada crítica y profunda, incluyendo el pensamiento decolonial en el análisis de los sucesos históricos; la producción y difusión de material didáctico sobre la problemática del desplazamiento forzado y el conflicto; el uso de las narrativas de historias de vida en el contexto del desplazamiento forzado y la violencia política; y la creación de grupos de trabajo, conformados por sujetos víctimas, docentes y que progresivamente incluyan a otros sujetos de la comunidad educativa. En el siguiente capítulo se elaborará sobre las dificultades y posibilidades de estos ejes en la transformación de la escuela. Baste aquí con enunciar que la escuela, como los sujetos vulnerados, tiene la potencia de narrar, de traerse a la vida y enfrentar el silencio, la invisibilización y la muerte que imponen los discursos hegemónicos.

## TERCERA PARTE

### 3. Pedagogía de la resistencia o cómo desplazar el desplazamiento forzado

*La misma función (de trascender más allá del momento presente, de la situación de violencia) puede atribuirse también a los relatos y a las narraciones orales de los deportados y las deportadas durante las horas de trabajo y descanso. Estas narraciones (en un primer momento, siempre ligadas al recuerdo del hogar y de la infancia), a medida que la distancia con la vida anterior se convertía en abismo, se fueron haciendo cada vez más concretas: se hablaba del pan, de la comida o de dormir. Así, no sólo se favorecía el distanciamiento con aquel contexto, sino que, además, se daba forma a una técnica de resistencia destinada a entrenar la mente. Hablar, recordar hechos del pasado, calcular las estaciones, los meses y las horas del día, memorizar poesías y canciones; todo ello servía para alejar la mente de su eterna concentración en el sufrimiento presente y mantenerla activa. (Mantegazza, 2006: 173).*

Hasta aquí he abordado las categorías de desplazamiento forzado, educación y escuela, con el fin de identificar en qué situación se encuentra la escuela frente al desplazamiento y cuál es la naturaleza de este último, que lo hace una cuestión necesaria de ser abordada desde la forma misma en que pensamos el hecho de educar. En el presente capítulo, busco argumentar que la pedagogía de la memoria, entendida, a la luz de la discusión, como pedagogía de la resistencia, posibilita la generación de escenarios de acción tendientes a la superación del desplazamiento, de esta forma busco responder al cuarto objetivo específico, a saber, el de evidenciar el valor de la pedagogía de la memoria como punto de partida para producir conocimiento en torno al desplazamiento forzado y el conflicto armado, acentuando la relación comunidad-escuela en los procesos formativos relativos a la historia

reciente. En ese mismo sentido, planteo que la mirada decolonial en los procesos educativos hace que los discursos en la escuela tengan una potencia más certera en ese papel transformador. Empiezo por esbozar la categoría de pedagogía de la memoria y, en seguida, planteo los supuestos de lo he dado en llamar, inspirándome en Mantegazza<sup>19</sup>, pedagogía de la resistencia frente al desplazamiento forzado.

### 3.1. Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria se basa en la validación de la experiencia como una forma de abordar el hecho histórico (Rubio, 2007: 13). A través de las voces de las víctimas, de las narrativas que se producen desde su experiencia, se busca que en la escuela se abran paso nuevas posibilidades de comprensión de los sucesos de la historia reciente. Pero el propósito de la pedagogía de la memoria no se agota en problematizar la historia reciente, visibilizando las narrativas que no suelen tener cabida en los discursos hegemónicos sobre el pasado, **sino que apela a permitir, por medio del reconocimiento del Otro que narra y del respeto por lo que es narrado, identificarse con el sufrimiento del Otro, trascendiendo, en un plano ético, hacia un ser con el Otro y deviniendo así en una pedagogía de la alteridad.** Esta relación entre pedagogía, memoria y alteridad se elaborará en este capítulo.

En cuanto al contexto de su emergencia, la pedagogía de la memoria es un campo de estudio y un fundamento para la práctica pedagógica relativamente reciente, al menos en nuestro país. Sus orígenes se pueden situar en las propuestas de pedagogos y filósofos de la Europa de posguerra<sup>20</sup>. En España, particularmente, con la caída del franquismo surgió una escuela de pensamiento interesada en abordar los crímenes de la dictadura y, en general, la

---

<sup>19</sup> El término pedagogía de la resistencia es desarrollado en *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio* del pedagogo italiano Raffaele Mantegazza (2006: 166). El autor hace con él referencia a la Resistencia contra los Nazis durante la Segunda Guerra Mundial y las estrategias que desarrollaron los sujetos sometidos al régimen opresor. En el contexto de este escrito, pedagogía de la resistencia tiene una doble significación: como mirada hacia el pasado, en términos de educarnos en la experiencia de los sujetos que han resistido al desplazamiento desde sus lugares subalternos; y como mirada hacia el futuro, en términos de educar para que estos eventos no se vuelvan a repetir, para resistir la persistencia del desplazamiento.

<sup>20</sup> Para un recuento de los inicios de la pedagogía de la memoria, véase Rubio, G. (2007) Educación y memoria (En referencias).

historia reciente del país como contrapeso a la narración de una historia oficial que enseñaba desde la mirada de los vencedores de la Guerra Civil. No está demás resaltar que, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por los pedagogos y teóricos de la pedagogía de la memoria, aun hoy, casi cuarenta años después del restablecimiento de la democracia en España, es frecuente encontrar medidas de resistencia a la enseñanza del pasado reciente, las cuales se fundamentan en la posición de que es mejor olvidar para no levantar heridas del pasado. Esta visión es sostenida, sobre todo, por sectores de la sociedad cercanos a la tradición franquista, que luchan por conservar la memoria de la dictadura lo más libre de crímenes posible y es una muestra clara de uno de los principales rasgos de esta pedagogía: la(s) memoria(s) como un escenario de tensión entre diferentes visiones de mundo.

En Latinoamérica, Argentina se posiciona como uno de los países en donde más se han desarrollado los estudios relacionados con la pedagogía de la memoria en el marco del fin de la dictadura militar de los años setenta y sus crímenes de Estado contra la población civil. Los académicos argentinos se han centrado en discusiones relacionadas con los hechos de la dictadura, la preservación de la memoria de las víctimas de aquella, el reconocimiento de lugares emblemáticos, el paradero de los niños dados ilegalmente en adopción y la responsabilidad de los actores violentos del Estado. Así mismo, en Chile y Uruguay, se han producido importantes avances en los estudios de la memoria<sup>21</sup>. Estas dos tradiciones de los estudios de la memoria son consideradas especialmente por producirse en países de habla hispana, culturalmente cercanos a Colombia y que han sufrido violencias desde el Estado de proporciones enormes. El estudio y recuento de los estudios de la memoria en países con experiencias históricas similares durante la segunda mitad del siglo XX, como El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú, supone un campo de estudio de inmensas posibilidades para entender los discursos hegemónicos y contrahegemónicos a un nivel continental y las formas como estos son identificados en relación con la colonialidad/modernidad en el contexto de los estudios decoloniales. Esta es una puerta abierta, entre otras, que se señalan en este estudio, con miras a motivar el encuentro entre la

---

<sup>21</sup> Para una mirada a los estudios de la memoria en el Cono Sur, véase: Recordar para pensar. Memoria para la democracia (2010). (Varios autores). Santiago de Chile: Ediciones Böll Cono Sur.

pedagogía de la memoria y los estudios decoloniales, que se constituye en la principal apuesta de esta disertación.

Para terminar de contextualizar la pedagogía de la memoria, considero importante resaltar su relación con los eventos de la Segunda Guerra Mundial, de manera que su carácter basado en la búsqueda de lo ético en el ser humano y de la superación de un estado de cosas inhumano, su talante de lucha frente a la pedagogía de la negación y de la muerte, quede bien expresado. Son varios los académicos que coinciden en señalar la Shoah como el punto de fractura en la historia occidental. Entre estos, destacan Benjamin, Adorno, Mèlich, Mantegazza y Ricoeur. Después de los horrores vividos en el genocidio sistemático de los judíos, los gitanos, los comunistas, los homosexuales y otras minorías, y de la imposibilidad de negar la culpabilidad de toda una nación (quizá la más *educada* en ese momento) ante el peso de la evidencia, surge un cuestionamiento por la naturaleza de lo que llamamos civilización y sus fundamentos. No voy a ahondar en la circunstancia de que tales cuestionamientos no hubieran surgido después del genocidio en el Congo Belga o del de los armenios por parte de los turcos<sup>22</sup>, entre otras cosas, porque parados en el lugar de enunciación de los estudios decoloniales, es evidente la respuesta a esta cuestión y el argumento (la negación del Otro no europeo) que la sustenta ha sido suficientemente mencionado en el texto<sup>23</sup>. Lo que es importante destacar es que, desde este reconocimiento y cuestionamiento por la naturaleza de la civilización hace que estos autores, Adorno entre

---

<sup>22</sup> En cuanto al genocidio del Congo Belga, el dominio del Reino de Leopoldo II de Bélgica sobre la población autóctona se realizó por medio del exterminio de casi la mitad de la población (aproximadamente 10.000.000 de seres humanos). El reconocimiento de estas atrocidades por parte del gobierno de Bélgica es aún tema de debate y no hay unanimidad en la comunidad internacional sobre la responsabilidad de Bélgica, a pesar de la evidencia. El genocidio armenio (llamado en armenio Gran Crimen) consistió en la deportación (*desplazamiento forzado*) y asesinato masivo de una cifra indeterminada de armenios (entre 1.000.000 y 2.000.000) por parte del gobierno turco (Los Jóvenes Turcos) en el Imperio Otomano. Sobre este genocidio, aunque hay un consenso en la academia occidental, no sucede lo mismo en el plano político, ya que sólo 29 naciones y algunas regiones lo han reconocido como tal, poniendo en evidencia la primacía de ciertos intereses geopolíticos sobre los intereses humanitarios.

<sup>23</sup> En relación con esto, el sociólogo judío Zygmunt Bauman (Citado por Melich, 2000: 84) llama la atención y deja ver este mismo cuestionamiento, cuando afirma:

“El holocausto no fue la antítesis de la civilización moderna y de todo lo que ésta representa o, al menos, eso es lo que queremos creer. Sospechamos, aunque nos neguemos a admitirlo, que el holocausto podría haber descubierto un rostro oculto de la sociedad moderna, un rostro distinto del que ya conocemos y admiramos. Y que los dos coexisten con toda comodidad unidos al mismo cuerpo. Lo que acaso nos da más miedo es que ninguno de los dos puede vivir sin el otro, que están unidos como las dos caras de una moneda.”

los primeros, apele a la educación como un escenario que debe fundarse sobre el principio de no repetición:

La necesidad de que Auschwitz no se repita nunca más está por encima de cualquier otra en el terreno educativo. Es tan importante respecto a cualquier otra que no considero necesario justificarla, ni que se tenga el deber de hacerlo. No consigo entender cómo hasta ahora [1966] hayamos podido ocuparnos de ello tan poco (Adorno, citado por Mantegazza, 2006: 28).

**Sobre este principio de no repetición es que se fundamenta la argumentación del siguiente capítulo**, en el cual se busca posicionar a la pedagogía de la memoria en el contexto colombiano de posconflicto dentro del mismo conflicto: en una necesidad de doble urgencia: que se tomen medidas para acabar con las condiciones que propician la violencia y que no se vuelva a caer en las mismas formas de relacionarnos que la desatan.

### **3.2. Pedagogía y memoria: una relación necesaria en un contexto de conflicto armado**

Colombia se encuentra en la actualidad en una encrucijada histórica. Después de firmado el acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP, ha surgido un debate nacional sobre la validez de otorgar un reconocimiento político a la guerrilla desmovilizada, sobre la forma en que se debe impartir justicia a los culpables de delitos atroces, sobre las responsabilidades de las partes en conflicto, sobre la forma en que se deben reparar las víctimas, entre muchas otras cuestiones. Subyace a estos debates una confrontación de discursos que giran en torno a cuáles fueron los orígenes del conflicto y cuál fue su naturaleza. Con todo el cubrimiento que se hace del debate, son muy escasas las ocasiones en que las voces que se amplifican en los medios de comunicación provienen directamente de las víctimas del conflicto armado y, menos aún, de las víctimas del desplazamiento forzado, que, paradójicamente, son, con diferencia, las más numerosas. Las voces provienen de políticos, expertos, columnistas, observadores internacionales, empresarios.

Avella (2016B), haciendo referencia al caso concreto de la adjudicación del predio Carimagua en Puerto Gaitán, Meta, destaca como, en el debate en torno a la problemática las únicas voces no escuchadas fueron las de los desplazados:

(...) los desplazados o las asociaciones que los representan nunca tuvieron voz en el espacio público configurado por periódicos como El Tiempo, El Espectador o La República, y si la tuvieron, esta fue muy limitada y sesgada, ya que versó no solo sobre temas sino sobre posturas que se impusieron más allá de toda discusión. En los artículos de Internet revisados en La República y El Espectador tampoco aparecen sus voces. Ellos siempre fueron protagonistas silenciosos, cuyos intereses fueron apoderados o representados por la Procuraduría, por los congresistas de los partidos Liberal y Polo Democrático, o por algunos columnistas en las secciones de opinión en la prensa referenciada. Lo que los medios revisados lograron construir, en este caso, fue una proyección de las voces más sonoras, y un vacío en torno a las expectativas de los propios desplazados. Tenemos noticia permanente de lo que debería interesarles a las comunidades a través de lo que la Corte estima como los derechos que les deben ser garantizados, pero nunca se acude a los propios desplazados. (Avella, 2016B: 184).

Esta es una realidad que puede ser constatada no sólo en este caso concreto, sino en el tratamiento general que se le da a los asuntos del conflicto social y armado en los medios de mayor exposición a la población. Ante este panorama de silenciamiento, surge una primera tarea para cuyo abordaje la pedagogía de la memoria otorga herramientas. Lo que se dice del conflicto armado desde las voces consideradas idóneas constituye un pliegue en el entramado discursivo que lo carga de sentido. Las voces de los desplazados pueden dotarlo de un sentido necesario para configurar su realidad: el sentido del sufrimiento y el dolor que ha producido, pero también de las resistencias y las luchas que han emergido en medio de la dificultad.

De ese silenciamiento a las voces de los desplazados, se desprende una tarea ulterior que la escuela, desde la pedagogía de la memoria, puede emprender. **Contraponer al discurso**

**dominante sobre el conflicto (que invisibiliza el desplazamiento forzado) un discurso subalterno que lo haga evidente en toda su magnitud y ayude a reconfigurar la forma en que se entiende el conflicto. La finalidad última de esta tarea es que, a partir de la comprensión del conflicto, sea posible educar en la no repetición, en el nunca más de los delitos de lesa humanidad y en el nunca más de las condiciones que permiten normalizar el desplazamiento forzado:** la negación del derecho del Otro ha autodeterminarse en su territorio y la invisibilización de su sufrimiento.

Finalmente, esta relación necesaria entre escuela y memoria en tiempos de conflicto armado se basa en el imperativo de no ceder en los esfuerzos por hacer la escuela un territorio de paz: un territorio que esté alejado de las violencias y, por encima de todo, un territorio donde se produzcan discursos de alteridad, de reconocimiento del Otro, de su subjetividad y de su igualdad en derechos. Es decir, un territorio en donde se reten los discursos que produce la violencia y la sociedad, desde los cuales se niega la posibilidad de ser como se es y se impulsa una forma única posible de vivir, estrechamente sujeta a los dictados de la economía capitalista.

### **3.3. Memoria e historia: la memoria como conocimiento**

De acuerdo con lo anterior, las memorias, es decir, las narraciones que las exteriorizan, en la medida en que traen al presente y dan vida a los sucesos vivenciados por los sujetos, son susceptibles de introducir en el escenario educativo otra fuente de conocimientos que, en sí mismos, cargan la potencia de lo *vivido*. Los conocimientos generados a partir de estas narraciones tiene un doble valor: de una parte, permiten establecer nuevas perspectivas en la comprensión de un fenómeno dado. Para el caso del desplazamiento, se trata de fortalecer el conocimiento que se genera desde las cifras, los casos paradigmáticos, la enunciación de los autores y las causas reconocidas del desplazamiento con la voz de las víctimas que lo sufrieron, el impacto que tuvo y tiene en sus vidas, la magnitud de la pérdida, la forma en cómo las víctimas mismas entienden el conflicto y sus actores, las transformaciones que ha producido en sus vidas y, de suma importancia, las resistencias y

actos vitales de afirmación que los sujetos ponen en marcha al verse atravesados por las violencias que los niegan.

El otro valor, **apunta a la capacidad que los sujetos receptores de esta memoria pueden desarrollar para identificarse con el sufrimiento del Otro. Esta capacidad fortalece la formación ética de los estudiantes quienes, así, pueden pasar de un conocer a un reconocer (se) en las vivencias del Otro.** *Reconocerse* en el Otro deviene una forma más profunda de conocimiento, puesto que posibilita la identificación de la propia subjetividad con una realidad que, de otro modo, sería vista como muy distante y ajena a la propia. Aquí la apuesta pedagógica se posiciona en el campo de la formación ético-política de los estudiantes como prioridad a la hora de abordar la historia reciente.

Desde la perspectiva del estudio de la historia reciente (Pescader, 2003), surgen, sin embargo, tensiones en cuanto a la validación o aceptación que se le pueda otorgar al conocimiento generado desde las narrativas. De un lado, puesto que las memorias se producen en el plano de lo narrado por un sujeto, este carácter *oral* se contrapone a la concepción tradicional de la historia según la cual el documento es soporte necesario para que un hecho sea susceptible de volverse histórico. También puede ser conflictivo este carácter oral frente a la tradición que predomina en la escuela occidental (y que se posiciona en el mismo lugar epistémico) de fundamentarse en el texto escrito. Esta tensión, desde la perspectiva decolonial, es fundamental a la hora de intentar el giro epistémico hacia formas otras de producir conocimiento desbordando los límites de la tradición positivista.

De otro lado, y en contraposición a la tradición positivista (muy arraigada en la historiografía tradicional) de que el sujeto cognoscente debe tomar distancia del objeto de estudio, la pedagogía de la memoria y, en general, el trabajo con testimonios producidos en contexto de memorias del conflicto, implica no una toma de distancia, sino un acercamiento, una identificación con el sujeto (nunca más *objeto de estudio*) al que se le interpela para que narre. Como he mencionado al referirme a la alteridad y su relación con la pedagogía de la memoria, este es un innegociable en los trabajos de la memoria. Y, si

causa queja en quienes trabajan desde la historiografía (y la ciencias en general) tradicional, es precisamente porque este imperativo surge de la convicción de reestructurar las formas de ser, conocer y estar en el mundo propias de la tradición occidental. La tensión es aquí, pues, difícilmente resoluble, pero urgente en los debates actuales en ciencias sociales.

Es, entonces, como se ve, un camino nada fácil el que se plantea recorrer, cuando se apuesta por buscar en las memorias de los sujetos respuestas a las problemáticas en un entorno educativo. Son considerables los obstáculos que pueden surgir, pero es igualmente sólida la idea de que **los pueblos tienen el derecho a narrarse desde adentro, con sus propios lenguajes y simbolismos, tomando distancia siempre que sea necesario, de las categorizaciones que sobre ellos se producen desde el discurso moderno colonial**. En cuanto a esta relación entre memorias e historia y producción de conocimiento, mucho más se puede debatir y para eso como referencia de partida remito al breve texto de Carlos Pescader (2003) en el cual se incluye bibliografía relacionada con el tema. Hasta aquí creo haber mencionado las tensiones más pertinentes al momento de contextualizar el tema en un entorno educativo.

### **3.4. Las narrativas como camino de la memoria**

En el proceso de construcción de identidad la memoria personal desempeña un papel fundamental en la medida que permite al sujeto reconocer su trasegar, su relación con el territorio y con los otros. Esta memoria personal está entrelazada con la memoria colectiva de la comunidad a la que pertenece el sujeto y con las memorias históricas que están en constante reinterpretación y esto hace necesario que la escuela posibilite el espacio para que todas estas memorias tengan una voz y puedan ser interpretadas críticamente desde la realidad de los sujetos.

En cuanto a la memoria personal, esta abarca la historia personal y familiar del sujeto. Está marcada por unos hitos en la historia personal a partir de la significación que el sujeto les otorga. La narración oral es su principal camino de expresión, puesto que la palabra hablada guarda ese punto de contacto con la vivencia de una forma más significativa que otras

expresiones. Esto, claro, no quiere decir que otras formas de expresión, corporales, pictóricas, plásticas, no sean apropiadas, ya que, de hecho, pueden incluso tener más amplitud narrativa al estar mediadas y no referir los hechos violentos de manera directa. Lo que significa es que la palabra hablada trae con más potencia al recuerdo la vivencia y, con sus modulaciones, toca profundamente la subjetividad de quienes escuchan.

Sin embargo, son varias las dificultades que se levantan en el camino de la expresión de las memorias. En contextos de violencia, como los que produce el desplazamiento forzado, la expresión de los hitos relacionados con hechos violentos puede verse truncada por la presencia del actor violento o por su legado de terror que se cierne sobre las comunidades. Esto llega a imposibilitar el hecho de contar y, en el caso colombiano, en el que los alcances de los violentos trascienden incluso los territorios donde hacen presencia física, puede convertirse en un peso durante toda la vida. Ante esta dificultad, Castro plantea lo siguiente:

La posibilidad de encuentro con otras víctimas, que han vivido situaciones similares, ya sea en espacios organizativos o comunitarios, posibilita la construcción de confianza, apoyo y cercanía en medio de la imposición del silenciamiento y la fragmentación. Este poder decir lo que sucedió y darse cuenta que no sólo le pasó a ella, sino a muchas personas más, permite una comprensión más amplia de las intencionalidades de la violencia y restablece a través del tiempo la relación con el otro como un interlocutor, que me escucha y me interpela. (Castro, 2011: 5).

Esta es una posibilidad que se puede explorar no sólo en contextos de violencia política, sino también en la escuela, en donde, con frecuencia, confluyen varios sujetos desplazados. Círculos de la palabra entre los sujetos desplazados puede ser un lugar de encuentro de esas memorias diversas, pero con mucho en común, y, además, un punto de partida hacia la visibilización de la problemática a un nivel institucional.

Por otra parte, la memoria personal también está mediada por el contexto cultural en el que éste se desenvuelve, de manera que no todos los hitos, es decir las memorias singulares, y

especialmente aquellos que están relacionados con situaciones de violencia, logran encontrar formas adecuadas de interpretación y expresión, cuando el sujeto se encuentra en un nuevo contexto en el cual su historia de vida no encuentra parangón o las situaciones vivenciadas no son reconocidas como posibles, ya que no pertenecen a esa cotidianidad o simplemente son invisibilizadas por el discurso dominante que, a menudo, niega la realidad del desplazamiento en toda su magnitud. Ante este obstáculo para las narrativas, la escuela puede ayudar a encontrar las vías de expresión de estas memorias. Entre las posibilidades de hacerlo, se encuentra la de la formación ético- política por medio de recursos didácticos, relacionados con el desplazamiento forzado, tales como textos narrativos (novelas, cuentos, crónicas), textos académicos, contenidos audiovisuales o visitas guiadas a lugares de la memoria.

Como última y más ominosa, dificultad por mencionar (aunque no sean estas tres las únicas existentes), está la de la posibilidad de no ser escuchado, aunque se narre. La sociedad colombiana, ciertamente, se ha caracterizado por su silencio y su indolencia ante el sufrimiento de los sujetos Otros del país rural, del país excluido y desplazado. Esto implica que, en el acto de narrar lo vivenciado y, al tiempo, narrarse en su dolor, el sujeto puede prever la posibilidad de que la única respuesta sea el silencio, la incompreensión indiferente, incluso la burla.<sup>24</sup> Ante tal posibilidad, que deviene en hecho revictimizante en términos simbólicos, el sujeto puede optar mejor por el silencio.

Con todo y esas dificultades, las narrativas de personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado son de importancia capital, puesto que muestran la cara menos conocida del conflicto. En el contexto de los estudios en historia reciente, el testimonio oral, ciertamente, se considera una fuente primaria fundamental para el trabajo historiográfico (Schwarzstein, 2001: 16). Lo que se busca no es únicamente el registro y la

---

<sup>24</sup> En un acto de memoria realizado en la institución en que trabajo, con la participación de una madre de Soacha y una mujer desplazada del Putumayo, fui testigo de la actitud displicente e incluso irrespetuosa de algunos jóvenes estudiantes de ciclo quinto, ante los relatos, producidos desde el corazón de ellas, de las vivencias y el dolor generado por la violencia estatal. Al hablar, después del evento, con ellas, me manifestaron su tristeza al observar esa actitud en jóvenes de clases bajas que bien podrían haber sido sus propios hijos. En ese mismo sentido, el temor a la burla y el señalamiento por parte de los jóvenes desplazados del mismo colegio, fue el primer obstáculo que tuvimos que superar durante la elaboración del contenido audiovisual que se menciona en las palabras preliminares.

transmisión, que es una de las tendencias de la historia reciente, sino que, de una parte, las narrativas, desde un trabajo colectivo, se puedan incorporar a la generación de conocimiento sobre el desplazamiento forzado y a una mejor comprensión de la problemática. De otra parte, que éstas abran la puerta, en los sujetos escuchantes, a la identificación con el Otro, posibilitando así una pedagogía de la alteridad.

Las narrativas implican, ciertamente, la capacidad de nombrar, de decir lo que se consideraba indecible. Esta capacidad de nombrar hechos que interrumpieron el curso de la vida contiene en sí misma una potencia transformadora en el sujeto, el cual empieza a salir del estado de indefensión al que se le intentó someter. Una vez la narración se produce, se hace posible el encuentro con quienes escuchan y quienes, a su vez, comparten sus relatos propios, permitiendo así la formación de comunidades de la memoria, que se alejan del olvido, que es muerte y condición para la perpetuación del desplazamiento forzado. Es así que surge ese carácter resistente de la memoria, que la memoria se vuelve resistencia.

### **3.5. De esta pedagogía: la memoria como resistencia**

Se ha señalado, a lo largo de esta investigación, las condiciones de posibilidad y de responsabilidad como constitutivas de la categoría escuela desde el marco teórico que proporcionan las pedagogías críticas. Esto permite plantearse que, ante la realidad que plantea la problemática del desplazamiento forzado de un estado de cosas inconstitucional y una configuración social basada en la exclusión y el despojo, la escuela puede emerger con fuerza como un escenario de resistencia. Ahora bien, este escenario de resistencia puede llegar a alcanzar un impacto más profundo en la medida en que los esfuerzos dispersos institucionales, individuales y comunitarios se entrecrucen en la construcción de una pedagogía (un actuar y un sentir pedagógico) que asuma el reto de incorporar las enseñanzas que nos deja el análisis del desplazamiento forzado como el producto de una pedagogía, arraigada en la sociedad, de *la exclusión, la negación del Otro y el despojo*. En efecto, el transcurrir social de Colombia da cuenta de un aleccionamiento en esos tres principios antes mencionados.

¿Qué máxima se erige en fundamento de esa pedagogía de la resistencia? La máxima de no matarás, no acabarás ni física ni simbólicamente con la vida del otro y todo lo que ella implica: su cosmovisión, sus tradiciones, su subjetividad. En este sentido nos dice Levinas:

(...) Éticamente, el derecho del prójimo a existir tiene primacía sobre mi derecho, una primacía que se resume en el mandamiento ético: no matarás, no atentarás contra la vida del prójimo. La relación ética (...) subordina mi existencia a la del prójimo. (Levinas, citado por Melich, 2000: 89).

Este no acabar con la vida del otro es un llamado claro a no desplazar, puesto que desplazar forzosamente es destruir una parte de esa vida, unos lazos de comunidad que la alimentan, una identificación y arraigo con el territorio que la sustentan. También es imponer una visión de mundo, que se sustenta en siglos de dominio, sobre Otras que, en esos siglos, se han intentado borrar.

La empresa de conducir a la escuela por esos derroteros se presenta enorme y difícil de acometer. Propongo algunas estrategias a través de las cuales, se podría avanzar en ese sentido, aunque soy consciente de sus limitaciones y de las transformaciones que, a nivel de política pública requerirían.

La primera pasa por dar un lugar prioritario al análisis histórico de la problemática del desplazamiento forzado. Analizar críticamente la historia y la historia reciente del país implica desentrañar las causas del desplazamiento, su persistencia en el tiempo y su magnitud. Este primer aspecto referente a la historia, sin embargo, requiere de una visión más amplia de lo que se ha entendido convencionalmente como estudio de la historia en los contextos escolares en los que frecuentemente pasan inadvertidos los avances que se producen en la academia. Requiere incorporar los relatos orales de los sobrevivientes, de las víctimas; buscar las memorias de las comunidades afectadas, incluso si eso implica mover las fronteras de la escuela para encontrar (nos) con las voces que den sentido a las múltiples historias posibles. Ampliar las fronteras de la escuela y del estudio que se hace de

la historia en ella, en un esfuerzo por dimensionar la tragedia del desplazamiento, es el primer paso de esta pedagogía. Esto implica cambios importantes en la formación de maestros en las facultades de pedagogía y la voluntad política e intelectual para efectuarlos.

Esta problematización de la historia como objeto de estudio en las aulas escolares se enmarca en una segunda estrategia, que sólo enunciare brevemente, puesto que su objetivo trasciende los de esta propuesta, aunque los potencia: la de descolonizar el saber, la producción de conocimiento, sobre la cual De Sousa Santos (2015) nos habla en extenso; descolonización que toca a todas las áreas del conocimiento, superando el legado colonial en que nos encontramos.

La tercera estrategia, que se desprende de la anterior, es el reconocimiento del Otro como interlocutor válido en el diálogo de saberes. Esto implica valorar los saberes que se producen desde las tradiciones campesinas, afrocolombianas e indígenas en los mismos términos que se valora el saber producido desde la cultura occidental; reconocer las visiones de mundo diversas que amplían el horizonte de comprensión de la vida misma y sus desafíos.

Este reconocimiento del Otro, nos lleva a la cuarta estrategia de esta pedagogía: el reconocimiento de las resistencias y las luchas de los grupos subalternos, tales como las de los movimientos campesinos en los años setenta que aún perviven en la memoria (GMH, 2010: 2001). De este reconocimiento, emana una potencia educadora, aún inédita en contextos escolares, en el sentido de dar vida a esa voz, recuperar sus narrativas para traer al aula la historia desde las comunidades, que también tienen sus gestas y el derecho a reivindicarlas. Ante una enseñanza de la historia basada en los hitos tradicionales, estas narrativas podrían levantarse como contrapropuesta, como forma de pasarle a la historia el cepillo a contrapelo, tal como lo planteaba Benjamin.

La última y más importante estrategia es la que pasa por luchar por la creación de espacios para que las memorias de los sujetos atravesados por el desplazamiento sean visibilizadas. A través de círculos de la palabra, primero entre sujetos que comparten vivencias, de modo

que puedan fortalecerse en el narrarse entre sí. Para luego pasar a incluir sujetos *ajenos* a estas experiencias que puedan escuchar en ese sentido ético e incorporar esas narrativas en su *conciencia del mundo*. Junto a estos círculos de la palabra, la socialización de contenidos didácticos relacionados con el desplazamiento y el conflicto social y armado es muy útil para contextualizar a los sujetos de la comunidad educativa. Por último, la posibilidad de contar con talleres sobre el tema, por parte de sujetos comprometidos con el trabajo con víctimas y expertos en las temáticas, daría fuerza a esa formación, esencialmente, política.

Se ha mencionado antes la concepción de la educación como formación de subjetividades. Este papel esencial que cumple la educación nos sitúa en el problema de la relación entre sujeto y colectividad. El hombre tiene una naturaleza social, su humanidad radica en la posibilidad de relacionarse de forma constructiva con los otros (Mantegazza, 2006, págs. 93, 94). Debemos entender, entonces, la experiencia subjetiva en tanto facilitadora de conocimiento significativo, como una experiencia que se realiza en y con el Otro, por tanto su memoria es una memoria en y con el Otro, con el colectivo. De ahí, que la narración de las memorias debe entenderse también en un sentido social como narraciones con y para el Otro, es decir narraciones que se producen en una relación con los demás, en un reconocimiento de sus presencias, de los puntos de encuentro de las experiencias y en la búsqueda del mutuo entendimiento. Estas narraciones, en su finalidad, también son narraciones que buscan al Otro, un acercamiento con el colectivo para producir identidad, sentido de pertenencia y sentido, en última instancia, de ser sujeto histórico, inscrito en unas territorialidades y unas temporalidades particulares que han sido atravesadas por el conflicto armado.

Así pues, la propuesta de aproximación desde la narrativa de las memorias, tiene un carácter identificable con la propuesta de Mantegazza de una pedagogía de la resistencia (Mantegazza, 2006, págs. 158, 159). En este caso, hablamos de una resistencia a los discursos hegemónicos que pretenden contar una historia única, ejemplarizante y determinista. Desde el reconocimiento de las distintas subjetividades, se pretende también impulsar unas narrativas que se abran espacio entre las formas hegemónicas de lenguaje, que se otorguen voz en medio del discurso imperante del *urbicentrismo* que niega toda una

realidad, la realidad del campo, de las costas, de los llanos, de las selvas, de la cual se alimenta y a la cual no le deja más que su indiferencia e indolencia.

La narración de memorias de sujetos conscientes de ser actores históricos de su propia realidad (o en proceso de serlo) se erige así como una praxis educativa capaz de propiciar cambios frente a una sociedad demasiado anclada en su pasado, demasiado apegada a sus formas, pasado y formas que han producido las grandes inequidades e injusticias que son combustible del interminable conflicto armado. El empoderamiento en el ámbito de la construcción del conocimiento por parte de los sujetos que viven el conflicto es también la puerta abierta al reconocimiento del drama del desplazamiento, de las responsabilidades que como sociedad tenemos todos los colombianos en esta problemática y de la búsqueda de soluciones a largo plazo para reparar a las víctimas y avanzar hacia unas condiciones sociales más propicias para el bienestar del país.

#### **4. Concluir... ¿cómo? Se trata de abrir caminos**

He intentado, en buena parte de este trabajo, presentar una exposición integral y multidimensional de la problemática del desplazamiento forzado. Ésta ha pasado por resaltar el carácter jurídico del término y las limitaciones que este plantea, cuando se trata de entenderlo en el caso particular colombiano, al relacionarlo exclusivamente con una situación de conflicto armado entre facciones beligerantes reconocidas. En razón de esto, he señalado que hechos de desplazamiento antedatan a la Violencia Política que tradicionalmente se asume como el inicio de éste y que su análisis no puede ser desligado del análisis estructural del sistema capitalista.

Al momento de entender por qué el desplazamiento forzado se ha normalizado como mecanismo violento que moldea la organización social del país y cómo instrumento para el desarrollo económico y la hegemonía política, he intentado evidenciar que las raíces culturales apuntan hacia una pedagogía (en términos de una formación de subjetividades y direccionamiento de las vidas en función de la sociedad) de la negación del Otro, la cual emerge como sustento del desplazamiento y de otras acciones aniquiladoras de la vida y la dignidad humana, que, aunque en apariencia son contradictorias con la función pedagógica, han pervivido en consonancia con un sistema depredador, basado en la competencia y no en la cooperación, como el capitalista.

Este análisis del desplazamiento forzado y su trasfondo cultural ha permitido establecer una relación directa con la educación, en la medida en que ésta es entendida como un dispositivo de validación de las prácticas culturales de una sociedad, de manera que las políticas que la han orientado poco han podido hacer para transformar los fundamentos culturales del despojo y el desplazamiento. El desplazamiento forzado es, en términos generales, una política de Estado y, como tal, el sistema educativo sólo podrá confrontarlo a plenitud, cuando el Estado abandone dicha política.

Este carácter estructural de la violencia que supone el desplazamiento también se hace extensivo a otros tipos de violencia endémica inherente al sistema capitalista. Así que el

análisis aquí propuesto busca tender puentes con diferentes análisis de esas otras violencias tales como la violencia machista, la discriminación racial y de género, la violencia política contra líderes comunitarios, sociales y sindicales, la inseguridad alimentaria y la precariedad laboral, por mencionar algunas. Entender que todas estas formas de violencia trazan sus raíces en el discurso moderno/colonial, parte fundamental del sistema capitalista global, es un imperativo, para, desde el campo educativo en que nos movemos, podamos establecer formas de hacer pedagogía resistentes y contrahegemónicas.

Sin embargo, las resistencias ante el desplazamiento forzado han existido y han permitido desarrollar procesos locales para contener sus consecuencias desastrosas en las víctimas. De algunas de estas iniciativas, se da cuenta en esta investigación, aunque es necesario aclarar que este cubrimiento no es exhaustivo y las iniciativas en diversas regiones son numerosas y dejan ver un panorama de acción popular ante esta problemática.

Mi aporte, que se aúna a estas iniciativas de posicionar a la escuela frente al desplazamiento forzado, se puede condensar en los siguientes fundamentos:

1. Un reconocimiento del desplazamiento forzado como un problema estructural, con raíces en el pensamiento colonial, del sistema capitalista, hegemónico en nuestro contexto, y como una política de Estado, en términos pragmáticos, el cual no puede ser encarado sin hacer frente a los discursos que lo han legitimado.
2. La convicción de que, desde el escenario educativo, se puede enfrentar esta problemática, en la medida en la que se asuma una visión crítica del quehacer pedagógico, no sólo a la hora de proponer los contenidos que se deben abordar en las asignaturas, sino también en la forma de *re-crear* las relaciones entre los sujetos de la comunidad educativa.
3. Transformar la forma en que se establecen las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad educativa y se piensan los discursos emitidos en el contexto educativo desde la pedagogía de la alteridad y el cuidado del otro. Pedagogía que implica el reconocimiento del Otro y su diferencia como eje de las relaciones personales y sociales.

4. Poner en el centro de la producción de conocimiento sobre la historia reciente y el conflicto armado los discursos emitidos desde los sujetos subalternos y víctimas del conflicto para incorporar sus conocimientos orales, tradicionales, comunales y populares en la construcción de conocimiento sobre la historia, la cultura, la diversidad, la política y la sociedad; de manera que podamos llegar a superar el discurso hegemónico y, aún, eurocéntrico que permea la escuela.

5. La necesidad de ensanchar los límites que nos impone la colonialidad del saber al validar tradiciones, formas de estar en el mundo, conocimientos y formas de producirlos. Esto posibilita hacer de la escuela un escenario abierto a la diversidad, que se interesa por los saberes otros, no sólo por los validados por la episteme occidental, de manera que pueda hacer resistencia, no sólo desde lo ético, sino también desde lo epistémico, a la pedagogía de la negación del Otro.

De aquí se desprenden las estrategias que planteé en el capítulo final como posibles formas de abordaje del desplazamiento en la escuela y que retomo brevemente en seguida: el abordaje crítico de la historia y de la historia reciente, en particular, la historia del desplazamiento forzado y el conflicto social y armado. La descolonización del saber en los entornos escolares, que permite un diálogo de saberes. De aquí, el reconocimiento del Otro como un interlocutor válido en la producción de conocimientos sobre el desplazamiento. La otra estrategia consiste en reconocer las luchas de resistencia de las víctimas para dar vida a su potencia pedagógica en la escuela. Y, finalmente, la creación de escenarios para las memorias de las víctimas, en un contexto de pedagogía de la alteridad, para lograr procesos de identificación con el Otro.

Estas estrategias posibles requieren de esfuerzos conjuntos, de tejer redes de maestros y socializar las experiencias a los públicos más amplios posibles, en tiempos en que las prioridades en educación pasan más por acogerse a estándares de calidad importados de organismos internacionales (conocidos como multilaterales, pero unilaterales en su proceder), por incorporar tecnologías de la comunicación y la información en los entornos

educativos a cualquier precio y sin pensar en los contextos particulares de cada escenario de enseñanza, por homogeneizar y estandarizar cada vez más desde la evaluación, aunque se hable de diversidad; y por reducir cada vez más el ámbito de la educación pública, con políticas que priorizan los intereses de la empresa privada sobre los derechos y las prioridades de los sujetos.

De otra parte, no quiero dejar de mencionar que, en cuanto a la comprensión de la problemática del desplazamiento forzado como elemento estructural del sistema que constituye la sociedad colombiana, esta investigación vislumbra otros caminos de análisis que pueden ayudar a ensanchar dicha comprensión. Uno de ellos es la posibilidad de realizar estudios comparativos de esta problemática entre diversos países de América Latina y, por qué no, de otras partes del globo, que han sufrido conflictos armados en su historia reciente (Piénsese en el Perú, El Salvador, Guatemala, Ruanda o Sudáfrica) y también de aquellos que no los han sufrido de forma tan abierta (Paraguay, México, Brasil, por mencionar algunos). Un estudio comparativo entre países, aunque implicaría una labor titánica, podría arrojar luces sobre esa relación profunda entre el sistema capitalista, sus imperativos económicos, sus supuestos culturales y su raíz netamente colonial, con todo y modernidad, y el desplazamiento forzado como forma suprema de negación del Otro, de su derecho al territorio y a la autodeterminación cultural y política.

Otro camino posible apunta hacia la elaboración de una reconstrucción de la historia desde las memorias subalternas con relación a los hechos violentos que produjeron desplazamientos forzados en distintos contextos, bien sea en el marco del conflicto ampliamente reconocido, o en el marco de los procesos de acumulación capitalista. Las dificultades de una reconstrucción de estas proporciones pasan no sólo por la enorme cantidad de memorias que se podrían recopilar, sino por las distancias temporales que es necesario salvar. Ésta podría producirse desde múltiples iniciativas regionales o locales.

Finalmente, es importante resaltar que, como lo sugiere el título de este apartado, más que generar unas conclusiones, que implican cierre, estos planteamientos son puertas que intento abrir en mi trasegar investigativo por el camino del desplazamiento forzado, con

miras a centrar mi práctica docente, cada vez más, en la visibilización de esta problemática y, a largo plazo, tener una incidencia en el escenario educativo al que tengo acceso.

## Referencias

- AHUMADA, L. 2010. *Estado del arte de las metodologías de trabajo fundamentadas en la pedagogía social. Estrategias aplicadas a la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado en las instituciones distritales de Bogotá*. Bogotá: EDUCC, Universidad Cooperativa de Colombia.
- ALBÁN, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿posibilidad o quimera? *Contextos*, 55-66.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS; CODHES. 2002. *Compilación sobre desplazamiento forzado. Normas, doctrina y jurisprudencia nacional e internacional*. Bogotá: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (Documento electrónico).
- AVELLA, E. A. (2016). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato (Cómo la guerra educa)* (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AVELLA, E. A. (2016B). Constitución de subjetividades a través de las esferas públicas dominantes del desplazamiento forzado: el caso del escándalo de Carimagua en Puerto Gaitán, Meta (Colombia). *Boletín de Antropología*, Vol. 31 No. 51, enero- junio de 2016. Universidad de Antioquia, 171-193.
- CASTRO, C.P. (2011) *Víctimas en Colombia: narración y memoria en medio de la violencia política*.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & RESTREPO E. (2008) *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (Compiladores) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015A) *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH - UARIV.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015B), *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá, CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2016), *Tierras y conflictos rurales. Historia, políticas agrarias y protagonistas*, Bogotá, CNMH.
- CÉSAIRE, A. (2008) Discurso sobre el colonialismo en *Para leer a Aimé Césaire*. PP: 313-355. México D.F.: Fondo de Cultura económica.
- CIFUENTES, J. & CAMARGO, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y sociedad* 7 (2), 26-37.
- CUCHUMBÉ, N. & VARGAS, J. (2008). Reflexiones sobre el sentido y génesis del desplazamiento forzado en Colombia. *Universitas Humanística*, no 65, 173-196.
- DE SUOSA SANTOS, B. (2015) *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- DE ZUBIRÍA, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 183-226.
- DUSSEL, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores.
- ESCOBAR, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano. En *Conflicto e (in) visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Rstrepo, E. Rojas A. (Editores). Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- ESPINOSA, M. (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia. En Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- FAJARDO, D. (2005). Tierra, territorios y desplazados. *Semillas en la economía campesina*, 10-15.
- FAJARDO, D. (2015). Estudio sobre el conflicto social armado, razones para su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 327-373.
- FIDDIAN-QASMIYEH, E. et al. (2014) *The Oxford handbook of refugee and forced migration studies*. Londres, Oxford University Press.
- FREIRE, P (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

- GIRALDO, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos, en: *Comisión histórica del conflicto y sus víctimas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia Págs.: 375-414.
- GMH. (2010) *La tierra en disputa: memorias de despojo y resistencia campesina en la costa Caribe (1960-2010)*. Bogotá: CNMH.
- GMH. (2013) *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC). (2016) *Global report on internal displacement*. Texto online.
- JELIN, E.; & GUILLERMO, F. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- MANTEGAZZA, R. (2006). *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- MARTÍNEZ BOOM, A. (2012) *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- MELICH, J. (2000). El fin de lo humano ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, 31, 81-94.
- MÉNDEZ, J. (2008). Memoria individual y memoria colectiva: Paul Ricoeur. *Ágora*.
- MIGNOLO, W. (2001). *The darker side of the Renaissance: literacy, territoriality and colonization*. Michigan: The University of Michigan Press.
- MOLANO, A. (2007). El desplazamiento en Colombia: antecedentes, causas y consecuencias. *Revista Número*, 70-81.
- NOVA C., M., Arias Barrero, I., & Burbano Bravo, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 27- 39.
- ORTEGA, P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, V. 3, N. 28, 81-91.
- ORTEGA, P., & HERRERA, M.C. (2012). Memorias de violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N. 62, 89-115.

- ORTEGA, P. MERCHÁN, D. & VÉLEZ, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, N. 40, 59-70.
- OIM. 2006. *Escuela de puertas abiertas. Respuesta educativa colombiana a la situación del desplazamiento forzado*. Bogotá: OIM.
- PESCADER, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. *Revista de la facultad de derecho y ciencias sociales. Universidad Nacional del Comahue*. No. 9, 115-128.
- REAY, M. & HENRY, M. (2015). *Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica intercultural* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RODRÍGUEZ, C. (2007) *El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- RUBIO, G. (2007) Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. Publicación electrónica de la Universidad Complutense.
- SECRETARÍA DE HACIENDA DISTRITAL. (2004) *Diagnóstico, políticas y acciones en relación con el desplazamiento forzado hacia Bogotá*. Bogotá, Alcaldía Mayor.
- SCHWARZSTEIN, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: FCE de Argentina.
- TRAVERSO, E. (2007). *El pasado. Instrucciones de uso*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones jurídicas sociales, S.A.
- VILLA, M. (2005). Desplazados: Entre víctimas, peligrosos y resistentes a la guerra. En: *Desplazamiento forzado: ciudades y regiones. Memorias*. Segundo Encuentro Nacional REDIF.
- VILORIA, W. M. (2013). *Percepción en la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ZULUAGA, O. & MARTÍNEZ BOOM, A. (1996). Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En Martínez Boom A. Nadorowski, M. *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.