

“Los jóvenes no se involucran en esta guerra”: propuesta pedagógica en la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la cuenca del río Cacarica-Bajo Atrato chocoano sobre las memorias y experiencias tras el desplazamiento forzado y el retorno

Presentado por:

ANDREA LEZAMA AYALA

Código: 2015160028

Tesis para optar por el título de Licenciada en Ciencias Sociales

Director

JORGE ENRIQUE APONTE OTÁLVARO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Línea de proyecto pedagógico Formación Política y Memoria Social

Bogotá, noviembre 2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Revolución y Educación	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: 2015160028	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 2 de 145	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“Los jóvenes no se involucran en esta guerra”: propuesta pedagógica en la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la cuenca del río Cacarica-Bajo Atrato chocoano sobre las memorias y experiencias tras el desplazamiento forzado y el retorno
Autor(es)	Lezama Ayala, Andrea
Director	Aponte Otálvaro, Jorge Enrique
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 141 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DESPLAZAMIENTO FORZADO, RETORNO, MEMORIA HISTÓRICA, CONFLICTO ARMADO

2. Descripción
Este trabajo está inscrito en la Línea de Proyecto Pedagógico de Formación Política Memoria Social, y tiene como objetivo principal reconstruir las memorias y experiencias de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad (CAVIDA) de la cuenca del río Cacarica durante los procesos de desplazamiento forzado y retorno. Desde la pedagogía crítica y la educación popular pretendió incorporar estos relatos para dar cuenta de la importancia de construir conocimiento de la mano de las y los estudiantes, y de incorporar la memoria histórica y social en los escenarios educativos.

3. Fuentes
ACNUR (1998), <i>Intensificación de la promoción y el fomento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular la cuestión del programa y los métodos de trabajo de la</i>

comisión derechos humanos, éxodos en masa y personas desplazadas. Principios rectores de los desplazamientos internos. ONU. Recuperado de: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0022.pdf>. Fecha de consulta: 30 de agosto de 2018

Alayón, Catherine (2016), *Soy líder, guía para la formulación del proyecto educativo comunitario de pasantía*. CREFAL.

Allier, E (2005), *Las voces del pasado*. CONACYT.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2009), *Violencia de Género y mujeres desplazadas*. Recuperado de: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Violencia_de_genero_y_mujeres_desplazadas.pdf. Fecha de consulta: 22 de agosto de 2018

Aponte J, Mendoza N, Rodríguez S, (2014), *Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores*. Universidad Central. Recuperado de: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_41/41_10AMR_Movimientos_organizaciones_sociales.pdf

Aróstegui (2004), *La historia vivida*. Madrid. Alianza Editorial. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/305233651/La-historia-vivida-Julio-Arostegui>

Asociación Nacional de Ayuda Solidaria (2001), *El desplazamiento forzado en Colombia: Análisis y propuestas de la Coordinación Nacional de desplazados y ONG'S de Derechos humanos*. Bogotá.

Bello, Martha Nubia (2000), *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia

Botón S, et al. (2012), *El caso del desplazamiento forzado en Colombia: un análisis municipal a partir de regresiones cuantílicas*. Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada

Caicedo, L, (2006), *Desplazamiento y retorno, balance de una política*. Bogotá, Textos de Aquí y Ahora.

Calvache D, Medina, C (2015), *Mujeres en situación de desplazamiento forzado por la violencia frente al ejercicio de sus derechos sector charco azul comuna 13 Santiago de Cali*. Cali. Universidad del Valle.

Castañeda, H (2007), *Cultura y desplazamiento en Bello: Derecho a la cultura y desplazamiento forzado en el municipio de Bello, departamento de Antioquia*. Recuperado de: www.redalyc.org/html/4077/407748996008/. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

CAVIDA (2002), *Somos tierra de esta tierra. Memorias de una resistencia civil*. Cacarica, Chocó.

CAVIDA (2008), *Rap desde la selva, una herramienta de construcción de paz*. Cacarica, Chocó.

CDIM-ESAP (-), *Breve reseña histórica del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá.

Ceballos, M (2013), *El desplazamiento forzado en Colombia y su ardua reparación*. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

Cendales, L (2004), *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas, Federación internacional de Fe y Alegría. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf. Última revisión: febrero 11 de 2019

CIDH, (1999), *Tercer informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, capítulo VI: Desplazamiento forzado interno*. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/indice.htm>. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018

CIDH, (2013), *Caso de las comunidades afrodescendientes desplazadas de la cuenca del río cacarica (operación génesis) vs. Colombia sentencia de 20 de noviembre de 2013 (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas)*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_270_esp.pdf

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, *¿Ecocidio certificado? Pizano S.A., en el territorio del Bajo Atrato (Chocó)*, 2006. Recuerado de: <http://www.semillas.org.co/es/ecocidio-certificado-pizano-s-a-en-el-territorio-del-bajo-atrato-choc>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, *La Tramoya: Derechos humanos y palma aceitera Curvaradó y Jiguamiandó*, (2005). Recuperado de: https://issuu.com/comisionjusticiaypaz/docs/la_tramoya_-_. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018.

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

Corporación Arco Iris (2007). *Programa poblaciones afectadas por el conflicto. La memoria desde las víctimas II Chocó: por los hijos y la tierra despojada (Curvaradó, 1996-2002)*, Bogotá, Corporación Nuevo Arco Iris.

Corporación Universitaria del Meta. *El desplazamiento forzado en Colombia*. (2008), Villavicencio.

Escobar, A (2005), *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá. Editorial Universidad del Cauca.

Fajardo, D. (2002). *Tierra poder político y reformas agraria y rural*, Bogotá. Editorial ILSA.

Freire, P. (1986). *La pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=TBC6eRj_Pl8C&pg=PA16&lpg=PA16&dq=es+un+proceso+de+conocimiento,+formaci%C3%B3n+pol%C3%ADtica,+manifestaci%C3%B3n+%C3%A9tica,+b%C3%BAqueda+de+belleza,+capacitaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+y+t%C3%A9cnica&source=bl&ots=3a_6ooWr0j&sig=ACfU3U3QKLSpbtSohJO7xE3wZOZ0vPsEsw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjfrsf4J7lAhUNnKwKHxW0Df0Q6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false. Última revisión: 15 de octubre de 2019

García, P (2014). *Tierra, palma africana y conflicto armado en el Bajo Atrato chocoano*, Colombia. Una lectura desde el cambio en los órdenes de extracción, Bogotá. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012405792014000100006. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

Gaviria, F; Muñoz, C (2007). *Desplazamiento forzado y propiedad de la tierra en Antioquia, 1996-2004*. Medellín. Universidad de Antioquia

Gómez, E, et al (2011). *El Retorno y Reconfiguración en un Grupo de Niños y Niñas en Condición de Desplazamiento Forzado*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905107>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

González, E. (2011). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato. (Cómo la guerra educa)* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/>. Fecha de consulta: 16 de junio de 2018

Grupo temático de desplazamiento (2001). *Estado de situación del desplazamiento: agosto 2001*. Bogotá. Editorial ANUG

Halbwachs H, (1996). *La memoria colectiva*. Recuperado de: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf. Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2018

Herrera M, Merchán J, (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1. Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2019

Ibáñez, Ana; Moya, Andrés (2006), ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. Recuperado de: <https://core.ac.uk>. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2018

Jelin, E (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid. Siglo veintiuno editores.

Jiménez et al (2012), *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Bogotá. Revista Colombiana de Educación.

Korol, C et al (2014), *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Colombia. La Fogata Editorial; Argentina, América Libre.

Lagarde, M (1996), “*El género*”, *fragmento literal: ‘La perspectiva de género’*, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.

López, O (2005), *Un nuevo enfoque para abordar el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co>. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2018

Marciales, M (2013), *Violencia sexual en el conflicto armado: Los rostros afro de la reparación. Caso: Asociación de mujeres afro por la paz (AFROMUPAZ)*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Marín, E (2004), *Afectos y efectos de la guerra en la mujer desplazada*, Barrancabermeja.

Martínez, I (2015), *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

McLaren, P (2008), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial GRAÓ.

McLaren, P. (2012), *La pedagogía crítica y revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires. Herramienta ediciones. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012pdf>. Última fecha de consulta: febrero 10 de 2018

Mendoza N, Rodríguez S (2007), *Subjetividad, formación política y construcción de memorias*. Pedagogía y Saberes N° 27. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 77-85

Meza, C (2006), *Territorios de frontera: Embate y resistencia en la cuenca del río Cacarica*, Revista Universitas Humanística, Vol. 32, No. 62, p. 385-429. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía y Letras.

Ministerio del Interior (2017), *Plan de caracterización consejo comunitario de la cuenca del río Cacarica*. Colombia.

Ministerio del interior (s,f), *Retornos y reubicaciones hacia la reparación integral a víctimas del desplazamiento forzado*.

Naranjo, G (2001), *El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 94.

Pachón T, (2015), *Mujeres afrodescendientes desplazadas. Cambio territorial y transformación identitaria*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://bdigital.unal.edu.co/52220/1/Tesis_afro.pdf. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018

Puyana A, (1999) *Conflicto Armado, Fumigación y Desplazamiento en la Amazonia y la Orinoquia*”, artículo en “Desplazados, Migraciones Internas y Reestructuraciones Territoriales”, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Restrepo, E (2016), *Etnografía, alcances, técnicas y éticas*. Envién Editores, Bogotá.

Sacavino S. (2014), *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf> . Última revisión: 23 de septiembre 2019

Serrano José, et al (2011), *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>. Fecha de última consulta: noviembre 6 de 2018

Sisma Mujer (2017), *Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Sisma Mujer.

Unidad de víctimas (2015), *Mujeres y conflicto armado*, Bogotá, Unidad de Víctimas.

Utria, L (2015), *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*, Barranquilla, Ediciones Universidad del Norte.

Torres, A (2007), *Paulo Freire y la educación popular*. Revista EAD-Educación de adultos y desarrollo. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>. Fecha de última consulta: 6 de noviembre de 2018

Tovar, C (2006), *Desplazamiento forzado y acompañamiento psicosocial: a propósito de la emergencia de nuevos actores políticos*. Revista Universitas Psychologica Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750111>. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

Verdad Abierta (2008), *Bloque Élmer Cárdenas de Urabá*. Verdad Abierta. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/bloque-elmer-cardenas-de-uraba/>. Fecha de consulta: 22 de agosto de 2018

Yerushalmi, Y (1989). *Reflexiones sobre el olvido*. En Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. Usos del Olvido, Segunda edición, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, pp. 13-26

4. Contenidos

El presente trabajo está desarrollado a través de tres capítulos en donde se abordan dos ejes fundamentales, uno investigativo y uno pedagógico, los cuales responden a dos preguntas distintas. En primer lugar, el eje investigativo a través de la revisión bibliográfica y la investigación de tipo etnográfica pretendió plantear la trayectoria y la consolidación de CAVIDA tras los procesos de retorno a las Zonas Humanitarias, y de la conformación de su proyecto educativo comunitario. Por otro lado, el eje pedagógico tuvo como propósito exponer la importancia de abordar la memoria histórica en la escuela a través de las memorias y experiencias del desplazamiento y el retorno de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad.

En el primer capítulo se realiza un balance bibliográfico sobre las investigaciones realizadas acerca del desplazamiento forzado para poder analizarlo desde tres miradas distintas; el desplazamiento a partir de prácticas estructurales, los efectos psicológicos que genera para la vida de las comunidades, y las repercusiones culturales que produce el desarraigo producto de la huida forzada. También, se definen conceptualmente unas categorías que se desarrollan a lo largo de este trabajo; memorias, experiencia, desplazamiento forzado, y retorno.

En el capítulo II se expone la trayectoria de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad, la cual surgió como una iniciativa por la defensa de los derechos de los pobladores y el territorio desde el desplazamiento en el coliseo de Turbo. También refleja el desarrollo de su propuesta educativa adscrita al Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato Chocoano, apoyado por la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz. Allí, se desarrolla también, la propuesta educativa que diseñé para trabajar con los y las estudiantes del colegio integral CAVIDA en la Zona Humanitaria de Nueva Esperanza en Dios durante el primer semestre del 2019. La propuesta

profundizó en la importancia de abordar la memoria histórica en la escuela a partir de las experiencias del desplazamiento y el retorno de las comunidades de la cuenca del Cacarica, de la misma manera demuestra que la propuesta estuvo pensada y ejecutada desde los enfoques de la pedagogía crítica y la educación popular.

En el tercer capítulo hago un análisis reflexivo sobre mi práctica pedagógica, el cual recoge los aspectos fundamentales sobre por qué considero que el desarrollo de mi propuesta contribuyó a la enseñanza de las Ciencias Sociales y al saber pedagógico de la línea de Formación Política y Memoria Social, línea en la cual estuvo enmarcado este trabajo. Allí, identifiqué el rol fundamental que ocupamos las mujeres en los procesos educativos y la forma en que situar la pedagogía desde una perspectiva feminista de la mano de la educación popular y la pedagogía crítica, propician una educación más crítica, transformadora y solidaria.

5. Metodología

La metodología que este trabajo adopta hace parte de la investigación de tipo cualitativa que recoge mecanismos de tipo etnográfico, en tanto pretende comprender las experiencias que constituyeron y constituyen las memorias y experiencias de las personas que hacen parte de CAVIDA. Para su realización se utilizaron tres técnicas: la observación participante, la entrevista etnográfica y la revisión documental.

6. Conclusiones

Las comunidades del Cacarica aún padecen las barbaridades de la guerra en Colombia, son víctimas del hostigamiento y la persecución de los actores armados, y además siguen siendo víctimas de la negligencia y la ausencia del Estado, sin embargo, se han proclamado como defensoras de la vida, la paz y la reconciliación.

Aunque mucho se ha documentado y escrito en torno a las comunidades de la cuenca del río Cacarica, poco se ha escrito sobre los acontecimientos y los procesos posteriores a la Operación Génesis y al desplazamiento forzado.

Más allá de pretender hacer un recuento sobre las causas del desplazamiento forzado en Colombia y especialmente en el Bajo Atrato, quise aportar teóricamente sobre las diferentes repercusiones que

tiene en las víctimas el desplazamiento a nivel emocional, social, político y cultural, pero sobretodo analizar rigurosamente las vivencias experimentadas luego de esos acontecimientos.

Gracias a las experiencias y la resistencia de la comunidad después del retorno, ha sido posible mantener un proceso no violento para convivir dignamente dentro del territorio.

Los maestros y maestras tenemos la responsabilidad de diversificar las miradas que tenemos de la historia de nuestro país, para eso es necesario escuchar otras voces, poner el acento en otras narrativas, y propiciar ambientes educativos más humanos.

Los niños, niñas y jóvenes del Cacarica que con dificultad pueden asistir a la escuela, se manifiestan a favor de la paz pese al horror soportado por sus padres, de los bombardeos, las masacres, las desapariciones, y otros crímenes aún irresueltos, consideran que debe hacerse todo lo posible para que no se repita lo ocurrido en 1997.

Los jóvenes están a favor de la vida, a favor del perdón y la paz dialogada; la paz, como ellos dicen “con quien toque hacerla” si es necesario.

Elaborado por:	Andrea Lezama Ayala
Revisado por:	Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Fecha de elaboración del Resumen:	Dd	mm	Aaaa
--	----	----	------

Contenido

Introducción	16
CAPÍTULO I:.....	19
CLAVES CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO Y RETORNO EN EL BAJO ATRATO	19
1.1 Estado del arte	19
Balance de las investigaciones que han trabajado el desplazamiento desde las prácticas estructurales, y los efectos psicológicos y culturales	19
1.1.1 Investigaciones sobre el desplazamiento a partir de prácticas estructurales	21
1.1.2 Investigaciones sobre el impacto psicosocial del desplazamiento forzado	25
1.1.3 Investigaciones sobre las repercusiones culturales producto del desplazamiento	30
1.2 Referentes conceptuales	35
1.2.1 Aproximación al concepto de memoria para darle sentido al pasado-presente-futuro	35
1.2.1 La incidencia de la experiencia en la construcción de la memoria	37
1.2.2 El desplazamiento forzado como estrategia de guerra	38
1.2.4 Aproximación al concepto de retorno como garantía de derecho	41
1.2 Proceso metodológico	44
1.4 Desarrollo de la pregunta de investigación.....	47
1.4.1 Pregunta de investigación	50
1.4.2 Contextualización de la región y de la Cuenca del río Cacarica	50
Capítulo II:	60
CONSOLIDACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE AUTODETERMINACIÓN VIDA Y DIGNIDAD (CAVIDA) Y DESARROLLO DE SU PROPUESTA PEDAGÓGICA INTEGRADA AL PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO DEL BAJO ATRATO..	60
2.1 Surgimiento y trayectoria de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA).....	62
2.2 Propuesta educativa de CAVIDA en el Proyecto Educativo Comunitario	68
2.2.1 Fundamentación pedagógica del Proyecto Educativo Comunitario	70
2.2.2 Diseño de la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario	71
2.2.3 Funcionamiento del Proyecto Educativo Comunitario y Colegio Integral CAVIDA	74
2.3 Planteamiento de la propuesta pedagógica.....	79
2.3.1 Enfoque pedagógico.....	79
2.3.2 Diseño de la propuesta	83
2.2.3 Desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica	87

Capítulo 3:	120
CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA A LA LÍNEA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA SOCIAL DESDE LAS MEMORIAS Y EXPERIENCIAS DE LAS COMUNIDADES EN RESISTENCIA	120
3.1 La importancia de abordar la memoria histórica en los contextos educativos para contribuir en la educación de las nuevas generaciones	122
3.2 La pedagogía ejercida desde las mujeres y en clave feminista	126
3.3 Aportes de la pedagogía crítica y la educación popular para la democratización de la educación en contextos de conflicto	129
CONCLUSIONES	133
Referencias bibliográficas:	134
Lista de tablas y fotografías	142

A las Comunidades de Autodeterminación, Vida y
Dignidad que resistiendo a las políticas de la guerra y
el olvido han defendido la paz, la memoria y la
justicia.

Para Pollo y Juancho, mis amigos entrañables del Cacarica.

Agradecimientos

Principalmente, a mi familia por su infinito amor, por su apoyo y comprensión pese a los riesgos del camino. Por su ejemplo y su trabajo incansable, por enseñarme que la primera bandera a defender es la de la educación pública, gratuita y de calidad.

A mis amigas y amigos por los sueños y el afecto, y por hacer de la Universidad una etapa profundamente hermosa. A mi querido amigo, quien por los incomprensibles azares de la muerte no pudo celebrar este logro conmigo.

A las chicas por la sororidad y la desobediencia permanente, por lo vivido y por lo que falta construir.

A mi director Jorge Aponte por su paciencia, y por compartir que la memoria nos salvará de la muerte y del olvido.

A los hombres y mujeres de CAVIDA, quienes me abrieron las puertas de sus casas permitiéndome escuchar detenidamente su historia, y por confirmar el significado de la humanidad en un país que se resiste a perdonar y a olvidar la guerra. Finalmente, a las niñas, niños y jóvenes de la cuenca del río Cacarica quienes son la siembra de una generación de mujeres y hombres dignos y valientes. A ellos especialmente por ser el motivo y a quienes adeudo esta experiencia maravillosa.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos veintidós años las comunidades de la cuenca del río Cacarica han sido sinónimo de paz y fortaleza para Colombia y el mundo. Tras el desplazamiento masivo en 1997 debido al terror sembrado por militares y paramilitares, las comunidades negras de la cuenca, amparadas por la ley 70 de 1993, han consolidado un proyecto de resistencia de carácter no violento para defender sus territorios colectivos de los grupos armados y las empresas que han buscado despojarlos de sus tierras, con el fin de extraer la madera de sus bosques, de controlar los caminos fluviales que conducen a Panamá, y con la excusa de erradicar la subversión del territorio.

Las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad (CAVIDA) organizadas como un proceso de resistencia civil pacífico, permanecen en dos Zonas Humanitarias ubicadas en la cuenca del río, con el objetivo de preservar la paz y la vida de las comunidades desde que se iniciaron las primeras fases del retorno, proceso que motivó la realización de este trabajo.

Esta investigación se desarrolló a través de tres capítulos en donde se abordan dos ejes fundamentales, uno investigativo y uno pedagógico, los cuales responden a dos preguntas distintas. En primer lugar, el eje investigativo a través de la revisión bibliográfica y la investigación de tipo etnográfica pretendió exponer la trayectoria y la consolidación de CAVIDA tras los procesos de retorno a las Zonas Humanitarias, y de la conformación de su proyecto educativo comunitario. Por otro lado, el eje pedagógico tuvo como propósito exponer la importancia de abordar la memoria histórica en la escuela a través de las memorias y experiencias del desplazamiento y el retorno de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad.

Para desarrollar el primer eje, por un lado, en el primer capítulo se realiza un balance bibliográfico sobre las investigaciones realizadas acerca del desplazamiento forzado para poder analizar el desplazamiento desde tres miradas distintas; el desplazamiento a partir de prácticas estructurales, los efectos psicológicos que ocasionan los procesos de desplazamiento, y las repercusiones culturales que produce el desarraigo producto del desplazamiento.

Por otro lado, se definen conceptualmente unas categorías que se desarrollan a lo largo de este trabajo; memorias, experiencia, desplazamiento forzado, y retorno. Frente a la memoria se incorpora la noción que establece Elizabeth Jelin (2002) sobre el significado que tiene ésta para darle sentido al pasado-presente-futuro. A partir de esto se desarrolla la experiencia como un concepto fundamental para comprender la forma en que se han configurado los recuerdos, olvidos, las prácticas y formas de vida a partir de los sucesos del pasado. También se abordan el desplazamiento y el retorno, el primero para comprender la forma en la cual en Colombia ha sido empleado como una estrategia de guerra para infringir temor en la población, y el retorno expuesto como un derecho para dignificar la vida humana. Es importante para mí mencionar que en un primer momento se abordó también la categoría de mujeres, teniendo en cuenta que la proyección inicial de este trabajo era el de abordar la importancia de las mujeres de la cuenca del río Cacarica en los procesos de retorno, sin embargo, se optó finalmente por trabajar las memorias y la trayectoria de la organización de CAVIDA y su trascendencia en la consolidación de su proyecto de resistencia pacífica tras el retorno a las comunidades.

Más adelante, para responder a la pregunta de investigación, se realiza una contextualización de la región, sobre las condiciones geográficas, y las características sociales y políticas; se realiza una descripción sobre la paulatina ocupación de los diferentes actores armados, y las razones por las cuales se perpetró la Operación Génesis, la cual produjo el desplazamiento de alrededor de 3500 familias.

En el capítulo II, se expone la trayectoria de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad, la cual surgió como una iniciativa por la defensa de los derechos de los pobladores y el territorio desde el desplazamiento en el coliseo de Turbo. También refleja el desarrollo de su propuesta educativa adscrita al Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato Chocoano, apoyado por la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz.

A lo largo de ese segundo capítulo se desarrolla también, la propuesta educativa que diseñé para trabajar con los y las estudiantes del colegio integral CAVIDA en la Zona Humanitaria de Nueva Esperanza en Dios durante el primer semestre del 2019. La propuesta profundizó en la importancia de abordar la memoria histórica en la escuela a partir de las experiencias del desplazamiento y el retorno de las comunidades de la cuenca del Cacarica, de la misma manera demuestra que la propuesta estuvo pensada y ejecutada desde los enfoques de la pedagogía crítica y la educación popular. Es a partir de las perspectivas teóricas de Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Lola Cendales y Claudia Korol que fue posible construir una propuesta que se pensara la práctica pedagógica como una acción transformadora, humana y consciente.

Finalmente, en el tercer capítulo hago un análisis reflexivo sobre mi práctica pedagógica, éste recoge tres aspectos fundamentales sobre por qué considero que el desarrollo de mi propuesta contribuyó a la enseñanza de las Ciencias Sociales y al saber pedagógico de la línea de Formación Política y Construcción de la Memoria Social (FPMS), línea en la cual estuvo enmarcada este trabajo. Allí, identifiqué el rol fundamental que ocupamos las mujeres en los procesos educativos y la forma en que situar la pedagogía desde una perspectiva feminista de la mano de la educación popular y la pedagogía crítica, propician una educación más crítica, transformadora y solidaria.

Por último, describo la responsabilidad urgente que tenemos los maestros y maestras en la construcción de otros sentidos sobre el pasado y el presente, sobre la necesidad de incorporar

otras narrativas y contenidos para enseñar y contar la historia, y especialmente para educar en función de la defensa de la vida, los derechos y la paz.

CAPÍTULO I:

CLAVES CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO Y RETORNO EN EL BAJO ATRATO

El presente capítulo expone un balance sobre algunas de las investigaciones acerca del desplazamiento forzado y sus repercusiones sociales, políticas, psicológicas y culturales. Las investigaciones aquí presentadas permiten analizar el desplazamiento desde tres perspectivas fundamentales: 1) El desplazamiento a partir de prácticas estructurales como la incursión de actores armados por la tenencia de la tierra, la consolidación de multinacionales y el control paraestatal por intereses económicos y políticos; 2) los efectos psicológicos adversos que ocasionaron los procesos de desplazamiento por la destrucción del tejido social, familiar y comunitario; y, 3) las repercusiones culturales de las comunidades producto del desarraigo de las costumbres rurales.

1.1 Estado del arte

Balance de las investigaciones que han trabajado el desplazamiento desde las prácticas estructurales, y los efectos psicológicos y culturales

En esta sección interesa presentar el balance acerca de las investigaciones y trabajos relacionados con los procesos de desplazamiento-retorno en Colombia, específicamente en la región del Bajo Atrato Chocoano. Teniendo en cuenta que el desplazamiento forzado es una de las causas principales del desarraigo territorial, cultural y social, es importante señalar que diversas investigaciones¹ han producido estudios muy rigurosos acerca de los orígenes del desplazamiento en Colombia y sobre sus consecuencias directas sobre la población.

Para hacer este balance se rastrearon diferentes documentos de carácter investigativo de bibliotecas y universidades públicas, artículos de diversas bases académicas, en aras de poder analizar la producción bibliográfica existente sobre la situación de éxodo y desalojo a nivel nacional. Se tuvieron en cuenta 20 documentos que coincidieron en hacer un estudio sobre las dinámicas de desplazamiento y retorno entre los años de 1996 a 2002, periodo en el cual ocurrieron la mayor cantidad de desplazamientos forzados en todo el país, además de que entrada la década del dos mil empiezan a gestarse los viajes de retorno.

A partir de lo anterior y basándome en el ejercicio propio de clasificación y revisión de documentos, considero que del análisis de los trabajos se pueden desprender tres corrientes analíticas para interpretar la problemática del desplazamiento: por un lado, se tuvieron en cuenta las dos categorías de análisis que propone Edgar González, que tienen que ver en primer lugar sobre las prácticas estructurales de apropiación del territorio por parte de grupos al margen de la ley en complicidad con algunos sectores económicos; y en segundo lugar, sobre el impacto psicosocial reflejado en las condiciones subjetivas de las víctimas, compartidas en los diversos contextos y escenarios del desplazamiento.

Y finalmente, se adoptó una categoría de análisis que aborda el impacto cultural entre las poblaciones desplazadas y las poblaciones urbanas.

¹ Por ejemplo:

González E, 2013. “Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato. (Cómo la guerra educa)”

Ceballos M, 2013. “El desplazamiento forzado en Colombia y su ardua reparación ”

Meza C, 2006. “Territorios de frontera: Embate y resistencia en la cuenca del río Cacarica”

1.1.1 Investigaciones sobre el desplazamiento a partir de prácticas estructurales

El desplazamiento forzado, es indudablemente una de las manifestaciones de violencia más evidentes en la historia reciente de Colombia. Desde inicios de la década de 1990, este fenómeno es concebido como una de las expresiones más nefastas y ha ocupado un lugar preponderante para comprender las consecuencias objetivas del conflicto armado colombiano. De acuerdo con Sandra Botón et al (2012), aproximadamente 3.875.987 personas han sido desplazadas de sus lugares de origen desde 1997 hasta el 2011, siendo Bogotá, capital de Colombia, la mayor receptora de población desplazada por causa de la violencia, cifra que equivale a un 8,41% de la población estimada por el DANE para el 2011. Así mismo, Felipe Gaviria y Carlos Muñoz (2007), presentan que, debido a la agudización del conflicto armado, todos los departamentos del país presentaron desplazamiento, bien sea como expulsores o como receptores de ellos. Además, según el Informe Defensorial sobre el Desplazamiento Forzado por la violencia (2015) 720.000 personas han sido desplazadas forzosamente entre 1996 y el 2001.

Las producciones teóricas de Edgar González (2011) y Carlos Meza (2006) contribuyen a la comprensión de lo que significaron las prácticas estructurales que dieron origen al desplazamiento y que obligaron a las poblaciones a huir de sus territorios. Los autores reconocen algunas de estas prácticas, entre las que se encuentran las relaciones de poder por los derechos de la tierra, la concentración de la propiedad, la presencia de elites latifundistas, las multinacionales y la ausencia del Estado, sumado a la presencia de los diferentes actores armados a nivel nacional y local. También, los aportes de Darío Fajardo (2002), de Aura María Puyana (1999), de la Asociación Nacional de Ayuda Solidaria (ANDAS) (2001), la investigación de la Corporación Universitaria del Meta (2000), los informes del Grupo temático de desplazamiento (2001), ofrecen a este estudio un aporte teórico para la comprensión de regímenes muy antiguos de apropiación, que tienen que ver con la intervención estatal en lugares donde ya existían territorios y modelos adoptados por las comunidades.

Al respecto, Darío Fajardo (2002), plantea que, en algunas regiones de Colombia como en el Magdalena Medio, el desplazamiento forzado está ligado a cambios profundos en la

estructura de la tenencia de la tierra. Esos cambios estructurales surgen por la articulación de tres factores del conflicto: por un lado, la integración de los procesos agroindustriales de monocultivos con la ganadería tecnificada al mercado exportador; por otro lado, la articulación de pequeños y grandes campesinos en grandes proyectos de desarrollo agroindustrial, y, por último, la insistencia en mantener las pequeñas propiedades.

De otra parte, el Grupo temático de desplazamiento (2001), manifiesta que el desplazamiento está ligado directamente con las amenazas generalizadas, los enfrentamientos armados, las amenazas específicas, y las masacres, esta última como la práctica que mayor número de personas desplaza (en promedio 224 personas). Del mismo modo, demuestran que debido a que la mayoría de cultivos ilícitos se encuentran en áreas afectadas por el conflicto, se considera que las fumigaciones han provocado desplazamientos de personas, aunque no de forma masiva, pues las fumigaciones están normalmente acompañadas de operaciones militares, dando lugar a desplazamientos por temor a posibles combates².

En ese mismo sentido la Corporación Universitaria del Meta (2008) y Aura María Puyana (1999), mencionan que las fumigaciones traen como consecuencia el desplazamiento debido a que las comunidades se ven obligadas a migrar de manera forzosa porque no pueden generar dividendos a sus cultivos, así la fumigación es entendida como un acto de agresión por parte de un Estado que “no acierta a llegar de otra manera, pero que reclama para sí acatamiento subordinación y sentido de pertenencia nacional” (Puyana, 1999, p. 270).

Igualmente, la presente investigación recoge algunos aspectos importantes mencionados por la Asociación Nacional de Ayuda Solidaria (2001) que plantea que las causas estructurales generadoras del desplazamiento forzado en Colombia se relacionan en primer lugar, con el carácter represivo del Estado como parte de una estrategia contrainsurgente, una táctica para estatal para el control territorial ligado a intereses políticos, sociales, y sobre todo económicos de los ganaderos y empresarios nacionales y extranjeros, que se asientan en lugares estratégicos del país por la riqueza de recursos y las ganancias económicas que allí se derivan.

²Están en riesgo de desplazamiento las comunidades ubicadas entre los ríos Caquetá, en dónde se están produciendo las mayores fumigaciones de cultivos de coca. Estado de situación del desplazamiento: agosto 2001. Fecha de publicación: 2001

Y, en segundo lugar, se analiza como consecuencia de la confrontación entre ejército-paramilitares vs guerrilla.

En relación con esto, para el caso del Bajo Atrato chocoano, de acuerdo con lo que plantea el informe de la defensoría del pueblo (s.f):

Esta región, además de su importancia ambiental y cultural, es fuente de importantes recursos naturales como el oro y la madera, y región de entrada y salida de insumos para el narcotráfico y de armas, por lo cual el control de la región es significativo para la financiación y sostenibilidad de los grupos al margen de la ley. (p. 12)

Además, como lo menciona Paola García (2014), la apropiación territorial por parte de algunos sectores económicos con la complicidad para-estatal tiene que ver con la forma en que algunos grupos paramilitares lograron incursionar en las actividades económicas ligadas a la agricultura y a la industria. Por ejemplo, según señala la autora existen múltiples versiones que demuestran el vínculo de la familia Castaño³ con la empresa Urapalma, pues el territorio fue repoblado por el gremio de Asoprobeba⁴ que buscaba aliar e incorporar a nuevos campesinos en labores productivas en el periodo de repoblamiento.

Finalmente, el desplazamiento por efectos de los componentes “macro” como los denomina Edgar González (2011) lo evidencia como el resultado de fuerzas que se acopian y se moldean en un escenario particular y que pertenecen a un contexto regional y nacional. Su trabajo recoge diferentes investigaciones sobre las repercusiones del desplazamiento forzado en Colombia y concretamente en la región del Bajo Atrato Chocoano. En primer lugar, sus consultas se vinculan con las claves conceptuales para entender el desplazamiento forzado en la región; la segunda sobre las dinámicas particulares de la cultura política en el territorio, que se asocian a las acciones, significados, valores y pautas que adquieren los sujetos en el marco de la vida política; y tercera, sobre las subjetividades e interpelaciones formadas a partir del desplazamiento, ésta última categoría describe detalladamente los agentes que se

³ La familia Castaño Gil, en complicidad con el Ejército y algunos gamonales regionales fundan las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) para lanzar una ofensiva violenta contra la izquierda. Carlos, Vicente y Fidel hicieron parte del mando principal de las Autodefensas y de las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá. (ACCU). Fuente: Ronderos, T. (2014).

⁴ Asociación de Productores Agrícolas de Belén de Bajirá. Gremio fundado por Sor Teresa Gómez del clan Castaño.

conformaron en medio del desplazamiento y que desencadenaron en procesos de resistencia y recuperación liderados por las comunidades y que fueron fundamentales para la configuración de unas subjetividades colectivas.

Por último, para el estudio de esta corriente analítica se tomó como soporte la investigación de Carlos Meza (2006) sobre las prácticas más latentes que dieron pie al destierro y al desplazamiento forzado en el Bajo Atrato Chocoano. El autor declara que los orígenes del desplazamiento en ese territorio comenzaron a partir de la aprobación de la Ley 2 de 1959⁵, la cual declaró el territorio de la cuenca del río Cacarica como una reserva forestal del Estado. Desde allí surgieron los primeros regímenes de apropiación que se superpusieron sobre los modelos ya existentes de las comunidades debido a las estrategias de apropiación que declaraban las zonas como área de protección, y que avocaron a la conservación de la diversidad biológica ignorando completamente los significados ancestrales del territorio.

De igual forma, la región se ha visto afectada por muchas otras dinámicas de apropiación que se han incrementado con el paso de los años por el recrudecimiento de la violencia y el conflicto armado desde la década del noventa, entre esas se encuentra la **explotación maderera**, que desde los años sesenta ha explorado la zona en busca de permisos para el aprovechamiento de la tierra con la extracción forestal. Esa industria extractiva suponía unos procesos de despojo y repoblamiento de las comunidades por la confrontación existente por el control de la tierra. Según la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2006), de tal confrontación surgieron nuevos métodos de extracción artesanal e ilegal por parte de las empresas madereras para comercializarla, principalmente de la empresa Maderas del Darién, filial de Pizano S.A.Y, por otro lado, el **cultivo de palma aceitera** ha sido sin duda el régimen de apropiación territorial más rebatible en el Bajo Atrato, esencialmente en los territorios de Curvaradó y Jiguamiandó. La siembra ejercida principalmente por empresas privadas (Palmadura, Urapalma, Palmadó, Palmas S.A) obedece a la compra venta masiva e ilegal de predios, violando la ley sobre la transacción de tierras a nombre de personas naturales.

⁵ Por la cual se dictan normas sobre economía forestal de la Nación y conservación de recursos naturales renovables. Tomado de: http://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/reservas_forestales/reservas_forestales_ley_2da_1959.pdf. Fecha de consulta: 13/06/2018

Para esta investigación se retoman los aspectos más relevantes de los trabajos mencionados, pues por medio de ellos se analizan algunas de las causas estructurales más palpables del desplazamiento no sólo a nivel nacional sino en la región a tratar, además son textos orientadores que ayudan a entender las derivas de las resistencias comunitarias en los procesos de retorno.

1.1.2 Investigaciones sobre el impacto psicosocial del desplazamiento forzado

Otras de las perspectivas incluidas en este balance tienen que ver con los efectos que produjo el desplazamiento forzado a nivel psicosocial y sus implicaciones en la transformación subjetiva individual y colectiva de las comunidades.

En ésta se incluyen los aportes de los investigadores: María Adelaida Ceballos (2013), Martha Bello (2000), Ana Ibáñez y Andrés Moya (2006), Olga López (2005) y Edgar González (2011), que estudian la temática del desplazamiento más allá de los factores manifiestos que desencadenaron en la huida de las comunidades de sus territorios, sino que señalan la importancia de profundizar en el impacto emocional de las personas y en las implicaciones que eso lleva para su vida.

Como analiza María Adelaida Ceballos (2013), la experiencia del desplazamiento influye de manera distinta según las eventualidades propias de cada persona/familia, sin embargo, ese simple hecho implica un cambio profundamente dramático en las condiciones de vida de quienes lo padecen.

El desplazamiento forzado sitúa a las personas en una posición de suma desventaja e indefensión, en ocasiones incluso más agravada que la de la población pobre en términos de bienestar y de acceso a servicios. Acarrea una letanía de derechos vulnerados los cuales se relacionan directamente con la supervivencia del individuo y su núcleo familiar (p.174).

La autora también plantea que las prácticas del desplazamiento atentan de manera directa contra la dignidad humana desde el momento en que el sólo hecho de huir representa una práctica degradante en la medida en que se debe renunciar a la vida familiar, social y laboral.

Además, como enuncia, el desplazamiento se da en medio de eventualidades sumamente trágicas y profundamente perjudiciales para la integridad psicológica de las víctimas, pues deben abandonar no sólo su hogar, sus recuerdos y los parientes conocidos.

Se toma como referente esta investigación pues es un soporte para clarificar las razones por las cuales el desplazamiento truncó las posibilidades de las comunidades de desarrollarse libremente en su territorio de origen, lo que implicó una ruptura emocional importante, por el sentimiento de desarraigo y por la imposibilidad de retornar a él.

Por su lado Martha Bello et al (2000) toca un aspecto muy importante al plantear que existen unas características particulares compartidas entre las personas y las comunidades desplazadas. Entre esas características se encuentran el deterioro en la calidad de vida por la incapacidad de satisfacer las necesidades que anteriormente si podían suplir, sobre todo las necesidades básicas que están asociadas con la vivienda, la salud y la alimentación.

El desplazamiento se relaciona con graves violaciones a la vida, a la integridad personal, al derecho a la propiedad, al ejercicio de los derechos civiles y políticos y con las frecuentes infracciones al DIH que ocurren en el contexto del conflicto armado interno del país (Bello, 2000, p.17).

Igualmente, en su investigación plantea reflexiones que resultan sumamente pertinentes pues a pesar de que las víctimas de desplazamiento experimentan unas emociones similares, existe un choque diferenciado según la causa de la huida. Al respecto Martha Bello et al (2000) mencionan que: “El impacto diferenciado se relaciona con la vivencia directa o indirecta de hechos y conductas violatorias de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario” (p. 18). Así, plantean que las personas que han presenciado masacres, desapariciones selectivas y torturas son mucho más vulnerables que aquellas que se desplazan por amenazas o presencia de actores armados.

Por su parte, Ana Ibañez y Andrés Moya (2006) brindan unas reflexiones muy precisas acerca de cómo las constantes violaciones de los derechos humanos y fundamentales atentan contra la dignidad de las comunidades. El desplazamiento lo traducen como una situación de pérdida de bienestar convertida en una posición de extrema vulnerabilidad. Esa condición de vulnerabilidad, explican, se transforma en un factor generador de mayor pobreza, que se acrecienta por su origen poblacional de carácter rural.

De la misma manera, y respecto a lo anterior, Olga López (2005), se refiere al impacto que ejerce el desplazamiento forzado en el núcleo familiar. La autora emplea el término de estresor familiar, que puede ser un evento de carácter inesperado que tiene la capacidad de producir tensión o estrés. Esos estresores tienen según la autora unas distinciones normativas, que tiene que ver con agentes externos, internos, voluntarios o involuntarios que lo causan. Por ejemplo, un suicidio, el desempleo, la condición de pobreza, etc. Según esa clasificación, Olga López afirma que:

El desplazamiento forzado es para una familia un evento estresor que además de no normativo, puede ser externo, ambiguo, involuntario y crónico. De ahí lo difícil de su afrontamiento para ella y la importancia del papel de los recursos internos de la familia y externos a ella para lograrlo. (López, 2005, p.26)

Por último, sobre esta corriente analítica, Edgar González (2011), en su investigación presenta una metodología en la cual expone los conocimientos adquiridos a través de la experiencia de los afectados, lo cual nos brinda el **significado subjetivo**⁶. Teniendo en cuenta esas consideraciones, su investigación contribuye a dilucidar los intereses o tendencias identificables de los individuos durante y luego del proceso de desplazamiento, y, la capacidad de las comunidades de identificar y resistir ante las interpelaciones impuestas en el marco de la guerra que les hizo salir de sus territorios.

Así, para explicar la constitución de las subjetividades, el autor define que las construcciones de las subjetividades están mediadas por la acción de las interpelaciones. De esa manera, lo que contribuye a la configuración de la subjetividad, son las acciones y prácticas sociales dirigidas hacia el sujeto que finalmente generan una interpretación y apropiación propia, es decir los significados que el sujeto estructura de acuerdo a las experiencias que transita.

⁶ Según el autor, lo subjetivo está relacionado con las acciones y prácticas sociales dirigidas hacia el sujeto que finalmente generan una interpretación y apropiación propia, es decir los significados que el sujeto estructura de acuerdo a las experiencias que transita.

Esas experiencias vinculadas entre sí por su influencia en un tiempo y en un espacio específico, constituyen lo que el autor denomina los escenarios de subjetivación.

En dichos escenarios, algunos de los cuales corresponden a momentos de gran violencia o de emergencia humanitaria, se activaron interpelaciones educativas que con frecuencia se inscribieron y fueron dinamizadas en lugares del campo político y económico específicos, y por lo tanto por agentes políticos y económicos identificables. (González, 2011, p.17)

De ahí, Edgar González afirma que, debido a la acción de esos agentes, y producto de sus interpelaciones en los escenarios de subjetivación, las víctimas adquieren nuevas subjetividades, que a su vez implican un campo de educación importante precisamente por los recuerdos, las posturas, y los nuevos significados de mundo que comparten. En esa medida, el autor menciona que las adversidades, las decisiones y las acciones de la guerra suponen formas de ser y de hacer que les son propias, así que, al entrar en guerra, los sujetos se exponen a una formación de todo aquello que supone vivir en esa condición.

Habiendo identificado cómo se configuran las subjetividades de los sujetos, para el caso específico del Bajo Atrato, el autor hace un acercamiento sobre los agentes externos que de alguna u otra manera ayudaron a configurar esos significados subjetivos, entre los que se encuentran la incursión de todos los actores armados. Así, luego de la expulsión de su territorio, los pobladores adquirieron unas características comunes, entre las que se rescatan los arduos tránsitos por la selva, los recorridos entre ciudades de distinto tamaño, la búsqueda de ayuda con entidades estatales y no estatales, y la construcción de diferentes resistencias colectivas.

Por otra parte, es claro que el análisis subjetivo de los individuos y las comunidades no tiene que ver exclusivamente con las prácticas compartidas sino también con los sentires comunes de los desplazados, sus emociones, sus temores etc.

La transformación de las identidades y la inserción y consolidación de distintas formas de ciudadanía, las memorias, las narrativas, los discursos mediados por las organizaciones colectivas, y la complejidad de un contexto desestructurado en el que cada individuo se

esfuerzo de manera ingente por dar sentido a sus actos y a los de aquellos con los que convive.
(González, 2011, p. 35)

La identificación de esos sentires como el miedo y el horror ante el acoso de los grupos armados, contribuyó a formar una nueva visión de comunidad. Los espacios compartidos de diálogo cooperaron en esa transformación en la medida en que, como afirma el autor, las comunidades permanecían juntas para hablar y discutir sobre la experiencia del otro, “No hacían falta otros medios, pues se trataba de una vivencia, de una subjetividad que se estaba forjando al lado del otro” (González, 2011, p. 118). Así, a través del intercambio de agudas experiencias, se configuraron un conjunto de relaciones que facilitaron la interacción entre los miembros de la comunidad por los afectos, empatías que produjo compartir códigos similares. A esto, que González denomina el capital simbólico, tiene que ver con una configuración cultural específica que vincula profundamente a las personas, pero sobre todo a aquellas que enfrentan desafíos personales. De ese modo, y gracias a la conformación de esos espacios fue posible reconocer ciertas subjetividades comunes para tejer relaciones más profundas en la comunidad, de modo que implicaran un proceso compartido de resiliencia para adquirir otras visiones respecto a la guerra, y que serían más adelante el pilar principal para la construcción de las prácticas y los lugares de resistencia.

Abordar esta línea de análisis implicó estudiar un número de trabajos que describen detalladamente las emociones por las que pasan las personas en situación de desplazamiento y la manera en que se articulan a través de las situaciones y dramas compartidos. Esto último resulta indispensable para la realización de este trabajo en la medida en que a través de esta categoría se pueden dilucidar las maneras en que se configuraron nuevas concepciones sobre el mundo y el territorio por medio de las narrativas y memorias compartidas, que permitieron a las comunidades organizarse debido a su situación de vulnerabilidad.

Retomando el informe de la defensoría del pueblo (2015) se reconoce también que los efectos del conflicto se agudizan en aquellas comunidades más vulnerables en la medida en que comúnmente las personas desplazadas son de origen campesino, negro o indígena, lo que las hace más propensas a la estigmatización, y el rechazo, sumado a la posibilidad de que las políticas para atender las necesidades individuales y colectivas no surtan efecto. Por ejemplo, para el caso del retorno que representa la alternativa real que privilegia a las comunidades,

en muchos casos se ve truncada por la ausencia de políticas que aseguren su retorno en condiciones de seguridad y dignidad. “El riesgo de una comunidad retornada es un factor constante que le resta sostenibilidad a los procesos y que genera un desgaste constante a la comunidad, a los acompañantes y a las entidades involucradas.” (p. 42) Por eso una vez disminuye la etapa de emergencia (el desplazamiento), las comunidades se ven obligadas a asumir por su cuenta en muchas ocasiones la estabilización de su propio proceso.

Para el desarrollo de este estudio, al análisis de los documentos anteriores resultó fundamental para comprender las dimensiones negativas que ocasionó el desplazamiento en términos personales, familiares y comunitarios en la medida en que los episodios que lo desencadenaron y las condiciones de vida durante su transcurso implicaron un desarraigo social y emocional importante.

1.1.3 Investigaciones sobre las repercusiones culturales producto del desplazamiento

La última corriente de análisis que se incluye en este balance refiere al impacto cultural que viven las personas desplazadas al llegar a otras regiones, comúnmente zonas urbanas, en las que las prácticas sociales y culturales se alejan completamente de las costumbres de la ruralidad. Las investigaciones producidas por Gloria Naranjo (2001), Claudia Tovar (2006), Hugo Castañeda (2007) y Arturo Escobar (2005) y el informe *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia* del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015), brindan una observación detallada sobre las múltiples implicaciones que tiene el desplazamiento forzado a nivel cultural, pues la huida a otro lugar genera una serie de dificultades que no sólo se reducen al ámbito psicológico.

A este respecto Gloria Naranjo menciona que: “las regiones y los territorios son históricamente determinados, socialmente contruidos, económicamente apropiados, políticamente representados y simbólicamente significados, entonces son el resultado, siempre inacabado, siempre en construcción, de procesos históricos, culturales, simbólicos, económicos, político-sociales y también bélicos y violentos” (Naranjo, 2001, p.7). Esto último refleja que la definición territorial no está supeditada exclusivamente a una

demarcación de fronteras sino también a una construcción de sentires y mentalidades que constituyen a sus habitantes.

La autora analiza que el estado de guerra tiene una incidencia sumamente fuerte en la configuración y reconfiguración del tejido social, por la reivindicación de los sentidos de pertenencia e identidad al tener que experimentar prácticas sociales extrañas o diferentes a las propias. Sobre esto Naranjo (2001) hace una reflexión muy acertada sobre la ausencia de reconocimiento en un nuevo entramado socio-moral, menciona que esas carencias se manifiestan en la exclusión socioeconómica y en el no reconocimiento de las comunidades como sujetos de derechos plenos.

Del mismo modo, Claudia Tovar (2006) menciona que uno de los impactos más evidentes a raíz del desplazamiento tiene que ver con la ruptura de la estructura social.

En la misma línea, la llegada masiva de inmigrantes campesinos a las ciudades capitales supone un cambio importante y aún no documentado de su estructura social; además del crecimiento poblacional y de la irregularidad de este crecimiento, las ciudades acuden a una diversificación étnica y cultural (p. 148).

Con lo anterior, la autora reconoce que un nuevo sujeto político se gesta en el proceso de inmigración y desplazamiento, producto de las dinámicas propias del territorio receptor, que además configuran una nueva subjetividad por el proceso de encuentro con otras culturas diferentes a las de su origen. En vista de que la gran mayoría de personas desplazadas por el conflicto son de origen campesino, de acuerdo con la autora el arraigo a la tierra es una característica reconocida de la población campesina, “el campesino vive la tierra como suya, no en un sentido de posesión sino en sentido de identificación. Todo su ciclo de vida y sus rutinas están configuradas alrededor del trabajo agrícola” (Tovar, 2006, p. 149). De ahí que, la “eliminación” abrupta de esas prácticas supongan una ruptura cultural y social.

De igual manera el informe *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia* del Centro Nacional de memoria histórica (2015), menciona que el cambio poblacional dependió de dos factores fundamentales que generaron ese cambio cultural: En primer lugar, de la descampesinización del país por el abandono de las

sociedades y economías rurales; y segundo, por la acelerada urbanización del país a raíz de la migración masiva de comunidades.

Por una parte, los autores ilustran que debido a que las formas de vida de los campesinos, afrodescendientes e indígenas dependen en gran parte de las prácticas ancestrales del uso de la tierra, el desplazamiento generó lo que ellos llaman la descampesinización, esta última entendida como

el conjunto de prácticas que tienen como finalidad la marginalización negativa de la vida campesina y que producen un daño significativo en esta. Para llevar a cabo este proceso se ejercen prácticas de violencia, cuyo contenido no es otro que el de la profundización de las asimetrías y causar daños a la forma de vida campesina. Por consiguiente, resulta crucial entender el término de forma de vida campesina, el tipo de relaciones, territorialidades y temporalidades que han sido afectadas por la violencia para entender la desestructuración y desterritorialización. (CNMH, 2015, p. 226)

Así, esos daños producto de la descampesinización implican un alto grado de desintegración familiar y un desarraigo de todas sus prácticas culturales. En donde lo que ya conocían es reemplazado por condiciones y situaciones nuevas, principalmente en las que las comunidades deben hacerse cargo de casos anteriormente resueltos, por ejemplo, la vivienda, el trabajo para el sustento diario y las relaciones con los cercanos y amigos. Como indican los autores

Las familias, comunidades e individuos se ven forzados a continuar y procurar recuperar su autonomía, que se expresa en algunos de los siguientes aspectos: las fuentes de sustento, las redes de soporte, sus prácticas tradicionales y ancestrales, la seguridad y la oportunidad de decidir sobre sus metas y aspiraciones tanto individuales como colectivas. (CNMH, 2015, p. 447)

Además, para las comunidades indígenas y afrodescendientes el impacto negativo del desplazamiento es adicional debido a que su identidad cultural se ve afectada por la instauración de unas nuevas características de vida. Por ejemplo, cuando los niños/as y adolescentes de alguna comunidad étnica o afrodescendiente son desplazados y retornan al ambiente rural al ser adultos, se ven obligados a articular las tradiciones de su asentamiento

temporal con la inculcada por sus familiares. Lo mismo ocurre con las comunidades indígenas, principalmente porque la experiencia del desplazamiento implica unos cambios repentinos y bruscos de las estructuras sociopolíticas previamente establecidas. Esos cambios en las formas ancestrales de gobierno conllevan a que los líderes indígenas, por ejemplo, se subordinen a las entidades municipales, rompiendo completamente la autonomía del auto gobierno.

Según el informe, como se mencionó, existe una pérdida considerable en las relaciones intercomunales, pues el desplazamiento forzado “no permite la consolidación intercultural o complementariedad de formas de economía solidaria y redes de intercambio material y simbólico”. (CNMH, 2015, p. 431). Asimismo, todo eso se ve reflejado en el deterioro de las concepciones propias de sus cosmovisiones, ya que en los lugares nuevos y urbanos se descalifican las técnicas médicas y las prácticas propias que le hacen frente a las tecnologías tradicionales y occidentales.

Sobre el segundo factor indican que la tendencia de migración de lo rural a lo urbano, a pesar de que sea tendencia a nivel mundial, en Colombia ha sido mucho más acelerada y ha traído consigo profundas transformaciones en los asentamientos humanos.⁷ Esa migración masiva de las comunidades rurales a las grandes urbes ha generado un incremento notable de la pobreza por la imposibilidad de acceso a las condiciones básicas de salubridad y vivienda. El paso de una vivienda rural a un asentamiento en los “barrios de invasión” en condiciones de difícil movilidad y condiciones deficientes e insalubres han reconfigurado la vida de los campesinos de manera notable, viéndose obligados a aceptar la segregación social y espacial.

En ese mismo sentido, Hugo Castañeda (2007) plantea la cultura como aquellas manifestaciones inmateriales que moldean y describen la misma existencia de una sociedad con su entorno. También describe que un común denominador de los desplazados colombianos es la fuerte relación que tienen con la tierra, por eso

⁷ Según datos del DANE, en 1985, en los inicios de la dinámica actual del desplazamiento forzado, el 65 por ciento de la población habitaba en cabeceras municipales (19.628.427 personas de un total de 30.062.198 de la población); y para 1993 el 69 por ciento de la población habitaba en cabeceras municipales (25.848.890 personas de un total de 37.635.094 de la población); lo que quiere decir que incrementó en un 4% en un periodo menor a 10 años.

Pasar del campo a la ciudad, o mejor, pasar de una cultura tradicional a una cultura moderna es una situación compleja, pues los desplazados y desplazadas se ven forzados a modificar su cultura, a no visitar los lugares que cotidianamente frecuentaban, a no darle el mismo valor a la tierra, a no conocer todos los integrantes de su comunidad, a vivir en condiciones menos dignas, cambios que los convierten de víctimas a colonos, de tradicionales a modernos y esto es sólo un ejemplo de la influencia de las transformaciones que provoca el desplazamiento forzado. (Castañeda, 2005, p.117)

Por último, el análisis de esta perspectiva plantea algunas de las reflexiones que hace Arturo Escobar (2005), sobre las estrategias de defensa de la cultura en situación de desplazamiento para el caso de los desplazados del Pacífico colombiano. El autor hace mención a que la transformación cultural de las comunidades se lleva a cabo en el plano económico, social, ecológico y político. “Se trata de una tentativa implacable de eliminación de la diferencia económica, ecológica y cultural encarnada en las prácticas de las comunidades étnicas” (Escobar, 2005, p.62). Teniendo en cuenta que la región Pacífica tiene unas particularidades regionales que se apartan del mal llamado desarrollo convencional, el autor refleja que en situación de desplazamiento las comunidades proponen un nuevo concepto basado en las diferencias culturales, que tienen que ver con sus conocimientos diversos en diferentes materias y que resultan estratégicos para resistir a las culturas establecidas en esos nuevos lugares.

En resumen, indagar sobre esta corriente analítica fue útil para reflexionar acerca de las posibles repercusiones que tiene en las comunidades el choque cultural entre un territorio y otro, pues sirven para identificar la identidad y recuperar el sentido de pertenencia en situaciones dolorosas y dramáticas como es la del desplazamiento forzado.

A partir de esta clasificación analítica, en la presente investigación pretendo dar cuenta de la profunda complejidad que implica el proceso del desplazamiento-retorno, por todas las repercusiones que conllevó para las comunidades una nueva forma de organización y también para dimensionar la dificultad de la experiencia del retorno, una práctica que no ha sido documentada ampliamente como la del desplazamiento, pero que igualmente tiene implicaciones muy significativas en la vida y el sentir colectivo de las comunidades.

1.2 Referentes conceptuales

Para el desarrollo del presente trabajo, fue necesario definir conceptualmente las principales categorías que se abordan en la pregunta de investigación. En este apartado se recogen las conceptualizaciones sobre los elementos de análisis a partir de diferentes campos de estudio. Las categorías que se presentan a continuación son: 1. Memoria 2. Experiencia 3. Desplazamiento forzado 5. Retorno

1.2.1 Aproximación al concepto de memoria para darle sentido al pasado-presente-futuro

Este trabajo hace énfasis en la categoría analítica de la memoria principalmente porque es indispensable para direccionar el presente y darle significado como se mencionó con anterioridad, a la experiencia y a los recuerdos.

Resulta pertinente en primer lugar trabajar a Elizabeth Jelin sobre el significado de la memoria: “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas.” (Jelin, 2002, p.17). Jelin afirma que la memoria responde generalmente a recuerdos latentes que están igualmente vinculados con el entorno social en la medida en que la memoria transita por las vivencias compartidas en las interacciones sociales, como lo son las creencias, los sentimientos y las emociones que se transmiten a través de procesos de socialización.

Hablar sobre la memoria implica, como sugiere Jelin, ratificar la importancia no sólo de lo individual sino del contexto social. A partir de ahí se puede establecer que la transformación del concepto de memoria se debe principalmente a que, a pesar de que existan memorias individuales se sabe que están enmarcadas socialmente, por eso se habla de la reconstrucción del término en la medida en que ya no se queda en un vago recuerdo, sino que “apunta a establecer la matriz grupal dentro de la cual se ubican los recuerdos individuales” (Jelin, 2002, p.21).

De ahí surge precisamente lo que se denomina como “memoria colectiva”, que demuestra cómo esos recuerdos personales están inmersos en conmemoraciones grupales, pues existen una serie de remembranzas individuales compartidas cuando están en diálogo con otros. Resulta pertinente traer al análisis a Maurice Halbwachs sobre el significado de la memoria, ésta entendida como las formas de la presencia del pasado que aseguran la identidad de los grupos sociales y está viva en la conciencia del grupo que las mantiene (Halbwachs, 1996). Esa identidad que surge por medio de la memoria, florece cuando al rememorar algo del pasado esos hitos siguen unos parámetros que evidencian el reconocimiento y la identificación con otros a partir de acontecimientos, lugares y personas. De ese modo, la función de rememorar está ligada a experiencias pasadas compartidas en el presente por sentimientos de dolor con el propósito de transmitirlo para darle sentido, pero ese proceso de transformación se da cuando los acontecimientos son emitidos narrativamente. En palabras de Jelin (2002):

El acontecimiento o el momento cobran entonces una vigencia asociada a emociones y afectos. El acontecimiento rememorado o memorable será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia (p.27)

Así, las memorias narrativas se diferencian de las memorias habituales porque no son comportamientos aprendidos que actúan rutinariamente, sino que son sucesos del pasado que están conectados con el presente en el acto de rememorar para no olvidar. No obstante, de ahí surge también la diferencia entre la memoria y el olvido, pues hay acontecimientos que no pueden ser comunicados de forma narrativa, lo que presupone la presencia del olvido. Pero el olvido no entendido como la amnesia o la falta de recuerdo sino como el resultado traumático que produjo un acontecimiento que imposibilita precisamente la construcción narrativa, esto último no quiere decir que de los hechos del pasado hayan quedado rastros insuficientes, sino que fruto de los “mecanismos de represión” la idea de evadir los recuerdos que pueden herir, resulta más fácil que comunicarlos.

Siendo así, no existe únicamente la construcción del pasado autobiográfico sino también están quienes construyen la memoria pero que la constituyen como un conocimiento cultural, pues la construcción no depende sólo de la experiencia propia sino también del marco cultural

en el que se expresa y se conceptualiza. Por esa razón y como lo dice el texto, el lenguaje viene siendo un elemento fundamental a la hora de hacer representaciones del pasado ya que el discurso condiciona cómo se cuentan los hechos y acontecimientos.

1.2.1 La incidencia de la experiencia en la construcción de la memoria

En este estudio, adoptar la categoría analítica de la experiencia fue trascendental para evidenciar la manera en la que se han configurado distintos recuerdos, olvidos y silencios sobre el pasado, pero también diversas prácticas, relaciones, y formas de vida a partir de los momentos y sucesos que transitan por la vida de los sujetos.

La experiencia, en palabras de Aróstegui, refiere a “aquel bagaje de saberes y vivencias que el hombre y las mujeres acumulan como efecto de su desarrollo como individuo y de sus relaciones sociales” (Aróstegui, 2004, p. 143).

Cuando abarcamos el concepto de experiencia, podemos abordarla como se menciona en el trabajo de Julio Aróstegui *La historia vivida*, a partir de dos concepciones, en primer lugar, desde la perspectiva en que ésta opera para el conocimiento y en segundo lugar como modelo para la acción práctica. Sin embargo, para esta investigación se adopta una tercera perspectiva propuesta por Jhon Dewey (1925) en que la experiencia es entendida como la forma en que los sujetos se relacionan con el entorno social y el físico. En sus términos:

La experiencia incluye los sueños, la locura, la enfermedad, la muerte, la confusión, la ambigüedad, la mentira y el horror; incluye tanto los sistemas trascendentales como los empíricos y también la magia y la superstición. Todas estas cosas forman parte del curso regular de los acontecimientos; no son meras distorsiones cognitivas de cosas reales. (Dewey, 1925) (Como se cita en: Carreras, 2016, p. 73)

De ese modo, la experiencia alude a una facultad humana en vista de que está determinada por el entorno social o del “estar en el mundo”. De acuerdo con lo anterior y según los postulados de Julio Aróstegui, está supeditada a los acontecimientos de la cotidianidad para en un futuro darle sentido a momentos y vivencias anteriores. Esa adquisición de significado está ligada con la apropiación de la conciencia, en la medida en que esas formas en que se manifiesta la cotidianidad resultan parte de un acumulado y un entramado de recuerdos que quedan plasmados en la memoria. Así pues, la significación de la experiencia recae en las

condiciones vividas en el mundo social que surgen de las relaciones del sujeto con el entorno, es pues “un conjunto de saberes o destrezas adquiridas en el curso del vivir cotidiano vertido sobre actividades que adquieren sentido en el entorno social en el que se vive. No tienen un camino único para su adquisición ni todas tienen el mismo valor” (Aróstegui, 2004, p.154).

Teniendo en cuenta lo anterior, abarcar el sentido de la experiencia es primordial para comprender cómo gracias a esta se configura la memoria. El proceso de construcción de la memoria implica contemplar una trayectoria de sucesos que caracterizan a los sujetos como dice Aróstegui (2004), “La experiencia está indisolublemente unida a la memoria, permanece viva y puede servir de pauta en situaciones nuevas” (p.154), de manera que su reelaboración está generalmente proyectada hacia el futuro. De allí que, para la producción de esta investigación, la experiencia se convierte en uno de los pilares fundamentales en la medida en que dan cuenta de una serie de sucesos y situaciones de unos sujetos concomitantes con su entorno social y que sus vivencias son fundamentales para comprender la configuración de la memoria personal y social.

1.2.2 El desplazamiento forzado como estrategia de guerra

En Colombia, según la ley 387 de 1997 se contempla una persona desplazada como:

Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad o residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público (Artículo 1).

El desplazamiento forzado ha sido utilizado en diferentes territorios del mundo como estrategia de guerra en la cual los habitantes al reconocer una amenaza deben abandonar de manera forzosa su región de vivienda, una estrategia que se ha generalizado en Colombia sobre todo desde los años noventa. En Colombia, el segundo país del mundo con mayor número de desplazados internos, 6,5 millones según Internal Displacement Monitoring Centre (IDMC), se ha ligado el desplazamiento a “intereses de explotación económica, apropiación, control militar para el tráfico de armas, narcóticos y provisiones; con territorios

claramente delimitados por combatientes, que siglo tras siglo han moldeado nuestra geografía” (ACNUR 2000, citado en CDIM-ESAP).

A pesar de que las dinámicas del desplazamiento en Colombia se remontan a mediados del siglo XX, la magnitud de este ha crecido desde la década del noventa producto de intereses político-económicos para la apropiación de tierras y por la disputa entre distintos actores armados.

En Colombia, las poblaciones desplazadas son generalmente de origen campesino, y el proceso de desplazamiento viene acompañado de una serie de falencias como la marginalidad económica y social. Además de la condición de desplazamiento, las víctimas de éste han visto vulnerada su dignidad porque no se les reconocen los derechos establecidos por el derecho internacional humanitario. Luego de ser desplazados se ven obligados a subsistir en condiciones generalmente precarias donde no se les garantiza ningún derecho económico, social y político lo que los convierte en fuente de múltiples discriminaciones.

El desplazamiento forzado vulnera en mayor proporción a mujeres, según la unidad de víctimas, alrededor de 3.784.497 de mujeres han sido desplazadas en todo el territorio nacional.

Dentro de las personas desplazadas se encuentran en mayor proporción mujeres cabeza de familia, con la obligación de proteger, mantener y educar varios hijos y que a la vez carecen de los medios para hacerlo, mujeres embarazadas y menores con problemas de crecimiento y desarrollo infantil como consecuencia de la desnutrición y de la deficiente atención de su salud por parte del Estado. (CDIM-ESAP, p.4)

El desplazamiento forzado, una de las consecuencias más palpables del conflicto armado interno colombiano, ha demostrado la intensidad con que las mujeres vivieron estas circunstancias. En el caso de la experiencia sobre cómo ellas vivieron y sintieron esa situación la cual fue el motivo de esta investigación, encontramos que el desplazamiento forzado es el eje principal para comprender y evidenciar algunos de los acontecimientos propios de Colombia durante la guerra.

Según el Auto 092 de 2008 de la Corte Constitucional,

Las mujeres están expuestas en el marco del conflicto armado a diez (10) riesgos de género que han sido identificados por La Corte Constitucional en el marco del conflicto armado colombiano. Los cuales son: (i) violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual; (ii) explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; (iii) reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley, (iv) contacto o de las relaciones familiares o personales -voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales, o fuerza pública (v) pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos, (vi) persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo; (vii) asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; (viii) despojo de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales; (ix) condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y (x) pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento.

Indudablemente, el desplazamiento forzado ha tenido un impacto mayor sobre las mujeres por el desarraigo que generó, y por el impacto que tuvo en el tejido social y familiar. A la mujer en su condición de desplazamiento la acompañaron no sólo el destierro, sino la desigualdad, la pobreza, el deterioro físico y psicológico y en muchas ocasiones el abuso sexual.

Las mujeres pueden ser víctimas directas o indirectas de distintos fenómenos y situaciones bajo el marco del conflicto interno armado, por el sólo hecho de ser mujeres, o como resultado de sus relaciones afectivas y roles como hijas, madres, esposas, compañeras, hermanas o por el ejercicio mismo de su liderazgo o defensa de su autonomía. (Unidad de víctimas, 2015, p. 2)

Así, enfrentar la condición de desplazamiento demanda que las mujeres asuman un rol que anteriormente no desarrollaban, ya que deben enfrentarse a vivir no sólo en un lugar distinto, sino que además deben asumir responsabilidades y adoptar prácticas que no les son propias. Generalmente el desplazamiento viene acompañado del desprendimiento cultural y social en la medida en que se enfrentan a una nueva forma de vivir en condiciones hostiles y desconocidas, generalmente en ciudades con características completamente diferentes a las

del campo, que es de donde provienen. Las mujeres en la gran mayoría de los casos afrontan una posición de jefatura en su hogar que por distintos motivos no ejercían cuando existía una figura masculina en la familia, porque asumían casi la totalidad de la responsabilidad económica.

Con el desplazamiento se da una modificación forzada del "deber ser" como hombres o como mujeres a nivel social y cultural, debido a las nuevas condiciones que enfrentan y a las dificultades para reintegrarse a una nueva vida como seres productivos. Esto produce una transformación de la forma de los vínculos al interior de la familia. (Calvache et al, 2015, p. 24)

Asumir el nuevo papel como jefas de hogar, bien sea en términos económicos o no, implica tener que enfrentar unos medios de subsistencia en el sector informal o que generalmente están relacionados con el trabajo doméstico debido a que muchas de ellas son analfabetas o tienen un nivel de escolaridad muy bajo. Esto último como uno de los factores de discriminación que también incluyen en ocasiones el hecho de pertenecer a un grupo étnico. Así, dado este contexto de marginalidad y dado el desbordamiento del desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado en el país, no deja de sorprender que sea precisamente la población afrodescendiente una de las comunidades más afectadas por este fenómeno (Pachón, 2015).

Para el desarrollo de esta investigación, el reconocimiento de mujer desplazada es trascendental para identificar unas prácticas de reconocimiento que conllevarían a la recuperación de la dignidad y la memoria en los procesos posteriores del retorno.

1.2.4 Aproximación al concepto de retorno como garantía de derecho

Debido a la situación de desplazamiento de millones de personas alrededor del mundo, ACNUR dictó una normatividad para garantizar los derechos de las personas desplazadas, según los principios rectores de los desplazamientos internos

Los desplazados internos disfrutarán en condiciones de igualdad de los mismos derechos y libertades que el derecho internacional y el derecho interno reconocen a los demás habitantes del país. No serán objeto de discriminación alguna en el disfrute de sus derechos y libertades por el mero hecho de ser desplazados internos. (Principio 1)

Todo ser humano tiene derecho a la dignidad y a la integridad física, mental o moral. (Principio 11)

Se adoptarán medidas adecuadas para facilitar a los futuros desplazados información completa sobre las razones y procedimientos de su desplazamiento y, en su caso, sobre la indemnización y el reasentamiento. (Principio 7)

Los desplazados internos tienen derecho a un nivel de vida adecuado. (Principio 18)

Según estos principios, la noción del retorno como derecho supone que a las comunidades en condición de desplazamiento se les brinden los diferentes mecanismos para ejercer el derecho al reasentamiento, de modo que la experiencia del retorno no significa exclusivamente el mero regreso al lugar de salida, sino también la recuperación de las actividades económicas, para reintegrar nuevamente todo aquello que se perdió.

De la misma manera, para el caso colombiano, según el informe de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas y la Organización Internacional para las Migraciones, el derecho a la reparación integral es la esencia de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) que significa mitigar los daños sufridos por las víctimas a partir de los hechos que violaron los Derechos Humanos o el Derecho Internacional Humanitario. De allí, el derecho al retorno es una de las medidas de reparación a las que pueden acceder las víctimas del conflicto armado, el cual constituye uno de los pilares principales para la reparación integral.

De acuerdo al informe del Ministerio del Interior (s.f), luego de superada la situación de emergencia por el desplazamiento, se elabora un Plan de Retorno y Reubicación que está dividido en dos fases:

I) **La estabilización socioeconómica** se da cuando el hogar accede a los derechos de alimentación, reunificación familiar, educación, salud, atención psicosocial, vivienda y generación de ingresos. Esa estabilización está relacionada directamente con la sostenibilidad en unas condiciones de vida digna

II) Accedo a **medidas comunitarias** de carácter gradual como fortalecimiento a la organización social e integración local. Implican un trabajo con la comunidad en proceso de retornar o reubicarse. (p.12)

Al respecto, Luz Piedad Caicedo y otros autores (2006) mencionan las responsabilidades del Estado para la estabilización socioeconómica. Tal y como indica la Ley 387 de 1997, el Estado es responsable de promover acciones de mediano y largo plazo con el propósito de generar condiciones de sostenibilidad económica y social para la población desplazada en el marco del retorno voluntario. Entre esas medidas se encuentran: el desarrollo de proyectos productivos, el fomento de la microempresa, la atención social en salud, educación, vivienda, planes de empleo urbano y rural. (Como se cita en Caicedo, 2006, p.32)

De la misma manera, se crearon los Planes de Reparación Colectiva, que instan de unos mecanismos para asegurar la participación y la concertación de las comunidades: los espacios y procesos deben tener en cuenta las particularidades sociales y culturales de las comunidades; deben propiciar espacios de coordinación e interacción permanente con los líderes comunitarios. A través de la correcta aplicación de esas medidas, el Estado debe establecer las condiciones necesarias para garantizar un regreso seguro y digno, y sobre todo garantizar la participación de las personas en las decisiones sobre cómo regresar y restablecerse.

Para el desarrollo de esta investigación, abordar el concepto del retorno resulta trascendental para comprender la manera en que debe ser percibido este derecho y bajo qué condiciones debe garantizarse. Siendo así, de acuerdo con Luz Piedad Caicedo y otros (2006), existen unos principios básicos que determinan su adecuado procedimiento: la dignidad, la seguridad, la no discriminación y la responsabilidad estatal en la indemnización.

En primer lugar, la idea de **dignidad**, está anclada a diferentes aspectos que se relacionan con el reconocimiento como sujetos de derechos sociales y culturales para la obtención de la justicia y la reparación. Eso último se vincula con el reconocimiento de la identidad étnica y cultural de los individuos, al respecto los autores citados anteriormente señalan lo siguiente:

El reconocimiento de la identidad cultural y étnica de las personas está relacionado con el reconocimiento de su pasado y su historia, del despojo ancestral o

marginamiento sufrido por ser indígena, campesino, afrodescendiente o pobre; también de la posesión y usufructo de las tierras que tuvieron que dejar y del derecho a organizarse según sus propios criterios culturales. (Caicedo, et al, 2006, p.74)

Por otro lado, **la seguridad**, tiene que ver con la prevención de los factores asociados al conflicto armado que afectan de manera directa a la comunidad en los procesos de reincorporación a los territorios. Su garantía consta de disponer los mecanismos suficientes para evitar que prácticas como las amenazas de algún actor armado, el reclutamiento forzado de jóvenes, la regulación de la vida cotidiana de las comunidades en estado de indefensión vuelva a producirse. De la misma manera, la seguridad está relacionada también con la garantía de sostenibilidad y viabilidad de las prácticas productivas de las personas.

Sobre **la no discriminación**, se refieren a las medidas que se le pueden brindar a las comunidades para garantizar el respeto por su condición de raza, sexo, etnia, y por su misma condición de desplazamiento. “El estado tiene la obligación de tomar todas las medidas positivas para permitir que las personas tradicionalmente excluidas y discriminadas puedan gozar plenamente de sus derechos” (Caicedo, et al, 2006, p. 76).

Referente a la **responsabilidad estatal**, los autores mencionan sobre la disposición y la responsabilidad directa que debe tener el estado en la ejecución de los programas y planes para el resarcimiento económico y psicológico de las víctimas.

El desarrollo de esta categoría evidencia la importancia que para este trabajo implica hacer un acercamiento sobre las condiciones de asentamiento y retorno luego del desplazamiento forzado, para comprender por qué su garantía es fundamental para la preservación identitaria, cultural y del tejido social de una comunidad.

1.2 Proceso metodológico

La metodología de investigación que este trabajo adopta hace parte de la investigación de tipo cualitativa que recoge mecanismos de tipo etnográfico, en tanto pretende comprender las experiencias que constituyeron y constituyen la memoria de las personas que hicieron y hacen parte del proyecto educativo de CAVIDA.

La etnografía nos permite emplear distintas herramientas para realizar el trabajo de campo en la medida en que el lenguaje y la comunicación es el “vehículo” por excelencia que “hace” la situación de interacción. De acuerdo con Guber (2001), el lenguaje responde a dos propiedades principales la indexicalidad y la reflexividad. Por un lado, la indexicalidad alude a la capacidad comunicativa de un grupo para reconocer entre sí significados comunes y saberes socialmente compartidos. Y, por otro lado, la reflexividad responde a cómo la reflexión sobre las descripciones de una realidad no exclusivamente informa sobre ella, sino que la constituyen, “Es cierto que los miembros no son conscientes del carácter reflexivo de sus acciones, pero en la medida que actúan y hablan producen su mundo y la racionalidad de lo que hacen” (Guber, 2001, p. 18).

Así, esta metodología será utilizada en esta investigación en la medida en que me permite a mí como investigadora aprehender de las distintas formas en que los sujetos de la comunidad interpretan su realidad, así pues, mi papel no se reduce a ser una investigadora al margen y al exterior de los sujetos, sino que, por el contrario, por medio del relacionamiento directo con las poblaciones se construye continuamente conocimiento al incorporarme en sus distintos escenarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las estrategias que este estudio usará es el trabajo de campo. En palabras de Eduardo Restrepo, el trabajo de campo es entendido como el proceso investigativo que se hace para darle respuesta a un problema de investigación. “El trabajo de campo se realiza luego del diseño del proyecto de investigación o, por lo menos, después de perfilar una problemática de trabajo, ya que sin una pregunta o problema de investigación no se puede saber qué se busca” (Restrepo, 2016, p. 35).

Considerando que esta investigación parte de la cuestión sobre cuáles son las memorias y las experiencias de las personas que hicieron parte y constituyen el proyecto educativo de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA) en la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la cuenca del río Cacarica en el Bajo Atrato chocoano, y teniendo en cuenta que el trabajo de campo busca la obtención de resultados mediante la labor empírica durante un tiempo prolongado para contrastar la información en las fases de

escritura, el presente trabajo se presta para realizar una triangulación⁸ o articulación de diferentes técnicas para llevar a cabo la investigación.

Esa triangulación se vale de tres técnicas principales: la observación participante, la entrevista etnográfica y la revisión documental.

Por un lado, la observación participante consiste como dice Guber (2001), en la inespecificidad de las actividades que comprende, lo que quiere decir que el investigador al hacer presencia en las experiencias directas de una población particular garantiza la confiabilidad de los datos y a su vez le brinda un aprendizaje personal por la identificación de los sentidos que tienen las dinámicas culturales y sociales. Esa fiabilidad de los datos consta precisamente del conocimiento a fondo y detallado sobre la cotidianidad de una población al compartir periodos largos durante la investigación. De allí, que la empatía se convierte en un factor fundamental para generar lazos de confianza con los sujetos “Las capacidades de empatía y de observación por parte del investigador y la aceptación de éste por parte del grupo son factores decisivos en este procedimiento metodológico, y no se pueden alcanzar a través de simples recetas” (Cruz 2007) Como se cita en (Restrepo, 2016, p. 41).

En segundo lugar, la entrevista etnográfica, ésta al igual que la primera técnica, busca responder una problemática planteada con anterioridad, sin embargo, a diferencia de la observación participante no basta solamente de la interacción común e informal con los sujetos, sino que implica una planeación previa de las preguntas para el desarrollo de la entrevista, lo que la convierte en una metodología más formal para darle respuesta a cuestiones específicas. De ese modo, para el desarrollo de este estudio, la entrevista etnográfica resulta sumamente importante en la medida en que, a través de las preguntas, existe un diálogo no invasivo con la población porque por medio de la entrevista recurren a sus formas comunicativas propias y no se resume únicamente a dar respuestas de carácter cerrado y directo.

La entrevista supone preguntas abiertas donde los entrevistados presentan sus puntos de vista con cierto detenimiento. Por tanto, las entrevistas apuntan más a un diálogo orientado entre

⁸ Según Restrepo (2016), la triangulación es la combinación de diferentes técnicas de investigación para corroborar un dato obtenido en campo.

el investigador y el entrevistado. Antes que cuantificar determinados aspectos de una población, con la entrevista lo que se busca es comprender en detalle las percepciones de los entrevistados o profundizar el conocimiento de situaciones pasadas o presentes. (Restrepo, 2016, p.55)

El carácter no directo de la entrevista etnográfica supone que a diferencia de otros métodos no mide sólo la opinión de los sujetos sobre una problemática, sino que por medio de ésta es posible vislumbrar las características afectivas y los sentires significativos y profundos de los entrevistados, de allí que no se use un lenguaje formal y determinado. Es importante mencionar también que a lo largo del trabajo y en el desarrollo de las entrevistas, no se utilizan los nombres originales de los y las entrevistadas, se utilizan pseudónimos, principalmente por motivos de seguridad.

Por último, la revisión documental implica hacer una indagación detallada sobre los estudios e informes que se han hecho en torno a la comunidad, su situación y condiciones. La revisión documental resulta primordial para el desarrollo de este trabajo en la medida en que me permitirá identificar qué se ha investigado en torno a la problemática social, de modo que pueda conocer a través de otros métodos investigativos los sucesos y transformaciones del territorio y de la vida de las comunidades en un periodo específico de tiempo.

1.4 Desarrollo de la pregunta de investigación

La persistencia del conflicto armado interno en el país incluso después de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las FARC, sumado a los malos manejos administrativos y los altos niveles de corrupción, han puesto históricamente al departamento del Chocó en una situación sumamente desfavorable en materia social y económica⁹. A lo largo de los años

⁹ Según la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, durante el 2018 la persistencia de actores armados en la región como el ELN y el Clan del Golfo, ha perpetuado el control territorial a través del uso de las armas, la financiación mediante la economía ilegal (la minería, el narcotráfico y la extorsión a pequeños tenderos) y la intimidación y amenazas indiscriminadas. Tomado de: <https://www.justiciapazcolombia.com/comunicado-a-la-opinion-publica-grave-crisis-humanitaria-en-el-choco/>. Fecha de consulta: 12 de agosto de 2018

la región ha sido protagonista de arduas manifestaciones de violencia por la presencia de diversos grupos armados al margen de la ley como grupos guerrilleros, paramilitares, entre los que se destacan la presencia del frente 57 de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), frentes del Ejército de Liberación Nacional (ELN), y el bloque Élder Cárdenas de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Los brotes de violencia generalmente han girado en torno a los enfrentamientos de los diversos grupos con el Ejército Nacional por el control de la tierra y por intereses económicos, al ser el Chocó un departamento geológicamente muy estratégico¹⁰.

Teniendo en cuenta lo anterior y los aspectos señalados en el balance de las investigaciones que constituyen las causas y las implicaciones que tuvo el proceso de desplazamiento-retorno para las víctimas del conflicto, esta investigación pretende avanzar en el significado que tuvo el retorno en la región del Bajo Atrato entre los años de 1998 a 2001 para la consolidación de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA) y su proyecto educativo.

Esta delimitación temporal del problema se justifica por cuando desde mediados de la década de los noventa, principalmente para el año de 1996, la violencia se recrudeció en el departamento con la expansión del paramilitarismo a través de las denominadas Convivir (Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada para la Autodefensa Agraria) y la consolidación del Bloque Élder Cárdenas al mando de Freddy Rendón alias “El Alemán” con complicidad de algunos altos militares como Rito Alejo del Río, principal responsable de la Operación Génesis en Salaquí y Cacarica. (CAVIDA, 2002, p. 94)

Según el informe de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2005) la cruenta masacre en el Cacarica y el asesinato de Marino López¹¹ afectó directa e indirectamente a las comunidades del Bajo Atrato, por eso desde 1997 alrededor de 3000 personas se vieron obligadas a desplazarse, en su gran mayoría a Turbo, Bahía Cupica, Bocas del Atrato y alrededor de 300 se internaron en las selvas cercanas a Panamá. Para 1998 y en el transcurso

¹⁰ A pesar de ser considerado uno de los departamentos más pobres de Colombia, las tierras del Chocó han sido fuente de disputa entre los empresarios y grupos armados al ser un nodo fronterizo inter-regional entre Antioquia, Risaralda y Valle del Cauca, y principalmente por el “puente” o corredor biológico que comparte con Panamá.

¹¹ Fue un líder chocoano asesinado en febrero de 1997. Su despiadado asesinato ha sido uno de los más emblemáticos no sólo en la región sino en todo el país.

de esos 3 años siguientes vino para las comunidades la esperanza del retorno con el proyecto de Comunidades de Paz con el apoyo de organismos nacionales e internacionales, y es a partir de ahí que se forman los comités y asociaciones comunitarias que emprenderían los primeros viajes de retorno, hasta la tercera fase y su culminación en el año 2001.

El presente trabajo busca también analizar la experiencia de las comunidades durante el proceso del desplazamiento desde 1997, pero sobretudo, después de las marchas del retorno en 2001, para indagar sobre sus nuevas formas de organización dentro del territorio.

Vale la pena señalar que, en tales situaciones, algunas de las cuales responden a momentos de ilusión y esperanza, se desarrollaron unas prácticas que según Edgar González (2011), responden a “la configuración de nuevas subjetividades en las víctimas, en sus recuerdos y olvidos, en sus posturas, discursos o afectos, y en general por su elaboración de nuevos significados para el mundo que vivían” (González, 2011, p. 17). Así, la experiencia del retorno se convierte en una práctica indiscutiblemente significativa para la constitución de los sujetos por la producción e integración de nuevas conductas y nuevas afectividades.

Abarcar el retorno implica hacer un análisis exhaustivo no sólo de las causas estructurales que determinaron el desplazamiento, sino de las experiencias y vivencias experimentadas luego de ese proceso, comprendiendo que no es posible analizar el retorno sin antes hacer una indagación rigurosa sobre el desplazamiento y sus efectos. Atendiendo entonces a la necesidad de abordar la configuración de nuevas formas de actuar y de ver el territorio, mis intereses por abordar las prácticas del retorno surgen de dos observaciones puntuales; en primer lugar, me incliné por hacer una aproximación detallada de éste en el Bajo Atrato chocoano porque si bien existen múltiples investigaciones y estudios sobre las causas y los efectos del desplazamiento, poco se ha documentado sobre la experiencia y las memorias de las comunidades después de que se incorporaran nuevamente a sus territorios de origen. Y, en segundo lugar, por el interés que le surge a la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, y a mí como integrante de los voluntarios del equipo pedagógico del 2018-2019, por visibilizar la importancia y la incidencia que ha tenido para las comunidades y para la región la consolidación de un proyecto educativo de carácter comunitario.

De esa misma necesidad de la Comisión por vislumbrar los efectos que ha tenido la consolidación del proyecto educativo comunitario luego del desplazamiento y el retorno,

surge también interés por visibilizar la experiencia e importancia de las niñas, niños, jóvenes, adultos y adultas en las prácticas de esta experiencia. Como se ha dicho, el desplazamiento forzado ha sido uno de los resultados más atroces de la violencia social y política de Colombia, en donde una de sus consecuencias principales tiene que ver con la situación de vulnerabilidad de los niños, niñas y jóvenes. De allí que, esta investigación busque evidenciar que los niños, niñas y jóvenes siguen siendo víctimas del conflicto armado interno y de la precariedad del estado, ya que enfrentan unas circunstancias que les impiden desarrollar su proceso escolar de manera óptima, en la medida en que los actores armados siguen haciendo presencia sobre los territorios, ejerciendo un poder psicológico sobre ellas y ellos; y por otro lado, por la escasa presencia del Estado para atender las necesidades educativas de la región, pero que, de la misma manera gracias al reconocimiento de esas necesidades, los afectos y sentires compartidos, la consolidación y permanencia de CAVIDA y su proyecto educativo se ha convertido en una experiencia fundamental para la constitución de un proceso de resistencia no violento fundado para vivir de manera digna en el territorio.

1.4.1 Pregunta de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se definió gradualmente una pregunta problema: ¿Cuáles experiencias constituyen las memorias del proceso de desplazamiento y retorno de las comunidades de la cuenca del río Cacarica en el Bajo Atrato chocoano entre 1998 y 2001, y qué estrategias fueron determinantes para la fundación y consolidación de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad y su proyecto educativo comunitario?

De ese modo, esta pregunta inicial apunta a evidenciar la manera en que se configuraron esas prácticas experimentadas por las desplazadas/os y que permitieron darle una significación trascendental a la creación de una propuesta educativa en el marco del retorno.

1.4.2 Contextualización de la región y de la Cuenca del río Cacarica

El departamento del Chocó está ubicado al noroeste del país en el pacífico colombiano, posee una posición estratégica por la diversidad biológica que presenta, al norte colinda con Panamá, al noreste con el departamento de Antioquia, al este con el departamento de Risaralda, al oeste con el océano Pacífico y al sur con el departamento del Valle del Cauca.

Económicamente, el Chocó no es una economía trascendental para el país debido a su desarrollo industrial limitado

Lo cual se debe en gran parte al elevado costo de inversión, la ausencia de infraestructura y la inexistencia de servicios básicos. No hay una estructura empresarial, industrial o de servicios que lidere la dinámica económica y en la mayoría de municipios el único empleador formal permanente es la administración pública municipal. (Corporación Arco Iris, 2008, p. 26)

Su capacidad económica se basa principalmente en la explotación de recursos naturales. Gran parte de esa explotación se debe a la incursión de grandes empresas, como por ejemplo la Chiquita Brands para el sector bananero, la multinacional Drummond Ltda para el sector carbonífero, y las múltiples empresas madereras, también existe la explotación de oro de forma artesanal a manos de la población.

Específicamente el Bajo Atrato es uno de los corredores de biodiversidad más importantes del país por ser un límite estratégico económicamente para la interacción de los departamentos colindantes debido a que es una zona de transición entre el litoral Caribe y la selva húmeda del litoral pacífico. Es una frontera agro-industrial y ganadera sobre los sistemas forestales, del cual deriva gran parte el sustento de las poblaciones.

Para comprender las dimensiones que tuvo el conflicto armado interno en el Bajo Atrato, es primordial contemplar la composición de las poblaciones y los indicadores de desarrollo del departamento. Por un lado, el Bajo Atrato está compuesto en gran parte por población afrodescendiente, y en menor proporción por mestizos e indígenas de las comunidades Katío y Embera. Por otra parte, en cuanto a las necesidades básicas insatisfechas, como los niveles de salud, de educación y de vivienda el Chocó posee el nivel más alto en esos indicadores en comparación con los otros departamentos de Colombia, “Esta situación ha originado una crisis humanitaria profunda y una situación de desventaja a nivel social, político y económico muy marcada en relación con otros departamentos del país” (Corporación Arco Iris, 2008, p. 31).

En el Bajo Atrato, de la misma manera que en el resto del departamento del Chocó, esos indicadores de desigualdad e inseguridad se incrementaron en el marco del conflicto armado, principalmente a partir de 1996, año en el que los grupos paramilitares se expandieron con

más fuerza en todo el territorio nacional. Es importante resaltar que a partir de 1996 hasta el año 2001 se produjeron la mayor cantidad de desplazamientos forzados en el Urabá Chocoano producto de la consolidación de los grupos paramilitares financiados también con dineros ilegales del narcotráfico¹². La expansión de los grupos paramilitares que permitió a su vez la acentuación de la concentración de la tierra generó en el Chocó altos niveles de violencia sociopolítica¹³.

Según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (1999) los lugares que presentan mayores conflictos relacionados con la tenencia de la tierra coinciden con los más altos niveles de violencia política, “El desplazamiento es significativamente mayor que en las regiones donde, a pesar del nivel de violencia política, son menores las incidencias del conflicto por la tierra (Nor-Oriente, Región Andina Central, Sur-Occidente)” (CIDH, 1999, p. 219).

Para las comunidades negras del Chocó, la propiedad colectiva de la tierra ha sido reconocida a través de la Ley 70 de 1993¹⁴, la cual

Tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva [...], Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

De la misma manera, con la Ley 70 se establece la consolidación de los Consejos Comunitarios, los cuales ejercen la máxima autoridad de la administración interna del territorio colectivo. Al respecto, la ley dicta que las funciones de los Consejos Comunitarios son las de

¹² Conforme a las investigaciones desarrolladas por la Corporación Arco Iris (2007), el dinero ilegal del narcotráfico fue invertido por los paramilitares para fortalecimiento militar, el sostenimiento de sus tropas, el financiamiento de políticos locales, en proyectos de alto potencial económico relacionados con el turismo, las actividades marítimas de pesca, el cultivo de camarones y las rutas comerciales hasta el Pacífico.

¹³ Según el INML-CF (Instituto Nacional de Medicina Legal-Ciencias Forenses), la violencia política es entendida como aquella que se ejerce con la intencionalidad de a) destruir redes; b) fragmentar procesos sociales y c) controlar a grupos y comunidades por medio del terror y la intimidación con el fin de implementar modelos económicos, sociales, políticos y culturales usando como principales instrumentos el asesinato selectivo, la desaparición forzada, la tortura, las amenazas, entre otros”. Como se cita en: Sisma Mujer, 2017, p. 9.

¹⁴ Ley 70 de 1993, agosto 27. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Recuperado de: <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Delimitar y asignar áreas al interior de las tierras adjudicadas; velar por la conservación y protección de los derechos de la propiedad colectiva, la preservación de la identidad cultural, el aprovechamiento y la conservación de los recursos naturales; escoger al representante legal de la respectiva comunidad en cuanto persona jurídica, y hacer de amigables componedores en los conflictos internos factibles de conciliación.

1.4.2.1 Consejo Comunitario de La Cuenca del Río Cacarica

El Consejo Comunitario de la Cuenca del Río Cacarica, que se encuentra ubicado en el norte del departamento del Chocó, limita al norte con el Parque Nacional Natural Los Katíos, por el sur con el Consejo Comunitario de Salaquí, por el oriente con el río Atrato y por el occidente con la República de Panamá. También limita con los Resguardos indígenas de Perancho, Peranchito, y la Raya; está conformado por veintitrés comunidades y dos Zonas Humanitarias ubicadas en cinco subcuentas. (Ministerio del Interior, 2017)

Las comunidades están divididas de la siguiente manera:

SUBCUENCA	COMUNIDADES
Subcuenca Balsas	Balsagira, Balsita, Bocachica, Bendito Bocachico, La Honda, Montañita Cirilo, San José de Balsas, Teguerré Medio y Varsovia.
Subcuenca La Raya	Puerto Berlín, San Higinio, Villa hermosa de La Raya.
Subcuenca Perancho	La Virginia Perancho, Quebrada Bonita, Las Pajas, Santa Lucía, Zona Humanitaria de Nueva Vida y Puerto Nuevo.
Subcuenca Bijao	Quebrada del Medio, Bijao, Puente América.
Subcuenca Peranchito	Bocas del Limón Peranchito, Bogotá, Las Mercedes, Barranquilla, Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios.

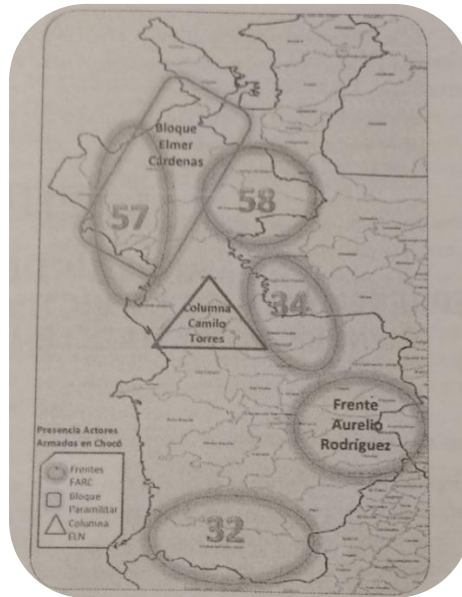
Tabla 1: Comunidades de la cuenca del río Cacarica. Fuente: Ministerio del Interior, 2017.

Sin embargo, a pesar de que la tenencia de los títulos de la tierra está amparada por la ley, no existe garantía de que se ejerza un poder efectivo sobre ésta. De allí que múltiples empresarios en complicidad con grupos paramilitares se asentaran en el territorio para la creación de megaproyectos y la siembra de monocultivos, más concretamente para la siembra de palma aceitera; además, de la presión de los grupos armados por la monopolización de los territorios.

1.4.2.1 Presencia de los actores armados y su disputa por la tierra en el Bajo Atrato

La presencia de los grupos armados al margen de la ley intensificó el conflicto generando miles de víctimas en la región del Bajo Atrato, principalmente por el hostigamiento, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada y el asesinato.

Entre los actores armados que se identifican como responsables de esos acontecimientos se destacan el Frente 57 de las FARC-EP, el ELN, y el Bloque Élmer Cárdenas de las AUC, éste último como el principal responsable del desplazamiento forzado en la región. Como se puede ver en el Mapa No. 1, las FARC-EP hicieron presencia en casi todo el territorio que comprende el Bajo Atrato mientras que las AUC exclusivamente hacia el norte, en las regiones fronterizas con Panamá y Antioquia cerca al Golfo de Urabá.



1 Mapa No. 1. Presencia de actores armados en la región del Bajo Atrato

Fuente: Observatorio de Dinámicas del Conflicto armado, Corporación Nuevo Arco iris.

Por un lado, el Frente 57 de las FARC-EP hizo presencia principalmente en los municipios de Riosucio, Juradó y Bojayá desde el año de 1990 y su propósito fue garantizar el tránsito por el río Atrato entre los municipios de Mutatá y Dabeiba en Antioquia, también en el municipio de Juradó, a través de los ríos Jiguamiandó y Salaquí, con el propósito de ingresar armas y sacar estupefacientes (Corporación Arco Iris, 2007).

Por otra parte, desde la década de los setenta el ELN ha hecho presencia en el Bajo Atrato y en general en el departamento del Chocó, desde entonces se valieron de múltiples estrategias para la ocupación del territorio, entre esas el hostigamiento y secuestro de civiles, los atentados vehiculares y la piratería terrestre. Sin embargo, es hasta la década del dos mil que sus acciones armadas se incrementan.

Por último, el tercer actor armado de mayor influencia en la región fue el Bloque Élmer Cárdenas de las AUC. Mayoritariamente hizo presencia en el Urabá antioqueño y el Urabá chocoano desde 1995, en éste último influyeron notablemente por el control territorial que ejercieron sobre los corredores geoestratégicos. Sus tácticas militares consistieron en los

asesinatos, la desaparición forzada, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, y el tráfico de drogas. El Bloque Élmér Cárdenas tuvo una estrecha relación con los sectores políticos y la fuerza pública, lo que le permitió tener mayor control sobre el territorio

Muchas de estos crímenes, según han dicho los propios desmovilizados, se habrían cometido con anuencia de miembros de la fuerza pública, en particular de la Brigada XVII con sede en Carepa, Antioquia. De hecho, en 2008 la Fiscalía vinculó al General en retiro Rito Alejo del Río a la investigación por la tortura, decapitación y asesinato de un campesino del Urabá Chocoano, cometido por los hombres al mando de “El Alemán”, durante una operación que los desmovilizados han caracterizado como “conjunta” entre militares enviados por Del Río, y paramilitares del Elmer Cárdenas (Verdad Abierta, 2008)

Actualmente, aún después de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las FARC-EP el territorio del Bajo Atrato chocoano permanece en medio del conflicto por la permanencia de estructuras armadas por el control de las rutas estratégicas para el narcotráfico. Con la reincorporación a la vida civil de las FARC-EP, los territorios que antes ocupaban quedaron en manos de actores armados como el ELN y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC), un rezago militar de las anteriores autodefensas.

1.4.2.2 Desplazamiento forzado en el Bajo Atrato

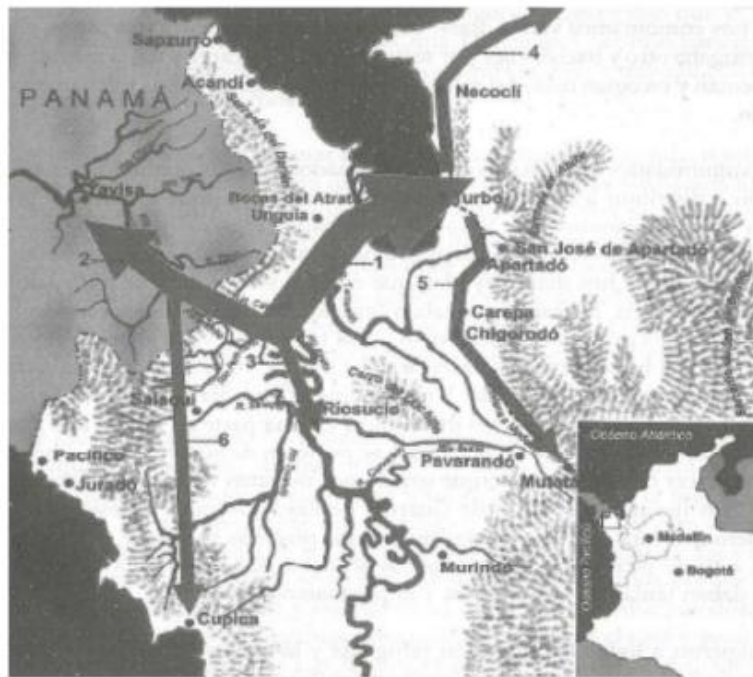
Entre los años de 1996 y 1997 se gestan los primeros procesos de desplazamiento forzado en la región del Bajo Atrato luego de que miles de familias fueran obligadas mediante acciones entre los grupos paramilitares y la Brigada XVII del Ejército Colombiano a abandonar el territorio por los constantes hostigamientos, el bloqueo económico¹⁵ y luego de la masacre de Las Brisas en octubre de 1996, y la Operación Génesis en febrero de 1997.

De tanta amenaza de muerte, de nuestros muertos, y el bloqueo económico, la mayoría nos desplazamos, nos salimos el 70% de la gente, dijimos esta solución con el gobierno va a ser rápido, pero entonces no fue rápido. No fue como nosotros pensamos. Quedó el 30% de la gente de las comunidades. Pasó un año toda esa gente se quedó, se organizó, se mantuvieron

¹⁵ El control económico consistió, según La Tramoya (2005) en la restricción del paso de alimentos y combustibles a las personas que pretendían comercializar y abastecerse a sí mismas. Fue una estrategia para supuestamente bloquear a la guerrilla, pero finalmente fue una medida dirigida a la población civil

encaletados en la montaña, durmiendo, aguantando hambre (Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, 2005, p. 33).

Inmediatamente después del operativo, las comunidades se desplazaron algunas hacia Panamá, otras a Bahía Cupica y el resto, en su gran mayoría a Turbo-Antioquia como se puede observar en el mapa No.2.



22Mapa No.2 Rutas del desplazamiento desde el Bajo Atrato 1996-1997

Fuente: CAVIDA, 2002.

En 1998, en medio de la huida, las comunidades desplazadas se organizaron y crearon los diversos proyectos para iniciar los viajes de retorno. Ahí se crean las Comunidades de Paz, la Organización Interétnica del Bajo Atrato (OIBA), la Organización de Mujeres del Bajo Atrato (OMCABA).

Es importante mencionar que la organización comunitaria durante el desplazamiento y la posibilidad del retorno estuvo amparada también por distintos organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, principalmente la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, que ha acompañado a las comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizas desde inicios del desplazamiento (1996) hasta el día de hoy (2018) por la

preservación de la vida, la dignidad y los derechos humanos y Peace Brigades International (PBI), que ha garantizado el apoyo internacional a algunas de las zonas más afectadas por el conflicto y a las comunidades en condición de amenaza, a través de la consolidación de planes de desarrollo comunitarios en materia de salud, vivienda y educación.

1.4.2.3 Desplazamiento en la cuenca del río Cacarica

La Operación Génesis u Operación Cacarica, fue una operación militar que tuvo lugar entre el 24 y 27 de febrero de 1997 en la cuenca del río Cacarica. Fue ejecutada por las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), más específicamente por el Bloque Élmer Cárdenas y Bloque Chocó comandado por El Alemán; con complicidad de la Brigada XVII del Ejército Nacional dirigida entonces por el general Rito Alejo del Río.

La sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, sobre el *Caso de las comunidades afrodescendientes desplazadas de la cuenca del río Cacarica (operación génesis) vs. Colombia*, indica que

En cuanto a los antecedentes de la Operación Génesis, el Estado ha planteado que se trató de un mecanismo para combatir y neutralizar al frente 57 de las FARC, el cual había estado cometiendo una serie de delitos a comienzos del año 1997 entre los cuales se destaca el ataque a la población de Riosucio el 9 de enero, el secuestro de diez infantes de marina el 16 de enero, el secuestro de cuatro extranjeros el 7 de febrero y el secuestro de unos niños. (CIDH, sentencia 20 de noviembre de 2013)

De la misma manera la sentencia presenta como un hecho no controvertido que

Bajo el argumento de llevar a cabo una “limpieza” que garantizara la no presencia de guerrilleros de las FARC, a partir del 26 de febrero de 1997, miembros de las AUC del Bloque Chocó, entre otros, ingresaron a los caseríos de Bijao, Limón y Puente América y mediante diversas actuaciones como, disparos de armas de fuego, lanzamientos de granadas y quema de casas, lograron que sus pobladores evacuaran estas zonas. (CIDH, sentencia 20 de noviembre de 2013)

Como se ha dicho, las consecuencias directas de la Operación Génesis sobre la población fue el desplazamiento forzado de miles de familias. Gracias a las entrevistas etnográficas y la revisión documental que corresponden al proceso metodológico para el desarrollo de este trabajo, estos son algunos de los testimonios de las víctimas sobre la Operación Génesis y sobre el desplazamiento después del 27 de febrero de 1997:

Fue en el 1997 que era de mañana, la gente estaba como siempre realizando sus labores, algunos en el campo recogiendo maíz, yo personalmente estaba jugando con una muñeca en mi casa, mis papás estaban en el monte cuando se comenzaron a escuchar los primeros disparos. (...) Recuerdo que nosotros corrimos hacia la comunidad de El Limón y bien temprano cruzaron los paramilitares del lado de acá de Bijao, a este lado y nos dijeron que teníamos 2 días para salir. (Yajaira Salazar. Contravía, 2013)

Eso fue una cosa muy dura, luego de la Operación Génesis, a casi todos tocó irnos, unos fuimos a dar a Turbo, otros salieron para Panamá, pero muchos al coliseo de Turbo. Tuvimos que salir con las pocas cosas que podíamos llevarnos, unos con niños, otras embarazadas, internadas en la selva, con enfermedades, perdimos mucha gente. (María Palacios, entrevista realizada el 11 de julio de 2018)

Yo soy originalmente de la comunidad de Bijao-Cacarica y la Operación Génesis como ya muchos lo conocen fue en conjunto con miliares y paramilitares. Nosotros con mi familia salimos desplazados hacia el municipio de Turbo, otros hacia el vecino país Panamá, y otros hacia Bocas del Atrato, un corregimiento del municipio de Turbo. Después de estar en Turbo, duramos alrededor de tres años de hacinamiento. (El Profe, entrevista realizada el 23 de abril de 2019)

Yo tenía 35 años cuando ocurrió el desplazamiento, yo tenía conformada mi familia, éramos 5 personas y vivíamos en nuestra casa, mi comunidad antes era Bocas del Limón, pero me vi obligada con mi familia a desplazarme por los actores armados al municipio de Turbo, allí la policía nos recogió y nos llevó al coliseo. (Matriarca, entrevista realizada el 29 de marzo de 2019)

El desplazamiento masivo de la cuenca tras la Operación Génesis dejó más de 1000 familias desplazadas, según Jider Palacios, líder juvenil y miembro de CAVIDA “de las 23

comunidades, salieron 1200 familias desplazadas. Yo estaba pequeño, nos tocó salir corriendo junto con mi papá” (entrevista realizada el 29 de marzo de 2019)

Asimismo, de acuerdo con la sentencia del 20 de noviembre de 2013, se dictó que el estado colombiano no garantizó las condiciones adecuadas ni suficientes para revertir la vulnerabilidad de los desplazados, por lo que se consideró que era responsable de la violación del derecho a la integridad personal.

A nosotros nos llevaron al coliseo. Nos ubicamos entre el 28 de febrero y el 3 de marzo unas mil trescientas personas en un sitio que tenía por ahí veinte metros de longitud por unos treinta metros de largo. Llegamos allí todos y empezamos a ver los sufrimientos a los cuales estábamos condenados desde los primeros días. Nos tocó la primera noche tendidos en el suelo en un piso de cemento con una triste sábana; otros con un pedazo de plástico y otros sin nada, montados en una tribuna.” (CAVIDA, 2002, p. 185)

En el año 2013, la Corte Interamericana de Derechos Humanos declaró responsable al estado colombiano por la violación del derecho a la vida, a la integridad personal, a la propiedad colectiva; por los delitos de asesinato, desplazamiento forzado, y por no garantizar la asistencia humanitaria debida en los asentamientos, ni para realizar un retorno en las mejores condiciones posibles.

Capítulo II:

Consolidación de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA) y desarrollo de su propuesta pedagógica integrada al Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato

En este capítulo se expone la conformación y la trayectoria de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA), organización que desde su creación surgió como una iniciativa por la defensa del territorio y por la defensa de los derechos de las personas pertenecientes a las comunidades de la cuenca de río Cacarica. CAVIDA desde el año 2000 hasta el día de hoy ha permanecido en el territorio como una forma de organización de la población civil de carácter no violento. Durante el proceso de retorno, CAVIDA se ubicó en un principio en los asentamientos creados gracias al pliego de exigencias y más adelante se ubicaron en las Zonas Humanitarias de Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida, las cuales a través de su delimitación buscan garantizar el aislamiento de cualquier actor armado para proteger a la población, por lo cual cuentan con el acompañamiento permanente de organismos internacionales de verificación al igual que de la Defensoría del Pueblo y de la Procuraduría General de la Nación.

Del mismo modo, este capítulo refleja el desarrollo de la propuesta educativa de CAVIDA adscrita al Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato Chocoano, propuesta que se consolidó en el marco del retorno en 2001, y que se mantiene hasta el día de hoy gracias al fortalecimiento organizativo de las comunidades y al apoyo de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz.

La propuesta educativa y pedagógica que diseñé, la cual se expone también en este capítulo, tiene como propósito incorporar la importancia de la enseñanza de la memoria y el conflicto armado colombiano en los ámbitos escolares y extraescolares, a través de la reflexión y el análisis de las experiencias individuales y colectivas de las comunidades, las cuales les permitieron a los y las estudiantes de los diferentes CLEIS del colegio integral CAVIDA, en la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la cuenca del río Cacarica, comprender las razones y los efectos del conflicto armado en la región que habitan, y dar cuenta de la trascendencia que tiene para ellas y ellos aprender sobre la memoria histórica y social.

Jiménez, Infante y Cortés (2012) expresan que

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

algunos docentes en ejercicio, con relación al tema de la memoria, visto como dispositivo de intervención pedagógico, han organizado de manera implícita un contenido temático, establecido una secuencia de actividades, unas técnicas de trabajo, han planteado un tema y constituido un pregunta guía, han logrado el agrupamiento de un colectivo de estudiantes y han organizado una serie de actividades en torno a la memoria en el contexto escolar, ya sea con base en un hecho o acontecimiento que ha marcado la historia nacional, un tema de carácter histórico formal, una experiencia desgarradora con relación al conflicto armado o con relación al contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, entre otros. (p.4)

De ese modo, la pregunta que orientó mi propuesta pedagógica fue: **¿De qué manera las y los estudiantes del colegio integral CAVIDA, comprenden la importancia de la memoria histórica y social desde sus experiencias y memorias, y cómo éstas y la resistencia de sus comunidades, posibilitan la consolidación de un proyecto educativo propio y comunitario?**

Siendo así, pretendí con el diseño de mi propuesta pedagógica incorporar el tema del conflicto social y armado, recurriendo a las experiencias significativas de los y las estudiantes y de sus mismas familias, sobre la situación concreta del desplazamiento forzado y el retorno. De tal manera que mediante la implementación pedagógica fuera posible reflejar que a través de la aproximación de estas temáticas en el aula de clase es posible hacer memoria.

2.1 Surgimiento y trayectoria de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad (CAVIDA)

El proyecto de CAVIDA surge como una propuesta organizativa en el marco del desplazamiento principalmente de las personas ubicadas en el coliseo de Turbo entre el año de 1997 a 2001. CAVIDA inició y sigue siendo un proyecto de resistencia en medio de la guerra para hacerle frente a los actores armados y a la ausencia estatal, *“En Turbo es cuando comenzamos a entender que, si no había organización, si no había asentamiento, íbamos a ser presa fácil para que hicieran lo que se les diera la gana.”* (CAVIDA, 2002, p. 212)

Desde sus inicios CAVIDA se manifestó como un proyecto de vida por la defensa del territorio, la autodeterminación de los pueblos negros y con la idea permanente del retorno.

La estrategia que tuvimos fue, porque como sabíamos que nos habían desplazado, pero queríamos regresar, en ese querer teníamos que buscar alternativas, para reclamar en el marco

del derecho, el retorno, rehacer nuestras vidas, y en el marco de la autonomía territorial, CAVIDA nos permitió entender que, aunque nos hayan querido sacar, busquemos estrategias organizativas de vida para regresar. (Matriarca, entrevista realizada el 29 de marzo de 2019)

Con esa idea surgió también la intención de declararse en un primer momento no como comunidad de paz sino como comunidad de autodeterminación por la defensa de la vida y la recuperación de la memoria.

Nosotros mismos somos los que estamos defendiéndolos, vamos afirmándonos en un territorio, en la guerra, en un proceso de nueva sociedad, de historia, en la vida, la nuestra, la de la naturaleza porque sin la vida no hay nada. Y la dignidad, pues nosotros vamos a ser dignos de nuestros triunfos y de nuestras derrotas. Nosotros vamos a ser dignos con todos aquellos que nos rodean. Nosotros decimos la verdad, la verdad con dignidad, y asumirla muy respetuosamente ante nuestros victimarios, ante los criminales. En nuestro proyecto de vida tenemos cinco criterios que son la base fundamental: la verdad, la solidaridad, la libertad, la justicia y la fraternidad. (CAVIDA, 2002, p.240)

Desde sus inicios, CAVIDA estableció cinco principios identitarios para su proyecto de vida, que se identifican además con cinco colores, los cuales cada uno tiene una significación distinta:

Nuestra comunidad desde el retorno construyó unos principios para resistir, sobrevivir, y mantenerse dentro del territorio. Son la verdad que es amarillo y nos dice que es la luz de la esperanza, la luz de nuestro sol. La libertad, color rojo. Que es nuestra sangre, nuestra sangre derramada de nuestros hermanos, por nosotros mismos, nosotros mismos que derramamos tanta sangre, pero bueno este color en principio nos quiere decir que es nuestra sangre desde 1997 donde nos mataron y nos desaparecieron. Por tercero tenemos la justicia, que es nuestro color azul que representa a nuestros mares, el agua, nuestro cielo. Por cuarto tenemos la solidaridad, la cual es el color verde lo que nos representa toda nuestra naturaleza, fauna flora, y por quinto tenemos fraternidad, café, que para nosotros es la madre tierra, la pacha mama. (Yider, entrevista realizada el 29 marzo de 2019)

Desde la consolidación de esos cinco principios identitarios, la coordinación de CAVIDA creó un himno, el cual se proclama en los actos conmemorativos y comunitarios importantes. El himno dice de la siguiente manera:

Mano con mano vamos

Codo con codo andamos

Por el camino nuevo de la reparación

Unidos caminamos, asentamiento vamos

Con los cinco principios de nuestra identidad

Cinco principios tienen nuestro proyecto de vida

Cinco principios tienen nuestra identidad:

El primero de ellos es la verdad

El segundo que sigue se llama libertad

Justicia es el tercero

Cuarto solidaridad

Y el último de ellos es la fraternidad

En medio del suplicio del desplazamiento las comunidades de la cuenca del Cacarica y gracias al apoyo de distintas organizaciones nacionales e internacionales como la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, en el coliseo de Turbo se organizaron distintos comités y asambleas entre los miembros de CAVIDA con el fin de preservar los tejidos comunitarios y para construir gradualmente el pliego de peticiones que se presentaría ante el gobierno nacional. *“Eso hubo varios comités, yo sé que hubo de jóvenes, de niños, de mujeres, y el comité de diálogo que es lo que es ahora la coordinación de CAVIDA”* (Líder juvenil, entrevista realizada el 25 de abril de 2019)

De igual modo, uno de los testimonios brindados para la elaboración de *Somos tierra de esta tierra: memorias de una resistencia civil*, dice explícitamente que

La resistencia se inicia en la fortaleza. Empezamos a crear más comités: de patriarcas de matriarcas, de mujeres en resistencia, un grupo de mujeres que trabajaban en la parte de capacitación, modistería, bordados. Unas decidieron tener tiendas comunitarias como antes las habían tenido. Se creó el comité de cultura para no perder

nuestra cultura chocoana; se crearon grupos de danza; un grupo de vallenato. (CAVIDA, 2002, p. 244)

Al respecto Rosalba Córdoba, líderesa de la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios y miembro para entonces del comité de mujeres y del comité de diálogo cuenta que

Se hicieron comités, el trabajo de las mujeres fue muy importante, de los niños, de los jóvenes y de los líderes. Porque dentro de ese querer volver, había que buscar alternativas porque ya el tiempo había cambiado, las políticas de vida, era una cosa que teníamos que enfrentar diferente, por los actores armados que llegaban al coliseo y no nos permitían vivir como vivíamos antes, por eso diseñamos vivir en colectivo, en comunidad. (Entrevista realizada el 29 de marzo de 2019)

Por otra parte, para la conformación del pliego de peticiones se creó un comité de diálogo para interlocutar con el gobierno nacional. *“La gente que lo trabajó, lo vivió, lo hizo y lo propuso lo hizo para proponer una propuesta de vida, una propuesta territorial, una propuesta organizativa para regresar al territorio colectivo”*. (Rosalba Córdoba, entrevista realizada el 29 de marzo de 2019)

El pliego que constaba de 5 puntos que se basaron en el Derecho Internacional Humanitario, los derechos humanos, la Constitución de Colombia y en el derecho de los pueblos comprendían según CAVIDA (2002):

1. La titulación colectiva por la Ley 70, que ampara a las comunidades negras como dueñas de 103.024 hectáreas
2. El asentamiento en los territorios de origen con la exigencia de ser un territorio exclusivo para la población civil, en donde no se permitiera el ingreso de ningún actor armado.
3. La protección, que implicaba la consolidación de una casa de justicia, en donde hicieran veeduría la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría y la Fiscalía de cualquier situación en alguna de las dos Zonas Humanitarias de Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida.
4. El desarrollo comunitario que implicaba un acondicionamiento del territorio para la reactivación de la economía y los proyectos productivos.

5. La reparación moral, en donde se reconocieran públicamente los daños causados a toda la comunidad, el castigo irrestricto a los responsables del desplazamiento, las desapariciones y la tortura. La consagración de un monumento de la memoria donde reposaran los nombres de los asesinados y asesinadas; y la edición de un libro donde se plasmen las memorias y el no olvido.

De esa manera, la resistencia de las comunidades del Cacarica durante el desplazamiento estuvo marcada por el fortalecimiento comunitario permanente gracias a la preservación del tejido social y cultural incluso en circunstancias de extrema vulnerabilidad, y gracias a la organización que les permitió después retornar a los territorios.

Por otro lado, el retorno de las comunidades de la cuenca del río Cacarica se dio a través de tres fases diferentes: la fase exploratoria que se realizó en 1999, la fase de resistencia en el 2000, y finalmente la fase de la consolidación de los primeros asentamientos, fase del retorno definitivo en 2001. En *Somos Tierra de esta tierra: memorias de una resistencia civil* (2002) se expresa que para las comunidades fue muy claro que el retorno se iba a realizar en medio de la guerra, ya que los grupos paramilitares seguían haciendo presencia en el territorio, las empresas madereras continuaron con la ocupación y la extracción, sumado a las continuas amenazas.

Ya en la chalupa hubo tiempo para recordar, para hacer memoria del desplazamiento forzado. Recordamos cómo había quedado todo después de la invasión y tratábamos de imaginar cómo estaría ahora. Había miedo, pero sobretodo mucha ilusión de retornar, de regresar a una nueva vida, con un proyecto de vida reflejado en la organización y simbolizando en los cinco colores de la chalupa –La Nueva Esperanza- y en la bandera que amarrada a la embarcación se abría paso hacia tierra prometida. Pasaban las horas y la embarcación y entre una y otra historia, chiste, sueño o canto, nos fuimos acercando a la tierra que nos vio nacer y que tuvimos que abandonar forzosamente en febrero del 97. (CAVIDA, 2002, p.264)



1. Bandera de CAVIDA que identifica la panga de la Comunidad en los viajes por el Atrato. Fuente: Andrea Lezama. Trabajo de Campo 2019.

En el año 1999, después de trabajar en los pliegos de exigencia, y luego de conciliar los cinco puntos con el gobierno de Andrés Pastrana, se les otorgó a las comunidades la concesión del título colectivo amparado por la Ley 70 de 1993. Para ese año fue posible hacer la primera fase del retorno, la **fase exploratoria** tuvo como fin inspeccionar en qué condiciones estaban los territorios, qué cultivos habían, qué condiciones había para cultivar etc.

Durante esa primera fase un grupo de líderes y lideresas del comité de diálogo partieron desde Turbo con la amenaza permanente de la presencia de los grupos paramilitares en la cuenca. En un primer momento, la fase exploratoria se realizó a lo que hoy en día es la Zona Humanitaria de Nueva Vida. Allí se despejó el territorio por la tala masiva de árboles que estaban haciendo empresas de la mano de grupos paramilitares, para preparar la tierra para los cultivos y para construir las nuevas viviendas.

Cuando ya vimos que no era fácil hacer el retorno, entonces le hicimos una propuesta al gobierno de hacer una exploración a la zona. La exploración consistía en mirar qué semillas había en la zona: si había plátano, si había yuca, qué había allá, cómo cultivar con esas mismas semillas nativas de la misma zona y sembrar algunos productos. (CAVIDA, 2002, p.269)

Por otro lado, la **fase de resistencia** implicó que distintas familias retornaran de forma paulatina aun en medio de la guerra. Ésta segunda parte del retorno se llevó a cabo en el año 2000 y se denomina así debido a los múltiples hostigamientos y amenazas de las cuales

fueron víctimas las comunidades de la cuenca mientras se reubicaban nuevamente con sus familias en el territorio

Todo eso se fue dando poco a poco. Había, y sigue habiendo las amenazas latentes pero la comunidad resolvió retornar en medio de la guerra y sigue firme. Sí, haciendo constancia de todas las cosas que suceden en contra de la comunidad, en contra de la organización, pero ahí seguimos firmes. (CAVIDA, 2002, p. 271)

Más adelante, en el año 2001, se da la última fase del retorno para dar paso a la consolidación de las comunidades de paz, conocidas hoy en día como Zonas Humanitarias

El 28 de febrero de 2001 entregamos el coliseo. Se entregaron los sitios del albergue número uno porque ya los del albergue número dos se habían entregado. Hicimos la última etapa del retorno. [...] Después de esto se han seguido haciendo algunos viajes, pero para consolidar las fases del retorno porque algunas cosas no se pudieron entrar en la última fase por entrar la gente. (CAVIDA, 2002, p. 275)

2.2 Propuesta educativa de CAVIDA en el Proyecto Educativo Comunitario

El proyecto educativo de CAVIDA es una propuesta articulada al proceso organizativo de las familias de los consejos comunitarios de Curvaradó, Jiguamiandó, la Larga-Tumaradó, Pedeguita y Mansilla y Vigía del Curvaradó (AFLICOC) y los consejos comunitarios de la cuenca del río Cacarica, comunidades afro-mestizas que sufrieron el desplazamiento forzado desde 1997, las cuales han llevado a cabo el proceso del retorno en medio de la guerra.

El proyecto educativo comunitario se ha consolidado gracias a la organización de las comunidades que han asumido la creación de una propuesta de carácter alternativa, basada en los fundamentos de la educación propia como ejemplo de resistencia para evitar la exclusión y marginación de las comunidades producto de la violencia política y social. Según el informe del Proyecto Educativo Comunitario AFLICOC-CAVIDA:

El Proyecto Educativo Comunitario (PEC), se ha consolidado en medio de los incumplimientos del Estado en garantizar el derecho a la educación, así las comunidades organizadas asumen la creación de una alternativa popular y propia para que niñas, niños,

jóvenes y adultos, continúen su proceso de formación interrumpido por la constancia de la guerra y los intereses en sus territorios y el uso de estos. (CIJP, 2017, p. 4)

Las acciones para concretar la propuesta de educación, se motivan desde el querer acceder a los conocimientos que pueden potenciar los procesos organizativos y de arraigo territorial. Las luchas se han encaminado en no seguir excluyendo ni marginando a la población de las tres cuencas como efecto de la violencia social y política a la que han sido sometida/os hasta la actualidad.

La educación pensada, soñada y materializada hoy con las comunidades del Bajo Atrato, tiene como principal intención potenciar las capacidades humanas, organizativas, ambientales y culturales de las personas y los procesos comunitarios, proporcionando nuevas formas de relación, de espacios donde se pregunta, se cuestiona, se interpela, se propone, se debate, se habla o escucha desde el principio del respeto, en un constante intercambio de saberes donde se hace posible vivenciar la participación, el diálogo, la solidaridad, dinamizando desde la memoria el no olvido y la lucha contra la impunidad, que reivindica la palabra y experiencia de vida de líderes y lideresas, matriarcas y patriarcas, lo cual genera mayor compromiso, empoderamiento y arraigo por los procesos organizativos y territoriales, haciendo posible y real el liderazgo estudiantil, juvenil y comunitario. (CIJP, 2017, p.5)

Esta propuesta se ha consolidado desde el año 2002 en la cuenca del Cacarica y en el 2009 en las cuencas hermanas del Curvaradó como un logro de las comunidades organizadas en Zonas Humanitarias, Zonas de Biodiversidad y Consejos Comunitarios de las Cuencas del Bajo Atrato en su proceso de retorno. Resultado de un proceso pedagógico impulsado desde el año 2002 por la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz y en el 2009 acompañado por el Grupo Interuniversitario “Educando en resistencia”¹⁶. Se constituye como una propuesta de educación propia de carácter comunitario inspirada en las bases de la educación popular. De allí que se asuma la responsabilidad y el costo de una educación particular, sosteniendo la propuesta educativa a partir de acciones solidarias impulsadas y emprendidas por la

¹⁶ El grupo interuniversitario “Educando en Resistencia”, se consolida desde el año 2009 por laS Universidades Públicas de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional el cual realiza acompañamiento pedagógico hasta el momento en el 2019.

Comisión, financiada por organizaciones internacionales, y apoyada por estudiantes universitarias/os y personas voluntarias que creen en este proceso educativo.

La propuesta pedagógica de CAVIDA a diferencia de otras en el Bajo Atrato Chocoano tiene una trayectoria mucho mayor teniendo en cuenta que su proceso inició durante el mismo proceso del desplazamiento, sin embargo, las líneas de trabajo se fortalecieron a medida que el grupo de voluntarios ingresaron y con la continua formación de líderes y lideresas comunitarias.

2.2.1 Fundamentación pedagógica del Proyecto Educativo Comunitario

La propuesta pedagógica del Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato, se basa en los fundamentos pedagógicos de la Educación Popular, que en su idea emancipadora posiciona hombres y mujeres con horizontes políticos que les permiten creer en la construcción y reconstrucción de nuevos mundos, nuevas sociedades, haciendo real y posible vivenciar la autonomía y la autodeterminación y que defiende la producción de conocimiento de forma colectiva y de mano de las comunidades, a partir de sus conocimientos propios y sus características culturales.

Según el Primer informe del colegio integral CAVIDA (2014), la comunidad reconoce la fundamentación teórica del colegio dentro de los lineamientos de la educación popular, al respecto mencionan que:

Esta educación está sustentada en los postulados de la constitución Política de Colombia, en torno a la educación popular. Es una educación en y para la democracia participativa, la paz, la justicia, las libertades fundamentales, la convivencia pacífica, el respeto a la vida y a la dignidad del hombre, y en pro de la recuperación y la protección de nuestra cultura y el ambiente. Una educación al servicio de la comunidad y la productividad en aras de mejorar la calidad de vida de las personas. (CAVIDA, 2014, p. 5)

Según Stephanie Amador, quien fue coordinadora del Proyecto Educativo Comunitario hasta el año 2018, el enfoque pedagógico que se ha empleado en la totalidad de las zonas

humanitarias se fundamenta efectivamente en los lineamientos de la educación popular. En sus palabras Amador plantea

Entendemos la Educación como un tejido en el que se plasman y se reconstruyen historias, el que toma y recupera el saber ancestral para darle sentido al presente y posibilita futuros acordes a la autodeterminación de la vida en los territorios. Se asumen a los sujetos como transformadores y constructores de realidades distintas a las de la guerra. De allí que el tejido educativo sea acorde a las necesidades de las personas y las comunidades que participan en él, se presenta como el espacio que permite reescribirse, repensarse, reorganizarse, ya que está orientado a nuevas formas de producción de conocimiento. (Entrevista realizada el 28 de enero de 2019)

En primer lugar, en su resistencia popular las Comunidades organizadas en Zonas Humanitarias, hacen posible la producción de otro mundo en cuanto, están haciendo efectiva otras formas de vida que desnaturalizan las condiciones de opresión y determinación, muestran, “la posibilidad del género humano, que pasa por una resistencia social popular y de todos los sectores populares del mundo, a esta naturalidad (de los efectos del mercado, expulsión, productividad, violencia, destrucción, etc.) que se postula necesaria” (Gallardo, 2006). Las comunidades en resistencia popular están enseñando hoy, una forma de producción y testimonio de luchas alternativas por sus derechos. Lo cual se hace necesario, urgente y decisivo para atravesar y enfrentarse a las lógicas del poder dominante. De allí que se plantee el carácter de la defensa de los derechos humanos como un referente político y pedagógico que encauza el Proyecto Educativo Comunitario.

2.2.2 Diseño de la propuesta del Proyecto Educativo Comunitario

Dado el contexto del desplazamiento y del conflicto armado interno, el Grupo Interuniversitario en acción conjunta con las comunidades consideró que, para el desarrollo de la propuesta de acompañamiento educativo, y teniendo en cuenta que los consejos comunitarios se presentan como procesos de resistencia civil no violenta en medio de la guerra, en donde la mayoría de su población es de origen afrodescendiente, era pertinente incorporar los fundamentos generales sobre el territorio y el ambiente, la participación y los derechos, y el género y las identidades; los cuáles son transversales a los núcleos problemáticos

que se trabajan en las distintas áreas. De acuerdo con el informe de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2017) sobre el Proyecto Educativo Comunitario, los fundamentos generales transversales a todas las áreas se justifican de la siguiente manera:

- a) Territorio y ambiente: Se consolida como un espacio de discusión desde una mirada crítica e integral en torno a las comprensiones y cosmovisiones que han construido indígenas, afrodescendientes y mestizos en su relación con el territorio, como base material y simbólica donde se recrean todos sus derechos y la existencia de sus diversas formas de vida.
- b) Participación y derechos: Surge ante la necesidad de analizar, reflexionar y documentar las prácticas participativas que han llevado a cabo las comunidades y que han posibilitado la construcción de políticas públicas de atención a víctimas, de restitución de tierras, y aquellas que han venido desarrollando en el marco de un posible escenario de postacuerdo. Brindando herramientas que posibiliten la construcción de nuevas estrategias de participación para la incidencia política y el seguimiento y control ciudadano en la transformación a un modelo de sociedad incluyente y garantista de derechos.
- c) Género e identidades: Se abordará el género desde las representaciones de ser hombre y mujer en el marco de la relación con el territorio, y la construcción de diferentes identidades. Haciendo una reconstrucción histórica de los roles asumidos por las mujeres en la agricultura, la organización comunitaria, la tenencia de la tierra, y en procesos de resistencia y reivindicación de derechos. (CIJP, 2017, p. 21)

Desde el 2009, año en el cual se fortalece la propuesta, junto con el Grupo Interuniversitario se proyectaron las siguientes líneas de acción:

- a. Educación formal: En ella se ha construido gradualmente el diseño curricular, los mecanismos de evaluación y la construcción del material pedagógico para la ejecución de la educación media para las niñas, niños, jóvenes y adultos de las zonas humanitarias.
- b. Alfabetización de adultos: Consolidación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la alfabetización en el nivel I (lectoescritura) en personas adultas.

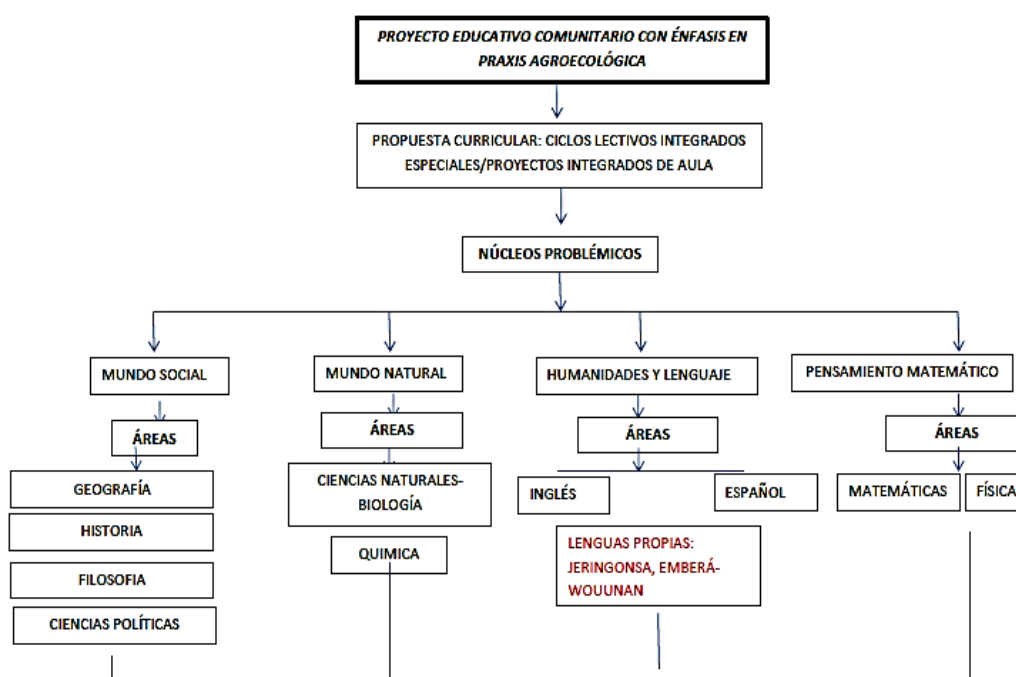
- c. Fortalecimiento organizativo: En ella se desarrollan contenidos curriculares orientados para incentivar la participación, el liderazgo, y la organización comunitaria con el fin de fortalecer la identidad cultural.
- d. Formación de educadoras y educadores comunitarios: Por medio del proceso educativo formal, y con la profundización en formación sociopolítica y pedagógica, se busca que las personas de la comunidad se vinculen de la misma manera que los voluntarios para fortalecer el proyecto educativo de las zonas.
- e. Visibilización e incidencia en el medio académico universitario: Realización de eventos académicos, procesos de investigación, sistematización, publicaciones de diverso tipo y una cátedra interuniversitaria sobre las condiciones de las comunidades, sus procesos organizativos y propuestas para la defensa del territorio y la experiencia de educación adelantada por medio de este proyecto. Además, la constitución de un grupo de apoyo para las zonas humanitarias; esto último con quienes hayan pasado por la experiencia y una vez graduados deseen continuar (relación de las universidades con el país, preparación para apoyar procesos organizativos y educativos de comunidades concretas).

Respecto al primer punto correspondiente a la educación formal, la Comisión junto con las comunidades y el Grupo Interuniversitario planteó una propuesta curricular desde el año 2009 que está dividido en los núcleos problémicos de: Mundo natural, el cual busca que las comunidades afro-mestizas contribuyan en los procesos de aprendizaje sobre el análisis del entorno, la tierra, el ambiente y los actores que los habitan; Mundo social, que pretende fomentar espacios de reflexión crítica en torno a las condiciones históricas, económicas, políticas, sociales y geográficas de las sociedades, en donde se evalúen las distintas miradas del pasado para comprender y actuar frente a las dinámicas del presente y adquirir una visión transformadora del mundo y la realidad; Humanidades y lenguaje, el cual promueve el desarrollo integral de las comunidades en la educación lingüística y literaria, para conocer los niveles de apropiación y conocimiento de las lenguas oficiales, sus usos, sus códigos etc., y para equilibrarlos con las lenguas nativas de las comunidades; y pensamiento matemático, que busca desarrollar el pensamiento matemático de las y los estudiantes a través de la

enseñanza, análisis y ubicación de ejercicios y problemas numéricos para generar estrategias de solución diversas.

Dentro de la propuesta de educación formal, además de los núcleos problémicos, la propuesta curricular para los colegios plantea además unos espacios denominados “espacios conjuntos” que incluyen las áreas de arte, expresión y cuerpo; deporte, cineforo, periódico escolar, y proyecto comunitario.

De acuerdo con el documento de informe sobre el Proyecto Educativo Comunitario de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (2017), el siguiente es el esquema general que demuestra la organización de la propuesta curricular del proyecto:



3Esquema de organización de la propuesta educativa del Proyecto Educativo Comunitario. Fuente: CIJP (2017)

2.2.3 Funcionamiento del Proyecto Educativo Comunitario y Colegio Integral CAVIDA

Cuando las comunidades comienzan a retornar y consolidan las Zonas Humanitarias, la educación se convirtió en una necesidad, en vista de que muchos de los niños, niñas y jóvenes, no pertenecían a ningún centro educativo, y muchas de esas personas estaban en extra-edad educativa o no habían accedido a ningún curso de alfabetización.

La consolidación de la propuesta ha sido posible por los modelos de educación flexible que ha ejecutado el Ministerio de Educación Nacional, de manera que los y las estudiantes puedan desarrollar su proceso educativo mediante la modalidad de ciclos lectivos especiales integrales (CLEIs). Debido a que el plan educativo del Bajo Atrato está basado en Ciclos Lectivos Especiales Integrados, la educación para adultos ha sido el pilar fundamental de la propuesta pedagógica.

El CLEI, como se define en el artículo 11 del Decreto 3011 de 1997: “es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta”. (Decreto. 1997)

Teniendo en cuenta el contexto y el entorno en el que se desenvuelven las comunidades, la educación por ciclos permite que las comunidades adopten una modalidad especial que es de forma semi-presencial en donde además pueden cursar dos grados en un mismo año, lo que implica que cada mes tienen una semana intensiva de clases.

Los CLEIS están organizados del siguiente modo:

CLEI de nivelación	Con duración de un semestre.
CLEI TRES	Comprende el grado sexto (3A) y séptimo (3B) con duración de un año y medio.
CLEI CUATRO	Comprende los grados octavos (4ª) y noveno (4B) con duración de un año.

CLEI CINCO

Comprende los grados décimos (5A) y undécimo (5B) con duración de un año y medio.

2Tabla 2 Organización CLEIS para la nivelación educativa

Para la propuesta pedagógica por ciclos se tomó como referencia la experiencia del Colegio rural Claret de Riosucio, el cual ha posibilitado un modelo de enseñanza y aprendizaje acorde a las realidades y los tiempos de las comunidades. De la misma manera por muchos años el colegio El Claret, fue la institución que certificó la titulación del Proyecto Educativo Comunitario del Bajo Atrato hasta el año 2018. Actualmente el colegio rural Claret no cuenta con servicios educativos debido a la falta de recursos y apoyo estatal, razón por la cual actualmente el colegio integral CAVIDA y estudiantes de otras sedes que se beneficiaban de sus servicios educativos no cuentan con titulación. En lo que lleva del 2019, el colegio CAVIDA al igual que las otras cinco sedes que contaban con la titulación del colegio rural Claret y de la mano de la Asociación de Consejos Comunitarios del Bajo Atrato (ASCOBA) están en busca de una institución que pueda certificar los bachilleres. El colegio Claret hasta su cierre estuvo administrado por el centro parroquial de Riosucio y manejaba un enfoque de etnoeducación y profundizaba en la formación agropecuaria, sin embargo, el colegio integral CAVIDA, desde sus inicios tuvo unos fundamentos pedagógicos y educativos diferentes.

Desde el asentamiento de las comunidades en Turbo, la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz como parte de su labor de acompañamiento a las víctimas del desplazamiento forzado, ha realizado trabajo educativo informal con niñas, niños, jóvenes y adultos en las comunidades.

La parte de la educación fue muy difícil en Turbo porque el gobierno no cumplió, porque nuestros jóvenes fueron rechazados, porque apenas lo desplazan a uno le queda la marca. Todo el mundo le dice desplazado, creen que una persona desplazada nunca ha tenido nada en la vida, ha sido un pordiosero o un limosnero. No. Siempre en los colegios lo recalcábamos; que antes de ser desplazados nosotros teníamos con qué educar a nuestros hijos, que el problema que estaba sucediendo ahora no era culpa de nosotros sino del mismo Estado por habernos desplazado y que de ahí dependía nuestra pobreza y dependía que ellos ahora estaban discriminando a nuestros jóvenes. Por eso pensamos que la educación de

nuestros jóvenes y niños sea propia, de la misma comunidad. Una educación que hable de su propia cultura, que el joven pueda educarse en el ambiente en que vive, que el joven conozca la realidad del país y que no se le oculte nada, que conozca la historia, que esta historia de guerra es larga, no es ahora, no es casual: que conozca todo y las consecuencias para ver cómo jóvenes no se involucran en esta guerra. Hicimos alfabetización, démosle a la alfabetización. (CAVIDA, 2002, p. 199)

Por tal motivo, las comunidades, con el acompañamiento permanente de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, toman la determinación de crear un proyecto educativo que dependiera en su totalidad de ellos, de manera que los jóvenes bachilleres pudieran hacerse cargo en ese entonces de la educación de los más pequeños. Según Orejuela (CAVIDA, 2008), los primeros procesos educativos se gestan a partir de 1998 en el coliseo de Turbo. En un primer momento, el desarrollo de esa iniciativa se dio gracias a los procesos de alfabetización que los jóvenes hicieron con los niños y los adultos de la comunidad, y poco a poco se fueron implementando diversas herramientas pedagógicas que contribuyeran a la enseñanza de la historia de las comunidades afro de la cuenca del Cacarica, con el objetivo de empezar a brindar una educación basada en el reconocimiento cultural e histórico del territorio.

Al respecto Niver Orejuela, profesor comunitario que actualmente se encarga del área de mundo matemático comenta:

Mientras estábamos allá, comenzamos a hacer las clases como podíamos, comenzó a darnos clases a los jóvenes un profesor que era del territorio, que también inició acompañando las clases antes del desplazamiento. Nos dio también clases el profesor Cañas, la profesora Florinda, lo profesora Flor María, que no son pues aquí de la comunidad, pero eran acompañantes mientras estábamos en el coliseo. (Niver Orejuela Quinto, entrevista realizada el 24 de abril de 2019)

La conformación del proyecto educativo de CAVIDA, que ha perdurado desde entonces hasta el día de hoy en el 2019, es una propuesta que se ha consolidado con el tiempo gracias a las comunidades organizadas que hoy habitan en las Zonas Humanitarias y Zonas de Biodiversidad de Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida, y gracias a las familias de los consejos comunitarios de la cuenca del río Cacarica.

La construcción de esta propuesta pedagógica es el resultado de un proceso que desde 1998 la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz acompaña, y que desde el año 2009 se concreta gracias a la creación del Grupo Educativo Interuniversitario (G.E.I.U) “Educando en resistencia” como se mencionó anteriormente.

Por su parte, según el Informe del Proyecto Educativo Comunitario (CIJP, 2017) el colegio integral CAVIDA ha incorporado dentro de su propuesta los fundamentos de la educación propia. La incorporación de la educación propia en la propuesta educativa se nutre de dos elementos:

1. De acuerdo con el Decreto 1122 de 1998, la educación propia tiene que ver con los fundamentos y principios que orientan la autoeducación de comunidades afrocolombianas, en donde se reconoce su identidad étnica, sus aportes valiosos a la construcción de la nación, y los derechos ancestrales sobre el territorio.
2. El afianzamiento de los principios ideológicos de las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad (CAVIDA), que luchan por la defensa de la vida, la dignidad y el territorio, en el marco del conflicto armado y los intereses de las multinacionales que buscan expropiar a los pobladores locales de sus territorios.

La educación propia nos sirve para conocer qué es lo que tenemos, y así mismo, apropiarnos de nuestros recursos con el objeto de defender el territorio. Esta defensa del territorio y de la vida es el eje fundamental de nuestra propuesta de resistencia civil. De nada sirve la vida sin el territorio si no hay vida. El territorio lo defendemos cuidando de la explotación irracional y conservando toda la biodiversidad de fauna y flora. La vida la conservamos denunciando el desplazamiento que sufrimos hace años y a los responsables. De esta forma, la educación propia se deriva de nuestro proyecto de vida el cual se compone de los principios de verdad, libertad, justicia, solidaridad y fraternidad. (CAVIDA, 2014)

La población participante en el proyecto educativo de CAVIDA es 100% rural y pertenece exclusivamente a las zonas aledañas a la cuenca del río Cacarica, entre esas la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios, la Zona Humanitaria de Biodiversidad Nueva Vida y las regiones cercadas de Bocas del limón, Bijao, Bogotá, Barranquilla y Quebrada del medio.

El rango de edad de los estudiantes oscila entre los 16-40 años, en donde alrededor del 85 % son población afrodescendiente, un 10 % mestiza y otro 5% indígena Embera.

2.3 Planteamiento de la propuesta pedagógica

En el siguiente apartado se expone la propuesta pedagógica que diseñé para llevar a cabo con los y las estudiantes del colegio integral CAVIDA en la Zona Humanitaria de Nueva Esperanza en Dios. A continuación, presento los enfoques pedagógicos que incorporé y sobre los cuales me base para llevar a cabo cada actividad, además dejo claro que la perspectiva de esta propuesta es la de profundizar en una educación que propenda por la postura crítica de los y las estudiantes sobre su contexto y realidad, además de inclinarse sobre unas estrategias de enseñanza que permitan generar conocimiento de manera conjunta.

De la misma manera, expongo las reflexiones logradas a lo largo de la implementación de la propuesta pedagógica, en la cual demuestro los análisis y la importancia que los y las estudiantes del colegio CAVIDA establecieron en relación a la memoria histórica del conflicto armado con sus experiencias como protagonistas y en su participación en el desarrollo de propuestas educativas propias.

2.3.1 Enfoque pedagógico

Para el desarrollo de la siguiente propuesta educativa se tuvieron en cuenta los enfoques complementarios de la educación popular y la pedagogía crítica. La implementación de la propuesta se basó en los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos de éstas ya que a través de ellas es posible reinventar un modelo de enseñanza más ético y humano, que promueva la conciencia crítica de los y las estudiantes; que propenda verdaderamente por la transformación social, y que fomente el desarrollo de conocimiento autónomo y colectivo a partir de las experiencias propias, por medio del reconocimiento y el diálogo permanente.

2.3.1.1 Pedagogía crítica: La pedagogía de la ética

La pedagogía crítica ha sido una corriente educativa liberadora y alternativa a las normas que estructuran tradicionalmente el modelo de educación. Desde la segunda mitad del siglo XX, sus primeros exponentes, preocupados por los modelos existentes de educación que

individualizaron los procesos de aprendizaje, se ocuparon de pensar en un modelo que, en primer lugar, se preocupara por las condiciones de vida de los estudiantes, de modo que, a través de su empoderamiento, fuera posible transformarlas; y por otro lado, un modelo que buscara modificar las relaciones de poder existentes en el aula, en donde, el educador es quien posee la totalidad del conocimiento, y su única labor es impartirlo a sus estudiantes.

Los pensadores de la pedagogía crítica, como Freire, McLaren y Giroux aunque en contextos y temporalidades muy distintas, partieron desde la crítica hacia los modelos de escolarización de la sociedad capitalista que, históricamente ha sido un modelo deshumanizador que ha considerado a los estudiantes como objetos pasivos del proceso de aprendizaje. De allí que, el modelo emancipador que propusieron buscó transformar las dinámicas verticales de la escuela, para así convertir a los y las estudiantes en sujetos activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, su objetivo fundamental insta a que los y las estudiantes se emancipen, y piensen críticamente de manera autónoma sobre sus condiciones de vida y del lugar que ocupan en el mundo, de modo que puedan tomar las acciones necesarias para transformar esas condiciones y así poder construir una sociedad más justa y equitativa.

Por su parte, Paulo Freire (1968) con lo que él denominó, la pedagogía del oprimido, indagó acerca del carácter opresivo de la educación tradicional e impulsó un modelo que propiciara la liberación. Para eso, sostuvo que sólo es posible a través de una pedagogía que cree un vínculo entre educandos y educadores, alentando a los maestros y maestras a desarrollar prácticas de humanización en la enseñanza.

La educación que libera al individuo debe ser un acto consciente en el que el contenido se comprende y se analiza, superando la dicotomía que existe entre profesor y alumno; debe dejar de lado esta relación unidireccional y permitir que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambas partes, ya que ambas tienen elementos que aportar al aprendizaje. Si este significado recíproco se pierde, el aprendizaje se convierte en un acto unilateral de memorización.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se

encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, 1986, p.52)

Así, el rol del educador según Freire radica en problematizar el mundo que rodea a los oprimidos y en crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se mueva más allá de la simple retención de información. Este tipo de aprendizaje ayuda a las personas a alcanzar un estado verdaderamente reflexivo en el que descubren, comprenden y transforman su propia realidad. Para lograr este objetivo, es necesario que se establezca la dialicidad entre maestro y alumno, ya que como dice Freire, el ser humano no se crea a sí mismo en silencio, sino a través de las palabras, las acciones y la reflexión. El uso del diálogo, por lo tanto, es el elemento clave en el aprendizaje, ya que el diálogo establecido entre ambos (educandos y educadores) ayuda a aumentar esa reciprocidad.

De manera similar, la pedagogía crítica de McLaren o pedagogía revolucionaria, como él mismo la ha designado,

Es una manera de pensar, negociar, y transformar las relaciones entre la enseñanza en el aula, la producción de conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales de otros contextos más amplios como comunidad, sociedad y estado nación. (McLaren, 1998, p. 45) Como se cita en: (McLaren, 2008, p. 310)

Así, McLaren considera que la transformación social está atravesada indiscutiblemente por los procesos pedagógicos y educativos, ya que posibilitan la lucha desde adentro contra las normas y estructuras que fundamentan el pensamiento capitalista contemporáneo. La pedagogía crítica de McLaren que se basa igualmente en los postulados de Freire, propende también por la liberación en la medida en que reflexiona críticamente respecto a todas las manifestaciones que se engendran en la relación de opresores y oprimidos. Más concretamente expresa:

La erradicación de estas semillas de naturalización-sembradas a través de la reificación de las relaciones sociales y la subsunción de la diferencia en la identidad por medio de la ley del valor-, y esto significa develar las dimensiones explotadoras, sexistas, racistas y homofóbicas de la sociedad capitalista contemporánea. (McLaren, 2012, p. 34)

En síntesis, al igual que Freire, la pedagogía que propone pretende concientizar, pretende reevaluar las metodologías, las estrategias y los contenidos que los maestros y maestras utilizamos en las aulas de clase, de la misma manera que busca integrar a educandos y educadores en un proceso mutuo de aprendizaje en donde prime la pedagogía dialógica y la reflexión permanente sobre las supuestas verdades construidas, naturalizadas y repetidas en la cultura del capitalismo contemporáneo.

2.3.1.2 Educación popular: Un modelo esperanzador

El modelo de educación popular que se ha implementado principalmente en América Latina, desde su origen estuvo enfocado en los procesos de alfabetización con campesinos, comunidades rurales, y personas pertenecientes a las esferas más marginadas y oprimidas de la sociedad. Siguiendo el ejemplo de Freire en Brasil, una gran cantidad de intelectuales sostienen que los contenidos de la educación deben basarse en las experiencias y prácticas cotidianas de las personas, lo que significa que, para la producción de conocimiento, las problemáticas locales, las condiciones sociales, políticas y económicas deben ser el cimiento de las iniciativas educativas.

Freire, quien ha sido la persona que más ha influenciado a los y las educadoras populares en América Latina, manifestó que uno de los desafíos principales es lograr que las personas se vean a sí mismas como creadoras y receptoras de cultura y que las personas que han experimentado exclusión social, discriminación, pobreza y explotación generalmente tienen una visión negativa sobre la capacidad que tienen para influir en la sociedad y en su transformación. En ese sentido, la educación popular plantea que la acción educativa está atravesada por un contexto en el que están presentes los aspectos culturales, económicos, políticos y sociales de las personas, de manera que, al incorporarlas verdaderamente como constructoras de conocimiento a partir de su entorno, la educación se convierte en un acto verdaderamente democrático.

Al respecto, Cendales (2004) menciona que la educación popular debe estar inscrita en un horizonte ético y político encaminado al empoderamiento y la inclusión de los sectores más excluidos de la sociedad, a quienes, debido a las profundas asimetrías que atraviesa el mundo, no se les han reconocido sus potencialidades. En consideración plantea que:

La educación es un hecho intencional; y en el caso de la Educación No Formal que se hace desde la Educación Popular, su intención es potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas y los grupos con los cuales se realiza el trabajo; por una parte, proporcionando nuevas formas de relación, espacios donde sea posible vivenciar la participación, la democracia, la solidaridad; por otra, cuestionando estilos de ejercer la autoridad y el liderazgo social contrarios a los valores anteriores y, además, apoyando la construcción y el fortalecimiento de experiencias e iniciativas encaminadas a reivindicar las demandas sociales, culturales y económicas, así como la participación en la toma de decisiones. (Cendales, 2004, p.12)

De la misma manera, Claudia Korol, siguiendo el postulado de Freire sobre cómo la educación popular debe ser entendida como la pedagogía de los oprimidos y no para los oprimidos, sostiene que este modelo además de estar constituido por los sectores más desprotegidos, lo componen los movimientos que se organizan en procesos de resistencia que conciben a la educación como una dimensión fundamental y significativa (Korol, 2015). Según este planteamiento, la educación popular se manifiesta no como una alternativa para modificar las normas del sistema educativo, sino como una forma de combatir ese sistema de manera directa, ya que sus estrategias, métodos y contenidos no se deciden al margen del grupo social con el que se trabaja, sino que se realiza de manera conjunta, y no implica un proceso de simple transmisión de algunos “iluminados” poseedores del conocimiento y la verdad.

Teniendo en cuenta la población y las condiciones por las cuales se desarrolla este trabajo, es clave comprender por qué los postulados de Korol sobre la educación popular son fundamentales para su implementación. El modelo educativo que plantea, está enmarcado por la eliminación de las marcas eurocéntricas y occidentales de la cultura dominante, lo que significa que, dentro de la pedagogía es primordial replantear las ideas de progreso, desarrollo y civilización, al igual que es fundamental reflexionar sobre la cultura racista, clasista y patriarcal que ha implantado el modelo educativo occidental colonialista.

2.3.2 Diseño de la propuesta

El diseño de esta propuesta pedagógica está dividido en cuatro ejes temáticos que están compuestos por 15 sesiones. Los contenidos que se presentan a continuación están

organizados de forma cronológica respecto a los acontecimientos que motivaron en un principio la realización de esta investigación.

El primer eje temático que se titula “Mi territorio: Riquezas y disputas” consiste en el reconocimiento del Bajo Atrato chocoano como una región histórica de enfrentamientos debido a su ubicación geográfica y a su riqueza natural. Con él se pretende profundizar acerca de los factores que posibilitaron las ocupaciones arbitrarias a manos de los diversos grupos armados, que finalmente desencadenaron en el desplazamiento de comunidades enteras. El segundo eje “Nuestra nueva forma de organización: CAVIDA” aborda las memorias de las personas de la comunidad que vivieron el desplazamiento y pretende hacer una aproximación más precisa sobre las motivaciones que tuvieron para dar origen a las Comunidades de Autodeterminación, Vida y Dignidad como organización, del mismo modo, para reflexionar acerca de los principios que la componen y de la importancia sobre su permanencia en el territorio.

El tercer y cuarto eje que se titulan respectivamente “La resistencia: CAVIDA en el retorno” y “Construyendo identidad: Consolidación del Colegio Integral CAVIDA”, pretenden hacer una aproximación más precisa sobre las experiencias que configuraron las memorias de la comunidad durante la marcha del retorno y en la consolidación del proyecto educativo que se ejecutó después de estar nuevamente en el territorio, ejes sobre los cuales se basa la pregunta problema del presente trabajo.

El desarrollo de la totalidad de las actividades planteadas busca que los y las estudiantes del Colegio Integral CAVIDA de la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios, reconozcan, por qué las especificidades de las personas de la comunidad durante las circunstancias adversas como el desplazamiento y el retorno fueron fundamentales para comprender la importancia de la creación de la organización de CAVIDA, y por qué su presencia ha sido fundamental para la consolidación y preservación del proyecto de educación propia que se mantiene después de 17 años.

Siendo así, las actividades que serán dirigidas para los y las estudiantes de los CLEI tres; cuatro y cinco y para las demás personas de la comunidad, se fundamentaron en primer lugar en los principios de la educación popular en la medida en que, a través de ellas, se buscó potenciar el carácter identitario de la educación propia, y pretendió también construir

conocimiento de la mano de las personas que componen la comunidad. De la misma manera, las actividades se centran en los fundamentos de la pedagogía crítica ya que su planeación y su ejecución están pensadas con el fin de que los educandos puedan producir conocimiento mediante la reflexión crítica de sus problemáticas de vida y sobre la forma en que existen en el territorio y el mundo, permitiéndoles desarrollar una percepción más precisa sobre sus experiencias a través de las discusiones y ejercicios que se conectan con sus realidades inmediatas.

Planeación de actividades

Sesión	Eje temático	Objetivo general	Título de sesión
1	I Mi territorio: Riquezas y disputas	Lograr que los y las estudiantes tengan un conocimiento más profundo sobre las características físicas y geográficas de su territorio, y por qué estas han sido un sinónimo de arraigo y disputas.	1.1 Preámbulo: ¿Por qué es importante la memoria histórica y social para nosotros?
2			1.2 Conociendo mi tierra: Territorio de abundancia
3			1.3 Me ubico: ¿Se quiénes se enfrentan?
4			1.4 Territorio en disputa
5	II Nuestra forma de organización: CAVIDA	Buscar que las y los estudiantes reconozcan las experiencias específicas de quienes fundaron CAVIDA en un principio, y de las motivaciones que tienen como organización para resistir en el territorio.	2.2 Mujeres y hombres sin destino: ¿A dónde fuimos a parar?
6			2.3 Iniciativa de organización: CAVIDA
7			2.4 ¿Cómo funciona CAVIDA?
8			2.5 CAVIDA y sus iniciativas para hacer memoria
9			
10	III La resistencia: CAVIDA en el retorno	Promover una visión crítica sobre la importancia que tiene CAVIDA durante los procesos de retorno y las implicaciones que tuvo hacerlo en medio de la guerra.	3.1 Las fases: ¿Cómo y cuándo retornamos?
11			3.2 Me ubico: ¿Qué caminos trazamos?
12			3.3 Retornamos y aún hay conflicto
13			3.4 Mi territorio después del retorno
14	IV Construyendo identidad: Consolidación del Colegio Integral CAVIDA	Propiciar la reflexión en torno al papel fundamental que ha tenido la consolidación de una propuesta educativa propia y la importancia que tiene para la región.	4.1 ¿Qué acciones emprendimos para su consolidación?
15			4.2 ¿Cómo y por qué estamos aquí?
16			4.3 ¿Quiénes han hecho parte de este proyecto?
17			4.4 Reconozco la trayectoria de mi colegio
18			4.5 ¿Cuál es el propósito de mi colegio?
			4.6 ¿Cuál ha sido mi experiencia y qué significado tiene para mi estar aquí?

2.2.3 Desarrollo y análisis de la propuesta pedagógica

La memoria histórica enseñada desde las perspectivas pedagógicas de la educación popular y las pedagogías críticas para abordar los efectos del desplazamiento forzado y el retorno en las comunidades del Cacarica, me permitieron desarrollar una propuesta educativa alternativa, alejada de las dinámicas tradicionales de la educación en mi paso por el colegio integral CAVIDA de la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios de la cuenca del río Cacarica. Teniendo en cuenta que la pregunta que orientó mi propuesta pedagógica fue **¿De qué manera las y los estudiantes del colegio integral CAVIDA, comprenden la importancia de la memoria histórica y social desde sus experiencias y memorias, y cómo éstas y la resistencia de sus comunidades, posibilitan la consolidación de un proyecto educativo propio y comunitario?**, para hacer el análisis, realicé las reflexiones respecto a los cuatro ejes propuestos. En primer lugar (Eje I), visibilicé la forma en que, a través del reconocimiento de su región como un territorio de riquezas y de disputas, les permitió a los y las estudiantes identificar los motivos por los cuales diversos actores del conflicto intervinieron allí. En segundo lugar (Eje II), reflexioné acerca de las representaciones y las indagaciones que hicieron las y los estudiantes sobre CAVIDA, de acuerdo a los ejercicios que realizaron en torno a su surgimiento para resaltar su importancia desde su inició hasta la actualidad. Finalmente (Eje III y IV), los análisis sobre estos dos últimos ejes me permitieron presentar la relación que los y las estudiantes establecieron sobre la importancia de la organización de CAVIDA durante el retorno con el surgimiento y la consolidación del proyecto educativo de carácter propio que se mantiene actualmente.

2.2.3.1 Análisis de las reflexiones sobre el Eje I: Mi territorio, riquezas y disputas

Las memorias y experiencias de los y las estudiantes fueron fundamentales para comprender la forma en que se percibe la abundancia como sinónimo de riqueza y las disputas en el territorio. Las diferentes actividades atravesaron la cotidianidad de los y las estudiantes, el contexto en el que viven, sus vivencias y la de sus familiares. De ese modo, mi propósito en un principio fue hacer una aproximación sobre la importancia de abordar la memoria histórica y social para relacionarla con la experiencia de la región en el marco del conflicto armado. Durante el proceso de las sesiones de este eje, hice un énfasis especial sobre la influencia que

ha tenido los recursos de la región en el desarrollo del conflicto. Los y las estudiantes en un primer momento trabajaron alrededor de las representaciones físicas de las comunidades que hacen parte de la cuenca, lo que les permitió problematizar acerca de la importancia de las fuentes hídricas y de la riqueza de los suelos que allí se encuentran para relacionarlo con los sucesos ocurridos en la historia reciente de su territorio. Del mismo modo, es importante mencionar que a través de las lecturas y los ejercicios propuestos los y las estudiantes pudieron identificar los múltiples actores que han operado en la región, teniendo en cuenta que en el discurso común de las personas que habitan el territorio, es más frecuente escuchar más sobre algunos actores que otros.

Para algunos de ellos era natural escuchar que una de las razones por las cuales la violencia hace unos años se había perpetrado en la región obedecía a la extracción de recursos; especialmente a la extracción de madera. Además, algunos reconocieron que existía un interés muy grande por la región debido a la riqueza de sus suelos por la diversidad de cultivos que allí se encontraban. En la sesión 3 titulada **“Conociendo mi tierra: Territorio de abundancia”**, se llevó a cabo en dos espacios simultáneamente: el monte y el módulo de la Universidad de Paz. Esta sesión que se realizó en el marco de la clase de agro, que es una sesión semanal dentro del horario escolar destinada para el trabajo de la tierra y de los cultivos propios de la zona, y en la cual se les pide desde el día anterior traer los materiales y la ropa pertinente para la sesión (botas pantaneras y machete), tenía como objetivo generar una actividad que le permitiera a los y las estudiantes reconocer la riqueza de sus suelos y de su tierra. Dicha sesión que además de ser más extensa que el resto de asignaturas por su duración de dos horas y media, generalmente empieza en un horario más temprano debido a las condiciones climáticas. Esta actividad propició un espacio de reflexión entre los y las estudiantes y las personas mayores de la comunidad que generalmente a esa hora del día, entre 7 y 7:30 de la mañana se encuentran trabajando en el monte, de manera que, algunos de ellos quisieron intervenir de manera voluntaria en la sesión compartiendo sus saberes sobre las propiedades de los suelos, y los cultivos que históricamente han existido en esa región. Cuando finalizamos el trabajo, que implicaba “limpiar” el monte de la maleza, nos reunimos todas y todos junto con los otros profesores y demás personas de la comunidad en el módulo para dialogar sobre la existencia de las frutas y cultivos que había en ese lugar específico (arroz, piña, caña) y de su importancia. Al respecto, y mientras comíamos caña de

la que habíamos cortado uno de los estudiantes menciona “*Es que aquí hay de todo si me entiendes, hay plátano, arroz, caña, hay hasta patilla, y claro la madera, uno entiende que pues aquí tenemos esa facilidad*” (Tomado de mis notas de campo-Estudiante marzo 28 de 2019)



24Trabajando la tierra en la clase de agro. Foto: Andrea Lezama

Esta sesión sirvió como introducción para las siguientes, debido a que gracias al diálogo con las personas que no hacían parte del colegio, todas y todos pudimos reflexionar sobre cómo la riqueza de la tierra había sido un factor indispensable en el desarrollo del conflicto.

De la misma manera, en el transcurso de las sesiones siguientes se desarrollaron unas actividades que nos permitieron problematizar cómo se había configurado el conflicto en la región y por qué motivos. Al respecto, en la sesión denominada “**Me ubico: ¿Sé quiénes se enfrentan?**”, por medio de un ejercicio en el que, los y las estudiantes debían tomar del piso una cartulina con el nombre de algún actor armado para luego ubicarlas en el tablero, pretendió que logaran identificar y diferenciar los actores armados que se han enfrentado y algunos que aún permanecen en el territorio. Más que su simple ubicación y reconocimiento, la actividad buscaba que los y las estudiantes comentaran su percepción sobre cada uno de esos actores, lo que finalmente desencadenó en una charla sobre la importancia de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional con las FARC-EP y la implementación que se lleva a cabo en la actualidad. Durante la reflexión que realizamos de forma conjunta, reconocieron que existían más de los actores que ellos y ellas consideraban que habían hecho presencia en la región y que aún operan en distintas regiones del país. Es importante resaltar

que durante esta actividad hubo apreciaciones y reflexiones muy importantes acerca de la postura que tenían sobre algunos de ellos, una de las estudiantes al respecto comentó *“Ellos han hecho mucho daño profe, la guerrilla y los paramilitares, mejor dicho, todos [...] los paramilitares son malos profe, malos malos, son gente muy mala no más con lo que le hicieron a este señor”* (Tomado de mis notas de campo. Estudiante Colegio integral CAVIDA marzo 29 de 2019).

Esta actividad considero fue una de las más importantes debido a las reflexiones que surgieron mediante el diálogo. Los y las estudiantes reconocieron que los actores armados en su mayoría estaban compuestos por personas similares a ellos, personas provenientes del campo, que en muchas ocasiones la *“única salida”*- como mencionan- es *“irse pa’ el monte”*. Del mismo modo cuándo se debatió acerca de los diálogos de paz y las negociaciones con actores armados, les pregunté si ellos y ellas ante un hecho traumático como las masacres y el desplazamiento, similar al que sus familias e incluso algunos de ellos mismos vivieron, se vengarían o estarían dispuestos a perdonar, respondieron *“Yo si perdonaría, nosotros no somos iguales a ellos”* (Tomado de mis notas de campo. Estudiante CAVIDA 29 de marzo).

2.2.3.2 Reconocimiento de la organización. Reflexiones a partir del Eje II: Nuestra forma de organizarnos CAVIDA

Para lograr que los y las estudiantes reconocieran la trascendencia e incidencia de CAVIDA durante y después del desplazamiento, se realizaron distintas actividades en torno a la trayectoria de la organización desde su asentamiento en Turbo. Los ejercicios constaron de fotografías, entrevistas y fragmentos claves sobre las obras y trabajos producidos por CAVIDA.

En primer lugar, durante la sesión **Mujeres y hombres sin destino: ¿A dónde fuimos a parar?**, todos manejaron perfectamente el tema, pues la actividad consistía en la identificación de los distintos lugares a los cuales las comunidades se vieron obligadas a desplazarse en 1997. Para su desarrollo, a cada persona se le repartió un fragmento del libro *Somos tierra de esta tierra, memorias de una resistencia civil*, que retrataba algunos de los testimonios sobre la Operación Génesis, de manera individual cada uno leyó su fragmento como se puede apreciar en la siguiente imagen:



3Camilo, leyendo su fragmento durante la clase.

Seguidamente, entre todas y todos reconocimos los distintos lugares y reflexionamos en torno a las condiciones de cada uno; sobre el coliseo de Turbo decían que, efectivamente hubo mucho hacinamiento porque no había espacio suficiente para la cantidad de familias que habían, mencionaban también, que a pesar de estar muy pequeños algunos, recordaban que hacían ollas comunitarias para comer entre todos, y que, de igual manera, tenían que compartir entre varias personas una misma colchoneta. Tenían conocimiento sobre algunas personas que se habían desplazado a Bahía Cupica y Panamá, y eran conscientes de las situaciones que tuvieron que vivir mientras iban por la selva, sin embargo, la mayor parte de la clase giro en torno a la reflexión sobre los testimonios de las personas desplazadas en Turbo, debido a la mayoría de sus familiares pararon allí.

Asimismo, mencionaron de manera voluntaria otros testimonios que conocían sobre lugares distintos a los que se presentaban en los fragmentos. La gran mayoría de ellos coincidieron en que casi todas las familias que vivían para ese tiempo en la cuenca se habían desplazado a Turbo, incluso muchos quisieron compartir su historia y la de sus familias. *“Yo estaba muy pequeño pues, pero me acuerdo que eso fue muy duro, cuando llegamos a Turbo, éramos demasiadas personas en el coliseo, de mi familia dormíamos como 8 en la misma cama y un mismo toldo.”* (Tomado de mis notas de campo. Estudiante Colegio integral CAVIDA, abril 2019)

Otra de mis estudiantes compartió una historia muy significativa de la cual el resto del grupo no tenía conocimiento, sobre una mujer que vivía en su comunidad (El Limón), *“Una*

muchacha de El Limón, que ya está mayor claro, dice que nunca se desplazó, cuando comenzaron los bombardeos ella se escondía en la selva y después volvía, cuando se dio cuenta que los paramilitares no se iban le tocó irse con sus hijos y lo que alcanzó a recoger para el monte, y así duro disque los tres años.” (Tomado de mis notas de campo. Estudiante Colegio Integral CAVIDA, abril 2019). De esa intervención surgieron muchas preguntas, evidentemente no fue sólo a mí a quién le inquietó la historia, ante el relato otra estudiante preguntó “¿Y cómo hizo para comer, para cocinar?”, a lo que ella respondió “Pues dice que viviendo en el monte le toco rebuscarse la comida, las frutas, lo que encontrara, el aceite lo sacaba de los cocos y la sal de las vacas”.

Del mismo modo, es importante mencionar que la gran mayoría de estudiantes no conocían el texto de *Somos tierra de esta tierra: memorias de una resistencia civil* sobre las memorias del desplazamiento, y que precisamente escribió CAVIDA con la colaboración de otras entidades. Por tal motivo surgió un interés por parte de algunos integrantes del grupo en indagar más sobre los testimonios que allí se encontraban, pero sobre todo por la primera parte del texto que narra la historia de sus ancestros y la manera en que llegaron a ocupar los territorios donde viven.

Por otra parte, en la sesión siguiente les manifesté la importancia que tenía para ellas y ellos como estudiantes del colegio conocer la historia y la trayectoria de la organización, pues en gran parte gracias a su resistencia y a su empeño existían el colegio y las dos Zonas Humanitarias que hay en la cuenca. Les mencioné que para mí era muy significativo que comprendieran a partir de las sesiones siguientes que la existencia de CAVIDA obedecía a unos sucesos y unas condiciones concretas, que su importancia radicaba también en que ha permanecido como una colectividad que defiende el territorio y que ha resistido a múltiples estigmatizaciones y hostigamientos. Es fundamental resaltar que la mayoría de los y las estudiantes no viven en las Zonas Humanitarias de Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida, lo que significa que no hacen parte de CAVIDA, por lo que quienes comprenden a cabalidad la historia y el recorrido de la organización son muy pocos, sin embargo, gracias al intercambio de conocimientos y a las actividades planteadas, hubo un acercamiento mucho mayor por parte del resto de los estudiantes, las cuales permitieron la reflexión acerca de la incidencia y los logros alcanzados en la historia reciente de la región.

Durante la sesión “**Iniciativa de organización: CAVIDA**” los y las estudiantes mediante la actividad de reporteros y reporteras comunitarias intentaron reconstruir algunos hechos sobre el surgimiento de CAVIDA, esta sesión tuvo como propósito fomentar un escenario reflexivo para que los y las estudiantes identificaran cómo fue el inicio de CAVIDA en Turbo y la importancia de la organización durante el desplazamiento. Antes de iniciar con la actividad algunos compartieron sus experiencias como miembros de CAVIDA en la actualidad y sobre su participación dentro de la organización “*Pues aquí participamos en las actividades que se propongan, que proponga la coordinación, yo estoy en el comité de deportes, organizamos los campeonatos de fútbol intercomunitarios*” (Estudiante Colegio Integral CAVIDA)

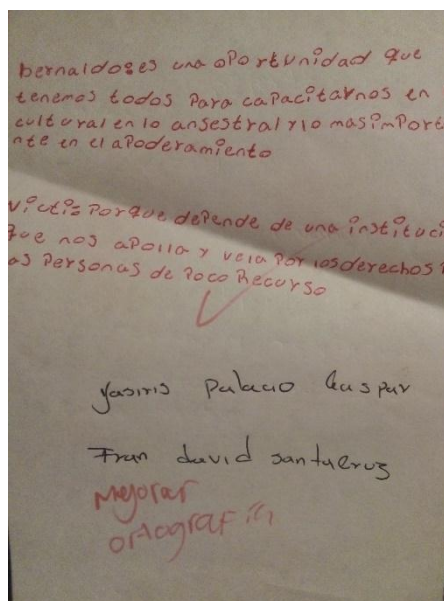
Para el ejercicio, escasamente los materiales que debieron utilizar fueron sus cuadernos y lápices, debido a que la actividad implicaba hacer unas entrevistas de forma grupal a las personas adultas de la comunidad. En un primer momento se dieron unas indicaciones sobre cómo realizar las entrevistas y sobre las preguntas que debían realizar, algunas de esas preguntas pretendían responder cómo habían sido los inicios de la organización y en qué radicaba su importancia, del mismo modo para averiguar cuál fue la participación en esa época de las diferentes personas de la comunidad, y quiénes fueron y siguen siendo algunos personajes importantes dentro de CAVIDA, sin embargo, les expliqué que al momento de realizar una entrevista, en el transcurso iban surgiendo otras preguntas que podían ser igualmente útiles. Si bien la mayoría de estudiantes hicieron el papel de reporteros y reporteras comunitarias, un grupo voluntariamente se ofreció para registrar las entrevistas que realizaban sus compañeras con sus celulares.

En el desarrollo de la actividad los y las estudiantes para hacer las entrevistas, se dirigieron a distintas partes de la zona e hicieron el ejercicio mientras las personas desarrollaban sus actividades cotidianas (jugando, cocinando, etc.), como se puede apreciar en la siguiente imagen en donde un grupo de estudiantes entrevistó a varias personas de la comunidad mientras jugaban “Rumi”, un juego de cartas que acostumbran a jugar en sus tiempos libres, generalmente en las tardes.



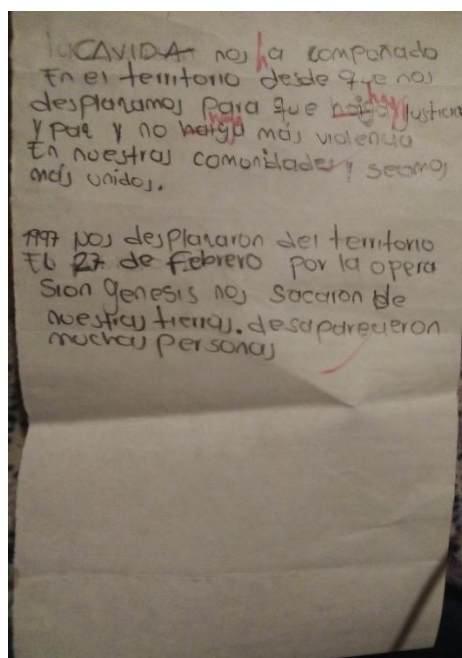
4Estudiantes entrevistando a integrantes de CAVIDA mientras juegan "Rumi". Abril 2019

Cuando finalizaron con las entrevistas, compartimos algunas de las notas que recolectaron, mencionaban que, si bien todos coincidían en que CAVIDA había iniciado durante el desplazamiento, no todos compartían la misma postura sobre por qué consideraban que la organización era importante para el territorio. Quienes fueron entrevistados mencionaban también que CAVIDA era importante porque *“Es una oportunidad que tenemos todos para capacitarnos en lo cultural, en lo ancestral”* (Notas de uno de los estudiantes durante el ejercicio de entrevista) como se puede apreciar en la foto a continuación:



5Notas de las entrevistas realizadas por Yasiris y Frank, estudiantes del colegio.

De la misma manera se puede apreciar que para algunos otros, CAVIDA es sinónimo de paz y de justicia como lo ejemplifica la siguiente nota:



6Notas de la entrevista realizada por Yisela Mosquera, estudiante del colegio.

Al finalizar la sesión, nos reunimos para socializar las entrevistas que hicieron y dialogamos en torno a las percepciones que tuvieron respecto al ejercicio, mencionaban que si bien sabían por qué era importante CAVIDA en la actualidad, no conocían a muchas de las personas que la habían fundado, y de igual modo, no tenían conocimiento sobre los comités que funcionaron mientras se encontraban desplazados en el coliseo de Turbo.

En las Zonas Humanitarias, uno de los elementos más característicos de CAVIDA, es la dinamización de diferentes actividades que están a cargo de los comités a los cuales se integran las personas; por ejemplo, el comité de mujeres, deportes, justicia etc. Para mí era importante que los y las estudiantes reconocieran el funcionamiento de dichos comités ya que por medio de ellos se lograba la integración de las personas de las comunidades. Por tal motivo, en la sesión **¿Cómo funciona CAVIDA?**, propuse un ejercicio para que conjuntamente pudiéramos abarcar las distintas tareas a las cuales se dedica la organización. Durante esta sesión revisamos una edición de “*El Chocoanito*”, un periódico de carácter comunitario escrito y publicado por CAVIDA, el cual desde el 2010 publicó una edición de forma anual sobre las noticias, eventos y actividades más importantes de las Zonas

Humanitarias. El periódico está dividido en secciones como cualquier periódico convencional, consta con secciones de deportes, cultura, etc.



7 Sección de el periódico El Chocoanito sobre las mujeres y los intercambios culturales.

Los y las estudiantes que hacen parte de la organización compartieron con el resto del grupo que el funcionamiento de los comités era imprescindible no sólo porque fomentaba la integración entre las personas de la comunidad sino porque también buscaba mantener una buena convivencia. *“El comité de justicia es el que se encarga de mantener el orden, si alguien hace alguna maldad, el comité de justicia lo sanciona”* (Estudiante del colegio CAVIDA. Tomado de mis notas de campo). Para mí fue bastante sorprendente enterarme que existía dicho comité, ya que en ninguna ocasión me había preguntado sobre quién y qué acciones se tomaban si ocurría alguna irregularidad dentro de la Zona, por tal motivo les pregunté sobre qué tipo de “maldades” eran sancionables y cómo lo hacían, uno de los estudiantes respondió

“Pues depende de la gravedad, muchas veces tienen que hacer trabajo comunitario por unos días, por ejemplo, si hay peleas entre personas de la misma comunidad, o recoger la basura, pero si es una cosa más grave pues, se lleva a una estación de policía en Riosucio o Turbo.” (Estudiante CAVIDA. Tomado de mis notas de campo)

Esta actividad fue muy valiosa porque les permitió a los y las estudiantes que no hacen parte de la organización ni viven en ninguna de las Zonas humanitarias, identificar cómo están distribuidos los comités y las tareas que desarrollan en cada uno. Es importante resaltar que en las otras comunidades de la región distintas a las zonas humanitarias existen unos comités similares a los de CAVIDA, ya que varias estudiantes expresaron que, por ejemplo, el comité de justicia es indispensable para el funcionamiento de cualquier comunidad, no obstante, no existen grupos ni comités que se encarguen de hacer conmemoraciones sobre lo sucedido. Es sumamente importante mencionar que muchas de esas acciones conmemorativas de carácter histórico y político, no se desarrollan en otras comunidades, e incluso algunas personas de las Zonas humanitarias no se hacen partícipes por su condición religiosa, debido a que, según cuentan los mismos estudiantes, se les recomienda “no meterse en esas cosas” ya que hacen parte de la vida mundana, al igual que las fiestas, bailes y demás celebraciones.

Del mismo modo, los y las estudiantes expresaron que para ellas y ellos ha sido recurrente dentro de la región realizar actividades para recordar y reivindicar lo que “*les sucedió*”. En la última sesión del segundo eje, quise profundizar sobre las actividades y las iniciativas que ha ejecutado CAVIDA con el resto de las comunidades para hacer memoria. Durante esta sesión denominada “**CAVIDA y sus iniciativas de memoria**”, intercambiamos algunas fotografías que me brindó la comunidad y unas que yo tenía de mi archivo personal sobre algunas de las actividades que se habían realizado últimamente (fotografías sobre el festival de las memorias Somos Génesis llevado a cabo en febrero de 2019, la velación por los líderes y lideresas sociales en 2018, el monumento de CAVIDA ubicado en la Zona Humanitaria de Nueva Vida).



4Fotografía utilizada en el ejercicio. Velatón por los líderes y lideresas sociales 2018. Tomada por: Andrea Lezama, julio 2018

Esta actividad fue fundamental porque a través de ella, fue posible percibir la manera en que los y las estudiantes comprenden los sucesos que ocurrieron en el pasado y por qué es importante reivindicarlos en la actualidad, independientemente de que no a todos afectó de manera directa ni de la misma forma lo sucedido. Cuando reflexionamos en torno a la importancia de hacer memoria teniendo en cuenta las fotografías que habíamos visto y a las iniciativas comunitarias que se habían realizado, surgieron unas reflexiones muy valiosas *“Hacemos todo eso porque sabemos la desigualdad social y racial que existe, pero nos fortalecemos con mucho amor y ternura, esperando que no haiga más conflicto en nuestra comunidad.”* (Estudiante colegio CAVIDA.) Allí les expresé que era esencial que las nuevas generaciones se apropiaran de ese discurso porque era un rasgo que los y las identificaba independientemente de la comunidad de la que provinieran y la edad que tuvieran, ya que compartían unos sucesos y unos acontecimientos familiares iguales. De ese modo como dice Jelin (2002) *“El pasado del aprendizaje y el presente de la memoria se convierten en hábito y en tradición, entendida como paso de unas generaciones a otras a través de la vida de un pueblo, una familia, etc., de noticias, costumbres y creaciones artísticas colectivas.”* (p.26)

2.2.3.3 ¿Qué significó para los y las estudiantes el retorno?

El desarrollo de este eje en particular fue muy significativo ya que, como se ha mencionado con anterioridad, es un común denominador entre las personas externas y las mismas comunidades enunciar lo que fue el desplazamiento forzado y sus efectos, en cambio, sobre el retorno generalmente ha sido muy poco lo que se ha infundido, sobre todo a las nuevas generaciones. De allí que, destiné especial trabajo en su desarrollo y en la planeación de las actividades, de modo que los y las estudiantes al finalizar, reconocieran que la posibilidad de retornar al territorio, se debe a unos procesos de resistencia encabezados por sus mismos familiares.

En primer lugar, todas y todos compartían que el retorno fue un hecho que indudablemente marcó la vida de las comunidades del Cacarica ya que, según dicen sus familiares “*no lo veían posible*”, creían que su historia podía ser igual a la de tantas comunidades en Colombia, que una vez desplazados, nunca regresaban. El retorno significó una opción de vida distinta para recuperar todo lo que habían perdido, sus hogares, sus tierras, e incluso sus costumbres. Es importante señalar que los y las estudiantes son conscientes del daño físico y psicológico que sufrieron sus familiares y todos aquellos quienes padecieron el terror durante los 3 años que estuvieron fuera del territorio. Del mismo modo, es fundamental indicar que, si bien los y las estudiantes tenían conocimiento sobre el desplazamiento y el retorno y las repercusiones que tuvieron, gracias a las historias familiares que han escuchado durante su vida, no todos tenían certeza sobre sus causas, ni podían ubicarlos temporalmente.

Por tal motivo, en la sesión: **Las fases: ¿Cómo y cuándo retornamos?**, pretendí que a través del ejercicio los y las estudiantes pudieran distinguir con mayor precisión las fases del retorno y su temporalidad. Antes de empezar con la actividad, algunos mencionaban que hubo dos fases, otros 3 y pocos mencionaban que el retorno se dividió sólo en una fase, en lo que coincidieron la mayoría de estudiantes es que efectivamente existió una fase exploratoria en la que “*las personas fueron a ver como en qué condiciones estaba todo, cómo estaba el terreno y todo eso*” (Estudiante colegio CAVIDA). Esta sesión estuvo planeada para desarrollarse desde el principio hasta el final de forma colectiva, y no divididos en grupos, de manera que, fuera posible reconocer las percepciones que tenía cada estudiante sobre las fases del retorno, de acuerdo con la experiencia de sus familiares.

Para esta actividad se empleó la técnica de “el árbol de problemas”, una técnica participativa que se utiliza para identificar los antecedentes, las causas y consecuencias de un problema particular, de modo que al analizarlos se convierta en un árbol de soluciones. Esta técnica es muy apropiada ya que les permite a los y las estudiantes proponer, analizar y reflexionar con base en su propia experiencia. Siendo así, nos permitió analizar el desarrollo de una problemática con el fin de organizar y clasificar las ideas y conocimientos que cada uno tenía.

Para que todas y todos pudieran participar, nos dividimos en grupos para primero dibujar la estructura del árbol, anotar las apreciaciones de todos y luego socializar. Como se puede ver en la siguiente fotografía, realizamos en un primer momento el esquema del árbol, para eso utilizamos pliegos de papel periódico, cinta, crayolas y colores.



5 Dibujo del árbol de problemas. Foto: Leiner, integrante de CAVIDA

Seguidamente, compartimos diferentes opiniones sobre los hechos y las etapas que considerábamos pertinentes poner en el árbol para ubicarlas de forma cronológica (la presencia de actores armados, los enfrentamientos, el desplazamiento, etc.) A medida que dibujábamos el árbol, concertamos que el primer elemento que debía ir, es decir, en la raíz del árbol, era el desplazamiento, el cual había sido el origen del problema.

Dialogando en torno a lo poco que ellas y ellos habían escuchado de sus padres y familiares, descubrimos que cada experiencia en el retorno había sido muy distinta ya que como ellos mismos mencionan, hubo familias que después de un par de años de establecidas las zonas

decidieron regresar, mientras que otras efectivamente retornaron durante las primeras fases. A medida que realizábamos el árbol les comentaba que gracias a los testimonios que me habían brindado algunas personas de CAVIDA y demás personas mayores de la comunidad, fueron exactamente 4 fases mientras se exploraba el territorio, se limpiaban los terrenos, se construían poco a poco las comunidades nuevamente y finalmente cuando volvió a la “normalidad” cada uno de los territorios, los colectivos como las Zonas humanitarias y el resto.

En primer lugar, ubicamos la fase exploratoria, la cual efectivamente se llevó a cabo para examinar las condiciones del territorio. Mediante los testimonios recogidos por algunos estudiantes que tenían más claridad sobre la periodización de las fases, mencionaron que esa fue una fase de “limpieza” de la región para remover los restos de madera que se había dejado producto de la explotación, y para cultivar algunas semillas. La segunda que consistió en el regreso paulatino de las comunidades al territorio de lo que hoy es la Zona Humanitaria de Nueva Vida, *“los primeros asentamientos fueron arriba en Nueva Vida, allá llegamos a organizarnos, a hacer los ranchitos, y después de un tiempo ese año nos pasamos para El Limón”* (Estudiante colegio CAVIDA). Las últimas dos fases consistieron en la construcción paulatina de las demás comunidades, mientras muchas familias se ubicaban en la comunidad de El Limón, y, por último, la consolidación del resto de zonas que hacen parte de la cuenca, y las Zonas Humanitarias de Nueva Esperanza en Dios y Nueva Vida. *“Estuvimos en El Limón un tiempo, allá dieron clases los profes, mientras se construía todo aquí en El Espacio”*. (Estudiante colegio CAVIDA.) (El espacio es el nombre con el que también se denomina la Zona Humanitaria de Nueva Esperanza en Dios). Es importante resaltar que los y las estudiantes relacionaron las hojas de los árboles como los “frutos buenos” que había dejado todo el proceso del retorno, expresaron que, a pesar de las circunstancias difíciles, el retorno logró una unión mucho mayor entre las comunidades, y logró consolidar unos espacios que antes no existían, como por ejemplo el colegio, y las actividades intercomunitarias.

Las sesiones siguientes fueron fundamentales para que existiera una mayor comprensión sobre las implicaciones del retorno. La sesión **“Me ubico: ¿Qué caminos trazamos?”**, fue sumamente valiosa debido a que la explicación y el desarrollo del ejercicio estuvo en su

totalidad a cargo de los y las estudiantes y las demás personas que voluntariamente quisieron hacer parte de la clase. Se les propuso a los y las estudiantes realizar un mapa con sus debidas convenciones para reflejar los lugares, las vías y demás elementos que consideraran importantes durante los viajes de regreso, para eso se utilizaron pliegos de papel periódico, marcadores, colores, y cinta. Antes de empezar, fue necesario aclararles qué eran las convenciones en un mapa ya que ninguno de ellos tenía conocimiento sobre su significado, con la ayuda de otro de los profesores comunitarios explicamos que las convenciones son unos códigos que se utilizan para representar un elemento específico, para eso pusimos un ejemplo y explicamos que un río se podía representar mediante una línea de color azul. Así, intentaron reconstruir el camino que ellos y ellas o sus familiares emprendieron para retornar nuevamente a la cuenca, es importante señalar que a medida que se desarrollaba la clase, los y las estudiantes pidieron permiso para dirigirse a sus casas o a donde personas conocidas de la comunidad para que les proporcionaran información más precisa. Para esta sesión se tuvo en cuenta exclusivamente el camino de retorno sobre las personas que estaban ubicadas en el coliseo de Turbo, atendiendo a que la mayoría de las comunidades desplazadas estuvieron ubicadas allí. En un primer momento, los y las estudiantes trabajaron mediante convenciones para elaborar el mapa y hacer una primera aproximación acerca del camino que trazaron, entre las convenciones estaba el coliseo de Turbo, y el río Atrato, por ejemplo, como se puede ver en la siguiente imagen:



6Estudiante dibujando las convenciones del mapa.

Durante la sesión intervinieron otras personas de la comunidad y brindaron aportes y testimonios muy relevantes para alimentar el mapa. La participación de personas externas a la clase fue fundamental debido a las reflexiones que surgieron mientras se realizaba la actividad, gracias a sus aportes discutimos sobre la capacidad de resistencia que tuvieron sobre todo las personas más adultas que hicieron parte de todo el proceso desde la fase exploratoria por lograr que todas las comunidades retornaran aún en circunstancias adversas. Lo más provechoso de esta actividad es que los y las estudiantes pudieron identificar, gracias a las opiniones y aportes de los otros jóvenes y profesores, que el retorno en primer lugar, fue un proceso largo, y que además se dio gracias a la fortaleza de muchas personas que, en medio del conflicto, y los hostigamientos tomaron la decisión de explorar la zona a pesar de los riesgos que implicaba.



7Estudiantes y personas de la comunidad construyendo el mapa del retorno. Foto: Andrea Lezama

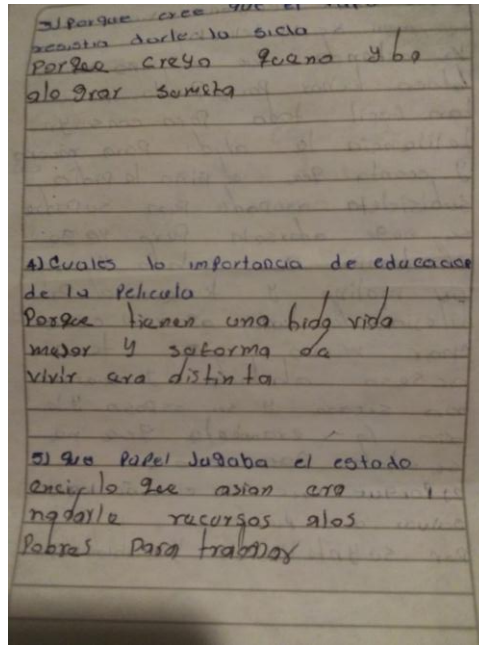
Por otra parte, los y las estudiantes lograron hacer una aproximación sobre los motivos por los cuales consideraban que aún después del retorno su territorio seguía siendo un lugar de disputas y enfrentamientos. A través de la proyección de la película “*El Niño que domó el viento*” en la sesión “**Retornamos y aún hay conflicto**”, pudimos asociar los hechos ocurridos en la película, al igual que sus actores, con algunas circunstancias que suceden actualmente en el territorio, como por ejemplo los conflictos existentes entre las comunidades y el estado de la mano de empresarios por la explotación de recursos naturales.



8Proyección de la película El niño que domó el viento.

Debido a que esta actividad se llevó a cabo en el espacio conjunto de cine foro, uno de los espacios planteados en el horario escolar en dónde se destinan dos horas semanales para ver una película escogida por las profesoras acompañantes, que sirva como insumo de reflexión sobre alguna problemática, social, política o ambiental, y que esté relacionada de alguna manera con las condiciones territoriales propias de la región. En los espacios de cine foro regularmente se plantean unas preguntas para que a medida que se desarrolle la película, puedan responderlas, en esa ocasión algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿Cuál es el tema principal de la película?, ¿Por qué es importante la educación?, ¿Cómo podemos relacionar lo sucedido en la película con lo que sucede en el territorio? ¿Cuál fue el papel del Estado?

Algunas de las respuestas giraron en torno a la responsabilidad que tenía el estado por empobrecer la comunidad como se aprecia en la siguiente foto:



9Respuestas de un estudiante sobre la película *El niño que domó el viento*.

Por medio de esta actividad pudimos establecer un diálogo muy interesante sobre cómo aún después de haber retornado a los territorios, existe todavía un conflicto latente entre algunos actores, principalmente por el interés que existe en la región por sus recursos maderables, y de suelos. De la misma manera discutimos sobre los efectos que tenía la inmersión de algunas empresas dentro del territorio, y sobre la ineficacia del Estado para atender las necesidades de las comunidades dentro de la cuenca. Ellas y ellos manifestaron que existía una relación estrecha entre la película y algunos acontecimientos en el territorio, manifestaban que eso se percibía en cómo el Estado colombiano no garantizaba unas condiciones de vida dignas en departamentos como el Chocó en donde a la gente en muchos casos le tocaba “rebuscarse las cosas” para poder sobrevivir; y en el vínculo que tenía la película con las problemáticas ambientales que se viven en el territorio, y que se deben históricamente a la falta de atención del Estado. De la misma manera hubo un aporte muy significativo de un estudiante cuando debatimos sobre la importancia de la educación en la película, él respondió que “*El niño logró salvar a su pueblo por su inteligencia y su sabiduría porque se educó para poder construir él mismo el molino*” (Estudiante colegio CAVIDA). Esa apreciación considero fue muy valiosa, debido a que refleja lo que para ellas y ellos significa estudiar, ya que, a pesar de las condiciones difíciles del territorio en materia de educación, sus familiares les han

inculcado que educarse como ellas y ellos expresan “*es la mejor manera de salir adelante, para no perderse en otras cosas*”. (Estudiante CAVIDA, 2019)

De esa manera, es importante agregar que este eje fue fundamental para que los y las estudiantes comprendieran el significado que tuvo el retorno y sus actores, principalmente porque lo que generalmente han escuchado durante su vida han sido experiencias e historias alrededor del desplazamiento y a los hechos de febrero de 1997, pero no se ha indagado, ni se le ha dado la misma importancia al proceso de retorno, que igualmente estuvo marcado por la resistencia de comunidades enteras.

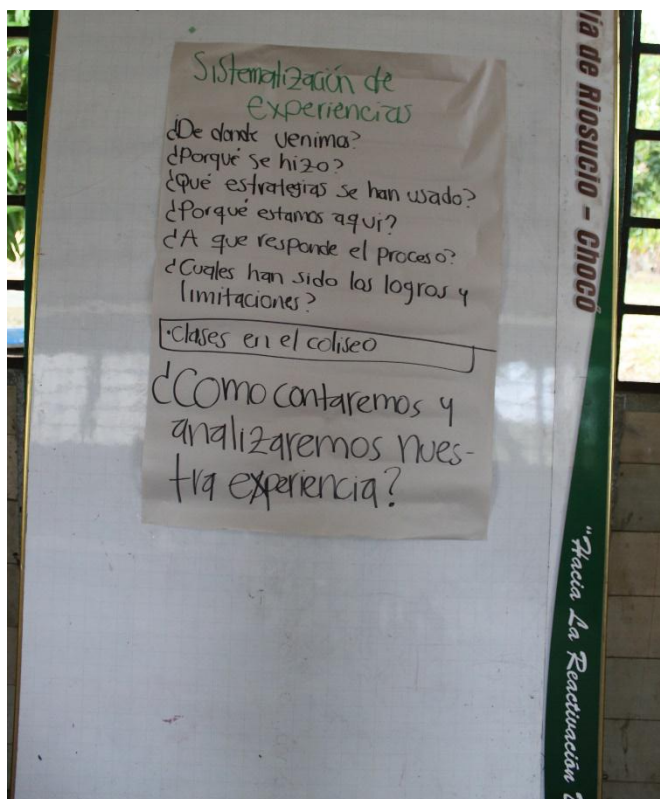
2.2.3.4 ¿Cómo los y las estudiantes comprenden que el colegio es un elemento identitario de las comunidades?

En el desarrollo de este eje titulado **Construyendo identidad: Conformación del Colegio Integral CAVIDA**, se realizaron de forma conjunta unas actividades con personas de la comunidad externas al colegio, para demostrar la trascendencia que ha tenido el colegio integral CAVIDA en la región. Mi intención con este eje es que al finalizar pudieran reconocer el papel preponderante que ha jugado el colegio no sólo en la formación de muchas generaciones de las diferentes comunidades, sino en el fortalecimiento cultural y comunitario.

Es importante expresar que la mayoría de estudiantes que hicieron parte de estas actividades, no tenían conocimiento de la historia del colegio, ni de su trayectoria y sus actores, por ese motivo, procuré que los ejercicios fueran encaminados a que ellas y ellos reconocieran cómo había sido su consolidación y por qué era importante hacer parte de un proyecto educativo de carácter comunitario que se enfatizaba en la educación propia.

En la primera sesión de este eje titulada **¿Qué acciones emprendimos para su consolidación?**, los y las estudiantes pudieron establecer algunas de las acciones más importantes y significativas en la consolidación del colegio, gracias al diálogo que se estableció con algunas de las generaciones pasadas del colegio. Esta actividad estuvo pensada con el fin de que se pudieran sistematizar y estructurar las experiencias de los diferentes actores que han hecho posible la consolidación del colegio. Para su desarrollo, nos dividimos en grupos entre los profesores, los estudiantes actuales del colegio, las mujeres que hicieron parte de la primera generación, y otras personas de distintas promociones del colegio. La idea

del ejercicio era responder unas preguntas concretas sobre las experiencias de cada grupo en el colegio como se puede apreciar en la siguiente fotografía



10 Preguntas para analizar la experiencia de cada grupo en el colegio. Foto: Andrea Lezama

Durante esta sesión los y las estudiantes pudieron escuchar los testimonios de algunas personas que hicieron parte de la primera promoción del colegio y que describieron por qué su paso por allí había sido importante

Yo entré al colegio cuando inició en el 2001, una de las fundadoras, amén (risas). Estudiaba toda la familia. Cuando llegó el momento, terminamos con mis hijos, los primeros mayores. En el 2003, ese año nos graduamos como 9 personas de la comunidad. [...], de mí se burlaban porque había mucha persona joven, yo era la más viejita en ese tiempo. Yo no comía cuento, yo pal ante, yo lo que quiero es superarme, yo quiero superarme porque yo no quiero quedarme como mis padres se quedaron,

también quiero que mis hijos se superen, entonces mi idea mía, que no nos quedemos aquí todos, que aprendamos algo para que podamos ser alguien en la vida. (Maruja, integrante del grupo de mujeres)

Del mismo modo, pudieron identificar la manera en que personas alternas a la comunidad habían hecho parte de su consolidación y que han hecho posible que se mantenga con el tiempo

Se han utilizado como les decía, distintas personas, las personas del equipo, los mismos muchachos que salieron de aquí, ayudaban en el colegio, las monjas, el equipo de Justicia y Paz. Muchos personajes que uno no se recuerda de todos pero que, si han puesto su granito de arena para que este proyecto siga nutriéndose, muchas gentes nos han apoyado, se me olvidan los nombres, pero muchísimos profes, mucha gente querida, han apoyado este colegio. (Maruja, del grupo de mujeres).



11Estudiantes, mujeres, profesores reunidos en la actividad. Foto: Andrea Lezama

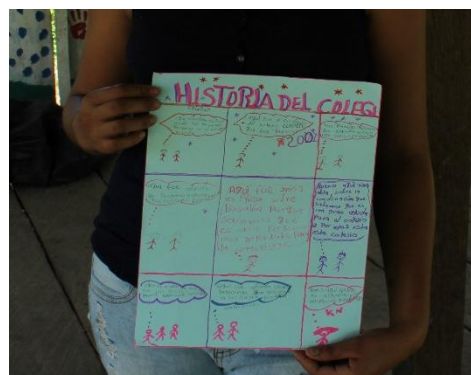
Teniendo en cuenta que esta sesión fue la introductoria para el último eje, las apreciaciones de las y los estudiantes fueron muy valiosas ya que pudieron identificar cuál había sido la trayectoria del colegio y de su importancia a partir de las valoraciones de sus mismos compañeros que hacen parte de CAVIDA

Le he metido corazón y le he aportado mucho a todas las actividades comunitarias, trabajos comunitarios, en el arte, en la escuela, en la educación, en el deporte, en la danza, la cultura. Y siento de que si le ha servido mucho porque si he venido participando junto con otros grupos de jóvenes que hemos luchándole a esto y hemos venido dejando un legado, que ya

nuestros niños han ido metiéndose al cuerpo, todo esto que es nuestra cultura. (Estudiante CAVIDA Marzo 28, 2019)

Esta sesión sirvió como insumo para el resto de actividades desarrolladas en este eje, ya que por medio de la socialización los y las estudiantes pudieron reconocer algunos elementos fundamentales sobre la trayectoria del colegio. Por ejemplo, en las sesiones siguientes, las cuales buscaban propiciar unos ejercicios que les permitiera a los y las estudiantes demostrar cómo fue el proceso de consolidación de su colegio; y, que pudieran identificar los distintos actores que han hecho parte del proceso educativo respectivamente, fue posible ver cómo a través de las actividades hubo una retroalimentación de la primera sesión que se hizo de la mano de las otras personas de la comunidad.

La sesión **¿Cómo y por qué estamos aquí?**, con la realización de una historieta, los y las estudiantes plasmaron algunas de las experiencias claves que escucharon en la sesión anterior, lo que les permitió representar el proceso de la consolidación del proyecto educativo de forma más detallada. Quiero mencionar que ellas y ellos, aunque no trabajaron muy detenidamente en representar a los actores que hicieron parte de la consolidación del colegio, si fueron enfáticos en describir las distintas fases que tuvo desde sus inicios con los procesos educativos en Turbo.



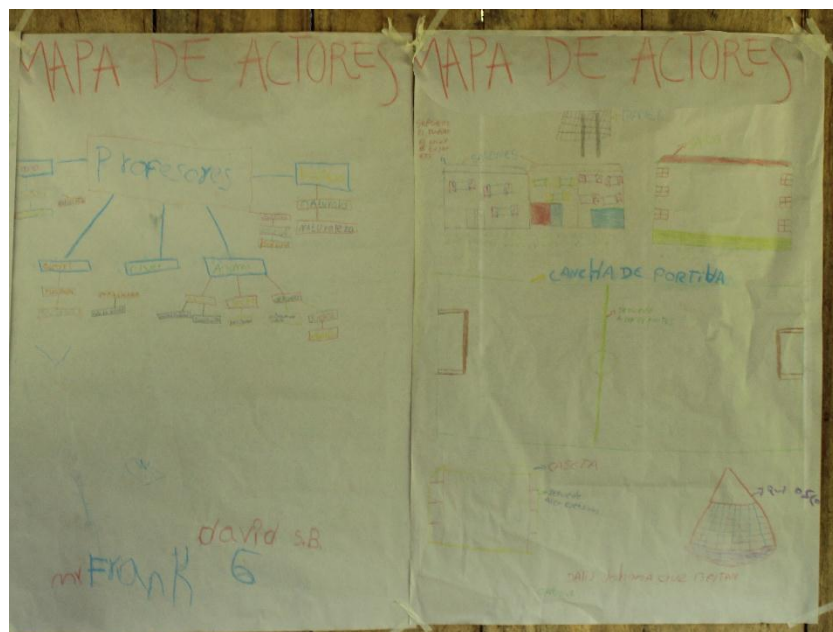
12Estudiantes con sus historietas terminadas.

Como se puede apreciar en la segunda fotografía, algunos de los dibujos coincidieron en que la trayectoria del colegio inició cuando se comenzaron a gestar los primeros procesos educativos durante el desplazamiento en el coliseo de Turbo. Se puede apreciar también que, gracias a los testimonios compartidos durante la primera sesión del eje pudieron retratar

algunas de las personas que hicieron parte de la fundación y de las primeras generaciones del colegio como Henry, Floremira y Sofía.

En la sesión siguiente, teniendo en cuenta que con el desarrollo de la historieta se centraron en describir los sucesos que dieron paso al colegio, pero no detallaron la participación de los distintos actores que han hecho parte del proyecto, durante la sesión **¿Quiénes han hecho parte de este proyecto?**, trabajamos mediante la elaboración de un “mapa de actores”, una técnica que se utiliza con el fin de reconocer los protagonistas de un suceso determinado. Les manifesté que era de suma importancia que comprendieran quienes habían hecho parte del proyecto educativo, ya que gracias a ellas y ellos era posible que estuvieran estudiando dentro del territorio y no afuera en alguno de los municipios cercanos a la cuenca.

Es importante mencionar que se dio una explicación previa sobre el propósito principal de la actividad que era la identificación temporal de cada actor que contribuyó a la creación y consolidación del colegio, sin embargo, no fue explícita la explicación sobre cómo se realizaba un mapa, de modo que fue bastante interesante percibir la manera en que los y las estudiantes hicieron la representación. Durante el desarrollo de la actividad pude percibir que, unos, por un lado, plasmaron los actores en un dibujo de un mapa sobre la comunidad, en donde diferenciaron las distintas aulas y los espacios del colegio. *“Aquí está el kiosko y adentro está el profe Niver, que es donde casi siempre se da Matemáticas”* señala una de las estudiantes. Del mismo modo, otro grupo de estudiantes representó a los actores a través de un esquema similar a un mapa conceptual como se puede apreciar en la siguiente imagen



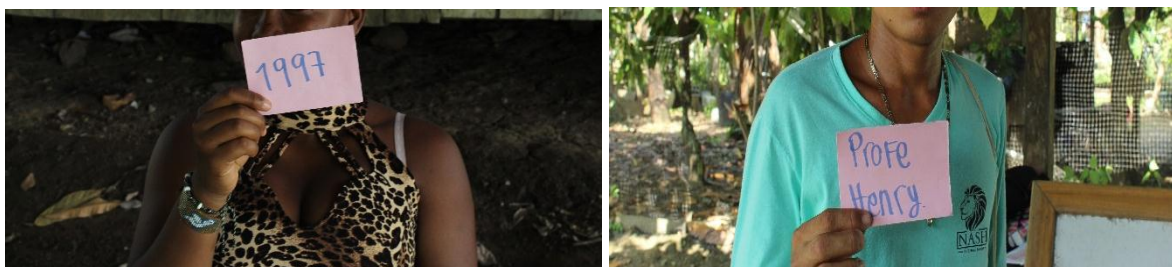
13 Dibujo de los mapas realizados por los y las estudiantes. Foto: Andrea Lezama

Para ellas y ellos los profesores que hacen parte actualmente del colegio son los actores más importantes, porque “*Nos enseñan muchas cosas, quieren que aprendamos para ser alguien en la vida*” (Estudiante colegio CAVIDA), sin embargo, no desconocen la participación de otros actores que se mencionaron en la primera actividad, son conscientes que la existencia del colegio también ha sido posible gracias al empeño de otras personas y organizaciones como la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, el Colegio Claret, etc.

En el transcurso de la semana se propuso otra actividad denominada “**Reconozco la trayectoria de mi colegio**”, esa actividad fue muy valiosa ya que permitió hacer una retroalimentación más profunda sobre las temáticas abordadas en las sesiones anteriores. Esta sesión tuvo como propósito que los y las estudiantes pudieran ubicar cronológicamente los sucesos y actores significativos a lo largo de la trayectoria del colegio.

Para ellas y ellos los profesores que hacen parte actualmente del colegio son los actores más importantes, porque “*Nos enseñan muchas cosas, quieren que aprendamos para ser alguien en la vida*” (Estudiante colegio CAVIDA), sin embargo, no desconocen la participación de otros actores que se mencionaron en la primera actividad, son conscientes que la existencia del colegio también ha sido posible gracias al empeño de otras personas y organizaciones como la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, el Colegio Claret, etc.

En el transcurso de la semana se propuso otra actividad denominada **“Reconozco la trayectoria de mi colegio”**, esa actividad fue muy valiosa ya que permitió hacer una retroalimentación más profunda sobre las temáticas abordadas en las sesiones anteriores. Esta sesión tuvo como propósito que los y las estudiantes pudieran ubicar cronológicamente desde 1997 hasta la actualidad los sucesos y actores significativos a lo largo de la trayectoria del colegio por medio de la construcción de una línea de tiempo colectiva llamada “La historia de mi colegio”. Para su desarrollo, se repartieron recortes de cartulina que tenían escritas algunas palabras consideradas importantes para la construcción del colegio (1997, los nombres de algunas profesores y profesoras, las voluntarias de Justicia y Paz, etc.), como se puede apreciar en la siguiente fotografía.



14Estudiantes con los recortes para la línea de tiempo.

Los y las estudiantes en un primer momento, en grupos dialogaron acerca del significado que tenía cada palabra en la trayectoria del colegio. En algunos momentos fue necesaria la intervención de otras personas externas que también hicieron parte del colegio en otras promociones y que participaron de las sesiones anteriores para guiar y recordar algunos aspectos que se habían tratado con anterioridad, por ejemplo, algunos estudiantes no recordaban cuál había sido la importancia del colegio Claret en la consolidación, por lo que uno de los egresados le expresó que *“El Claret es el colegio que ha ayudado a las comunidades a que se puedan graduar acá”*. (Egresado del Colegio CAVIDA)

Seguidamente, de forma voluntaria fueron ubicando la palabra que les correspondía, como se puede observar en las fotografías siguientes, y socializando con las demás por qué consideraban que dicha palabra era relevante para el colegio, para su trayectoria y su permanencia.



15Estudiantes ubicando las palabras en la línea de tiempo

Considero importante señalar que este ejercicio permitió demostrar la forma en que los y las estudiantes adquirieron opiniones propias respecto al por qué consideraban que ciertas personas y determinadas fechas eran importantes para la consolidación del colegio, por ejemplo, uno de los estudiantes al ubicar el recorte que contenía el nombre del profesor Henry mencionó que *“Es una persona muy importante porque además de apoyar en diferentes áreas cuando se necesita, es el rector o el encargado del colegio pues, y como han dicho varias personas, fue quien ayudó desde que se fundó el proceso”* (Estudiante CAVIDA).

Por otra parte, es importante mencionar que si bien en un principio los y las estudiantes no reconocían por qué era importante el voluntariado pedagógico y quiénes hacían parte de él, gracias al proceso que se llevó a cabo con las actividades anteriores, durante esta sesión una estudiante señaló que *“Ellos han jugado un papel importante porque nos han venido ayudando desde el principio hasta ahora, han apoyado al colegio por medio de sus acompañamientos con la propuesta educativa y la organización y los procesos de resistencia”*(Estudiante CAVIDA)

De la misma manera, fue posible ver que los y las estudiantes pudieron identificar por qué 1997 y 2001 fueron los años que marcaron un hito no sólo para las comunidades y la organización sino para el proceso educativo también. Teniendo en cuenta que el primero fue el año donde ocurrió la Operación Génesis, y que es la fecha que todas y todas reconocen con facilidad, sobre el 2001 varios estudiantes mencionaron que efectivamente fue el año en el cual retornaron muchas personas de las comunidades, y el año en el cual comenzó

formalmente la propuesta educativa de CAVIDA, con el apoyo de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz.

Comenzó el proceso educativo en el Limón con bachilleres que decidieron educar a las personas menores de la comunidad y a quienes no habían podido estudiar. Fue el año en el que inició el Colegio CAVIDA y los educadores eran los acompañantes de Justicia y Paz, y otros como el profe Henry. (Estudiante CAVIDA)

Finalmente, para mi resultaron muy importantes las dos últimas sesiones de este eje, ya que pretendían que los y las estudiantes hicieran una reflexión final sobre el significado que tenía el colegio en el contexto en el que vivían, teniendo en cuenta todos los antecedentes que tuvo para su consolidación, y teniendo en cuenta que actualmente el colegio se mantiene en medio de circunstancias adversas, producto de la ausencia del Estado y del prolongado conflicto armado.

Es importante resaltar que los y las estudiantes consideran que, aunque las circunstancias en materia de conflicto no son comparables, teniendo en cuenta que sus padres y familiares vivieron en una época en la cual las confrontaciones internas estaban en uno de sus puntos más altos, no descartan la posibilidad de que algunos grupos armados puedan retomar nuevamente el control total de las zonas, teniendo en cuenta que las negociaciones de paz entre las FARC-EP y el gobierno nacional, si bien disminuyeron el hostigamiento y finalmente implicó la desaparición de uno de los grupos armados que hacía presencia en la región, permitió también la arremetida de otros grupos, como los grupos paramilitares, específicamente las Autodefensas Gaitanistas de Colombia. Por tal motivo, las últimas dos sesiones fueron primordiales para percibir el significado que tiene el colegio para ellas y ellos teniendo en cuenta las circunstancias de contexto.

La sesión “**¿Cuál es el propósito de mi colegio?**” pretendió suscitar un ejercicio de análisis y reflexión sobre las finalidades y deseos que tiene el proyecto educativo de CAVIDA. Esta sesión tuvo lugar en “La Panga”, un aula de clase improvisada al aire libre, para esta actividad, en la panga se ubicaron unos recortes de palabras de forma desordenada, que indicaban una oración del libro *Somos tierra de esta tierra, memorias de una resistencia civil*, que daba cuenta sobre la importancia de la educación propia en su entorno. Se les

solicitó a los y las estudiantes que colectivamente ordenaran las palabras y las fueran pegando en el tablero para construir el párrafo y dialogar en torno a su significado.



16 Organización conjunta de la oración de la mano de los y las estudiantes

Como se muestra en las imágenes anteriores, el ejercicio no estuvo a cargo exclusivamente de los y las estudiantes, voluntariamente me ofrecí para ayudarles teniendo en cuenta que eran muchas palabras las que debían organizar, y atendiendo a que lo más importante de la actividad era ver qué análisis hacían ellas y ellos al respecto. Al finalizar, la oración ordenada y completa decía “Una educación que hable de su propia cultura, que el joven pueda educarse en el ambiente en que vive, que el joven conozca la realidad del país, que conozca la historia y que no se le oculte nada, y las consecuencias para ver como los jóvenes no se involucran en esta guerra”, como se puede apreciar en la siguiente fotografía:



Fotografía 8. Oración terminada tras ordenar las palabras. Fuente: Archivo de la autora.

17 Oración terminada tras ordenar las palabras

Finalmente, los y las estudiantes coincidieron en que el colegio ha sido un proceso que se ha dado gracias al esfuerzo y la resistencia de la coordinación de CAVIDA, pues han sido quienes han contribuido para que el colegio se mantenga como una propuesta educativa de carácter propio. Del mismo modo, cuando reflexionamos en torno al significado de la oración que acabábamos de construir, yo les mencioné que una de las características más importantes del colegio era que, además de haberse mantenido en medio de las dificultades de la región, su propuesta se basaba en el fortalecimiento de la etnoeducación y de fomentar una educación crítica que potenciara el arraigo territorial de las comunidades, y el reconocimiento de los procesos de resistencia como proyectos de carácter no violento. A raíz de esa reflexión, surgieron aportes muy valiosos, al respecto un estudiante menciona “Claro profe, esto ha sido un proceso de resistencia que ha luchado por la paz” (Estudiante CAVIDA).

Otro estudiante manifestó que para él tanto el colegio como la organización eran muy importantes porque brindaban la posibilidad de que los jóvenes se mantuvieran ocupados para no “irse por otro camino”. Al respecto, uno de los estudiantes compartió que era muy valioso porque era la única oportunidad que tenían para poder estudiar y evitaba que personas que se visten de civil pero que hacen parte de grupos armados, se interesen en ellos, “Si ven que uno anda estudiando, o anda en cosas, ven que es más difícil de que a uno lo persuadan para coger pues el camino de ellos” (Estudiante CAVIDA mayo 2019), menciona.

Por último, en el desarrollo de la última sesión titulada “**¿Cuál ha sido mi experiencia y qué significado tiene para mi estar aquí?**”, los y las estudiantes fortalecieron y enriquecieron las reflexiones sobre los rasgos característicos del proceso educativo del cual hacen parte, pero desde una perspectiva más personal. Esta actividad pretendió que los y las estudiantes manifestaran por qué es importante para ellos ser parte del colegio y por qué creían que era significativa la propuesta para las futuras generaciones. Es importante mencionar que esta sesión surgió como una actividad extra debido a que se quiso aprovechar otro de los espacios conjuntos del colegio, por eso en esta ocasión la sesión se llevó a cabo en torno al espacio conjunto de artes. Junto con las otras profesoras se pensó en un ejercicio que fomentara la creación de un trabajo manual artístico con material reciclable pero que respondiera también al sentido de las actividades anteriores sobre la apropiación del colegio. Por tal motivo, en un primer momento se dialogó con los y las estudiantes sobre la importancia del reciclaje en el territorio y más considerando que una de las mayores dificultades ambientales de la región es la recolección de residuos. Para el ejercicio, junto con las y los estudiantes, las profesoras recorrimos la comunidad y fuimos recolectando la mayor cantidad de basura, papeles y plásticos; luego hicimos una actividad muy corta que constaba de la elaboración de unas palabras con el material que recogimos. Quisimos que los y las estudiantes construyeran unas palabras que reflejaran lo que para ellas y ellos significaba el colegio, algunas de las palabras fueron fortaleza, paz y amor, como se evidencia en las imágenes a continuación.



Esta actividad final, como se mencionó pretendió que los y las estudiantes compartieran por qué creían que esas palabras representaban al colegio y por qué era el proceso importante para las nuevas generaciones. Un estudiante mencionó que para él era importante el colegio porque *“Es un proceso que se ha sacado adelante gracias a las cosas que los jóvenes hemos venido haciendo”* del mismo modo indicó que para él era fundamental que las nuevas generaciones tuvieran pertenencia con el colegio integral ya que *“los nuevos estudiantes deben tomar conciencia de las cosas que pasan en el territorio, de cómo se vive en este país, para que aprendan a defender sus derechos y su vida”* (Estudiante CAVIDA).

Es así como la enseñanza de las experiencias y las especificidades de sus familias y comunidades adquirió relevancia para los y las estudiantes de modo que pudieran comprender la importancia sobre la construcción de la memoria histórica y social, ya que como mencionan Herrera y Merchán (2012)

Esa recuperación atiende a situarlos en un espacio, en un tiempo, en unas dinámicas socio-culturales, en un horizonte ético y político, sus relatos los configuran a ellos y nos reconfiguran a nosotros mismos al redimensionar nuestra humanidad en procesos históricos, porque a través de sus testimonios narrativos emanan nuevas palabras (no exclusivamente lingüísticas) que les y nos otorgan un sentido que proviene desde el olvido y el silencio, pero que los y nos resignifican, cuando su experiencia vital se hace pública, pues esta liberación de los recuerdos, fortalece la vivencia democrática como un espacio en que el otro se ha religado. (p. 6)

Los y las estudiantes pudieron abordar temáticas sobre acontecimientos del pasado reciente relacionadas con la realidad de sus familiares e incluso con sus propias experiencias. Abordar pedagógicamente las memorias sobre el desplazamiento forzado, el retorno y la consolidación de un proceso educativo de carácter propio en el marco del conflicto, permitió que ellas y ellos desarrollaran unas visiones particulares y personales sobre estos sucesos, las cuales como se puede apreciar, reflejan el compromiso por la preservación de un territorio en donde se defiende la vida, la paz y la autodeterminación, además de la importancia de prolongar unos proyectos sociales, políticos y educativos que reconozcan la historia de resistencia de las comunidades.

De esa manera, precisamente abordar la propuesta pedagógica desde los enfoques de la pedagogía crítica y la educación popular permitió que el proceso educativo se enmarcara también en un proceso reflexivo sobre la realidad que vivió y que vive el territorio gracias a sus conocimientos y experiencias propias. De allí que para los y las estudiantes como se pudo apreciar, predomine la posibilidad de educarse como una alternativa para hacerle frente al conflicto y a la guerra.

Capítulo 3:

CONTRIBUCIÓN PEDAGÓGICA A LA LÍNEA DE FORMACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA SOCIAL DESDE LAS MEMORIAS Y EXPERIENCIAS DE LAS COMUNIDADES EN RESISTENCIA

Partiendo de que este trabajo de grado y su respectiva propuesta pedagógica hizo parte de la línea de proyecto pedagógico “Formación Política y Memoria Social” (FPMS), que de acuerdo con Aponte, Mendoza y Rodríguez (2012) ha buscado contribuir al debate acerca de la relación entre memoria y enseñanza de las ciencias sociales, por medio de la elaboración conceptual sobre la memoria social. (p.173) En este capítulo se analizan las diferentes formas en las que el desarrollo de la propuesta contribuyó a la construcción de saber pedagógico y a la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello se analizará el desarrollo de la propuesta desde tres categorías fundamentales: la importancia de abordar la memoria histórica como herramienta fundamental en los procesos educativos de las nuevas generaciones; la pedagogía ejercida desde las mujeres y en clave feminista; y los aportes de la pedagogía crítica y la educación popular para la democratización de la educación en contextos de conflicto.

Teniendo en cuenta los propósitos y los campos de incidencia de la línea, esta propuesta pedagógica me permitió profundizar como profesora en formación, en algunas temáticas y saberes concretos sobre la historia reciente de Colombia, específicamente sobre aquellos concernientes al conflicto armado, con el propósito de abordar acontecimientos como el desplazamiento forzado interno, el estudio sobre uno de los casos de retorno de una población a su lugar de origen, y los procesos de resistencia por la preservación de la vida, la paz y la dignidad, esto con el objetivo final de persistir en la reflexión y la construcción de la memoria histórica y social. De ahí que para mí resulta muy significativo expresar lo que indica Sacavino (2014) cuando menciona que la memoria social:

Se expresa mediante un conjunto estructurado de recuerdos compartidos socialmente, y que entidades colectivas con identidad propia conservan suficientemente en el tiempo. La memoria social sobrepasa la suma de las memorias individuales. Es por eso que puede hablarse de comunidades de memoria, en las que lo relevante es el recuerdo de los triunfos,

de las conquistas y los traumas. Y es en el contexto de los traumas en donde se sitúan las víctimas. Esta memoria social incluye los recuerdos de los otros y esto presupone una acogida empática y solidaria de las víctimas. A su vez, esto lleva a hacer efectiva la afirmación: su memoria es la mía. (p.74).

Las categorías mencionadas anteriormente tienen una justificación académica, en tanto hacen parte de la coyuntura, las necesidades y el contexto de la Zona Humanitaria Nueva Esperanza en Dios; en la cual mediante la organización y la resistencia de las Comunidades de Autodeterminación Vida y Dignidad, y el apoyo de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, se han emprendido acciones para preservar la memoria, la identidad y los derechos del territorio para dignificar la vida de las comunidades de la cuenca del río Cacarica. Del mismo modo, este análisis posee también, una justificación personal, en tanto pretende pensar y reflexionar acerca de mi papel como maestra teniendo en cuenta las condiciones sociales y políticas de la región y los requerimientos del Colegio Integral CAVIDA, que me permitió desarrollar mi práctica pedagógica en el periodo de marzo a junio de 2019. De ese modo, el desarrollo de la propuesta pedagógica, que incorporó la enseñanza de la memoria histórica, me permitió indagar sobre las formas en las cuales ejecuté mi práctica y la manera en que se llevan a cabo los procesos educativos liderados por mujeres. Lo anterior obedece a que además de la metodología y el enfoque en el cual estuvo enmarcada mi propuesta pedagógica, un elemento fundamental para comprender su desarrollo, es que durante los meses en los cuales adelanté mi práctica, el acompañamiento educativo, la planeación y las fases que guiaron el proceso estuvieron siempre a cargo de mujeres, lo cual me permite hacer un análisis reflexivo sobre la incidencia y el impacto que tiene el género femenino en la realidad escolar.

De esa manera, desde los conocimientos que he adquirido en las Ciencias Sociales, y a partir de mi práctica pedagógica, resulta imprescindible para mí señalar las contribuciones que siguen haciendo las mujeres en el terreno de la educación y las Ciencias Sociales, y para este

caso, en el fortalecimiento de propuestas educativas de carácter alternativo que propenden por la preservación de la identidad y la cultura de los territorios en contextos de conflicto armado.

Por todo lo anterior, el presente capítulo pretende responder de qué manera el desarrollo de mi práctica pedagógica contribuyó a la línea de Formación Política y Memoria Social (FPMS) de la licenciatura en Ciencias Sociales, la cual según Mendoza y Rodríguez (2007) ha logrado articular esos dos ejes con la investigación social para reflexionar en torno a las transformaciones personales de las y los futuros maestros al ejercer en distintos espacios institucionales y organizacionales con el propósito de “re-narrar la memoria social para consolidar un proyecto de sociedad distinto.” (p.84)

3.1 La importancia de abordar la memoria histórica en los contextos educativos para contribuir en la educación de las nuevas generaciones

Para comenzar, esta primera categoría obedece al propósito principal por el cual se desarrolló la propuesta pedagógica el cual estuvo orientado a entender cómo los y las estudiantes comprenden la importancia de la memoria histórica a partir de sus memorias y experiencias. De ese modo, surgió la inquietud sobre por qué abordar la memoria histórica y social cobra cada vez más relevancia en un país como Colombia, en donde una de las responsabilidades más importantes de los y las docentes es la de contribuir pedagógicamente al conocimiento histórico a partir de los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado, de modo que se fomente la enseñanza de la historia reciente de Colombia para así promover en los contextos educativos la defensa de la vida, la paz y los derechos humanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, como se pudo apreciar en el capítulo dos, las temáticas que trabajé con los y las estudiantes del Colegio Integral CAVIDA, estaban relacionadas con los acontecimientos que sufrieron y vivieron sus comunidades y familias, entre ellas el desarraigo que generó el desplazamiento forzado; y los procesos de resistencia engendrados a partir del retorno; temáticas que se trabajaron en cada uno de los ejes propuestos.

Conforme con lo anterior, en primer lugar, realicé una indagación rigurosa sobre el contexto de la región sobre las incidencias que ha tenido el conflicto armado colombiano para el territorio, concretamente sobre los acontecimientos de desplazamiento forzado ocurridos durante la década de los noventa y los procesos de retorno generados a partir del año 2001.

De ahí que, para hablar en torno a la memoria histórica, fue necesario primero hacer una profundización teórica basada en la documentación y en la recolección de fuentes orales, las cuales me permitieron hacer una valoración personal sobre los hechos ocurridos en el pasado, como menciona Allier (2005):

No es sólo el testigo quien elabora su pasado. Por medio de ese proceso de narración del testigo, afirman algunos historiadores, los escuchas del testigo, historiadores, psicoanalistas o público en general, se transformarían en testigos del testigo, testigos secundarios del acontecimiento. De esa manera, no sólo los testigos elaborarían su pasado al narrarlo, sino que también lo harían sus escuchas, los testigos secundarios. (p. 6)

Así, gracias al acercamiento que tuve con las diferentes personas de la comunidad, quienes fueron testigos “primarios” de los acontecimientos, fue posible para mí establecer un criterio personal respecto a los hechos ocurridos, el cual intenté proyectar en la elaboración de mi propuesta pedagógica, la cual no es inapreciable, teniendo en cuenta que ese conocimiento no quedó expuesto solo en un documento, sino que fue compartido con las y los estudiantes, quienes a su vez, pudieron desarrollar sus propias opiniones y apreciaciones, independientemente de que tuvieran conocimiento de algunos sucesos.

De esa manera, desde la primera sesión de la propuesta pretendí que las y los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de abordar la memoria histórica para relacionarla con la experiencia de la región en el marco del conflicto armado. Luego quise profundizar sobre las particularidades de la región, específicamente sobre las características geográficas del territorio las cuales son determinantes para los acontecimientos ocurridos en 1997 y para la continuación del conflicto hasta el día de hoy: la ubicación espacial, la riqueza de la tierra, etc., de allí que fue posible abordar con las y los estudiantes los contenidos siguientes que les permitieron vincular esos elementos con los acontecimientos relacionados con el desplazamiento forzado. Sin embargo, como se pudo apreciar en el capítulo anterior, quise centrar mi atención en los eventos posteriores al desplazamiento, específicamente en los procesos de retorno y en la consolidación del proyecto educativo comunitario producto de la resistencia de las comunidades. De allí que, a partir de los contenidos desarrollados, les permitió a las y los estudiantes indagar sobre los diversos actores armados que hacían

presencia en la región y que se disputaban el territorio, e interrogarse por las causas y efectos de los actos violentos.

Es importante mencionar que lo más valioso de la propuesta pedagógica fue precisamente incorporar la memoria histórica, no a partir de acontecimientos lejanos sino de eventos que les afectaron directamente a algunos de ellos, y a sus familias, y que fueron determinantes para la consolidación de sus comunidades actualmente y del proyecto educativo del cual hacen parte. Ahora bien, al abordar algunos de esos acontecimientos relacionados con la historia reciente del conflicto armado colombiano surgió la cuestión sobre: ¿Cuál es la importancia de abordar la memoria histórica con las próximas generaciones en los contextos escolares?

Atendiendo a los planteamientos de Yerushalmi (1998) sobre que *“todo un pueblo puede no sólo ser exhortado a recordar, sino también considerado responsable de olvido”* (p.5), uno de los motivos por los cuales el olvido se produce, es porque una generación que dispone del pasado no lo transmite a las nuevas generaciones, lo cual puede generar una ruptura en los procesos históricos de una sociedad. Pero del mismo modo, como dice el autor no es posible olvidar lo que no se ha recibido. Así pues, ante la indiferencia generalizada de muchos maestros y maestras de Ciencias Sociales respecto a la enseñanza del conflicto armado durante la historia reciente de Colombia, en donde se siguen reproduciendo discursos oficialistas y por ende desdibujando a muchos sectores de la población que también han escrito la historia, resulta urgente para nosotras y nosotros como futuros docentes transmitir lo que hemos aprendido y vivido del pasado. De ese modo, dada la historia reciente de Colombia y desde la perspectiva de quien tuvo la oportunidad de abordar la memoria histórica en la escuela, en una región que ha sufrido algunas de las degradaciones más profundas del conflicto armado, incorporar la memoria y ejercer una pedagogía de la memoria en los diferentes escenarios educativos, va a permitir que se democratice el conocimiento sobre múltiples acontecimientos y protagonistas que también han hecho parte de la historia de Colombia, pero que históricamente se han invisibilizado. Esto sería posible mediante la apropiación de distintas temáticas como las disputas sociales, políticas y culturales; el protagonismo de distintos sectores de la población en el marco de diversas luchas sociales; los impactos de la violencia política; y la visibilización de otras narrativas,

de tal manera que contribuyan a la construcción de otros sentidos e interpretaciones de la historia; como mencionan Herrera y Merchán (2012):

Poder desde una crítica de la memoria, escuchar la voz y otorgarle la palabra a los silenciados y hacerlos palabra evocada en un tiempo, el tiempo de los testigos, de los que cuentan, de los que testimonian, de los que narran y también de los que callan, para visibilizarlos y hacerlos públicos, a ellos, a sus vivencias, a sus historias, a sus contextos, para recuperarlos del olvido impuesto. (P. 6)

De esa manera, las escuelas y demás espacios educativos podrían generar un impacto considerablemente mayor en la construcción de la memoria histórica debido a que abordar la memoria en los contextos escolares y de formación, involucraría a gran parte de la población en diferentes sectores (rurales, urbanos, en organizaciones sociales) durante sus periodos formativos y en los procesos de escolarización; a diferencia por ejemplo, de algunas instituciones y organizaciones de derechos humanos, que pese a las arduas labores que han desarrollado para consolidar documentos, museos, monumentos, y diversos lugares de la memoria, no se ha difundido de manera masiva sus trabajos e investigaciones para sensibilizar a la población colombiana sobre los acontecimientos relacionados con el conflicto armado.

Asimismo, una cuestión fundamental que me surgió durante el desarrollo de mi propuesta pedagógica es cómo involucrar la memoria en la escuela contribuye a que las nuevas generaciones se pregunten críticamente sobre su pasado, y que de manera consciente se responsabilicen de su presente para construir otras posibilidades de futuro. Esto último tiene que ver en cómo los contenidos enseñados en los diferentes escenarios educativos, y particularmente los contenidos que comprenden a las Ciencias Sociales, han cooperado en la construcción de una reducida comprensión de la historia de Colombia, sumado a las nociones elaboradas desde otras instituciones, como los medios de comunicación, que han alimentado y legitimado unas nociones “oficialistas” mientras rechazaba tajantemente otros relatos del pasado.

Siendo así, la inserción de otros contenidos y de otras narrativas, como mencioné anteriormente, contribuye a que se creen otros sentidos sobre el pasado, como se pudo ver en el desarrollo de esta propuesta, en donde se pudieron visibilizar diferentes posturas por parte

de las y los estudiantes, que demuestran, por ejemplo, una argumentación propia y consciente sobre las causas y efectos de algunos acontecimientos específicos, y la identificación de otros actores en la historia.

3.2 La pedagogía ejercida desde las mujeres y en clave feminista

Esta segunda categoría tiene que ver con el análisis de los procesos pedagógicos a través de la mirada de las mujeres, teniendo en cuenta que la propuesta pedagógica estuvo desarrollada en su totalidad por mí, y estuvo planteada en el marco de un voluntariado pedagógico el cual durante muchos años ha sido apoyado principalmente por mujeres. Por ese motivo, me cuestioné acerca del papel que ocupan las mujeres en los procesos educativos, y cómo a través de una perspectiva feminista es posible situar la pedagogía como un acto político y, ejercerla críticamente para contribuir en la educación de nuevos sujetos conscientes, transformadores y solidarios.

En Colombia, en el terreno educativo, los contenidos y las prácticas en el aula demuestran que aún existen sesgos por género, debido a que los y las docentes siguen aplicando metodologías de enseñanza que perpetúan unos estereotipos y roles culturalmente asignados, de la misma manera que ubican a las mujeres como un actor pasivo en los procesos pedagógicos, al mismo tiempo que reducen su papel en los distintos procesos históricos. De allí que, resulte cada vez más urgente visibilizar el papel preponderante que ocupan las mujeres en la educación, y resaltar el compromiso que tienen por introducir pedagogías más humanas y críticas en las aulas de clase.

Conforme con lo anterior, la educación puede convertirse en un escenario que reproduce discursos y prácticas desiguales, o un instrumento útil para la transformación de la sociedad. Como menciona Martínez (2015), los seres humanos estamos inmersos en una sociedad jerárquica, patriarcal y heteronormativa; por ello la educación debe convertirse en un instrumento fundamental para romper con los mecanismos de socialización que configuran esos patrones culturales, de allí que una educación pensada desde el feminismo debe apuntar a *“re-construir y proponer nuevas formas de ser, saber, estar y hacer ciudadanías donde la equidad, la igualdad, la libertad y la justicia social sean alternativas a la desigualdad y la violencia.”* (Martínez, 2015, p.3)

De ese modo, es importante para mí mencionar que mi propuesta pedagógica además de desarrollarse con base en los enfoques pedagógicos de la educación popular y la pedagogía crítica, se pensó también desde una perspectiva feminista, la cual incorporó la *perspectiva de género*¹⁷, y que pretendió precisamente reducir las prácticas desiguales para construir relaciones más equitativas dentro y fuera del aula, entre estudiantes; entre educadores y educandos, y entre las diferentes personas que hacen parte de la comunidad.

Esto fue posible gracias a la reflexión que se realizó no sólo en las actividades relacionadas con la propuesta pedagógica, sino en todas las actividades del colegio, con el propósito de transformar unos agentes de socialización que se han legitimado históricamente en la región. Para eso se realizaron diálogos recurrentes con los y las estudiantes sobre algunas conductas y valores aprendidos que establecen precisamente unos mandatos de género único, como por ejemplo la creencia de que existen actividades diferenciadas y únicas para un solo género, esto último se reflejó en los días que desarrollábamos las actividades de deporte y cuidado del cuerpo, cuando se discutía con los y las estudiantes sobre jugar fútbol en la cancha de la comunidad, donde precisamente discutimos en repetidas ocasiones sobre cómo los deportes y particularmente el fútbol no debía ser considerado exclusivamente como un deporte masculino.

De la misma manera, en distintas sesiones debatimos sobre algunas conductas que han sido normalizadas dentro de la comunidad entre estudiantes, profesoras, etc., relacionadas con la importancia del consentimiento en las relaciones interpersonales. Asimismo, uno de los aportes más significativos con aras de transformar las relaciones inequitativas de poder entre géneros con los y las estudiantes, fue el de propiciar espacios extracurriculares exclusivos de mujeres en donde participaban las estudiantes, las profesoras del colegio, y las mujeres de la comunidad, para discutir en torno a las socializaciones de género y a la construcción de la masculinidad y la feminidad dentro de la Zona Humanitaria y en la región en general. A

¹⁷ De acuerdo con Marcela Lagarde, la perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos. Lagarde, Marcela, “*El género*”, *fragmento literal: ‘La perspectiva de género’*, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.

través de esos espacios logramos sentar debates fundamentales sobre los roles y estereotipos de género, sobre las creencias fundamentadas en los dogmas religiosos de reducir a las mujeres en su papel de madres relegadas al espacio privado del hogar, de la misma manera que discutimos en torno a la importancia de incorporar en las actividades del colegio las cátedras sobre salud sexual y reproductiva.

Por otro lado, desde esta perspectiva, es importante resaltar también, el papel que ocuparon las docentes en el transcurso de mi práctica pedagógica, ya que el proyecto educativo de CAVIDA durante el año 2019 y desde hace algunos años ha funcionado gracias al acompañamiento voluntario de profesoras quienes se han encargado de hacer el trabajo de educación permanente y comunitaria en las Zonas Humanitarias del Bajo Atrato Chocoano. Esto es importante mencionarlo porque fuimos las mujeres acompañantes quienes hicimos posible un acompañamiento efectivo con los y las estudiantes a través de la organización de los espacios (espacios conjuntos, encuentros extracurriculares comunitarios, etc.), la compra de los materiales para los y las estudiantes; y la planeación de todas las actividades académicas, pese a que no todos los meses podían asistir la totalidad de estudiantes y profesores por motivos de fuerza mayor, lo que implicó en varias ocasiones replantear las actividades, o cubrir ciertos espacios académicos ajenos a las disciplinas en las que nos desempeñamos regularmente.

A partir de lo anterior, entender el feminismo y la perspectiva de género como eje transversal en los procesos pedagógicos, hace parte de un acto político en la medida en que pretende transformar unas relaciones de poder y de opresión que están presentes en las prácticas y discursos de un lugar tan cotidiano como las escuelas y los escenarios educativos. Así, la pedagogía feminista, implica de la misma manera que la pedagogía crítica y la educación popular, una reconfiguración de la educación tradicional, la cual no perpetúe la reproducción de relaciones desiguales de agresión y de violencia, sino que, por el contrario, reinvente como dice Korol (2014), los lazos de amistad, de encuentro, como lazos políticos indispensables para la creación de un mundo nuevo. (p.79)

De ese modo, más que un enfoque metodológico, mi práctica pedagógica estuvo pensada y desarrollada en clave feminista, para problematizar y pensar críticamente las prácticas que se

desarrollan en el aula y en la comunidad en general. Considero que, desde mi lugar de enunciación como mujer feminista y como futura maestra, problematizar y reflexionar las prácticas pedagógicas desde esta perspectiva es cada vez más urgente debido a que si bien en varios sectores se reconocen las relaciones inequitativas de poder que existen entre educadores y educandos, muchas veces se desconoce que esa jerarquización desigual se reproduce mediante las relaciones inequitativas de poder entre géneros por la forma en que se socializan los contenidos, por la manera en que se legitiman y se reproducen cánones patriarcales; y sobre todo porque las aulas de clase en muchas ocasiones se convierten en escenarios de violencia contra las mujeres, violencias que se manifiestan en el acoso sexual, impidiéndoles a las estudiantes y profesoras desarrollar sus actividades normalmente.

Finalmente, pensarse la educación desde ese horizonte permite reflexionar en torno a las nociones que se tienen sobre las mujeres, sobre sus cuerpos, sobre su lugar en la familia, en el trabajo, en la educación, en la academia etc., y sobre el papel fundamental que jugamos nosotros como maestros y maestras para erradicar las relaciones de dominación que se ejercen entre géneros en las aulas de clase, y acerca sobre su papel en los acontecimientos sobre los cuales fue desarrollado este trabajo; los efectos que tuvo para ellas el desplazamiento, y la importancia de su participación en los procesos de retorno.

3.3 Aportes de la pedagogía crítica y la educación popular para la democratización de la educación en contextos de conflicto.

Finalmente, esta última categoría pretende reflexionar sobre la importancia y los alcances pedagógicos que pueden tener la educación popular y la pedagogía crítica en escenarios educativos permeados por el conflicto. Considerando que ambos enfoques tienen como propósito principal, transformar las relaciones de poder existentes en el aula entre educadores y educandos; y que las y los estudiantes piensen críticamente sobre sus condiciones de vida y sobre el lugar que ocupan en el mundo; me surgió la cuestión sobre cómo ambos enfoques permiten que las y los estudiantes analicen su realidad teniendo en cuenta que están inmersos en un contexto de conflicto, y de qué manera estos enfoques contribuyen a la democratización de la educación.

La población con la cual desarrollé mi práctica pedagógica ha sido víctima de las diversas manifestaciones del conflicto armado colombiano, y del recrudecimiento de éste desde la década de los noventa, por eso pretendí que a través de las actividades planteadas en la

propuesta pedagógica, los y las estudiantes pudieran analizar algunas de las problemáticas locales, y el contexto en el que se desenvuelven cotidianamente, como por ejemplo, la presencia de actores armados y los efectos que ha tenido para ellas y ellos en sus vidas y la de sus familias. Les preguntaba si alguno de ellos había vivido propiamente el desplazamiento en el 97 y respondían: *“Éramos muy pequeños, pero recordamos como fueron las cosas, allá en Turbo éramos muchas personas en el coliseo, desplazados de todas las comunidades de acá.”* (Diario de campo, abril 2019)

Del mismo modo, propicié diálogos y debates para que las y los estudiantes pudieran intercambiar sus opiniones sobre la importancia de mantener la paz en los territorios, y sobre la trascendencia que tenía su participación como jóvenes dentro de las comunidades. En varias ocasiones dialogamos acerca de la presencia de los actores armados en la región, y fue posible percibir que existe una postura generalizada sobre el perjuicio que generó y que generan aún los grupos armados, varios estudiantes mencionaban *“Todos ellos son muy malos, han hecho mucho daño, desplazaron a toda la gente acá, mataron mucha gente, y pues ya no se ve lo mismo que antes, pero uno sabe que esa gente es mala profe.”* (Notas de campo, abril 2019) Expresaron también *“Las actividades que se hacen con los comités en la comunidad y el colegio hacen que uno se mantenga ocupado, y eso es mejor para que los jóvenes no piensen en irse para esos grupos”*. (Notas de campo, abril 2019)

Teniendo en cuenta que, de acuerdo con los postulados de Freire, en la educación popular y en la pedagogía crítica los educadores deben problematizar acerca del mundo que rodea a los oprimidos, y del mismo modo, propiciar procesos de aprendizaje más humanos e íntegros; las actividades desarrolladas en la propuesta pedagógica implicaron la participación y la reflexión autónoma de los y las estudiantes sobre su contexto. A través del análisis de textos, de imágenes, por medio de la realización de dibujos y principalmente por medio de las reflexiones que se generaron con los debates y diálogos en la mayor; los y las estudiantes manifestaron que son conscientes de la desigualdad y el conflicto que existe en el país y por eso consideran que la organización que existe en la comunidad *“es un proceso de resistencia que ha luchado por la paz”* (Notas de campo, mayo 2019)

Siendo así, desarrollar la pedagogía crítica y la educación popular en contextos escolares permeados por el conflicto, permite no sólo transformar las dinámicas tradicionales

instauradas en las escuelas, sino que permite que los educandos hagan un análisis reflexivo sobre la realidad de su región, por medio de la identificación de las tensiones y conflictos existentes, las causas y efectos de éstos y la relación que tiene con las personas que habitan los territorios. Se propiciaron actividades participativas entre los y las estudiantes con las demás personas de la comunidad (entrevistas, construcción de mapas colectivos, árbol de problemas, análisis de material audiovisual, etc.) en donde los principales generadores de conocimiento fueron los y las estudiantes y no necesariamente la maestra, por ejemplo, a través del intercambio de experiencias personales y familiares, las cuales propiciaron reflexiones muy valiosas sobre la coyuntura del país y sobre los distintos factores que afectaron y afectan la región.

De esa manera, al hacer explícitos los conocimientos de los y las estudiantes, de modo que sea posible hacer un intercambio sobre sus posturas relacionadas con sus contextos sociales y culturales, el proceso de aprendizaje se vuelve transformador en la medida en que efectivamente, logra transformar las dinámicas verticales de la escuela, en donde el educador no es visto como un experto quien únicamente transmite información, sino que estimula la creación de nuevo conocimiento a partir de la experiencia de los y las estudiantes. Así, las experiencias individuales y colectivas en un contexto de conflicto, pueden ser consideradas como fuentes de conocimiento fundamentales para el desarrollo de un proceso educativo alternativo, en donde el objetivo principal es el de fomentar un ambiente altamente participativo y empoderador en el cual los y las participantes de éste, obtengan una comprensión integral sobre su situación de conflicto y reflexionen sobre su capacidad de poder transformarla.

Fomentar una experiencia educativa liberadora que sea consistente con el empoderamiento en términos de voz y participación es, en mi opinión, una postura ética de ejercer la pedagogía, y una manera mediante la cual es posible hacer de la educación un proceso más democrático. Así, atendiendo a lo que dijo Freire sobre que la educación es “*un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha*” (Freire, 1996, p.16), más que un resultado, el curso de la educación es un proceso en donde, para los educandos debe ser un compromiso

garantizar la participación activa de los y las estudiantes para que de esa manera, sean visibles sus cuestiones y demandas, del mismo modo que se fortalezca su participación en la toma de decisiones.

Ciertamente, estos dos enfoques no son los únicos que promueven el empoderamiento y la participación activa de los educandos dentro y fuera del aula, como mencioné en el apartado anterior, un enfoque feminista fomenta prácticas liberadoras por parte de los y las estudiantes y las docentes, del mismo modo que propende por una actitud reflexiva sobre las relaciones de poder presentes en la sociedad.

Sin embargo, este trabajo destaca la importancia de la educación popular y la pedagogía crítica como un medio por el cual es posible cambiar las dinámicas tradicionales dentro y fuera de las aulas de clase en los diversos escenarios educativos, teniendo en cuenta que mi propuesta educativa estuvo encaminada a construir prácticas más conscientes con las experiencias, los ideales, los valores y las subjetividades de los y las estudiantes.

De esa manera, teniendo en cuenta mi experiencia como profesora durante mi práctica pedagógica, considero que cada vez se torna más pertinente incorporar pedagogías que apunten a la enseñanza y al aprendizaje reflexivo en las aulas de clase, y resulta cada vez más urgente desarrollarlas en un país como Colombia que actualmente sigue viviendo los embates de la guerra y la violencia. Presento esta noción sobre pedagogías, enseñanzas, y aprendizajes más reflexivos y liberadores, sobretodo en estos escenarios, teniendo en cuenta que mi experiencia se desarrolló en un territorio que históricamente ha sido víctima del abandono estatal, por ejemplo en la falta de cobertura escolar, y por la violencia producto del conflicto armado interno; con el objetivo de demostrar que el conocimiento se genera también a partir del diálogo, de las experiencias compartidas entre educadores y educandos, y desde la comprensión profunda sobre las condiciones de contexto de cada estudiante, para generar un aprendizaje más íntegro, humano y solidario.

CONCLUSIONES

Fueron más las inquietudes que las certezas que tuve al iniciar este trabajo pedagógico e investigativo. De todas las cuestiones que surgieron al principio, algunas se resolvieron, y muchas otras quedaron por fuera. Sin embargo, todas hicieron parte del interés personal de retratar los procesos de una comunidad, que, como tantas otras, se resiste a olvidar su historia. Se plasmaron sus memorias como víctimas del desplazamiento forzado, sus experiencias como la organización que se creó bajo los principios de la vida, la dignidad y la autodeterminación para conseguir el tan anhelado retorno, y se reflejó su trayectoria como organización capaz de consolidar un proyecto educativo de carácter autónomo y comunitario.

Problematizar principalmente sobre el retorno, me permitió entender que, aunque mucho se ha documentado y escrito en torno a las comunidades de la cuenca del río Cacarica, poco se ha escrito sobre los acontecimientos y los procesos posteriores a la Operación Génesis y al desplazamiento forzado. De allí que, este trabajo buscó mediante el desarrollo de la propuesta pedagógica, que los y las estudiantes identificaran el significado que tuvo el retorno para sus comunidades y la incidencia de la organización en la consolidación de su colegio, de la misma manera que pretendió revertir las dinámicas tradicionales de la escuela, a través de una práctica pedagógica crítica y consciente, construyendo conocimiento de la mano de las y los estudiantes.

Más allá de pretender hacer un recuento sobre las causas del desplazamiento forzado en Colombia y especialmente en el Bajo Atrato, quise en primer lugar, aportar teóricamente sobre las diferentes repercusiones que tiene en las víctimas el desplazamiento a nivel emocional, social, político y cultural, pero sobretodo analizar rigurosamente las vivencias experimentadas luego de esos acontecimientos. Por eso, el desarrollo de la pregunta pedagógica quiso visibilizar que, gracias a las experiencias y la resistencia de la comunidad después del retorno, ha sido posible mantener un proceso no violento para convivir dignamente dentro del territorio.

También, me cuestioné acerca de la importancia de mi labor como futura docente, sobre las prácticas alternativas en la escuela, y sobre la responsabilidad que tenemos los maestros y maestras en diversificar las miradas que tenemos de la historia de nuestro país, y que para eso es necesario escuchar otras voces y poner el acento en otras narrativas.

Mis deseos de hacer la práctica, de enseñar y sobretodo de aprender de las comunidades del Cacarica, pese a las dificultades que se presentaron en el camino, se cumplieron, aunque de manera incompleta. En este trabajo expuse que inicialmente la propuesta investigativa fue otra, la de indagar sobre la participación trascendental de las mujeres durante el retorno y en la consolidación de las Zonas Humanitarias; quizás es un interrogante que queda para futuras investigaciones.

Para mí, es esencial mencionar que gracias al desarrollo de este trabajo pude reconocermé de otras maneras, y pude reconocer mejor la voz de quienes me acompañaron. Aunque mi propósito de reflejar las memorias, las experiencias y las opiniones de la comunidad, se cumplieron, mantuve implícitas algunas ideas que considero merecen mención por la relevancia que tienen para mí como futura maestra, y como persona.

Las comunidades del Cacarica aún padecen las barbaridades de la guerra en Colombia, son víctimas del hostigamiento y la persecución de los actores armados, y además siguen siendo víctimas de la negligencia y la ausencia del Estado, sin embargo, se han proclamado como defensoras de la vida, la paz y la reconciliación. Al hacer este trabajo descubrí que, en uno de los lugares más profundos de la selva colombiana, los niños, niñas y jóvenes que con dificultad pueden asistir a la escuela, se manifiestan a favor de la paz, porque pese al horror soportado por sus padres, de los bombardeos, las masacres, las desapariciones, y otros crímenes aún irresueltos, consideran que debe hacerse todo lo posible para que no se repita lo ocurrido en 1997. Como lo retrataron en las actividades, los jóvenes están a favor de la vida, a favor del perdón y la paz dialogada; la paz, como ellos dicen “con quien toque hacerla” si es necesario. Creo que ello retrata la más valiosa conclusión de este trabajo.

Referencias bibliográficas:

ACNUR (1998), *Intensificación de la promoción y el fomento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular la cuestión del programa y los métodos de trabajo de la comisión derechos humanos, éxodos en masa y personas desplazadas. Principios*

rectores de los desplazamientos internos. ONU. Recuperado de: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0022.pdf>. Fecha de consulta: 30 de agosto de 2018

Alayón, Catherine (2016), *Soy líder, guía para la formulación del proyecto educativo comunitario de pasantía*. CREFAL.

Allier, E (2005), *Las voces del pasado*. CONACYT.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2009), *Violencia de Género y mujeres desplazadas*. Recuperado de: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Violencia_de_genero_y_mujeres_desplazadas.pdf. Fecha de consulta: 22 de agosto de 2018

Aponte J, Mendoza N, Rodríguez S, (2014), *Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores*. Universidad Central. Recuperado de: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_41/41_10AMR_Movimientos_organizaciones_sociales.pdf

Aróstegui (2004), *La historia vivida*. Madrid. Alianza Editorial. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/305233651/La-historia-vivida-Julio-Arostegui>

Asociación Nacional de Ayuda Solidaria (2001), *El desplazamiento forzado en Colombia: Análisis y propuestas de la Coordinación Nacional de desplazados y ONG'S de Derechos humanos*. Bogotá.

Bello, Martha Nubia (2000), *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia

Botón S, et al. (2012), *El caso del desplazamiento forzado en Colombia: un análisis municipal a partir de regresiones cuantílicas*. Bogotá. Universidad Militar Nueva Granada

Caicedo, L, (2006), *Desplazamiento y retorno, balance de una política*. Bogotá, Textos de Aquí y Ahora.

Calvache D, Medina, C (2015), *Mujeres en situación de desplazamiento forzado por la violencia frente al ejercicio de sus derechos sector charco azul comuna 13 Santiago de Cali*. Cali. Universidad del Valle.

Castañeda, H (2007), *Cultura y desplazamiento en Bello: Derecho a la cultura y desplazamiento forzado en el municipio de Bello, departamento de Antioquia*. Recuperado de: www.redalyc.org/html/4077/407748996008/. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

CAVIDA (2002), *Somos tierra de esta tierra. Memorias de una resistencia civil*. Cacarica, Chocó.

CAVIDA (2008), *Rap desde la selva, una herramienta de construcción de paz*. Cacarica, Chocó.

CDIM-ESAP (-), *Breve reseña histórica del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá.

Ceballos, M (2013), *El desplazamiento forzado en Colombia y su ardua reparación*. Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

Cendales, L (2004), *Educación no formal y educación popular. Hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas, Federación internacional de Fe y Alegría. Recuperado de: http://www.feyalegria.org/images/acrobat/EducNoFormalEducPopular_4834.pdf. Última revisión: febrero 11 de 2019

CIDH, (1999), *Tercer informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, capítulo VI: Desplazamiento forzado interno*. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/indice.htm>. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018

CIDH, (2013), *Caso de las comunidades afrodescendientes desplazadas de la cuenca del río cacarica (operación génesis) vs. Colombia sentencia de 20 de noviembre de 2013 (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas)*. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_270_esp.pdf

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, *¿Ecocidio certificado? Pizano S.A., en el territorio del Bajo Atrato (Chocó)*, 2006. Recuperado de: <http://www.semillas.org.co/es/ecocidio-certificado-pizano-s-a-en-el-territorio-del-bajo-atrato-choc>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, *La Tramoya: Derechos humanos y palma aceitera Curvaradó y Jiguamiandó*, (2005). Recuperado de: https://issuu.com/comisionjusticiaypaz/docs/la_tramoya_-_. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2018.

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

Corporación Arco Iris (2007). *Programa poblaciones afectadas por el conflicto. La memoria desde las víctimas II Chocó: por los hijos y la tierra despojada (Curvaradó, 1996-2002)*, Bogotá, Corporación Nuevo Arco Iris.

Corporación Universitaria del Meta. *El desplazamiento forzado en Colombia*. (2008), Villavicencio.

Escobar, A (2005), *Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia*. Bogotá. Editorial Universidad del Cauca.

Fajardo, D. (2002). *Tierra poder político y reformas agraria y rural*, Bogotá. Editorial ILSA.

Freire, P. (1986). *La pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=TBC6eRj_Pl8C&pg=PA16&lpg=PA16&dq=es+un+proceso+de+conocimiento,+formaci%C3%B3n+pol%C3%ADtica,+manifestaci%C3%B3n+%C3%A9tica,+b%C3%BAsqueda+de+belleza,+capacitaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+y+t%C3%A9cnica&source=bl&ots=3a_6ooWr0j&sig=ACfU3U3QKLSPbtSohJO7xE3wZOZ0vPsEsw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjfrsfa4J7lAhUNnKwKHXW0Df0Q6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false. Última revisión: 15 de octubre de 2019

Gallardo, H. (2006). *Los Derechos Humanos como Movimiento Social*. Bogotá: Desde Abajo.

García, P (2014). *Tierra, palma africana y conflicto armado en el Bajo Atrato chocoano*, Colombia. Una lectura desde el cambio en los órdenes de extracción, Bogotá. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012405792014000100006. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

Gaviria, F; Muñoz, C (2007). *Desplazamiento forzado y propiedad de la tierra en Antioquia, 1996-2004*. Medellín. Universidad de Antioquia

Gómez, E, et al (2011). *El Retorno y Reconfiguración en un Grupo de Niños y Niñas en Condición de Desplazamiento Forzado*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4905107>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2018

González, E. (2011). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato. (Cómo la guerra educa)* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/>. Fecha de consulta: 16 de junio de 2018

Grupo temático de desplazamiento (2001). *Estado de situación del desplazamiento: agosto 2001*. Bogotá. Editorial ANUG

Halbwachs H, (1996). *La memoria colectiva*. Recuperado de: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf. Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2018

Herrera M, Merchán J, (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1. Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2019

Ibáñez, Ana; Moya, Andrés (2006), ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. Recuperado de: <https://core.ac.uk>. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2018

Jelin, E (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid. Siglo veintiuno editores.

Jiménez et al (2012), *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Bogotá. Revista Colombiana de Educación.

Korol, C et al (2014), *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Colombia. La Fogata Editorial; Argentina, América Libre.

Lagarde, M (1996), “*El género*”, *fragmento literal: ‘La perspectiva de género’*, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. horas y HORAS, España, 1996, pp. 13-38.

López, O (2005), *Un nuevo enfoque para abordar el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co>. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2018

Marciales, M (2013), *Violencia sexual en el conflicto armado: Los rostros afro de la reparación. Caso: Asociación de mujeres afro por la paz (AFROMUPAZ)*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Marín, E (2004), *Afectos y efectos de la guerra en la mujer desplazada*, Barrancabermeja.

Martínez, I (2015), *Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

McLaren, P (2008), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Editorial GRAÓ. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=ozk6-6Ys088C&pg=PA310&lpg=PA310&dq=Una+forma+de+pensar,+negociar+y+transformar+la+relaci%C3%B3n+entre+la+ense%C3%B1anza+en+el+aula,+la+producci%C3%B3n+de+conocimiento,+las+estructuras+institucionales+de+la+escuela+y+las+relaciones+sociales+y+materiales+de+la+comunidad+en+general.+sociedad,+y+naci%C3%B3n+estado&source=bl&ots=L-DrYiPaO9&sig=ACfU3U0zspJKdb9kkpEwWN80pghHO_B0Cw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiUweK4mbLgAhXos1kKHac4B9AQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=Una%20forma%20de%20pensar%2C%20negociar%20y%20transformar%20la%20relaci%C3%B3n%20entre%20la%20ense%C3%B1anza%20en%20el%20aula%2C%20la%20producci%C3%B3n%20de%20conocimiento%2C%20las%20estructuras%20institucionales%20de%20la%20escuela%20y%20las%20relaciones%20sociales%20y%20materiales%20de%20la%20comunidad%20en%20general.%20sociedad%2C%20y%20naci%C3%B3n+estado&f=false

McLaren, P. (2012), *La pedagogía crítica y revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires. Herramienta ediciones. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012.pdf>. Última fecha de consulta: febrero 10 de 2018

Mendoza N, Rodríguez S (2007), *Subjetividad, formación política y construcción de memorias*. Pedagogía y Saberes N° 27. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 77-85

Meza, C (2006), *Territorios de frontera: Embate y resistencia en la cuenca del río Cacarica*, Revista Universitas Humanística, Vol. 32, No. 62, p. 385-429. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Filosofía y Letras.

Ministerio del Interior (2017), *Plan de caracterización consejo comunitario de la cuenca del río Cacarica*. Colombia.

Ministerio del interior (s,f), *Retornos y reubicaciones hacia la reparación integral a víctimas del desplazamiento forzado*.

Naranjo, G (2001), *El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 94.

Pachón T, (2015), *Mujeres afrodescendientes desplazadas. Cambio territorial y transformación identitaria*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: http://bdigital.unal.edu.co/52220/1/Tesis_afro.pdf. Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2018

Puyana A, (1999) *Conflicto Armado, Fumigación y Desplazamiento en la Amazonia y la Orinoquia*”, artículo en “Desplazados, Migraciones Internas y Reestructuraciones Territoriales”, Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Restrepo, E (2016), *Etnografía, alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores, Bogotá.

Sacavino S. (2014), *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf> . Última revisión: 23 de septiembre 2019

Serrano José, et al (2011), *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación educativa. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>. Fecha de última consulta: noviembre 6 de 2018

Sisma Mujer (2017), *Del fin de la guerra a la erradicación de la violencia sexual contra las mujeres: un reto para la paz. Comportamiento de la violencia sexual contra niñas y mujeres en Colombia durante 2016*. Sisma Mujer.

Unidad de víctimas (2015), *Mujeres y conflicto armado*, Bogotá, Unidad de Víctimas.

Utria, L (2015), *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*, Barranquilla, Ediciones Universidad del Norte.

Torres, A (2007), *Paulo Freire y la educación popular*. Revista EAD-Educación de adultos y desarrollo. Recuperado de: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>. Fecha de última consulta: 6 de noviembre de 2018

Tovar, C (2006), *Desplazamiento forzado y acompañamiento psicosocial: a propósito de la emergencia de nuevos actores políticos*. Revista Universitas Psychologica Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64750111>. Fecha de consulta: 21 de mayo de 2018

Verdad Abierta (2008), *Bloque Élmer Cárdenas de Urabá*. Verdad Abierta. Recuperado de: <https://verdadabierta.com/bloque-elmer-cardenas-de-uraba/>. Fecha de consulta: 22 de agosto de 2018

Yerushalmi, Y (1989). *Reflexiones sobre el olvido*. En Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. Usos del Olvido, Segunda edición, Nueva Visión, Buenos Aires, 1998, pp. 13-26

Lista de tablas y fotografías

1. Bandera de CAVIDA que identifica la panga de la Comunidad en los viajes por el Atrato. Fuente: Andrea Lezama. Trabajo de Campo 2019.....	67
2Trabajando la tierra en la clase de agro. Foto: Andrea Lezama.....	89
3Camilo, leyendo su fragmento durante la clase.	91
4Estudiantes entrevistando a integrantes de CAVIDA mientras juegan "Rumi". Abril 2019	94
5Notas de las entrevistas realizadas por Yasiris y Frank, estudiantes del colegio.	94
6Notas de la entrevista realizada por Yisela Mosquera, estudiante del colegio.	95
7 Sección de el periódico El Chocoanito sobre las mujeres y los intercambios culturales.	96
Fotografía 8. Oración terminada tras ordenar las palabras. Fuente: Archivo de la autora.....	116

