



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN
JÓVENES EN SITUACIÓN DE
DESPLAZAMIENTO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA RODRIGO LARA BONILLA**

2015-2019

Autora

Viviana Arteaga Quiroz

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2020



**Configuración de identidades en los jóvenes en situación de desplazamiento en la
Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, 2015-2019**

Viviana Arteaga Quiroz

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

Socióloga- Magister en educación y Desarrollo Humano

Línea de Investigación:

Línea de investigación: Pedagogía Social

Grupo de Investigación:

Unipluriversidad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

*Esta tesis se la dedico a mi hijo Tomás quién con una sonrisa me dice: ¡mamá ya salió el sol!
Ese sol que me recuerda que cada día es un nuevo comienzo, que con él la vida tiene muchos
colores. Gracias mi bebé arcoíris por recordarme la importancia de dejarse admirar por las
cosas simples...*

Deseo expresar mi gratitud a la profesora Sandra Colorado por las orientaciones dadas, por la paciencia y la disponibilidad absoluta con este ambicioso proceso académico, gracias infinitas.

A mis estudiantes por enseñarme el respeto por sus identidades y por compartir conmigo sus historias de vida, sus sueños, sus anhelos y por supuesto a mis compañeros por la paciencia y por regalarme unos ratos de sonrisas y de dispersión en cada uno de los momentos de crisis.

A mi madre mi admiración absoluta por enseñarme la importancia de disfrutar y hacer lo realmente te hace feliz desde la vocación del servicio; a mi padre por enseñarme el valor de trabajo, y a mi familia extensiva, por ser mi apoyo desde muchas voces de cariño y aliento.

A ti Astro mi hermanita por amarlo y acompañarme incondicionalmente en las noches de desvelo.

A César por el amor y el apoyo incondicional.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	6
2.1 Pregunta y objetivos de la investigación	8
3. REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS	9
3.1 Antecedentes y conceptualización	9
3.2 Referentes conceptuales	18
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
4.1. Enfoque de la investigación	30
4.2. Método	31
4.3. Técnicas e instrumentos	36
4.3.1 Observación participante	37
4.3.2 Cartografía corporal.....	38
4.3.3 Mural de los sueños	38
4.3.4. Entrevistas semiestructuradas	39
4.3.5. Grupo de discusión	39
4.4 Presupuestos éticos.....	40
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	41
5. 1 La institución educativa como espacio de acogida: una oportunidad para la pedagogía social y la educación popular en la escuela	41
5.1.1 El joven Camilo	48
5.1.2 La joven Luisa	53
5.1.3 El joven Esteban	56
6. UN PUNTO DE LLEGADA... UN PUNTO DE PARTIDA	59
6.1 La subjetividad y la intersubjetividad en la configuración de identidades en los jóvenes en situación de desplazamiento de la IERLB.....	60

6.2. Discusión final.....	70
REFERENCIAS.....	76
ANEXOS	81

RESUMEN

Con esta investigación me propuse explorar la configuración de identidades en jóvenes en situación de desplazamiento de los grados 10° y 11° de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla. Diversos aportes de la Pedagogía Social y la Educación Popular constituyen, en el plano teórico-epistemológico, los referentes para esta investigación, considerando que ambas perspectivas tienen en común brindar herramientas para que los jóvenes y los docentes puedan proponer sus propias formas de leer el mundo sin desconocer la experiencia de los diferentes actores involucrados.

La estrategia metodológica se construyó desde un enfoque cualitativo y con un diseño que recurrió a elementos narrativos, pero de corte etnográfico. Los resultados de esta investigación pueden ser comprendidos en la lógica de la memoria, ya que se buscó que emergiera de manera constante la subjetividad de los jóvenes, en una invitación a hacernos y reconocernos con los otros. Se buscó igualmente una reflexión ética respecto a una problemática como el desplazamiento y cómo ella incide en los procesos identitarios; identidades que se transforman y reconstruyen mediante los aprendizajes que brinda el hacer parte de un nuevo grupo, así como tener sueños y anhelos por encontrar un lugar propio que permita mejorar las condiciones de la vida y resistir con la esperanza de superar las adversidades y las pocas oportunidades que ofrece el contexto.

Palabras clave: Desplazamiento, identidad, subjetividad, pedagogía social, educación popular

ABSTRACT

This research explores the configuration of identities amongst young people in displacement situations of 10th and 11th grades at Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla. Several concepts and contributions from Social Pedagogy and Popular Education constitute the theoretical and epistemological references. Both perspectives provide tools for students and teachers to propose their own ways to read the world avoiding unawareness of the experiences of different actors involved in their social context.

The methodological strategy is based on qualitative approach and the use of ethnographic narrative. The results can be associated with the concepts of social memory or collective memory, since there was a search for the constant emergence of young people's subjectivity as a sort of exhortation to become and recognize ourselves with the others. Additionally, ethical reflections on displacement as a social issue were promoted and how this has an impact on identity processes. Identities are transformed and rebuilt through the learning that brings being part of a new group as well as having dreams and wishes to find a proper place that allows the improvement of living conditions and resistance in the hope of overcoming adversities and lack of opportunities in their social context.

Keywords: Displacement, identity, subjectivity, Social Pedagogy, Popular Education

INTRODUCCIÓN

El presente ejercicio investigativo surge de las reflexiones que en mi ejercicio como maestra en la I.E. Rodrigo Lara Bonilla, de Medellín, me han suscitado las diferentes problemáticas que allí acontecen. Dentro de ellas, la que más ha llamado mi atención, por su recurrencia y los impactos que genera en los jóvenes y sus familias, es la que tiene que ver con la situación de desplazamiento. Si bien existen algunas expresiones del desplazamiento en Colombia, es claro que el impacto que se nota en la población estudiantil de la institución educativa se asocia al que se deriva del conflicto armado que vive nuestro país desde hace más de 50 años.

Mi ejercicio como maestra en esta institución me ha planteado cuestionamientos en torno a la incidencia que este fenómeno tiene en la manifestación de las diferentes formas de identidades en los jóvenes, y se fue generando en mí el deseo de comprender estos dos elementos: desplazamiento e identidad en la escuela.

El espacio que me permitió el desarrollo de este ejercicio fue la investigación que desarrollé en el contexto de la Maestría en Educación, en un paradigma coherente con las diferentes imbricaciones sociales, económicas y culturales: la línea de pedagogía social.

La Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla atiende a una comunidad en situación de vulnerabilidad. Tiene problemas históricos que afectan directamente a sus niños y jóvenes, entre ellos el consumo de alucinógenos, la pobreza y la violencia; además posee una población que sufre los impactos del desplazamiento; incluye familias que por la violencia o por la falta de posibilidades de ascenso económico y social, han tenido que salir de sus lugares de origen. Al sector suelen llegar familias de zonas como el Chocó, Urabá y más recientemente, de Venezuela, para citar solo algunos ejemplos.

Es preciso señalar que en la institución educativa se han activado, desde hace ya un buen tiempo, los mecanismos definidos por la administración municipal para llevar un registro detallado de la población vulnerable (sobre todo aquellos grupos poblacionales que padecen el

desplazamiento), y por esa vía llegar de manera certera con los planes de apoyo y asistencialismo diseñados por el gobierno nacional.

En ese sentido, en la escuela se mantienen prácticas (interiorizadas por la comunidad educativa, a manera de ritual) como el riguroso control de asistencia a los estudiantes, asunto ligado a proyectos como el de “Familias en Acción”¹, dirigido también a familias desplazadas. Esos apoyos se ofrecen a las familias de los estudiantes que asisten a la escuela, y que tiene como historia vital el haber padecido el desplazamiento.

El llamado Sistema de Matricula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT)² posee una completa base de datos que permite al sistema educativo consolidar información sobre los estudiantes, tomando como referencia su historial académico en instituciones educativas oficiales; esto facilita la inscripción de nuevos estudiantes, el registro y actualización de sus datos personales, procesos de traslado de institución educativa, la identificación de posibles dificultades de aprendizaje y, para mí algo vital en esta tesis: detectar si pertenecen a la población desplazada.

Según la información del SIMAT los estudiantes que pertenecen a población desplazada y que reciben beneficios de “Familias en Acción”, son 191. Ellos viven en los barrios Versalles, La Honda y La Cruz, sectores de estratos 1 y 2.

De esos estudiantes, 41 cursan los grados décimo y undécimo; muchachos con los que pude trabajar para esta investigación, pues con ellos tengo una mayor intensidad horaria en los

¹ Familias en Acción es el programa de Prosperidad Social que entrega a todas aquellas familias pobres y pobres extremas con niños, niñas y adolescentes un incentivo económico condicionado que complementa sus ingresos para la formación de capital humano, la generación de movilidad social, el acceso a programas de educación media y superior, la contribución a la superación de la pobreza y pobreza extrema y a la prevención del embarazo en la adolescencia (Gobierno de Colombia. Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. Recuperado de: <https://www.prosperidadsocial.gov.co/que/fam/famacc/Paginas/default.aspx>)

² El sistema integrado de matrícula SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. Es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales que facilita [...] el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, [...] entre otros (Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/168883:SIMAT>)

cursos que oriento. Además, la cercanía y el conocimiento que tengo de su situación personal, toda vez que fui su directora de grupo el año anterior, me brindaron la posibilidad de indagar por aspectos muy sensibles de sus historias de vida, a través de las diferentes herramientas de levantamiento de información.

A la hora de definir esas herramientas en la institución educativa, noté que los estudiantes de grados superiores eran más espontáneos para manifestar asuntos íntimos y de su pasado familiar. Además, disfrutaban de participar de las actividades institucionales, las mismas que sirvieron para desarrollar mi trabajo de campo, evidenciado en relatos y creaciones artísticas que vinculé con la configuración de identidades en ellos y en su entorno escolar. Ese fue otro criterio que me permitió perfilar a los estudiantes que harían parte de mis exploraciones en esta tesis.

En ese sentido, participaron de los diferentes ejercicios de recolección de información, 153 estudiantes de los grados décimo y undécimo. Con ellos realicé siete entrevistas. 21 estudiantes compartieron sus *cartografías corporales*, y sus escritos, agrupados en torno al nombre “cuerpo”. Del llamado *Mural de los sueños* participaron 60 jóvenes de los mismos grados. Los restantes 93 estudiantes participaron de esta actividad con agrado, pero no se sintieron cómodos al momento de compartir sus experiencias de vida. En última instancia, el desplazamiento es algo que también se niega, y se trata de olvidar. Esto es algo evidente en algunos relatos, cuando expresan que ellos (los estudiantes) no son desplazados; que sí lo son sus familias. Esto en parte se puede explicar por esos sentimientos de filiación y pertenencia que han logrado construir en la ciudad y la institución; algo que contribuye a la configuración de su identidad.

Vale la pena señalar que esta población vive en medio de una profunda crisis social derivada de problemáticas como el abandono de sus padres, el abuso sexual, el expendio de drogas, entre otras. Este tipo de problemáticas se remiten a diario al Instituto de Bienestar Familiar desde el Comité de convivencia escolar de la institución y son atendidas por el programa Escuela Entorno Protector.

Ahora bien, una de las tareas del educador consiste en intervenir esta crisis y fortalecer la identidad social y cultural, de manera que la comunidad educativa comprenda su historia y naturaleza marcadas por la violencia; ante esta realidad, puede crear acciones de prevención y convivencia para que en este contexto pueda transformarse legítimamente; el maestro debe ser el garante de estos procesos y proyectarlos a donde le sea posible, como lo argumenta Freire (1994), la identidad es un proceso histórico concomitante con el desarrollo de la especie, es donde hombres y mujeres van perfilando sus individualidades; es decir, las situaciones sociales no son algo determinado, sino una construcción constante y en ese sentido, susceptibles de transformación; “en el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (p. 105).

Explorar las identidades que se construyen desde las relaciones del sujeto, considerando la situación de desplazamiento, entre otros escenarios que tienen lugar en la escuela -en este caso en la I. E. Rodrigo Lara Bonilla-, se convierte en una posibilidad de investigación valiosa, en tanto permite comprender las problemáticas que este tipo de estudiantes enfrentan a diario y posibilita también develar una situación de país y ciudad. Comprender estas dinámicas es apuntar a retos complejos que afronta la educación y la escuela, poniendo al maestro en un papel más complejo que el de simple reproductor y difusor de conocimientos y saberes. Como señalan Contreras y Pérez (2010),

Investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de develar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Y sus propósitos es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren (p. 45).

Los retos del maestro, en ese sentido, se agrupan en varios niveles. Debe ser un atento observador del contexto en el que se mueve, lo que le permite identificar problemas, plantear

preguntas, acudir a fuentes, tratarlas de manera crítica, analizar, explicar, interpretar, y ofrecer alternativas de reflexión que hagan de su trabajo algo en constante renovación y cambio. En última instancia, lograr que el trabajo educativo sea algo que aporte reflexión y cambio para el contexto social de nuestros tiempos.

Para muchos es una verdadera utopía, pues los deseos de los maestros investigadores del siglo XXI chocan en muchas ocasiones contra una realidad opresora, la cual se configura desde las realidades de violencia, abuso, exclusión y abandono, por lo demás inseparables de la realidad del desplazamiento. Estas circunstancias limitan el desarrollo de una formación crítica y reflexiva en la escuela, que además vienen a agudizarse en un contexto educativo normatizado y regulador, y que responde a intereses de diverso tipo, propios de un país como el nuestro. Calidad educativa, precarias condiciones laborales, bajos salarios, jornadas extensas, falta de cobertura, ausencia de herramientas didácticas, condiciones sociales extremas en los estudiantes, etc., se cuentan entre los aspectos que hacen que formar para desarrollar un pensamiento emancipador pueda ser algo complejo. Se observa en el día a día en las instituciones educativas. Tal realidad se percibe, de una manera directa, en los procesos de configuración de identidades en los estudiantes de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla.

La escuela es uno de los escenarios en los que la identidad irrumpe con gran fuerza cuando se atraviesa por la experiencia del desplazamiento. Allí los jóvenes encuentran un espacio que contribuye con su proceso vital de resignificación en el mundo que ahora viven, alejados de sus lugares de origen, y con proyectos e iniciativas que pretenden darle sentido a su existencia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Esta investigación fue realizada con el objetivo de *develar la configuración de identidades de los jóvenes en situación de desplazamiento de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla* de los grados décimo y undécimo; estudiantes que han atravesado por la experiencia del desplazamiento forzado, y que configuran sus identidades en el contexto en el que viven.

Los aportes de la pedagogía social y la educación popular contribuyeron al ejercicio investigativo en lo que respecta a la consolidación de los referentes epistemológico-teóricos, éticos y prácticos sobre los que se sustenta cada elemento de este trabajo. Entre otros, cabe señalar los siguientes presupuestos que han sido esenciales en la comprensión de los fenómenos que aquí se analizan: 1. Una comprensión de la educación que va más allá de las fronteras de la escuela, 2. Una reflexión permanente y constante sobre la escuela, que esté pensando y repensando sus fines y referentes formativos y 3. La educación popular y la pedagogía social tienen un espacio también en el escenario reflexivo de la escuela. Escenario en el que es posible reivindicar la práctica educativa que se vive en la cotidianidad, con todos los rituales que en ella se manifiestan, y entiendo que las formas de ser y de estar en la escuela, también pueden generar en los jóvenes espacios para (re)pensarse.

El trabajo de campo me permitió profundizar en situaciones que pueden ser comunes a otras instituciones educativas del Valle de Aburrá, y que en el caso de la I. E. Rodrigo Lara Bonilla no pueden ocultarse, y tienen fuertes repercusiones en el ámbito escolar. Los jóvenes expresaron en sus narraciones, en sus cartografías corporales y en el mural de los sueños manifestaciones que me llevan a pensar que situaciones como el abandono, el desplazamiento, la pobreza, la violencia y la disolución de su núcleo familiar, los motivaron a tomar la decisión de consumir de manera temprana sustancias psicoactivas, lo que a su vez incide en sus comportamientos dentro y fuera de la institución educativa

Lo anterior se constituyó en el norte de esta investigación, que surgió de un proceso de reflexión desde la pedagogía social y la educación popular, como ya se ha dicho; las mismas que

invitan a pensar que la violencia, el desplazamiento en sus múltiples formas, el consumo de drogas y el abuso sexual, son problemáticas de las que debemos hacer conciencia como maestros. No podemos ocultarlas; todo lo contrario. Como maestros debemos contextualizarlas y recontextualizarlas poniendo al sujeto como prioridad. Allí, como lo plantea Apple (2008): “la escuela no es un espejo pasivo, sino una fuerza activa, la cual sirve también para legitimar las ideologías y formas económicas y sociales que tan íntimamente están relacionadas con ella” (p.61).

Esta investigación es pertinente como un ejercicio de reflexión constante, que me llevará a mejorar mi práctica docente, pues la tarea del maestro, desde la educación popular y la pedagogía social, debe fortalecer la práctica pedagógica liberadora; ya lo planteaba Freire (2005) al señalar que “el método deja de ser instrumento del educador (en el caso, el liderazgo revolucionario) con el cuál manipula a los educandos (en el caso, los oprimidos) porque se transforma en la propia conciencia” (p. 48); conciencia que reconoce la identidad social y cultural, de manera que la comunidad comprenda y reconozca las características de su historia. Ante esta realidad, los jóvenes y educadores pueden crear acciones de prevención y convivencia para que en este contexto pueda transformarse legítimamente; el maestro debe ser el garante de estos procesos y proyectarlos a donde le sea posible. Al fin y al cabo, afirma Jiménez (2013), la escuela “debe construir la solidaridad, la capacidad de reconocer diferentes identidades e individualidades a través de la capacidad de construcción del otro” (p. 63).

Los jóvenes en situación de desplazamiento de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla reflexionaron sobre sus problemáticas, a través de relatos autobiográficos, con una apropiación y reinención de la “cartografía corporal”, el “mural de los sueños” y diferentes ejercicios colectivos, como la conmemoración del día de las identidades y el rincón etnoeducativo. Esto me permitió, además de levantar información para esta tesis, reconocer sus identidades, a partir de sus interacciones, de lo simbólico, de los rituales, y de la convivencia misma en la institución educativa. La educación popular y la pedagogía social aportaron en términos teóricos y metodológicos para entablar un diálogo con las situaciones que identifiqué en la escuela. Sin lugar a duda, en todos los momentos de la

investigación se dio un diálogo con sujetos activos, el cual fue respetuoso de sus particularidades identitarias.

2.1 Pregunta y objetivos de la investigación

La pregunta central que orientó mis reflexiones fue: ¿Cómo se configura la identidad de los jóvenes en situación de desplazamiento de los grados de décimo y undécimo?

Para explorarla, planteo como objetivo general *develar la configuración de identidades de los jóvenes en situación de desplazamiento de la I. E. Rodrigo Lara Bonilla.*

Este objetivo macro me exigió plantear objetivos específicos. Ellos fueron:

- Identificar las relaciones de identidad de los jóvenes en situación de desplazamiento de los grados décimo y undécimo de la I. E. Rodrigo Lara Bonilla.
- Comprender los procesos identitarios que construyen los jóvenes de la I. E. Rodrigo Lara Bonilla, a través de sus hitos, referentes, apropiaciones e interacciones subjetivas e intersubjetivas y sus manifestaciones en la institución educativa.

3. REFERENTES CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

3.1 Antecedentes y conceptualización

Mucha es la tinta que se ha derramado en torno a la reflexión sobre la situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus impactos en la sociedad. Al tratar de seguirle la pista a las discusiones, a través de la publicación de revistas y de libros que reposan en las bibliotecas universitarias de nuestra ciudad, la cantidad de materiales que arrojan las bases de datos y catálogos asombran por su número.

Esto ha permitido la producción y difusión de un valioso material para comprender los orígenes y los impactos de la violencia en el país. Investigaciones como las de Gonzalo Sánchez, Álvaro Camacho, Mauricio Rubio, Juan Carlos Echeverri, Fabio Sánchez, Rodrigo Uprimy, Mauricio García, Alfredo Rangel o, más recientemente, Gustavo Duncan, fueron leídas en las exploraciones iniciales relacionadas con la violencia, para esta tesis.

Es preciso señalar que esa literatura fue consultada para esta tesis, aunque no sea un trabajo de investigación sobre la violencia en Colombia. Lo hice solo con la idea de construir un contexto sobre los impactos del conflicto en el país y, en especial, esos impactos relacionados con el desplazamiento. Este es un tema de interés en la investigación social colombiana, y referencio a esos especialistas en el eventual caso de que alguien desee profundizar en esos temas.

Precisamente, desde finales de la década de 1980, se ha notado en Colombia un auge en los trabajos sobre la memoria histórica de la violencia política y la confrontación armada. Esto se explica, en parte, por la importancia que el género testimonial ha cobrado para dar cuenta de la violencia en general. Las alusiones al “desplazamiento forzado” son comunes en esos estudios, y se ha tratado de definir, a partir de las normativas, qué es lo que caracteriza a quienes lo padecen.

Dos leyes contribuyeron a esa proliferación de estudios; ambas promulgadas, primero en el contexto de la desmovilización de grupos paramilitares; y segundo en el marco de la

desmovilización de la guerrilla más antigua del planeta, las otrora Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Ambas colocaron en el eje de los procesos de desmovilización la existencia de una justicia transicional, el reconocimiento por parte de los actores armados de su responsabilidad en la vulneración de los derechos de la población civil, y la reparación material y simbólica a las víctimas de la violencia.

En efecto, por disposición de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) fue creada la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, y se conformó el Grupo de Memoria Histórica, que produjo un conjunto de informes sobre casos emblemáticos del terror y la violencia contra la población civil en zonas afectadas por el conflicto armado.

A su vez, por disposición de la Ley 1448 de 2011 (conocida como la ley de víctimas y restitución de tierras), el Grupo de Memoria Histórica se transformó en el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), que entre sus funciones tiene la de recuperar los testimonios y los relatos de las víctimas.

El trabajo de campo que llevé a cabo en la Rodrigo Lara Bonilla sacó a flote testimonios de la guerra. En este caso, recordados por estudiantes que, en ocasiones negando de manera directa tener la condición de desplazados, hallaron en la escuela la posibilidad de reinventarse, resignificarse y configurar su identidad.

Ahora bien, las normas habían definido, desde la década de 1990, qué significa el tener la condición de “desplazado” en Colombia. Por ejemplo, La Ley 387 de 1997, define al desplazado como

“toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonado su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas” (artículo 1).

Las situaciones en las que se presentan el desplazamiento están dadas por el conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras situaciones emanadas de las circunstancias anteriores.

Los desplazados gozan de derechos y de un tratamiento especial ante la ley. La misma que los protege, acoge y garantiza, al menos en teoría, la posibilidad del retorno a sus lugares de origen.

Sin embargo, los estudiantes de la institución educativa han encontrado en la ciudad de Medellín un nuevo lugar para echar raíces. Y en ese contexto, la institución es un referente innegable de identidad.

Comencé a abordar la literatura sobre la violencia y su historia en el país. Y a filtrarla en función de lo que consideré útil para esta tesis. Vale la pena señalar que los estudios e investigaciones combinan preguntas, herramientas, fuentes, categorías de análisis y métodos de trabajo propios de diversas Ciencias Sociales, entre las que se destacan la Historia, la Antropología, el Trabajo Social y la Sociología. Existen también referencias que podrían acercarse a la reflexión desde la Educación y la Pedagogía.

En este trabajo me interesa articular estas reflexiones que se han desarrollado sobre el desplazamiento, en relación con *la configuración de identidad*, todo ello desde el papel que cumple la escuela en la construcción de tal relación.

Un elemento se hace recurrente en lo que he venido mencionando respecto a las fuentes consultadas: estas hacen énfasis en el desplazamiento *forzado*; en pocas ocasiones se alude a otras expresiones del desplazamiento, como el económico, el voluntario u otros. La literatura sobre esas otras tipologías del desplazamiento es prácticamente nula; sus problemáticas aluden a dinámicas de movilidad demográfica, como las migraciones. A futuro, en otro nivel de mi formación, valdría la pena definir y explorar esas otras tipologías de desplazamiento que se pueden identificar en los estudiantes.

Esto revela un nuevo matiz que dota de relevancia a la presente investigación: que la comprensión del desplazamiento no se constriñe solo a las lógicas de violencia, sino que se conciben también formas de desplazamiento que operan por la búsqueda de mejores condiciones de vida, o para superar situaciones de abandono, violencia o abuso, en los que no necesariamente operan los procesos de amenaza sistemática a la vida que son los que habitualmente se consideran en el análisis del desplazamiento. Es claro que las normas definen las características de quien es desplazado en Colombia. Y ellas son las que me sirven para referenciar a quienes padecen esa condición en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla.

Como ya se mencionó, las investigaciones consultadas se articulan desde diferentes referentes disciplinares, siendo los más habituales los campos de la Sociología, la Historia, la Antropología y el Trabajo social. Se encontraron investigaciones en las que el campo de reflexión corresponde a la Pedagogía, aunque estas no son las más recurrentes. Puede hablarse de un rezago del campo pedagógico, tanto desde lo teórico como desde el ejercicio práctico del maestro, en la investigación-comprensión de los fenómenos de desplazamiento que se evidencian en la escuela.

Ello confiere otra razón de relevancia para el presente trabajo; hace que se destaque la pertinencia de esta tesis. La misma que busca consolidar y abrir una línea de reflexión más profunda y amplia en la Pedagogía sobre la incidencia del desplazamiento en los sujetos involucrados en los procesos educativos.

Con esta tesis descubrí que el maestro debe contribuir, con su trabajo cotidiano, a leer de manera eficiente los procesos de configuración de esos rasgos propios que el estudiante construye, y que los caracterizan y diferencian en un contexto que los acoge, como el de la escuela, después de atravesar por situaciones personales de desarraigo y desplazamiento. El estudiante encuentra en la escuela y el entorno social de la institución educativa un espacio relevante para construir y manifestar sus identidades. Y allí se darán procesos de redefinición de esas identidades de manera constante.

¿Cómo hacerlo? Este es un ejercicio micro que pretendió analizar posibles rutas, a partir de lo que he vivido como maestra en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla.

Elegí la configuración de identidades en los jóvenes en situación de desplazamiento de los grados décimo y undécimo porque es un fenómeno recurrente en la ciudad de Medellín, y la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla no es ajena a este fenómeno, el cual va acompañado de otros problemas como el consumo de drogas, la violencia y la pobreza. Es importante señalar que los fundamentos de la pedagogía social y educación popular permiten que como maestros exploremos posibilidades para combatir la negación, la exclusión, el olvido y las problemáticas de esta población vulnerable a partir de la vinculación a la escuela de diferentes ámbitos y estrategias. En este caso utilicé las narraciones autobiográficas de los estudiantes y ejercicios artísticos que les permitieron narrarse desde la palabra. Las narrativas constituyen una herramienta que contribuyó a la comprensión de procesos subjetivos específicos, los cuales se develaban mejor apelando a estrategias y técnicas de esta índole, ya en marco del desarrollo de la tesis. Con más detalle, haré alusión a este asunto en el apartado correspondiente al diseño metodológico.

En ese sentido, adhiero a la propuesta de Giroux (2012), quien plantea que “las narrativas son importantes porque ofrecen la posibilidad de recuperar “episodios” propios de uno, así como de forjar lazos de solidaridad con los que viven y con los que han sufrido en el pasado” (p.157).

También es importante anotar que en estos antecedentes he combinado reflexiones de carácter investigativo, de intervención, y conceptuales o teóricos, todos ellos presentes en la literatura que abordé desde el inicio. Considero que puede constituirse en una útil muestra de lo que puede hacerse al tratar problemas como los que se vinculan con estudiantes en situación de desplazamiento.

Destaco, en primer lugar, las reflexiones de Alba Nubia Rodríguez, Katherine Tabares y Kheila Andrea Gómez (2005), quienes parten de una definición que resulta pertinente para el presente trabajo, sobre lo que significa el desplazamiento forzado en un contexto como el actual. Ser desplazado significa “dejar de ser y estar en el lugar en que se ha sido; es sinónimo de

incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor, rabia, presencia terca y obstinada del recuerdo y esfuerzo del olvido” (Rodríguez, Tabares y Gómez, 2005, p. 66) Sus reflexiones se agrupan en torno a tres ejes de análisis; el primero de ellos versa sobre el desplazamiento forzado como una situación límite, reflejada en una experiencia traumática de carácter político, lo cual la posiciona de manera particular frente a su definición y características. El segundo las llevó a plantearse, conceptualmente, cómo entender la afectación de las identidades individuales y colectivas de las personas que se encuentran en situación de desplazamiento forzado. Y el tercero, hizo que ofrecieran algunas pistas frente a cómo los esfuerzos de los profesionales que se ocupan de dicha problemática deben estar dirigidos a trabajar con las personas en la reconstrucción de su identidad individual y social.

Hago énfasis en el estatus que las autoras le otorgan al problema del desplazamiento forzado: un problema estructural, de carácter político, “que afecta la dimensión personal, familiar y comunitaria de las personas que se encuentran en tal situación” (Rodríguez, Tabares y Gómez, 2005, p. 67). Dichas dificultades hacen que la vida cotidiana de esas personas se configure de tal manera, que deben reconstruir su identidad individual y colectiva. ¿Cómo contribuir a ese proceso desde la escuela? Como primera medida es preciso conocer a fondo la problemática.

Otro elemento que se destaca en esta investigación tiene que ver con el análisis de las identidades individuales y colectivas que emergen a partir del desplazamiento. Precisamente, esta comprensión de las identidades constituye el pilar central de esta investigación.

Otro trabajo que dimensiona la importancia de indagar por los contextos sociales del desplazamiento forzado en Colombia es el de Victoria Eugenia Díaz Faciolince y Astrid Natalia Molina Jaramillo (2016). Presentaron los resultados de la investigación “Significados de la experiencia de pérdidas y duelos en personas desplazadas de la ciudad de Medellín”, desarrollado por el Grupo de Investigación en Psicología Social y Política de la Universidad de Antioquia, entre el 2012 y el 2014. Parten de la complejidad del panorama que expresa el desplazamiento forzado. Sobre todo, por las múltiples variables que intervienen en su configuración, todas ellas vinculadas con la historia de la violencia en el país. No es un proceso reciente. Tiene varias décadas de desarrollo. Esa vulneración de derechos, protagonizada por los

actores directos del conflicto armado, ha fracturado la vida de las víctimas, entre otras cosas, a través del desarraigo.

Lo particular es que en ocasiones se percibe que esa configuración es algo propio de la sociedad colombiana. No se piensa desde su dimensión histórica; algo así como si se “interiorizara” y se aceptara al desplazamiento como algo inherente a la configuración de la sociedad de hoy, algo que la constituye y hace parte de ella; no como un problema que tiene una fuerte carga de historicidad. Es algo complejo, pues en parte explica la desidia de las autoridades para combatir el fenómeno, la lentitud para atender a esa población (que se convierte en paisaje, en nuestras ciudades) y sobre todo para combatir y solucionar los problemas que enfrenta en su día a día.

Las autoras señalan que para las víctimas del desplazamiento, el destierro causa una ruptura de sus vínculos con los lugares de origen y, con ella, cuantiosas pérdidas (materiales y simbólicas) de lo que es amado y valorado, y de todos aquellos referentes que son las bases para configurar la identidad (Díaz y Molina, 2016, p. 67).

Resaltan la importancia de estudiar las múltiples afectaciones que el desplazamiento forzado causa en la vida de quienes lo han padecido. Por eso, el propósito de esta investigación fue indagar por los significados que las personas construyen en torno a su experiencia de destierro. Se centraron en las formas en que esas personas hacen frente a las diversas pérdidas causadas por este tipo de violencia; también hicieron hincapié en las posibilidades y los límites de los procesos de elaboración del duelo.

Su escrito nos permite comprender que el destierro es una experiencia vital; y a ella sólo nos podemos acercar a través de los relatos de los afectados. Por eso considero a este trabajo como fundamental en la definición de los rumbos de mi tesis de maestría. Me da pistas sobre cómo explorar los significados que las personas atribuyen a su condición de desplazados. Esos acontecimientos, particulares o colectivos, que facilitan u obstaculizan la elaboración de duelos y la reconstrucción de sus propias vidas.

Las investigadoras se interesaron, entonces, por la vida de la gente, por las experiencias vividas, por los comportamientos, por las emociones y por los sentimientos. Fueron llamativas para mí las estrategias metodológicas e investigativas que utilizaron, específicamente en la forma como se acercaron a las historias de vida a través de las entrevistas; algo que traté de replicar en mi tesis.

Se valieron del método fenomenológico – hermenéutico, que destaca el énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva como formas de acercarse a los núcleos de un fenómeno. Este método permite la descripción del significado de una experiencia a partir de la perspectiva de quienes han pasado por ella; supone, además, que la experiencia vivida es, en sí misma, un proceso esencialmente interpretativo.

Este fue un estudio cualitativo de casos; esta estrategia de investigación obligó a las autoras a realizar entrevistas semi estructuradas a 18 personas que habían vivido en carne propia el desplazamiento forzado, provenientes de diferentes lugares de Colombia, y que llegaron a asentarse en la ciudad de Medellín. Las personas narraron abiertamente sus experiencias, fuentes de información que sirvieron para estructurar las reflexiones que fueron esbozadas en los seis capítulos que componen el libro.

Por la naturaleza del problema de estudio -el desplazamiento forzado-, algunos trabajos sobrepasan el plano de la investigación, y plantean escenarios de intervención en las comunidades analizadas. Tal es el caso del proyecto liderado por Marta Nubia Bello (2001). Aunque mi proyecto de tesis no es propiamente de intervención, encuentro en este estudio información de mucha utilidad para mis propias reflexiones. Bello señala que

Las familias desplazadas se enfrentan a ambientes desconocidos y hostiles (geográfica, económica y socialmente); deben asumir nuevas actitudes y actividades en condiciones emocionales difíciles, por cuanto están marcados por pérdidas e incertidumbres (p. 8).

Tal vez eso explique el silencio y el anonimato que caracteriza a los desplazados. Van tejiendo historias que los desvinculan con su pasado y, de alguna manera, les permiten evadir y protegerse de nuevos conflictos y amenazas.

El panorama se complica mucho más al tener presente el papel de las redes de apoyo a los desplazados. Es prácticamente nula su presencia. Poseen poco respaldo institucional. Por eso el desplazado padece una profunda soledad y un evidente aislamiento. Esa población va adoptando una actitud de mendicidad debido a que su condición de “sujeto de derecho” ha sido vulnerado.

Bello (2001) quiso darle a su proyecto el carácter de investigación, y al tiempo de intervención: intervención tanto desde una perspectiva individual como colectiva. Le apuntó a “fortalecer las redes solidarias y de apoyo en pro de la reconstrucción de los proyectos vitales de las familias desplazadas” (p. 9). El trabajo con esas familias, con niños, mujeres, jóvenes y ancianos, fundamentalmente, se realizó con el objetivo de apoyar procesos de reconstrucción de sus historias individuales y colectivas, de repensar el presente y crear proyectos que permitieran vislumbrar nuevos horizontes de vida.

Si bien ya aclaré que mi tesis no se concibe desde la “intervención”, las apuestas de la autora son relevantes en tanto concibo un papel activo del maestro en su cotidianidad. Este no debe mostrarse desligado de las realidades que el desplazamiento ha propiciado, antes bien, su ejercicio educativo debe dar cuenta de una profunda convicción ética respecto a dicho ejercicio educativo.

Investigación, en tanto tuvo como propósito central indagar por los procesos de reconstrucción de la identidad de los desplazados, a partir de las diversas experiencias que han vivido. Es precisamente esa línea del trabajo, la que reviste mayor utilidad para mi investigación en la tesis. Particularmente importantes son los apartados “Identidad y desplazamiento forzado”, y “Rutas para reconstruir la identidad”.

Osorio (2006) ofrece una reflexión que para mi investigación expresa cercanía y sobre todo mucha utilidad. Destaco la definición que ofrece sobre el desplazamiento forzado; para ella es una “expulsión y, como tal, es un acto de ruptura física, simbólica y abrupta con el territorio y el grupo social de pertenencia, que significa también ruptura con los patrimonios sociales de la sociedad de origen” (Osorio, 2006, p. 178). La perspectiva de análisis de Osorio Pérez es en

extremo llamativa. No sigue una línea trágica en el desplazamiento, aunque no oculta la agresividad y fuerza del proceso en Colombia. Sin embargo, destaca las posibilidades de reinención que el desplazamiento puede traer consigo. Utiliza tres categorías centrales en el análisis que lleva a cabo: Reinención, Reconstrucción y Rupturas.

Eso es algo que en mi tesis consideré al encontrar que mis estudiantes tienen una mirada muy esperanzadora y no determinista de su situación vulnerable, aunque eso se describe con más detalle en los análisis que presentaré en otro lugar de este informe. Los estudiantes en situación de desplazamiento de la I. E. Rodrigo Lara Bonilla, reinventan y reconstruyen su mundo a partir de las rupturas que han vivido sus familias. La escuela tiene que apoyar ese proceso. Y un primer paso es conocer las dinámicas del problema con detalle.

Algo que también destaco en este texto, a propósito de las definiciones, es que plantea que los desplazados no pueden ser tomados como una clase o grupo poblacional homogéneo. Todo lo contrario: el común denominador en ellos es la diversidad. Parte de la pregunta, ¿qué procesos y prácticas permiten reinventar referentes identitarios con miras a reconstruir el patrimonio social y los proyectos vitales de quienes viven el desplazamiento forzado?

Utiliza una serie de presupuestos teóricos que le permiten conjugar tres procesos complementarios en sus análisis: la construcción de identidad, del territorio y de la acción colectiva. Hay allí elementos de gran valor para mi propuesta. Esos procesos le han permitido comprender el desplazamiento forzado en su perspectiva dinámica de ruptura y reconstrucción, que es la que pretendo incorporar en mi tesis.

3.2 Referentes conceptuales

Mi propuesta de investigación recurre a las herramientas que ofrece la pedagogía social, entendida como ese campo del saber que se ocupa del estudio de la educación social, comprendiendo a los sujetos en sus distintas situaciones sociales, pensando además los diferentes conflictos sociales, asociados al abandono, a la marginación o a la exclusión social, utilizando estrategias de prevención, asistencia y reinserción social, la satisfacción de necesidades básicas

amparadas por los derechos humanos. Sin embargo, encuentro que también pueden ofrecer herramientas de análisis los planteamientos construidos en torno al movimiento de la llamada educación popular. Esto en tanto el problema de investigación requiere reflexionar sobre prácticas, experiencias, razonamientos y contextos sociales complejos, vividos por los estudiantes en situación de desplazamiento forzado. En tal sentido, me acerqué a una problemática en la que el estudiante, a través de la re-significación de su identidad, aprende del medio que lo rodea. Por eso, la educación popular también fue útil.

A propósito de la educación popular, un trabajo que vale la pena comentar es el de Rosa Bruno-Jofré (2016), titulado “Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos”. En él, se explica el desarrollo del movimiento de educación popular en Latinoamérica desde sus ámbitos de acción política, entre las décadas de 1970 y 1980. Estudia los discursos, prácticas y proyectos que, fundamentándose en la educación popular, atravesaron diversos proyectos en países de nuestro continente. Señala que a pesar de las grandes transformaciones que esos proyectos y que la misma educación popular plantearon, no se logró una transformación real en nuestras sociedades. Su logro fue abrir espacios políticos y culturales para hacer resistencia a la opresión política, defendiendo los derechos de los ciudadanos, criticando fuertemente la injerencia de la iglesia católica en la sociedad y la política, marcando una forma diferente de hacer política y planteando alternativas para concebir la educación como una tecnología de cambio.

Fundamentó sus análisis en grandes maestros de la pedagogía social, también referentes para este proyecto de investigación; entre ellos, se destacan Paulo Freire, Raúl Haya de la Torre, Adriana Puiggrós, entre otros.

Para Bruno-Jofré (2016), la educación popular engloba las prácticas generadas por las organizaciones no gubernamentales de diversos tipos, las organizaciones de base vinculadas a movimientos políticos y sociales, y a menudo, a partidos políticos de izquierda. En la década de 1970 la educación popular aspiraba, en términos generales, a crear un nuevo Estado revolucionario y se desarrolló como movimiento al lado de grupos no partidistas y organizaciones que luchaban por los derechos humanos, el derecho a la tierra y otros derechos en

el marco de regímenes autoritarios. Ya en la década de 1980, la educación popular tuvo un nuevo lenguaje político, subrayando la importancia de la cultura popular, de los movimientos populares, y vinculando la educación a la liberación con un sentido transformador, introduciendo un nuevo sentido del sujeto en el proceso revolucionario.

El movimiento de la educación popular no dio lugar a una transformación radical de las sociedades involucradas. Abrió espacios políticos y culturales para resistir la opresión política, defendiendo los derechos humanos básicos. Es preciso entender el contexto histórico en el que se desarrolló la educación popular en el continente. Y este libro contribuye a ese fin, por eso lo destaco.

En este mismo nivel se encuentra el texto de Óscar Jara Holliday (2014), “Educación popular y cambio social en América Latina”. Presenta una discusión sobre la educación popular, intentando responder a la pregunta por lo educativo en el cambio social. En un primer momento presenta un eje conceptual de lo que representa pensar la educación desde el “cambio social” y lo “popular”, abriendo una discusión que, en segundo lugar, permite comprender la educación popular desde su desarrollo epistemológico y pedagógico, en una apuesta por reivindicar una educación de cambio y transformación social desde la democracia y la equidad.

El autor plantea que posibilitar alternativas de transformación social implica dar lugar a otras formas de educación que integren la solidaridad, la inclusión, la equidad, la armonía y respeto por la diversidad y el medio ambiente. Es importante precisar que la educación popular tiene cabida en todas las esferas educativas (formal, no formal e informal). Y que la educación para la transformación social debe partir del fortalecimiento de capacidades creativas de las personas para la participación democrática, desde un pensamiento crítico y no desde las competencias (visto desde un enfoque economicista y capitalista).

El texto presenta el sentido de la educación popular en las necesidades de cambio y transformación social. La educación popular responde a un fundamento político, basado en una pedagogía liberadora que propone el desarrollo de las capacidades de las personas y el desarrollo de un pensamiento crítico que da lugar a la posibilidad de la transformación social, a partir de

cuestionar la realidad y las ideologías existentes y aprender y desaprender. La educación se convierte en una alternativa de cambio social, basada en la solidaridad, la inclusión y la equidad.

La educación popular se entiende en función de los procesos educativos que propenden a la lucha y resistencia de las asimetrías sociales, producto de la opresión, la discriminación y la exclusión, desde posturas constructivas de respeto y armonía con el medio, desde el respeto a la diversidad, la igualdad de derechos y la equidad y la justicia social.

Una reflexión muy vigente es la de Marco Raúl Mejía (2014), “La educación popular en tiempos de globalización”. Plantea los retos que en un mundo tan complejo como el de hoy tiene que enfrentar la educación popular. La agresividad y difusión del capitalismo choca con los intereses de igualdad, calidad educativa, equidad y proyectos de intervención social que este tipo de educación plantea; entre otras cosas, porque para el mundo del capitalismo globalizado eso no es rentable; y porque una educación de calidad, y con igualdad de oportunidades para su acceso, es sinónimo de peligro. Quien tiene una buena educación tiene el poder. Y por eso a las masas populares es algo que se les niega. Puede ser peligroso para el orden establecido.

Mejía (2014) afirma que el aprendizaje en la pedagogía de la educación popular va más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que su objeto, su cómo, su por qué, su para dónde, son diferentes; dependen de la experiencia. Sus aprendizajes operan con dispositivos diferentes, el espacio de aprendizaje es amplio, exige construir una relación individuo-realidad, establecen nexos sujeto-sociedad, se entiende como construcción, una unidad sujeto-contenido-acción y el aprendizaje conseguido en la educación popular resignifica las realidades de los actores y plantea una reconstrucción de las mediaciones sociales que él va a instaurar como acción social al exigir una conciencia del poder que circula en la actividad educativa (p.13).

A la vez que se plantean cuatro aprendizajes que requieren dispositivos o metodologías diferentes que al no hacer una lectura adecuada de la negociación cultural podemos pasar por alto y es necesario replantearnos: aprendizajes para reconstitución de subjetividad (individuación), aprendizajes para intervención en procesos de socialización, aprendizajes para la

intervención en la institucionalidad social, aprendizajes para la intervención en procesos masivos.

Para que se recontextualice y sea efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario comprender el dialogo cultural e identificar los instrumentos de mediación de los diferentes grupos. El contexto actual de reclasificación y reorganización de nuestro pensamiento y nuestra memoria incide de manera cognitiva y comunicativa. Es por esto que debemos identificar y comprender los nuevos tipos de representación, y no intentar adaptar los viejos lenguajes a las nuevas construcciones. Para esto es necesario entender estos cuatro elementos para no caer en individualización de los individuos. Hoy en día emerge un panorama para superar estos espacios que no logran trascender, y esto es, a partir de la negociación cultural, cuyos escenarios incluyen: la experiencia vivida, el contexto, las emociones y las relaciones comunitarias, es decir, todas las dimensiones que conforman la realidad individual y colectiva (Mejía, 2014).

Es claro, que algunos de los textos abordados también se refieren al desarrollo de la pedagogía social en otros lugares de occidente, no solo en América Latina, contexto en el que, por las particulares condiciones de la población, tuvo un auge especial desde hace varias décadas. Un escrito interesante es la de Juan Sáez Carreras (1986), “La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión”. Más allá de las referencias al desarrollo de la pedagogía social en la “madre patria”, este texto es útil para mi investigación, en tanto ofrece referencias a autores que son un tanto desconocidos en un contexto como el nuestro (entre ellos Astolpi, Bertin, Giroux, Bubner, etcétera).

Klaus Mollenhauer (1986) ofrece una reflexión un poco cercana a las evidencias que he logrado identificar en la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla. En “Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la pedagogía social”, realiza un interesante análisis sobre las causas, las consecuencias, los modos de reflexión y las propuestas, relacionadas todas ellas con los fenómenos conflictivos que, en casi todos los escenarios, se pueden también manifestar en la escuela. Para él, los fenómenos conflictivos son importantes desde el punto de vista socio-pedagógico debido a que en ellos y en su solución se pone en evidencia el éxito o el

fracaso educativo. Es claro que los conflictos personales a menudo son el correlato subjetivo de la pluralidad objetiva en la sociedad. Una evasión de los conflictos no solo no es posible, sino que tampoco es deseable, ya que el adolescente crece en una sociedad plena de conflictos y estará obligado a vérselas en alguna forma con esta plenitud.

Todos los conflictos en tanto conflictos sociales pueden, por así decirlo, permanecer como algo externo. La divergencia o también el antagonismo de las motivaciones subsiste como una diferencia de las instituciones, de los grupos o de los individuos; el conflicto no se hace presente en los individuos mismos, ya que ellos solo representan un determinado interés frente a otro.

Ahora bien, al hacer referencia a la importancia de las subjetividades Alfonso Torres Carrillo (2013), ofrece una interesante reflexión sobre los sujetos y las subjetividades en la educación, tomando como punto de partida para su análisis los planteamientos de la educación popular. Explica que el concepto de lo subjetivo y los sujetos se ha venido construyendo y tomando en cuenta en la educación popular ya que uno de sus aspectos principales ha sido aportar a la formación de sujetos críticos, capaces de hacer intervenciones en las que no solo medie lo cognitivo, sino también lo valorativo, lo simbólico y que fomente a la vez procesos de participación social, con incidencia en lo subjetivo individual y en lo colectivo.

Aunque el sentido subjetivo es algo que se ha construido recientemente; la educación popular ha hecho uso de otras expresiones como concientizar, formar pensamiento crítico, ampliar el conocimiento de la realidad hasta buscar dar validez a las tradiciones culturales y populares, a los valores ciudadanos, y a la multiculturalidad de las comunidades donde hace presencia. También hace referencia a cómo lo subjetivo dentro del proceso formativo no tenía validez, pues se sostenía que eran asuntos meramente sentimentales que apartaba el conocimiento verdadero de la realidad.

Cuestiones vitales para la educación popular como las relaciones sociales, políticas y de género, la familia y otras instituciones, así como las identidades regionales, étnicas y generacionales ya no se les ve como hechos “naturales” sino como construcciones culturales e

históricas; por tanto, atravesadas por los conflictos que atraviesan lo social. La subjetividad, aparece ahora como vector necesario en la comprensión de estas realidades y no sólo como una derivación determinada por ellas.

Como el campo de acción de la educación popular era lo evidentemente politizable en el discurso fundacional, las referencias a la cultura tuvieron un tinte positivista al destacar aquellas manifestaciones artísticas y estéticas que representaran lo “popular”: las representaciones de lo indígena y el folclor campesino mezclados con un arte realista que denunciaba la explotación y la opresión, a la vez que anunciaba la revolución y la emancipación colectivas.

La educación popular debe apoyar los procesos de construcción de identidad colectiva y de cultura institucional; el reconocimiento del quiénes somos y el qué queremos a nivel individual y colectivo, así como de identificación y abordaje de las simbologías, las ritualidades, las diferencias y las asimetrías culturales que atraviesan los grupos y organizaciones, también deben ser objeto de los “análisis de realidad” tan frecuentes en la educación popular.

Recogiendo todos estos planteamientos de los autores, insisto en que la *identidad* es clave para cualquier proceso educativo, más en un contexto desigual donde se ven problemas tan graves y recurrentes como el desplazamiento forzoso. La pedagogía social permite reflexionar sobre esto, y además permite que el docente pueda tener una labor legítima, efectiva y transformadora.

Robert Castel (2014) nos presenta un análisis que, aunque no referencia el contexto geográfico para el que fue elaborado (aunque se refiere en algunos apartados fundamentalmente a los casos de España y Francia), podría aplicarse de manera general a todo el mundo; es decir, es una reflexión que aplicaría para todas las condiciones sociales del planeta hoy, y eso incluye a una ciudad como Medellín, con preocupantes problemas de exclusión que, lógicamente, se evidencian en los contextos escolares que como maestros vivimos día a día.

Reflexiona sobre los procesos de exclusión social que caracterizan a los tiempos actuales. Exclusión que, según Castel (2014), es agravada por las crisis (económicas, políticas, sociales),

que tiene como resultado “una multiplicación de las categorías sociales con dificultades de integración” (p. 15).

Es común apreciar hoy en contextos como el nuestro la degradación del mercado laboral, y la “creciente asociación del trabajo y la pobreza” (Castel, 2014, p. 15), lo que genera falta de posibilidades de acceder a la asistencia social, a condiciones dignas de salud física y mental, a precariedad en los servicios básicos para toda la comunidad, en última instancia a la exclusión social, pues son elementos que deberían aportar a todos los sectores de la sociedad.

Los derechos básicos que debe garantizar el Estado son en realidad para pocos. Todo ese fenómeno tiene una configuración compleja, que es precisamente la que analiza el autor de este artículo. Al tiempo, el texto es un llamado contundente a que, como actores sociales, propiciemos la movilización en pro de la defensa de los derechos fundamentales de los grupos sociales que son excluidos por las particulares condiciones del presente.

Tales condiciones generan que la exclusión no sea algo que padezcan solo los sectores con bajos ingresos económicos en la sociedad. Hoy en día es algo que afecta a todos los grupos y clases sociales como la comunidad en la que habitan los jóvenes del barrio Versalles en Manrique oriental, lugar en el que se encuentra la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla. Esta institución también tiene injerencia en los barrios La Honda y La Cruz. Allí desarrollé mi investigación; es un lugar en el que los jóvenes se enfrentan a situaciones de vulneración de derechos por su doble condición de vulnerabilidad: el ser desplazados y la falta de acceso a oportunidades para suplir en muchos casos las necesidades más básicas del ser humano.

Castel parte de experiencias de trabajo e investigación personales, desarrolladas como psiquiatra hace algunos años, en España. Notó como en la década de 1970, la exclusión era algo presente en solo algunos sectores de la sociedad (como las personas discapacitadas) que chocaban con los ideales de progreso y desarrollo social que imponían los contextos económicos de la época. Hoy, ese radio de acción de la presencia de los excluidos es muy abierto. Se han multiplicado los individuos y grupos vulnerables, que carecen de los recursos necesarios para garantizar su independencia económica y social, y que por tal razón son excluidos. No es un

problema de pequeños grupos poblacionales, considerados hasta hace poco tiempo como los excluidos.

Ahora, la literatura sobre la pedagogía social y la educación popular, y su funcionalidad para indagar por problemas del ámbito escolar, es vital en un proceso de investigación de la experiencia educativa.

Como la institución es un “reflejo” del entorno en el que se inscribe, problemáticas derivadas de la intensidad del conflicto armado, también se evidencian en la escuela. Una de ellas es la exclusión de esos estudiantes, que tratan de encontrar opciones de formación de calidad, pero que tienen que superar multitud de obstáculos para poder mantenerse en el sistema educativo que se les ofrece. Tal vez eso explica la alta deserción escolar, y la rotación de estudiantes a lo largo del año. Lo anterior puede explicar, entre otras cosas, por qué no sirven los programas que pretenden darle continuidad a la inserción en el sistema escolar para estos estudiantes (políticas asistencialistas); las cuales no permiten que los jóvenes tomen conciencia de su condición.

Desde una perspectiva conceptual, destaco el trabajo de Alfonso Torres Carrillo (2013). En su libro “El retorno a la comunidad”, presentó los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional entre el 2011 y el 2012. Tuvo acceso a cerca de 200 títulos que versan sobre una categoría fundamental en estudios como el que propongo: la de “comunidad”. Varias fueron las preguntas que orientaron sus reflexiones; entre ellas: ¿Tiene algún sentido la comunidad en la época actual, cuando la mundialización del capitalismo y sus secuelas desarticuladoras de los vínculos sociales han invadido todas las dimensiones de la vida social? ¿Puede ser la comunidad portadora de sentidos políticos y éticos emancipadores, cuando la expresión ha sido utilizada por las más diversas políticas hegemónicas? ¿Se justifica una “educación comunitaria”, que aporte algo nuevo a la ya existente educación popular? (Torres, 2013, p.5).

Se preocupó por problematizar los sentidos y usos de la “comunidad” y lo “comunitario” en la investigación en Ciencias Sociales y en el pensamiento político. Todo ello a partir de la

reactivación de los estudios sobre estos temas, algo que se refleja en las publicaciones de las últimas décadas.

En el informe de la investigación “Vamos a trabajar en convite: mecanismos de transformación del territorio de los habitantes del barrio La Honda de la Comuna tres de Medellín”, de Ríos, Marín y Osorno (2011) se lleva a cabo un análisis de las principales problemáticas del contexto donde se desarrolló mi investigación. En dicho informe se afirma que en el:

barrio la Honda [...] los habitantes han desarrollado mecanismos alternativos de intervención en el territorio que les permiten tejer estrategias para reclamar su derecho a habitarlo. Buscando visibilizar al “otro” que puede o no estar ausente, pero al cual siempre hay que tener presente (p. 4).

Es así como en la acción colectiva realizada en el territorio, los individuos terminan por involucrarse en diferentes procesos de socialización, que los lleva a la construcción de identidades colectivas a partir de situaciones compartidas. En este sentido, el territorio se constituye como un espacio donde se construyen relaciones que generan identidad cultural y social, siendo este el lugar prioritario que las comunidades defienden y transforman debido a los sentimientos de arraigo tejidos en éste (Ríos, Marín y Osorno, 2011, p. 6).

De otro lado, en “El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?”, Joan-Carles Mèlich (2000) advierte la importancia de comprender profundamente el contexto histórico de una sociedad, antes de emprender cualquier proceso educativo. Pone como ejemplo el holocausto nazi que tuvo como epicentro a Alemania, porque para él fue un paradigma que marcó la historia de la humanidad, hasta el punto de que la hizo ser consciente de su capacidad destructiva. En esta línea, plantea la necesidad de que los sistemas educativos no desconozcan este fenómeno, y que generen espacios de reflexión con el fin de que estos hechos ni muten ni se vuelvan a repetir. Frente a esta situación el autor se pregunta por los retos de la educación luego de que el ser humano haya experimentado un proceso tan desgarrador y complejo.

La identidad surge como un producto de reflexión de nuestra naturaleza social y humana, y permite que el ser humano no solo se piense como un sujeto autónomo, sino como *heterónimo*: un sujeto responsable de su prójimo, inmerso en una sociedad dinámica y diversa, con códigos éticos y morales.

Al ver que la barbarie de la raza humana puede mutar y trasladarse a diferentes épocas y lugares, pienso que la violencia es inherente a la naturaleza humana, y frente a eso debe responder una institución educativa inmersa en dichos contextos sociales. Por eso propongo el concepto de la *identidad*, en una población que precisamente desde el mundo adulto céntrico se sostiene que ellos y ellas tiene una crisis de *identidad*.

Vale la pena señalar que existen diversos tipos de violencia. Y estas emergen en sociedades, épocas y contextos geográficos definidos. La comunidad en que emergió la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla construye sus propias identidades, en gran medida alimentada por las crisis que la misma comunidad ha tenido que enfrentar, históricamente. Y esas crisis, tal y como lo muestran los testimonios de los estudiantes, de una u otra manera están atravesadas o cuando menos tocadas por la violencia y sus impactos. Es algo común a otras zonas de la ciudad, poblamientos periféricos, establecidos fundamentalmente desde las últimas décadas del siglo XX.

Y es que el desarrollo urbano de zonas de ladera en la ciudad de Medellín ha sido atravesado por el fenómeno de la violencia y el desplazamiento, siendo poblaciones con altos niveles de precarización en términos de lo económico y social, pero con grandes riquezas en cuanto a lo político y cultural; son las mismas comunidades que en un trabajo conjunto y con un dinámico poder organizativo, han constituido y logrado el desarrollo de asentamientos en las laderas más altas de las comunas, especialmente en la comunas 3 y 8, y que hoy por hoy, consiguen hacer nombrar como barrios.

La crisis se incrementa en la población desplazada que genera inmediatamente un choque intercultural. El papel del educador es determinante, porque tiene el reto de que sus estudiantes comprendan su contexto, interioricen valores como el respeto y la solidaridad, y en última

instancia, encuentren alternativas de progreso, en medio de la diversidad y de las condiciones adversas.

En este sentido, Deibar Hurtado (2008), en su texto “La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias”, propone una estrategia educativa para abordar a la juventud actual, cuyos imaginarios, expectativas y comportamientos son diversos. Señala la existencia de una evidente *crisis de la identidad*. Esta estrategia la denomina configuración, como una posibilidad de que los jóvenes puedan reconocer sus relaciones, retos y aspiraciones, mediante recursos didácticos, artísticos y lúdicos.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo. Esto, porque su interés radica en la comprensión de situaciones subjetivas, identidades individuales y sociales, desde un paradigma interpretativo y no generalizable. Aquí, el contexto, la participación de los sujetos, sus propias construcciones y sus maneras de entender y representar el mundo constituyen los ejes de análisis y los resultados apuntan hacia develar los relacionamientos de una comunidad y grupo de personas en particular y no tanto la universalización de los datos o la réplica de los mismos.

Aspectos como la subjetividad, mi propio lugar como investigadora, y las emociones y pensamientos de los sujetos, cobran relevancia. Tales componentes quizás no tendrían lugar en el escenario de una investigación cuantitativa. Mi papel como investigadora-participante y la ruta metodológica que siguió mi trabajo en términos de construir con el otro el proceso de investigación, encuentra una articulación clara con lo que plantea María Eumelia Galeano (2004) al expresar que:

el investigador cualitativo reconoce que la objetividad plena no es posible y que como miembro que participa y vive en la realidad que analiza, tiene compromiso, intereses y visiones que no necesariamente coinciden con los de los actores que estudia. Por ello trabaja de manera interactiva para permitir que afloren las diferentes lógicas, presentes en los diversos actores sociales, de manera que pueda comprender la vivencia y el conocimiento que dichos actores tienen de su realidad e interpretar desde sus propias lógicas (p. 18).

Nunca me interesó en esta investigación la medición ni la comprobación estadística; busqué la construcción con el otro y al tiempo dar cuenta de las formas de construcción de identidades en unas circunstancias únicas y particulares: las del desplazamiento. Reitero: más que generalizar los hallazgos, busco dar cuenta de las maneras en que esta comunidad y sus individuos han construido formas identitarias desde sus circunstancias socio-históricas y esto se

posibilita desde las lógicas que propicia una investigación cualitativa. La misma Galeano (2004) plantea que

El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender desde la interioridad de los actores sociales las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento (p. 18).

Bien podría plantear que esta dimensión interna se constituye en las construcciones identitarias, lo que da fuerza a la elección de este enfoque de investigación.

Lo más importante en este proceso investigativo fue dotar de sentido la experiencia educativa investigada, no definiendo certezas sino abriendo posibilidades a la comprensión de las relaciones educativas; en este caso, la configuración de identidades y las expresiones de relaciones entre los jóvenes que han vivido de una u otra manera los impactos del desplazamiento.

4.2. Método

En cuanto a la elección del método cabe señalar que, dadas las complejidades del fenómeno estudiado y las múltiples perspectivas sobre las identidades que pueden construirse, este trabajo va en consonancia con lo planteado por Manuel Canales Cerón (2006) a propósito de la “pluralidad metodológica”; o lo que en la misma línea expresa Galeano (2004), al plantear que “la investigación cualitativa es multimétodo” (p. 20). Entiendo la posibilidad que ofrece no cerrarme a un solo método de investigación y, por el contrario, dimensiono lo valioso de poder expandir el abanico de posibilidades al recurrir a técnicas de diferentes perspectivas de acción.

Por su puesto, lo anterior se traduce en un esfuerzo enorme de rigurosidad y de darle sentido a esa diversidad de técnicas. No se trata, desde luego, de la aplicación desordenada,

desarticulada o incoherente de diferentes técnicas sin una conexión lógica. No: lo que se busca es potenciar los resultados y los análisis buscando diferentes perspectivas, como ya se ha dicho. Los procesos de recabar y triangular la información se enriquecen en la medida en que podemos obtener distintos aspectos del problema de investigación.

Es así como podemos señalar que las técnicas de investigación aquí utilizadas responden principalmente a la lógica de un ejercicio investigativo de tipo etnográfico con aportes de algunos recursos de corte narrativo. De manera más puntual, dado que esta es una investigación que tiene lugar en un escenario educativo concreto, con unos sujetos participantes de procesos educativos formales, este trabajo acude a los desarrollos que ha tenido la línea de la etnografía educativa. Empecemos, pues, por plantear cómo se desarrolla esta línea metodológica en la presente investigación.

La etnografía escolar se caracteriza porque las estrategias utilizadas para el registro de la información en el trabajo de campo proporcionan información de carácter fenomenológico; es decir, son registros de información en los que los participantes del proceso investigativo, en este caso los estudiantes de la institución educativa representan sus concepciones sobre el mundo; específicamente sobre sus identidades, como se logró evidenciar en el levantamiento de la información.

La etnografía escolar también permite jugar con las escalas de análisis. Ir de lo micro a lo macro y, por esa vía, interpretar problemas globales, complejos, en diversos contextos. El trabajo etnográfico en la institución educativa me permitió acercarme a una problemática social que toca a multitud de personas en un país como el nuestro. Todos ellos esperan que la escuela les ofrezca posibilidades y espacios en los que la construcción de sus identidades, vinculadas al desplazamiento y la reinención en nuevos lugares de habitación, sean algo efectivo.

Trabajar con los estudiantes y registrar información a la luz de las preguntas de mi investigación, durante casi un año, me permitió recabar en procesos de mucho interés. Conviví con los estudiantes en las prácticas y rituales propios de la Institución y comprendí algunas de

sus interacciones, construcciones, resistencias, y, sobre todo, las configuraciones de sus identidades en una ciudad que los acoge y que ya sienten como propia.

A la hora de procesar la información, sobre todo con las entrevistas y los ejercicios artísticos individuales y colectivos como el mural de los sueños y las cartografías, logré generar en los jóvenes un espacio de confianza en el que ellos se expresaron con tranquilidad permitiendo identificar los elementos más significativos, sus deseos, sus anhelos, sus relaciones de solidaridad, sus gustos, y compartir sus historias de vida, poniendo en evidencia acontecimientos, experiencias y vivencias vinculadas con la configuración de identidades tras haber vivido el desplazamiento.

Tal descripción se concentró en elementos representativos, vinculados con la configuración de identidades en los estudiantes que han vivido el desplazamiento; un acontecimiento que genera consecuencias determinantes para las familias y los jóvenes, pues deben enfrentar circunstancias extremas, derivadas de las situaciones de desarraigo, de la llegada a un nuevo territorio el que a su vez está permeado por situaciones de violencia, abuso sexual y abandono; asuntos que agrava aún más los factores de exclusión con los muchos conviven en la zona de influencia de la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla.

Este proyecto se convirtió en tal sentido en un ejercicio de mejora continua; a través del sentido etnográfico de la práctica educativa los jóvenes pudieron expresar, con diversas formas artísticas, sus emociones, sus vivencias y sus recuerdos. Lo interesante es que con ellos configuran su identidad; esa que trasciende situaciones que los hacen pertenecer a un grupo como es el de la población en situación de desplazamiento, pues la identidad está presente en cada una de sus vivencias: unas que los marcaron de manera más significativa que otras, y que los hace ser jóvenes con sueños y expectativas de vida, más allá de esas vivencias traumáticas de otros tiempos.

Lograron pensar la educación en cuanto experiencia, “desde lo que mueve o conmueve la experiencia” (Contreras y Pérez, 2013, p. 23).

Lo anterior es una evidencia más de que este ejercicio investigativo con enfoque en la etnografía educativa tiene muchas posibilidades desde la educación popular; la que invita a superar las prácticas educativas tradicionales y pensar en una educación contextualizada, que contribuya a reflexionar y que aporte al proceso de restauración de derechos de las personas que han sido víctimas del conflicto, como los desplazados por las violencias. Esto posibilita la creación en nuestras escuelas de espacios para la memoria; una que aporte realmente a que el posconflicto sea un espacio real de verdad, de justicia y de reparación.

Por otro lado, cabe recordar que este trabajo acudió a algunos elementos de la narrativa para enriquecer la información recabada y el proceso de análisis. Es menester aclarar que los análisis en sí no responden al rigor propio que se plantearía desde la recuperación de relatos, reconstrucción de historias, etc. Es un trabajo que utilizó técnicas narrativas para profundizar en la comprensión de las identidades, pues desentrañar cómo estas se constituyen puede también lograrse recuperando de los jóvenes fragmentos importantes de sus vidas. Se buscó que los jóvenes pudiesen contar algunas de sus experiencias de vida a través de técnicas como el *mural de los sueños* que, aunque no es una técnica tradicional, permitió que a través del arte los jóvenes se expresan con mucha más libertad; libertad que Freire (1993) llama esperanza, esa esperanza que es posible a través de los sueños; en sus palabras: “No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza” (p. 116).

En el caso particular de los jóvenes que han vivido en situación de desplazamiento, hablar de sus vidas no es nada fácil y por tanto se dificulta para ellos hacer memoria. Esto pone en evidencia la fragilidad del ser humano y hace más necesaria la memoria que sana, configura o reconstruye posibilidades de mejorar las condiciones de vida. Dicha memoria se ve limitada por el silencio; tal vez, como lo enuncia Osorio (2006), por la estigmatización que si bien es cierto desde lo institucional tiene una carga de posibilitadora de restablecimiento de derecho, a su vez está cargada de estigmatización negativa de la víctima (p. 29). Algunas de esas características negativas son:

1. La responsabilidad de la víctima el “por algo sería”,

2. El desplazado es visto como un transmisor de violencia como si llevara consigo la violencia de su lugar de origen,

3. Son los nuevos demandantes de recursos del Estado, es posible que como consecuencia de esos marcadores de identidad la memoria duela y esté permeada por el silencio.

Al conocer un poco sus fortalezas y habilidades se hace evidente desde la observación participante que disfrutaban de las manifestaciones artísticas; entre ellas ocupan un lugar destacado el dibujo, el tatuaje y el baile; con ellas se abren las posibilidades desde lo subjetivo a crear y pensar en posibilidades y adaptaciones en sus vidas. Aparece de esta manera la cartografía corporal, el mural de los sueños y las entrevistas, como técnicas que apelaron a la dimensión subjetiva, intersubjetiva, personal y colectiva de los participantes.

Este ejercicio investigativo se constituyó en un ejercicio de memoria que en palabras de Ramos y Ríos (2012) se trata de una

categoría que ayuda al análisis de las subjetividades y a la relación de éstas con la identidad nacional o colectiva, estamos implícitamente indicando que tiene una parte complementaria por la cual existe y a la vez requiere recuperarse, nos referimos al olvido. Memoria y olvido van de la mano y coexisten en una relación en la cual en ocasiones una de las dos intenta sobreponerse a su contraparte y cubrirla con propósitos claramente determinados (p. 126).

Como ya se mencionó en anteriores páginas, en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla existe un registro de 191 estudiantes que hacen parte de la población desplazada de la ciudad. Ellos viven en los barrios Versalles, La Honda y La Cruz, sectores de estratos 1 y 2.

De esos estudiantes, 41 cursan los grados décimo y undécimo; con ellos trabajé, pues tengo una mayor intensidad horaria en los cursos que oriento en dichos grupos. También por la cercanía y el conocimiento que tengo de su situación personal, toda vez que fui su directora de grupo el año anterior. Todo ello brindó la posibilidad de indagar por aspectos muy sensibles de sus historias de vida, a través de las diferentes herramientas de levantamiento de información.

En ese sentido, participaron de los diferentes ejercicios de recolección de información, 153 estudiantes de los grados décimo y once, incluyendo por supuesto a los 41 desplazados. Con ellos realicé siete entrevistas. 21 estudiantes compartieron sus *Cartografías corporales*, y sus escritos, agrupados en torno al nombre “cuerpo”. Del llamado *Mural de los sueños* participaron 60 jóvenes de los mismos grados. Los restantes 93 estudiantes participaron de esta actividad con agrado, pero no se sintieron cómodos al momento de compartir sus experiencias de vida.

4.3. Técnicas e instrumentos

En lo que respecta a las técnicas utilizadas, estas se pensaron en articulación con los presupuestos ya planteados: 1) diversidad metodológica; 2) coherencia con un modelo que apueste por el diálogo y la construcción conjunta y 3) que el énfasis estuviese puesto en la recuperación de la subjetividad y los vínculos sociales.

Por otro lado, la definición de las técnicas tuvo en consideración los aportes de la educación popular, la cual invita a procesos de construcción de identidades. Es claro que el reconocimiento de quiénes somos y qué queremos a nivel individual y colectivo, así como de identificación y abordaje de las simbologías, las ritualidades, las diferencias y las asimetrías culturales que atraviesan los grupos y organizaciones, también deben ser objeto de los “análisis de realidad” tan frecuentes en la educación popular (Torres, 2000).

Esta articulación con la educación popular invita a pensar una ruta metodológica en articulación con el otro, desde una propuesta dialogal que no se impusiera verticalmente. La fundamentación de una técnica como el mural de los sueños – por citar solo un ejemplo – va más allá de solo su “dinamismo” o su potencial para obtener información. Se planea, ejecuta y evalúa considerando que permite relaciones de diálogo que fluctúan y circulan y reconoce a cada sujeto en su particularidad. Estas técnicas permiten ser respetuosas de la identidad de cada sujeto y de los aportes que quiera – o no – generar.

Para comprender la dimensión que representó el diálogo en esta investigación, quiero acudir a un planteamiento de Freire (2015) que me parece profundo y significativamente esclarecedor:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. (...) Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación (p. 102).

Vemos elementos esenciales en este apartado que cito: la relación de horizontalidad que siempre fue un principio básico en el acercamiento con la población, la comunicación que fue el vehículo esencial para la construcción del conocimiento.

Esta investigación hizo propia la invitación de Freire:

experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación, superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos de que solo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico (Freire, 2015, p. 95).

Las técnicas seleccionadas parten de un interés de construir con los otros procesos de *relacionamiento* que permitieran develar sus construcciones de identidad, sus relaciones con ellos mismos, con los otros y con el entorno, dando cuenta de sus construcciones de realidad: “con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica de sujeto a objeto, de la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje” (Freire, 2015, p. 98).

4.3.1 Observación participante

Esta se pensó en la relación investigadora y al mismo tiempo partícipe de los procesos y rituales cotidianos de la comunidad. Como propone Galeano (2015):

la observación participante se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo extenso en el campo, suficiente para observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades (p. 34).

Esta técnica se adecúa a los intereses y condiciones de la investigación en tanto esa dualidad maestra-investigadora del escenario en que se desenvuelve el trabajo. Mi papel allí no es pasivo, sino que ocupo un rol en el juego de interacciones.

La observación participante es la estrategia interactiva utilizada por un investigador, quien en cierto grado asume el papel de miembro de un grupo y participa en sus funciones, cohabitando con la población por periodos más o menos largos. (Galeano, 2015, p. 35)

4.3.2 Cartografía corporal

Es un ejercicio que apela a una elaboración artística. En esta investigación, posibilitó que los estudiantes manifestaran sus identidades al poder armar la silueta de la forma que quisieron, utilizando un sinnúmero de materiales a partir de los cuales expresaron sus sentimientos, anhelos, recuerdos y heridas.

Esta técnica, mediante el reconocimiento del cuerpo, permite explorar construcciones subjetivas y elaboraciones propias.

4.3.3 Mural de los sueños

El mural de los sueños se convirtió en otra forma de diálogo pertinente, vinculada con la etnografía educativa y por supuesto con la educación popular. El mural de los sueños permite abordar un elemento propio de la subjetividad: los deseos del sujeto. El mural de los sueños

también permitió indagar sobre lo que para ellos significan los lazos de amistad, sus gustos y sus preferencias, así como también la importancia de pertenencia a un grupo.

4.3.4. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas no son concebidas aquí en su forma tradicional, como un simple intercambio de preguntas y respuestas. Más allá de esto, las entrevistas se pensaron desde un diálogo de los diferentes sujetos. Su “estructuración” no respondió a las lógicas clásicas de organización y planeación rígidas y a partir de temas, sino que se pensó su desarrollo desde el acontecer diario, la palabra espontánea, la participación abierta y sincera.

Al ser entrevistas semiestructuradas se logra entablar un diálogo muy ameno en el cuál ellos sintieron la confianza de contar su historia de vida y a su vez como fue su proceso de adaptación tras vivir la situación de desplazamiento y la adaptación y acogida que han experimentado en la Institución educativa y la comunidad donde viven. En última instancia permitieron visualizar procesos internos de construcción de identidad y reconfiguración de la misma.

4.3.5. Grupo de discusión

El grupo de discusión tuvo como población a los docentes de la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla. Esta investigación también consideró importante contar con los puntos de vista de los docentes sobre la situación que se estudió. Estos pudieron expresarse desde su experiencia y las observaciones realizadas en los grupos décimo y undécimo. A su vez, esas discusiones pusieron en escena sus sentimientos y me permitió identificar cuál es la posición actual y el rol de los docentes en contextos como el que exploré.

4.4 Presupuestos éticos

Dentro de los presupuestos éticos, teniendo en cuenta que los jóvenes son menores de edad, se garantizó en todo momento la confidencialidad; se cambiaron los nombres de los participantes. De igual manera, cuando no quisieron poner sus nombres en el trabajo de campo no tuvieron que hacerlo y siempre se respetó la voluntad de participar en las actividades. Por último, con los jóvenes menores de edad los padres firmaron el “consentimiento informado”, autorizando la participación de los estudiantes en la investigación.

El proceso de devolución-divulgación de los resultados con la comunidad se realizará a través de varias estrategias. En primer lugar, publicaré un artículo en la revista institucional; esta tiene una circulación semestral y se difunde en la página oficial de la institución educativa.

También se presentarán los resultados de esta investigación en la Semana institucional; vamos a exponer, a través de posters, la experiencia de la investigación en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, con fotografías del mural y las cartografías realizadas por los jóvenes. Abriremos el espacio, en el marco de las actividades académicas y culturales de esa conmemoración, para difundir los resultados de la tesis.

De igual manera, en el contexto de las clases de Ciencias Sociales, vamos a llevar a cabo un foro con los estudiantes e integrantes de sus familias, invitados a participar para que, a partir de lo tratado en esta tesis, discutamos sobre la configuración de identidades en los jóvenes que han padecido el desplazamiento. Allí podremos difundir experiencias y testimonios recogidos en esta investigación. Todo con el fin de interactuar con la comunidad y aportar a la comprensión de un proceso que la toca de manera directa.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5. 1 La institución educativa como espacio de acogida: una oportunidad para la pedagogía social y la educación popular en la escuela.

En el proceso de investigación y de levantamiento de información participaron jóvenes de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, a los que oriento con cursos del área de Ciencias Sociales. En las entrevistas, conversaciones y ejercicios artísticos, como la cartografía corporal y el mural de los sueños, los jóvenes expresaron de múltiples maneras sus reflexiones y sentimientos sobre la configuración de identidades; a través de sus relatos, largos momentos de silencio y manifestaciones artísticas, demostraron que ellos son la razón de ser de mi práctica investigativa; esa que me lleva cada día a sentir que cada quien tiene un lugar en la historia para compartir con otros y por los otros; las identidades que cada uno ha construido son parte de un mundo maravilloso que se comparte, en este caso, en esas relaciones e interacciones cotidianas en la institución en la que “somos” de múltiples formas.

Es por ello que los llamaré *jóvenes*; más allá de una definición me recordaron que todos en el trasegar por el camino de la vida una vez también lo fuimos y que esa palabra a veces duele, pero que también forma, transforma, nos hace sonreír, añorar y querer olvidar momentos difíciles. Al final, tal y como lo plantea Carlos Skliar (2011), *joven* es una “palabra frágil”:

Joven, palabra frágil que nombra a quien ya no es niño ni es adulto y que quizá no quisiera ser otra cosa que la que está siendo. Acusado desde los inicios de la historia de la filosofía de no dejarse engañar por ciertas lecciones de la política y de la moral, suele demostrar a diario todo el contrario. Momento en el cual el cuerpo y las palabras arden de amor y de furia, de libertad y ahogo, de liviandad y pesadumbre. Plantea una batalla campal contra quién deberá ser después, intentando a toda costa no serlo. Solo el tiempo dirá si nada, algo o absolutamente todo será traicionado (p.201).

Ser una maestra investigadora me plantea diversos retos: el maestro debe ser un atento observador del contexto en el que se mueve, lo que le permite identificar problemas, plantear preguntas, identificar fuentes, tratarlas de manera crítica, analizar, explicar, interpretar, y ofrecer alternativas de reflexión que hagan de su trabajo algo en constante renovación y cambio. En última instancia, lograr que el trabajo educativo sea algo funcional para el contexto social de nuestros tiempos.

Hoy en día el maestro juega un nuevo papel en la escuela; es un sujeto que investiga y que, a través de su práctica educativa, genera saber que puede ser difundido, apropiado, criticado, contrastado, comparado, y sobre todo utilizado en diversos contextos escolares.

Dentro del ejercicio de la investigación educativa en la institución emergió la categoría del rol del docente; dentro de ella encontramos las relaciones de empatía, solidaridad y compromiso social, que hacen parte de las condiciones que posibilitaron la visualización de las manifestaciones que configuran las identidades que se observan en la escuela. Con los estudiantes, el maestro establece relaciones de empatía la cual favorece en muchos casos que los jóvenes les manifiesten sus temores o que les cuenten sus historias de vida buscando un apoyo; es allí donde los docentes de la Institución reconocen su rol y dan valor a la labor que desarrollan día a día como lo manifiestan los mismos docentes:

El maestro nunca puede dejar de ser guía, pienso que esa es la función fundamental, mostrar que desde el ejemplo se puede lograr que los jóvenes miren el mundo con un sentido crítico, que analicen las diferentes problemáticas de su entorno y que ellos mismos participen en las propuestas para poder mejorar su contexto el cuál desafortunadamente es en un esquema social cerrado que casi que obliga a la persona que lo habita a quedarse ahí, a no movilizarse; entonces nuestra tarea es brindar posibilidades para desarrollar habilidades en los jóvenes y mostrar otras posibilidades, mostrar que se puede estudiar, que se puede trabajar honestamente, salir adelante y esforzarse a no tolerar la frustración, entonces ese es el trabajo de nosotros, guiar y mostrar otras

posibilidades en la vida. (Entrevista a Docente de la I.E.R.L.B, 16 de septiembre del 2019)

Ahora bien, las concepciones que tienen los jóvenes que han vivido el desplazamiento, resaltan lo importante que la institución educativa y por ende el rol del maestro que en ella trabaja, tal como lo enuncia la joven Laura:

Cuando tenemos problemas, los profes pues que me caen bien, lo escuchan a uno y lo ayudan o lo mandan donde la psicóloga, si me entiende y lo ayudan a uno y todo, pues eso es bueno, así todos no me caigan bien. (Entrevista a la Joven Laura, 14 de junio de 2019).

La invitación es a pensar la escuela como un espacio donde la práctica pedagógica es susceptible de ser investigada. McLaren (2003) llama la atención sobre la práctica del docente y su visión como sujeto investigador. Esto, sumado a las reflexiones sobre la pedagogía social, nos plantean más retos como docentes, toda vez que debemos formar en la escuela para generar en nuestros estudiantes un pensamiento crítico, emancipado, en contra vía de los discursos dominantes; algo que les permite comprender el mundo en el que viven y, sobre todo, intervenir desde una perspectiva crítica y social.

Podría ser una utopía, pues los deseos de nosotros, los maestros investigadores del siglo XXI chocan en muchas ocasiones contra una realidad opresora, y que no permite el desarrollo de una pedagogía social en la escuela. Hace parte del contexto educativo, normatizado, regulador, y que responde a intereses de diverso tipo, propio de un país como el nuestro, como ya se ha dicho. Lo notamos en nuestro día a día.

Con el ejercicio propuesto, en el acto cívico del día de las identidades, aprendí a valorar el entusiasmo y los matices que le imprimieron a la actividad. El resultado permanecerá grabado en mi memoria y en las fotografías de evidencia de un ritual instruccional del que se debe dar cuenta en la Escuela y que al final se convirtió en una forma de poder leerlos desde su performática. La misma que apareció cuando me preguntaron: “profe, ¿podemos bailar

exótico?”. Es imposible desprenderme del temor al llamado de atención por dejarlos bailar ese ritmo que “no se entiende qué es”, pero que hace parte de su identidad afrocolombiana.

Claro está, los dejé hacerlo. El resultado fue sorprendente, aunque el entusiasmo de los momentos de ensayo fue interrumpido por los compañeros eufóricos por verlos en escena. Ya en el acto afloró una valiosa performativa que por segundos también se vio interrumpida por el temor a la sanción. Nuevamente emergió lo coercitivo, lo impositivo de los rituales instruccionales, como lo plantea McLaren. Les dije una y otra vez que no se quitaran la camisa. Su resistencia me enseñó una vez más que si no lo hacían no se veía el movimiento de cadera, lo cual hace parte de sus identidades como sujetos y como afrocolombianos, que disfrutan y vibran con su baile. Baile que sintieron, vivieron y disfrutaron a su manera.

Figura 1. Fotografía de carteles realizados por los estudiantes para el evento institucional, Día de las identidades.

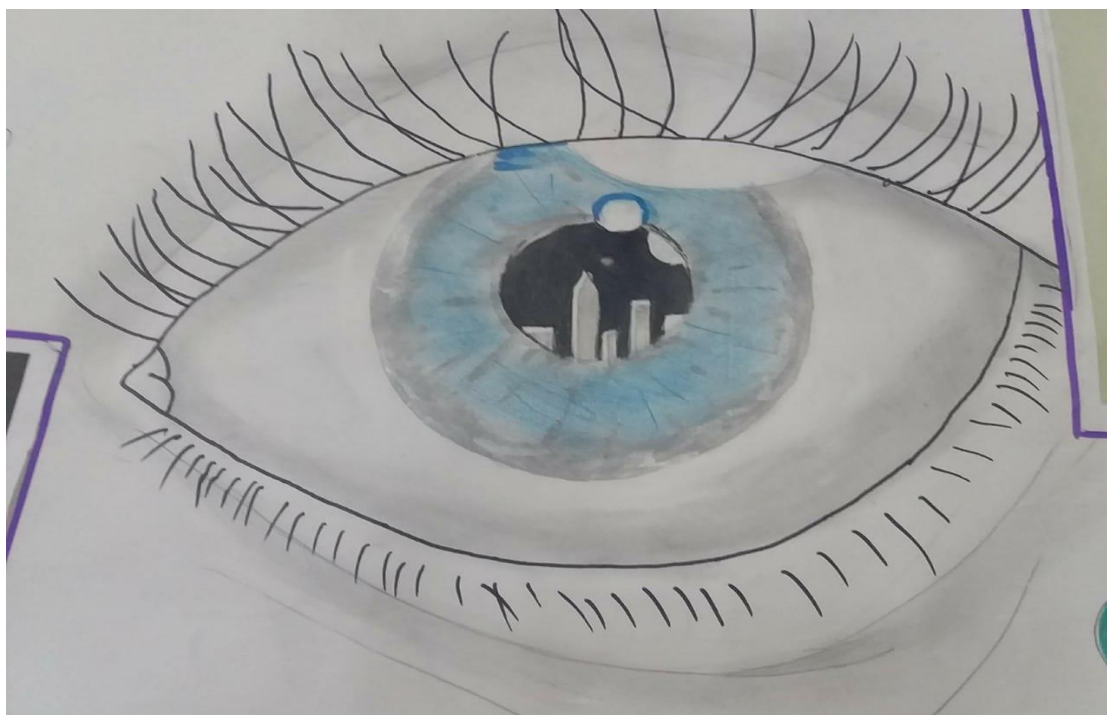


Figura 2. Identidades 1. Día de las identidades. Ritual de conmemoración del Día de la mujer, al que los estudiantes llamaron Día de las Identidades.

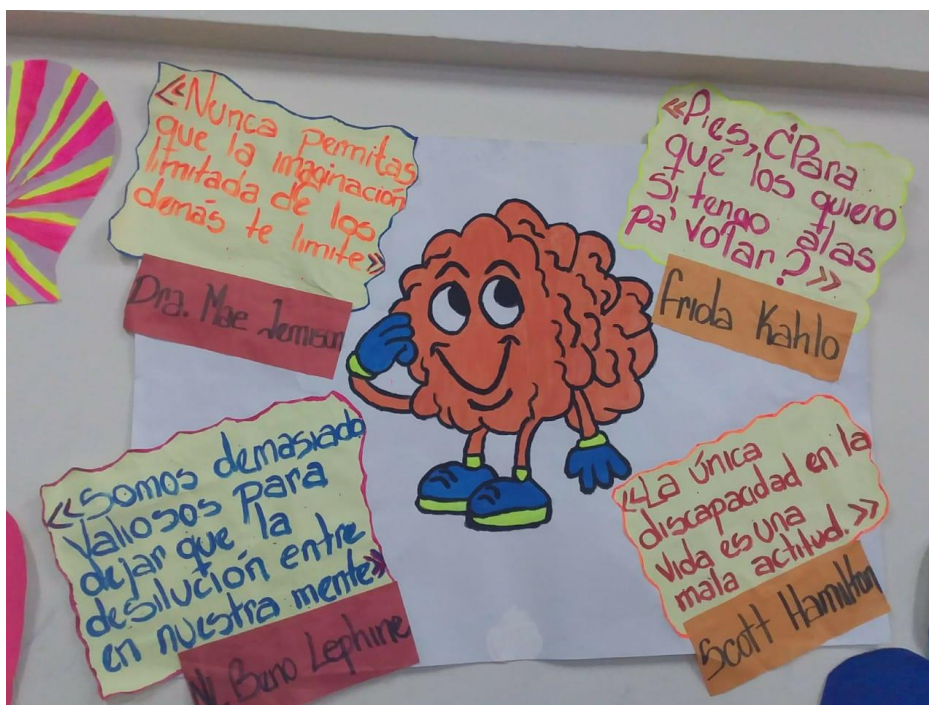
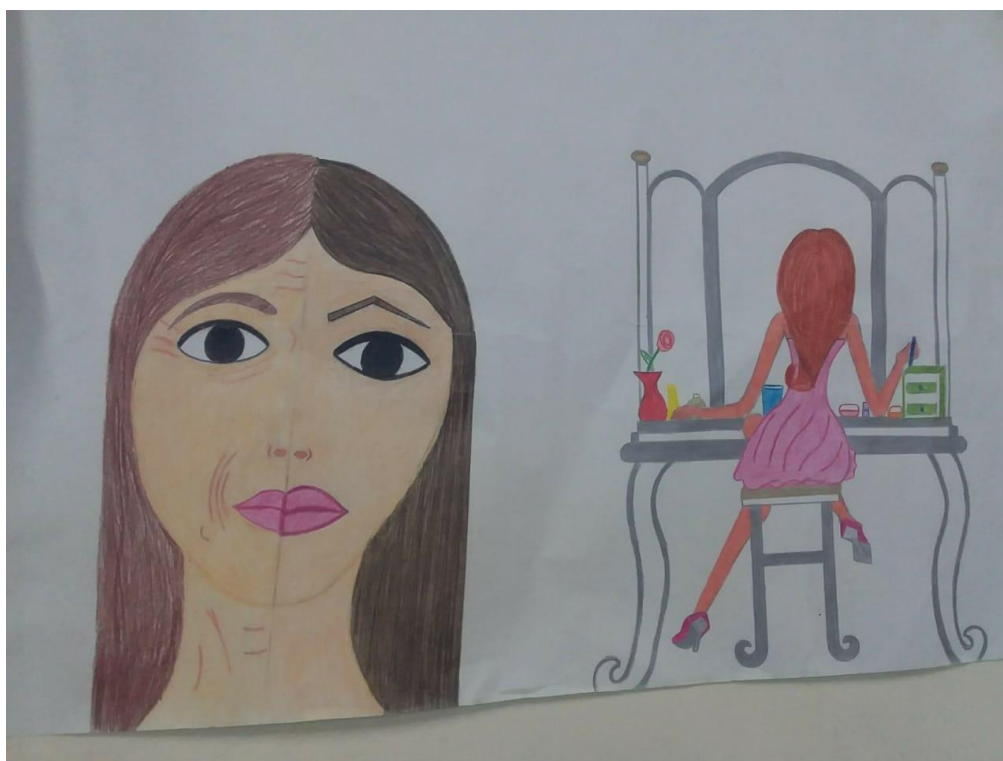


Figura 3. Identidades 2. Día de las identidades. Ritual de conmemoración del Día de la mujer, al que los estudiantes llamaron Día de las Identidades.



Después de reflexionar sobre esta experiencia, creo que quienes nos enseñan a educar desde la libertad son los propios jóvenes. A través de sus constantes resistencias, cuestionamientos y rupturas. Crean y reconfiguran su identidad a diario, desafían y argumentan con sus formas de ser y estar en la escuela que en sus expresiones culturales existen también rituales, expresan con contundencia que aunque los profesores lo veamos como una actitud de “rebeldía” en este caso en particular logran expresarse sin limitaciones; “profe es que uno baila sin camisa para que se vea el movimiento de cadera, esa es la gracia”, (Entrevista al joven Esteban , 4 de junio de 2019).

Nuevamente, como señala McLaren, “por lo común, los estudiantes se percataban de cuándo había alcanzado el nivel de saturación o tolerancia del maestro e intentaban mantenerlo justo por debajo del punto de desbordamiento” (2003, p.164); es decir, logran mantenernos por debajo de ese desbordamiento convirtiéndolo en empatía en aceptación o en comprensión de sus expresiones.

En el caso particular de los jóvenes que participaron en esta investigación se evidenció que para ellos las manifestaciones artísticas posibilitan el expresar sus identidades de una manera sencilla y clara; con una particular resistencia, reflejada en el entusiasmo impreso en las actividades sugeridas como parte del trabajo en la institución, tal y como como se puede notar en las imágenes anteriores; tal vez esa resistencia cotidiana de los estudiantes me motivó a ser, precisamente, una estudiante permanente; ahora investigando y reflexionando sobre mi acción educativa. Es allí, donde aparece lo que he vivido en el transitar por la maestría.

He vivido, entonces, “un mundo de posibilidades”, que conocemos como educación popular. Sus postulados, autores, definiciones y aplicaciones han sido todo un descubrimiento; en el fondo, un desaprender (que son los más valiosos en el proceso formativo). Teniendo una escucha activa, escucha que facilite el ejercicio de la memoria y la expresión de las identidades, en este caso el baile es la forma de compartir su cultura , pues los jóvenes aunque algunos viven desde muy pequeños en Medellín, tienen una historia y cultura que quieren compartir a través del baile “exótico” o “ quiebre”, pues como lo referencia Mèlich (2004), los sujetos somos espacio y

tiempo en relación con la historia individual; y somos también en la relación con la otros. La memoria es espacio temporal, siempre necesaria. Posibilita una relación ética que a su vez es una responsabilidad ética y pedagógica, una ética de la relación, de la interpretación y de la experiencia, es decir, una ética de la finitud (Mèlich, 2004, p. 31).

Es allí donde el diálogo a través del baile y la pintura permitió que las voces de los estudiantes fueran reconocidas. De igual forma, este ejercicio investigativo me permitió reflexionar sobre la importancia de investigar la experiencia educativa, una experiencia que reconozca las posibilidades de aprender, pero también conocer del otro y los otros para poder aprender de una forma más humanizada y que pueda pensar soluciones posibles a esos factores y/o condiciones de vida, una de las categorías encontradas, con las que convivimos día a día; en palabras de Freire (1993):

toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido re-conocido y conocido (p.135).

Ese reconocimiento de los sujetos y del contexto de los jóvenes hace parte del ejercicio de ser un maestro investigador y arriesgarse a escuchar esas historias de los jóvenes en situación de desplazamiento, puso en evidencia en sus relatos su capacidad transformadora; los jóvenes buscan en sus propias fortalezas superar situaciones de vida adversas y excluyentes como lo es el caso del joven Camilo y los demás estudiantes que compartieron información en diálogos muy sinceros, que me permitieron profundizar en ese asunto de la construcción de identidades.

5.1.1 El joven Camilo³

Camilo es estudiante del CLEI, quien cursa el grado undécimo; es un joven de Medellín, del barrio Santo Domingo Savio. Llegó a la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla cuando cursaba el grado décimo. En lo que respecta a los factores y condiciones de vida señaló que: “me tuve que ir prácticamente del barrio por abandono de mis padres”. Para él fue una experiencia muy dura:

“Me quedé prácticamente en la calle, a veces me tocaba dormir donde me cogiera la noche, lloviendo y empecé a rebuscármela así con mi arte, yo estaba muy mal y pues fue al amor al arte que yo tengo que es lo que me empuja a salir adelante y a seguir luchándola”. (Entrevista al Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Esas condiciones de vida del joven Camilo han sido marcadas por la vulneración de sus derechos, en este caso en particular, el desplazamiento de Camilo fue ocasionado por el abandono de su madre; sin embargo, este joven encontró en el arte y en el tatuaje una forma de manifestación de su identidad y a su vez una forma de resistencia. En él, esto se hizo evidente en su cartografía corporal; verla es una expresión clara de la configuración de su identidad desde lo subjetivo e intersubjetivo en la que expresa sus recuerdos dolorosos, sus alegrías, pero también sus sueños y anhelos por mejorar sus condiciones de vida.

³ Aclaro que los nombres fueron cambiados por respeto a sus narraciones personales.

Figura 4. Fotografía de cartografía realizada por Camilo. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



Plantea que la acogida en la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla ha sido algo importante en su vida, pues es un espacio en el que siente que puede compartir su arte, en el que puede ser auténtico y donde valoran y respetan sus identidades. Afirma que:

Pues la verdad yo me amañó mucho en la institución, casi siempre intento como tirar hacia los lados de la institución porque me siento más fácil aceptado ahí que en la sociedad en si donde yo convivo, pues intento como alejarme de la casa donde vivo y todo eso, me gusta más estar en el ambiente del estudio, compañeros, profesores, saber sus pensamientos y puntos de vista hacia mis conocimientos. (Entrevista al Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Su historia de vida es en verdad compleja. Lo interesante es que la escuela es el entorno que lo ha acogido, y en el que reinventa sus identidades, las configura para luchar contra la exclusión social, y la de su propia familia. Aquí se hace evidente la categoría factores y condiciones de vida; esas condiciones de vida donde la vulneración de sus derechos lo llevó a vivir en la calle y lo dejó a los 12 años en un estado de vulnerabilidad que lo privó de la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas y lo puso ante una situación de abandono y desplazamiento. Comenta que:

Lo que a mí me marcó toda la vida fue mi mamá, porque ella nunca quiso ni ha querido apoyarme con el arte, ella es una mujer que es como de la religión, y ella va a cultos evangélicos y todo eso y para ella lo que es mi arte, para ella son demonios y cosas malas, son cosas que para ella son obsoletas y del diablo, me quemó los dibujos y me sacó para la calle. (Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Los estudiantes construyen sus propias iniciativas para superar los obstáculos de la vida; en el caso de Camilo encontró en arte una forma de resistencia que lo llena de esperanza, de sueños y de anhelos, categoría de análisis en esta tesis; es de resaltar que esas iniciativas parten del reconocimiento de sus habilidades, en este caso del talento para pintar y tatuar. Con estas habilidades pretenden incluirse en las dinámicas sociales y económicas de sus entornos; luchar contra la exclusión. Frente a eso, la escuela debe estar preparada y no generar procesos de exclusión al aplicar con rigor las normativas. Debe haber mediación y sobre todo comprensión del entorno de los integrantes de la comunidad educativa.

Refugiarse en la institución educativa fue una opción para Camilo;

Inicialmente buscaba lugares solos de la naturaleza, porque son las partes donde yo más me concentro, le meto más la moral al arte, retratos, me pongo a dibujar así en la naturaleza, es un espacio que a mí me da vida, no sé, me hace sentir pleno y a través de eso empecé yo a venir a la institución y ahí conocí fue personas que me han intentado como ayudar, darme la mano, que me quieren ver salir adelante. (Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Es evidente que la institución educativa le ha permitido al joven fortalecer su talento, expresar sus identidades y sus formas de ser desde lo subjetivo.

Figuras 5 y 6. Fotografías de mural elaborado por Camilo para la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla. Agosto de 2019.



En este sentido, Freire (1993) plantea a propósito del carácter subjetivo de la identidad que:

La identidad es un proceso histórico concomitante con el desarrollo de la especie, es donde hombres y mujeres van perfilando sus individualidades. En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. a lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. en el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos (p.103).

Las identidades que ha ido construyendo el estudiante afloran de manera contundente en su relato, hace referencia de manera recurrente que su arte es un modo de expresar sus sentimientos y de resistir frente a las dificultades, es una forma de lucha frente a la adversidad de manera individual (subjetiva) y a su vez es una forma de expresión que posibilita el compartir y aprender con los otros:

Para mí la identidad soy yo, lo que me hace ser yo, lo que me hace Camilo, como lo expresara, para mí, mi identidad es mi arte, porque para mí por medio del arte soy todo, por ella me expreso, por medio de ella lloro, es como mi tarjeta de presentación, las personas ven mi arte y se identifican pues ven como soy yo, según el dibujo que ellos ven es según como me siento yo en el momento y todo eso, pues para mí el arte es como esa escarapela que yo llevo o esa que llevo en la frente que dice “este soy yo”. (Entrevista al Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

La institución educativa y el contexto del barrio han servido para canalizar esas nuevas identidades construidas por el joven Camilo, como respuesta a sus condiciones de vida, lo que le ha posibilitado expresar su identidad desde sus fortalezas, convirtiéndose ello en la base para configurar su identidad en un nuevo contexto, en este caso el de la institución educativa como un espacio favorable para ello. Estar en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla,

fue un cambio muy grande para mí, yo digo que si yo llevaría la vida que llevaba antes en este momento no sería quien soy. Para mí este entorno y todo esto cambia todo porque (para mí) por lo menos yo me siento ahora aceptado en una sociedad, me siento escuchado, me siento que hago parte de algo, antes me sentía como por decir así una basura de la sociedad, un desperdicio. Al estar en la calle sentía que era como inútil, que yo no le servía a nada ni nadie, como a veces no sentía. (Entrevista al Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

5.1.2 La joven Luisa

Al igual que el joven Camilo, Luisa ha experimentado el desplazamiento, pero en este caso ese desplazamiento ha sido intraurbano. Es una estudiante del grado décimo, que vive en el barrio Manrique La Honda. Su situación es diferente a la de Camilo: ella nació en Medellín, y durante un tiempo vivió con su abuela materna, pues su mamá se radicó en la ciudad de Barranquilla. Al iniciar su formación primaria vivió un tiempo con su mamá, en Barranquilla, y regresó a la ciudad de Medellín. Recién llegados a Medellín, ya con un hermano menor, de escasos seis meses de edad, su mamá fue puesta presa, por el delito de extorsión. Desde hace unos seis años y medio no vive con su madre. Fueron desplazados de la zona de San Javier. Por eso terminaron en el sector nororiental de la ciudad. Primero en Aranjuez. Después en La Honda.

Estudia en la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla hace tres años. Inicialmente tuvo choques fuertes.

Al inicio tuve muchos problemas; choqué con vicios, yo aquí pues si me entiende, problemas lo que fue dizque las drogas. Los problemas en la casa, las materias y las cosas dizque las *doguies*, era un grupo de acá del colegio que nosotras hicimos, yo llegué nueva normal en séptimo y bueno un grupito de amigas tenían un grupo que se llamaba las *doguies*. Pero no pues yo en ningún momento pues pensé que era pelea ni nada, en

si no era de pelea, pero entonces cuando nosotros hicimos el grupo todo el mundo se enteró, entonces todos eran como chocando contra el grupo, que las *doguies*, que no sé qué y meros problemas. (Entrevista a la Joven Luisa, junio 4 de 2019).

Lo anterior puede explicarse porque el desplazamiento, al generar rupturas materiales y afectivas, propicia que los jóvenes busquen aceptación en los nuevos lugares a los que llegan. En este caso, Luisa buscó dicha aceptación conformando el grupo llamado “las *doguies*” en el que se sintió incluida. Como lo explican Díaz y Molina (2016):

En la medida en que se esfuerzan por cambiar sus condiciones en la ciudad, las personas encuentran algo de qué apropiarse-una casa, un trabajo, algunos vínculos significativas- y pueden empezar los movimientos de reconstrucción que permiten nuevos arraigos y les devuelve algo de control, sobre sus propias vidas (p. 42).

La anterior referencia confirma la situación de Luisa, dado que “las *doguies*” fue un grupo producto de las dinámicas del contexto social al que llegó, y además fue un objeto de apropiación en el que incluso, tuvo la oportunidad de convertirse en líder y construir un estilo de vida propio.

Sin embargo, el grupo se vio involucrado en situaciones conflictivas al generar situaciones de indisciplina y de consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución, lo que generó, como consecuencia de dichas situaciones de violencia y enfrentamiento, que la institución educativa activara los mecanismos de acción establecidos en el manual de convivencia. Como bien lo explica la misma joven: comenzaron “las citaciones de acudientes... casi nos echan, tuve sicólogo, tuvimos todas sicólogo y yo aparte con una amiguita por lo del vicio, porque el coordinador nos encontró marihuana” (Joven Luisa, 4 de junio de 2019).

La institución le ha ofrecido apoyo. Dice la estudiante que:

Si no fuera por el rector y el coordinador en mi casa no se hubieran dado cuenta, y pues en mi casa siempre me han aconsejado mucho y todo, y también con el psicólogo porque nos ponían a hablar de muchas cosas, a reflexionar mucho y yo digo en la parte de que no nos echaron, porque en el manual dice que era para que nos hubieran echado o llamado a infancia y adolescencia, y el rector no quiso solo porque ellos decían que si nos echaban entonces nosotros qué hacíamos, en vez de ayudarnos pues acá en el colegio nos echaban, en la calle qué hacíamos; entonces sí, él nos mandó fue al sicólogo y a citación de acudientes. (Entrevista a la Joven Luisa, 4 de junio de 2019).

Ha logrado superar sus problemas y el consumo de drogas, en parte por el trabajo activado desde el colegio. Ya no consume. Y no recuerda ya desde cuando no lo hace. Tiene una explicación para sus problemas:

Porque mi mamá pues estando allá (en la cárcel) desde yo muy chiquitica, y yo quedé con mi abuela y ella trabajaba, entonces yo prácticamente era sola, entonces yo salía del colegio; a no, yo por las mañanas era sola, o antes de yo entrar aquí que estaba en la mañana, y yo toda la tarde era sola. (Joven Luisa, 4 de junio de 2019).

Encontramos de nuevo que los factores y condiciones de vida del contexto del barrio, influyen -de una u otra forma- los procesos de configuración de las identidades de los jóvenes, que en una situación de vulnerabilidad como lo es el desplazamiento, buscan encajar en esa búsqueda de la apropiación de nuevos relacionamientos, que los lleva en algunos casos a enfrentarse a problemáticas negativas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas.

Ahora bien, para la estudiante las identidades se manifiestan a través de sus propios anhelos y expectativas de vida. No le gusta ser “conformista”, y con eso relaciona la construcción de su identidad en el entorno escolar. “Yo quiero ser profesional, no sé y yo quiero estudiar mucho.” Es así como para la joven el estudiar es una posibilidad de cambiar las

condiciones desfavorables a las que se ha visto enfrentada, habla con esperanza de futuro y, al igual que el joven Camilo, expresa que le gusta el deporte y el arte, “quiero ser telista (teatro)... humm no sé, y me gusta mucho el futbol” (Joven Laura, 4 de junio de 2019). Ven en sus habilidades y fortalezas una oportunidad para el futuro.

5.1.3 El joven Esteban

El joven Juan Esteban tiene 16 años. Procede de la región de Urabá, del municipio de Carepa. Llegó a la ciudad de Medellín con su familia, buscando nuevos horizontes y posibilidades de ascenso económico y social. Al tiempo, la violencia de su municipio atizó los deseos de establecerse en la capital del departamento de Antioquia. “Surgió mucha violencia en el pueblo, con los paracos y todas esas vueltas de la guerra con la guerrilla, y entonces mi mamá pensó que era mejor que yo me viniera para acá a recibir mejores ejemplos” (Entrevista al Joven Esteban, 4 de junio de 2019).

En el caso de Esteban el desplazamiento surge por el temor a perder la vida o a sufrir el reclutamiento de grupos armados, por lo que la familia decide proteger su integridad al sentirse vulnerable en ese contexto de violencia. Primero viajó con su abuela. Cuando su madre encontró trabajo en Medellín, llegó ella. Tiene cuatro hermanos. A Medellín llegó cuando tenía dos años. Se establecieron en el barrio, y tiene nociones de que inicialmente hubo rechazo de la comunidad, por su color de piel.

Quando yo fui tomando más conciencia de mi propia conciencia, fui viendo que la gente era como más amigable, y no me rechazaba tanto pues como lo hacían antes, con la gente de color, pero bueno, gracias a Dios que esto salió bien. (Entrevista al Joven Esteban, 4 de junio de 2019).

Al colegio ingresó desde el preescolar. Se ha adaptado a las normas de la institución. La valora y la respeta.

Cuando estoy en un fin de semana extraño el colegio, yo me siento muy bien en las clases de educación física y en artística, que ahí en artística a veces nos ponen actividades pues libres, dibujos libre, expreso mis identidades a través del baile y la pintura. (Entrevista al Joven Esteban, 4 de junio de 2019).

Es la forma que han encontrado para relacionarse con sus compañeros. En este caso los jóvenes provenientes de la zona de Urabá y el Chocó tienen relaciones de afinidad bastante marcadas, comparten momentos como los descansos y actividades y rituales cotidianos de la institución; además, les gusta participar con manifestaciones artísticas. Osorio (2006) plantea que las personas en situación de desplazamiento buscan reconstruir sus identidades a través de la definición de aspectos comunes. En este caso, de afinidades. Los jóvenes de la misma zona de desplazamiento, con los cuales pueden compartir sus gustos, sus bailes, y su cultura. “Yo bailo más lo que se baila en la zona de Urabá, eso se llama quiebre, me siento mejor con eso” (Joven Esteban, 4 de junio de 2019).

En los actos cívicos del colegio, y en los eventos culturales de la institución, el estudiante participa de manera activa, siempre de forma voluntaria, y a través del baile, que hace parte de la cultura juvenil del Urabá. Esto hace evidente una vez más que las identidades están provistas de lo que se hereda y se aprende. Surge de la convivencia en los nuevos lugares donde se vive. Es una vía para sentir la inclusión, y para expresar sus identidades en este contexto. También para compartir sus gustos y su cultura. Lo que se convierte en la forma de dialogar con el otro desde su expresión corporal, desde su identidad heredada, no aprendida. En palabras de Freire (1993):

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro (p.145).

En este caso en particular, el baile, los gustos, los peinados y la cultura compartida se convirtieron en diálogo; un diálogo que permite que los jóvenes se expresen desde lo cotidiano

de la institución: a través de actos culturales, compartiendo un poco de su historia, y claro está, haciendo evidente esa configuración de identidades que los hace compartir gustos y prácticas culturales comunes.

6. UN PUNTO DE LLEGADA... UN PUNTO DE PARTIDA

A modo de conclusión se hizo evidente, en las entrevistas realizadas a los jóvenes, que en ellos es recurrente pensar en sus identidades desde sus gustos, sus preferencias, sus habilidades para el baile, el deporte, los idiomas, etc. Es importante señalar que, a pesar de lo doloroso de sus historias de vida, mantienen la sonrisa y la esperanza, no creen que sus vivencias sean factores determinantes para sus vidas, narran su historia con nostalgia, pero también con esperanza, todo esto por lo vivido y por lo que son en la convivencia cotidiana. Los jóvenes consideran que el colegio es un espacio de acogida que les permite compartir con otros, en los que encontraron un apoyo y una manera de superar las situaciones de abandono, de desplazamiento y de exclusión que han vivido; reconocen como posibilidades de resistencia sus sueños y sus anhelos de tener una estabilidad.

Los jóvenes valoran las posibilidades de acogida que les ofrece la institución educativa; no cabe duda de que las rutinas de la escuela condicionan comportamientos, permiten que intercambien formas de relacionamiento y que compartan sus preferencias y parte de la cultura que los identifica, aunque sea en los espacios cotidianos del aula, en los pasillos, en los actos cívicos y culturales, y en las actividades deportivas. Los relatos sobre el reconocimiento de la institución en los procesos de configuración de identidades se convirtieron en un ejercicio que les permitió hacer memoria; además fueron un espacio de reflexión sobre sí mismos y sobre sus historias de vida. Una vía para pensar en sus propias configuraciones de la identidad.

Esto les permitió narrarse y por ende reconocerse desde sus subjetividades. Y además situarse en la escuela. Al respecto, planteaba Freire (1994) que: “no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (p. 103). Somos, palabra, somos aprendizaje, somos la posibilidad de conocer al otro desde su historia, sus sueños y anhelos, desde la posibilidad de contar esa historia que les recuerda un pasado de una vida mejor una “vida buena”.

Para terminar, es necesario valorar las posibilidades que ofrece la escuela desde las rutinas de la cotidianidad; desde los rituales, como los actos cívicos. Estos se pueden constituir

en ejercicios de educación popular; permiten el aprovechamiento de cada uno de los espacios de interacción y comunicación en la escuela. Allí las manifestaciones de la subjetividad se convierten desde el discurso en una posibilidad para la comprensión. Torres (2000) expresaba que:

La subjetividad aparece ahora como vector necesario en la comprensión de estas realidades y no solo como una derivación determinada por ellas; así las luchas, las resistencias, las creencias, los imaginarios, y representaciones de sus protagonistas, un referente ineludible en comprensión (p. 4).

Es así como los jóvenes de la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla que participaron con sus testimonios y experiencias en esta investigación plantearon el diálogo a través de las diferentes manifestaciones artísticas, cartografías corporales y relatos. Evidenciaron formas de resistencia, sueños por mejorar sus condiciones de vida, identidades, formas de ser y estar en la escuela, y finalmente, posibilidades de encuentro con los otros desde sus imaginarios, sus gustos y su cultura.

6.1 La subjetividad y la intersubjetividad en la configuración de identidades en los jóvenes en situación de desplazamiento de la IERLB

La subjetividad como actualización del pasado es memoria, como apropiación del presente es experiencia, y como construcción de posibilidades es futuro.

Torres, 2000, p.4.

Esta investigación partió de las posibilidades que ofrece investigar la experiencia educativa; dicho ejercicio permitió un acercamiento a la comprensión de las problemáticas asociadas a los jóvenes que han vivido el desplazamiento, el abandono, la exclusión, la violencia, y el consumo de alucinógenos, elementos que en este informe se integran en la categoría factores y condiciones de vida; ahora bien, al intentar responder a la pregunta ¿Cómo se configura la identidad de los jóvenes de los grados de décimo y undécimo que han transitado por situaciones de desplazamiento?, no fue una tarea fácil; sin embargo, cada uno de los jóvenes con

sus diversas manifestaciones artísticas, las entrevistas, y las cartografías me permitieron acercarme, observar y tratar de comprender como configuran sus identidades.

Habitamos en un Estado Social de Derecho, tal y como lo consagra la Constitución Política de Colombia. Todo ello en un sentido formal, pues las heridas y las miles de víctimas que ha dejado a su paso la barbarie del conflicto, están lejos de materializar las garantías consagradas en dicha constitución; prueba de ello son las esquivas posibilidades que han tenido la mayoría de familias desplazadas para poder hacer un restablecimiento efectivo de sus derechos; sin embargo, existen intentos institucionales de mejorar sus condiciones. Lamentablemente, muchas de ellas no trascienden más allá del plano asistencial y de una u otra forma han generado una discriminación a la que Flor Edilma Osorio (2006) llama *discriminación positiva*; aquella que a su vez puede convertirse en *discriminación negativa*, para el caso del desplazamiento forzado, ya sea por la condición de sobreviviente de la guerra, por adhesión territorial a los grupos al margen de la ley, o por la condición de miseria material de la población que la padece. El desplazamiento forzado constituye una característica social que busca una discriminación positiva que permita la demanda de unos derechos y la responsabilidad política del Estado y de los actores armados (Osorio, 2006, p.178).

Es posible que esos factores que generen, en muchos casos, estigmatización, segregación, discriminación o exclusión para las familias que, aunque reconocidas por Estado como víctimas, prefieren guardar silencio, evitar los recuerdos y diseñar para ellos mismos formas de configurar y reconstruir sus identidades de manera individual o a través de redes de apoyo; esta postura me ayudó a comprender por qué los jóvenes de la institución de manera contundente afirman que ellos no son desplazados, sino sus familias: “Profe, ah sí, nosotros tenemos carta de desplazados, pero la desplazada es la familia de mi mamá, y los hermanos de ella, de mi mamá” (Entrevista al Joven Jeison, 4 de Junio de 2019).

Los jóvenes no consideran el desplazamiento como un factor determinante, sin embargo, se logró evidenciar en sus relatos que ese desplazamiento está ligado a situaciones de abandono, y otros factores asociados a la violencia, dificultades económicas, y violación de sus derechos.

En algunos casos, el desplazamiento se presentó como una necesidad de autoprotección para los hijos y los nietos, ya sea para evitar situaciones como el reclutamiento, el asesinato, o que los niños y adolescentes vieran una opción en los grupos al margen de la ley como una alternativa de vida. El joven Esteban dice:

Porque en la vereda donde nosotros vivíamos, era muy habitada por la guerrilla el frente 36, entonces empezaron a poner muchas minas, muchas quiebrapatatas, entonces, más que todo por el lado por donde nosotros teníamos la finca, entonces nos fuimos para el pueblo, y de ahí montaron la carnicería, entonces como las cosas se comenzaron a poner súper feas, habían tiroteos, pues era muy feo, entonces nos tocó, fuimos desplazados. (Joven Esteban, 16 de septiembre de 2019).

Es así, como se pone en evidencia que independientemente de las motivaciones que generen el desplazamiento, siempre es un factor recurrente en los jóvenes que participaron en esta investigación el resaltar que es muy importante la preservación de la vida, la unión del grupo familiar, y la protección de los menores. Salir de su hogar se convierte en una posibilidad para la autoconservación.

La subjetividad y la intersubjetividad en este análisis aparece en tres categorías de análisis; la primera, anhelos y expectativas de vida; la segunda, construcción simbólica; y la tercera, relaciones e interacción. Todas ellas constitutivas de las formas en que los jóvenes que han vivido el desplazamiento configuran sus identidades.

Estas *categorías emergentes* dan cuenta sobre cómo, a través de las técnicas de recolección de información implementadas con los estudiantes en situación de desplazamiento de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, se nota un proceso de reconocimiento en el proceso de configuración de identidades en esos jóvenes.

A propósito de la importancia de la educación popular, Alfonso Torres (2000) propone reconocer las identidades y las subjetividades como parte integral del ser, del sujeto, y por lo

tanto como inseparables de su conocimiento, pues este está construido desde sus vivencias personales, sus valores, sus sueños y sus deseos, algo que acompaña y da sentido a la educación popular.

Cuando se alude a los anhelos y expectativas de vida, los jóvenes de la institución educativa manifiestan como uno de sus principales anhelos el conseguir una casa propia, que les brinde unas condiciones más favorables para su familia.

Esos sueños son la esperanza de un mundo mejor, de un mundo en el que los jóvenes expresan de forma artística sus resistencias por superar las dificultades asociadas a las carencias o la violación de sus derechos; también como una forma de reconstruir sus vidas. En palabras de Freire (1993): “el sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanentemente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace desde los subjetivo” (p. 25), algo que se hace evidente en la configuración de las identidades de los jóvenes de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla.

De igual forma, al hacer alusión a ese sueño, se nota que la mayoría de las familias de estos jóvenes en situación de desplazamiento son monoparentales; en algunos casos como consecuencia de factores de violencia asociadas al desplazamiento; anhelan retribuir el sacrificio de sus madres con ofrecerles una casa propia, en un futuro inmediato. Este dato no puede pasar desapercibido. Hace parte de una estrategia, tal vez inconsciente, para luchar contra la desestructuración de los núcleos familiares al ser desplazados de sus lugares de origen. Al tiempo es una manera de configurar identidad.

El desplazamiento tiene asociado entre otras cosas el desarraigo de un lugar considerado como propio, en el que la población tenía estabilidad, y donde desarrollaba todas las actividades de bienestar y subsistencia. En este sentido, Díaz y Molina (2016), lo explican como “el tener un espacio les permite ubicarse en un nuevo lugar, no solo físico sino existencial, en cuanto los lleva a no asumirse más como desplazados independientes de los fines jurídicos de cesación de esta situación” (p. 68). Una casa propia rompe con la serie de lugares transitorios que han habitado desde que salieron de su tierra.

Lo anterior favorece los procesos de configuración de identidades y moviliza a los jóvenes con esperanza; también con resistencia, para desarrollar y fortalecer sus habilidades, aptitudes y actitudes personales; la posibilidad de reconfigurar sus identidades también se ve favorecida por la pertenencia o no a un grupo. Por ejemplo, en el mural de los sueños los estudiantes resaltan esas relaciones e interacciones a través el apoyo, la solidaridad, y el compañerismo que comparten con sus pares. Más que pensar en los anhelos por la pérdida, los jóvenes asumen una posición que podríamos llamar utópica de un mundo mejor, que se expresa en una casa, un empleo, estudiar, trabajar o emprender un negocio que les garantice la supervivencia.

La configuración de identidades de los jóvenes en situación de desplazamiento se encuentra ligada entonces a relaciones de pertenencia; aunque los jóvenes no se consideren desplazados, su historia familiar está presente en esos anhelos que configuran las identidades.

La identidad es un proceso dinámico, abierto: ella no se pierde, sino que se transforma, los movimientos de duelo permiten ir asumiendo los cambios derivados del desplazamiento y llevan a una reconfiguración identitaria, no en una pérdida definitiva de lo que se es. (Díaz y Molina, 2016, p. 73).

Los jóvenes han encontrado en la institución educativa esas relaciones de pertenencia; *nuevos referentes*, ofrecidos por la ciudad y el apoyo de la comunidad, los amigos, los compañeros y en algunos de los casos, los docentes y los directivos; eso lo expresaron a través de diversas manifestación subjetivas e intersubjetivas: sus gustos, sus preferencias, sus formas de ver, relacionarse e imaginar el mundo, sus símbolos, el cuerpo y los tatuajes; esas manifestaciones subjetivas se hicieron evidentes en la categoría construcción simbólica. Las identidades son para ellos “los rasgos, la esencia de todos que nos diferencia de los demás” (Entrevista al Joven Danilo, 4 de junio de 2019).

Es preciso señalar que en el contexto de nuestras instituciones educativas algunas de esas construcciones son censuradas, pues van en contra de los principios o fundamentos consignados, por ejemplo, en los *manuales de convivencia* o reglamentos escolares. Las normas impiden que los estudiantes muestren abiertamente esas manifestaciones de su identidad, a pesar de que en nuestra Constitución Política se plantea el respeto por la diferencia y la pluralidad como expresiones del desarrollo de la libre personalidad del individuo. Sin embargo, en la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, como lo manifiestan los estudiantes, se les permite que, a través de actividades cotidianas como los actos cívicos y culturales, puedan expresar esos elementos que configuran sus identidades:

Sí, por ejemplo, en los actos cívicos, el rector o los profesores, coordinador, me preguntan que, si quiero bailar, pues obviamente yo siempre les digo sí, y ya, yo busco mi gente, mis amigos y ya bailo con ellos y la pasamos rico en esa actividad, que hasta los que me están viendo inician a moverse porque el baile manipula (Joven Esteban, 16 de septiembre de 2019).

La Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, como todas, define en su Manual de Convivencia el tipo de estudiante que pretende formar. Allí se establecen pautas, normas, deberes y derechos, para el desarrollo de las actividades misionales y para la interacción misma de la comunidad educativa.

El perfil de estudiante que pretende formar la institución está a tono con las discusiones, propias del ámbito educativo del país, sobre la garantía del desarrollo de una libre personalidad en los jóvenes. Sin discriminación por razones de sexo, color de piel, ideología o religión; valorando la educación como un elemento significativo para darle sentido a la vida; cumpliendo con los deberes académicos y con las normas institucionales, en el marco del respeto y la tolerancia de las diferencias; desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo; manifestando un sentido de pertenencia con todos los elementos de la institución; y reconociendo la posibilidad, ofrecida por el paso por las aulas del colegio, de transformar el entorno inmediato.

Para las directivas, esto también alude a unas normas básicas de comportamiento que regulan los “excesos” que eventualmente se pueden cometer en lo que respecta a las formas de vestir, portar los símbolos de la institución, o las maneras de comportarse en el contexto de la vida diaria en el colegio. Los estudiantes en lo absoluto sienten temor frente a la censura de la norma a la hora de expresar sus identidades, sobre todo en eventos culturales. Son momentos de escape, que disfrutan plenamente.

A propósito de la eventual censura del colegio frente al baile y las expresiones de la identidad en los estudiantes, es preciso luchar contra las “pedagogías dominantes” (Vignale, 2009, p. 2). Aquel saber del que el joven tiene el poder de apropiarse a través de prácticas de enseñanza - aprendizaje en los que se privilegia el acto de repetir contenidos, memorizar datos y cuantificar el saber, reproduciendo lo producido por otros y buscando la homogenización de los estudiantes. Las identidades y sus manifestaciones son una forma de luchar contra esas “pedagogías”, toda vez que también hacen parte de las relaciones de enseñanza – aprendizaje que se construyen en la escuela, en este caso en población desplazada. La escuela debe potenciarlas, destacarlas, difundirlas. Por esa vía, los maestros podemos desligarnos de los rituales conductistas, que simplifican el acto de enseñar y proponer otras formas de conocer y valorar el conocimiento y la identidad.

Sin lugar a duda, crear espacios para expresar sus identidades es uno de los retos para la escuela como institución social; esto permitiría identificar y reflexionar sobre la configuración de identidades de los estudiantes que acceden al sistema educativo, sin censurar ni coartar tales construcciones.

Con los ejercicios de cartografía corporal se me abrió otro universo de expresiones de identidad en los estudiantes. En lo que respecta por ejemplo a la construcción simbólica, me encontré que cada estudiante tiene preferencias en relación con lo que se representa de ellos, es decir, sobre la manera como se ven a ellos mismos. Esas cartografías corporales fueron en última instancia una representación de sus propios cuerpos. Lo interesante es que sobrepasó el asunto físico. No fue una representación vinculada con su color de piel, estatura, o manifestaciones de belleza. Esas cartografías corporales fueron mucho más allá, y llegaron hasta el plano subjetivo

de la representación del individuo. Aquel que estudia y que percibe que el sistema educativo le servirá para insertarse de manera más acertada en las dinámicas que la sociedad contemporánea impone.

En las cartografías se representó el cuerpo, con sus dolores, sus sueños y sus recuerdos. Y no hubo distinción entre el dolor o la alegría de esas evocaciones de infancia. Hace parte también de la configuración de una identidad personal.

En cada parte de mi identifico dolores, alegrías, tristezas, rencores, etc.; y también representé muchas emociones en tatuajes ya que para mí estos, en lo corto de mi vida, han sido mi mayor alegría y mi tristeza; para mí son como el amor de mi vida, y por eso en estos represento momentos que marcaron mi vida con algún significado. (Entrevista al Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Los jóvenes evidencian en sus dibujos y sus cartografías imaginarios y gustos. Además, destacan la importancia del tatuaje, el baile y el deporte. Todas son formas de expresión y de resistencia que los ayudan a recordar momentos significativos en su vida, convirtiéndose en motivaciones y en una forma de recordar y expresar su historia vital.

Ahora bien, ya se mencionó que la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla tiene estudiantes afrodescendientes, los cuales expresan cotidianamente sus costumbres, sus formas de ser y estar; desde sus peinados y extensiones en el cabello; y desde los bailes, que comparten con sus compañeros en las actividades institucionales; dichas manifestaciones artísticas hacen parte de la configuración de identidades que parten de la herencia familiar y la vida en sus comunidades de origen; a estos estudiantes, que son un porcentaje importante de la población estudiantil, les gusta expresarlas de manera espontánea y compartirlas. Logran que otros estudiantes se contagien de energía; difunde, por esa vía, su cultura afrodescendiente; la misma que ya no puede faltar en ningún acto cultural del colegio.

Pues el baile por ejemplo en mi tierra, de donde vengo yo Quibdó, le decimos baile exótico, por toda la costa dizque exótica, del pacífico, y más como bailamos como metiéndole muchos estilos de baile, por ejemplo, metemos el baile africano, jamaicano y estadounidense, y pues así, mezclamos todo eso y así le metemos nuestro estilo. (Entrevista al Joven Esteban, 4 de junio de 2019).

En lo que respecta a la categoría anhelos y expectativas de vida, con las cartografías corporales se evidenciaron representaciones sobre el temor, la sensatez, la inseguridad y el rencor. Llama la atención que todo aquello fue consignado en la figura que representaba el corazón.

Lograr más metas y pues sí, yo estaba muy mal y pues fue al amor al arte que yo tengo que es lo que me empuja a salir adelante y a seguir luchándola. Me gusta más saber que puedo ser alguien en la vida con lo que a mí me gusta, que estar en la calle con un vicio, haciendo lo que me gusta, pero sin ser nadie. (Joven Camilo, 4 de junio de 2019).

Aunque en las historias de vida de los jóvenes la exclusión, el abandono, el consumo de drogas y las situaciones de violencia están presentes, hablan de su futuro como algo muy alentador; plantean siempre la posibilidad de mejorar su nivel de vida, especialmente la situación de tener un lugar de habitación propio y seguro, y donde las madres, la mayoría de ellas cabeza de familia, puedan dejar de trabajar y mejorar sus ingresos económicos.

En las fuentes que logré levantar, derivadas de mi trabajo de campo en la institución educativa, afloraron esos anhelos y expectativas de vida de los estudiantes. Es llamativo el hecho de que los jóvenes expresen que la instrucción, la formación y la educación sean medios para transformar y cambiar sus condiciones de vida en el corto plazo.

Estudiar, según sus percepciones, les permitirá tener algo propio, material, para realizar sus sueños; una casa, algo para ofrecerle a sus parientes, las herramientas para subsistir. La escuela, entonces, es el escenario ideal para prepararse para la vida, y garantizar días mejores.

Y esto va en la línea de lo que implica la práctica educativa para quienes intervenimos en ella; precisamente, Freire (1993) plantea que la práctica educativa implica procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, y entre la libertad y la autoridad. En ese contexto podemos ser educadores progresistas, haciendo lecturas del mundo distintas, diferentes a las propias, y en ocasiones antagónicas. Un ejemplo de esas lecturas del mundo son las manifestaciones de la identidad en los jóvenes de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, que también forman y hacen parte del contexto escolar.

Puede concluirse que, a pesar de tener unas condiciones socioeconómicas difíciles, desean mejorarlas; de igual forma, reconocen sus talentos y manifiestan que esperan poder mejorarlas para poder ser emprendedores de sus propios negocios.

En este momento estoy viviendo en el barrio Manrique en el parque Gaitán, estoy viviendo como con una tía y por el momento me estoy dedicando a vender zapatos, tenis y todo lo que es calzado deportivo y lo estoy haciendo para poder volver a conseguirme otra máquina y seguir elaborando mi arte, continuar estudiando y empezar un estudio en diseño gráfico para avanzar más en este arte y pues tengo una meta de ser un docente artístico o algo así. (Joven Camilo, 16 de septiembre de 2019).

Para los estudiantes del grado undécimo, el mural fue significativo en tanto posibilidad de expresar asuntos muy profundos de su ser. Así se vio reflejado en los escritos que plasmaron el mismo mural: “el mural significa los sueños que hemos alcanzado hasta el momento y los que sigue”; también significa trabajo en equipo y expresar algunos de los sentimientos que me genera terminar este año”; “un trabajo en grupo, similar a los logros que hemos alcanzado y por lo que ahora debemos seguir luchando”; “es trabajo en equipo y donde están plasmados los sentimientos y lo que sentimos por nuestros compañeros”; “significa una manera de expresar

nuestros agradecimientos, hacia nuestros compañeros, docentes, directivos y a la institución, también fue una manera de expresar nuestras buenas energías a nuestros compañeros”; “el mural es un reflejo de nuestros sueños, de nuestros agradecimientos hacia las demás personas”.

Encontré en el mural, que los jóvenes resaltan la importancia de las relaciones de amistad, solidaridad y compañerismo; sin embargo, se hace evidente que los jóvenes en el proceso de adaptación a su nueva vida buscan aceptación a través de grupos de amigos. En este punto, es importante recordar que la institución educativa no es ajena a problemáticas del contexto en el que se inscribe (drogadicción, distintas formas de abuso y violencia intrafamiliar, para citar tan solo algunas de ellas). Por eso, la institución debe intervenir. Lo hace a través del Comité de Convivencia y desde los proyectos de apoyo institucional a dichas problemáticas. De igual forma, los mismos jóvenes resaltan que la institución activa los protocolos de los que dispone para intervenir y apoyarlos en ciertos casos; siempre con el apoyo de su familia. De una u otra manera, eso también contribuye a la configuración de sus identidades, de ahí la importancia de reconocer la importancia de la subjetividad e intersubjetividad en los procesos de investigación de la experiencia educativa y el desarrollo de propuestas y estrategias que incluyan la educación popular.

6.2. Discusión final

Que somos finitos quiere decir -entre otras cosas-, que únicamente hay identidad humana en la relación que establecemos con los otros, con los otros que están presentes, los contemporáneos, y con los otros ausentes, los antepasados y sucesores.

Mèlich, 2004, p. 29.

Las identidades en los jóvenes de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla se expresan a través de múltiples manifestaciones artísticas. Los estudiantes han encontrado en el arte y en tatuarse la piel una forma de resistencia; expresan su subjetividad y manifiestan la resistencia frente a la incertidumbre y las dificultades encontradas en la vida con esas formas culturales. De igual manera, las identidades, aunque ya están configuradas desde su propia

historia ligada al lugar del nacimiento (pues no habitan en él) se manifiesta con múltiples expresiones en las experiencias cotidianas.

Se identifica una filiación, a propósito de las identidades y su configuración en la institución educativa, con los rituales, el vestuario, la música, el baile, el deporte o los tatuajes. Se evidenció en sus experiencias de vida que el desplazamiento y la exclusión no son factores condicionantes, o que limiten el desarrollo de iniciativas personales; los jóvenes no tienen ese recuerdo de la guerra tan marcado, pues para los jóvenes “los desplazados son sus padres y o familiares”; la memoria que se encuentra en sus relatos sustenta las historias contadas a medias por el dolor que significa para los estudiantes ese pasado. Muchos no indagan sobre los detalles pues han configurado su identidad desde sus experiencias atadas a sus anhelos por un futuro mejor; el mismo que describen a través de dibujos, frases y bailes, con la mayor esperanza.

Y es que, como se ha dicho en anteriores páginas, ser desplazado es sinónimo de incertidumbre, desarraigo, anonimato, dolor, rabia, presencia terca y obstinada de los recuerdos, y un esfuerzo contante por olvidar (Bello, 2001, p. 8).

Constituye una violación múltiple de los derechos humanos. Sus consecuencias son insospechadas, y pasan desde la movilidad demográfica y la concentración de la población en zonas de asentamiento precario en las grandes ciudades, hasta impactos de orden económico y político. Antes, durante y después del desplazamiento las personas que han sido sometidas a él ven trastocada su dignidad, su identidad y su bienestar emocional (Bello, 2001, p. 11).

Lo interesante es que los estudiantes desplazados expresan manifestaciones de una nueva identidad, en la que la escuela ocupa un lugar protagónico en tanto es su entorno cotidiano y los acoge sin restricciones. Allí se sienten cómodos. Les permite configurar su identidad.

Conocer el contexto en el que se desarrolla el ejercicio investigativo favorece un adecuado y riguroso acercamiento a lo que se pretende investigar; desde una observación que tenga en cuenta que dicho contexto educativo es cambiante y depende de múltiples factores que se determinan por las relaciones entre individuos y grupos, por lo que no se esperan resultados

determinantes sino que nos ayuden a pensar formas de problematizar la experiencia pedagógica e intentar comprender a través del trabajo de campo actitudes, valores y formas de relación. En esta investigación me concentré en la configuración de identidades desde lo subjetivo e intersubjetivo, algo que se hizo evidente desde las formas de relacionamiento, los rituales y las construcciones simbólicas de los jóvenes en situación de desplazamiento (Rodríguez, 2007).

La educación popular y la pedagogía social pueden contribuir a que en la escuela se desarrollen estrategias y se implementen recursos a través de las narrativas, los relatos y las expresiones artísticas como las desarrolladas en esta investigación, para contribuir a mejorar la convivencia y la inclusión dentro y fuera de la institución. Todo ello para lograr que los estudiantes puedan explotar sus capacidades, aceptar códigos y acuerdos de comportamiento. Esto ante un contexto que de por sí es violento e intolerante; sin embargo, el reconocimiento de la memoria del otro puede contribuir a que los maestros desarrollemos una práctica docente que reconozca las posibilidades que tenemos en la escuela aplicando los postulados de la pedagogía social y, desde una postura pedagógica, se reconozca la importancia de la identidad. Freire (1994) afirmó que:

Es muy cierto que los cambios infraestructurales a veces alteran rápidamente las formas de ser y de pensar que perduraban desde hace mucho tiempo. Por otro lado, el reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio. Por otro lado, es preciso que seamos bien claros con relación a algo que es evidente: esas herencias culturales tienen un innegable corte de clase social. (Freire, 1994, p.43).

Este fragmento de la obra *Cartas a quien pretende enseñar* es un ejemplo de las reflexiones frente a la práctica docente contadas de manera anecdótica, comprendiendo los contextos sociales y culturales para lograr que la educación impacte positivamente. Podemos ver inmerso el concepto de *identidad*, en el sentido que el docente debe manejar un equilibrio a la

hora de intervenir estos contextos sociales, teniendo como base el respeto, pero también la necesidad de transformar la comunidad, hasta el punto de convertirse en un referente de progreso y de conocimiento.

En línea con lo anterior, y en relación con la pedagogía Social, puedo evidenciar en este texto de Freire asuntos importantes para mi investigación; entre ellos destaco la posibilidad de que la escuela pueda ayudar a resolver los problemas sociales del contexto; que el maestro sea un orientador para crear condiciones de sociabilidad y convivencia; y en última instancia, que sea capaz de prevenir la violencia y otro tipo de actitudes disociadoras. Ya he mencionado que elementos como la cultura y el deporte, han logrado mejorar la convivencia en mi institución, apoyando los talentos, estimulando la inclusión y la apreciación de la diversidad, y también motivando a los estudiantes a acceder a la educación superior. Quizá esa sea la escuela democrática que menciona Freire.

Indagar por los fenómenos del desplazamiento y la configuración de identidades permitió reflexionar sobre ellos. A propósito del desplazamiento, uno de sus más destacados impactos en los últimos años en el país, es lo que Osorio (2006) llama la “desruralización” de Colombia. Es claro que ese es un fenómeno que ha afectado principalmente a los campesinos, y en el que el problema de la posesión de la tierra ha generado verdaderas tensiones. Sin embargo, también ha generado una urbanización acelerada, toda vez que son las grandes ciudades, y sus periferias, las que acogen a esa población desplazada. Esa es precisamente la característica fundamental del barrio en el que se encuentra la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla. En algunos testimonios, los estudiantes hablan de sus lugares de origen; el entorno rural, sus antiguos espacios vitales. Ahora los recuerdan con nostalgia, pero también con la certeza de que en una ciudad como Medellín pueden rehacer sus vidas y configurar sus identidades. La escuela juega un papel determinante en ese proceso.

Otro de los impactos del desplazamiento, es lo que Osorio (2006) define como el “confinamiento o sedentarización forzada”, una expresión del control territorial de los grupos armados que buscan subordinar a la población. Es claro que la guerra y el desplazamiento son aceleradores del cambio social en las diversas dimensiones de la vida individual y colectiva. Sin

embargo, en las reflexiones de los jóvenes se evidenció que el desplazamiento puede considerarse como un factor determinante, en tanto puede movilizar a la comunidad a pensar dicho fenómeno y su influencia y esto solo puede hacerse a través de la memoria.

La memoria permite que las personas se ubiquen en su espacio y en su tiempo, y en su imaginario simbólico. La experiencia investigativa desarrollada con los jóvenes de la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla que han transitado por acontecimientos de desplazamiento, me permitió acercarme al contexto, hacer memoria de nuestra historia, pero también de mi propia historia, reflexionando sobre esa apuesta ética de posibilitar espacios en la escuela a través de la pedagogía social y la educación popular.

La configuración de identidades en los jóvenes me recordó de manera constante que la identidad es algo cambiante: ¿Cómo no serlo en situaciones extremas como las que han generado las consecuencias del desplazamiento asociadas al conflicto armado, a situaciones de violencia física o de falta de acceso a ingresos económicos que garanticen los derechos de los ciudadanos? La identidad en este escenario se muestra como algo mutable, que se transforma y se adecúa de acuerdo con las circunstancias y experiencias. Se vislumbra la posibilidad de transformación que parece inherente a las identidades. No hablamos acá de algo fijo e inmutable.

Esta investigación se convirtió en un ejercicio de memoria sobre la vida de los jóvenes que participaron del proceso; ellos expresaron sus historias de una forma artística en la que pudieron reencontrarse con sus compañeros; también manifestaron sus identidades en el encuentro con el otro; compartieron un poco de su historia personal en la que se hizo evidente la configuración de sus identidades. Se reconocieron desde una simbología, unos rituales, unas formas de ser y estar. En palabras de Mèlich (2000): “Me constituyo en subjetividad humana en respuesta al dolor y sufrimiento del otro” (p. 92).

Varias son las nuevas preguntas derivadas de esta investigación; el punto de partida para futuros trabajos. Con más herramientas, más lecturas y otro nivel en mi formación pueden constituirse en investigaciones posibles; entre ellas destaco cuestionamientos como: ¿Puede considerar el desplazamiento como un factor de identidad? ¿Puede o no movilizar a la

comunidad a pensar dicho fenómeno y su influencia? ¿Cómo reflexionar sobre las políticas asistencialistas que desdibujan las verdaderas consecuencias derivadas de un fenómeno como el desplazamiento? ¿Cómo reconocer al otro a partir de los planteamientos de la pedagogía social y de la educación popular? ¿De qué manera reconocer las posibilidades crítico reflexivas de la comunidad y el aporte de la misma a los procesos de configuración de identidades? ¿Cómo se construye el sujeto histórico de la población en situación de desplazamiento de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla para pensar territorialmente la historia territorial y comunitaria?

Para finalizar puede concluirse que, como maestra, investigar la experiencia educativa del contexto donde desarrollo mi práctica docente es posible utilizando los aportes de la pedagogía social y la educación popular; todo ello motivando espacios para que los jóvenes reconozcan su historia de vida, aunque no sea fácil para ellos. El resultado mostró que, a través de formas artísticas y actividades cotidianas propias de los rituales de la escuela, los estudiantes pueden expresarse y hacer memoria; esa memoria tan necesaria en un país como Colombia que ha sufrido un conflicto en el que han aflorado las peores formas de inhumanidad. A través de esos ejercicios de memoria podemos aprender de las atrocidades cometidas por los grupos al margen de la ley, las bandas criminales y el Estado. Citando nuevamente a Mèlich (2000), “la educación después de holocausto no puede renunciar al pasado, al recuerdo a la memoria; si así lo hiciera sería inhumana” (p. 92). Y generaría una constante indiferencia y un interminable olvido.

REFERENCIAS

- Apple, M.W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.021
- Canales C., M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra_1), 15-24. doi: 10.3989/ris.2013.03.18
- Contreras, J. y Pérez De Lara. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez De Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Díaz Faciolince, V. E. y Molina Jaramillo, A. N. (2016). *El destierro y sus duelos: La elaboración del duelo; posibilidades y límites de la reconstrucción de la vida*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica para la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2015). *Estrategias de investigación social educativa. El giro en la mirada*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación educativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García, B. E., González, S. P., Quiroz, A., Velásquez, A. M. y Ghiso, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Giroux, H. (2012), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Hurtado, D. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 6(1), 81-110.

Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla (2017). *Manual de convivencia. Acuerdo directivo N° 25. Noviembre 1° de 2017*. Recuperado de: https://media.master2000.net/menu/94/1833/mper_47873_MANUAL%20DE%20CONVIVENCIA%20IERLB%202018.pdf

Jara, O. (Octubre, 2014). Educación popular y cambio social en América Latina. En *IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Universidad del País Vasco. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional -HEGOA-, Vitoria-Gasteiz. Recuperado de: http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2014/10/EP_Cambio_Social_AL_Oscar_Jara.pdf

Jiménez, M. (2013). Diseñar otra escuela desde la educación popular: ciudadanos del mundo, pero también hijos de la aldea, desiguales y excluidos. *Revista Contexto & Educação*, 15(59), 63-92.

Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. 24 de julio de 1997. D.O. No. 43091.

Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la concesión de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. 25 de julio de 2005. D.O. No. 45980.

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. D.O. No. 48096.

McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.

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

Mèlich, J. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder Editorial.

Mollenhauer, K. (1986). “Conflictos y situaciones conflictivas en la adolescencia a la luz de la pedagogía social”. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (1), 21 - 28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576887>

Osorio, F. E. (2006). Reconstruyendo identidades en medio de la guerra: reflexiones desde experiencias de población en desplazamiento forzado en Colombia. En Wher, I. (Ed.). *Un continente en movimiento. Migraciones en América Latina* (pp. 368 – 384). Bogotá: Iberoamericana Vernuet.

- Ramos, J., y Ríos., S. (2012). Imágenes, imaginarios y memoria de la violencia escolar en Colombia: *el olvido como estrategia en el contexto escolar. Memoria y Conflicto en la escuela.* (pp. 126). Bogotá: Instituto para la investigación Educativa y el desarrollo pedagógico.
- Ríos, D., Marín, N., y Osorno., Y. (2011). *Vamos a trabajar en convite: mecanismos de transformación del territorio de los habitantes del barrio la Honda de la Comuna tres de Medellín.* Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología.
- Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 10(1), 161-176.
- Rodríguez, A. N., Tabares, K., y Gómez, S. A. (2005). El desplazamiento forzado: entre la ruptura y la reconstitución de la identidad individual y social. *Revista Colombiana de Trabajo Social*, (19), 66-80.
- Sáez, J. (1986). La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (1), 7-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2576887>
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Torres, A., (2000). Sujetos y subjetividades en la educación: Educación popular, subjetividades y sujetos sociales. *Pedagogía y saberes*, (15), 5-14. doi: 10.17227/01212494.15pys5.14
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos.* Bogotá: CINDE / El Búho.

Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(2), 1-7. doi: 10.35362/rie4822236

ANEXOS

Anexo 1. GUÍA DE LAS TÉCNICAS IMPLEMENTADAS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

- **OBJETIVO:**

Identificar las relaciones desde lo subjetivo e intersubjetivo de los jóvenes en situación de desplazamiento que transitan de los grados 10° Y 11° de la IERLB.

- **CARTOGRAFÍA CORPORAL**

Busca conformar un espacio de reflexión en los y las participantes a partir de la estrategia planteada, identifique que elementos pueden configurar las identidades, a partir de la narración de sus “marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo, historias, vivencias, experiencias y sentidos que ellas tienen.

La cartografía corporal, es una técnica expresiva y descriptiva que convoca a los sujetos a describir, representar y narrar a través de diseño de figura o perfil humano, aspectos de su vida cotidiana, aula de clase, experiencia individual o un grupo específico con su contexto. En dicha representación y narración se ubican sentimientos, pensamientos, acontecimientos, problemáticas, potencialidades, habilidades, actitudes y aptitudes etc., intentando relacionarlas con las partes de tu cuerpo, con la figura que has diseñado. (García, González, Quiroz, Velásquez y Ghiso, 2002)

- **Desarrollo de la Técnica:**

Descripción

1. Se propone un ejercicio de activación cognitiva a partir de unas preguntas sobre para ellos que significa o que hace parte de las “**identidades**” y se les entregan los conceptos referenciados en la descripción del ejercicio: **sentimientos, pensamientos,**

acontecimientos, problemáticas, potencialidades, habilidades, actitudes y aptitudes sentimientos, pensamientos, acontecimientos, problemáticas, potencialidades, habilidades, actitudes y aptitudes, gustos.

2. Se pide a los estudiantes reflexionar de manera individual sobre el significado de la palabra **“identidades”**.

3. Posteriormente se les pide que de manera individual armen la silueta teniendo en cuenta lo reflexionado a nivel grupal.

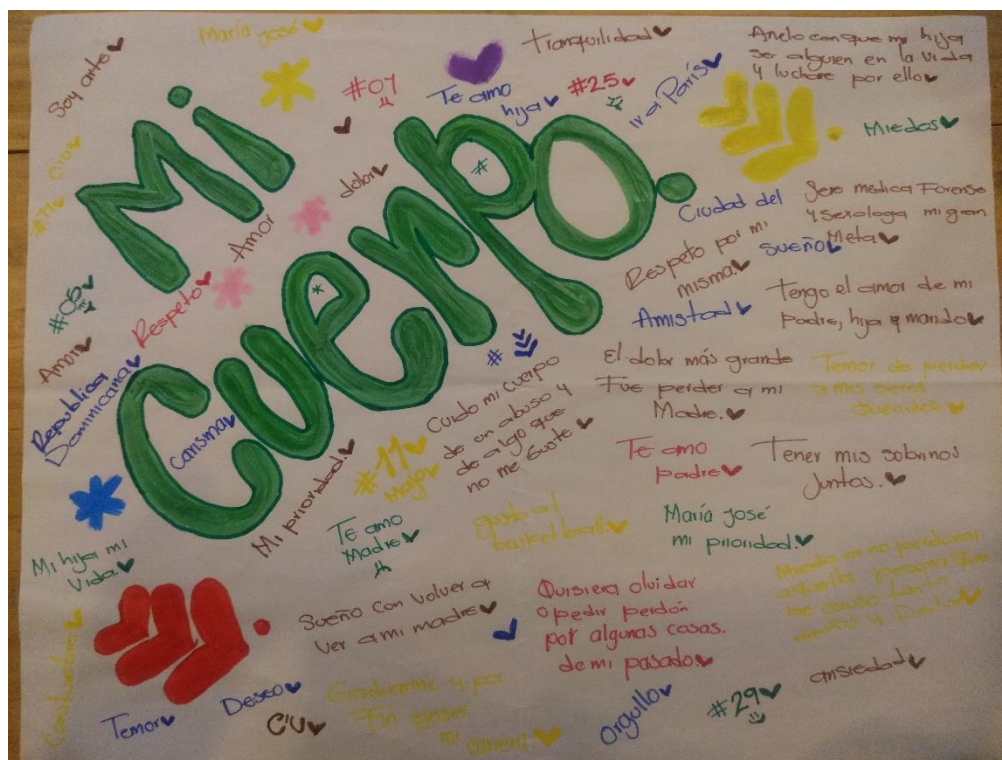
4. Como elementos detonantes se tienen distribuidas por todo el salón palabras, lugares, amigos, música, familia, recuerdos, pasado, presente y futuro.

5. Luego se solicita a los estudiantes del grado cuenten su experiencia y describan el significado.

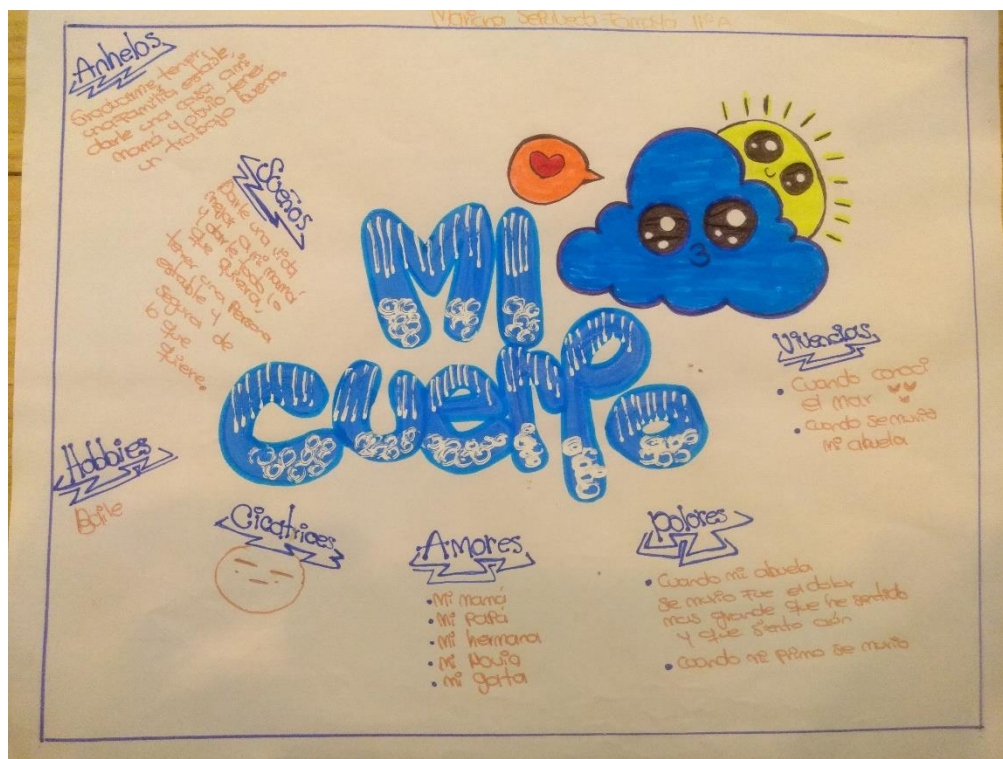
- Materiales

Silueta, bombas, curitas, *stikers*, hilo, ojos, marcadores, tijeras, colbón, vinilos, curas, hilos de colores, papeles, hilo, agujas cinta, papeles de colores, lana , hilo, cartulina, retazos de tela., La siluetas son entregadas de manera individual en bolsitas con todas las partes del cuerpo separadas.

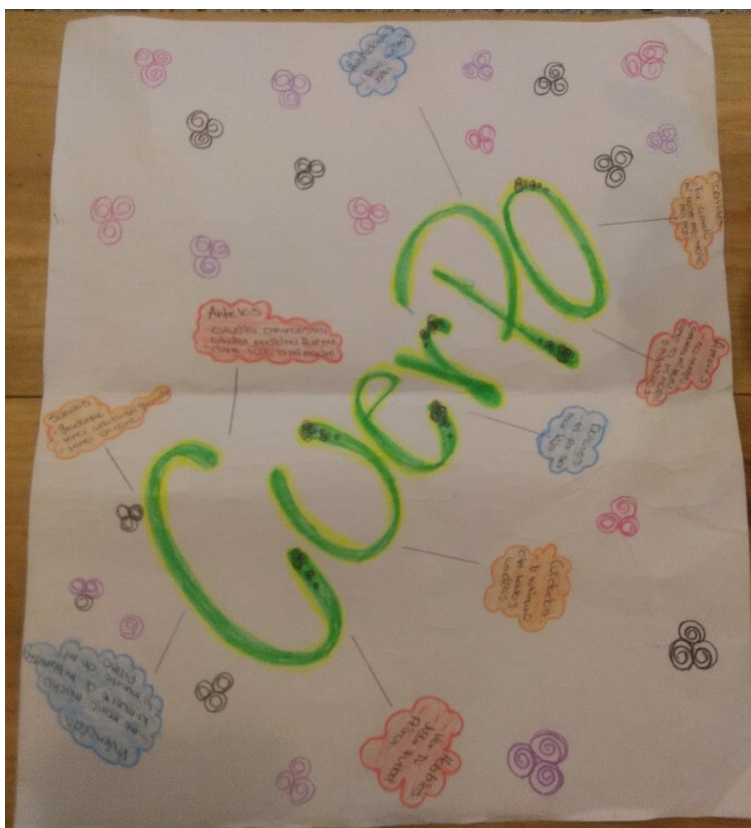
Anexo 2. Evidencias fotográficas.



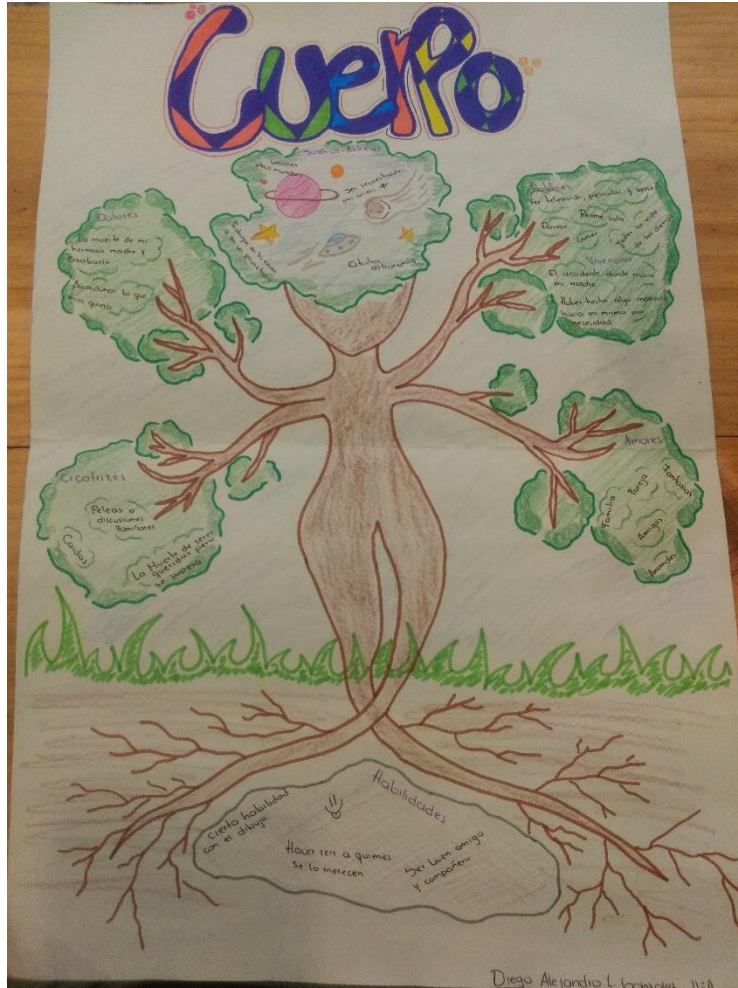
Cuerpo 1. Relaciones intersubjetivas.



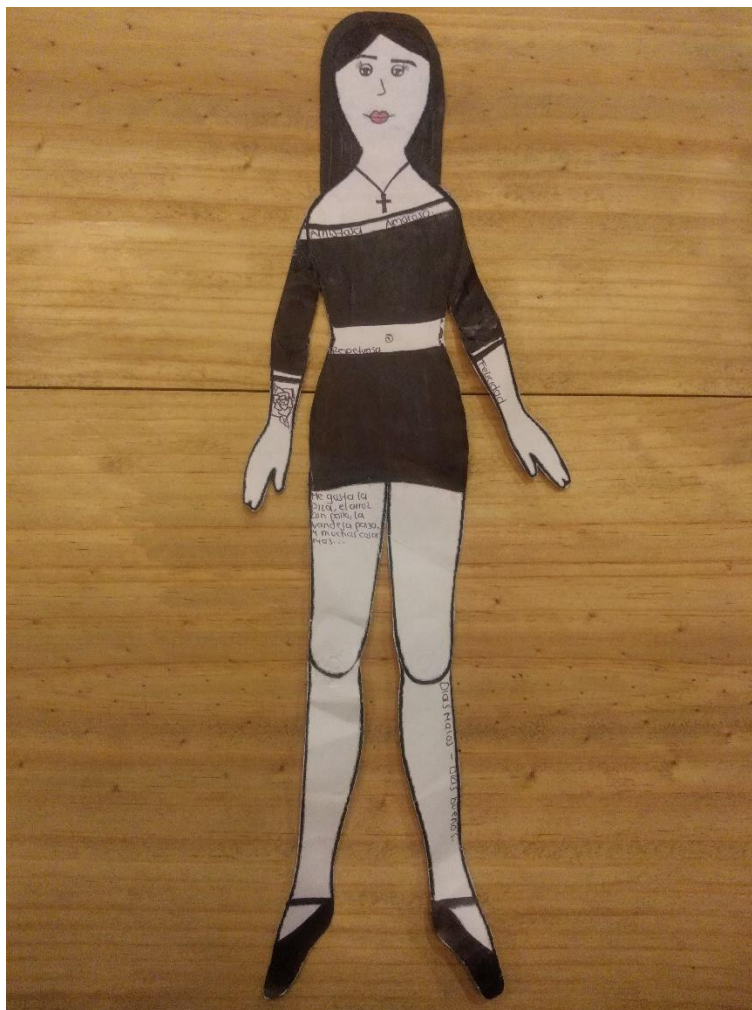
Cuerpo 2. Relaciones intersubjetivas.



Cuerpo 3. Relaciones intersubjetivas.



Cuerpo 4. Relaciones intersubjetivas.



Cartografía 1. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



Cartografía 2. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



Cartografía 3. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



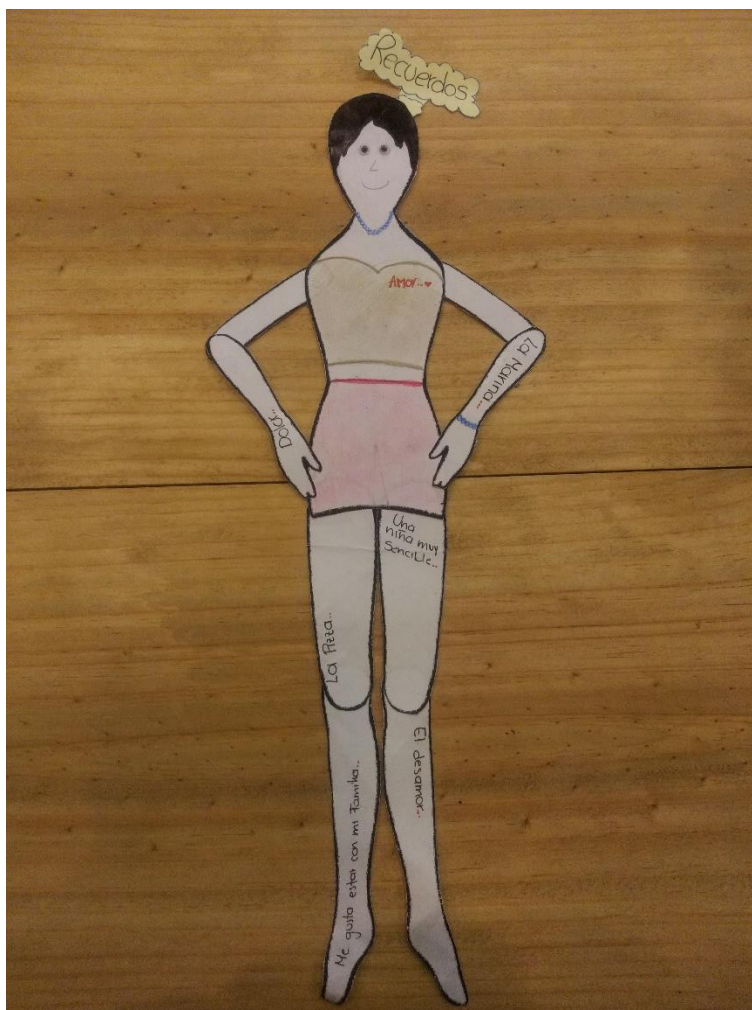
Cartografía 4. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



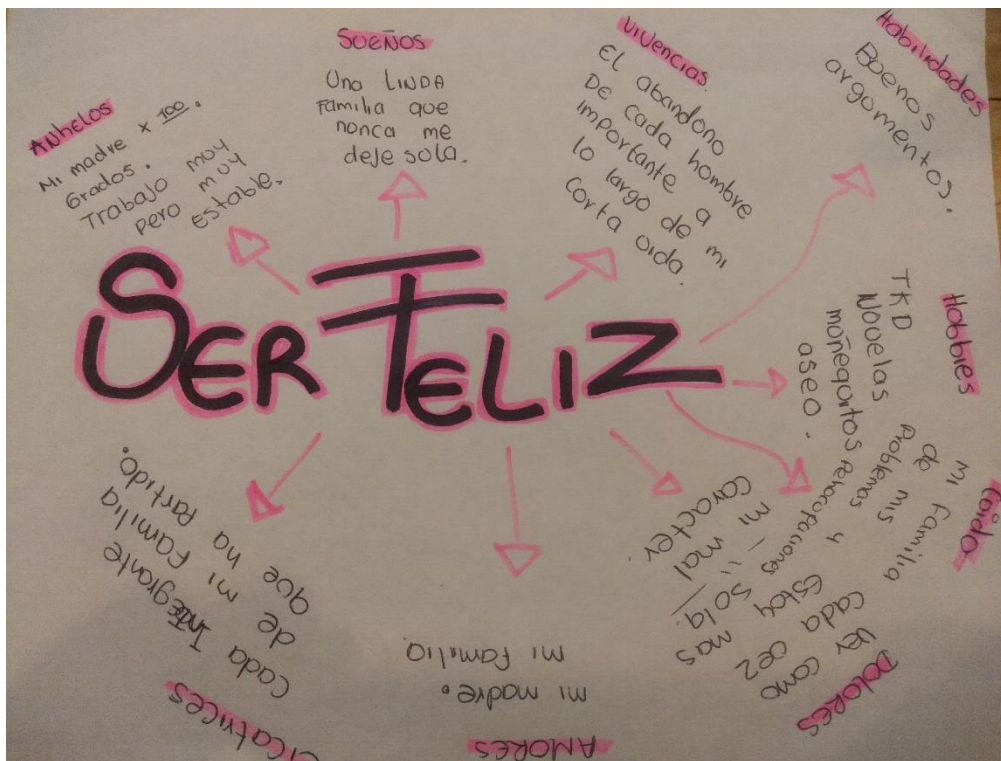
Cartografía 5. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



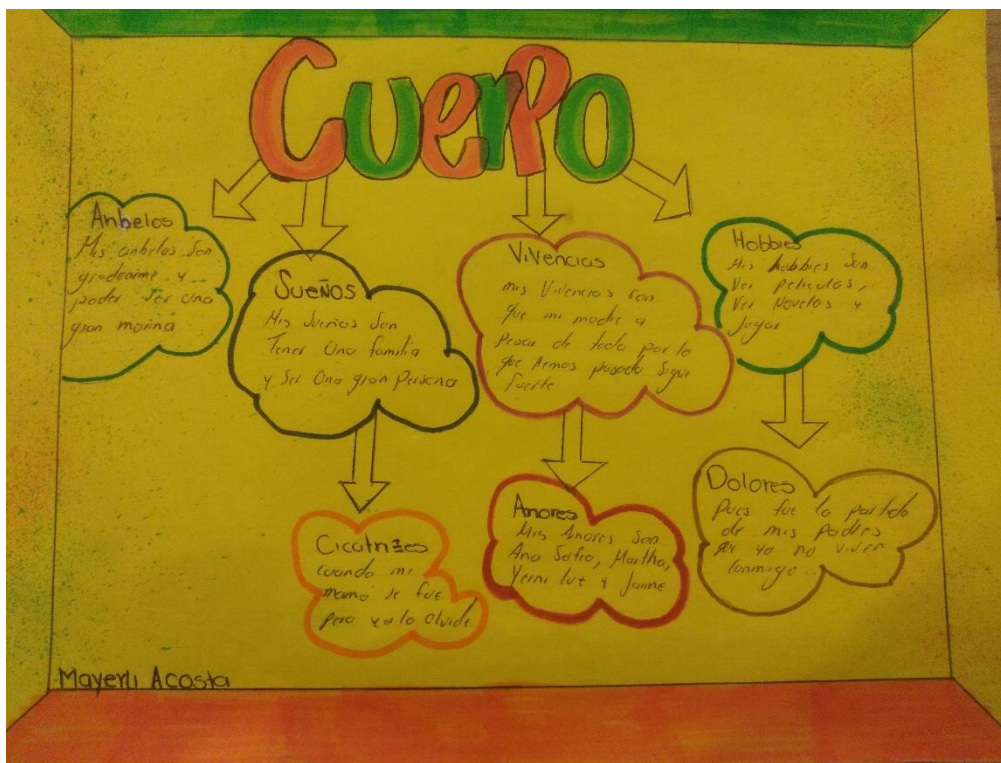
Cartografía 6. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



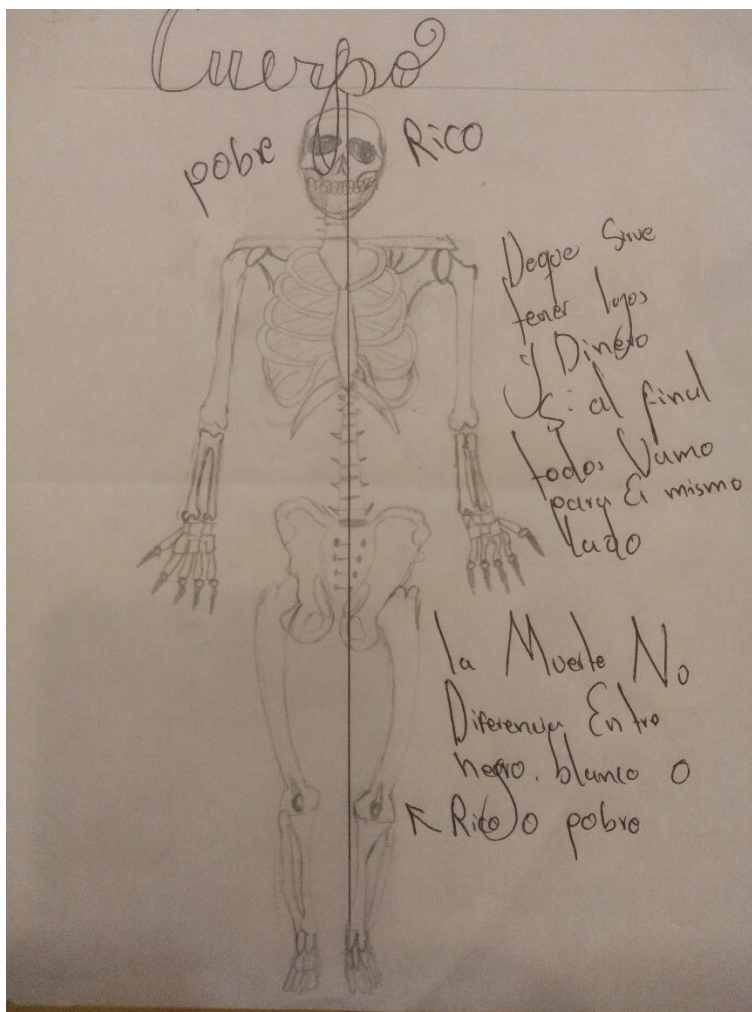
Cartografía 6. Manifestaciones subjetivas e intersubjetivas de los jóvenes.



Cuerpo 1. Relaciones intersubjetivas.



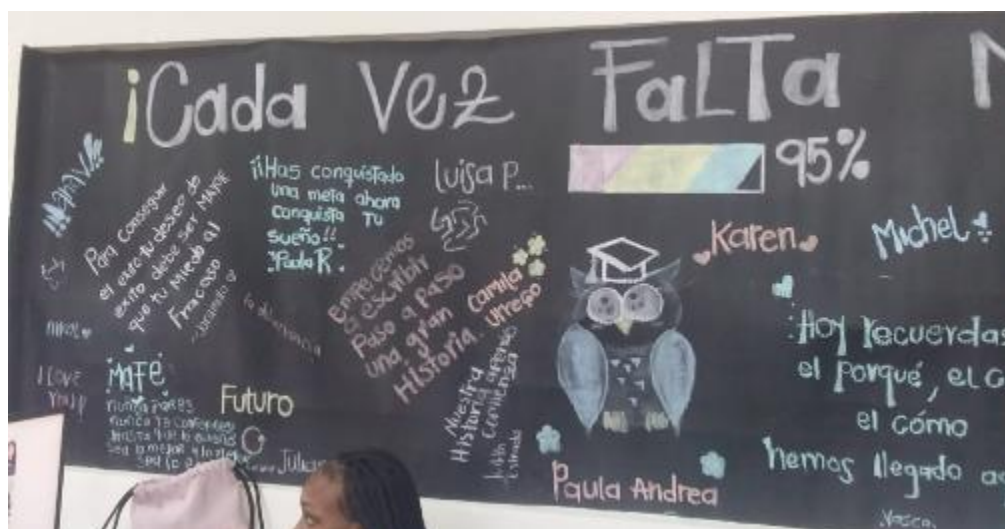
Cuerpo 2. Relaciones intersubjetivas.



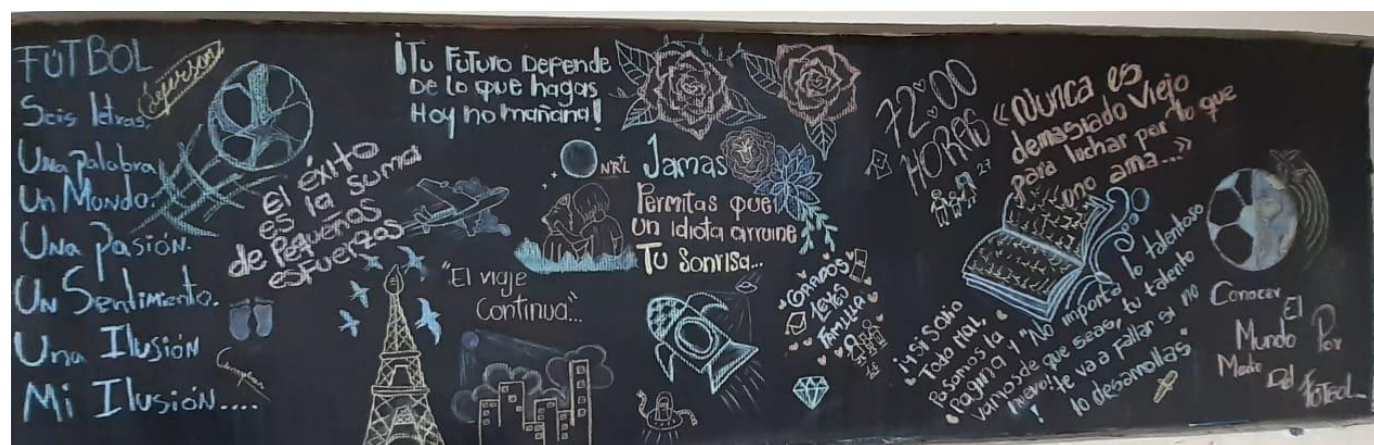
Cuerpo 5. Relaciones intersubjetivas.



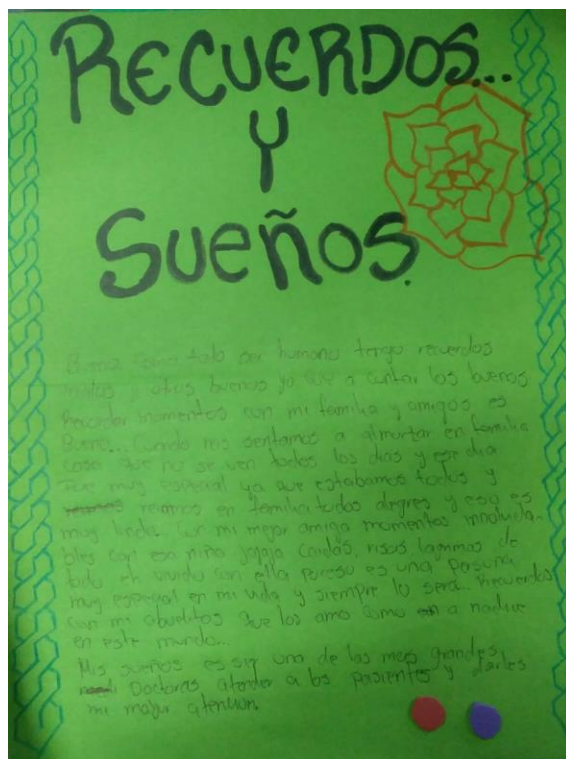
Mura 11. Mural de los sueños y recuerdos.



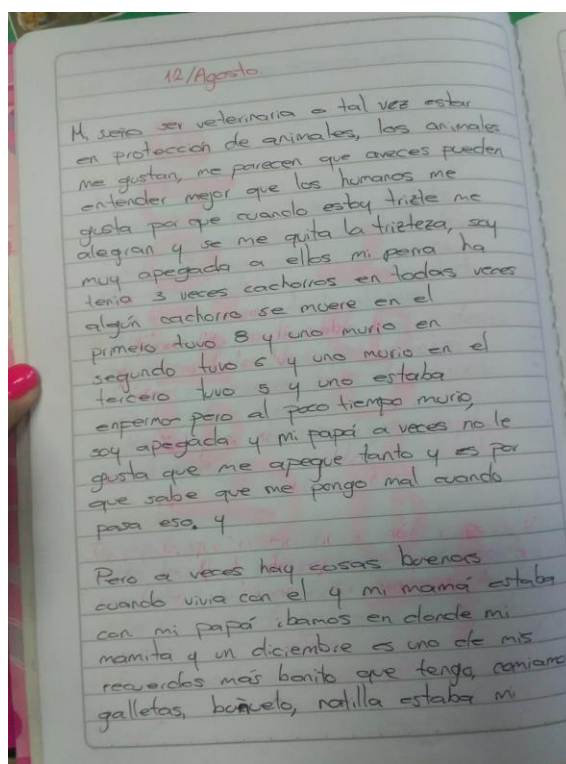
Mural 2. Mural de los sueños y recuerdos.



Mural 3. Mural de los sueños y recuerdos.



Mural 1. Mural de los sueños y recuerdos.



Mural 2. Mural de los sueños y recuerdos.



Identidades 1. Día de las identidades.



Identities 2. Día de las identidades.

Anexo 3. Guía grupo de discusión

Técnica de recolección de información – Maestría en Educación Semestre 4 agosto de 2019

Responsable: Viviana Arteaga Quiroz

Asesora: Sandra Colorado

Configuración de identidades en los estudiantes en situación de desplazamiento en la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla, 2015 – 2019.

Con esta investigación pretendo develar *la configuración de identidades que se genera en los jóvenes en situación de desplazamiento de la IERLB.*, desde los aportes de la pedagogía social y la educación popular, considerando que ambas perspectivas tienen en común la voluntad de abrir las fronteras de la educación más allá de la escuela. busco indagar por la configuración de identidades en los jóvenes en situación de desplazamiento de la institución educativa Rodrigo Lara Bonilla y para tal efecto, trabajaré con los jóvenes del grado décimo y once. será preciso recurrir a diversas fuentes de información y la fuente oral será protagonista, como ya se ha dicho; se destacan las entrevistas con los estudiantes, miembros de sus familias, líderes comunitarios, profesores, además de la búsqueda de información en los archivos oficiales del colegio, centros de documentación y bibliotecas universitarias de la ciudad, estadísticas de la secretaría de educación, archivos oficiales, etc. información relacionada con el conflicto, la atención a necesidades y exigencias de tipo educativo, los procesos sociales asociados a la institución y liderados por los integrantes de la comunidad, y la manera como los estudiantes construyen sus identidades en el contexto social en el que viven.

-PREGUNTA

¿Cómo se configura la identidad de los jóvenes de los grados de 10° y 11° que han transitado por situaciones de desplazamiento?

-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las relaciones desde lo subjetivo e intersubjetivo de los jóvenes en situación de desplazamiento que transitan de los grados 10° y 11° de la IERLB.

Describir los tipos de identidades que generan los jóvenes de la IERLB, cuales son los hitos diferenciales y sus apropiaciones a la institución educativa.

Establecer cuáles son los referentes e interacciones que desde la pedagogía social posibilita el desarrollo de los procesos identitarios de los jóvenes de los grados 10° y 11 de la IERLB.

-Grupo de discusión

“Es una técnica apta para el estudio de la realidad compartida, del sentido común, del discurso social, de la lengua en que se habla”¹⁸⁹ María Eumelia Galeano.
Estrategias de Investigación Social Educativa.

El grupo de discusión o grupo de enfoque, es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recopilar información relevante sobre el problema de investigación, donde varias personas conversan sobre un tema propuesto en este caso tiene como principal objetivo contribuir a la recopilación de información sobre el siguiente objetivo de investigación: Describir los tipos de identidades que generan los jóvenes de la IERLB, cuáles son los hitos diferenciales y sus apropiaciones a la institución educativa; dicho grupo discusión estará conformado por docentes de la Institución educativa que asisten a los grados 10° y 11° con una buena intensidad horaria, es decir, conocen a los jóvenes de ambos grados; es decir hacen parte de un grupo que conoce el contexto institucional y por ende pueden llegar a un posible consenso.

Metodología del grupo de discusión

Asistentes

Daniel Ruíz

Lida Cristina González

Johnny Eduar Henao

Tiempo de duración: 1 hora

Inicio de la sesión

- -Bienvenida y agradecimientos.
- -Revisión general del tema a tratar.
- -El moderador debe crear el ambiente deseado para el inicio de la discusión. Su función es la de no intervenir, plantea el tema de tal manera que a los integrantes quiera participar espontánea y voluntariamente, controla el desarrollo de la discusión, evita dispersión hacia otros temas y reduce tensiones.

- Se realiza una breve introducción al contarles de manera breve de que se trata la investigación y cuáles son sus objetivos como se presenta al inicio de la guía.

- Consentimiento informado
- Registro de los datos
- Grabación del audio.
- Transcripción de audios
- Descubrir categorías y temas emergentes, codificar categorías y establecer relaciones,
- Análisis, interpretación y resultados a la luz de los objetivos de la investigación.

Preguntas orientadoras para el grupo de discusión docentes de IRLB sede bachillerato.

- Presentación del objetivo, asistentes y roles que desempeñan en la Institución educativa
- ¿Pueden describir brevemente las características del contexto de los jóvenes de la IERLB?
- ¿Cuáles son las características de los jóvenes en situación de desplazamiento de la IERLB?
- ¿El desplazamiento genera unas identidades?

- ¿Al llegar a un nuevo territorio esas identidades se transforman?
- ¿Cómo la institución educativa posibilita procesos de configuración de las identidades en la población en situación de desplazamiento?
- ¿Cómo se reconfigura la identidad de estudiantes que han sido desplazados al ser integrados a la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla?