



**SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DEL CURRÍCULO EN LAS  
ESCUELAS DEL RETORNO DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.**

**Mg. LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA  
SANTA MARTA  
2013**



**SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DIALÓGICOS DEL CURRÍCULO EN LAS ESCUELAS DEL RETORNO DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO.**

**Mg. LUIS ALFREDO GONZÁLEZ MONROY**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

**Ph.D. IVAN MANUEL SÁNCHEZ FONTALVO**  
**DIRECTOR NACIONAL**

**Grupo de investigación: Calidad Educativa en un Mundo Plural CEMPLU**

**Línea de investigación: Pedagogía e interculturalidad**

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN RUDECOLOMBIA**  
**SANTA MARTA**

**2013**

## TABLA DE CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN _____                           | 5  |
| CAPITULO1: ÁREA TEMÁTICA Y CONTEXTO _____    | 8  |
| CAPITULO 2: JUSTIFICACIÓN _____              | 11 |
| CAPITULO 3: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA _____ | 13 |
| 3.1. PREGUNTA PROBLEMA _____                 | 15 |
| CAPITULO 4: OBJETIVOS DEL ESTUDIO _____      | 18 |
| 4.1. OBJETIVO PRINCIPAL _____                | 18 |
| 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS _____             | 18 |
| CAPITULO 5: ESTADO DEL ARTE _____            | 19 |
| 5.1. REFERENTES DE CARÁCTER EMPÍRICO _____   | 20 |
| 5.2. REFERENTES TEÓRICOS _____               | 31 |
| CAPITULO 6: METODOLOGÍA _____                | 86 |
| 6.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS _____     | 92 |
| 6.2. INSTRUMENTOS _____                      | 94 |
| 6.3. POBLACIÓN _____                         | 95 |
| 6.4. UNIDAD DE ANÁLISIS _____                | 95 |
| 6.5. MUESTRA _____                           | 96 |
| 6.6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN _____        | 96 |
| CAPITULO 7: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES _____  | 97 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____             | 98 |

**TABLA DE GRAFICOS**

|            |    |
|------------|----|
| GRAFICO 1. | 23 |
| GRAFICO 2. | 24 |

**TABLA DE CUADROS**

|           |    |
|-----------|----|
| CUADRO 1. | 29 |
| CUADRO 2. | 91 |
| CUADRO 3. | 93 |

**TABLA DE DIAGRAMAS**

|             |    |
|-------------|----|
| DIAGRAMA 1. | 35 |
| DIAGRAMA 2. | 81 |
| DIAGRAMA 3. | 85 |
| DIAGRAMA 4. | 89 |
| DIAGRAMA 5. | 96 |

**TABLA DE MAPAS**

|         |    |
|---------|----|
| MAPA 1. | 10 |
| MAPA 2. | 95 |

## INTRODUCCIÓN

El retorno de las víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto en Colombia es un tema que en el país apenas se viene abordando, y su punto de partida es la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de restitución de tierras. El proceso se ha venido desarrollando lentamente debido al cuidadoso estudio de cada caso que vienen realizando los jueces asignados para esta restitución.

Sin embargo, el retorno se viene realizando en asentamientos construidos por el Estado, en pequeños villorrios que cuentan con un puesto de salud y una escuela multigrado. Estas escuelas son adscritas a otras más grandes en donde se encuentra la parte administrativa. Va entonces formándose comunidades educativas que tienen como característica contar entre sus miembros con personas en la diversidad que han regresado a sus lugares de origen después de un largo periodo de penurias en un destierro impuesto.

Tenemos entonces una escuela de acogida y escuela del retorno, la primera en posición dominante y la segunda en posición de dominada. Una traza los designios educativos y la otra ha de someterse a éstos. Se pregona un discurso homogeneizante y hegemónico sin tener en cuenta la voz de los sometidos. Este discurso está fundamentado en el currículo escolar, que es propuesto y controlado por el Estado, y en el cual la posibilidad de desarrollar el acervo sociocultural y el imaginario de estas personas en emergencia es mínima.

Por todo lo anterior la presente investigación desde una postura sociocrítica y altruista en el marco de una ciudadanía crítica-inclusiva pretende conocer cuáles son los significados y sentidos dialógicos de un currículo ajustado a las necesidades socioculturales y el proyecto de vida de las comunidades educativas que retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Para ello el objetivo principal se fundamenta en la comprensión del fenómeno, que no es otra cosa que la recepción de una narración inteligible y aceptable de lo que sucede en el escenario investigativo.

En relación con los objetivos específicos, éstos despliegan tres estancias en la finalidad de darle consecución al objetivo principal. En una primera estancia su propósito a desarrollar está circunscrito a lograr una identificación de las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades del retorno. En una segunda estancia, se pretende detectar la necesidad de incorporar en el currículo las aspiraciones socioculturales de los distintos miembros de la comunidad educativa que retornan de un desplazamiento forzado y finalmente en una tercera estancia, se intenta develar los criterios dialógicos que orientan la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica.

De otra parte, el estado del arte de la presente investigación se ha construido desde dos dimensiones a saber: referentes empíricos y referentes teóricos. De los primeros se hizo una revisión de la literatura que está consagrada al tema del desplazamiento forzado, para ello se abordó investigaciones de organismos internacionales y nacionales sobre el fenómeno, pero también se hizo una búsqueda en los trabajos de investigación académica (Monografías, tesis de maestría/doctorado) en la finalidad de contextualizar el presente proyecto de investigación. De los segundos la revisión de la literatura se enfocó en las categorías que subyacen en la pregunta problema (ciudadanía, pedagogía crítica, currículo y diálogo de saberes) que nos llevó a encontrar el estado de la cuestión materializado en la categoría “retorno” como aporte epistémico-ontico a la comunidad científica.

Cabe anotar que la presente investigación en su metodología se orienta bajo supuestos paradigmáticos interpretativo-comprensivos y critico-sociales, se circunscribe como un estudio comprensivo desde el enfoque etnográfico como tronco principal bajo principios de complementariedad y para ello se toma en consideración elementos propios de otros métodos comprensivos como la fenomenología, el Interaccionismo simbólico y la etnometodología.

Finalmente, con la presente investigación se pretende construir conocimiento desde el diálogo de saberes, pues las personas de las comunidades poseen conocimientos que las sociedades hegemónicas y homogeneizantes invisibilizan en el afán de no dejar que los

oprimidos se emancipen para ser ellos mismos. Al darle la palabra al que nunca la ha tenido ya es un hecho de transformación puesto que al ser sistematizada en un proyecto de investigación pasa a ser un hecho científico respaldado por una comunidad académica de orientación altruista-humanista

## 1. ÁREA TEMÁTICA Y CONTEXTO

La presente investigación titulada: “significados y sentidos dialógicos del currículo en las escuelas del retorno después del desplazamiento forzado” está circunscrita al currículo escolar en el ámbito de las comunidades que siendo víctimas del conflicto armado han decidido de manera voluntaria regresar a sus lugares de origen para reconstruir sus proyectos de vida en una escuela que también retorna<sup>1</sup> a la par de estos ciudadanos.

El escenario principal donde se llevará a cabo el trabajo de campo de la investigación se sitúa en una vereda del corregimiento de La China del municipio de Chibolo<sup>2</sup>-Magdalena en el Norte de Colombia, en donde el máximo comandante de las Autodefensas Unidas de Colombia del Bloque Norte AUC-BN<sup>3</sup> instaló su campamento desalojando a una gran población de sus tierras y con ello el proyecto de vida de cada una de las víctimas.

Habría que decir también que el investigador se desempeña como maestro oficial de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima-IEDSRL cuya sede central se encuentra ubicada en el corregimiento de La China<sup>4</sup> en la subregión centro del Departamento del Magdalena (Colombia), institución que cuenta además con dos subsedes<sup>5</sup>, una en la vereda llamada El Torito y otra en la vereda conocida como La Pola.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> El Estado cuando promueve el retorno de las víctimas del desplazamiento forzado, lo hace procurando brindar a éstas las condiciones mínimas de calidad de vida, entre ellas techo, salud, educación y perspectivas socioeconómicas que ellos tenían antes de su desalojo. La escuela entonces como infraestructura de uso social re-aparece como espacio básico donde se reorganiza la comunidad.

<sup>2</sup> El municipio de Chibolo fue creado por la Ordenanza 28 de 1973 de la Asamblea Departamental del Magdalena y firmada por el señor Gobernador del Departamento del Magdalena Rafael Fuentes Diago mediante Decreto 107 del 8 de Marzo de 1974.

<sup>3</sup> El máximo comandante de las AUC-BN fue Rodrigo Tovar Pupo conocido con el alias de “Jorge 40” hoy se encuentra en prisión en los Estados Unidos de América.

<sup>4</sup> Asentamiento humano que tiene datos censales a 31 de Diciembre de 1886 de 22 personas (varones), las mujeres y niños no aparecen empadronados. Biblioteca Nacional. Hemeroteca. Registro del Magdalena N° 423. Santa Marta, 25 de Junio de 1887.

<sup>5</sup> En Colombia La Ley 715 de 2001 en su artículo 9°, agrupa a las escuelas administrativamente en instituciones por áreas geográficas. “Una institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o privadas, cuya finalidad será prestar un año de educación y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica a los estudiantes”. (Tomado literalmente de la norma en mención)

<sup>6</sup> En la vereda La Pola se hallaba el cuartel general de Jorge 40, máximo jefe de las Autodefensas Unidas de Colombia-Bloque Norte, su sigla es AUC-BN. En este lugar antes del desplazamiento existía una escuela multigrado de dos aulas.

La anterior situación es aprovechada por el investigador, por ser miembro participante de esta comunidad educativa en su calidad de docente de la sede principal (IEDSRL).

Sin embargo, la idea de investigación surgió a priori de una inquietud del investigador por saber por la suerte que estaban corriendo los niños de aquellas personas que regresaban a los lugares de donde alguna vez fueron desalojados<sup>7</sup>, regreso que se efectuó a finales del año 2007<sup>8</sup>, cuando los líderes Juana Contreras y Orlando Yáñez reunieron a las víctimas que tenían la intención de retornar a la vereda “La Pola” con miembros de la Organización de Estados Americanos-OEA, del programa Acción Social de la Presidencia de la Republica, del Ministerio de Agricultura, Instituto Colombiano de Desarrollo Rural-INCODER y de los organismos de control municipal en el puesto de Policía del municipio de Chibolo, allí se determinaron las primeras acciones para un retorno masivo de una población desplazada por el conflicto armado que afronta Colombia.

Es así, como el Programa Acción Social de la Presidencia de la Republica de Colombia en colaboración con la Fundación Minuto de Dios construyen un caserío de 29 casitas de pino canadiense un puesto de salud y una escuela, estas dos últimas infraestructuras en material con un diseño moderno, agradable y bien dotadas. La escuela la constituye dos aulas y una sala de informática y es asignada por el Ministerio de Educación Nacional-MEN a la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima del corregimiento de la China. Lo mencionado anteriormente son solo algunas condiciones básicas para el retorno de las víctimas de un desplazamiento forzado interno prolongado. A punto seguido es necesario pensar y re-pensar cómo se van a prestar los servicios de salud y educación. En este último aspecto es donde se fundamenta el presente proyecto de investigación desde la reflexión que se asume en el siguiente párrafo.

Con el retorno que se dio en la vereda “La Pola” se dieron los primeros contactos entre una población azotada por la zozobra y el terror que produce un desalojo y una población

---

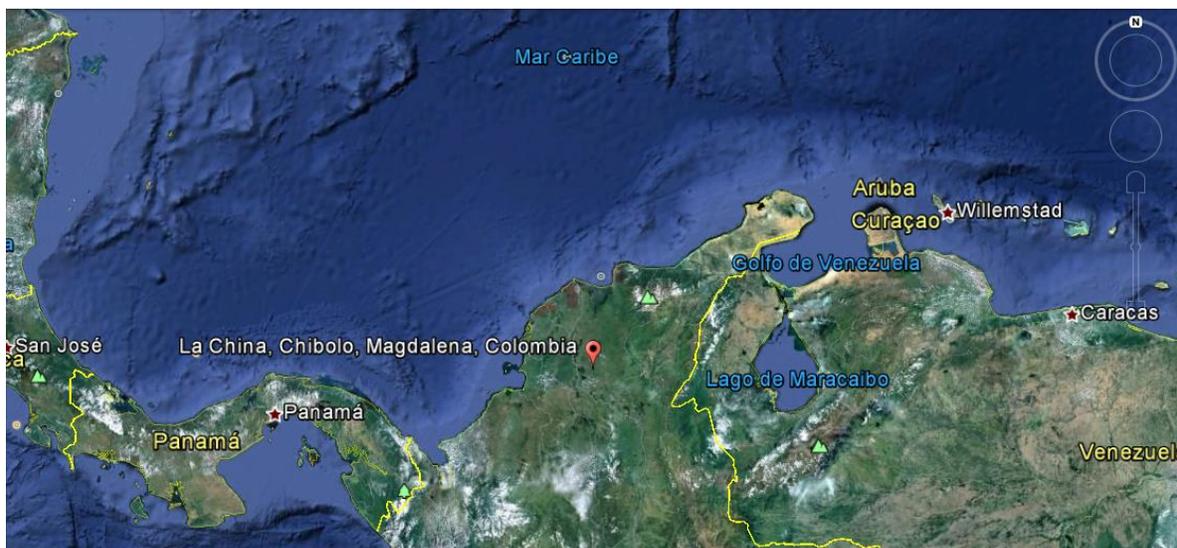
<sup>7</sup> El desalojo tuvo lugar el 19 de Julio de 1997 por orden de Jorge 40, quien victimizó a 72 familias. Discurso pronunciado por el líder Luis Molina ante pedido del señor presidente de la Republica de Colombia Doctor Juan Manuel Santos Calderón para hacer un preámbulo en la primera entrega ante los jueces de restitución de tierras en el mundo en concordancia con la Ley 1448 de 2011. El presidente de la Republica visitó la vereda La Pola el día 3 de Agosto de 2012. Audio personal del investigador. (2:01:40)

<sup>8</sup> En discurso del líder de la vereda La Pola Luis Molina el día 3 de Agosto de 2012. Audio personal del investigador. (2:01:40).

de acogida, que los veía de manera escéptica. Corresponde entonces a la escuela hacer los primeros intercambios socioculturales entre estos dos mundos cosmogónicos. Situación que genera en el investigador una reflexión que lo lleva a sensibilizarse por estas personas y sobre por los niños y niñas en edad escolar. Su discernimiento lo lleva a visibilizar entre otros aspectos el tomar consciencia que en estas poblaciones del retorno se da unas dinámicas socioculturales entre los que regresan y los que los acogen, matizar que en una misma escuela existe una gran diversidad de colores, procedencias, creencias, etnias y mundos de representaciones.

De igual manera se da cuenta que el currículo establecido en la escuela principal se impone como algo autoritariamente establecido por un sistema administrativo escolar que desconoce la situación de penuria e indignidad que han sufrido las víctimas, interesándose solo en homogeneizarlas de manera insensible sin tener en cuenta que éstas están ávidas de nuestra solidaridad y comprensión como maestros y ciudadanos en la finalidad que nos corresponde de promover equidad, igualdad e inclusión.

**Mapa 1. Ubicación del corregimiento de la China-Magdalena.**



**Fuente: Google-Earth**

## 2. JUSTIFICACIÓN

El desplazamiento forzado en Colombia ha sido ampliamente abordado por economistas, sociólogos, filósofos, organismos de derechos humanos nacionales e internacionales y políticos entre otros. Sin embargo, su comprensión desde las dinámicas y los actores escolares no ha sido suficiente para responder con pertinencia a las demandas y aspiraciones de las víctimas por hallar un camino que les enmendé sus derechos sociales y fundamentales, entre ellos la educación. Nos corresponde entonces a los maestros asumir una actitud favorable en la comprensión de la diversidad humana manifiesta en la escuela, en lograr despertar en nuestro ser sensibilidad hacia la problemática socioeconómica que desafortunadamente padecen las familias que retornan del desplazamiento forzado por el conflicto y por ende de sus hijos e hijas en edad escolar, y a asumir con ahínco que tenemos una gran responsabilidad, un compromiso con la sociedad, con la comunidad donde ejercemos nuestra profesión docente, siendo además conscientes que hemos de trabajar para formar un alumnado y una comunidad educativa que contribuya al desarrollo de la sociedad y el país.

Por lo tanto es fundamental abordar este objeto de investigación desde la perspectiva de los maestros, pues somos quienes nos encontramos en el terreno, compartiendo con las víctimas su dolor y anhelos por re-direccionar sus vidas y lograr realizarse como seres humanos. Esta posición docente-dialéctica es la que determina la importancia de llevar a cabo la presente investigación a profundidad, puesto que constituye un nuevo paso que intenta dar nuevas respuestas al problema a abordar que implicarán una aportación a nuevo conocimiento científico, académico, educativo y cultural.

Por su parte desde el Estado colombiano, éste viene haciendo presencia en las tierras donde hubo destierro y ahora se da el retorno de sus víctimas, construyendo asentamientos humanos con sus escuelas concebidas como un servicio público fundamental y adosadas a un currículo prescrito a acatar, sin tener en cuenta las circunstancias psicosociales<sup>9</sup> de los individuos en sus contextos donde construyen morada<sup>10</sup>. Es decir, las políticas de Estado

---

<sup>9</sup> Se ha dado un paso destacado en el estudio de las situaciones socioeducativas en contextos vulnerables, asociados principalmente por el conflicto armado, desde una perspectiva psicosocial. Fuente: Fals Borda (2003)

<sup>10</sup> En términos de Heidegger en su obra *Ser y tiempo* (1927).

van por un cauce y el ideario de las personas víctimas del conflicto armado va por otro, sin llegar a ningún punto de encuentro.

De igual manera, otro de los propósitos de este proyecto de investigación no es otro que el de comprender la necesidad de abordar estos contextos donde se está dando el retorno teniendo en consideración la dimensión psicosocial desde la rigurosidad científica con un alto sentido altruista, y de manera conjunta y cooperada con la comunidades que retornan del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia en un diálogo de saberes en el cual los niños y los adultos en otrora victimizados, y hoy de retorno encuentren en su escuela una luz, entendida como oportunidad y ventaja para lograr insertarse en la sociedad productiva del país en el orgullo de haber rescatado su identidad, acervo cultural, mundo de representaciones y arraigo a su terruño.

Otro motivo para justificar la realización de la presente investigación es el aspecto relacionado con los derechos humanos que se vulneran cuando los grupos armados desplazan a personas a tal punto que su condición de seres humanos se vulnera y su muerte se toma como un acto indiferente, y el Estado no puede quedarse como un espectador indolente, al respecto Suarez (2010:288) nos lo recalca en los siguientes términos:

***“en lo que atañe a la existencia de prácticas lesivas de los derechos humanos de cuya persistencia hay indicios corroborados, la obligación del Estado a tomar medidas de prevención, pues la omisión en esta caso es equivalente a la privación de la vida”***

Corresponde entonces a los maestros y maestras en su condición de representantes del Estado promover en sus escuelas la promoción e implementación del respeto a los derechos humanos desde su praxis pedagógica como promotores de proyectos de vida de sus discípulos.

### 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia la escuela rural ha estado por largo tiempo en el medio del campo de batalla del conflicto armado, se podría afirmar que desde los sucesos del bogotazo a mediados del siglo XX con la muerte del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán en 1948, desencadenando desplazamientos por razones de aseguramiento de hegemonías partidistas, en principio su alcance se dio de una vereda a otra, pero con el recrudecimiento de la violencia las víctimas tuvieron que refugiarse en ciudades intermedias, se le dio a este fenómeno el nombre de “éxodo rural” (Fals Borda, 2003: 34).

El éxodo rural se acentuó en Colombia por múltiples conflictos y millares de personas se desplazaron hacia las grandes urbes huyendo de “Chulavitas<sup>11</sup>” policías y “pájaros<sup>12</sup>” (Fals Borda, 2003: 34). El país se encontraba en crisis estructural hacia mediados de los años 60s hasta el punto de tener en su dispersa geografía pequeñas repúblicas independientes (Fals Borda, 2003: 34) como Marquetalia (Caldas), Pato (Huila) y Guayabero (Caquetá) en posición de resistencia de grupos de simpatizantes del Partido Liberal colombiano, dando origen a las guerrillas liberales con el surgimiento de Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo FARC-EP y Ejército de Liberación Nacional-ELN.

De otra parte, hacia finales de la década de los años ochenta la población desplazada llegaba a 2.700.000 personas (Fals Borda, 2003: 34). Aparecen otros actores en el conflicto interno colombiano como las autodefensas campesinas y los narcotraficantes, los primeros bajo la bandera de la defensa de la tierra y el ganado de los latifundistas, se les conoce también como paramilitares. Los segundos hicieron alianzas de acuerdo a su ubicación geográfica con guerrilleros y paramilitares para proteger el negocio de estupefacientes que exportan a distintos lugares en el mundo. Actores armados que con su presencia han hecho

---

<sup>11</sup> Chulavitas: Grupo armado de campesinos seguidores del Partido Conservador colombiano procedentes de la vereda Chulavita del municipio de Boavita del Departamento de Boyacá-Colombia; que después de la muerte del caudillo liberal Jorge Eliecer Gaitán fueron reclutados por la Policía Nacional para restablecer el caos de la ciudad de Bogotá por los seguidores gaitanistas; no se quedaron en el restablecimiento del orden bogotano sino que se extendieron por gran parte del país, dando origen al periodo histórico del país conocido como la “violencia” en el cual perseguían a liberales, comunistas, ateos y masones.

<sup>12</sup> Pájaros: Campesinos conservadores del Departamento del Valle del Cauca-Colombia quienes asesinaban a sueldo por encargo de gamonales del Partido Conservador colombiano a todas aquellas personas que se oponían a su ideología hacia finales de los años 50s.

un reordenamiento territorial para lograr sus propósitos, solamente el ELN hacen presencia en distintos lugares del país de acuerdo a sus necesidades tácticas (Fals Borda, 2003: 34) siguiendo un esquema de guerra de guerrillas.

A todo lo anteriormente dicho, al reflexionar como maestros sobre el sufrimiento de las personas desplazadas nos damos cuenta que sus víctimas más invisibles han sido miles de niños que han dejado la escuela y en el peor de los casos no han logrado entrar al sistema escolar como derecho fundamental humano. El conflicto y el desplazamiento niegan su derecho a la educación; Rojas (2007: 18) plantea esta situación como funcionario del CODHES<sup>13</sup> en los siguientes términos:

*Los actores armados favorecen que se obstaculice este derecho a niños, niñas y adolescentes obligados al exilio, bien sea por los cambios drásticos que provocan con la salida intempestiva, o por las amenazas a maestros y el uso indebido de escuelas como bases de operaciones militares o por lanzar a un mercado laboral incierto a niños obligados a buscar recursos para sobrevivir en condiciones adversas o por la prioridad gubernamental de dedicar más recursos a la guerra que a la educación.*

Es claro comprender que las escuelas inmersas en el conflicto han perdido su finalidad fundamental de formar a sus estudiantes para la vida, puesto que todos sus estamentos siempre han estado bajo la presión de los fusiles, el escarnio público y el miedo a morir por causas que no tienen lógica. Muchas de estas personas ante este problema se han desplazado hacia lugares donde no los comprenden y en donde pasan penurias; mientras que los que se quedan aferrados a su tierra y cosmogonía sufren en su dignidad como seres humanos. Tanto maestros, como alumnos y padres de familia construyen sus proyectos de vida en lo que el juez Antonio Cançado Trindade, citado por Suarez (2010:284) desvela el sentido atrozmente desmoralizante del desplazamiento forzado: “el desarraigo”.

Es necesario también añadir sobre las personas que han sido desplazadas o desterradas de sus lugares de origen de manera violenta, la clara trasgresión de sus derechos fundamentales como seres humanos y personas sociales, Rivera (2001:8) afirma que:

---

<sup>13</sup> CODHES: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Forzado.

*“en el desplazado se sintetiza prácticamente la violación de todas las necesidades vitales y existenciales elevadas hoy a la categoría de derechos [...] lo anterior coloca al Estado como el mayor responsable ya que éste debe ser el principal garante del bienestar ciudadano”.*

Sin embargo, cuando el Estado colombiano lo asume desde la perspectiva de ser un grave y complejo problema social, lo hace a través de la aprobación de la Ley 1448 de 2011 en la cual centra su finalidad primordial en la devolución y/o restitución de la tierra a aquellos a quienes los actores del conflicto se la despojaron, norma que en lo que toca a la educación de los hijos e hijas de las víctimas no hace mayor énfasis, solo predica la definición de algunos procedimientos administrativos referidos al ingreso de los estudiantes al sistema educativo como una tarea de burócratas. Ley que soslaya el verdadero objeto de la educación para estas víctimas que no es otro que el logro del pleno desarrollo de su personalidad humana coadyuvada con el fortalecimiento del respeto a sus derechos humanos y sus libertades fundamentales en los cuales se favorece la tolerancia; la amistad entre sus miembros sin importar su etnia y cultura, credo, procedencia y mundo de representaciones; y se promueva la paz, tal como lo consagra la declaración universal de los derechos humanos.

Es así que la presente investigación pretende develar desde un diálogo de saberes con una comunidad victimizada la situación curricular de su escuela donde el currículo se entiende como sustrato de la cultura de un campesinado en proceso de retorno.

### **3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

La pregunta de investigación se construye desde las dos dimensiones que alcanza el fenómeno social del desplazamiento forzado en el ámbito de Colombia, de una parte, desde el constructo epistemológico; y de otra desde el constructo doxológico a desarrollarse en una institución rural que presenta signos de marginación socioeconómica, ubicada en un contexto donde se generó desplazamiento forzado y hoy se desarrolla un retorno de las víctimas, ubicada en el Departamento del Magdalena-Colombia.

Por lo tanto es necesario entender que el desplazamiento forzado ha tenido como característica generalizada el uso del terror, mediante amenazas y masacres por grupos armados de extrema derecha, de izquierda y/o de la delincuencia común en el fin de usurpar y robar a sus verdaderos dueños o poseionarios tierras productivas o estratégicas para cometer sus actos delincuenciales. Las víctimas de esta modalidad de violencia han quedado en absoluta indefensión, migrando en su mayoría hacia las ciudades donde tanto para el Estado como para sus conciudadanos se constituyen en un grave y complejo problema social.

Por su parte las víctimas asumen la tierra como madre donde se siembra la semilla que produce alimento, abrigo y prosperidad a la familia, pero esta tierra también es patrimonio que hay que cuidar y luchar por recuperar y/o conservar. De igual manera cuando la familia crece y se interrelaciona de manera endógena y/o exógena se traza un destino común entre sus miembros y descendientes como una nueva diversidad desde su originalidad y singularidad en un contexto amplio de sociedad. Así, la tierra donde se hace mundo, es el espacio en el cual el hombre se interrelaciona con los objetos y los sujetos con los que vive y convive y con los cuales elabora cosmogonía, creencias, formación, educación y proyectos de vida desde su mundo propio como desde el mundo que lo circunda, para argumentar lo anterior traemos a Heidegger (1927: 110) quien nos aclara:

*El mundo “circundante” no se inserta en un espacio previamente dado, sino que su mundanidad específica articula en su significatividad el contexto respeccional de una totalidad de lugares propios circunsrespectivamente ordenados. [...] Cada mundo particular descubre siempre la espacialidad del espacio que le pertenece.*

Reflexión que nos lleva a hacer una extrapolación al contexto donde realizamos nuestro quehacer educativo, la escuela, la cual toma forma como mundo circundante del mundo de la noción tierra-patria. Entonces hemos de comprender que la escuela no es solamente la edificación que ocupa un espacio geográfico, es también un espacio amorfo en el tiempo donde los ciudadanos convergen para reproducir su cultura, imaginario, planeación de futuro y su suerte. Y es en este espacio donde sus miembros construyen a su manera una visión del mundo materializado a través de un currículo escolar, entendido éste como una herramienta de labranza que a las sociedades que lo han logrado forjar les brinda como

beneficio soluciones a sus necesidades, intereses y expectativas de vida plena, bienestar que tiene un mayor mérito cuando se trata de sociedades constituidas por poblaciones que han tenido el valor de retornar a sus lugares de origen después de un desplazamiento forzado prolongado.

Por lo tanto, a partir de la anterior abstracción surge la pregunta problema de la presente investigación en los siguientes términos:

*¿Cuáles son los significados y sentidos dialógicos de un currículo ajustado a las necesidades socioculturales y el proyecto de vida de las comunidades educativas que retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?*

## 4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos de estudio surgen del desentrañamiento de la pregunta problema en el fin de develar de manera comprensiva hasta dónde en el sustrato del currículo escolar se encuentran elementos pertinentes e incluyentes para la población del retorno. Para ello se formularon los objetivos en los siguientes términos:

### 4.1. Objetivo principal

- ➡ Comprender los significados y sentidos dialógicos de un currículo pertinente con las demandas, necesidades y aspiraciones socioculturales de las comunidades educativas que retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

### 4.2. Objetivos específicos.

- ➡ Identificar las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades.
- ➡ Detectar la necesidad de incorporar en el currículo las aspiraciones socioculturales de los distintos miembros de la comunidad educativa que retornan de un desplazamiento forzado.
- ➡ Develar los criterios dialógicos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica-inclusiva.

## 5. ESTADO DEL ARTE

El desplazamiento forzado abordado desde la perspectiva de los conflictos armados ha sido tema importante tanto para la Organización de las Naciones Unidas-ONU, como para sus filiales y algunas organizaciones no gubernamentales-ONG cuya misión está concebida en salvaguardar a los ciudadanos del mundo que han sufrido y/o sufren persecución por su ideología, procedencia, pertenencias, etnia, creencias y sueños, pero que además también soportan la vulneración de sus derechos fundamentales como seres humanos.

De esta situación las personas más afectadas son los niños y niñas, quienes por el azote de estos conflictos armados no pueden realizarse como ciudadanos de bien para las sociedades que los vio nacer, su escolarización es casi nula por el desasosiego, sus únicos aprendizajes están mediados por los saberes que sus padres les transmiten y las experiencias vivenciales de su triste cotidianidad.

Entre tanto los Estados que padecen el desplazamiento forzado centran sus esfuerzos en disminuirlo de un lado, enfrentado a sus actores con el empleo de la fuerza pública y de otro, a las víctimas de éste compensándolas con programas y subsidios que resultan siendo paliativos transitorios y no definitivos. Los gobernantes de estos países impulsan desde sus posibilidades, políticas ejecutivas y Leyes en sus asambleas nacionales en la finalidad de castigar a unos y enmendar a otros.

Sin embargo, el tema del retorno de las personas que sufrieron de alguna manera desplazamiento forzado, es un acontecimiento nuevo para la sociedad moderna, puesto que estos ciudadanos nunca renunciaron a sus lugares que les significa su vida misma, su cosmovisión, su mundo de representaciones. Regresan a sus tierras en la intención de legar a sus hijos e hijas todo el patrimonio socio-cultural que una vez perdieron por despojo y que al retornan reconstruyen con ahínco y esperanza. Su apoyo de este querer lo soportan en la escuela, que muchas veces también está de retorno y que ha de reconstruirse desde la colectividad doliente y la gestión de sus líderes autóctonos.

Por ello para abordar el presente proyecto de investigación ha sido necesario realizar una revisión de la literatura científica en la cual se dé cuenta sobre el fenómeno de la escuela subsumida en el desplazamiento forzado y/o en su defecto de la escuela que retorna

después de padecerlo. Esta revisión se llevó a cabo en dos niveles a saber: estudios de carácter empírico y referentes teóricos.

Los estudios de carácter empírico son de gran utilidad para el presente proyecto de investigación puesto que ponen en relieve las aportaciones de diferentes investigadores que con sus trabajos han contribuido en la construcción de conocimiento sobre el tema propuesto. De igual manera los referentes teóricos que se abordaran han de concebirse como una guía o conglomerado de coordenadas que expondrán referencias en dos dimensiones: de una parte, desde referencias teóricas con perspectivas contrarias y alternas; y de otra desde referencias teóricas y de descubrimiento en la misma perspectiva que también nos asegura suficiencia en el área de conocimiento que se pretende abordar. Finalmente podemos afirmar que el estado del arte nos lleva a contextualizar la investigación, a trazarle su ruta de acometida, a delimitarle el problema y a escogerle el enfoque metodológico. A continuación expondremos a fondo cada uno de los dos niveles referenciados en el acápite anterior.

### **5.1. REFERENTES DE CARÁCTER EMPÍRICO**

Los referentes empíricos que orientan el presente proyecto de investigación tienen como punto de partida la pregunta problema, pregunta que además nos invita a hacer una reflexión sobre el fenómeno del desplazamiento forzado que se viene dando en muchos lugares del mundo y en donde las víctimas más significativas son los niños y niñas en edad escolar que en muchos casos están adscritos a comunidades en situación de vulnerabilidad, pobreza, indefensión y diversidad sociocultural, comunidades que además cuentan con unas concepciones de vida que iluminan sus procesos educativos, sociales, políticos, religiosos, laborales, entre otros y que en muchos casos no abandonan el anhelo de retornar a sus lugares de origen de donde los actores armados los desalojaron.

Se inició entonces una revisión bibliográfica sobre el tema del retorno del desplazamiento forzado y se encontró que en Colombia y Latinoamérica, centros de investigación de universidades y organizaciones no gubernamentales ONG, así como investigadores y estudiantes de pregrado y postgrado con sus trabajos de investigación han dado pistas para comprender el problema desde distintas perspectivas epistemológicas y doxológicas, todos sensibles y dispuestos a contribuir con sus investigaciones en la

búsqueda de una sociedad justa y más igualitaria desde una perspectiva de científicidad altruista donde se respeta a las comunidades y se dialoga de manera recíproca desde los saberes de cada uno de los actores del hecho investigativo.

Tenemos entonces que en Colombia, la compañía de Jesús orienta el Centro de investigación y Educación Popular/Programa por la Paz CINEP/PPP<sup>14</sup>, sus investigaciones están encaminadas por la construcción de una sociedad justa, democrática y en paz para las personas que han sufrido por exclusión o han sido víctimas del conflicto colombiano, para ello sus propuestas están bajo la sombrilla de la educación popular como pilar de las luchas sociales que protegen los derechos humanos en nuestro escenario nacional como latinoamericano. Entre los temas que aborda el CINEP/PPP se encuentra: conflicto y paz, desarrollo, luchas sociales, derechos humanos integrales, política y estado, reconciliación y acompañamiento a víctimas, educación para la paz y los derechos humanos, formación política y ciudadana para la paz y el desarrollo, memoria e incidencia política y comunicación.

De otra parte, el CINEP/PPP ha planeado entre los años 2012 y 2014 construir alternativas de paz y desarrollo para la realización de los derechos y la ampliación de la democracia en regiones del país altamente vulnerables, para ello cuenta con dos programas y dos proyectos institucionales a saber: 1. Programa construcción de paz y desarrollo, 2. Programa realización de derechos para la ampliación de la democracia, 3. Sistema de información general y 4. Proyecto institucional de incidencia y comunicación. Acciones que nos dan pistas en la presente investigación, puesto que se vienen haciendo desde la perspectiva étnica de las comunidades afrodescendientes, indígenas y mestizas en zonas azotas por la violencia estructural que sufre el país y en las cuales el CINEP/PPP ha hecho un trabajo de promoción de la autonomía y la identidad cultural de las víctimas en la finalidad de ir impulsando un entorno económico y político que les garantice a estas personas su retorno o su permanencia en sus territorios ancestrales y así disfrutar sus derechos de acuerdo a sus cosmovisiones

También es importante para la presente investigación tener como un conexo fundamental a la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES-

---

<sup>14</sup> Centro de investigación y Educación Popular/Programa por la Paz CINEP/PPP. <http://www.cinep.org.co/>

que en su página web<sup>15</sup> se autodenomina como una organización no gubernamental colombiana de carácter internacional que promueve la realización y vigencia integral de los derechos humanos de las personas desplazadas, refugiadas y migrantes teniendo como referente, en casos específicos, el Derecho Internacional Humanitario, el Derecho Internacional de los Refugiados y los Principios Rectores sobre los Desplazamientos Internos. Desde los Derechos Humanos, el CODHES asume como mandato la construcción democrática de la paz, la justicia y equidad social, como vía segura para prevenir el desarraigo, el destierro y el despojo. Su objetivo principal se enmarca en contribuir a la promoción y protección de los Derechos Humanos, en especial de la población desplazada, a través de la investigación, el desarrollo de sistemas de información, análisis y formulación de alternativas institucionales y la construcción de soluciones sociales desde una perspectiva democrática y de convivencia pacífica.

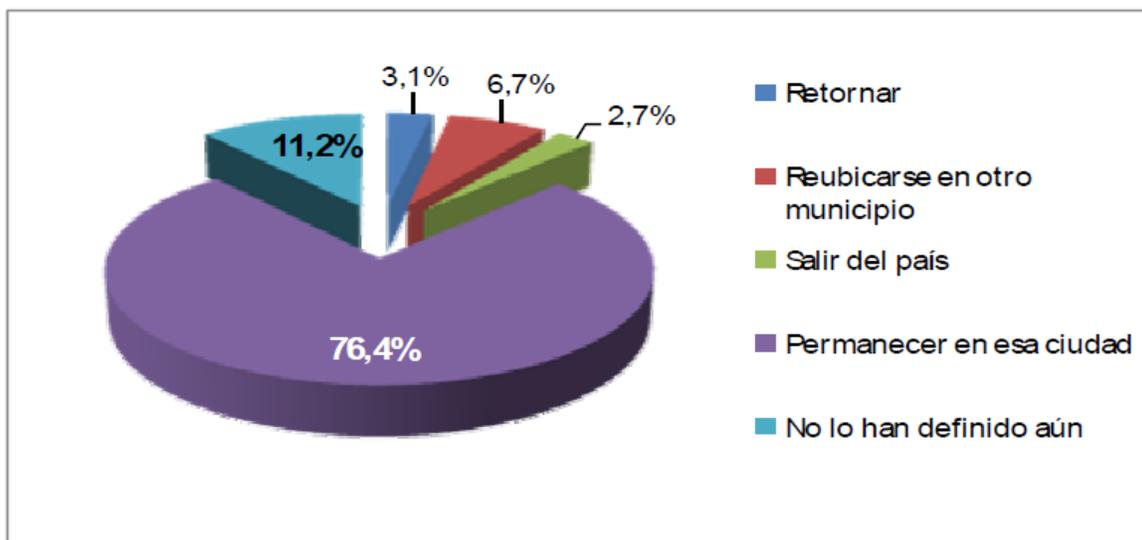
El CODHES ha conformado una comisión de seguimiento a la política pública sobre el desplazamiento forzado y desde el 31 de Enero de 2008 hasta el año 2009 ha rendido 14 informes a la Corte Constitucional de Colombia, en donde da cuenta sobre el grado de realización de los derechos humanos de la población desplazada incluida en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) teniendo como base la medición de los indicadores adoptados por la corte y estimados a partir de la realización de la Encuesta Nacional de Verificación (ENV).

En el primer informe de seguimiento (2008) del CODHES a la corte constitucional sobre la intención de retorno de las víctimas del desplazamiento forzado a través de la ENV 2007 se observa que solo el 3.1% regresaría a su lugar de origen, mientras el 76,4% deseaba permanecer en el lugar que los acogió. De otra parte el 6.7% pensaba reubicarse en otro municipio y el 2.7% prefería ser reubicado fuera del país, (V. Grafica 1)

---

<sup>15</sup> [http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=32](http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=32) web de la cual se ha transcrito literalmente el quienes somos y su objetivo principal.

**Gráfica 1:** Distribución porcentual de los grupos familiares incluidos en el RUPD, según la intención de retorno, reubicación o permanencia.



*Fuente:* Encuesta Nacional de Verificación de los Derechos de la Población Desplazada Noviembre 2007. CID - U.N.

Sin embargo, en el informe de seguimiento número XIV (2009) el CODHES muestra los resultados de otra encuesta realizada en Julio de 2008 donde se indaga sobre la intención de retorno de los grupos indígenas y afrocolombianos desplazados por el conflicto armado. Se observa de una parte que el 74.6% de la población indígena y el 80.6% de la población afrocolombiana prefiere permanecer en el lugar que los acogió, mientras en el mismo orden el 3.2% y 4.4% preferían retornar al sitio de donde fueron desalojados. Estas poblaciones en 11.3% y 9.2% deseaban para el 2008 reubicarse en municipio diferente al suyo y preferían salir del país en un 3.1% y 1.2% respectivamente. Finalmente quienes no se habían decidido aún en su intención de retorno corresponden al 7.8% y 4.7% respectivamente.

**Grafica 2:** Distribución porcentual de grupos familiares totales, indígenas y afrocolombianos incluidos en RUPD, por intención de retorno, reubicación y permanencia en el lugar actual de asentamiento.

| Intención de retorno                     | Indígenas | Afrocolombianos | Total RUPD |
|--|-----------|-----------------|------------|
| • Retornar al Municipio                  | • 3,2     | • 4,4           | • 2,9      |
| • Reubicarse en otro municipio           | • 11,3    | • 9,2           | • 10,0     |
| • Reubicarse fuera del país              | • 3,1     | • 1,2           | • 2,2      |
| • Permanecer en el municipio donde viven | • 74,6    | • 80,6          | • 78,7     |
| • No han definido aún                    | • 7,8     | • 4,7           | • 6,2      |

**Fuente:** II Encuesta Nacional de Verificación de los Derechos de la Población Desplazada. Julio 2008. Comisión de Seguimiento y CID-UN.

Finalmente, haciéndonos la pregunta sobre lo que el CODHES puede aportar a la presente investigación, podemos argumentar a partir de haber observado las dos gráficas precedentes, la poca intención de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia por retornar a sus lugares de donde fueron desalojados por los actores armados. Se concluye entonces que tanto mestizos, como afrodescendientes e indígenas sesgan de alguna manera su decisión puesto que la ENV se hace desde las acciones afirmativas que despliega el programa Acción Social de la Presidencia de la República de Colombia, pero también es necesario tener en cuenta que estas personas en su situación de vulnerabilidad ven al Estado como una salida mediática a sus penurias y confían en sus programas de asistencia humanitaria, olvidando en muchas ocasiones su capacidad de planear un futuro para sus familias a pesar de las vicisitudes que les ofrece la vida.

De otra parte, el Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas CIJUS de la Universidad de los Andes en el 2009 asume desde su facultad de derecho el retorno del desplazamiento forzado y en palabras de su directora nos da una definición de manera primigenia al concepto “retorno” en los siguientes términos: *“es un paso importante para alcanzar la restitución a las condiciones anteriores al desplazamiento”* Ibáñez (2009:1), concepto que surge desde la perspectiva de su facultad de Derecho, la cual realiza un diagnóstico y hace una propuesta sobre la atención a la población desplazada. Fundamenta su tesis en

garantizar la sostenibilidad y la posibilidad de una vida digna para las víctimas a partir de fortalecerles su seguridad material desde programas y políticas de establecimiento socioeconómico, tales como educación, salud, generación de ingresos, entre otros, para garantizar la sostenibilidad en el retorno y la posibilidad de una vida digna, Ibáñez (2009:8). Es necesario tener en cuenta que es importante para el presente proyecto de investigación entender que una de estas condiciones de las cuales se hace referencia en la cita en negrita, es que los hijos e hijas de las víctimas puedan tener la oportunidad de asistir a la escuela, entendida ésta como escenario de relaciones interculturales donde las personas se hacen ciudadanas y más humanas mediante el desarrollo de aprendizajes colectivos para la vida, la sociedad y el país donde están insertas.

Habría que decir también que Colombia participó en Enero de 2011 con un estudio de caso en el Segundo Seminario de Expertos sobre desplazamiento interno prolongado, en Ginebra, organizado por el Proyecto Brookins-Bern sobre el desplazamiento interno y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), participaron como exponentes representantes de cinco países más, Burundi, Georgia, Serbia, Sudán meridional y Uganda. Allí nuestro representante entre otras cosas develó que el número de desplazados en nuestro país viene disminuyendo, son las mujeres y los niños la mayoría afectada, otro grupo en peligro son las comunidades indígenas para quienes el territorio nacional fuera de sus tierras tiene poco significado e integrarse con la sociedad colombiana tradicional, no es una opción muy atractiva para ellos (2011:32).

El anterior informe aporta a la presente investigación la concientización de la situación de vulnerabilidad de las víctimas, pues éstas no solo pierden sus tierras sino en muchas ocasiones su dignidad como personas y seres humanos; las mujeres y niñas en muchas ocasiones son sometidas a violaciones y vejámenes por parte de los actores del conflicto como medio de aterrorizar a las comunidades, pero también se da el reclutamiento de niños que son sacados de la escuela para hacer inteligencia y/o su defecto combatir al lado de sus captores. Por su parte la posición indígena se halla en la lógica de su arraigo a la tierra, a sus costumbres y cosmogonía como soporte a su identidad ancestral, sin hacer obstáculo a la sociedad occidental, solo en la convicción de tomar de ésta todo lo necesario para perpetuar su imaginario colectivo y mundo de representaciones.

De otra parte, Colombia no ha estado ajena a sus problemas internos, es así como en el momento de su historia en el cual este fenómeno llegó a desproporciones inmanejables a través de su Ministerio de Educación Nacional hacía finales de la década de los años 90, puso en práctica una propuesta pedagógica a partir de los resultados obtenidos por una investigación etnográfica realizada por Manuel Restrepo Yusti<sup>16</sup> en tres centros de recepción de población en situación de desplazamiento: Bocas del Atrato en el Urabá antioqueño; El Carmen De Bolívar en el Departamento de Bolívar y en Riosucio en el Departamento del Choco. La investigación describe la situación de miedo a la que están sometidos los alumnos, maestros y comunidad educativa de estas tres poblaciones frente a la presencia de actores armados en el desarrollo de su vida cotidiana.

La propuesta pedagógica surge a partir de la comprensión que hacen estas comunidades de sí mismas, se encuentran que son muy diversas, pero esto no les impide construir una resiliencia colectiva, categoría relevante para el presente proyecto de investigación puesto que surge como un producto colectivo materializado desde el currículo escolar, en el cual invierten el sentido simbólico de sus contenidos. Una ilustración a lo anterior lo hacen con el siguiente ejemplo: “en lugar de aprender a **hacer**, hay que aprender a **olvidar**”

De igual manera, el desplazamiento también ha sido abordado por otros investigadores colombianos que lo han asumido como objeto de estudio de sus tesis de grado de su formación de pregrado y postgrado. Aspecto que no se ha soslayado en el presente proyecto de investigación y se ha escogido aquellos que son afines de alguna manera al tema, para lo cual de manera sucinta se hace su presentación y su aporte:

Claudia Janeth Rengifo González (2009) asume el desplazamiento forzado (en su monografía de grado que presenta a la Universidad de Antioquia para obtener su título de socióloga) desde una investigación donde emplea la narrativa y la encuesta como

---

<sup>16</sup> Restrepo Yusti, Manuel. (1999) Investigador de la Corporación para el Desarrollo Humano. HUMANIZAR. Realizo una investigación sobre la escuela y el desplazamiento, de cuyas conclusiones presentó un proyecto de acción al MEN quien lo aprobó como taller nacional en el fin de contribuir con éste en la extinción de la guerra e instalar instancias democráticas de debate y toma de decisiones para gestionar desde la escuela y en ambientes de paz las diferencias que el fenómeno del desplazamiento ha generado en la sociedad colombiana.

metodología. El trabajo arroja la firmeza de la población desterrada de los barrios Honda y Nuevo Amanecer ubicados en las montañas de la ciudad de Medellín de no regresar a los lugares de donde fueron desterrados por las organizaciones violentas del país; igualmente la investigación demostró un elevado empoderamiento de estas víctimas por coadyuvar en el desarrollo de la ciudad que en principio les dio una acogida repulsiva pero que al final termino por aceptarlos y/o por lo menos tolerarlos. La investigación de Rengifo (2009: 98) fundamenta su tesis en un ejercicio de memoria histórica donde da cuenta:

*... de la relación dialógica entre el ser cognoscente con esas otras voces, las voces del desarraigo ubicados como sujetos históricos en una mirada de largo alcance que nos narre la memoria del destierro desde el reconocimiento del otro, de la voz que nos conmina a la justicia y a la develación de los hechos, que pretende que socialmente no sea llevada al silencio y al olvido, que nos ponen de cara a la necesidad de un verdadero proceso social que nos supere esta sin memoria que nos enceguece ante el cruento enfrentamiento que hasta hoy vive Colombia.*

En esta investigación se da cuenta de la determinación absoluta que han tomado las víctimas de no regresar al lugar de donde fueron desalojadas, para ellos lo importante es lograr rehacer sus vidas en medio de una sociedad inhumana, que los estigmatiza por su situación pero que cuando logran ser asimilados no pretenden tampoco se les pida olvidar su tragedia. En este sentido el trabajo de Rengifo (2009) contribuye con la presente investigación al darnos pistas sobre la decisión que toman algunas víctimas de no retornar a sus lugares de origen en la convicción de ser capaces de rehacer sus proyectos de vida en las sociedades que los acogen siendo conscientes que en cada uno de sus actos cotidianos no pueden apartarse del sentimiento de desarraigo que levita sobre ellos. De ahí que no son renuentes a contar sus historias de vida en la finalidad de contribuir desde sus penurias sobrepuestas la construcción de una memoria histórica que las nuevas generaciones han de conocer en el propósito de que éstas logren hacer un país y una nación más justa, equitativa y sobre todo inclusiva.

Por su parte, Susana Mogollón<sup>17</sup> (2004) en su tesis doctoral para la Universidad Autónoma de Barcelona realizó un estudio en torno al servicio de salud que reciben los desplazados en las Empresas Sociales del Estado ESE de primer nivel de la ciudad de Bogotá. Fue un trabajo descriptivo-exploratorio donde utilizó para la recogida de datos la entrevista semiestructurada, el análisis de documento y el estudio de caso. Las conclusiones de su estudio son tomadas en cuenta en el presente proyecto de investigación desde el ejercicio de extrapolar las dificultades que sufren las personas desplazadas en la prestación del servicio público de salud por parte de las entidades del Estado con la prestación del servicio educativo que ofrece éste a la misma población en emergencia.

Así de manera sucinta recogeremos algunos aspectos que nos darían trazas que no podemos eludir. Entre otros aspectos entender que la educación es un derecho fundamental de los ciudadanos, pero además ha de haber por parte del Estado un reconocimiento de la vulnerabilidad social en que se encuentran las víctimas del desplazamiento forzado, favoreciendo su ingreso a la escolarización como principios y objetivos de una política inclusiva de educación. Otro aspecto relevante es el poco ejercicio de una ciudadanía educativa por parte de las víctimas, al no conocer las normas en materia educativa que los auxilia y la poca divulgación que hacen de éstas las entidades estatales. Se requiere para las comunidades desplazadas una estabilidad a largo plazo que garantice la restitución de sus derechos arrebatados por los actores del conflicto como único camino para su integración sociocultural desde la conservación de su ethos.

Finalmente, de la revisión de la literatura volcada en el tema del desplazamiento forzado en nuestro país se escogió como uno de los referente angulares del presente proyecto de investigación la tesis doctoral de Sánchez Fontalvo<sup>18</sup> (2006) quien posee un amplio conocimiento del desplazamiento forzado en el caribe colombiano por ser oriundo de allí, lo abordó en su estudio haciendo una caracterización epistemológica desde cuatro dimensiones: escuela, campesinos, grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes) y mujeres;

---

<sup>17</sup> Amparo Susana Mogollón Pérez. Doctora en Salud Pública y Metodología de la Investigación Biomédica. Universidad Autónoma de Barcelona

<sup>18</sup> Iván Manuel Sánchez Fontalvo. Doctor en Pedagogía y Métodos de Investigación. Universidad de Barcelona. Director del grupo CEMPLU (Grupo Calidad Educativa en un Mundo Plural) de la Universidad del Magdalena y su Doctorado en Ciencias de la Educación en convenio con Rudecolombia.

dimensiones asumidas desde la ciudadanía intercultural<sup>19</sup>. El estudio hace un acercamiento comprensivo a las necesidades formativas del profesorado respecto a cómo educar para una ciudadanía democrática e intercultural. La investigación se abordó desde una acción evaluativa en dos escuelas marginales de la ciudad de Santa Marta.

En síntesis podemos afirmar que el tema del desplazamiento forzado en Colombia es un tema ampliamente focalizado desde la connotación social, se ve como un problema macro al que hay que darle soluciones mediáticas, pero en lo micro quienes lo han abordado han sido investigadores quienes lo matizan desde su formación disciplinar y/o profesional. En cuanto al tema del retorno del desplazamiento forzado, es el CIJUS de la Universidad de los Andes quien ha colocado la primera piedra desde lo jurídico para su asunción. Sin embargo, es la tesis de Sánchez Fontalvo (2006) la que nos da luces desde el plano educativo para comprender que en el seno de las comunidades desplazadas o retornadas se da de manera invisible la diferencia y la diversidad entre sus actores y que la escuela asume desde conceptos como ciudadanía, interculturalidad, emancipación, derechos humanos, currículo entre otros; referenciados y sustentados en teorías que pasaremos a desarrollar en el siguiente apartado de la presente investigación.

### Cuadro 1.

| <b>MATRIZ SINÓPTICA DE REFERENTES EMPIRICOS</b> |   |                  |              |            |                           |   |  |
|---|---|------------------|--------------|------------|---------------------------|---|--|
| <b>E</b>  | <b>Título</b>                           | <b>Autor(es)</b> | <b>Lugar</b> | <b>Año</b> | <b>Tipo de Inv.</b>       | <b>Aporte</b>   |  |
| 1   | Educación popular, programa por la paz. | CINEP/PPP        | Colombia     | 2012-2014  | Programa de investigación | Promueve los conceptos de autonomía e identidad cultural de las víctimas en la finalidad de impulsar en ellas su retorno a sus lugares de origen y el disfrute de sus derechos de acuerdo a sus cosmovisiones desde una perspectiva interétnica y de educación popular. |  |

<sup>19</sup> Línea de investigación del grupo GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona y que hoy tributa referentes teóricos y empíricos a la línea de Investigación Pedagogía e Interculturalidad del grupo CEMPLU

|   |   |   |          |           |                                      |  |
|---|---|---|----------|-----------|--------------------------------------|--|
| 2 | Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada.  | CODHES  | Colombia | 2008-2009 | Programa de investigación.           | Devela la poca intención de las víctimas de retornar a sus lugares de procedencia debido al sesgo que producen las acciones afirmativas después de un empadronamiento hecho por el Estado.   |
| 3 | Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia  | CIJUS-Uniandes Ana María Ibáñez Londoño.  | Colombia | 2009      | Proyecto de investigación            | Construye el concepto del retorno del desplazamiento forzado desde las disposiciones legales. Describe los programas del retorno y sus alcances desde una encuesta de hogares.   |
| 4 | Los desplazados internos en situación de desplazamiento prolongado: ¿es la integración local una solución?  | Consejo Noruego para los Refugiados. Centro de Monitoreo para el Desplazamiento Interno-IDMC. & Universidad de Berna. | Suiza    | 2011      | Proyecto de investigación            | La concientización sobre la vulnerabilidad de las víctimas (mujeres y niños) y el alto sentido de identidad y arraigo de la población indígena que ha sufrido desplazamiento forzado.  |
| 5 | Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica.   | Manuel Restrepo Yusti. Ministerio de Educación Nacional. MEN.   | Colombia | 1999      | Programa de investigación-propuesta. | La comprensión que hacen las comunidades desplazadas de sí mismas, viéndose muy diversas, situación que no les impide construir una resiliencia colectiva y deciden hacerlo desde el currículo escolar invirtiendo sus contenidos.                           |
| 6 | Narrativas del destierro. Memorias cautivas del desarraigo en Colombia.   | Claudia Jannet Rengifo González. Universidad de Antioquia.  | Colombia | 2009      | Monografía de grado en sociología.   | El peso que tiene en las víctimas el sentimiento de desarraigo que se aviva en su exilio que los lleva a coadyuvar en la construcción de memoria histórica.  |
| 7 | Acceso de la población desplazada por el conflicto armado a los servicios de salud en las Empresas Sociales del Estado de primer nivel de la ciudad de Bogotá, Colombia | Amparo Susana Mogollón Pérez. Universidad Autónoma de Barcelona.  | Colombia | 2004      | Tesis doctoral                       | El poco reconocimiento y vulnerabilidad social en que se encuentran las víctimas del desplazamiento forzado. Y el incipiente ejercicio de una ciudadanía educativa por parte de las víctimas, al no conocer las normas en materia educativa que los auxilia. |
| 8 | Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia.  | Iván Manuel Sánchez Fontalvo. Universidad de Barcelona.   | Colombia | 2006      | Tesis doctoral                       | Luces desde el plano educativo que nos llevan a comprender que en el seno de las comunidades desplazadas o en su   |

|  |  |  |       |  |  |  |   |
|--|--|--|-------|--|--|--|---|
|  |  |  | GREDI |  |  |  | defecto retornadas, se da de manera invisible la diferencia y la diversidad entre sus actores y que la escuela asume desde conceptos como ciudadanía, interculturalidad, emancipación, derechos humanos, currículo entre otros. |
|--|--|--|-------|--|--|--|---|

**Fuente. Elaboración propia.**

## 5.2. REFERENTES TEÓRICOS

La salud de las democracias, señala Galston (1991:6) depende, no tanto de la justicia de las instituciones pero si del sentido de identidad, de la habilidad para tolerar al otro, trabajar juntas personas distintas, desear participar en procesos públicos de la sensibilidad hacia la justicia y del compromiso en una justa distribución de los recursos.

De manera similar se expresan otros muchos autores, entre los cuales resaltamos entre otros a Bartolomé, Cabrera, Sánchez Fontalvo, Gairin, Tubino, Walsh, Candau, Correa, De Miguel y Llanquinao. Todos ellos plantean un conjunto de conocimientos, pero sobre todo de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una ciudadanía que responde a los retos planteados en nuestra sociedad.

Pero ¿Cómo puede ayudar la educación a desarrollar realmente esta concepción? ¿Qué procesos educativos facilitarán prácticas de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad, de manejo de los conflictos que surgirán necesariamente en sociedades complejas como las actuales? ¿Cómo se llevará a cabo la formación del carácter<sup>20</sup> de las personas desde este enfoque?

Por consiguiente, se puede creer que es menester a partir de un modelo dinámico de ciudadanía que incorpore las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas. Para ello hemos de abordar el concepto de ciudadanía, a sabiendas

<sup>20</sup> El niño formado desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural es capaz de ser y estar consciente que hace parte de una comunidad de diversidades donde su rol no está enmarcado en la competencia y el consumo del mundo contemporáneo, sino en aportar y coadyuvar desde sus reflexiones críticas en la consolidación de sociedades más justas, solidarias y humanas, donde en lugar de achicar círculos, los agranda para incluir a los más débiles y desprotegidos.

que éste es polisémico desde diferentes perspectivas en el fin consolidar el más adecuado con la propuesta teleológica del objetivo principal del presente proyecto de investigación. Iniciamos entonces con el concepto desarrollado por Bartolomé (s/f: 2-3) y el grupo GREDI de la Universidad de Barcelona, quienes afirman que la ciudadanía es más que un status de las personas, es un proceso integrado por tres dimensiones: un sentimiento de pertenencia a una comunidad, unas competencias ciudadanas y una participación ciudadana. Más adelante la misma autora afirma que el ejercicio de la ciudadanía depende del contexto social en el que las personas se sitúan (contexto familiar, escolar, social, político, etc.). Por ello para el contexto escolar la ciudadanía ha de llevarse desde una pedagogía de la inclusión.

Otra es la posición del Grupo de Investigación en Educación Intercultural GREI de la Universidad Autónoma de Barcelona frente al concepto de “ciudadanía” que ellos vienen trabajando en comunidades que se consideran a sí mismas participativas y democráticas, encontrando que en estas comunidades sin exceptuar a las escuelas, el concepto va tomando un matiz muy relacionado por las actuaciones de las personas que lideran estas sociedades civiles, aprehendiéndose el concepto entrecomillado como una nueva manera de ejercer poder.

Vemos entonces que en la cotidianidad de nuestras escuelas de corte autoritario, las cuales en su mayoría de los casos son las que predominan en nuestro contexto, emplean la “ciudadanía” para cumplir un requisito normativo, se es ciudadano porque se participa en una elección de dignatarios del gobierno escolar, pero en los procesos cotidianos de la escuela aquellos que fueron electos para representar a las mayorías quedan apagados cuando en la escuela las autoridades externas obligan a las autoridades internas el fiel cumplimiento de procedimientos y sobre todo del desarrollo a pie de letra del currículo explícito y de otra al control policivo de maestros y estudiantes. Se forma y/o modela entonces ciudadanos participativos (incluyendo maestros y padres de familia) pero obedientes a las órdenes de un régimen tirano. Lo acabado de decir nos lleva a presupuestar que la ciudadanía supone también una cierta valoración moral en términos de Gairín (s/f: 2): ***“no es un buen ciudadano el que no respete las normas que hemos establecido.”***

Esto nos lleva a comprender que en la escuela se dan tensiones que se pueden minimizar mediante el diálogo y el ejercicio de la participación democráticas en ambientes de intercambio cultural. Para ello la escuela a través de su currículo como producto de una acción democrática ha de reconfigurarse teniendo como punto de partida el concepto de ciudadanía intercultural no vista como un status sino como un proceso, Bartolomé (s/f: 3), quien además fija en su estructura por lo menos los siguientes aspectos ya mencionados:

- ➡ Sentido de pertenencia
- ➡ Competencia ciudadana
- ➡ Participación activa

Los anteriores aspectos se han fortalecido gracias al trabajo del grupo GREDI que desde 1997 viene construyendo el concepto de ciudadanía desde las dimensiones activa, crítica e intercultural, siendo en este último ámbito donde mayormente ha desarrollado investigación desde el 2003. De igual modo este grupo tiene una línea de investigación cuyo objeto de estudio es Educación Intercultural que desde el año 2005 ha aportado conocimiento y teoría científica sobre este tema.

De otra parte, al observar la página web del grupo GREDI se encuentra que uno de los temas destacados de la línea de investigación mencionada en el acápite anterior se denomina: “la incorporación de la educación intercultural en el curriculum de primaria, secundaria y universidad” tema muy afín al objeto de estudio de la presente investigación.

Es preciso advertir que para los investigadores del grupo GREDI la ciudadanía intercultural se construye a partir de la participación de las gentes de las comunidades educativas que llegan a desbordar el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilizan plataformas sociales de participación como ONG y comunidades de vecinos, Bartolomé (s/f: 8).

Sánchez Fontalvo (2006: 124) nos conceptualiza la ciudadanía democrática como el resultado de una construcción progresiva a partir de la historia y la cultura de cada nación, sin olvidar que es imprescindible paralelo a ello, identificar algunos valores universales y adaptarlos a las grandes orientaciones culturales de los países. Por lo tanto le corresponde a

la escuela asumir estos valores desde la perspectiva de saber que a su interior se halla una diversidad multicultural que reclama autonomía desde su cosmogonía, respeto por sus derechos tanto sociales como humanos y en donde la tolerancia y el sentido de solidaridad son elementos que impulsan la sana convivencia. El mismo Sánchez Fontalvo (2006: 15) asume en su tesis doctoral la ciudadanía intercultural en los siguientes términos:

*La ciudadanía intercultural se preocupa por lo social y apuesta porque las personas y grupos distintos construyan proyectos comunes en las diferentes comunidades políticas, de cara a mejorar su calidad de vida en un marco de equidad socioeconómica. Y para ello es necesario que las democracias permitan a los marginados participar más en el poder político.*

El mismo Sánchez Fontalvo (2006: 154) nos diseña un modelo dinámico de formación para la ciudadanía en el cual incorpora las tres dimensiones propuestas por Bartolomé (s/f: 3): el sentimiento de pertenencia, la competencia ciudadana y la participación ciudadana, entendidas como espacios de interacción para el desarrollo de la ciudadanía. Este modelo tiene como ejes transversales la ciudadanía como status y la ciudadanía como proceso, teniendo como elementos transcendentales los derechos humanos y el juicio crítico de las personas en un movimiento de péndulo. V. Figura

Diagrama 1.



Fuente: Iván Manuel Sánchez Fontalvo. 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.

De otra parte Bartolomé y Cabrera (2007: 7) con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia de España publican una guía para el profesorado de secundaria con el título “Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable” cuyos tres objetivos transcribimos a continuación:

1º Desde una ciudadanía intercultural: *“Desarrollar una identidad cívica a partir de aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales, de género, etc., se vean reconocidas”.*

2º Desde una ciudadanía responsable:

*Fomentar la participación en los espacios públicos. Sobre todo por la capacidad intrínseca de la participación como “poder” de aprender y hacerse oír en estos espacios; particularmente esto es importante para aquellos grupos que han sufrido discriminación en el reconocimiento de sus derechos (por razón de género, cultura,*

*lengua, clase social, etc.). Reconocer la participación como derecho y como deber.*

Y

3° Desde una ciudadanía Crítica:

*Promover ciudadanos y ciudadanas desde la falibilidad de nuestra cultura, que no quiere decir errónea. Afrontar las desigualdades existentes desde una lucha activa contra todos los procesos de exclusión y de discriminación. Favorecer procesos de reconstrucción social que promuevan una transformación de la sociedad y sus instituciones en clave de equidad.*

Con la anterior guía, las autoras (2007: 5) asumen la ciudadanía intercultural desde el reconocimiento del otro, pero a la vez hacen un llamado a hacer conciencia de justicia, de igualdad de oportunidades para todas y todos, donde las personas comprometidas contribuyen a la lucha contra la exclusión, facilitan el acceso a los bienes y servicios, y promueven la participación social de los sectores sociales tradicionalmente más marginados. Se empieza a vislumbrar en el discurso epistemológico la categoría “crítica.”

Y en este último sentido en el mismo GREDI en su misma línea de interculturalidad a través de Llanquino (2009:26) en su carácter de indígena Mapuche de Chile, asume desde su tesis doctoral una posición crítica frente a la interculturalidad de la siguiente manera:

*Cuando las demandas educativas de los pueblos son de carácter social, se transforman en una arbitrariedad cultural, ya no es la creación del propio actor, pues ha sido despojado de sus demandas convertidas en propuestas de Estado, en la que se impone la voluntad colectiva; de ahí que la interculturalidad se constituye en violencia simbólica al imponerse como algo legítimo, reglamentado, para ser cumplido por los grupos culturalmente diversos.*

Es de aclarar que la anterior posición de la autora, está fundamentada en una propuesta surgida de las conclusiones de su trabajo de investigación, en él pone sobre la mesa y a consideración del Estado, las posibles contribuciones de los valores de la educación tradicional Mapuche al sistema educativo chileno.

Por su parte en nuestro continente quien ha asumido la interculturalidad y cuenta con una larga trayectoria investigativa en el tema es el Perú a través de la Red Internacional de Estudios Interculturales RIDEI<sup>21</sup> adscrita a la Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP, sus investigaciones han estado dirigidas a la comprensión de los hechos sociales desde el reconocimiento de las diferencias socioculturales de los países latinoamericanos en el fin de construir sociedades más justas y en donde la convivencia surja de aprendizajes mutuos, limpios de prejuicios entre personas y grupos de orígenes culturales diversos. El RIDEI es un centro de investigación relativamente nuevo, se conformó en el 2003 pero sus investigaciones han sido muy exhaustivas y prolongadas en el tiempo.

Su primera investigación se tituló: “ciudadanía intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza”, trabajo que duro tres años 2003-2006 y respondió a la pregunta: ¿Cómo construir ciudadanías interculturales en realidades tan complejas como las nuestras? La investigación se desarrolló en seis países (Bolivia, Brasil, Ecuador, México, Nicaragua y Perú) que en mayor o menor intensidad lograron generar políticas de estos estados para atender a estas poblaciones, de igual manera la investigación logro despertar conciencia de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), de maestros que elaboraron propuestas referidas a la educación intercultural bilingüe y de los poderes públicos de cada país donde se hizo la intervención investigativa.

Una segunda investigación de gran aliento fue: “Hatun Ñan: el enfoque intercultural en los programas de acción afirmativa” que duró ocho años 2003-2008. La investigación se realizó con estudiantes de la etnia Hatun Ñan que estudiaban en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cuzco (UNSAAC) en el 2003 y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en el 2006; tenían como característica venir de zona rural y que por acción afirmativa realizaban sus estudios superiores en las mencionadas universidades, estudiantes que además afrontaban injusticias socioculturales y bajo rendimiento. La investigación fue de intervención y en sus conclusiones se puso de manifiesto que aún en las universidades no se da un diálogo franco entre paradigmas académicos, dominantes- ancestrales, por lo tanto se propone instituir en las universidades

---

<sup>21</sup> RIDEI: Red internacional de Estudios Interculturales. Pontificia Universidad Católica del Perú PUCP. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/presentacion/>

la interculturalidad como un eje transversal y no como cursos, seminarios y talleres de nivelación. Y

Una tercera y actual investigación que el RIDEI viene llevando a cabo en la vigencia 2011-2013 es la titulada: “el enfoque intercultural en la educación superior” que se viene realizando al interior de la Pontificia Universidad Católica del Perú y tiene como objetivo, contribuir a la incorporación del enfoque intercultural en la educación universitaria desde la experiencia PUCP en los programas de acción afirmativa Hatun Ñan. Tal como se hizo con en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad de Cuzco (UNSAAC) en el 2003 y en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en el 2006. Es de destacar que quien está al frente del RIDEI-PUCP es el reconocido filósofo Fidel Tubino.

Por su parte la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador ofrece a la comunidad latinoamericana el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos para lo cual hacemos una transcripción literal de sus características generales tal como aparece en su página web<sup>22</sup>:

*El Doctorado propone una exploración crítica y transdisciplinaria desde la región, para ampliar los límites tradicionalmente asociados con los estudios sobre la cultura y las estructuras de conocimiento en América Latina, a partir de la noción de que en el espacio cultural confluyen lo epistémico, lo étnico, lo popular, lo político y económico, el género, la clase, lo estético y lo literario, además de los asuntos de diferencia, subalternidad, representación y poder, y los significados y relaciones sociales que se producen y reproducen al nivel local, nacional, transnacional y global. De esta manera, la cultura es vista como un campo de enfrentamiento simbólico, y de lucha por el control de significados y de negociación del poder social.*

La persona que lidera estos procesos interculturales es la norteamericana Catherine Walsh quien está radicada en Ecuador, su trabajo está enfocado en las problemáticas de la colonialidad y la interculturalidad, tanto en el caso de los movimientos indígenas y afros en

---

<sup>22</sup>Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador  
[http://www.uasb.edu.ec/contenido\\_oferta\\_academica.php?cd\\_oferta=29&swpath=oadoc](http://www.uasb.edu.ec/contenido_oferta_academica.php?cd_oferta=29&swpath=oadoc)

la región andina, así como de los puertorriqueños radicados en los Estados Unidos (Quintero, 2008:1).

Walsh lee el mundo desde una perspectiva crítica y proclama la reinención de la sociedad avivando el desorden absoluto de la descolonización tal como lo propusieron el martinico Frantz Fanon y el brasileño Paulo Freire (Walsh, 2009: 1), acotando además que el reconocimiento que incluye a los oprimidos se ve manchado por el discurso oficial, público y neoliberal que vende a la opinión pública la noción de un problema resuelto que en verdad sigue existiendo puesto que se da ahora bajo un racismo solapado, de manipulaciones, cooptaciones que a la postre generan actos de resistencia y subversión.

Estas resistencias son propiciadas desde la subjetividad de las personas y son una manera lógica para salir de un control que oprime, Mejía (2011:76) a este respecto afirma: ***“En esa lógica, la resistencia es camino de emancipación, pues se realiza sobre todos los poderes existentes que dominan, excluyen, segregan, no importa el signo político de este control.”*** Suceso que también se da en los procesos de colonización del capitalismo y/o en su defecto del socialismo cognitivo y que a la postre los llevarán a su eventual derrumbe, para iniciar de manera cíclica otros procesos que tendrán también puntos de esplendor y rompimiento.

De otra parte en Cochabamba Bolivia, se encuentra el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina), PROEBI-ANDES<sup>23</sup>. El programa fomenta el desarrollo de formación de recursos humanos en educación intercultural con una especialización y una maestría, además cuenta con un centro de documentación al que por lo menos ha de estar adscrito una universidad de cada país que hace parte del programa. El programa cuenta con ocho líneas de investigación a saber:

1. Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas
2. Interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje
3. Practicas áulicas en contextos multilingües

---

<sup>23</sup> Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe PROEBI-ANDES <http://programa.proeibandes.org/>

4. Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal
5. Interculturalidad en el aula
6. Capitales culturales y reproducción cultural
7. Conocimientos locales y diversificación curricular
8. Enseñanzas de lenguas indígenas como segunda lengua.

Es necesario aclarar que el programa se ejecuta desde el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia siendo uno de sus personajes principales el Liguista peruano Luis Enrique López.

Finalmente, no podemos dejar de nombrar el trabajo que viene realizando la brasilera Vera María Candau (2010: 1) quien se ha preocupado por la evolución histórica del fenómeno de la educación intercultural en Latinoamérica, las tensiones que ésta ha presentado y los desafíos a los cuales está abocada para fortalecer los procesos democráticos en el continente. En este último aspecto Candau (2010: 9) considera que:

*El desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo.*

Lo anterior nos pone de manifiesto que la interculturalidad se viene asumiendo en América como una política de estado paternalista en el sentido de procurar que sus actores se sientan y estén satisfechos con las dádivas que los Estados ofrecen, dándole un carácter folclorista y promoviendo posiciones irreflexivas y acríticas, en procura de evitar transformaciones sociopolíticas que puedan cambiar sus regímenes capitalistas. De ahí la necesidad de afrontar la interculturalidad de manera crítica en el fin de afianzarla en la vida de nuestras sociedades latinoamericanas desde la polémica y el contraste de posturas que van desde lo académico hasta lo político propiamente dicho.

Con todo lo hasta ahora dicho, es necesario para el presente proyecto de investigación sopórtalo también desde los conceptos de educación y pedagogía extrapolados a las comunidades educativas relacionadas con el retorno de personas que han sufrido desplazamiento forzado por razones del conflicto armado en Colombia.

Estas personas que han decidido regresar a sus lugares de origen se encuentran muchas veces que aún quedan las ruinas de lo que una vez fue su escuela. Esta imagen produce en quienes regresan una sensación de coraje que los lleva a comprenderse como grupo social y por lo tanto a reflexionar sobre el futuro de su prole, pero también esta imagen los lleva a evocar su memoria histórica<sup>24</sup> cuya única esperanza de retraerla al presente es con esa escuela que ha de reconstruirse de manera planificada como espacio de educación y pedagogía.

Para las poblaciones del retorno, la escuela es rememorada por los adultos como el lugar de los fracasos y las primeras desilusiones aunque sigue siendo el “recinto de la seriedad” a su juicio tal como lo plantea Gökalp (1983: 88). El mismo autor afirma “*que en la opinión de los padres, la institución escolar aún mantiene su carácter de lugar de aprendizaje y de instrucción, reservándose para la familia lo que según sus propios valores, se aparta del campo de la educación.*” Se concibe entonces a la escuela de hoy como aquel espacio social que reproduce los mismos modelos escolares con que estos adultos abordaron su infancia.

Se circunscribe entonces a la escuela el rol social de ofrecer saberes sistemáticos a las nuevas generaciones en el fin de prepararlos para la vida productiva de la sociedad donde se hallan insertos. Son entonces los adultos los que determinan los saberes que los niños han de aprender y ya en su rol de padres se los entregan a las personas que se han preparado para esto: los ¡maestros! Pero es prudente aclarar que la escuela es también un espacio interrelacional donde confluyen múltiples manifestaciones culturales y cosmogónicas. Corresponde entonces a los maestros de manera primigenia definir la educación de muchas

---

<sup>24</sup> Es estado colombiano mediante la Ley 1448 de 2011 en su artículo 145, numeral 7 y su parágrafo reglamenta las maneras de cómo se ha de construir memoria histórica en las poblaciones del retorno desplazadas por el conflicto interno.

maneras pero se coincide en que todas estas definiciones encierran conceptos básicos como guiar, orientar, acompañar... Nicora (2009: 52).

A lo anterior la misma Nicora (2009: 52) afirma que estos conceptos subyacentes de educación no han de trascender como hasta ahora se ha hecho tradicionalmente, es decir, desde un emisor hacia un receptor. Por el contrario el concepto educación ha de ser pendular como un proceso dialéctico en donde no sea un monopolio del adulto sino una construcción conjunta de saberes. Y más adelante agrega que la educación es liberadora, transformadora y no es adaptación a la norma, es la posibilidad de introyectarla y en ese movimiento resignificarla (2009: 53).

Habría que aclarar también que al niño hay que acogerlo a la comunidad, en donde los adultos lo ayuden a construir sus propios saberes desde su entorno que es en palabras de Meirieu (1998: 1) *“es desarrollar en él una inteligencia formal capaz de resolver los problemas de gestión de la vida cotidiana y es, también desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.”* Para este autor la educación es introducir al niño a un universo cultural. Y a propósito de esto es necesario tener en cuenta que los entornos culturales de hoy cambian aceleradamente y el maestro ha de estar atento pues sino los pupilos se nos hacen unos adolescentes “bóvido” en palabras de Imbert (1994) citado por el mismo Meirieu (1998:1), sin raíces, ni historia, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales.

Por lo tanto, para construir el concepto de educación apropiado para estas poblaciones vulnerables y en emergencia social es necesario tener en cuenta dos perspectivas separadas por un siglo de debate que el autor del presente documento considera pertinente, pues se soslayaría dos puntos de partida que a la vez son de encuentro. De una parte, aquella de Durkheim citado por Gadotti (2011: 117-118) que pregona su punto de vista en los siguientes términos:

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que aún no se encuentran preparadas para la vida social; tiene por objeto suscitar y desarrollar, en el niño, cierto número de estados físicos,*

***intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño, específicamente, se destine.***

Se infiere en el anterior postulado de Durkheim que el niño es un ser al que se le puede prescribir su vida y su suerte en su paso por este mundo por parte de los adultos. A este respecto el mismo Meirieu (1998: 2) toma el rol de mediador y plantea que ***“...aquel que llega al mundo sea acompañado por el mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido...que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.”*** Se genera entonces una tensión entre lo que los adultos quieren para los niños y lo que quieren los niños de los adultos, presión vs resistencia, pues no se concibe ni se acepta que el niño desde pequeño discierna sobre todo lo que lo rodea y no llegar a reconocer que él se autoforma de manera innata, paralelo a lo que la escuela le propone. Por tanto educación en este raciocinio no es lo mismo que omnipotencia.

De otra parte, Vasco (2011: 17) en nuestro ámbito colombiano concibe la educación ***“como un proceso concreto, institucionalizado, situado en el tiempo, el espacio y la cultura.”*** Entonces se sobre entiende que quien soporta este proceso es la escuela, quien a su vez da forma al niño dentro de los parámetros de la cultura, dándole a éste un carácter racional como agente de su propia formación como persona, ***“en el sentido de desarrollar su propia forma interna con todas las potencialidades de su singularidad y su originalidad”*** Vasco (2011: 17). En este discernimiento el autor antes mencionado asume que el sujeto que aprende tiene una responsabilidad consigo mismo y con la cultura a la que pertenece, en un momento histórico social y en un determinado lugar geográfico que la suerte le ha destinado.

De acuerdo con las posiciones esbozadas en la presente investigación, es claro que no hay una unidad de criterios en torno al concepto educación, cada autor lo ve desde una lente diferente. Por lo tanto al contextualizar la educación para las comunidades del retorno del desplazamiento forzado, diremos que ésta es una oportunidad para que las víctimas puedan ser acogidas por las sociedades dominantes, incluyéndolas sin exclusión en el fin de lograr que aprendan a desaprender los traumas del conflicto y los antivalores que hoy los oprimen, es decir, la educación ha de llevar a las personas del retorno a emanciparse y a liberarse en

el fin de integrarlos en el sistema educativo, la familia la comunidad de base tal como lo manifiesta Delors: *es también un clamor de amor por la infancia y la juventud* (1996: 10).

La educación de las comunidades del retorno no se ajusta solamente al cumplimiento de una norma que termina encasillándola como una política de Estado y que hace percibir a éste como una figura paternalista. Tampoco se trata de hacer un planteamiento reduccionista y ver las poblaciones del retorno como un escenario local, aislado de lo global, por el contrario su educación ha de ser tolerante y dialogante en el sentido de conocer y aceptar las diferencias. Es en otras palabras, en repensar la educación como una herramienta idónea para impulsar tanto la vigencia de los derechos humanos como la vida democrática (Bartolomé & Cabrera, 2007: 14) de estas comunidades.

Igualmente ha de comprenderse que las comunidades del retorno son un crisol de etnias, razas, creencias, procedencias y culturas que tienen como punto de convergencia a la escuela que las organiza en comunidades educativas. Entonces la educación en esta perspectiva gira en torno a la construcción de ciudadanía intercultural e inclusiva, para lo cual Bartolomé<sup>25</sup> (s/f) fija los siguientes pilares: sentido de pertenencia, competencia ciudadana y participación activa, sin descartar la posibilidad de llegar a cuestionar el poder político y lo institucionalizado en la escuela que declaraban Durkheim y Vasco en el marco de sus respectivos postulados referenciados en párrafos arriba.

Prosiguiendo con esta disertación tomemos ahora el concepto pedagogía, entendida como una reflexión, saber y discurso donde el sujeto individual o social discurre de hecho ejerza o no la noble profesión de pedagogo (Vasco. 2011: 20). Pero estos tres elementos han de ser hilados desde posiciones críticas para que la educación como proceso inherente de socialización de los individuos sea real y no discurra en utopías o discursos demagógicos. El niño/niña no puede ser educado/a en la indiferencia de lo que y/o quienes lo influyen, la pedagogía consiste según Meirieu (1998: 4): *“en idear condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer la propia herencia de los hombres, prolongarla y superarla.”* Entonces ha de entenderse a la pedagogía como praxis o teoría de la práctica que va más

---

<sup>25</sup> Bartolomé, Margarita (2012). Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. Santa Marta. Documento policopiado.

allá de unos simples saberes, puestos que éstos no pueden estar sueltos de unos principios epistemológicos, ontológicos y axiológicos.

Pero también la pedagogía se interesa por formar científicamente a los ciudadanos desde una perspectiva de calidad y excelencia; se da entonces en la anterior afirmación a la pedagogía el carácter de ciencia. A este respecto Álvarez de Zayas (s/f: 13) la define de la siguiente manera: *“la pedagogía es la ciencia que tiene por objeto el proceso de formación, es decir, la que estudia la formación, en general, de la personalidad de los hombres.”* La postura de este autor es holística cuando emplea el término “formación” pues le da a la pedagogía un espectro más amplio, se podría hablar por ejemplo de una pedagogía del amor, de una pedagogía de la diferencia o de una pedagogía ciudadana; esta posición no circunscribe a la pedagogía solo al ámbito de la escuela, pues va más allá. Sin embargo, nuestra sociedad le ha encargado a la escuela esta tarea, de ahí que lo afirmado por Vasco (2011: 17) en párrafos arriba, tome fuerza argumentativa para decir que es en la escuela en donde el individuo institucionaliza esa formación que ha de llamarse en la práctica real efectivamente educación.

Es justo decir también que en términos de educación todos los actores sociales tenemos una responsabilidad fundamental con las generaciones en ciernes y/o con nuestra prole, pero corresponde en la lógica educativa al maestro/a discurrir sobre los procesos formativos que se dan en su entorno cultural y escolar; pero no desde su interioridad corpórea, es necesario que estas reflexiones sean llevadas a la criba crítica de las comunidades académicas mediante un discurso pedagógico que ha de tener por lo menos los siguientes aspectos: fundamentación histórica, sistematización, intención y producción para que la pedagogía tenga en verdad un carácter científico y no se quede en un discurso coloquial sobre lo que hacemos en la práctica educativa.

Ahora sí tomamos como referente las poblaciones del retorno del desplazamiento forzado, podemos también discernir sobre la pedagogía que ha de llevarse en estos escenarios. Diremos entonces que la pedagogía es una tarea asignada por la sociedad mayoritaria a estas escuelas en emergencia y sobre todo a sus maestros/as en el fin de que sean gestores de progreso y desarrollo para estas comunidades, igualmente les corresponde construir imaginarios donde la dignidad humana se recupera para potenciar los procesos de

resignificación de la vida tal como lo plantea Restrepo Yusti<sup>26</sup> (1999: 21). Allí no cabe elaborar un discurso pedagógico en torno a resultados industriales, pues son los derechos humanos los que han de salvaguardarse desde una pedagogía que se podría etiquetar como “del retorno”. A este respecto podríamos tomar del mismo Restrepo (1999: 42) su propuesta hecha en los siguientes términos:

*... construir una pedagogía capaz de hacer frente a los estragos de una modernidad instrumental, realizando un trabajo permanente de producción de la subjetividad desde lo ambiental, lo estético, la relación con los otros y otras desde el seno de la vida cotidiana individual, doméstica, conyugal y de vecindad donde la creación se vitalice con una propuesta ética y personal. No se trata sólo de buscar el consenso, se trata más bien del cultivo del disenso, abordar el conflicto y promover la producción singular de la existencia en la diversidad.*

De acuerdo a la anterior cita, surge de nuevo ya no desde el ámbito de la educación sino desde el ámbito de la pedagogía los conceptos de ciudadanía intercultural e inclusión como elementos constitutivos y dignos de ser repensados en estas poblaciones que se encuentran en situación de emergencia. Conviene distinguir entonces que en las diferencias que se subsumen en estos escenarios la elaboración del discurso pedagógico ha de ir tejiendo estados de convivencia en los individuos, quienes a su vez se van reconociendo en primera medida en sí mismos para luego en segunda instancia reconocerse en sus pares.

Contrario a lo dicho en el párrafo anterior y con el ánimo de alimentar el debate tomemos por ejemplo la postura crítica de Gökalp (1983: 88), quien nos afirma que la escuela es concebida por los Estados como *“una “máquina” eficaz al servicio del estado-nación y no se interesa por las diferencias.”*

Por eso, más allá de los discursos pedagógicos que se elabora en la escuela y/o por parte del Estado, se encuentran en ellos como común denominador la homogenización de los alumnos puesto que están centrados en la gestión de resultados industriales, tal como ya

---

<sup>26</sup> Restrepo, Manuel. (1999) Investigador de la Corporación para el Desarrollo Humano. HUMANIZAR. Realizo una investigación sobre la escuela y el desplazamiento, de cuyas conclusiones presentó un proyecto de acción al MEN quien lo aprobó como taller nacional en el fin de contribuir con éste en la extinción de la guerra e instalar instancias democráticas de debate y toma de decisiones para gestionar desde la escuela y en ambientes de paz las diferencias que el fenómeno del desplazamiento ha generado en la sociedad colombiana.

se dijo en párrafos atrás; se concibe en el significante de estos discursos a las personas como seres humanos-máquinas, a los cuales se les proscribe su derecho de pertenecer a micro-mundos donde se han hechos ciudadanos de esta sociedad, por lo tanto el discurso pedagógico no puede estar elaborado para converger en el afán de marginalizar sino centrado en el educando y la vida social en el lugar a donde retorna, que lógicamente es su patria (Gökalp 1983: 96) y el verdadero significado del discurso de la pedagogía del retorno.

Por lo tanto podemos considerar a la escuela del retorno como el escenario donde las comunidades educativas encuentran una posibilidad para construir identidad, sociedad y país. Estas escuelas se fundan desde la diversidad cultural de sus miembros, y con su originalidad personal, cada cual aporta a la construcción de un proyecto común, desde esta perspectiva la aportación de cada persona es imprescindible, Bartolomé (s/f: 4). Pero no basta con que haya diversidad cultural en la escuela si las personas no aprenden a cohesionarse, pues pueden trabajar por un proyecto en común desde su yo sin reconocer el yo del otro.

Al respecto conviene decir que en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (2003:37-38) a través del PNUD y su informe del 2003 sobre desarrollo humano, ve a la escuela del destierro como un espacio donde también se puede construir paz y empoderando para sí algunas de sus conclusiones aconseja lo siguiente:

*Para lograrlo, es necesario que el maestro y la maestra vea a los niños, niñas y adolescentes como personas que tienen una historia que se inicia en su nacimiento y que al ingresar a la escuela llevan un cúmulo de experiencias, sueños, esperanzas, creencias, tradiciones, recursos y capacidades, que en el caso de quienes han vivido el desplazamiento forzado se incrementan con posibles heridas que aún no han sido resueltas. Todas estas características, que hacen parte de la historia de cada uno (a) confluyen en la escuela (y en otros espacios de relación social) y se convierten en elementos importantes para fortalecer los procesos de formación de los y las estudiantes.*

Es necesario recalcar entonces desde la anterior cita que la escuela como espacio mundano es también nicho donde se desarrolla cosmogonía en un morar surgido del diálogo de sus protagonistas con los objetos de la escuela y el currículo escolar; visto este

último como puente que une a la escuela con la cultura socialmente establecida por la comunidad.

En esta línea de argumentación se podría decir que la escuela como espacio mundano y circundante ha de ser aprehendida por las sociedades del destierro como una oportunidad y tal vez como una fortaleza para arraigar paz entre aquellos que no la han tenido en sus vidas. Es cuando entonces el concepto de currículo escolar cobra fuerza y es determinante en la formación de los niños y niñas nacidos (as) en el conflicto armado que desterró a sus padres. El informe de seguimiento de la EPT (Escuela Para Todos) en el mundo del 2011 de la UNESCO (2011:159) lo asevera así:

*Los currículos son decisivos. Qué clase de historia se enseña y de qué manera, cuáles son los enfoques en materia de instrucción religiosa y cómo se presenta la identidad nacional en los manuales escolares, todos estos elementos influyen poderosamente en la actitudes que los niños van a tener hasta la edad adulta.*

En contextos multiculturales, que requieren un currículo desde la perspectiva de la ciudadanía intercultural, este último se define como un conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. De ahí que en estos contextos el currículo va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos.

En este sentido, desde Bartolomé y otros (1998) se puede comprender que el currículo condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que favorecen, la forma de participación, los mensajes de aceptación y rechazo. Pero, ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan un currículo desde la perspectiva de ciudadanía intercultural? ¿De qué manera puede organizarse en la práctica el currículo en aras a que ayude a la comunidad educativa a dotar sus experiencias de sentido y significado sociocultural, más aun cuando el contexto además de multicultural presenta claros signos de pobreza, marginación y destierro<sup>27</sup>?

---

<sup>27</sup> La filósofa colombiana Beatriz Restrepo (2008) recomienda llamar “**destierro**” al desplazamiento forzado por el conflicto armado. Tiene como característica generalizada el uso del terror, mediante amenazas y masacres por grupos armados de extrema derecha, de extrema izquierda y/o de la delincuencia común en el fin de usurpar y robar a sus verdaderos dueños o poseionarios sus tierras productivas que en muchas

De esta manera la escuela multicultural aprehendida desde la ciudadanía intercultural ha de preocuparse por construir un puente entre la cultura académica tradicional, la cultura de la comunidad educativa y la cultura que se está desarrollando en la comunidad social. Para ello, su currículo ha de ser un vehículo fundamental por medio del cual las personas construyan y reconstruyan el sentido y significado de sus experiencias.

Decimos entonces que un currículo intercultural exige no sólo cambiar las pretensiones de aquello que se quiere transmitir (superando los estereotipos y prejuicios) sino incluso el mismo proceso de aprendizaje. Es decir, la cultura de una institución educativa, más allá de los contenidos seleccionados, se concreta en el propio proceso de conocer y en las posibilidades que tiene la comunidad educativa de participar en el mismo.

De igual manera es necesario evitar la concepción simplista y restrictiva del currículo desde la perspectiva de la interculturalidad, la de un currículo que solamente se dedica a “salpicar” con algunos temas el conocimiento de la “construcción sociocultural”... Por tanto el currículo intercultural no puede aprehenderse desde una perspectiva folclórica (S & W Staimbak 1996), es decir, la gastronomía, la danza el vestuario no determinan en el currículo de nuestras escuelas la interculturalidad, tampoco se limita a incorporar en el currículo componentes de las dos culturas consideradas diferentes: afrodescendientes e indígenas (Candau. 2010: 9-10); por consiguiente la intercultural tiene verdadero significado cuando en la formación de nuestros educandos ha de estar manifiesta en el currículo de manera transversal y no manifiesta en una asignatura llamada “interculturalidad”. Por eso al asumir un enfoque curricular efectivo pensado para la educación intercultural es necesario entonces considerarlo como un eje transversal que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas, áreas, etc... Debe entenderse como una responsabilidad compartida que contrae el conjunto de la comunidad educativa (Meroño,1996).

Queda entonces definido que el diseño curricular no ha de darse desde lo prescrito por las autoridades educativas que prescriben al currículo como un instrumento político que dictamina cual es la cultura legítima a ser transmitida a las nuevas generaciones, González

---

ocasiones están ubicadas en sitios estratégicos donde estos actores cometen sus actos terroristas y/o delincuenciales.

Mediel (2008: 104); por el contrario ha de elaborarse desde la realidad de los afectados por el conflicto, es decir, llevar a cabo un currículo oficial explícito puede estar cargado de recuerdos no gratos, de sentimientos de sometimiento y frustración. Es la comunidad educativa a quien corresponde decidir que parte de su historia e imaginario colectivo ha de ser reproducida en sus hijos para que lo que no fue grato se repita en su descendencia. Al respecto el mismo informe (2011:165) mencionado en el párrafo anterior nos advierte lo siguiente:

*Y sí en vez de cultivar las mentes de los jóvenes mediante una enseñanza que propicie el pensamiento crítico en un espíritu de tolerancia y comprensión mutua, se les intoxica con el veneno del prejuicio y la intolerancia y se les inculca una visión distorsionada de la historia, las aulas pueden convertirse en semillero de violencia.*

No cabe duda que la formación y educación que ha de darse en las escuelas que de alguna manera han sido hostigadas por el conflicto armado, han de centrar sus esfuerzos en la construcción de mundo en sus alumnos desde lo que se tiene en el presente en la perspectiva de que estos aprendan a edificar futuro personal y social y no fundamentarse en la reproducción de los antivalores que las guerras fecundan en los que en ellas intervienen o son sus víctimas. De ahí la importancia de los maestros y maestras en su condición de líderes naturales de orientar y no de imponer el diseño del currículo que ha de trazar los caminos a recorrer por los estudiantes como personas humanas y de servicio a sus demás congéneres para hacer una mejor sociedad civil.

Dentro de este contexto Gimeno Sacristán (1996:11) nos va perfilando el currículo escolar como producto de una construcción social de unos mundos cuyas realidades no son fijas ni universalmente físicos. El mundo de los niños y niñas comienza en un diálogo entre su morada cósmica y la sociedad que lo circunda. He aquí su reflexión:

*El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas y sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración.*

No es fortuito comprender entonces que cada comunidad tiene una cultura arraigada que muchas veces no acepta interrelacionarse con otra de igual, menor o mayor acervo, lo

que les interesa es reproducir lo que los ha hecho sentirse bien en este mundo y la escuela no puede estar ajena a esta perspectiva de vida ni tampoco ser instrumento para destruir lo que a lo largo del tiempo ha representado la vida de muchas generaciones.

Dentro de este contexto es necesario comprender desde los significados y sentidos dialógicos del currículo, como este (el currículo) coadyuva a la reconstrucción de una comunidad cuyos padres y estudiantes se preocupan por la estabilidad de su sociedad, desde sus experiencias individuales y colectivas reflexionen sobre los hechos y efectos educativos que el currículo oficial les impone. Al respecto Magendzo (2003:20) nos propone lo siguiente.

*Una buena educación es aquella que propende a formar personas capaces de conocer su realidad, de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de la sociedad, a la transformación de la sociedad, a la búsqueda colectiva de una sociedad mejor. De aquí que la conformación de un trabajo educativo en equipo, basado en el diálogo y en búsqueda del consenso, es determinante en esta concepción.*

Es necesario tener en cuenta que el trabajo colectivo para la construcción del currículo ha de hacerse desde las dinámicas que ofrece la democracia, que además de ser participativa, ha de ser inclusiva y sobre todo crítica; no basta con concebir la participación como la organización de pequeños grupos que entran en pugnas y deciden nominalmente, la democracia participativa-inclusiva-crítica ha de entenderse como el estar individualmente representada la voz en tono enérgico de las personas en situación de vulnerabilidad y emergencia.

Lo dicho en el párrafo precedente nos lleva a pensar que la democracia es también un acto humano que nos posibilita el derecho a vivir dignamente en sociedad, es decir, dentro de reglas consensuadas alumbradas por un principio ético, que a la postre ha de ser el germen fundamental del currículo escolar que en el día a día se construye. El hombre como individuo biológico es también un ser social, pero lo que lo hace humano es su formación, como producto de un proceso histórico cultural. Villarini (2000:14) así lo ratifica: *“nace con el potencial biológico para convertirse en ser humano”*. Entonces ha de comprenderse que la ética y la democracia son conceptos que hacen parte del arraigo y del patrimonio intangible de las

sociedades y que la escuela institucionaliza para que las personas cada día sean más humanas; y para ello no ha descuidar los derechos humanos.

De igual manera cuando la escuela mayoritaria impone su currículo a una escuela del retorno, esta imposición se puede concebir como una manera de violencia sutil, de prolongación de poder, al respecto Vélez De la Calle (s/f. 15) afirma:

*La violencia como otros modos de prolongar el poder (más allá de la política consustancial a la práctica de la guerra, gestada por el hombre a lo largo su historia), tiene presencia en todas las formas pedagógicas en un ejercicio simbólico de control y castigo sobre el cuerpo y el pensamiento, propio de las sociedades disciplinarias, y que adquiere una connotación más sofisticada en las sociedades de control.*

De acuerdo con lo expresado en la cita anterior corresponde a las comunidades educativas del retorno coadyuvar en la construcción de un currículo donde sus pilares de intervención estén orientados a su reconocimiento como ciudadanos que además de estar amparados por unos derechos políticos, estos han de hilarse en otros derechos que reconozcan su diversidad en medio de la multidiversidad. De ahí que en estas escuelas ha de hablarse de una educación social soportada sobre el constructo reflexivo de una pedagogía también social. En este sentido Ortega (2005: 4) conceptualiza a la educación social desde dos perspectivas, de una parte, afirma que ésta es dinamización o activación de las condiciones de la cultura y de la vida social de los individuos. Y de otra, sitúa a la educación social como prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social.

Por consiguiente la educación que ha de impartirse en las escuelas del retorno ha de configurarse de tal modo que los que fueron víctimas del desplazamiento forzado no se sientan marginados por sus características fenotípicas, edad, sexo, labor y procedencia. La escuela ha de asumir el papel de mediadora entre los miembros de la comunidad que han regresado y entre estos y los miembros de las comunidades que los acogen. Pero la parte dinámica de esta educación social son sus maestros, quienes han de ir más allá de los contenidos que difunden en muchas ocasiones desde la escasez, el maestro social es un gestor que inquiere y actúa por el mejoramiento de su entorno escolar, por el bienestar de sus estudiantes y padres de familia y sobre todo es una persona multidimensional que busca

lograr un equilibrio entre una sociedad de pobreza extrema frente a una sociedad monocultural que centra su razón de ser en el consumo y la vanidad.

En este sentido la escuela desde el currículo se hace accesible a las demandas de la sociedad y lo resignifica y/o lo cambia, al respecto Henríquez (1995:11) piensa:

*Todo cambio curricular es expresión de insuficiencias o crisis de las propuestas educativas actuales, con relación a las demandas de la sociedad. Estas demandas pueden referirse a la globalidad de las expectativas sociales o a algunos aspectos; en este caso su insuficiencia habría que considerarla como profunda y afectaría de todos modos a la respuesta global que la educación ha de ofrecer a la sociedad.*

De esta manera se enfatiza que el currículo de una escuela del retorno no ha de ser el mismo que el de la escuela mayoritaria o de acogida. Porque la intención del currículo de estas escuelas ha de estar soportado en la formación de ciudadanos sociales sin desconocer el ámbito cognitivo. Sin embargo en la configuración y posterior puesta en práctica de un currículo social siempre ha de estar presente la crítica propositiva de cada uno de los actores escolares, quienes también han de estar prestos a dar respuestas curriculares continuas a las dinámicas sociales de las comunidades donde estas escuelas se hallan inmersas.

Otro aspecto a tener en cuenta en la configuración de un currículo social es que este ha de ser el producto de una participación democrática, en donde la descentralización de la escuela mayoritaria sea un hecho real, puesto que el currículo en su esencia además de ser social es también democrático y proclive al desarrollo de sociedades con culturas democráticas. En este último aspecto Henríquez (2005: 31) afirma que:

*El desarrollo de una cultura democrática reclama la integración de lo nacional y lo universal, el saber popular y el saber académico privilegiando los intereses de las mayorías como clave para tomar decisiones que afectan a todo el conjunto social.*

Las comunidades del retorno han de ser alfabetizadas en, sobre y para la democracia, no basta con que estas comunidades ejerzan un derecho sin conocerlo de manera profunda. Ejercer el derecho al voto en la toma de una decisión sin conocer las consecuencias que esto genera implica que los intereses de una mayoría no necesariamente benefician a todo el conglomerado social. Las minorías derrotadas tienden siempre por naturaleza a ser la

oposición que en los procesos democráticos dan una sensación de equilibrio. Si el sentido del currículo logra construir en las mentes de los actores escolares la democracia como un acto de correspondencia con lo que se desea, de responsabilidad con lo que propone y de solidaridad con lo propuesto por el otro, entonces el currículo ha cumplido su papel de crear cultura democrática. Pero también es necesario aclarar que en muchas ocasiones las comunidades educativas son convocadas por sus escuelas para la toma de decisiones bajo la etiqueta de la participación democrática. Se ejerce una ciudadanía desde el lente de la homogeneización, desconociendo el ethos de la gente y soslayando las concepciones que ésta tiene de sus derechos (Tubino, s/f: 7).

De acuerdo con lo expresado en el párrafo precedente el currículo para las escuelas del retorno ha de elaborarse desde el ejercicio de una democracia radicalizada en donde los estamentos escolares no sean incluidos de una selección de excluidos y en donde la concepción de hombre a formar no esté cimentada en el colonialismo de su mente sino en el empoderamiento de ser capaz de sacar adelante su propia cultura. Sin embargo, no se puede admitir un currículo sin una intencionalidad pedagógica y llevada a la realidad escolar mediante una didáctica. Para ello es necesario que el maestro se convierta en un modelo de actuación social en correspondencia con lo que dice y piensa, además de tener un profundo conocimiento del dominio curricular donde presta sus servicios y sobre todo tener preparación teórica y metodológica para operar cambios, Cruz<sup>28</sup> (2012).

De igual modo la escuela del retorno recibe de manera permanente requerimientos de su comunidad educativa, pues es vista como una organización que presta un servicio social al que todos tenemos derecho, pero esto no indica que quien acude allí es un objeto que negocia bajo un pacto de palabra su formación, es más que eso, es una persona que necesita ser reconocida como entidad social que es capaz de relacionarse con sus pares sin importar quiénes son y de donde vienen.

Por lo tanto es necesario también comprender que a las escuelas del retorno confluye una diversidad de personas con sus cosmogonías, mundos de representaciones y

---

<sup>28</sup> Miguel Alejandro Cruz Cabezas. Conferencista cubano de la Universidad de Holguín-Cuba invitado por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. *Perspectivas de los procesos curriculares y didácticos*. Santa Marta. Universidad del Magdalena 2012. Audio 1:25:35

patrimonios culturales propios. Padres de familia ciudadanos en ejercicio y niños en formación como personas y ciudadanos del mañana.

Podemos considerar entonces a la escuela del retorno como un escenario donde las comunidades educativas encuentran una posibilidad para construir identidad, sociedad y país. Estas escuelas se fundan desde la diversidad cultural de sus miembros, y con su originalidad personal, cada cual aporta a la construcción de un proyecto común, desde esta perspectiva la aportación de cada persona es imprescindible, Bartolomé (s/f: 4). Pero no basta con que haya diversidad cultural en la escuela si las personas no aprenden a cohesionarse, pues pueden trabajar por un proyecto en común desde su yo sin reconocer el yo del otro.

De ahí la importancia que hemos de tener consciencia de la existencia del otro con el cual vivimos y convivimos nos lleva a tener la posibilidad de construir de manera conjunta una identidad, una sociedad y un país más justos. A este respecto Parekh citado por Bartolomé (s/f: 5) se refiere a la diversidad como un bien público no solo porque nos permite elegir, sino porque el acceso a otras culturas nos facilita apreciar la singularidad, las fuerzas y las limitaciones de la nuestra.

Lo anterior nos lleva a comprender que a las escuelas del retorno confluye una diversidad de personas con sus cosmogonías, mundos de representaciones y patrimonios culturales propios. Padres de familia ciudadanos en ejercicio y niños en formación como personas y ciudadanos del mañana. Circunstancia que pone en juego a la escuela frente a un nuevo fenómeno social, la ciudadanía intercultural crítica que en términos de Tubino (s/f: 6) va más allá de un diálogo entre culturas en el cual no se tocan las asimetrías culturales, por lo tanto para que este diálogo pueda ser real es necesario empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. El mismo Tubino nos aduce que una ciudadanía intercultural crítica es aquella donde los individuos son capaces de elegir su propia cultura y no se limitan a reproducir en ellos una identidad heredada ni aquella que la sociedad mayoritaria les fuerza a adoptar por cualquier medio.

Se ejerce entonces una ciudadanía desde el lente de la homogeneización, desconociendo el ethos de la gente y soslayando las concepciones que ésta tiene de sus

derechos. Ser ciudadano intercultural quiere decir, en primer lugar, ser capaz de elegir la propia cultura, es decir elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del ethos al que pertenezco, (Tubino, s/f: 7). Y en relación con la escuela como la principal institución social homogeneizante, reflexionar desde sus estamentos para lograr garantizar en alguna medida desde sus dinámicas la conservación y el cuidado del ethos de su comunidad educativa en donde se halla inserta.

Tubino (2004: 8) también plantea por otra parte que cuando la escuela asume una educación intercultural lo que ha de hacer es neutralizar el proyecto homogeneizador dando cabida en la escuela a las “riquísimas variedades diferenciadas” con sus respectivas “pautas originales de creatividad.” Y más adelante afirma que lo que se busca plantear con la educación intercultural es fortalecer la identidad de los pueblos no para que se encapsulen en sus tradiciones, sino para que se abran de manera selectiva y crítica al mundo externo y generen condiciones simétricas de interacción y de intercambio recíproco.

Diremos entonces que la intención de la interculturalidad crítica según Tubino (s/f: 6) consiste aparte de promover el diálogo entre culturas, busca suprimir las causas de las asimetrías sociales y se argumenta en la siguiente posición:

*“...no hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. Que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad”* (s/f: 6).

Por lo tanto, la interculturalidad crítica se ocupa porque en los espacios públicos, -la escuela es uno de ellos- sus miembros no se conformen con ser beneficiarios de las acciones afirmativas que se les ofrece desde distintas partes, acciones que siempre son paliativos de corto plazo, por lo tanto es necesario que las comunidades aprendan a exigirle a estos oferentes que sus acciones sean diseñadas a largo plazo para que verdaderamente sean transformativas. Y para ello es necesario abrir un círculo más amplio donde todos quepamos, Entonces para la presente investigación su autor propone una nueva categoría epistémica que llamaremos “ciudadanía intercultural crítica-inclusiva.” Teniendo en cuenta que la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción tal como lo afirma Walsh (2006: 9)

Lo acabado de ser expresado en el anterior acápite nos lleva a pensar que cuando hablamos de la escuela y pensamos en el currículo descubrimos que éste se nos viene dando como una acción afirmativa donde maestros y alumnos lo asumimos de manera acrítica, sin ninguna intención de transformación verdadera de nuestras comunidades, solo somos operadores de él. Y cuando pensamos en la escuela del retorno hemos de asumir una actitud liberadora y/o emancipadora puesto que las personas que lo reciben vienen de una situación indignante.

De igual manera cuando la escuela mayoritaria<sup>29</sup> impone su currículo a la escuela del retorno que hace parte de su jurisdicción administrativa, esta imposición se puede concebir como una manera de violencia sutil, de prolongación de poder, al respecto Vélez De la Calle (s/f. 15) afirma:

*La violencia como otros modos de prolongar el poder (más allá de la política consustancial a la práctica de la guerra, gestada por el hombre a lo largo su historia), tiene presencia en todas las formas pedagógicas en un ejercicio simbólico de control y castigo sobre el cuerpo y el pensamiento, propio de las sociedades disciplinarias, y que adquiere una connotación más sofisticada en las sociedades de control.*

De acuerdo con lo expresado en la cita anterior corresponde a las comunidades educativas del retorno coadyuvar en la construcción de un currículo donde sus pilares de intervención estén orientados a su reconocimiento como ciudadanos que además de estar amparados por unos derechos políticos, estos han de hilarse en otros derechos que reconozcan su diversidad en medio de la multidiversidad. De ahí que en estas escuelas ha de hablarse de una educación social soportada sobre el constructo reflexivo de una pedagogía también social. En este sentido Ortega (2005: 4) conceptualiza a la educación social desde dos perspectivas, de una parte, afirma que ésta es dinamización o activación de las condiciones de la cultura y de la vida social de los individuos. Y de otra, sitúa a la educación social como prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social.

---

<sup>29</sup> En Colombia mediante la Ley 715 de 2001 las escuelas se hallan agrupadas por su zona de influencia en Instituciones en la cual en su sede principal se aloja su organización administrativa. Muchas escuelas del retorno del desplazamiento forzado hacen parte de estas instituciones en calidad de minoritarias.

Por consiguiente la educación que ha de impartirse en las escuelas del retorno ha de configurarse de tal modo que los que fueron víctimas del desplazamiento forzado no se sientan marginados por sus características fenotípicas, edad, sexo, labor y procedencia. La escuela ha de asumir el papel de mediadora entre los miembros de la comunidad que han regresado y entre estos y los miembros de las comunidades que los acogen. Pero la parte dinámica de esta educación social son sus maestros, quienes han de ir más allá de los contenidos que difunden en muchas ocasiones desde la escasez, el maestro social es un gestor que inquiere y actúa por el mejoramiento de su entorno escolar, por el bienestar de sus alumnos y padres de familia y sobre todo es una persona multidimensional que busca lograr un equilibrio entre una sociedad de pobreza extrema frente a una sociedad monocultural que centra su razón de ser en el consumo y la vanidad.

En este sentido la escuela desde el currículo se hace accesible a las demandas de la sociedad y lo resignifica y/o lo cambia, al respecto Henríquez (1995:11) piensa:

*Todo cambio curricular es expresión de insuficiencias o crisis de las propuestas educativas actuales, con relación a las demandas de la sociedad. Estas demandas pueden referirse a la globalidad de las expectativas sociales o a algunos aspectos; en este caso su insuficiencia habría que considerarla como profunda y afectaría de todos modos a la respuesta global que la educación ha de ofrecer a la sociedad.*

De esta manera se enfatiza que el currículo de una escuela del retorno no ha de ser el mismo que el de la escuela mayoritaria o de acogida. Porque la intención del currículo de estas escuelas ha de estar soportado en la formación de ciudadanos sociales sin desconocer el ámbito cognitivo. Sin embargo en la configuración y posterior puesta en práctica de un currículo social siempre ha de estar presente la crítica propositiva de cada uno de los actores escolares, quienes también han de estar prestos a dar respuestas curriculares continuas a las dinámicas sociales de las comunidades donde estas escuelas se hallan inmersas.

Otro aspecto a tener en cuenta en la configuración de un currículo social es que este ha de ser el producto de una participación democrática, en donde la descentralización de la escuela mayoritaria sea un hecho real, puesto que el currículo en su esencia además de ser

social es también democrático y proclive al desarrollo de sociedades con culturas democráticas. En este último aspecto Henríquez (2005: 31) afirma que:

*El desarrollo de una cultura democrática reclama la integración de lo nacional y lo universal, el saber popular y el saber académico privilegiando los intereses de las mayorías como clave para tomar decisiones que afectan a todo el conjunto social.*

Las comunidades del retorno han de ser alfabetizadas en, sobre y para la democracia, no basta con que estas comunidades ejerzan un derecho sin conocerlo de manera profunda. Ejercer el derecho al voto en la toma de una decisión sin conocer las consecuencias que esto genera implica que los intereses de una mayoría no necesariamente benefician a todo el conglomerado social. Las minorías derrotadas tienden siempre por naturaleza a ser la oposición que en los procesos democráticos dan una sensación de equilibrio. Si el sentido del currículo logra construir en las mentes de los actores escolares la democracia como un acto de correspondencia con lo que se desea, de responsabilidad con lo que propone y de solidaridad con lo propuesto por el otro, entonces el currículo ha cumplido su papel de crear cultura democrática. Pero también es necesario aclarar que en muchas ocasiones las comunidades educativas son convocadas por sus escuelas para la toma de decisiones bajo la etiqueta de la participación democrática. Se ejerce una ciudadanía desde el lente de la homogeneización, desconociendo el ethos de la gente y soslayando las concepciones que ésta tiene de sus derechos (Tubino, s/f: 7).

De acuerdo con lo expresado en el párrafo precedente el currículo para las escuelas del retorno ha de elaborarse desde el ejercicio de una democracia radicalizada en donde los estamentos escolares no sean incluidos de una selección de excluidos y en donde la concepción de hombre a formar no esté cimentada en el colonialismo de su mente desde el eurocentrismo sino en la necesidad de re-conceptualizar y refundar estructuras sociales epistémicas, de existencia y modos culturales diversos de pensar y vivir, que Walsh (2006: 9) denomina decolonización. Pero también es necesario potenciar la capacidad de resolver sus propios problemas desde la autodeterminación y el desarrollo de habilidades personales y sociales como ciudadanos, es decir, ser capaz de sacar adelante su propia cultura desde un alto nivel de empoderamiento o en su versión en inglés *empowerment* tal como lo propone De Miguel Díaz (2009: 3). Sin embargo, no se puede admitir un currículo sin una

intencionalidad pedagógica y llevada a la realidad escolar mediante una didáctica. Para ello es necesario que el maestro se convierta en un modelo de actuación social en correspondencia con lo que dice y piensa, además de tener un profundo conocimiento del dominio curricular donde presta sus servicios y sobre todo tener preparación teórica y metodológica para operar cambios, Cruz<sup>30</sup> (2012).

Por lo tanto la emancipación de las comunidades educativas del retorno no solo van más allá de cuestionar el desarrollo cotidiano del currículo oficial concedido desde una pedagogía de la gestión, Álvarez de Zayas (s/f: 121), entendida ésta como un discurso de resultados y en donde la cobertura proporciona recursos, que muchas veces terminan beneficiando a la escuela mayoritaria. Sino también en llegar a comprender que el currículo termina siendo un arma de sometimiento por la vía de la “fuerza,” este último término entrecomillado como postura epistemológica de Gramsci (citado por Penaglia 2012:2) y la escuela un espacio donde se acata un orden establecido. Mientras los procesos de enseñanza-aprendizaje se siguen dando de manera tradicional y memorística, pues los maestros como profesionales formados científicamente han quedado reducidos a operarios del currículo sin la más mínima oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas en las aulas de clase.

Pero también es necesario comprender el equilibrio que se da al interior de las comunidades educativas (de acogida vs retorno y/o retorno vs acogida) en relación con los aprendizajes declarados en el currículo oficial y no declarados en lo que Jackson (s/f: 41) denomina “currículum oculto” el cual ha de ser dominado inconscientemente o conscientemente por cada alumno y cada maestro para así lograr desenvolverse satisfactoriamente en la escuela, su dominio o no determina el éxito y/o el fracaso de los beneficiarios escolares.

Habría que decir también que el Estado colombiano propone un currículo para las escuelas homogéneo, concibiendo a la población escolar como igual en sus características cognitivas, socioculturales y económicas. Sin embargo, en la escuela corre paralelamente el currículo oculto como una manifestación emancipadora de las comunidades, quienes en

---

<sup>30</sup> Miguel Alejandro Cruz Cabezas. Conferencista cubano de la Universidad de Holguín-Cuba invitado por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. *Perspectivas de los procesos curriculares y didácticos*. Santa Marta. Universidad del Magdalena 2012. Audio 1:25:35

muchas ocasiones le dan más relevancia que al currículo ofrecido por el Estado, pues en este último sus realidades locales no tienen asiento. Se entiende entonces que a pesar de un currículo oficial llevado a la práctica de manera instrumental, le corresponde a la escuela y su comunidad elaborar el propio e implementarlo en la proporcionalidad que crean pertinente para la formación de las nuevas generaciones tanto en actividades escolares como extraescolares. A este respecto González Monroy (2008: 38) nos afirma del currículo lo siguiente:

*El currículo como producto de una construcción social, es la única manera con que cuenta una comunidad para que sus hijos/as desarrollen sus posibilidades, rol que compete a la escuela, para la cual debe asumir e implementar los mecanismos necesarios para su orientación y dirección dentro de la dinámica de sus patrones culturales, entendidos como el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una sociedad...*

Lo cierto es que en las comunidades del retorno, la escuela en lugar de cerrar brechas las acrecienta más, pues como se dijo párrafos arriba, estas escuelas se adscriben como subsedes de una escuela principal. Lo que las lleva a ser dependientes administrativa y curricularmente, además de ser susceptibles de ser abandonadas a su suerte por encontrarse en lugares remotos y por tener una cobertura muy débil. Cuando llegan a funcionar los maestros imponen el currículo adoptado por la sede principal sin tener en cuenta su contexto y necesidades socio-históricas. Igualmente estas escuelas presentan asimetrías muy marcadas entre sus alumnos, pues a ellas concurren niños y niñas de estratos socio-económicos con diferencias abismales.

Agregando a lo dicho anteriormente, es necesario tener en cuenta que los padres de familia también tienen una responsabilidad social frente a la formación de sus hijos e hijas sin llegar a negar el papel de la escuela, por lo que creemos que es necesario su involucramiento como agentes dinamizadores de su contexto, para ello es ineludible aprehender el concepto de una ciudadanía inclusiva que responda a los retos de nuestros tiempos, De Miguel (2009: 9). Pero esta ciudadanía ha de estar subsumida en las acciones pedagógicas que se dan en la cotidianidad escolar, es decir, han de darse en lo que podríamos llamar un currículo inclusivo que se hace visible cuando los miembros de la comunidad lo empoderan al ser capaces de emanciparse y decir nosotros estamos viviendo

de verdad la inclusión porque nos reconocemos en los otros como “fin en sí mismo,” es decir como valor absoluto, como semejante y diferente, tal como lo pregona Tubino (s/f: 8)

Al respecto Correa de Molina (2007:31) propone un currículo que abogue por la inclusión en el cual se busque crear una comunidad de intereses que acoja las diferencias, las referencie y las articule desde su contexto como elementos para la formación integral. De igual manera la misma autora enfatiza que este currículo busca descubrir las diferencias culturales, familiares, de género, religiosas, de destrezas y capacidades para poder reorientar el proceso de enseñar y aprender en oposición a los estereotipos y a la discriminación. Aspectos a tener muy en cuenta cuando se pretende potenciar pautas pedagógicas fundamentadas en currículos inclusivos que además son participativos y democráticos y que han contribuido al desarrollo humano sostenible de las comunidades que han sufrido desplazamiento forzado.

Sin duda alguna la escuela del retorno desde sus propias convicciones esta llamada a construir su identidad cultural desde el dialogo con otras culturas y para ello es necesario re-configurar y/o configurar su currículo como una opción de no solo comprender al otro sino de reconocerse con el otro. Un punto de partida curricular es considerar a los ciudadanos insertos en una comunidad educativa del retorno como ciudadanos interculturales que desde sus reflexiones se emancipan y liberan de las presiones homogeneizante de un Estado que los somete con un currículo monocultural dominante pero que al mismo tiempo los abandona.

Es menester entonces, entender la interculturalidad desde la perspectiva crítica como una manera de emancipación, la escuela históricamente se ha resistido a los cambios sociales, cuyo mayor soporte en palabras de Fals Borda (2003: 71) se halla en: “...*la defensa de ideas, conceptos y métodos que para justificar sus trabajos hacen muchos maestros, olvidándose de contextualizarlos, es decir, sin confrontarlos suficientemente con la realidad de sus propias comunidades, regiones y culturas...*” Se entiende entonces que no basta con que los maestros cumplan con desarrollar su labor curricular a diario, es necesario que se integren en un vivir y convivir con sus alumnos, con los padres de familia, con las fuerzas vivas de las comunidades donde ejercen su trabajo, para contagiarse en su carne y mente del dolor y las alegrías que allí se viven. Entonces el maestro ha de superar el límite de su actuación como docente y

empleado del Estado para ser una persona del común que aprende los significados y significantes de la comunidad educativa para darle así sentido a lo que hace en su quehacer formativo.

Cabe anotar también que cuando el maestro es comprometido con su comunidad educativa reflexiona de una manera diferente sobre su práctica docente, promueve en alumnos y padres de familia la comprensión de la realidad social del entorno escolar en la finalidad de superar las dificultades y necesidades en principio para luego convertirse en un proceso de transformación constante. El maestro en la estructura escolar es quien realiza en el terreno las acciones prescritas en el currículo estatal, es pues dependiente de un empleador y de una cadena de mandos, es un ser oprimido pero al mismo tiempo un opresor que puede llegar a desarrollar alcances inimaginables sí se lo propone. En consecuencia un maestro que pone en práctica y está verdaderamente comprometido con la pedagogía emancipadora se ve abocado a confrontarla desde dos momentos distintos pero que a la vez están estrechamente interrelacionados, al respecto Freire (1972: 35) nos los explica:

*El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.*

Examinemos ahora lo que se viene diciendo en el acápite anterior, con relación a la situación de las escuelas del retorno. En este contexto se observa que al interior de la escuela mayoritaria se dan o-presiones desde la jerarquización de los mandos de poder quienes a su vez también reciben o-presiones por parte de las políticas del Estado, estas o-presiones se llevan a la escuela del retorno para repetir la dinámica. Sin embargo, opresores y oprimidos hacen parte de una cultura donde subyacen una infinidad de subculturas y microculturas que luchan por ejercer su autonomía en el fin de lograr dialogar con sus pares. Este diálogo se puede denotar como interculturalidad que en el concepto de Sánchez Fontalvo (2006: 123) “*no puede ser posible en una sociedad asimétrica y fragmentada*”.

De ahí que la presente investigación parte está modelada por el pensamiento de Paulo Freire en el sentido de que ésta ha de ser liberadora y defensora de la vida misma, de las

personas que se hallan en el escenario investigativo. Por lo anterior la investigación se plantea desde una crítica a la realidad escolar y social que ha impuesto un discurso reproductor de un modelo curricular alienante que no tiene en cuenta a las personas que han sufrido en carne propia un desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia. Es de acotar que la investigación que se realiza con las poblaciones diferenciadas se viene desarrollando en una inequidad, siempre desde una mirada occidental que desconoce la relevancia del diálogo de saberes, siempre pensamos que la científicidad es la del dominio y nos quedamos inermes ante las voces de los sujetos investigados.

Por lo tanto llegar a comprender los significados y sentidos dialógicos del currículo de una población que retorna de un desplazamiento forzado por causas de un conflicto armado y en donde lo primero que se da son unas relaciones del tipo retornados-acogedores, dominantes-dominados, opresores-oprimidos, etc. Son entonces los sujetos inmersos en el escenario investigativo los que desde su conciencia, mundo de interrelaciones, prácticas de vida, los que han de recorrer los caminos de la liberación, tal como lo plantea Fiori (1972: 6) en el prólogo de la Pedagogía del Oprimido de Freire, ellos no son cosas que se rescatan sino sujetos que se deben autoconfigurar responsablemente.

Sin embargo, además del pensamiento freireano es necesario tener en cuenta otras corrientes liberadoras que fueron permeadas por el autor brasilero. Ejemplo de ello fue la corriente de la teología de la liberación liderada por sacerdotes latinoamericanos entre los que se destacan Gustavo Gutiérrez Merino (Perú), Leonardo Boff (Brasil), Camilo Torres Restrepo (Colombia) y Manuel Pérez Martínez (España) quienes a partir de las conclusiones del Concilio Vaticano II y la Conferencia Episcopal de Medellín-Colombia (1968) se empoderaron de las situaciones de pobreza, abandono, racismo, entre otras, que azotan a las poblaciones del continente, aprehenden el cristianismo desde la realidad latinoamericana y ven en él la posibilidad de una liberación, y lo hacen a través de la elaboración de un discurso social desde la academia (Gutiérrez-Boff) mientras otros lo hicieron a través de la lucha armada (Torres-Pérez).

Paralelo a las corrientes de la educación popular y la teología de la liberación, es necesario nombrar al sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien promovió la investigación Acción Participante IAP como una nueva alternativa en la cual la gente es

capaz de asumir un cambio de actitud para superar su subordinación (Fals, 2007.11). Modelo investigativo acogido por los seguidores de las pedagogías de la liberación y la transformación, Mejía (2011:108) ilustra esta posición epistemológica así:

*Estas pedagogías reconocen que el acto educativo nunca es neutro y tiene una orientación precisa, en la manera práctica como se resuelve en la acción educadora concreta. En ese sentido, es entendido como una acción práctica orientada por intereses desde los cuales toda la acción educativa va dirigida a construir esos fines. Por ello, construye una visión en la cual contexto sociocultural, movimiento, organización, identidad, lucha, subjetividad, metodología y pedagogía son parte central de la resolución política del hecho pedagógico.*

De ahí que dentro de este contexto teórico no se puede soslayar de ninguna manera la pedagogía crítica que lleva como medula central las posiciones filantrópicas de las dos corrientes mencionadas en el acápite anterior a la cita en negrilla, alimentadas con posiciones neomarxistas. Así el pensamiento freireano como producto surgido de la esperanza de los desarraigados atraviesa el continente americano y se instala generando escuela en Estados Unidos y Canadá, sin olvidar que ya lo había hecho en Europa y África, pero para nuestro caso nos interesa más su influencia en el nuevo mundo.

De esta escuela norteamericana se destacan pensadores como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y Joe Kincheloe, entre otros. Autores que asumen una postura teórica que González Martínez (2006: 2) nos sintetiza de la siguiente manera: *“la pedagogía crítica ve a la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades.”* Por lo tanto la escuela no puede construir su discurso formativo y/o educativo desde las pedagogías de la gestión que solo se preocupan por mostrar resultados estadísticos a la banca inquisidora internacional que deshumaniza a las personas, dándoles a éstas un status de objetos de producción y consumo, entonces ha de entenderse que la pedagogía crítica es también una voz de los que están subordinados (comunidades educativas) frente a las políticas neoliberales de los Estados modernos de occidente, es sencillamente un desarrollo de conciencia de los individuos.

En Colombia quienes ha hecho una acometida a la educación nacional desde la perspectiva de la pedagogía crítica han sido entre otros los maestros Marco Raúl Mejía

Jiménez y Carlos Eduardo Vasco Uribe, el primero fue discípulo de Freire y fue uno de los promotores de la Expedición Pedagógica Nacional<sup>31</sup> que se llevó a cabo en los años 80s, pero también ha sido uno de los difusores de la escuela popular en Colombia. Mientras el segundo formado en el apostolado de la compañía de Jesús y la escuela alemana a pesar de haber sido asesor del Ministerio de Educación Nacional siempre ha tenido una postura crítica frente a las políticas neoliberales del estado colombiano en relación con la educación pública.

Otro abordaje con que se asume la investigación está relacionado con la educación en emergencia, por ello cuando las comunidades deciden retornar al lugar de donde fueron desalojados por la violencia de los actores del conflicto armado en Colombia se requiere de una decisión largamente reflexionada por quien o quienes lo hacen. Decisión que involucra razones del orden económico, social, emocional y/o laboral. Muchas de las personas desplazadas son campesinos que han sido despojados de sus tierras, entendidas como su patrimonio familiar y que han tenido una vida deplorable en los lugares a los que han arribado y/o en los que los han acogido, que en el peor de los casos han sido los tugurios de las grandes ciudades del país. Tierras que no pueden olvidar ni sacar de sus cabezas y a las cuales anhelan regresar algún día puesto que les representan techo, comida, vestido y sobre todo su vida misma. Fals Borda<sup>32</sup> (2003:34) al respecto afirma:

*Todos sabemos que el agro colombiano ha sido azotado por los huracanes de la ambición de poder y prestigio representado en el latifundio en los afanes de acumulación de capital y en la extracción desahogada de los productos del suelo, selva, ríos y mares.*

Es necesario acotar a partir de la anterior cita que el Caribe colombiano ha sido azotado a su largo y ancho por el paramilitarismo<sup>33</sup> que ha usurpado grandes extensiones de tierras a pequeños campesinos, la mayoría de estas tierras son ganaderas que además se les

---

<sup>31</sup> La Expedición Pedagógica Nacional fue un programa en la cual un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional recorrió el país formando maestros en lo que se llamo un viaje del pensamiento para transformar la educación y en donde cada maestro asumía desde su concientización el desarrollo de la capacidad de producir conocimiento y a desaprender sus prácticas transmisionistas.

<sup>32</sup> Fals Borda, O. (2003). Retorno al campo. Por paz, vida y comida. Ponencia. Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio. El Ancora editores. p.35.

<sup>33</sup> Se aclara que en el Caribe colombiano también hacen presencia frentes guerrilleros pertenecientes a las FARC y al ELN, los cuales se encuentran acantonados en las serranías de esta zona del país.

ha dado otro uso: ser utilizadas como corredores estratégicos para el tráfico de drogas, armas y el cobro de “vacunas”<sup>34</sup> a la población civil.

Es claro comprender que las escuelas inmersas en el conflicto han perdido su finalidad fundamental de formar a sus alumnos para la vida, puesto que todos sus estamentos siempre han estado bajo la presión de los fusiles, el escarnio público y el miedo a morir por causas que no tienen lógica. Muchas de estas personas ante este problema se han desplazado hacia lugares donde no los comprenden y en donde pasan penurias; mientras que los que se quedan aferrados a su tierra y cosmogonía sufren en su dignidad como seres humanos. Tanto maestros, como alumnos y padres de familia construyen sus proyectos de vida en lo que el juez Antonio Cançado Trindade, citado por Suarez (2010:284) desvela el sentido atrozmente desmoralizante del desplazamiento forzado: “el desarraigo”<sup>35</sup>.

Por otra parte, el concepto educación en emergencia que viene construyendo el Ministerio de Educación Nacional MEN desde el año 2004 con la llamada Revolución Educativa plantea la premisa de llevar a todos los niños y niñas del país a la escuela. Haciendo énfasis sobre todo en aquellos niños que por sus características se hallan en condiciones de exclusión, marginación, abandono y víctima del conflicto y/o de desastres naturales. Se propone igualmente la creación de metodologías y estrategias acordes a las características culturales, las condiciones psicoactivas y psicosociales de los niños, llegando a considerarse también las distancias entre escuelas y sus localidades; Al Tablero (2004).

---

<sup>34</sup> Vacunas en Colombia son pequeñas extorsiones que los grupos armados al margen de la Ley cobran a ganaderos y comerciantes bajo el argumento que los protegen de la guerrilla y/o de la delincuencia común.

<sup>35</sup> La filósofa colombiana Beatriz Restrepo nos define dos conceptos fundantes del desplazamiento forzado en Colombia, que ella prefiere llamar “destierro”. De una parte, el concepto arraigo como: el cuidado de la tierra, la aceptación del cielo, la espera de lo divino y el acompañamiento a los mortales. Y de otra, el concepto desarraigo definido en los siguientes términos: la pérdida de la tierra como suelo fundante [...] despoja al ser humano de seguridad, de orientación y de sentido y lo sumerge en la incertidumbre, la errancia y la desesperanza [...] lo lleva a la pérdida de significantes y sentidos.

Igualmente esta filósofa nos trae a Heidegger con sus existenciales constitutivos del ser humano: el encontrarse en un lugar y un tiempo determinados; el comprenderse, hacerse cargo y entender la propia situación y el hablar, tener la capacidad de manifestarse. El desarraigo y el destierro alteran estos referentes espacio-temporales, desdibujan y borronan los contornos del mundo conocido y debilitan el perfil de la propia identidad ¿quién soy yo, sin tierra, sin mundo, sin un espacio conocido, sin un tiempo futuro, sin otros a quien dirigirme? Estas pueden ser las preguntas del desterrado en su ontología existencial. [Audio de 28 minutos en formato mp3]

Para finales del 2010 el MEN organizó la Mesa Nacional de Educación en emergencia con participación de organismos como la Acnur, Unicef, Ocha, Oim, Ret y Save the children, en la cual se resaltó la necesidad de salvaguardar los derechos de los niños y adolescentes en el fin de reducir las brechas de inequidad social. En este sentido se toma a la educación como un referente de oportunidades para que la población colombiana contribuya desde su formación al desarrollo de país. Se lanzó entonces una cuña radial donde gobernantes, padres, maestros, y alumnos narraban sus experiencias desde situaciones de emergencia y promovían en los oyentes sumarse a la campaña donde todo niño debía de asistir a la escuela así estuviera afrontando una situación de crisis y/o emergencia.

Por lo tanto, cabe comprender que la institución social que es capaz de recoger y reproducir los anhelos de los retornados: es la “escuela” que bien gestionada desde lo administrativo y pedagógico puede sacar adelante a esas comunidades en emergencia, puesto que ellas en sus estructuras socioculturales aún no se sienten derrotadas como grupos humanos. Es natural observar que cada día más la escuela se va descentralizando en sus procesos internos y lo hace mirando lo externo como referente para procurar conseguir calidad educativa entendida como calidad de vida de quienes acuden a ella.

Lo relatado en el apartado final del párrafo anterior nos lleva a pensar que el Estado intenta solucionar las necesidades de los retornados pero es su burocracia la que no actúa. Pues es la escuela una estructura administrativa del orden público que jalona el desarrollo de las comunidades y al tenerla rezagada se cae en una falta de ética en la educación en términos de Hallak y Poisson (2009: 33), a los cuales parafraseamos en los siguientes tres párrafos.

Falta de ética en la educación es una macrocategoría que se ha subrayado en el anterior párrafo, en la cual subyacen cuatro categorías a saber: transparencia, responsabilidad, equidad y control de los ciudadanos. Para estos autores la transparencia es la posibilidad que tienen las partes comprometidas (directivos, consejos escolares, padres, alumnos y comunidades locales) de comprender sobre cual base los recursos destinados a la educación (financieros, materiales y humanos) afectan a su escuela y cómo son utilizados.

Entre tanto la responsabilidad no consiste solamente en definir claramente las reglas y el acceso del público a la información, esto no asegura una distribución y una utilización apropiada de los recursos públicos. Es necesario seguir procesos responsables en el fin de verificar que las reglas previamente definidas han sido correctamente aplicadas y/o para detectar eventualmente conductas deshonestas.

Y por otro lado los recursos que el Estado brinda a las escuelas (del retorno) no han de estar blindados contra las diferencias de raza, credo, necesidades especiales, procedencia entre otros; diferencias que se hallan subsumidas en las comunidades educativas y locales, ha de haber entonces una equidad verdaderamente diáfana y en donde los gestores escolares han de rendir a las comunidades cuentas claras de su gestión administrativa.

Se puede pensar también que ante el fenómeno del retorno el Estado no se ha preparado para delegar la gestión administrativa de las escuelas a los rectores y comunidades educativas de las instituciones de acogida. Es necesario por lo tanto entender que las escuelas del retorno no han de ser administradas de manera lineal y autoritaria por quienes implementan las políticas para ellas desde el centro del país, Casassus (2000: 6) al respecto afirma: *“La práctica de la gestión hoy va mucho más allá de la mera ejecución de instrucciones que vienen del centro”*. Por lo tanto son los cuerpos colegiados de las escuelas, es decir, consejos directivos y académicos son los que determinan como se implementa las acciones que han de acoger y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes, padres de familia y maestros que inician desde el retorno un nuevo proyecto de vida bajo la garantía de ser sostenible por lo menos a mediano plazo.

No es una fantasía afirmar que el gestor de una escuela del retorno tiene tres compromisos que atender. De una parte están los recursos humanos, financieros y materiales con que cuenta la institución educativa, de otra está el currículo que es la materialización de la cultura, que en este caso se convierte en un fenómeno de tensiones entre la cultura de llegada y la cultura de acogida o en otros términos entre la cultura dominante y la cultura dominada y finalmente un tercer aspecto latente aflora cuando se elabora de manera colectiva la identidad institucional desde lo axiológico con el Proyecto Educativo Institucional PEI.

Se observa entonces en estos tres elementos la presencia fundamental de personas, a lo cual la gestión escolar no puede hacer caso omiso. Igualmente es necesario tener en cuenta que los procesos y dinámicas que se dan al interior de las escuelas tienen un gran fundamento en el trabajo en equipo donde la democracia hace que las decisiones tengan matices turbulentos y muchos de los participantes no queden muy contentos. Por lo tanto el éxito de la gestión escolar se encuentra en el punto donde convergen los tres compromisos antes señalados dentro de actuaciones verdaderamente democráticas.

Sumado a lo anterior es fundamental comprender que la escuela de hoy es vista por el Estado como una empresa y su organización es jerarquizada, y en donde a los maestros se les ve como trabajadores y/u operarios bajo el régimen normativo contractual con que son enganchados. Al respecto Brémond y Salort (1986:58) afirman *“le contrat du travail salarié implique un lien de subordination du travailleur vis-a-vis de l’entreprise en matière professionnelle”*. Son los rectores de las escuelas en su condición de gestores los que se apropian de este discurso de manera acrítica, olvidando que la escuela es una institución donde las líneas de mando son horizontales y no verticales y en donde también existe un gobierno escolar que sustenta la organización desde actos de participación democrática.

Habría que decir también que en la escuela del retorno su gestor en la sinonimia de administrador y/o rector no puede apartarse del protocolo diseñado por la presidencia de la Republica mediante su programa denominado Acción Social que se ha de aplicar en todos los retornos o reubicación de desplazados en Colombia, formalidad que entre sus principios aboga por que se dé la participación de las familias retornantes en las decisiones y propuestas en los procesos de repatriación, conminando igualmente a la comunidad receptora para que también participe en el fin de facilitar la integración de los hogares desplazados y evitar prácticas discriminatorias (Ibáñez:2009: 10).

El rector que administra una escuela del retorno de personas desplazadas por el conflicto armado en Colombia, ha de ser una persona muy reflexiva *a priori* a sus actuaciones debido a la capacidad de autogestión de estas comunidades para no generar tensiones que perjudiquen a los verdaderos beneficiarios del servicio educativo, los niños y niñas. Muchos de los procesos de retorno son liderados por las propias víctimas que con valentía y el respaldo de la normatividad que los favorece, gestionan ante las entidades del

Estado la solución de las necesidades que los aquejan, llegando muchas veces a caer en la dependencia estatal y a perder su autoestima al creer que todo se lo merecen y todo tienen que dárselo.

En consecuencia las escuelas del retorno a pesar de todos sus inconvenientes de origen administrativo han de seguir en la búsqueda del éxito social de sus niños y niñas en prometedores ambientes escolares, familiares y culturales. Y en donde las metas de la escuela logren hacer olvidar su pasado para sin rencores ayudar a construir país desde sus proyectos de vida.

Diremos también que Colombia se encuentra entre los primeros cuatro países del mundo con mayor número de desplazados internos, ocupando el segundo lugar después de Sudán, por encima de Irak y Afganistán, pero además ocupa el deshonroso primer lugar con la más grande crisis humanitaria del hemisferio occidental, los anteriores datos nos los ofrece la oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD<sup>36</sup> (2011: 13). Situación alarmante que el Estado colombiano ha tratado de paladear de manera mediática mediante la expedición de la Ley 1448 de 2011 llamada Ley de víctimas y restitución de tierras. Norma concebida para aquellos que aspiran a retornar a sus moradas de donde fueron desterrados y que vincula en un solo artículo de sus 208 la categoría “educación” para las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia; de este artículo, el número 51 tomamos algunos apartes valederos para el objeto de estudio de la presente investigación:

*Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente Ley, siempre y cuando<sup>37</sup> éstas no cuenten con los recursos para su pago. De no ser posible el acceso al sector oficial, se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas.*

---

<sup>36</sup> Cuaderno desplazamiento forzado, tierras y territorios. Agendas pendientes: la estabilización socioeconómica y la reparación. Cuaderno realizado a partir del documento de investigación “Desplazamiento forzado, tierras y territorio. Más allá de la restitución de tierras en Colombia”; cuyo investigador principal fue Juan Carlos Betancur.

<sup>37</sup> Subrayado hecho a propósito por el investigador.

Se ha subrayado los conceptos “siempre y cuando” porque son un condicionamiento para aquellos que por su situación humana se supone de manera hipotética que carecen de recursos. Puesto que el mismo Estado mediante la Ley 387 de 1997 le da significado al concepto “desplazado” en los siguientes términos en su artículo primero:

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

No cabe duda que el Estado colombiano impone de manera autoritaria una denotación para las personas desplazadas como aquellas que ocupan en la geografía nacional un lugar espacial que puede ser sustituido por otro, sin reconocer por lo menos que en cada sujeto ha habido un proceso de sentimiento de arraigo y pertenencia al terruño donde se nace, se crece y se reproduce como especie biológica, psicológica y social.

Es oportuno ahora mencionar que en el estado de la cuestión, la Universidad de los Andes con su centro de investigaciones CIJUS concluyó entre otras cosas la siguiente (2009: 32):

*El retorno de población desplazada es considerado una opción válida, y tal vez óptima, en una etapa del postconflicto. Al regresar a su lugar de origen, los hogares desplazados pueden retomar sus actividades productivas, recuperar sus redes sociales y actuar bajo las normas sociales e instituciones que le son familiares. Si bien esto no se traduce de manera automática en la superación del choque del desplazamiento, el proceso de recuperación podría ser más rápido e implicar traumas menores para el hogar.*

Podemos inferir de la anterior cita que la escuela como institución que despierta sentimientos de familiaridad en el retorno de las personas desplazadas es un referente natural de socialización, convivencia y sobre todo de oxigenación de la identidad, el acervo cultural, el mundo de representaciones y el arraigo a su terruño del cual fueron despojados.

Ahora bien, es necesario advertir que el retorno para una persona y su familia al lugar de donde alguna vez fueron 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 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 ultimas 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 afliges, 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 explícito<sup>38</sup> 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 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

---

<sup>38</sup> El autor entiende por currículo explícito, todo lo que el Estado ofrece de manera impositiva a las población educativa con un propósito social, económico y político. Va desde los planes de estudio, infraestructura, recursos materiales y humanos e ideología imperante.

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 cosmogonía<sup>39</sup>; 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.

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, abolengos 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 asimiliacionistas 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,

---

<sup>39</sup> <sup>39</sup> Los niños tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. [Artículo 68 de la Constitución Política de 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 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 egocentrismo 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 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 proyección 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, 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; 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 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 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.

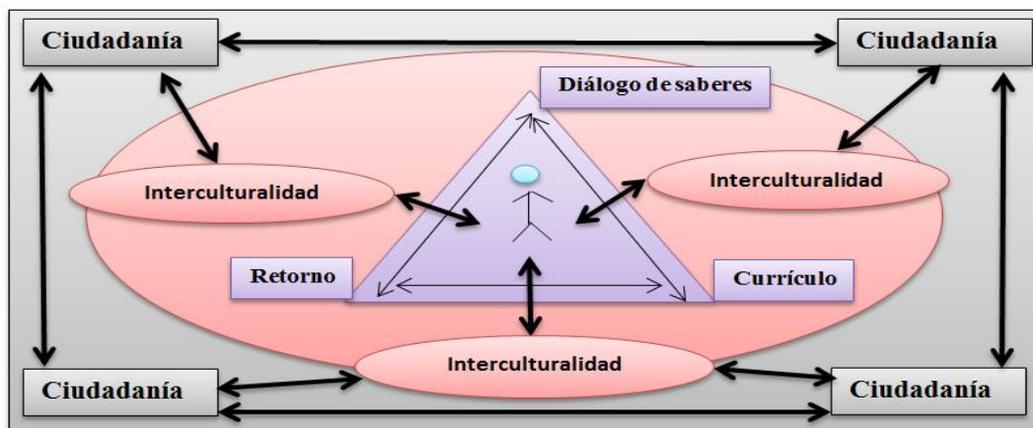
La última circunstancia mencionada en el párrafo precedente da luz a un nuevo espacio para el dialogo entre las comunidades que retornan con aquellas que las acogen. Así desde esta perspectiva las personas del retorno siendo conscientes y entendiéndose como personas que han luchado por recuperarse de 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 (2012; 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.

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 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.

**Diagrama 2.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Por lo tanto el retorno del desplazamiento forzado desde el ámbito escolar se halla en la frontera o engarce entre los bucles<sup>40</sup> 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; para nuestro trabajo de investigación 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.

<sup>40</sup> Entiéndase bucle en el texto como eslabón de una cadena que se une a otro y que en su engarce encierra una postura teórica.

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 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 solapados<sup>41</sup>.

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 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

---

<sup>41</sup> 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.

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.

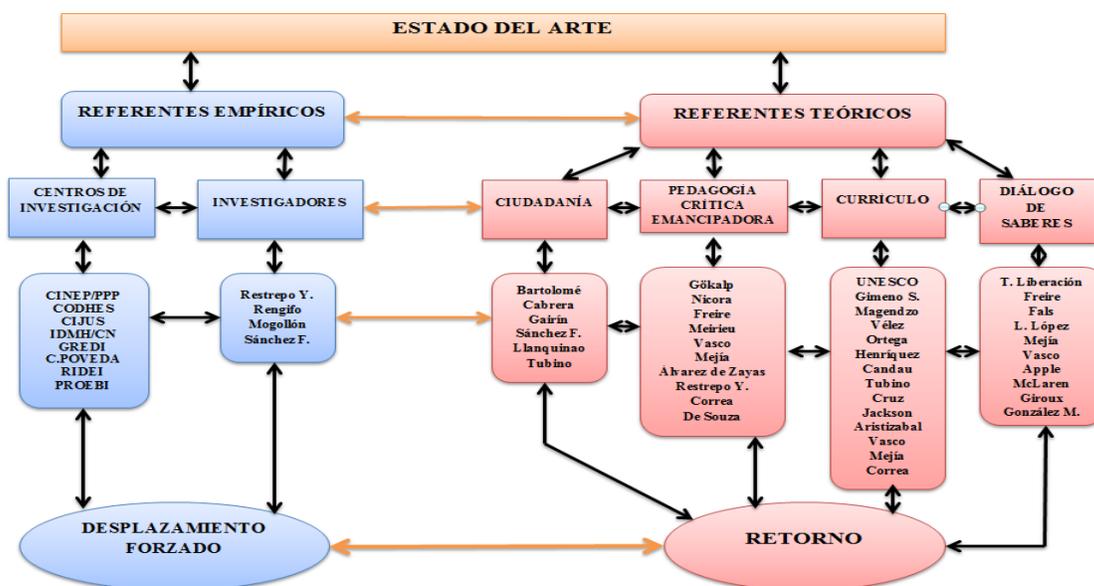
No se puede entonces soslayar de un todo, el currículo estatal con sus áreas de conocimiento opresoras (desde las pruebas estandarizadas), por el contrario desde éstas en acompañamiento con las áreas axiológicas y estéticas, (todas propuestas desde un carácter científico), tampoco pretender desconocer 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.

En consecuencia para la presente investigación 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 dialogo 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.

Diagrama 3.



Fuente: Elaboración propia.

## 6. METODOLOGÍA

La presente investigación se orienta bajo supuestos paradigmáticos interpretativo-comprensivos y crítico sociales puesto que se desarrollará en un escenario que se abordara tal como se encuentra, en él no ha habido modificaciones o maquillajes ante la presencia del investigador. De otra parte, la investigación está dirigida a comprender-interpretar desde la preguntas que se hacen Ripley y Erickson citados por LeCompte (1995: 5) ¿Qué sucede en el escenario? y ¿Qué significa para los participantes?

Igualmente, la investigación que se propone es cualitativa porque además de tener un carácter inductivo fundamentado en los datos sin ninguna medición numérica en la finalidad de descubrir o afinar la pregunta de investigación en el proceso de interpretación, tal como lo afirman Hernández-Fernández-Baptista (2010: 7). Proceso que no se queda ahí, sino que va más allá, al punto de comprender que estos procedimientos empleados en nuestra vida le dan sentido a nuestras acciones y a la de los demás, Schutz citado en Coulon (2005: 14).

Entonces podemos afirmar que la presente investigación se circunscribe como un estudio comprensivo, en el cual se recibe una narración inteligible y aceptable de lo que sucede en el escenario investigativo, tal como lo planteada Riccer, citado por Restrepo (2008: 14:20/28:18); pero si profundizamos un poco más en el concepto de comprensión y evocamos a Wittgenstein citado por el mismo Coulon (2005: 14), éste nos lo define de la siguiente manera: *“la comprensión se encuentra ya consumada en las actividades más corrientes de la vida cotidiana”*. Es decir, no se pretende a priori desde la enunciación del problema teorizar, sino desde su solución y trato a posteriori del proceso en cual se produce conocimiento científico.

Por lo tanto no hay duda que el mantenimiento de la dimensión holística de los procesos educativos que se pretender develar en el presente proyecto de investigación, así como la posibilidad de **comprenderlos**, desde dentro, es decir, desde el punto de vista de los implicados, intentando expresarlos, en la medida de lo posible con sus propias categorías, constituyen inicialmente dos objetivos importantes de una investigación etnográfica.

Por ello para el desarrollo de los objetivos planteados en la presente investigación que buscan dar solución a la pregunta problema, se ha considerado adoptar como metodología de la investigación la etnografía que en un concepto clásico hecho a principios del siglo XX por Aranzadi y Hoyos (1917:1230) la definían en los siguientes términos:

*La etnografía no estudia las razas<sup>42</sup> sino los pueblos, y estos son agrupaciones humanas, tales como se presentan en el momento de la observación, formando unidades por comunidad de lengua, artes, creencias, estilos, usos y costumbres, características todas que no se transmiten por herencia fisiológica, sino por educación y ambientes tradicionales.*

El anterior concepto se ha tomado como referente diacrónico para delimitarlo desde la connotación etimológica que hace Martínez Miguélez (2011: 29) de él:

*El término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por lo tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis del investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.*

Concepto que es muy apropiado por las características de la comunidad educativa en donde se va a realizar el trabajo empírico, como lo es la comunidad de la Vereda La Pola del municipio de Chibolo-Magdalena que se encuentra en proceso de retorno después de haber sufrido del desplazamiento forzado por el conflicto armado en Colombia, pero también es necesario tener en cuenta una sugerencia que nos hace el mismo Martínez Miguélez (2011: 233), al conminarnos a reflexionar sobre lo teológico de estos abordajes metodológicos en los siguientes términos: *“el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.”* Sin embargo, no basta con describir y

---

<sup>42</sup> El término raza en la cita de Aranzadi & Hoyos es necesario aprehenderlo desde una postura biológica puesto que para la época en que fue empleado por los mencionados autores, éstos no tenían como intención darle un sentido discriminatorio.

comprender lo que sucede en el grupo de una manera holística, es decir, abarcando el fenómeno en su conjunto sin detenerse a dividirlo en sus variables o en discernir entre ellas, tal como lo pregona Bisquerra, (2000: 258).

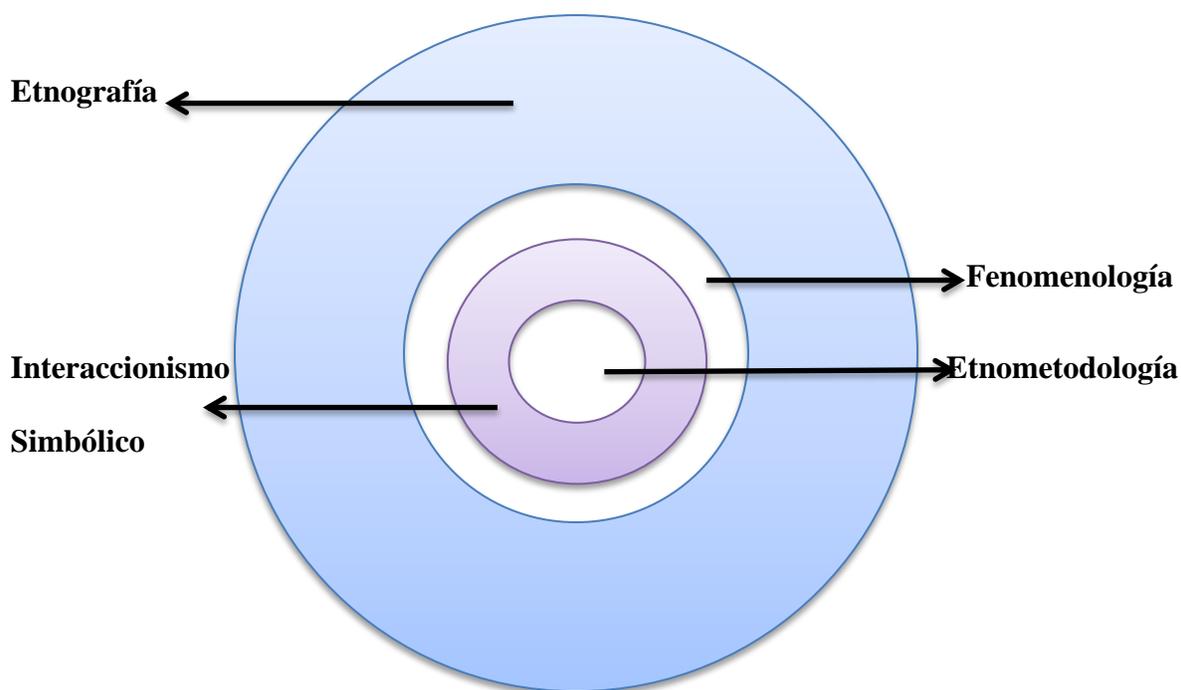
De otra parte, el presente proyecto de investigación también está referido a lograr comprender el equilibrio que se da al interior de las comunidades educativas en relación con los aprendizajes declarados en el currículo oficial y no declarados en lo que Jackson (s/f: 41) denomina “currículum oculto” el cual ha de ser dominado por cada alumno y cada maestro para así desenvolverse satisfactoriamente en la escuela, su dominio o no determina el éxito y/o el fracaso de los beneficiarios escolares. Por eso se asume para el desarrollo de esta investigación una etnografía que reflexiona en la acción y sobre la acción, en la cual se devela que detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario, Jackson (s/f: 11), en lo que este mismo autor denomina *insight*, entendido como una percepción repentina y/o un darse cuenta súbitamente de algo.

De igual manera y de acuerdo con lo establecido por Martínez Miguélez (2011: 233) en su cita resaltada en negrita, la etnografía se ha escogido como metodología troncal para llevar a cabo el presente proyecto de investigación puesto que está acorde con su objetivo principal, pues aparte de crear una imagen realista y fiel de las comunidades que han retornado del desplazamiento, tiene como intención y mira lejana contribuir en la comprensión de otras poblaciones que tienen las mismas características en cualquier parte del mundo donde este azote humano hace presencia.

Pero la etnografía no es suficiente para abordar la investigación, dada la naturaleza de lo que se persigue, se requiere tomar en consideración elementos propios de otros métodos comprensivos como la fenomenología, el Interaccionismo simbólico y la etnometodología, (V. fig. 1) argumentándose de la siguiente manera: no basta con describir, comprender e interpretar la vida y las actuaciones de los actores del escenario de investigación (etnografía) desde la perspectiva del sujeto investigador; aparte de lo anteriormente dicho es necesario también conocer cómo los actores desde su conciencia asumen el fenómeno del cual hacen parte (fenomenología); también es fundamental conocer a ciencia cierta cómo los actores/objetos se manifiestan en situaciones colectivas en relación con lo

simbólico del fenómeno (Interaccionismo simbólico); pero también para esta investigación es fundamental comprender como los actores del escenario asumen el problema de investigación y lo asimilan a su vida practica para convivir con él (etnometodología).

**Diagrama 4. Etnografía y sus principios de complementariedad.**



**Fuente. Elaboración propia.**

Profundizando un poco más diremos que la fenomenología como método complementario de la presente investigación se asume desde la posición de Colas (1999:230), quien afirma en que ésta hace énfasis en los individuos y sus subjetividades y agrega: *“su meta es estudiar el mundo tal y como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de la fenomenología estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos.”* Y para ello se toma como referente la fenomenología desde la perspectiva de Eugene Husserl; quien afirma que las vivencia que ahora experimentamos se convierte en objeto para nosotros en la reflexión inmediata y en ellas se presenta siempre lo mismo objetual: el mismo tono, que hace un instante era aún un ahora real, siempre el mismo, solo que ahora

retrocediendo hacia el pasado y constituyendo en él el punto objetivo del tiempo, (2011: 126).

De ahí la necesidad de abordar el primer objetivo específico de la investigación con el cual se busca Identificar las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades del retorno del desplazamiento forzado. Son pues los actores del escenario investigativo quienes desde sus narraciones construyen identidad sociocultural, pero a la vez estas narraciones son una mediación privilegiada para la comprensión de sí mismos (Restrepo 2008: 17:33/28:18).

Por otra parte, comprender el fenómeno del retorno del desplazamiento forzado como un constructo que encierra una simbología que es compartida por las víctimas, requiere del interaccionismo simbólico como método de apoyo, para ello el investigador se sustenta en las cuatro concepciones centrales expuestas por Blúmer (1998: 50) de la siguiente manera:

- 1) People, individually and collectively, are prepared to act on the basis of the meanings of the objects that comprise their world.*
- 2) The association of people is necessarily in the form of a process in which they are making indications to one another and interpreting each other's indications.*
- 3) Social acts, whether individual or collective, are constructed through a process in which the actors note, interpret, and assess the situations confronting them.*
- 4) The complex interlinkages of acts that comprise organization, institutions, division of labor, and networks of interdependency are moving and not static affairs.*

Con el interaccionismo simbólico se pretende detectar la necesidad de incorporar en el currículo las aspiraciones socioculturales de los distintos miembros de la comunidad educativa que retornan de un desplazamiento forzado; desarrollando así el segundo objetivo específico y partiendo del presupuesto que las aspiraciones de los actores del escenario investigativo encierran una simbología que se comparte y se vivencia pero a la hora de inquirir por ella no se sabe dar razón.

Pero además de estos dos métodos complementarios del estudio etnográfico, el investigador considera que no son suficientes y opta también para desarrollar su tercer objetivo específico empleando también la etnometodología para establecer criterios generativos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica. Colas (1999: 244), afirma que con esta metodología: *“se supondrá el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y a la de los demás.”* La etnometodología por tanto está centrada en la práctica de nuestras acciones cotidianas y en cómo las organizamos para tener una vida social acorde a lo sociedad donde nos hallamos inmersos.

Otra perspectiva sobre este método nos la da Coulon (2005: 32) cuando asevera que la *“etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar.”* Es decir, se pretende dar cuenta en la investigación como sus actores desde su sentido común y prácticas cotidianas reflexionan sobre el fenómeno que los afecta y lo expresan a partir del lenguaje cotidiano que emplean y que ha de ser interpretado por el investigador.

**Cuadro 2.**

| <b>ETNOGRAFÍA COMPLEMENTADA CON MÉTODOS EMERGENTES<br/>COMPRENSIVOS</b>  |                           |
|--|---------------------------|
| <b>OBJETIVO PRINCIPAL</b>  |                           |
| <i>Comprender los significados y sentidos generativos de un currículo pertinente con las demandas, necesidades y aspiraciones socioculturales de las comunidades educativas que retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.</i> |                           |
| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>   |                           |
| <b>Objetivo específicos</b>  | <b>Métodos emergentes</b> |
| <i>1. Identificar las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades.</i>  | Fenomenología             |
| <i>2. Detectar la necesidad de incorporar en el currículo las aspiraciones socioculturales de los distintos miembros de</i>  | Interaccionismo           |

|  |                 |
|--|-----------------|
| <i>la comunidad educativa que retornan de un desplazamiento forzado.</i>   | simbólico.      |
| <i>3. Develar los criterios generativos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica-inclusiva.</i> | Etnometodología |

**Fuente. Elaboración propia.**

### **6.1. Técnicas de recogida de datos**

Para establecer las técnicas de recolección de los datos de la investigación se realizó la siguiente operativación: se tomó en un primer momento el objetivo principal de la investigación, para luego así enunciar los objetivos específicos que nos llevarán a la ejecución de la investigación. A cada acción enunciada en cada objetivo específico se le elaboró una pregunta que nos llevará al objeto y/o sujetos que nos darán respuesta y en consecuencias a enunciar las técnicas para la recogida de datos y con ellas el desarrollo de unos instrumentos adecuados y coherentes con la metodología propuesta. Es de anotar que el desarrollo de cada una de las acciones de los objetivos nos llevara igualmente a determinar los momentos y espacios en que se llevará el trabajo empírico y que denominaremos las estancias de investigación.

Para desarrollar el primer objetivo específico, entendido como primera estancia metodológica cuyo objeto a acometer serán todos los textos donde la escuela haya plasmado el concepto “currículo” de manera textual o escrita, en donde estén consagrados y/o referidos a la diversidad sociocultural y población con desigualdades sociales de la comunidad educativa. Lo anterior nos lleva a pensar que la técnica adecuada ha de ser el análisis de documento. Igualmente para la presente investigación es trascendental el conocimiento que poseen los actores escolares sobre el currículo que desarrollan en su práctica cotidiana, para ello se harán entrevistas a profundidad; pero también es primordial conocer de primera mano la memoria personal y/o colectiva que hace referencia a la forma de vida de la comunidad cuando sufrió el desplazamiento forzado y hoy vive el retorno, para ello se elaborarán historias de vida con personajes claves de la comunidad.

Por su parte para desarrollar el segundo objetivo específico, en una estancia que llamaremos dos, se determina que lo que hay que abordar son sujetos desde el diálogo de

saberes, en la finalidad de conocer francamente las aspiraciones socioculturales que las personas que han retornado de un desplazamiento forzado han de estar consagradas en el currículo escolar. Para ello se han de hacer entrevistas en profundidad a miembros de la educativa del retorno como a miembros directivos de la escuela dominante y/o de acogida. Pero también se harán registros fílmicos y fotográficos de las actividades socioculturales de los distintos estamentos de la comunidad educativa, tanto de acogida como de retorno.

Finalmente para el desarrollo del tercer objetivo específico, en una tercera estancia, también se ha pensado escoger sujetos que nos respondan desde criterios dialógicos como se orienta la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica inclusiva. Para lograrlo se harán entrevista en profundidad a padres de familia retornados, alumnos retornados, maestros de la escuela del retorno y directivos escolares de la escuela dominante y/o de acogida.

**Cuadro 3.**

| <b>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS</b>   |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Preguntas</b>  | <b>Actores/objetos</b>                             | <b>Técnicas</b>  |
| <i>Identificar las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades.</i> | ¿Cuáles son los aspectos consagrados en el currículo escolar referidos a la diversidad cultural y población con desigualdades sociales de la comunidad educativa? | Documentos del currículo de la institución.        | Análisis de documentos.                                      |
|  |   | Conocimiento de los actores del currículo escolar. | Entrevistas en profundidad.<br>Historias de vida.            |
| <i>Detectar la necesidad de incorporar en el currículo las aspiraciones socioculturales de los distintos miembros de la</i>  | ¿Cuáles son las aspiraciones socioculturales que han de estar consagradas en el currículo de una comunidad que presenta miembros                                  | Miembros directivos escolares.                     | Entrevistas en profundidad.<br><br>Videos<br><br>Fotografías |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <i>comunidad educativa que retornan de un desplazamiento forzado.</i>   | que han retornado del desplazamiento forzado?                                   | Miembros comunidad educativa del retorno      | Entrevistas en profundidad.<br>Videos<br>Fotografías |
| <i>Develar los criterios generativos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural crítica-inclusiva.</i> | ¿Quiénes establecen un currículo de ciudadanía intercultural crítica-inclusiva? | Padres de familia retornados.                 | Entrevistas en profundidad.                          |
|   |   | Alumnos retornados.                           | Entrevistas en profundidad.                          |
|   |   | Maestros de la escuela del retorno.           | Entrevistas en profundidad.                          |
|   |   | Directivos escolares de la escuela dominante. | Entrevistas en profundidad.                          |

**Fuente. Elaboración propia.**

## **6.2. Instrumentos para la recolección de datos.**

Para la técnica de análisis de documento que en la presente investigación se desarrollará en el primer objetivo específico y cuyo objeto son los documentos oficiales de la escuela cuyo referente es el currículo como documento de texto escrito, o subyacente en el Proyecto Educativo Institucional-PEI se hará una transcripción de estos textos y/o en el mejor de los casos sí se encuentran en versión digital se llevarán al software Atlas ti 7.0 como instrumento para hacer su análisis discursivo de las categorías diversidad cultural, desigualdades sociales, ciudadanía. Interculturalidad e inclusión. Igual análisis se efectuará con los registros fílmicos y fotográficos que se recojan durante el trabajo empírico o de campo.

Por otra parte, las entrevistas en profundidad se conciben como un diálogo de saberes donde no hay un guion prediseñado de pregunta sino un guion de temas madurado en el constructo epistemológico de la investigación. Estas entrevistas han de darse como conversaciones cara a cara en las cuales se elabora un registro comunicativo, o un texto en un contexto no de aislamiento, Toro & Parra (2010:355-358).

Y en las historias de vida se elaborará un relato textual con la única intención de reconstruir una memoria personal o colectiva (Toro *et al*: 419-420) desde el saber empírico

de una(s) víctima(s) de cómo se daban las dinámicas curriculares durante el desplazamiento forzado y desde cómo se vienen dando éstas hoy cuando están en proceso de retorno a sus lugares de origen.

### 6.3. Población

La población escogida para la presente investigación es la comunidad educativa del Municipio de Chibolo<sup>43</sup> conocida como subregión centro del Departamento del Magdalena que incluye instituciones oficiales y privadas en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica.

**Mapa 2. Ubicación de la vereda La Pola en Plato-Magdalena.**



Fuente: Google-Earth

### 6.4. Unidad de análisis

Por su parte la unidad de análisis para el trabajo de campo son todas las escuelas veredales y corregimentales del Municipio de Chibolo que ofrecen los ciclos de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica vocacional, que además presenten población en situación de retorno del desplazamiento forzado y/o en situación de vulnerabilidad.

<sup>43</sup> El municipio de Chibolo-Magdalena se encuentra en una posición geoestratégica en la región Caribe colombiana, puesto que se encuentra en un corredor vial y fluvial (Río Magdalena) que une las ciudades de Santa Marta, Barranquilla, Cartagena y Valledupar. Hecho que fue aprovechado a principio de los años 80s por el frente guerrillero Domingo Barrios del Ejército de Liberación Nacional ELN y hacia finales de los 90s por el Estado Mayor de las Autodefensas Unidas de Colombia, Bloque Norte AUC-BN.

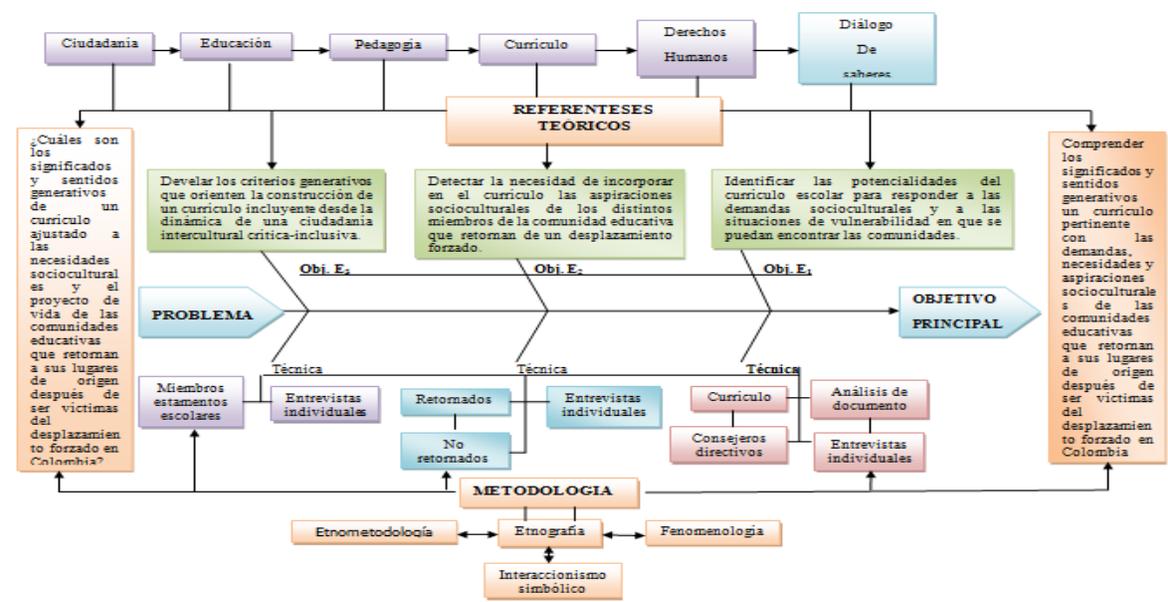
### 6.5. Muestra

La muestra para la recolección de información y su posterior análisis se ha escogido a la comunidad educativa de la Institución Educativa Departamental Santa Rosa de Lima del corregimiento de la China-Chibolo. Comunidad que incluye la escuela Los Tres Ángeles de la vereda la Pola con una población que tiene como característica haber retornado de un desplazamiento forzado; la escuela El Torito de la vereda del mismo nombre cuya población presenta un alto grado de vulnerabilidad y la escuela rural de La China como escuela principal donde se toman las decisiones administrativas, curriculares y pedagógicas para la comunidad educativa rosalimista en general.

La muestra es intencional debido a que el investigador se encuentra laborando como maestro de aula en la escuela principal y ha sido gestor en las dinámicas de acogida a las personas que retornan y vienen conformando la comunidad educativa de la vereda La Pola. Igualmente el muestreo se circunscribe al acervo teórico expuesto a lo largo del presente proyecto de investigación.

### 6.6. Diseño de la investigación

Diagrama 5.



Fuente. Elaboración propia

### CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

| IDENTI/<br>FECHA   | ENE /13 | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN | JUL | AGO | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE/14 | FEB | MAR |
|--------------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|-----|-----|
| S.PROBL<br>EMA     |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| REV.LIT.           |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| MCO<br>TEORIC<br>O |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| E.<br>METGÍA       |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| R.DATOS            |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| A.DATOS            |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| INTERV<br>ENCIÓN   |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| CONCLU<br>S        |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |
| INFO/IN<br>AL      |         |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |     |     |

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranzadi & Hoyos. (1917). *Etnografía, sus bases, sus métodos y aplicaciones a España*. En: Enciclopedia Espasa. Tomo 14. p.1230.
- Álvarez de Zayas, C. (s/f) *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2012.
- 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 educación). *El gigante en el país de los liliputienses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación*. Material policopiado.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia de España. Ediciones Narcea. S.A. [Extraído el 12 de Noviembre de 2011 de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/57/biblio/57Ciudadania-critica-e-intercultural.pdf> ]
- Bartolomé, M. (2002). Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2000). *Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural*. En: Revista de Investigación Educativa. N° 18.
- 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> ]
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona. Editorial Ceac.

- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. California. University of California Press.
- Brémond, J. & Salort, M. (1986). *Initiation à l'économie. Les concepts de base, les techniques, les grands économistes*. Paris. Hatier.
- Buendía, L.; Colas, M. & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. Editorial McGraw-Hill.
- 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](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200019&script=sci_arttext)]
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América latina* (la tensión entre los paradigmas del tipo A y del tipo B.) 27. p. [Extraído el 5 de Febrero de 2012 de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf> ]
- Centro de Investigaciones Sociojurídicas CIJUS (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. [Extraído el 3 de Enero de 2012 de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf> ]
- CODHES. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2009). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. Décimo cuarto informe a la Corte constitucional*. Comisión de seguimiento a la política pública sobre el desplazamiento forzado. [Disponible en [http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=32](http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=32)]
- CODHES. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2008). *Proceso nacional de verificación de los derechos de la población desplazada. Primer informe a la Corte constitucional*. Comisión de seguimiento a la política pública sobre el desplazamiento forzado. [Disponible en

[http://www.codhes.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5&Itemid=32](http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=32)]

Colas, M. (1999). *Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. En: Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Editorial McGraw-Hill.

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448*. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.

Correa de Molina, C. (2007). *Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales*. En: Revista internacional Magisterio. N°28. Bogotá.

Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Cruz, M. (2012). Conferencia: *Perspectivas de los procesos curriculares y didácticos*. Santa Marta. Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena. Audio 1:25:35.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana.

De Miguel Díaz, M. (2009). *Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia*. En: Revista Praxis Educativa. N° 13. Facultad de ciencias humanas. UNLPam.

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&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Fe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA\\_VIGENCIA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy\\_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PR](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Fe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA_VIGENCIA_DE_LA_EDUCACION_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PR)

[olyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vo-nnA&bvm=bv.46340616,d.eWU \]](#)

- Fals Borda, O. (2007). *Investigación acción participativa. Donde las aguas se juntan para dar forma a la vida*. En Revista Internacional Magisterio. N° 26. Entrevista. Bogotá, D.C. Colecciones Editorial Magisterio.
- 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.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI Editores.
- Gairín, J. (s/f). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones*. Doctorado en Ciencias de la Educación .Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Documento policopiado.
- Galston, W. (1991). *Liberal purposes: Goods, Virtues and Duties in the liberal state*. Cambridge. Cambridge University Press.
- 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> ]
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. 5ª edición. p. 11.
- Gökalp, A. (1984). *Niños migrantes en Europa occidental: socialización diferencial y problemática multicultural*. UNESCO. En: Las migraciones: tendencias mundiales, corrientes regionales y nacionales, adaptación. Revista internacional de ciencias sociales. N°10. [Extraído el 23 de Octubre de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062516so.pdf> ]
- González Mediel, O. (2008). *Hacia un curriculum intercultural en primaria. La investigación-acción como metodología y la canción como desencadenante de*

*cambio*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. [Extraído el 6 de Mayo de 2012 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2354> ]

González Monroy, L. (2008). *Escuela y familia un compromiso reciproco en la IED. Santa Rosa De Lima en el corregimiento de la China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico*. Tesis de Grado para optar el titulo de Magister. Sin publicar. Santa Marta. Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE-Caribe-Universidad del Magdalena.

González Martínez, L. (2006). *La pedagogía critica de Henri A. Giroux*. En: Revista Electrónica Sinéctica. Jalisco. Instituto tecnológico y de estudios superiores. [Extraído el 19 de Julio de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/998/99815739014.pdf>

Hallak, J. & Poisson, M. (2009). *Écoles corumpues, universités corumpues, ¿que faire?* UNESCO. 346 p. [Extraído el 6 de Junio de 2012 de [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2010/escuelas\\_corruptas.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2010/escuelas_corruptas.pdf) ]

Heidegger, Martin. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de J.E. Rivera. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [Extraído el 12 de Junio de 2011 a las 15:30 de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf> ]

Hernández, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Henríquez, A. (1999). *El currículo al debate*. [Extraído el 30 de Marzo de 2012 de <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/CurriculoDebate.pdf> ]

Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Madrid. Editorial Herder.

Jackson, Ph. (s/f). *La vida en las aulas*. [Extraído el 19 de Julio de 2012 de [http://www.ispbrown.edu.ar/cat/ninicial\\_free/didactica\\_general/la\\_vida\\_en\\_las\\_aulas\\_introycap1.pdf](http://www.ispbrown.edu.ar/cat/ninicial_free/didactica_general/la_vida_en_las_aulas_introycap1.pdf) ]

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> ]

CONSEJO NORUEGO PARA LOS REFUGIADOS. CENTRO DE MONITOREO PARA EL DESPLAZAMIENTO INTERNO-IDMC (2011). *Los desplazados internos en situación de desplazamiento prolongado: ¿es la integración local una solución?* Informe del segundo seminario de expertos sobre desplazamiento interno prolongado. Ginebra. [Extraído el 28 de Enero de 2012 de [http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/\(httpInfoFiles\)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/\\$file/protracted-displacement\\_jun2011\\_sp.pdf](http://www.internal-displacement.org/8025708F004BE3B1/(httpInfoFiles)/6053A0E46C63F935C12578A900434A83/$file/protracted-displacement_jun2011_sp.pdf) ]

Imbert, F. (1994). *Méditations, institutions et loi dans la classe*. París.ESF Editions.

LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. [Extraído el 24 de Mayo de 2012 de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> ]

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](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/cultura/59484992.cuestion_latinoamericana.pdf) ]

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio. 1ª edición.

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.

Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México. Editorial Trillas.

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona. Editorial Laertes.

- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, magisterio Editorial.
- Meroño, N. (1996) *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. Madrid: MEC
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2004). *Un compromiso con las poblaciones vulnerables*. En: revista Al Tablero N° 28. [Extraído el 6 de Mayo de 2012 de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87377.html> ]
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (s/f). *Escuela y desplazamiento II. Una propuesta pedagógica*. [Extraído el 12 de Junio de 2011 a las 10:45 de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84313_archivo.pdf) ]
- Mogollón, A (2004). *Acceso de la población desplazada por el conflicto armado a los servicios de salud en las Empresas Sociales del Estado de primer nivel de la ciudad de Bogotá, Colombia*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nicora, M. (2009). *La familia, primera educadora de los niños*. En: Actes du colloque international. Appel mondial à une nouvelle mobilisation pour l'enfance. Genova. Naciones Unidas. [www.biceinternational.org](http://www.biceinternational.org)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2011). *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. [Extraído el 6 de Junio de 2011 a las 18:45 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192155S.pdf>]
- Ortega, J. (2005). *Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela*. Universidad de Salamanca. [Extraído el 29 de Abril de 2012 de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf) ]
- Penaglia, F. (2012). *La paradoja del poder. ¿Elitización o empoderamiento colectivo?* En: Revista Latinoamericana Polis. URL: <http://polis.revues.org/6515>

Pérez C., P. (2000) *Modelo ANISE*. [Extraído el 29 de Abril de 2012 de <http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/modeloanise.pdf> ]

Quintero, P. (2008). *Movimientos sociales, universidades y redes decoloniales en América Latina*. Entrevista. En: Revista de estudios críticos: Otros y logos. [Extraído el 20 de Julio de 2012 de <https://skydrive.live.com/?cid=f7451eddb7d4ee77&resid=F7451EDDB7D4EE77!392&id=F7451EDDB7D4EE77%21392> ]

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> ]

Rengifo C. (2009). *Narrativas del destierro. Memorias cautivas del desarraigo en Colombia*. Monografía para optar el título en sociología. Universidad de Antioquia [Extraído el 08/10/2011 de [http://cuadernosdesociologiaudea.files.wordpress.com/2011/02/tdg-narrativas-del-destierro\\_-\\_memorias-cautivas-del-desarraigo-en-el-contexto-colombiano.pdf](http://cuadernosdesociologiaudea.files.wordpress.com/2011/02/tdg-narrativas-del-destierro_-_memorias-cautivas-del-desarraigo-en-el-contexto-colombiano.pdf)]

Restrepo, B. (2008). *El desarraigo en su dimensión existencial*. Audio de 28:18 minutos. Formato mp3. [Extraído el 12 de Junio de 2011 de <http://www.destierroyreparacion.org/node/141> ]

Restrepo, Y. (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. [Extraído el 23 de Diciembre de 2011 de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-129319_archivo_pdf.pdf) ]

Rivera Galindo, L. (2001). *Violencia y desplazados en Colombia*. En Revista Chumanas N° 26. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. p.8[ <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/index.htm>]

Rojas, J. (2007). *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. CODHES. En: Revista Internacional Magisterio N° 28. Bogotá, D.C.

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> ]
- Suarez, D. (2010). *Las consecuencias morales del desplazamiento; una demanda por la reconstrucción del “proyecto de vida”*. Desplazamiento forzado en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. La Carreta Editores. E. U.
- 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> ]
- Toro, I. & Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Tubino, F. (2004). *El interculturalismo y los Estados latinoamericanos*. Conferencia magistral. Foro latinoamericano sobre interculturalidad, ciudadanía y educación. Cuetzalán. FLAPE. México. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2011.
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. [Extraído el 31 de Marzo de 2012 de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf> ]
- Tubino, F. (s/f). *Entre la hermenéutica y multiculturalismo*. Documento policopiado
- UNESCO. (1984). *Las migraciones: tendencias mundiales, corrientes regionales y nacionales, adaptación*. En Revista internacional de ciencias sociales. N°10. [Extraído el 23 de Octubre de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062516so.pdf> ]
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo, en el tomo 1 de la Colección de la pedagogía colombiana. Educación, pedagogía y currículo*. Varios autores. Cali. Red Colombiana de Pedagogía. RCP-Redipe.

- Vélez de la Calle, C. (s/f). *Educación e inclusión en Colombia: una aproximación conceptual y epistemológica desde la pedagogía social*. [Extraído el 29 de Abril de 2012 de [http://www.amigonianos.org/surgam/articulos/503/COLOMBIA/MEMORIAS/tema\\_tica\\_completa\\_claudia\\_velez.pdf](http://www.amigonianos.org/surgam/articulos/503/COLOMBIA/MEMORIAS/tema_tica_completa_claudia_velez.pdf) ]
- Villarini Jusino, Ángel. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje autentico*. Rio piedras. Organización para el fomento del desarrollo del pensamiento, Inc.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir*. [Extraído el 20 de Julio de 2012 de <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEq14lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ERHCD8LRnnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJVAOzgrcWunEcp4w7CDGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOArmHamgaApQG4hHiwjOe8hrIpQZDOKrocP7mcnwNOotSGcbdw0sFiU2JM1mBLP1ZG8ITwTilidf0pqeWrHDLDFupHS2tJ3sqbPkJJ463hl3HNiFg0> ]
- 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](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural1.pdf) ]
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro*. Livro da academia de latinidade. Textos & Formas Ltda.