



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ



PONENCIA

DIÁLOGO DE SABERES, CURRÍCULO Y RETORNO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA

Doctorando: Luis Alfredo González Monroy¹

RESUMEN

La presente ponencia es una reflexión en la cual se visibiliza el fenómeno del retorno de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia como un hecho intercultural donde la escuela a través de su currículo se ofrece como una oportunidad dialógica en la finalidad de darle voz a las personas que pocas veces hacen uso de un derecho ciudadano, pero ante todo que los dignifica como seres humanos.

Se propone desde el dialogo de saberes un consenso entre los actores del acto educativo, en el cual el imaginario colectivo y el acervo sociocultural de las víctimas se restaura en el currículo desde posturas socio-críticas y promoviendo lealtades hacia sí mismos, su familia, vereda, comunidad y país.

PALABRAS CLAVES: Currículo, retorno del desplazamiento forzado, diálogo de saberes, interculturalidad, ciudadanía.

ABSTRAC

This paper is a reflection which makes visible the phenomenon of the return of victims of forced displacement in Colombian as a cultural fact where the school through its curriculum is offered as a dialogic opportunity in order to give voice to people rarely make use of a citizen's right, but above all that dignifies human beings. It is proposed the

¹ Doctorando del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. Miembro del grupo de investigación: Calidad Educativa en un Mundo Plural. CEMPLU de la Universidad del Magdalena-Colombia.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



knowledge dialogue from a consensus among participants of the educational act, in which the collective and cultural heritage of the victims is restored to the curriculum from socio-critical positions and loyalties promoting themselves, their family, village, community and country.

KEY WORDS: Curriculum, return of the forced displacement, dialogue of knowledge, interculturalism, citizenship.

DESARROLLO

El retorno para una persona y su familia al lugar de donde alguna vez fueran expulsados por los actores del conflicto armado en Colombia, no es una determinación fácil de tomar, pues en ella se halla implícita un acumulado de recuerdos que fluctúan entre los buenos recuerdos y los malos recuerdos. En los primeros se evoca los momentos felices, bucólicos de una vida entregada a la tierra, la cual por lo menos brindaba el pan coger y el cuidado de los animales domésticos que proporcionaban proteínas a la familia; se ejercía entonces la agricultura combinada con la pecuaria, con el excedente de estas dos actividades se sobrellevaba la vida de una manera digna en un ambiente sociocultural enraizado por la tradición, las costumbres y en un acuerdo tácito se vivía bajo el espectro de un imaginario colectivo que daba un ethos, ya no a una familia, sino a una sociedad con características particulares en el ámbito de un país pluricultural y multicultural construido en términos de Taylor (s/f: 6) desde un diálogo colectivo plasmado es su Constitución Política que nos declara ante el mundo como un Estado de derecho.

Por su parte, cuando se evoca los malos recuerdos, la tristeza invade a estas personas victimizadas, pues con ellos vienen a la mente los seres queridos que murieron por defender lo que consideraban como parte de su propio ser. Se recuerda las largas jornadas de vigilia y zozobra en la búsqueda de un lugar que les proporcionara abrigo y alimento. La angustia de ver a sus hijos e hijas sin asistir a la escuela, el estar mendigando después de tener una situación socio-económica estable, el enfrentarse a una sociedad indiferente, el no saber un oficio distinto a los que se hacen en el campo, entre otros aspectos los colocaban en condiciones oprobiosas, es decir, el conflicto armado de Colombia del que eran víctimas y del cual no entendían nada, los llevo a una condición de vulnerabilidad extrema



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



donde el desconocimiento de sus derechos sociales y humanos los envilecía, los afectaba en su dignidad, por lo tanto en su bienestar emocional (Bello, 2004: 1), en últimas los degradaba como personas. Situación que cada desplazado asumía de manera diferente, pues algunos contaban con familiares que los acogían en principio mientras se acomodaban y renacían como personas útiles para la sociedad; quienes no tenían esta oportunidad tenían más aflijes, pero lo cierto es que no desfallecían pues una habilidad que desarrolla las personas desplazadas es la resiliencia como capacidad para recuperarse de las adversidades de manera inmediata pero también como una forma de expresar su resistencia que les permite la posibilidad de avanzar mediante su participación consciente en los procesos de reparación y reivindicación tal como lo ratifican Raider-Stieha-Hensley (2012: 9).

En la penuria ya asimilada por estas personas se piensa en los niños y niñas, rememorando a la escuela pública como lugar donde se aprende, se juega y se crece, constructo conceptual que ha sido concebido para el goce de todos y que ha de abrir sus puertas sin ninguna clase de condicionamientos a quienes toquen a ellas. Sin embargo, para los niños desplazados su regreso a la escuela depende de la decisión y/o situación socioeconómica de sus padres (Ibáñez. 2009: 2), muchas veces los niños contribuyen con el sostenimiento de la familia, más si la cabeza de familia es su madre que en muchas ocasiones es viuda o se da el caso en que su padre y/o hermanos mayores o menores padecen una discapacidad sufrida por la violencia del conflicto.

Por lo tanto el niño desplazado que regresa a una escuela en exilio ha de considerarse (des) afortunado. El niño ya acogido por el sistema escolar se enfrenta ahora con otras maneras de ver el mundo, sufre discriminación por su procedencia, condición socioeconómica, etnia, creencias, cultura, ideología y oficios tradicionales de sus padres. El currículo estatal y/o explícito² tomado de las ciencias económicas con un estilo técnico-instrumental y visto desde la perspectiva de Aristizabal-Muñoz-Tosse (2011: 2) como panacea para cumplir las metas exigidas por organismos internacionales, sin tener en cuenta otras propuestas no alineadas, es lo que los niños reciben en la escuela, no es más que un

² El autor entiende por currículo explícito, todo lo que el Estado ofrece de manera impositiva a la población educativa con un propósito social, económico y político. Va desde los planes de estudio, infraestructura, recursos materiales y humanos e ideología imperante.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



medio de homogenización de la cultura dominante sobre la cultura dominada, este currículo no tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, las diversidades sumergidas en cada aula, solo se impone, se acata y se aplica sin consideración alguna.

El niño desplazado se enfrenta entonces a una situación hostil proporcionada por la escuela, que aprende a superar con el paso del tiempo, siendo asimilado por los actores que configuran su entorno-contorno. En esta coyuntura el niño desaprende su cultura de origen y aprehende la cultura que lo ha acogido y lo ha amancebado como una manera de reducir la tensión social que lo afecta de manera negativa en su identidad y autoestima (Sánchez Fontalvo, 2006: 66). Se produce entonces un conflicto identitario (Marín, 2002: 32) en el cual el niño desplazado opta por someterse sin más remedio poniendo en práctica todo el bagaje simbólico del grupo dominante, quien lo lleva a la deslealtad con lo suyo, con su arraigo, con su ethos; para ello el currículo escolar ha de incorporar formas de entender la identidad y ciudadanía desde el sentido de pertenencia (Bartolomé 2002: 135). Pero también es necesario advertir que el niño al asimilar el currículo explícito combinado con el currículo oculto que se da de manera paralela en la cotidianidad de la actividades escolares olvida el trauma y construye nuevos esquemas mentales de acuerdo a su crecimiento y mundo de representaciones que su nuevo nicho cultural le ofrece, al punto de fracturar el acervo e identidad cultural de su familia en situación de emergencia y fragilidad.

Por su parte la familia logra a duras penas mitigar sus necesidades básicas, ahora con la ruptura que sus hijos proporcionan en su cosmogonía³; disertadas en el párrafo anterior, se asume que las víctimas del desplazamiento forzado no están exentas de caer en las taras sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, la adquisición de enfermedades de transmisión sexual y la puesta en práctica de actividades delincuenciales en sus diferentes modalidades y niveles de gravedad. Los padres acongojados no conformes con la situación de sometimiento e ignominia socioeconómica reflexionan sobre la posibilidad de regresar a sus lugares de origen.

³ Los niños tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. [Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia].



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Reflexión que se plantea desde la recuperación de la tierra de la cual fueron despojados, vista ésta como bien capital que les daría un mejor status social y en la cual resignificarían su ideario, cultura ancestral, abologos y representaciones cósmicas. El retorno a la tierra de los desplazados surgida desde el discurso del Estado no es más que una acción afirmativa (Tubino, s/f: 3) en la cual se busca que las víctimas sean asimilacionistas en el sentido de que éstas apropien en sus esquemas de pensamiento, formas de expresión y modos de vida del sistema hegemónico que los acoge.

Por lo tanto, la idea de retornar se comparte desde el seno familiar, los vecinos, sus pares desplazados, las autoridades laicas, las autoridades del orden nacional y local, los funcionarios estatales encargados del fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, los maestros de la escuela y a toda persona que sea capaz de dar un consejo u opinión. Asumida la determinación se efectúa el retorno que tampoco es fácil. Es necesario en primer lugar tomar conciencia de los cambios que ha tenido el lugar y los moradores que habitan allí, muchos de los que se quedaron bajo el sometimiento y la humillación han fallecido, aquellos que eran niños, hoy son adultos y lideran procesos de restitución de tierras, otros son foráneos que han comprado parcelas y contribuyen al desarrollo de la región con su trabajo e inyección financiera.

Con la convicción de haber nacido de nuevo los retornados (ya no desplazados) construyen una nueva morada en su terruño que los vio nacer y que es la razón de ser de su vida. Organizan la parcela y empiezan a criar sus primeros animales, trabajan al principio como jornaleros para suplir sus necesidades alimentarias, cuando llega la primera cosecha de pan coger se emancipan y se admiten como finqueros y ganaderos.

Se evoca de nuevo a los hijos e hijas y se hacen una proyección de éstos para la vida, el hilo conductor para estos anhelos es la escuela como entidad que simboliza su materialización. Ante su ausencia se gestiona y/o través del trabajo comunitario se levanta una, para luego sí exigir a las autoridades educativas el nombramiento de los maestros que se requieren. Las autoridades viabilizan la necesidad y después de un largo proceso burocrático nombran a los maestros y los adscriben a una institución del orden departamental, municipal o distrital en donde se llevan a cabo los procesos de dirección y administración. Es decir, la escuela del retorno queda subordinada a los designios de una



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



escuela de acogida y/o que está en situación de dominación desconociendo que en la primera, la interculturalidad se manifiesta de manera fehaciente. Por lo tanto la interculturalidad no ha de tomarse como una acción funcional sino como un proyecto político de descolonización, transformación y creación que adquiere sentido, impacto y valor cuando es asumida de manera crítica, tal como lo argumenta Walsh (2009: 4).

Lo anterior nos lleva a discernir sobre las nuevas comunidades educativas que retornan, en ellas se observa que quedan subordinadas a otras mayores, llamadas en Colombia instituciones, las cual trazan los designios y el proyecto de vida de sus estudiantes nativos y el de los estudiantes en condición de retorno, a estos últimos no les queda más remedio que ser conformes con la suerte que el destino les designó. Los retornados representan las minorías con voto pero sin voz en el gobierno escolar de las comunidades educativas. La dirección escolar se encuentra en su sede principal, donde gestiona desde un ego-centralismo pensado solo en el bienestar de los niños que atienden en sus aulas, olvidándose de los niños de las escuelas periféricas que albergan a los niños desplazados en calidad de retornados, éstos solo son tenidos en cuenta cuando son registrados en el Sistema de Información de Matricula-SIMAT del Ministerio de Educación Nacional, para efectos de desembolsos económicos por niño atendido en lo que se denomina recursos por gratuidad que reciben las instituciones escolares en nuestro país.

De otra parte, el retorno para los que fueron víctimas del desplazamiento forzado en Colombia se convierte en su proyecto de vida, pues además de recuperar su tierra que fue la que motivo en gran medida su decisión de regresar se encuentran con una serie de obstáculos que no habían previsto y que han de sobreponer para estar al mismo nivel de las personas de acogida. Entre los obstáculos se encuentran que sus tradiciones, costumbres, creencias, ideologías, artes y oficios, mitos, leyendas, historia oral y folclore han sido borrados del acervo cultural de la sociedad que hoy co-ocupan sus tierras. El mundo de representaciones visible es el de una cultura global cuya dinámica se concentra en el consumo industrial que lleva a la nueva sociedad hacia un vacío de identidad plena y autóctona. Al respecto López (2001: 18) afirma que es necesario atender la diversidad desde los sistemas educativos, pues esta última es plural y en ella subyace intenciones de



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



liberación del yugo de la tradición homogeneizante y uniformizadora que históricamente ha tenido en nuestro continente.

La perspectiva de emancipación gira en torno al currículo escolar, pues con éste la cultura ancestral puede ser (re) cedida a las nuevas generaciones cuya prospección se fundamenta en lograr su realización como personas y ciudadanos de bien que coadyuvan en la construcción de una sociedad próspera y en donde todos los allí concurridos puedan ser correspondidos. Se concibe entonces este currículo como un constructo elaborado por quienes fueron víctimas del conflicto armado en Colombia y quienes los han acogido en su regreso representados en los distintos actores de la escuela dominante.

Para ello es necesario que los retornados empiecen a reflexionar desde una pregunta detonante que le dé significado y sentido a sus aspiraciones socioculturales: ¿Quiénes somos nosotros? La respuesta se elabora desde el autoreconocimiento individual y colectivo y entonces surgen aspectos como comprenderse que en la comunidad existe una riqueza en la diversidad; en estas comunidades se convive con mestizos, afrodescendientes, indígenas, miembros de la comunidad ROM (gitanos), católicos, evangélicos, trinitarios, viudas, madres cabeza de familia, ancianos, personas con capacidades diferentes, alfabetos, analfabetos, huérfanos, campesinos, obreros, empleados, ganaderos, niños, niñas, exguerrilleros, exparamilitares, exmilitares, entre otros. Se entiende entonces que las comunidades del retorno están conformadas por ciudadanos que comparten sus visiones del mundo desde una interculturalidad consciente y no como una etiqueta puesta para sacar ventajas. Al respecto Candau (2010: 7) sostiene que todas estas diferencias socioculturales han de tener un espacio en el currículo escolar pues no hay pretexto para argumentar que tanto la cultura común como la cohesión social se fragilizan.

Pero al hacerle la misma pregunta a los actores de la escuela dominante, éstos se autoreconocen como hermanos, primos, hijos/hijas, tíos, sobrinos, nietos, cuñados, concuñados; revelándose entonces que en las escuelas de acogida sus maestros y alumnos hacen parte de clanes familiares (González Monroy, 2008: 44); todos los miembros de la comunidad educativa son familia y la escuela antes que un espacio para desarrollar formación es un proyecto de vida al que todos le apuestan pues es la única empresa del Estado a la que se puede aspirar antes de aventurarse a migrar a la ciudad en busca de un



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



trabajo digno. Esta última circunstancia lleva a los maestros a ser acotadores de las directrices de las Secretarías de Educación ante el temor de ser trasladados hacia lugares remotos en los cuales les tocaría dejar su familia y patrimonio representado en tierra y animales domésticos.

Al detenernos a examinar las dos situaciones anteriores expuestas en sendos párrafos comprendemos que el currículo del retorno no es fácil de construir pues hay conflicto de intereses y las partes no están convencidas de ceder frente al otro, situación que va en detrimento del derecho de los niños a tener una educación acorde a su cultura y cosmovisiones y sobre todo frente a los niños que están en situación de vulnerabilidad. Por ello es necesario que las partes dialoguen como un derecho de todos los hombres tal como lo expone Freire (2010: 107), quien además agrega que nadie puede decir la palabra verdadera solo o decirla para los otros; de ahí la necesidad que la cultura dominante permita la palabra del dominado para que la verdad no sea el resultado de una injusticia social y/o un acto de insolidaridad humana.

Podemos pensar entonces que a partir de un diálogo franco las actividades escolares se entienden como una dinámica de relaciones interculturales en las cuales también se potencian las relaciones personales entre los diferentes miembros de los grupos que conforman una escuela del retorno. Lo anterior nos lleva a consolidar la formación de seres más humanos, de acuerdo a lo que nos señala De Souza (2004:5) cuando afirma que la cultura ha de ser capaz de garantizar las condiciones necesarias de esa humanización.

Es de acotar que los retornados también tienen sus aspiraciones, como la de tener autonomía en su escuela para gestionar ante las autoridades nacionales y regionales las necesidades que ellos consideran prioritarias para la educación de sus hijos, entre ellas aspiran a que los maestros que se les nombre tengan alguna filiación familiar con ellos; aspiran a manejar los recursos de gratuidad que el Estado le envía a la escuela por niño matriculado. Aspectos que no se dan en la lógica de la administración pública puesto que está sustentada bajo el régimen de la normatividad vigente.

De igual manera, el currículo que se impone en la escuela dominante es el oficial o explícito, que a la vez es llevado a las escuelas del retorno. Tanto en una comunidad como



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



en otra, no se reflexiona sobre dicho currículo debido a la presión que ejerce el Estado a través de las pruebas estandarizadas, los bajos resultados obtenidos por las escuelas llevan a las autoridades educativas a denigrar de la escuela, sus maestros y directivos, hacen de estos resultados un escarnio público a través de los medios masivos de comunicación.

Situación poco alentadora cuando se pretende elaborar un currículo que sea pertinente con las demandas, necesidades y aspiraciones socioculturales de las personas que retornan del desplazamiento forzado en Colombia. Sin embargo las pruebas estandarizadas están enfocadas en cuatro áreas fundamentales del saber: matemáticas, lenguaje, naturales y sociales, las otras áreas fundamentales del currículo oficial se fundamentan en la formación de los estudiantes como personas éticas, estéticas y cosmogónicas; estas áreas pueden ser abordadas desde principios sociocríticos, emancipadores y transformadores. Entonces a partir de lo anteriormente dicho podemos concluir que la presión del Estado no se sitúa en su currículo total, se enfoca en una parte y deja la otra parte para la autonomía de las comunidades educativas.

La última circunstancia mencionada en el párrafo precedente da luz a un nuevo espacio para el dialogo entre las comunidades que retornan con aquellas que las acogen. Así desde esta perspectiva las personas del retorno siendo conscientes y entendiéndose como personas que han luchado por recuperarse de un estado de vulnerabilidad en el cual las únicas aspiraciones son lograr ser autónomos y capaces de emanciparse a partir de una reflexión crítica elaborada en comunidad que fructifica en proponerle a la escuela que los oprime una oportunidad para recuperar su dignidad, identidad y mundo de representaciones, pues se les viene dando un trato autoritario enmascarado desde el discurso eurocentrista que predica equidad, igualdad y libertad.

Para reivindicarse los retornados aspiran por lo menos a que su voz tenga oído y sus aspiraciones tengan significado y sentido como comunidades educativas en emergencia postconflicto. Mejía (2011; 108) afirma que en un proyecto de sociedad, sus individuos han de implicarse en los procesos de la escuela, la cual en sus dinámicas los lleva a hacerse participes de lo público, a participar en democracias que hacen reales sus ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad sin ningún vestigio de explotación.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



De esta forma, el currículo escolar es un medio para entablar un diálogo emancipador en el cual los miembros de las comunidades del retorno se encuentran para pronunciar el mundo como condición fundamental para su humanización, evocando de nuevo a Freire (2010: 178). De esta manera tanto las partes dominadoras como las dominadas se hacen conscientes de su diversidad de colores, etnias, creencias, culturas, oficios, abolenos y memoria colectiva, entre otros aspectos, se sientan de manera circular y esbozan lo que piensan sobre lo que la escuela del retorno puede mediar para que sus niños se formen desde su propio ethos. De otra parte en este dialogo concertado no se puede ejercer una ciudadanía democrática del voto de papeleta o del voto nominal, más bien ha de ejercerse una ciudadanía de las minorías donde cada demanda, necesidad y aspiración sociocultural están subyacentes en el nuevo discurso elaborado y son centro de sus acciones pedagógicas (Candau, 2010: 5). Es necesario entonces ir más allá, y promover ciudadanías deliberativas (Henríquez-Gimeno, 2001: 8) desde la escuela en el afán de lograr consensos, negociaciones a partir de la presentación de ideas y el debate generoso.

Por lo tanto el retorno del desplazamiento forzado desde el ámbito escolar se halla en la frontera o engarce entre los bucles⁴ denominados: cultura nacional y currículo estatal, que pasamos a desglosar de la siguiente manera: el bucle de la cultura nacional se levanta como un referente y punto de partida de las culturas endógenas a lo largo y ancho del país; podríamos afirmar que existen dos subculturas confrontadas; una cultura dominante o de acogida con una estructura sólida, rígida e impositiva y una cultura dominada, débil en principio, reflexiva en un segundo momento y emancipante en un último momento. De otra parte está el bucle currículo estatal en el cual subyace un currículo opresor caracterizado por el autoritarismo, el industrialismo y el deshumanismo; pero también se halla inserto el currículo emancipador, que explícita humanismo, diálogo, crítica liberadora y transformismo, en cual los oprimidos o dominados tienen la oportunidad de hacer sentir sus voces con las cuales expresan sus saberes y los ponen al mismo nivel de sus opresores o dominadores para emanciparse y reencontrarse consigo mismos.

⁴ Entiéndase bucle en el texto como eslabón de una cadena que se une a otro y que en su engarce encierra una postura teórica.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Ambos bucles se interrelacionan recíprocamente desde su interior (cultura nacional-dominante-dominada/currículo estatal-currículo opresor-currículo emancipador) y desde su exterior, relaciones que van de un lado para otro desde diferentes direcciones y puntos de partida o llegada, lo cierto es que en este intercambio de relaciones siempre atraviesan el engarce denominado retorno de manera transversal. En estas relaciones lo que se da verdaderamente es un diálogo de saberes, experiencias, anhelos y ambiciones; sus actores poseen perspectivas diferentes, tanto maestros como comunidades del retorno son conscientes de su rol en la escuela.

Sin embargo, la primera condición a abordar es el aprender a desaprender la creencia de que todo lo se prescribe por el Estado es avasallante, hemos visto que el currículo estatal da espacios para formar a las nuevas generaciones desde un pensamiento crítico a partir de áreas no sujetas a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. La escuela ha de tener la obligación de preservar la cultura local y/o endógena de cada comunidad, incluida las comunidades que retornan del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia desde la construcción de su currículo emancipador de manera reflexiva, dialogada y concertada; pues la equidad no es posible en condiciones de injusticia.

Asimismo no podemos olvidar que los actores que construyen el currículo del retorno lo hacen desde lo prescrito por el Estado, pero lo hacen como personas que ejercen una ciudadanía cultivada desde el saberse parte de una diversidad, de una minoría que ve en su opresor a un par, a un igual sin ninguna clase de odios ni resentimientos. Que a pesar de estar excluido desde su yo es capaz de agrandar su círculo para que todos los demás entren; pero que también no se conforma con la dadas que recibe, sino que discierne críticamente para promover transformaciones en la finalidad de mejorar la calidad de vida de los suyos y su comunidad de la cual hace parte.

En este orden de ideas la escuela dominante ha de estar dispuesta a hacer renunciamentos a lo establecido en sus simbologías que generan resistencias al interior de su comunidad educativa y que son más visibles cuando se propagan a comunidades que retornan o están en condición de dominadas. Un ejemplo sencillo para comprender lo acabado de decir es el hecho de observar sin profundidad el nombre de la escuela de



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



acogida, de apariencia inocua pero que para alguno sector comunitario, así sea minúsculo produce malestar, pues este nombre institucional va dando el perfil curricular de la escuela y por lo tanto va produciendo asimilacionismo, segregacionismo, sectarismo y luchas intestinales o en el peor de los casos generar conformismos solapados⁵.

De ahí la necesidad de trabajar la elaboración del currículo del retorno partiendo del concepto “arraigo” como acción enmarcada en los eventos extracurriculares que se dan en la escuela; puesto que en él se evoca la dignidad y el sentido de identidad de las personas. Lo que quiere decir entonces que el arraigo es un concepto multiconnotacional, pues se encuentra en la tierra donde se nace, en las tradiciones familiares, socioculturales, laborales; en el folclore con las artesanías, las danzas, la literatura oral y escrita, la música autóctona y la gastronomía; pero también se da en las fiestas patronales, cultos religiosos, pagamentos y celebraciones cosmogónicas. Es decir, el arraigo es la vida misma de una persona y se materializa más cuando el que lo siente ha sufrido desarraigo como en el caso de las personas desplazadas por la fuerza.

De esta manera podemos afirmar que muchas veces las actividades extracurriculares de la escuela desbordan el cometido del currículo estatal, que solo recobra fuerza cuando la escuela es sometida a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Sin embargo, en la cotidianidad de las escuelas de acogida se desarrolla de manera impositiva lo extracurricular en el supuesto de que las escuelas de retorno lo asimilen y en consecuencia éstas se integren y logren olvidar sus penurias de su memoria histórica. A lo que estas últimas no están dispuestas a ceder ni a claudicar; la única manera de ponerse de acuerdo es mediante el dialogo propositivo que puedan ofrecer francamente cada una de las partes, denotadas como escuela pública y líderes comunitarios del retorno.

A este respecto la escuela pública se ve representada por sus maestros, sus directivos y personal administrativo, es decir, una fracción de Estado, mientras los líderes representan una minoría diversa en un espectro de matices y gamas. Los primeros llegan al

⁵ Se entiende conformismos solapados aquellas acciones donde los oprimidos aparentan sometimiento, pero lo que realmente sucede a su interior es una resistencia que no logra llegar al diálogo y por ende a una eventual emancipación y/o liberación.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



diálogo con un currículo presupuestado por técnicos ajenos a las necesidades y aspiraciones socioculturales de las comunidades, los segundos llegan con un legado de expectativas y anhelos porque se les tenga en cuenta su ideario, cosmogonía, cultura endógena, imaginario colectivo, vocación laboral y prospecto familiar del proyecto de vida de sus hijos e hijas. Cada parte dialogante posee un acervo de saberes que estructurados en contenidos fundamentan y dinamizan el currículo escolar que da impronta a una comunidad y un ethos a quienes en él se afilian.

Este intercambio de saberes se plantea desde reconocer que el Estado promueve unos conocimientos homogéneos asimiliacionistas para toda la población del país acorde con los conocimientos homogéneos de la población mundial. Pero también ha de reconocerse que las poblaciones endógenas, minoritarias en contextos multiculturales y diversas son heterogéneas y poseen unos conocimientos con unas características únicas para cada una de ellas. Por lo tanto, el currículo para las poblaciones que retornan después de ser víctimas de un desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia en su esencia lo constituye la comprensión de sus simbologías cosmogónicas, significados que le dan a sus actuaciones y sentidos que le dan a sus vidas.

No se puede entonces soslayar de un todo, el currículo estatal con sus áreas de conocimiento opresoras (desde las pruebas estandarizadas), por el contrario desde éstas en acompañamiento con las áreas axiológicas y estéticas, (todas propuestas desde un carácter científico), tampoco pretender desconocer los conocimientos empíricos de las poblaciones minoritarias. Podemos afirmar entonces que el currículo escolar del Estado forma para el trabajo y la ciudadanía occidental como trágico resultado de la invención renacentista del Estado-nación, Fals Borda (2003, 16), que no forma para defender la vida sino para destruirla. Por eso no basta, pues el currículo también ha de formar a las personas para que se entiendan como personas y como miembros de una familia y una comunidad que está arraigada a una tierra donde nace y se pretende ser sepultado, todo dentro del ámbito de una ciudadanía intercultural que a su vez es capaz de criticar lo se le ofrece y ser capaz de incluir a todos sus pares para que éstos tengan un espacio para ser oídos, en unos mínimos de justicia compartida (Sánchez Fontalvo: 119) en los cuales los interlocutores dialogan abiertamente en igualdad de condiciones



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



En consecuencia creemos que el currículo del retorno se construye desde el diálogo de saberes entendido como el darle voz a los que no tienen voz, es decir a las comunidades victimizadas, pero esa voz es asumida por estos actores desde su autoreconocimiento como personas multidiversas, es decir, desde la interculturalidad concebida como un espacio donde los ciudadanos están preparados para no contentarse con las acciones afirmativas que el Estado colombiano les ofrece y los desdignifica, sino que van más allá, en el transformar su penuria en realización plena. Igualmente el diálogo de saberes es inclusivo porque el círculo se agranda para que todos quepan, en la finalidad última de no sucumbir ante la asimilación pues su memoria histórica desaparece y generaciones venideras podrían repetir el dolor que aún permanece en las carnes de los que hoy están dispuestos a dialogar.

Para llevar a cabo lo propuesto en los últimos párrafos arriba mencionados, es necesario que las comunidades del retorno hayan interiorizado el concepto *empowerment* entendido como la capacidad de valerse por sí mismos cuando se sienten que ha sido tratados injustamente, Bartolomé (2000: 10) asumiendo una predisposición por aprender a resolver sus problemas actuando de manera pertinente y con un alto sentido de pertenencia por lo que consideran es suyo en el afán de lograr situaciones justas dentro de ambientes de respeto, reciprocidad y justicia basada en la igualdad en sociedades distintas.

“Queremos que estas vidas no lloren sino que rían...y queremos que nuestros hijos no miren ni recuerden esta historia que tanto me duele recordar...”

Luis Ramos⁶

Líder campesino, desplazado del conflicto colombiano

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aristizabal, M.: Muñoz, M. & Tosse, C. (2011). Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975 (voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en

⁶ Audio disponible con el autor del presente documento.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



educación). *El gigante en el país de los liliputienses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación*. Material policopiado.

Bartolomé, M (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. Educar para una ciudadanía intercultural*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.

Bello, M. (2004). *Identidad y desplazamiento forzado*. Desplazamiento forzado y refugio. Universidad Andina Simón Bolívar. Programa Andino de Derechos Humanos PADH. [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm>]

Candau, V. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. En: Revista Estudios Pedagógicos XXXVI. N° 2 [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext]

De Souza, J. (2004). *La vigencia de la educación popular*. [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de http://www.google.com.co/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Ffiles%2Ffe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA_VIGENCIA_DE_LA_EDUCACION_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PRolyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vo-nnA&bvm=bv.46340616,d.eWU]

Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Bogotá, D.C. El Ancora Editores. Panamericana editorial.

Freire, P. (2010). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A.

Gimeno, C. & Henríquez, A. (2001). *Hacia una conceptualización crítica y su formación*. Anuario pedagógico. Centro Cultural Poveda. [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/conceptualizacionciudadania.pdf>]



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



- González Monroy, L. (2008). *Escuela y familia un compromiso recíproco en la IED. Santa Rosa De Lima en el corregimiento de la China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico*. Tesis de Grado para optar el título de Magister. Sin publicar. Santa Marta. Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE-Caribe-Universidad del Magdalena.
- Ibáñez, A. (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. Centro de Investigaciones Socio Jurídicas CIJUS. [Extraído el 3 de Enero de 2012 de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>]
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de http://ecaths1.s3.amazonaws.com/cultura/59484992.cuestion_latinoamericana.pdf]
- Marín, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, Magisterio Editorial.
- Raider, M.; Stieha, V. & Hensley, B. (2012). *Rupture and repair: episodes of resistance and resilience in teachers' learning*. Teaching and teacher education [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001351>]
- Sánchez, Fontalvo I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta-Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. [Extraído el 5 de Enero de 2008 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2348>]



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ



Taylor, Ch. (s/f). *El multiculturalismo y la “Política de reconocimiento.”* Universidad de Princeton. University Center for Human Values. [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf>]

Tubino, F. (s/f). *Acciones afirmativas: de multiculturales a interculturales.* [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090714.pdf>]

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* [Extraído el 11 de Mayo de 2013 de http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural1.pdf]