

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente

Grupo Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad

**Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones
socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica
intercultural**

Henry Mauricio Reay Monguí

Código 2011287622

Directora

Amanda Romero, Doctora en Educación UPN

Bogotá, Junio de 2015

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de Maestría de Investigación |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Estudiantes en situación de desplazamiento, transformaciones socioculturales y esbozos de una propuesta pedagógica intercultural. |
| Autor(es) | Reay Monguí, Henry Mauricio |
| Director | Romero, Amanda |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 275 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | DESPLAZAMIENTO FORZADO, COLONIALIDAD, ESCUELA, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, DIFERENCIA CULTURAL, DISCRIMINACIÓN. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>Este trabajo investigativo nace con la observación de procesos de interacción escolar de estudiantes en condición de desplazamiento en la IED Paraíso Mirador. Tras hallar situaciones de invisibilización cultural en las prácticas pedagógicas, se hace un análisis de un posible actuar desde la educación. De esta manera se hace un vínculo académico con la Universidad Pedagógica Nacional, ingresando al programa de la Maestría en Educación. Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente. Grupo Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad. Allí se inicia un proceso pedagógico en el que se desarrolla una revisión teórica-analítica de diferentes temáticas que guiaron este trabajo. De forma paralela se desarrolla un trabajo de campo en este colegio aplicando instrumentos de investigación a diferentes actores escolares como los estudiantes en condición de desplazamiento, padres/madres, docentes y directivos docentes. A partir de este proceso investigativo se trazan dos intenciones fundamentales, la primera trasciende por el hallazgo de transformaciones socioculturales en estos estudiantes a partir de las dinámicas de interacción en el entorno escolar y comunitario. La segunda consiste en la construcción de una propuesta pedagógica intercultural crítica, con la participación de los diferentes escolares, como un mecanismo que responda a las demandas que implica la presencia de estos estudiantes en el contexto escolar.</p> |

| 3. Fuentes |
|------------|
|------------|

CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Popayán, Colombia: Editorial Fuego Azul.

Espinosa M. (2007). Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia, Guido S. (2010). Diferencia y Educación. Implicaciones del reconocimiento Facultad de Educación. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Gutiérrez R. (2013). La problemática de los campesinos en Colombia. Mi perspectiva. "Opiniones Diferentes". Recuperado de: <http://miperspectiva.com/2013/08/30/la-problematica-de-los-campesinos-en-colombia/>

Jiménez T. y Pizarro N. (2007-2008). El desplazamiento humano en Colombia: ¿disminuye o aumenta? Máster: Globalización, Desarrollo y Cooperación, Facultat de ciències econòmiques i empresarials. Universitat de Barcelona, España.

Mignolo W. (s/f). La colonialidad la cara oculta de la modernidad. Recuperado de: http://www.europilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/MACBA_walter_mignolo_modernologies_cas.pdf.

Quijano A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Restrepo E. Rojas A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Walsh C. (2005). "La interculturalidad en la Educación". Ministerio de Educación del Perú.

4. Contenidos

Se establecieron los siguientes ejes temáticos alrededor de los cuales se tejió esta investigación:

- Desplazamiento forzado en Colombia y su relación con los fenómenos modernidad/colonialidad.
- La escuela y sus prácticas pedagógicas enraizadas en la colonialidad del saber, como una de las dimensiones de la colonialidad del poder.
- La interculturalidad en la escuela como una apuesta de transformación social ante los hechos de discriminación, exclusión e invisibilización que padecen las poblaciones campesinas, afrocolombianas e indígenas en el contexto social y escolar.

Esta investigación se estructuró en cuatro capítulos:

- En el primero se estableció una relación entre el desplazamiento forzado como una práctica que se configura en la escuela, particularmente en el colegio Paraíso Mirador mediante actos de discriminación y marginación de conocimientos que no corresponden a la corriente occidental e invisibilización de estudiantes en condición de desplazamiento.
- En el segundo se desarrollaron temas en relación al desplazamiento forzado en Colombia, como una problemática social-histórica-colonial, que perdura en la actualidad y se manifiesta en actos violentos tras la disputa de la tierra, perjudicando a campesinos, indígenas y afrodescendientes.
- El tercer capítulo hace un recorrido por los temas interculturalidad, multiculturalidad y multiculturalismo, como fenómenos similares, pero que guardan profundas diferencias ideológicas, lo cual desencadena en la creación de políticas y prácticas en nombre de la diversidad cultural, lo cual lleva al establecimiento de la necesidad de hablar mejor en nombre de la diferencia cultural asociada a la diferencia colonial.
- En el capítulo final se dio paso al análisis de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, docentes y familias para obtener la información necesaria que permitirá comprender el papel que juega la comunidad y el colegio en ciertas transformaciones socioculturales y posteriormente realizar la construcción de la propuesta pedagógica intercultural.

5. Metodología

Esta es una investigación de corte cualitativo. Se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación con los estudiantes en condición de desplazamiento, padres/madres, docentes y directivos docentes:

- Encuestas
 - Entrevistas
 - Observación
- Charlas informales

6. Conclusiones

- La migración abrupta hacia la ciudad, cargando con el peso de hechos violentos como principal factor motivador de dicha migración, representó un cambio significativo en el establecimiento en el nuevo entorno, ya que la cercanía con la guerra generó traumatismos a nivel psicológico, social, familiar y escolar.
- Los estudiantes reconocen un cambio trascendental en su estilo de vida, empezando por el traslado a un escenario geográfico diferente, el cual plantea las características típicas de la ciudad con la ausencia de los marcos naturales a los que estaban acostumbrados.

- Los procesos de expulsión territorial implican para las víctimas una ruptura física, espiritual, cultural y social con su pasado, de allí aparecen sensaciones como tristeza, desarraigo, y se modifica por completo sus formas de vida.
- Estos estudiantes adoptan lenguaje y actitudes del grupo social que los rodea, desarrollando procesos de transculturación, como efecto de los procesos de interacción con los sujetos del entorno comunitario y escolar.
- El colegio desconoce una serie de vivencias y sensaciones que ha provocado en los estudiantes el desplazamiento forzado y las implicaciones que ello representa en los procesos de interacción social, y en los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- En el colegio existe únicamente desde el área de ciencias sociales, un interés por mostrar ante la comunidad educativa, parte del legado cultural de los estudiantes procedentes de otras regiones.
- En escuelas como ésta existe la imposición de una serie de contenidos basados en diseños curriculares de la política educativa nacional, que desconocen este tipo de circunstancias y también las posibilidades de poner en diálogo en el escenario escolar, las experiencias y conocimientos que representa un componente epistémico importante que debe, por tanto, tener cabida en los procesos pedagógicos que se elaboran en las aulas. Esto se encuentra relacionado con la colonialidad del saber.
- Tal vez si el colegio desarrollara actividades pedagógicas desde una perspectiva intercultural crítica, con base en la afirmación y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva asociada a su pasado, estos estudiantes se aferrarían un poco más a su historia y su cultura de procedencia y no terminarían asimilándose tan fácilmente al grupo mayoritario.
- Es necesaria la construcción de una propuesta pedagógica intercultural, como herramienta que aborde a estos estudiantes desde su diferencia cultural.
- Luego de convocar la participación de los diferentes actores escolares surgieron grandes ideas que posteriormente quedaron plasmadas en la propuesta pedagógica intercultural.

| | |
|-----------------------|----------------------------|
| Elaborado por: | Henry Mauricio Reay Monguí |
| Revisado por: | Amanda Romero |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 18 | 05 | 2015 |
|--|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I | 18 |
| CONTEXTO Y SITUACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN | 18 |
| 1.1 Desplazamiento Forzado como fenómeno en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá..... | 18 |
| 1.2 Las Instituciones Educativas del Distrito ubicadas en esta localidad, reciben un número considerable de población en condición de desplazamiento | 19 |
| 1.2.1 El desplazamiento interno forzado en relación con la escuela, requiere la reformulación de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas | 21 |
| 1.3 El colegio Paraíso Mirador IED y la cuestión del Otro/a inmigrante rural..... | 24 |
| 1.4 Algunas características de los estudiantes en situación de desplazamiento y aquellos que llegaron al colegio por otras circunstancias | 26 |
| 1.4.1 Algunas experiencias de los estudiantes inmigrantes, en el nuevo contexto escolar | 29 |
| 1.4.2 El desarraigo | 31 |
| 1.5 La colonización ibérica, un acontecimiento que marcó el destino de indígenas y afrodescendientes en el continente americano..... | 33 |
| 1.5.1 Campesinos, mestizos, indígenas y negros, poblaciones estigmatizadas a través de los tiempos..... | 36 |
| 1.6 La colonialidad como legado social..... | 38 |
| 1.6.1 Colonialidad del saber, dimensión estructural de la colonialidad | 40 |
| 1.7 Otros aspectos en relación con la situación de desplazamiento de las comunidades víctimas..... | 42 |
| 1.8 La escuela, institución reproductora y generadora de la colonialidad del saber | 43 |
| 1.9 Diferencia cultural en la escuela, ¿Cómo puede responder la pedagogía? . | 47 |
| 1.10 La interculturalidad en la educación, una opción de transformación para la escuela..... | 49 |
| 1.11 La IED Paraíso Mirador, un espacio de continuidad para la trasmisión del conocimiento Occidental | 51 |
| CAPÍTULO II | 55 |

| | |
|---|-----|
| VIOLENCIA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA, UNA MIRADA DESDE LA MODERNIDAD/COLONIALIDAD..... | 55 |
| 2.1 El desplazamiento forzado como producto de la violencia nacional, finalmente el asunto es la posesión de la tierra | 63 |
| 2.1.1 Y el campesino, ¿qué tiene que ver en todo esto?, los campesinos uno de los grupos poblacionales más afectados..... | 66 |
| 2.2 El desplazamiento forzado, una de las mayores expresiones de violación de Derechos Humanos en Colombia | 69 |
| 2.3 Algunas cifras sobre el desplazamiento forzado en el país | 73 |
| 2.4 Bogotá, principal centro receptor de población en condición de desplazamiento en el país | 78 |
| 2.4. 1 Género de la población desplazada | 81 |
| 2.4.2 Edades de la población desplazada..... | 81 |
| 2.4.3 Etnia de la población desplazada..... | 82 |
| 2.4.4 Ubicación de la población en condición de desplazamiento en las localidades de la ciudad. | 83 |
| 2.4.5 Algunas situaciones que enfrenta la población en condición de desplazamiento en la ciudad | 84 |
| 2.5 Niñez y desplazamiento forzado | 85 |
| 2.5.1 Niños, niñas y jóvenes de diferentes regiones del país se han convertido en uno de los grupos más afectados por el desplazamiento | 85 |
| 2.5.2 ¿De qué manera afecta el desplazamiento a los niños y niñas? | 86 |
| CAPÍTULO III | 96 |
| INTERCULTURALIDAD Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA ESCUELA | 96 |
| 3.1 Multiculturalidad y Multiculturalismo, plano comparativo con la Interculturalidad | 96 |
| 3.2 ¿Qué nos propone la interculturalidad? | 101 |
| 3.3 La interculturalidad desde algunas perspectivas propuestas por Catherine Walsh..... | 106 |
| 3.3.1 Interculturalidad crítica y praxis decolonial..... | 108 |
| 3.4 Interculturalidad y educación intercultural | 111 |
| 3.5 La identidad, un elemento de la condición humana que sufre alteraciones..... | 117 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV | 129 |
| DESPLAZAMIENTO FORZADO Y ESCUELA: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS .. | 129 |
| 4.1 ASÍ HABLARON LOS NIÑOS Y NIÑAS | 134 |
| 4.1.1 Composición y prácticas familiares | 136 |
| 4.1.2 En cuanto a las prácticas religiosas | 146 |
| 4.1.3 Contexto geográfico | 148 |
| 4.1.4 Elementos culturales del contexto | 154 |
| 4.1.5 Causas que motivaron el abandono del territorio | 156 |
| 4.1.6 Percepción del otro | 158 |
| 4.1.7 Acerca del contexto escolar | 160 |
| 4.1.8 ¿Qué extrañan, les gustaría volver? | 165 |
| 4.2 ENTREVISTAS A DOCENTES Y DIRECTIVAS DOCENTES | 168 |
| 4.2.1 Acercamiento entre docentes y estudiantes..... | 168 |
| 4.2.2 Caracterización de los estudiantes desde una óptica cultural .. | 169 |
| 4.2.3 Identificación de cambios comportamentales y actitudinales ... | 170 |
| 4.2.4 ¿Tiene algo que ver el quehacer pedagógico en estas transformaciones? | 171 |
| 4.2.5 Desde una perspectiva cultural, ¿Qué hace el colegio? | 172 |
| 4.2.6 Y frente a la interculturalidad ¿Qué piensan los y las docentes? | 176 |
| 4.2.7 Aportes de gran importancia por parte de los y las docentes... .. | 178 |
| 4.3 Padres y madres de familia, desplazamiento y escuela..... | 180 |
| 4.3.1 Contexto geográfico | 181 |
| 4.3.2 Hechos que provocaron el abandono de sus tierras | 182 |
| 4.3.3 Prácticas cotidianas y en familia | 183 |
| 4.3.4 Fiestas o celebraciones en familia y comunidad | 188 |
| 4.3.5 Prácticas religiosas | 189 |
| 4.3.6 En cuanto al contexto escolar | 191 |
| 4.3.7 Descripción de algunos cambios en el comportamiento de sus hijos..... | 194 |
| 4.3.8 ¿Qué extrañan? | 196 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL CRÍTICA | 197 |
| 4.4.1 Esquema general de la propuesta pedagógica intercultural | 199 |
| 4.4.2 Características generales..... | 199 |
| 4.4.3 Justificación de la propuesta | 202 |
| 4.4.4 Objetivo General | 203 |
| 4.4.5 Objetivos Específicos | 203 |
| 4.4.6 Fines de la propuesta desde la educación intercultural..... | 204 |
| 4.4.7 Ejes temáticos | 207 |
| 4.5 Descripción de la Propuesta Pedagógica Intercultural Crítica | 216 |
| 4.5.1 Ciclo curricular:..... | 217 |
| 4.5.2 Eje temático:..... | 217 |
| 4.5.3 Contenidos: | 218 |
| 4.5.4 Actividades didácticas: | 218 |
| 4.6 PROPUESTA POR CICLOS | 220 |
| CONCLUSIONES..... | 243 |
| REFERENCIAS..... | 254 |
| ANEXOS | 265 |

INTRODUCCIÓN

El trabajo investigativo que se presenta a continuación surge de mi práctica profesional como docente de Educación Física, en el Colegio Distrital Paraíso Mirador; allí, desarrollé mi labor educativa con niños y niñas de básica primaria, encontrando la interacción de estudiantes originarios de la ciudad y otros procedentes de diferentes regiones de Colombia, como resultado de procesos de desplazamiento forzado y otras causas como búsqueda de mejores opciones de vida.

Tras observar un tránsito prácticamente desapercibido de estos estudiantes por el colegio, y la falta de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta las diferencias manifestadas en sus expresiones verbales, su acento, los comentarios escuchados en diálogos con los compañeros, donde ponen en conocimiento algunas experiencias en relación con sus lugares de procedencia, nació el interés por crear una estrategia pedagógica que gire en torno a dichas diferencias y pueda visibilizarse a la población en condición de desplazamiento, de origen campesino-mestizo, en el colegio desde unas dinámicas de relación y aprendizaje mutuos donde puedan compartir con los demás estudiantes las vivencias en torno a sus actividades cotidianas en los lugares que habitaron, trabajos, rutinas, aventuras, hechos representativos, saberes, entre otros.

Ante esta situación, y luego de atravesar por procesos de reflexión frente a la realidad de la escuela, la sociedad y las políticas educativas, tras recibir orientaciones teóricas y pedagógicas desde la línea de investigación “Educación Comunitaria” en el Grupo: Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad, de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, nace mi interés por conocer aspectos de orden cultural de estudiantes en situación de desplazamiento, comprendiendo que este campo otorga amplias posibilidades de exploración, contempla un mundo de posibilidades de construcción de conocimiento, reconstrucción de tejido social, transformación de realidades sociales y políticas,

reconocimiento de otras concepciones y visiones de vida, lo cual puede ser base fundamental en la construcción de una sociedad más pacífica, respetuosa, democrática y justa.

La ciudad de Bogotá, junto con algunas de sus instituciones educativas, ha visto cómo el desplazamiento forzado se refleja en las aulas, pues a la ciudad y, particularmente a los colegios distritales ingresan niños, niñas y jóvenes que han sido expulsados violentamente de los sitios que habitaban.

La Institución Educativa Distrital Paraíso Mirador es un colegio oficial de carácter mixto, ubicado en el barrio El Paraíso, perteneciente a la localidad de Ciudad Bolívar. Éste es un barrio que presenta problemáticas de tipo económico y social, los altos niveles de pobreza caracterizan el sector; a esto se suma el hecho de ser refugio de un importante número de víctimas del desplazamiento forzado, procedentes de diferentes regiones de Colombia, aumentando así las condiciones de pobreza y las problemáticas que afronta el barrio, ya que estas personas requieren una atención especial, para lo cual la ciudad y el gobierno distrital y nacional han demostrado no estar preparados.

El colegio, en cumplimiento de políticas educativas distritales que promueven la inclusión y en aras de garantizar el derecho a la educación, recibe estudiantes en diferentes condiciones (necesidades educativas especiales, en condición de discapacidad, comunidades étnicas, estudiantes en situación de desplazamiento, entre otros).

Es así como a la institución ha ingresado un alto número de estudiantes desalojados violentamente de sus lugares de residencia y otros cuyas familias encontraron en la ciudad mejores opciones de vida. De igual manera, estos estudiantes han evidenciado una serie de características de orden social y cultural, dependiendo de la región de la que provienen; estas particularidades, sumadas a las manifestaciones culturales de los estudiantes que habitan el barrio con anterioridad, hacen de la institución un escenario con una amplia diversidad cultural, situación que puede ser aprovechada, obteniendo beneficios en términos de convivencia, de

aprendizaje mutuo, construcción de conocimiento, capacidad de escucha, intercambio cultural, reconocimiento y respeto por la diferencia, reconociendo al otro como poseedor de un saber.

Teniendo en cuenta este grupo de estudiantes, su procedencia y características culturales¹ en su mayoría campesinas, sin desconocer la presencia de niños y niñas afrodescendientes y algunos con ascendencias indígenas, surge una serie de inquietudes con respecto a cómo atender a esta población, pensando en crear espacios pedagógicos en los cuales sus diferencias culturales tengan cabida, sin estancarse en las celebraciones tradicionales de fechas determinadas, como el día de la afrocolombianidad, o el *día de la raza* sino que se conviertan en espacios en los que aparezca la *interculturalidad* como estrategia para desarrollar estos contenidos de una forma diferente buscando generar cambios profundos en la representación y participación de estos grupos. Es así que se genera la siguiente pregunta ¿Cómo hacer del Colegio Paraíso Mirador IED, un escenario que reconozca y permita el ingreso de los saberes propios, de estudiantes campesinos mestizos, en condición de desplazamiento, teniendo como base fundamental sus vivencias previas en el contexto rural?

Con base en esta iniciativa se da inicio a la búsqueda de elementos teóricos que sustenten y apoyen esta construcción pedagógica; así se establecieron los siguientes ejes temáticos alrededor de los cuales se tejió esta investigación:

- Desplazamiento forzado en Colombia y su relación con los fenómenos modernidad/colonialidad.
- La escuela y sus prácticas pedagógicas enraizadas en la colonialidad del saber, como una de las dimensiones de la colonialidad del poder.
- La interculturalidad en la escuela como una apuesta de transformación social ante los hechos de discriminación, exclusión e invisibilización que padecen

¹ Entiéndase esta denominación para hacer referencia a las diferentes expresiones culturales que han evidenciado los estudiantes sujeto de esta investigación, que al ser de procedencia campesina, reflejan comportamientos, acentos, lenguaje, cotidianidades, saberes frente al trabajo de la tierra y los animales desde una visión de campo.

las poblaciones campesinas, afrocolombianas e indígenas en el contexto social y escolar.

Para dar cumplimiento al análisis de estas temáticas se adoptó una perspectiva teórica decolonial, para lo cual se consultaron autores del contexto latinoamericano como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Eduardo Restrepo, Axel Rojas, Catherine Walsh, Paulo Freire, Wilmer Villa, entre otros de gran importancia, quienes desde sus posiciones analíticas de la colonialidad y sus perspectivas decoloniales, brindaron un marco de reflexión para entender la interculturalidad crítica, y así, trazaron el camino que permitió el enriquecimiento de este trabajo.

Esta investigación se estructuró en cuatro capítulos:

- En el primero, se estableció una relación entre la situación de desplazamiento forzado por la que atraviesan niños, niñas y jóvenes de diferentes regiones del país con la escuela, al convertirse en una institución permeada por esta problemática; en este caso, el colegio Paraíso Mirador, tras asumir población víctima de este flagelo. Se observan actos de marginación hacia el ingreso de conocimientos que guardan estos estudiantes producto de su relación con el campo, y que pueden tener participación en las prácticas pedagógicas escolares, pero que al no corresponder a la corriente occidental de construcción de conocimiento, terminan siendo invisibilizados.
- En el segundo, se desarrollaron temas en relación al desplazamiento forzado en Colombia, como una problemática social-histórica-colonial, que perdura en la actualidad y se manifiesta en actos violentos tras la disputa de la tierra, perjudicando a campesinos, indígenas y afrodescendientes.
- El tercer capítulo hace un recorrido por los temas de interculturalidad, multiculturalidad y multiculturalismo, como fenómenos similares, pero que guardan profundas diferencias por sus lugares de enunciación políticos, lo cual desencadena en la creación de políticas y prácticas en nombre de la

diversidad cultural, que llevan al establecimiento de la necesidad de hablar mejor en nombre de la diferencia cultural asociada a la diferencia colonial.

- En el capítulo final se dio paso al análisis de las entrevistas realizadas con estudiantes, docentes y familias para obtener la información necesaria que permitirá comprender el papel que juega la comunidad y el colegio en ciertas transformaciones socioculturales y, posteriormente, realizar la construcción de la propuesta pedagógica intercultural.

De forma paralela, se produjo un proceso de recolección de información que inicialmente permitió escoger estudiantes pertenecientes al ciclo tres, que comprende los cursos quinto (5°), sexto (6°) y séptimo (7°) con edades entre 10 y 14 años, víctimas del desplazamiento forzado y otros que arribaron a la ciudad bajo otras circunstancias. Se escogió este ciclo, ya que los datos suministrados por el colegio en relación a los estudiantes procedentes de otras regiones mostraron un número elevado de esta población con respecto a los demás ciclos.

De allí se seleccionaron, finalmente, trece estudiantes que representan una muestra significativa del 18% para el ciclo; con ellos y bajo la autorización de los acudientes, fueron aplicadas herramientas investigativas como entrevistas, charlas informales y observación del actuar en el contexto, lo cual permitió recopilar información en torno a temáticas como regiones y condiciones de procedencia, composición familiar, prácticas socioculturales, sensaciones, vivencias, percepción del otro y la ciudad, pensamientos, contexto escolar y otros elementos que quisieron contar.

Así mismo y bajo una estructura similar, se aplicaron estas herramientas investigativas a docentes, directivos docentes del colegio, y padres y madres de estos niños.

En tal sentido, esta investigación se trazó dos objetivos fundamentales, en primera instancia, se propuso reconocer transformaciones socioculturales del grupo de estudiantes en condición de desplazamiento a medida que transcurre el tiempo e

interactúan con su nuevo entorno escolar y comunitario. La intención inicial fue identificar y comprender los cambios que presentan desde el punto de vista cultural y, lo que ocurre con algunas creencias, costumbres, prácticas, conocimientos, tradiciones o ritos, y su relación con el papel que juega el entorno citadino, las relaciones personales, el colegio, los conocimientos allí transmitidos, los compañeros, las profesoras, profesores y otros elementos que demuestren algún grado de influencia en estas transformaciones, para realizar un registro de estos cambios.

Establecer el papel que está jugando el colegio, los diferentes actores escolares y el currículo, convoca a generar espacios de reflexión y análisis respecto a las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando al interior de la institución y a las posibles modificaciones o estrategias que deben ser elaboradas para facilitar los procesos de adaptación e interacción de estos estudiantes al nuevo entorno.

Es por esto que, en segunda instancia, este trabajo investigativo se propuso la construcción de una propuesta pedagógica intercultural crítica, como herramienta para asumir a estos estudiantes en un escenario que permita enaltecer sus conocimientos y riqueza cultural, en el cual puedan ser compartidos, socializados, divulgados, sobre ambientes de respeto e igualdad, generando la construcción de conocimiento a través del diálogo, el intercambio de saberes, la interacción y la participación, buscando primordialmente la transformación de la escuela y la sociedad hacía ambientes de respeto, reconocimiento y valoración de la diferencia, entendiendo que la población proveniente de estos contextos tiene conocimientos que transmitir, totalmente válidos como los emanados desde el espacio urbano. Se pretende cambiar la visión que se tiene de otras regiones del país, que ven invisibilizados sus conocimientos en la ciudad, recibiendo inclusive comentarios despectivos y burlescos hacia su gente.

Esta apuesta pedagógica se apoyó en la revisión de propuestas pedagógicas interculturales de otros contextos; contó con la participación de diferentes actores

escolares como los niños, niñas y jóvenes, docentes, directivos docentes, padres y madres de los estudiantes.

Considero que el trabajo desarrollado representa un componente significativo en el proceso de la educación intercultural, se convierte en un campo de reflexión pedagógica que convoca al análisis y la participación de los docentes en general en busca de su fortalecimiento; así mismo, sirve de apoyo a profesoras y profesores que busquen establecer dinámicas desde una perspectiva intercultural en la escuela; es un grano de arena en el complejo camino que implica la construcción de la educación intercultural.

Para la consecución de estos postulados se trasegó por un proceso, consistente en la identificación de dinámicas socioculturales surgidas a raíz de la interacción en el colegio de estudiantes originarios de diferentes regiones del país. Simultáneamente, se hizo una aproximación analítica a las formas como se reconfiguran las identidades socio-culturales, étnicas y territoriales de estudiantes procedentes de otros contextos diferentes al ciudadano y las demandas de reconocimiento y atención pedagógica particular que surgen de estas dinámicas.

Así mismo, se identificaron formas en que la sociedad multicultural enfrenta la complejidad cultural que esos sujetos portan, respecto de las prácticas discriminatorias en la escuela hacia comunidades campesinas y rurales y su relación con la colonialidad, en tanto modos de desconocimiento, subalternización e inferiorización de la alteridad no valorada como “mejor” o “superior”, en este caso, postulados por la educación citadina. Finalmente, con base en esa “triangulación” de elementos empíricos (lo que dicen las niñas y los niños de origen campesino DIF), de la teoría decolonial (sobre la colonialidad del saber y del poder) y de las propuestas pedagógicas para esta población, se establecieron elementos y procesos, teóricos, pedagógicos y didácticos, que debería contener una propuesta pedagógica intercultural crítica.

La investigación buscó responder, en su primera fase, mediante la observación participante, los grupos focales y las encuestas al alumnado, a los siguientes interrogantes: ¿Qué procesos socioculturales experimentan estudiantes en condición de desplazamiento en el colegio Paraíso Mirador IED, con base en las dinámicas de interacción que vivencian en este contexto escolar? Una vez recogida la información, ésta fue analizada a la luz de criterios que respondieran a otras preguntas, como: ¿De qué manera la sociedad y la escuela (a partir del caso del colegio Paraíso Mirador IED) ejercen prácticas de discriminación, exclusión y señalamiento de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes desplazadas internas en Colombia, en relación con el establecimiento histórico de la maquinaria colonial en el país? ¿Con qué herramientas pedagógicas cuenta la escuela, para atender estudiantes en condición de desplazamiento, que evidencian diferencias culturales? ¿De qué forma la escuela desde una perspectiva intercultural crítica, puede convertirse en un eje de cambio social en torno a los mecanismos de relación que establece la diferencia cultural con diferentes sujetos que habitan el escenario ciudadano? ¿Qué elementos teórico-pedagógicos debe considerar una apuesta pedagógica intercultural, con miras a generar aportes significativos en la construcción de una escuela y una sociedad otra para que se convierta en herramienta que fortalezca la interculturalidad crítica?

CAPÍTULO I

CONTEXTO Y SITUACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

¿Qué implicaciones culturales representa la presencia de migrantes y desplazados en el contexto urbano?, ¿cómo están re-configurando sus identidades socio-culturales, étnicas y territoriales?, ¿qué nuevas demandas de atención básica y de reconocimiento está surgiendo en estas dinámicas?, ¿de qué manera la sociedad multicultural enfrenta la complejidad cultural que estos sujetos sociales generan? (Albán, 2005, p 3.).

1.1 DESPLAZAMIENTO FORZADO COMO FENÓMENO EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ

La problemática del desplazamiento forzado en Colombia es un hecho ocasionado por las diferentes manifestaciones de violaciones de derechos humanos que hace décadas vienen golpeando al país. Bogotá es una ciudad que ve reflejado este fenómeno, al recibir el mayor número de estas víctimas (35%)².

Ciudad Bolívar, la localidad número 19, ubicada al sur de la ciudad de Bogotá, se caracteriza por sus altos niveles de pobreza, convirtiéndose además en punto de llegada de un gran número de población desplazada por la violencia.

Las localidades de Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa son las que más reciben población desplazada, situación reveladora de la crisis, si se tiene en cuenta que estas zonas presentan altos porcentajes de población en condiciones de pobreza y de miseria. (ACNUR, 2003, p 29)

Algunos motivos por los que esta población arriba a la localidad son la noción que se tiene en relación a su costo de vida, pues en su mayoría el sector corresponde a

² "Bogotá se ha convertido en el destino de gran parte de la población que se encuentra actualmente en condiciones de desplazamiento" (ACNUR, 2003, p.17)

estrato socioeconómico uno, lo cual representa menos gastos en cuanto a vivienda, los arriendos son más económicos con respecto a otras localidades y así mismo, los servicios públicos están subsidiados por el Estado. Esta situación no ocurre solamente en Ciudad Bolívar; es una característica social de las periferias de la ciudad.

Además, en zonas más alejadas, como el caso del barrio El Paraíso, se observan construcciones de viviendas en los bordes de las montañas, en lugares de riesgo por deslizamientos, sin servicios públicos y en terrenos ociosos o baldíos, situación conocida popularmente como “invasión”; pese a ello, las personas que emigran a Bogotá intentan solucionar el problema de vivienda estableciéndose en esos sitios, empezando a asentarse y apoderarse de terrenos con los cuales crean sentido de pertenencia. Pero esto constituye un riesgo para sus habitantes, ya que las personas levantan sus casas en materiales como latas y madera, construcciones que no cuentan con una infraestructura adecuada que brinde la seguridad necesaria para vivir dignamente.

1.2 LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO UBICADAS EN ESTA LOCALIDAD, RECIBEN UN NÚMERO CONSIDERABLE DE POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO

Al ser Bogotá uno de los destinos más importantes de la población en situación de desplazamiento, se observa cómo las personas ingresan en los diferentes espacios sociales, culturales, laborales y en este caso, en el espacio escolar. En este sentido, la ciudad se vio obligada, por decisiones de la Corte Constitucional, a otorgar cupos escolares; pero por encima de esto, se propuso cumplir con la obligación de garantizar el derecho a la educación. Es así como varias instituciones educativas de la ciudad y, particularmente de esta localidad, han recibido un número importante de niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado interno:

La matrícula para personas víctima del conflicto, muestra a 5.322 estudiantes matriculados que han sido desplazados por la violencia, 5.210 en situación de desplazamiento, 69 fueron desvinculados de grupos armados y 43 son hijos de

desmovilizados, población atendida principalmente por colegios oficiales. (Secretaría de Educación Distrital, 2013, p. 25).

Estas cifras muestran al desplazamiento forzado como una problemática de derechos humanos que tiene repercusiones en diferentes escenarios sociales, en este caso, el ámbito escolar, que se ve alterado en su cotidianidad por el arribo de estudiantes víctimas de esta problemática.

Tabla 1
Matrícula oficial de la localidad víctima de conflicto según tipo de colegio
Año 2013

| Tipo de conflicto | Tipo de colegio | | | Total |
|---------------------------------|-----------------|-----------|------------|-------------|
| | Distrital | Concesión | Contrato | |
| En situación de desplazamiento | 4.491 | 99 | 620 | 5.210 |
| Desvinculados de grupos armados | 65 | 0 | 4 | 69 |
| Hijos de adultos desmovilizados | 35 | 0 | 8 | 43 |
| Total | 4.591 | 99 | 632 | 5322 |

(Fuente: Secretaría de Educación Distrital, 2013, p. 25).

De esta manera, pasa a ser la escuela una institución interpelada directamente por problemáticas que aquejan el país, como el desplazamiento forzado interno (DIF) el cual genera una serie de alteraciones en los procesos sociales y repercusiones en el contexto escolar y en los sujetos que confluyen en él. Implica la urgencia de establecer estrategias políticas y pedagógicas con miras a atender esta situación.

1.2.1 El desplazamiento interno forzado en relación con la escuela, requiere la reformulación de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas

El desplazamiento interno forzado (DIF) se ha convertido en una problemática nacional que victimiza a la población en edad escolar; si se tienen en cuenta cifras y datos estadísticos (revisar capítulo II, tablas 4 y 9), se observan números que muestran a la población infantil y adolescente como una de las más golpeadas en el país por esta violación de derechos humanos. Así, tras asentarse en las ciudades y teniendo en cuenta que el Estado colombiano debe garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas, esta población incursiona en las diferentes instituciones educativas, llevando en su interior una serie de padecimientos e impactos psicosociales, producto del vínculo con hechos de violencia y el desarraigo³, por el rompimiento con su territorio y las personas con quienes convivía; esto, sumado a las precarias condiciones de vida que afrontan en las ciudades presentan una situación compleja para vivir de forma digna.

Las actuales políticas educativas y de atención a la población víctima del desplazamiento forzado son insuficientes para garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños en esta situación. La negligencia estatal aumenta el problema de exclusión y discriminación que padece la población en situación de desplazamiento. El Estado está obligado a garantizar, de manera inmediata, el acceso efectivo y la permanencia en el sistema educativo de las niñas y los niños en situación de desplazamiento y en edad escolar. (Sánchez N, 2004, p. 136, 137).

El DIF encuentra su relación directa con la escuela, al observar el ingreso de un número considerable de niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas de las ciudades receptoras, en este caso Bogotá. Al hallar que sus diferencias culturales, producto de su origen campesino o rural (afro, indígena o mestizo), son por lo general invisibilizadas en la escuela, entran a jugar un papel fundamental en los procesos de interacción y se convierten en una herramienta que permite la

³ Este concepto es ampliado en el capítulo II, p. 84.

construcción de conocimientos, mediante la articulación de los saberes campesinos y los académicos-escolares, por lo que se plantea la necesidad de reflexionar en torno al papel que debe jugar la educación con miras a afrontar los retos que supone el arribo de esta población en situación de desplazamiento forzado a los colegios. Dichas reflexiones deben partir desde la reformulación misma de la política educativa; aunque éste no es el propósito central de esta investigación, sí lo es la mirada sobre la práctica pedagógica concreta en el aula con este tipo de niños, niñas y adolescentes; y, por tanto, un intento de dar respuesta a prácticas pertinentes se delinearán en la propuesta pedagógica intercultural expuesta al final de esta investigación.

Un estudio realizado en el año 2005 a cargo del Instituto Pensar de la Universidad Javeriana, el Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo” y la Fundación Debido Proceso Legal (DPLF) en el año 2003, dio origen a la formulación de recomendaciones en el campo político-educativo, así en este entonces las principales preocupaciones trascendían por el orden de la gratuidad y la cobertura para niñas y niños en situación de desplazamiento.

La primera obligación gubernamental consiste en garantizar la educación primaria para todos los niños y niñas, lo que requiere una inversión considerable. Los niños y niñas en edad escolar son titulares privilegiados del derecho a la educación. El derecho a la educación no se puede poner en práctica con la escasez de cupos o la ausencia total de escuelas. La obligación del Estado de suministrar educación gratuita y obligatoria no permite exclusión alguna, p. 34.

Si bien es cierto que las políticas educativas en los últimos años han direccionado sus intenciones hacia la ampliación de la cobertura y la gratuidad, con base en recomendaciones de organismos internacionales que encontraron grandes inconsistencias en estos aspectos; las reformulaciones políticas en nombre de la educación carecen de un enfoque que reconozca la diferencia cultural, *“la educación debe incluir a las minorías, a las poblaciones indígenas, no en el sentido de que*

estos grupos deben tener acceso a la educación... sino que ésta no puede ser opresora frente a culturas que no son hegemónicas” (Tomasevski K, 2003, p. 58).

Aunque está plasmado de manera superficial en la ley, dista ampliamente de las necesidades reales de la población y de los objetivos planteados en la interculturalidad desde una perspectiva educativa-crítica, (este es un tema que será ampliado posteriormente) un elemento que reconoce las culturas desde la diferencia, más no desde la diversidad y que propone una educación con perspectivas transformadoras al sistema actual, algo que no ocurre en las políticas diseñadas por los organismos gubernamentales al encontrarse una visión carente de profundidad en la forma diseñada para su implementación en el currículo, lo cual se evidencia en las practicas escolares desarrolladas.

La historia de la educación ha exhibido exclusiones basadas en todos los criterios discriminatorios actualmente prohibidos. Las prohibiciones simples se vuelven complejas al intentar captar el cambiante patrón de la discriminación fuera de la escuela, en la escuela y en la interacción entre la escuela y la sociedad. Las prácticas discriminatorias suelen combinar una gama de criterios de discriminación ya prohibidos con otros motivos de exclusión que todavía no lo están. La estrategia educativa colombiana no está basada en las normas internacionales sobre derechos humanos. (Instituto Pensar, et al, 2003, p. 38).

Como se mencionó con anterioridad, la búsqueda de una educación que acoja de la mejor manera a estudiantes en situación de desplazamiento, trasciende por el logro de un trabajo mancomunado entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas con todos los estudiantes en las aulas y no solo con aquellos que ingresan a las instituciones educativas bajo la condición de desplazamiento. En este sentido otra de las recomendaciones del estudio revisado propone trabajar en aras de reducir la discriminación y la exclusión de grupos que por sus condiciones socioculturales son señalados, esto implica pensar y construir procesos pedagógicos que visibilicen la diferencia cultural en las aulas y den cabida en los currículos al conjunto de saberes que guardan en su interior. Así mismo se hace

necesaria la formación de los y las docentes mediante procesos de socialización que les permita comprender y realizar aportes significativos en la construcción de estrategias pedagógicas.

1.3 EL COLEGIO PARAÍSO MIRADOR IED Y LA CUESTIÓN DEL OTRO/A INMIGRANTE RURAL

El colegio Paraíso Mirador IED en la jornada tarde, alberga en sus aulas un total de 201 estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Proceden de diferentes regiones de Colombia (según datos suministrados por la propia institución educativa). Esta población en su mayoría se caracteriza por ser de origen campesino mestizo y fueron ellos los sujetos de investigación.

Es también necesario aclarar que al colegio han ingresado estudiantes provenientes de zonas del país que no acusan el desplazamiento como el motivo que originó su llegada a la ciudad y, por lo tanto, al colegio. Ellos representan en cifras un número menor al de la población registrada como víctima del desplazamiento y refieren otras causas, como búsqueda de mejores opciones de vida, oportunidades laborales, establecimiento junto a familiares, o reunificación familiar, entre otras.

La migración de un alto número de población campesina a la ciudad no es un hecho reciente; diferentes estudios muestran a Bogotá como una ciudad poblada, desde inicios del siglo XX y con más fuerza desde hace décadas, por campesinos de diferentes regiones del país quienes vieron en ella mejores posibilidades de vida en términos económicos o de educación para sus hijos, tras las numerosas víctimas civiles que dejaron los ataques de regímenes conservadores y, luego, bipartidistas del período de La Violencia, ya que las condiciones del campo no les brindaban posibilidades de sobrevivir, por la pérdida de sus tierras a manos de terratenientes que la acapararon.

Por ello, es pertinente señalar que la violencia no es el único factor desencadenante de estos procesos migratorios, sino los procesos de pauperización que ella implicó;

allí cabe mencionar la instauración de infraestructuras y compañías nacionales e internacionales, la explotación de recursos naturales, entre otros⁴.

Aunque es clave determinar las causas por las cuales se establecieron en la ciudad, no es éste el interés primordial de esta investigación; en cambio, es más importante para ésta destacar el origen campesino de la mayoría y el componente cultural que guardan como legado de sus vivencias en escenarios rurales, los fenómenos socioculturales y comportamentales que se desprenden tras su interacción con el entorno actual y el estado de invisibilización en el que permanecen en el colegio.

De otra parte, ya que la modernidad ha establecido una dualidad entre urbano y rural, y entendiendo que la escuela es un dispositivo de ella, se ha asignado al medio urbano una imagen de civilización y desarrollo y, al segundo, el rural, una condición de atraso, inferioridad y marginalización, concepción que ha mantenido vigencia a través del tiempo y que etiqueta al campesinado, al indígena o al afro rural bajo este señalamiento:

Habría que empezar por romper la dicotomía marcada y clásica de rural-urbano como dos espacios diferentes y separados; pero, sobre todo, subordinado uno (el rural) al otro (el urbano) como etapas de una transición necesaria, en donde el tránsito de lo rural a lo urbano se entiende como avance, desarrollo y camino inevitable. También es necesario eliminar la concepción de lo rural como lo atrasado, aislado y marginado. (Guzmán, E: 2005, p. 120).

Estas concepciones dicotómicas han dado origen a actuaciones que reproducen el modelo colonial, referido a prácticas estigmatizadoras y discriminatorias que han creado socialmente una imagen negativa de las poblaciones provenientes de zonas rurales, *“hay quienes las caracterizan como las zonas de las colonias populares (...), las zonas pobres donde viven ejidarios y campesinos”* (Cruz, 2002, en Ramírez B, 2005, p. 64).

⁴ Esta información es ampliada en el capítulo II, apartado 2.1.1

1.4 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO Y AQUELLOS QUE LLEGARON AL COLEGIO POR OTRAS CIRCUNSTANCIAS

Una encuesta inicial aplicada a la población sujeto de estudio, permitió conocer que la mayoría procede de contextos rurales. Esta condición de procedencia determina una serie de pautas comportamentales conocidas a través de los relatos de estudiantes encuestados, cuando describen las características físicas del espacio que habitaban y parte de un quehacer diario vinculado a actividades propias del campo.

Tabla 2.

Condiciones y contextos de procedencia de los estudiantes

| Estudiantes encuestados | Condición de procedencia | Porcentaje |
|--|---------------------------------|-------------------|
| Estudiantes en condición de desplazamiento. | 10 | 77 % |
| Estudiantes provenientes de otras regiones por motivos diferentes al desplazamiento forzado interno (búsqueda de mejores opciones de vida, reunificación familiar, entre otros). | 3 | 23 % |
| Total estudiantes encuestados | 13 | 100 % |

Tabla 3

Condiciones y contextos de procedencia de los estudiantes

| Estudiantes encuestados | Contexto de procedencia | Porcentaje |
|--|-------------------------|--------------|
| Estudiantes provenientes de zonas rurales (campo), veredas. | 11 | 85 % |
| Estudiantes provenientes de cabeceras municipales o pueblos ⁵ . | 2 | 15 % |
| Total estudiantes encuestados | 13 | 100 % |

Al ingresar al colegio, los niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de desplazamiento junto a aquellos que arribaron por otras razones, evidencian una serie de contrastes culturales como distintas creencias, lenguajes, acentos y costumbres; entre éstas, la forma como se dirigen a sus compañeros y profesores, que por lo general, es de una forma respetuosa, con palabras propias de los sitios de origen como: “*mi persona*” en lugar de yo; “*ande*” que da a entender vamos, “*convidar*” para referirse a una invitación, “*feroz*” para dar a entender que algo posee una fortaleza, pero con una connotación negativa.

Con respecto a las creencias religiosas se evidencia especial respeto y arraigo por Dios como ser supremo y se ha escuchado mencionarlo ocasionalmente en charlas informales con los compañeros. Así mismo en conversaciones con sus padres o madres, cuando en algunas ocasiones los llevan al colegio, principalmente al despedirse se les ha escuchado frases como: “*bendición madre, o amá*”, a lo que sus acudientes responden: “*Dios lo bendiga hijo o hija*”, según sea niño o niña y le realizan con sus manos la señal de la cruz en su cuerpo. Al hablar, se nota un acento que, en su mayoría, procede de las regiones tolimense y cundiboyacense, en menor proporción se encuentran estudiantes con acento de las costas Caribe y Pacífica

⁵ El Departamento Nacional de Estadísticas (DANE) establece diferencias entre Área Rural y Cabecera Municipal: Área rural o resto municipal: se caracteriza por la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas, y demás. Tampoco dispone, por lo general, de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas. Cabecera Municipal (CM): es el área geográfica que está definida por un perímetro urbano, cuyos límites se establecen por acuerdos del Concejo Municipal. Corresponde al lugar en donde se ubica la sede administrativa de un municipio. Fuente: DANE (www.dane.gov.co).

colombianas y un número menor, con acento “paisa”, aunque distribuidos entre algunos departamentos del eje cafetero y Antioquia.

Estas expresiones y acentos se convierten en muestras de tradiciones culturales que al hallarse inmersas en el contexto escolar suelen generar reacciones en el grupo. Observaciones en ciertos momentos de interacción entre los estudiantes permitieron captar algunas actitudes y comentarios burlescos como: “*este es todo campeche*”, esto surge a raíz de los términos empleados o por su acento; aunque no es una constante y no es un comportamiento generalizado, es importante señalar estos hechos ya que se convierten en manifestaciones de discriminación, (este fenómeno es ampliado en el capítulo 4).

La revisión de estas actitudes resulta importante ya que en apariencia no representan significado alguno, además, socialmente han sido naturalizadas de tal forma que pasan desapercibidas y no se generan mayores reflexiones al respecto. Frente al tema es importante mencionar que aunque estos fenómenos comportamentales parezcan insignificantes, encuentran sentido en esta investigación puesto que se configuran en actos de discriminación relacionados con la subvaloración histórica/colonial de grupos poblacionales de las denominadas periferias, marginados y enmarcados bajo una condición de inferioridad y de atraso de la cual, aparentemente su lenguaje es componente de un modelo que debe ser civilizado porque así lo determina la visión eurocéntrica-occidental que hace parte de la modernidad.

En efecto, para Dussel (1992), el eurocentrismo, la falacia desarrollista y la supuesta modernidad centrada en la razón, encubren una gran irracionalidad: la violencia que discrimina y oculta al otro, al diferente. Esta violencia, desde el punto de vista de “los modernos”, se justifica con el objetivo de atraer a los *pueblos pobres* a la civilización. (Cuesta y Gómez, 2014, p. 147).

No solo estos hechos de discriminación son visualizados en la escuela, la sociedad en general tiene manifestaciones de este estilo, aunque estos comentarios son

hechos de forma jocosa demuestran un alto grado de prevalencia de prejuicios y concepciones negativas, contemplan imaginarios no superados socialmente ya que la carga racista data de muchos años y las dinámicas políticas, sociales y pedagógicas no han contribuido a la superación de estos sesgos.

Hoy día, esta violencia se ejerce de manera soterrada: se expone, por ejemplo, en los comerciales de televisión donde lo afro, lo indígena y lo mestizo no tienen representación alguna. También se manifiesta en el habla cotidiana, cuando se producen burlas sobre “el” o “lo” campesino, en tanto los hablantes se refieren a un mal empleo del idioma o quieren decir que alguien es ignorante; así mismo, se presenta cuando se emplean de modo no muy consciente frases como “trabajo como negro” o “no sea indio”, que en todos los casos son referencias absolutamente inexactas, debido a que en el primer caso, nadie vive hoy día como los esclavos en el pasado colonial y porque es un prejuicio negativo invocar lo indígena como un rasgo de malignidad de los sujetos. (Cuesta y Gómez, 2014, p. 147).

El empleo de este tipo de expresiones relaciona grupos sociales con condiciones segregacionistas, ocurre inclusive en ausencia del sujeto al que se hace referencia, de este modo una expresión como “eso es duro pa’l campesino”, es empleada para una persona que pueda no tener ningún vínculo con esta población, pero la imagen creada históricamente opera como mecanismo de burla en contra del sujeto que mostró dificultades para desarrollar una labor cotidiana de la ciudad, en este caso sirve como ejemplo el manejo de un aparato electrónico, dificultad para desenvolverse en espacios sociales, movilizarse por la ciudad, así la imagen de atraso que ha estigmatizado al campesino se convierte en herramienta para ridiculizar a una persona y de paso divertir a un grupo social.

1.4.1 Algunas experiencias de los estudiantes inmigrantes, en el nuevo contexto escolar

El ingreso de estos estudiantes a la institución educativa, supone un gran desafío en el proceso que deben afrontar tras el abandono de sus territorios y todo el componente que gira en torno a prácticas, costumbres, cotidianidad, rutinas y

demás. Se encuentran en un instante en un escenario completamente nuevo y desconocido, el cual plantea unas condiciones diferentes, las cuales resultaron en principio extrañas, incómodas y desfavorables, *“es que aquí al principio uno siente todo raro”*, (Estudiante 1, 2014) *“pues fue difícil porque aquí los chinos son muy groseros, allá no son así, allá no se ve eso”*, (Estudiante 4, 2014) *“una vez se me burlaron por mi hablado”*, (Estudiante 8, 2014). A este respecto es importante señalar que de la misma manera que encontraron ciertas condiciones que no les favorecían, hallaron otras que por el contrario fueron de su agrado, por ejemplo, mencionaron que para ir de la casa al colegio ya no debían hacer recorridos extensos a pie como antes.

Desde el punto de vista cultural, este grupo de estudiantes experimenta una serie de modificaciones en sus prácticas, costumbres, tradiciones o ritos, determinados en parte por el nuevo espacio físico, dinámicas sociales tales como horarios, rutinas o los sentimientos de pérdida de personas ausentes en el contexto actual, generando algunas modificaciones en parte de su entramado cultural.

De forma paralela, se evidencia que, luego de interactuar en este entorno por un tiempo aproximado de 6 meses, van adquiriendo el vocabulario de la mayoría de sus compañeros, algunas palabras son groserías y otros términos de la jerga popular, que a su vez son resultado de otros encuentros culturales, en los que se produce la adopción, transmutación o transculturación de aspectos de la cultura receptora y la cultura recién llegada; así se han instaurado estas expresiones para transmitir amistad o disgusto, por ejemplo: “ñero”, “pirobo”, “sisas”, “lámpara”, “paila”, “a lo bien” “chimba”, entre otras, observándose una disminución en el uso de las expresiones propias, empleadas los primeros días en el colegio.

Estos cambios se acompañan de la adopción de actitudes y comportamientos de algunos compañeros que generalmente se muestran un poco groseros, altaneros, desobedientes y desafiantes; por ciertas circunstancias, a gran parte de ellos les gusta relacionarse principalmente con estos estudiantes, adquiriendo este tipo de conductas.

Respecto a estos dos fenómenos se consultó a la orientadora escolar, quien justificó estas acciones como un dispositivo que busca establecer aceptación en el grupo y desprenderse de la burla que pudo originar en algún momento sus formas de expresión, es también un mecanismo de defensa o protección que les ofrece la compañía de estudiantes que son “respetados” por sus semejantes debido al rol que desempeñan en el colegio como resultado de sus comportamientos agresivos.

1.4.2 El desarraigo

Dentro de las múltiples consecuencias ocasionadas por el desplazamiento forzado, el desarraigo, es quizá uno de los mayores traumatismos padecidos por las poblaciones expulsadas de sus territorios originarios. *“A lo largo y ancho de la geografía mundial, niños, niñas y jóvenes, hijos de las múltiples confrontaciones bélicas, han sufrido el peor de los padecimientos a que pueda ser sometido el ser humano: el desarraigo”*. (Restrepo M, 1999, p 21).

El desarraigo condiciona a quien lo experimenta a vivir en un estado de zozobra, desilusión, angustia, desespero, *“el ser humano desarraigado no tiene otra realidad que un frágil recuerdo y una pesada desesperanza”*, (Restrepo M, 1999, p 29); ante este panorama, lo más decepcionante es aceptar que la única opción es continuar adelante, cargar con todas esas sensaciones, “tragárselas”, porque lo urgente es sobrevivir, la opción de retorno no existe.

El desarraigo no es quizás un factor vital para continuar viviendo; pero, sin duda, atormenta a quien lo padece, lo condena al desconsuelo, a vivir en un lugar que no es suyo, que no representa nada, donde es un forastero, un desconocido, aquel “desplazado”, que recibe miradas de pesar, o por el contrario de rivalidad porque puede ser visto como una amenaza que arrebataría las ayudas que otros reciben, *“el ser humano está desarraigado cuando se encuentra entregado sin apoyo ni protección a un mundo que le es extraño y, por tanto, amenazante y siniestro”* (Restrepo M, 1999, p 29).

Restrepo M, (1999, p. 29), elabora una clasificación del desarraigo así: *“puede hablarse de un desarraigo geográfico, cuando se rompen las relaciones de la*

colectividad con su territorio; de un desarraigo afectivo, cuando se rompen vínculos personales profundos; de un desarraigo cultural, cuando se pierden referentes simbólicos colectivos”. Desde esta mirada, las víctimas del desplazamiento sufren un desarraigo en todas sus dimensiones: en primer lugar, se produce una separación abrupta de sus territorios; de igual manera, en su interior se generan sensaciones de pérdida con elementos que hacen parte de su ser y su emocionalidad, como los sentimientos por la pérdida de familiares, vecinos, animales o lugares; finalmente, y tal como se describió anteriormente, el desarraigo provoca la desaparición o transformación abrupta de elementos culturales colectivos, por la disgregación de las comunidades.

Para los fines de esta investigación es pertinente abordar el desarraigo como tema complementario, si se tiene en cuenta que, en algunos pasajes de las entrevistas, los estudiantes manifestaron verse invadidos en ocasiones por sentimientos de extrañeza, lejanía, no pertenencia. Esto genera espacios de reflexión en torno a la importancia del diseño de dinámicas que brinden a los estudiantes ambientes agradables, acogedores que hagan más cómoda su estadía en la institución.

Como se ha podido observar el desplazamiento forzado en el país es una problemática social que ha permeado distintos escenarios, la escuela, tanto en contextos rurales como ciudadanos, es sin lugar a dudas una de las instituciones que ha debido asumir los alcances de la guerra en Colombia.

A continuación se propone una revisión del desplazamiento forzado como problema social de larga historia que se extiende siglos atrás con la colonización española en el continente americano. Este análisis es importante ya que permite comprender el carácter histórico de la violencia y la discriminación encontrando como primeras víctimas a indígenas, afrodescendientes y poco tiempo después a mestizos pobres representados en la población campesina. En la sociedad actual perdura este legado racista y el desplazamiento forzado es una de sus manifestaciones.

1.5 LA COLONIZACIÓN IBÉRICA, UN ACONTECIMIENTO QUE MARCÓ EL DESTINO DE INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN EL CONTINENTE AMERICANO

Los procesos de colonización en América Latina determinaron el rumbo de la sociedad hasta ser como se conoce hoy en día. Este acontecimiento histórico se caracterizó por una serie de hechos en los cuales las comunidades indígenas, habitantes nativas de estos territorios, junto con las comunidades afrodescendientes, traídas al continente para desarrollar trabajos forzosos, fueron víctimas de una serie de ataques, negación de su existencia y esclavitud, recibiendo un trato inhumano y siendo señalados con términos despectivos como “indios” y “negros”. Se implementó por parte de los colonizadores el concepto de “raza” y así se instauró una supremacía “racial” bajo la cual los blancos-mestizos justificaron estas acciones discriminatorias:

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera *id-entidad* de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder. (Quijano A, 2000, p. 202).

Por remotos que sean estos hechos, fue tal el impacto de sus acciones, que en el presente se observan vestigios. Su naturaleza fue tan determinante que estableció gran parte del orden y el funcionamiento social desde aquella época hasta nuestros tiempos.

De esta manera la campaña colonizadora europea, y específicamente, para el caso nuestro la colonización española, fue el comienzo del establecimiento de un orden socio-político, económico, cultural, de instauración de poder, control y dominio sobre aquellas denominadas razas inferiores de indios y negros; determinó su papel en la sociedad pasando a ocupar lugares finales en un orden jerárquico, creado por ellos mismos, bajo la idea de raza, sometiendo así a estos pueblos a la subordinación, la esclavitud, la negación de su ser y en gran medida su extinción.

La población indígena y afrodescendiente padeció todo el rigor del proceso colonizador, desde allí fueron vistos como seres inferiores, poseedores de creencias, costumbres y/o prácticas inadecuadas, sin validez, extrañas y hasta diabólicas, con lo cual el señalamiento y la percepción de su ser se acentuó de forma negativa convirtiéndose en elemento característico de la población ante la sociedad.

Con el proceso colonizador en las Américas emergió el mestizo como un grupo poblacional producto de la unión entre el español y el indígena; sin embargo, la condición genealógica atada al origen *indio*, no les permitió trascender social y políticamente de tal forma que fueron ubicados por los colonizadores en un nivel jerárquico sólo un poco más alto, dependiendo del estatus económico, pero las condiciones de segregación, discriminación e inferiorización fueron prácticamente las mismas.

La idea de “raza” impuesta por los españoles, sirvió como pretexto para estas acciones, estuvo basada inicialmente en diferencias físicas, anatómicas, rasgos fenotípicos como color de piel, estatura, tipo de cabello y demás características físicas observables, posteriormente se establecieron diferencias relacionadas con su ser, su interior, su espiritualidad, sus creencias, lo mismo ocurrió con el saber, es decir sus conocimientos, “*la tendencia es a ejercer imposiciones sobre el otro (colonialidad del poder), a desconocer sus otras formas de producir conocimiento (colonialidad del saber) y de ver y vivir el mundo (colonialidad del ser)*” (Cuesta y Gómez, 2014, p. 147). Lo cierto es dichas diferencias establecieron las condiciones

para el sistema de clasificación racial y de esta manera surgió la concepción de raza superior e inferior, así las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas mestizas fueron enmarcadas en el nivel más bajo de esta clasificación y esto justificó la instauración del poder y los patrones de dominación.

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios*, *negros* y *mestizos* y redefinió otras. Así términos como *español* y *portugués*, más tarde *uropeo*, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. (Quijano A, 2000, p. 202).

La clasificación social de la población de acuerdo a la noción de raza desató una serie de consecuencias en las que grupos indígenas y afrodescendientes se vieron afectados en diferentes aspectos. No se trató de una simple ubicación en el círculo social; aquello implicó la asignación de un lugar enmarcado por la falta de derechos, pero sí la imposición de deberes, funciones, labores y acceso a escenarios de orden político, económico, participativo y los beneficios o perjuicios que involucraba su ingreso o exclusión.

El lugar otorgado a estos dos grupos representó, por lo general, la exclusión de toda posibilidad de participación en las decisiones que determinaban el rumbo de la sociedad, pues la idea de raza, superior/inferior fue atada a la capacidad de indígenas y afrodescendientes para pensar, aportar o generar propuestas de estructuración social. Así, estas personas fueron remitidas a labores domésticas y de trabajo forzoso y, de esta manera, sus conocimientos, percepciones, ideas, pensamientos, formas de ser y de ver el mundo no tuvieron posibilidad alguna de incursionar en la escena sociopolítica.

La población estaba compuesta de negros, indios y mestizos. Sin embargo, en todos estos países, durante el proceso de organización de los nuevos Estados, a dichas razas les fue negada toda posible participación en las decisiones sobre la

organización social y política. La pequeña minoría blanca que asumió el control de esos Estados se encontró inclusive con la ventaja de estar libre de las restricciones de la legislación de la Corona Española, que se dirigían formalmente a la protección de las razas colonizadas. A partir de ahí llegaron inclusive a imponer nuevos tributos coloniales sobre los indios, sin perjuicio de mantener la esclavitud de los negros por muchas décadas. (Quijano A, 2000, p. 233).

La clasificación racial establecida no solo cumplió con la función de categorizar grupos sociales; bajo este mecanismo fue jerarquizando todo su componente personal, espiritual, religioso, cultural, sus cosmovisiones, sus ideologías, sus creencias y todo aquello que hacía parte de su ser y su saber. De esta manera, las personas se vieron pisoteadas y así todo lo que guardaban en su interior. *“La categorización racial no se aplica únicamente a las personas sino también a las lenguas, las religiones, los conocimientos, los países y los continentes...”* (Mignolo, 2007, 42-43).

1.5.1 Campesinos, mestizos, indígenas y negros, poblaciones estigmatizadas a través de los tiempos

Como se mencionó anteriormente, no solo negros e indígenas fueron aislados socialmente; lo mismo ocurría con la población campesina mestiza pobre que empezaba a surgir en la sociedad, como producto de la unión entre el hombre o mujer blancos, (español colonizador que se autoproclamó superior racialmente) y la mujer u hombre indígena (aunque mayoritariamente se trató de varones blancos y mujeres indígenas). Este grupo fue creciendo significativamente y casi se situó en el mismo escalón social que los indígenas o los afrodescendientes, con diferencias basadas en la *racialización*, no en la clase:

La pequeña minoría blanca en el control de los Estados independientes y las sociedades coloniales no podía haber tenido, ni sentido, ningún interés social en común con los indios y negros y mestizos. Al contrario, sus intereses sociales eran explícitamente antagónicos respecto de los siervos indios y los esclavos negros,

dado que sus privilegios estuvieron, precisamente, hechos del dominio/explotación de dichas gentes. (Quijano A, 2000, p. 235).

Esta población mestiza pobre que, tal vez, compone demográficamente hoy la mayoría de la población nacional, podría, para esta investigación, ser localizada dentro de la población campesina, ha sido víctima durante años, de frecuentes violaciones de derechos humanos, ocasionando nuevos actos de violencia asociados al desplazamiento forzado.

No es sólo a través de este dispositivo de clasificación racial que se materializan los diferentes actos lesivos a los derechos humanos; como lo menciona Quijano, desde hace siglos estos grupos poblacionales han permanecido apartados de posibilidades reales de participación social. Esto implica prácticas de exclusión, invisibilización, subalternización, asociadas además a una idea colonial, que relaciona al campesino y su entorno rural con la falta de educación y acceso al conocimiento y, por el contrario, al ciudadano y su contexto urbano como civilizado y educado: *“las poblaciones colonizadas fueron reducidas a ser campesinas e iletradas. Las sociedades originales más desarrolladas tenían una sofisticada cultura urbana...la letra era verdad, patrimonio e instrumento exclusivo de los dominantes y de sus grupos urbanos”* (Quijano, 1999, p. 121).

Tras ser caracterizadas como incultas, no civilizadas, atrasadas, por no corresponder a un modelo occidental que ha determinado unas formas supuestamente correctas de ser y existir en el mundo, entre éstas el modo de pensar, de actuar, de producir conocimiento; los habitantes ciudadanos han elaborado un prototipo de ser humano en el que todo aquello que no se adecúe a dichas características, no es aceptado y además es señalado como raro o diferente, una diferencia asociada con lo indeseado, lo inadecuado o lo incorrecto, como podría aplicarse, en el decir del peruano Mariátegui a los indígenas y los negros:

“[L]os indios y negros...objeto de la explotación más intensa, constituyen...masas inmensas que, unidas a los proletarios y campesinos explotados, mestizos y

blancos, tendrán por necesidad para insurgir revolucionariamente contra sus exiguas burguesías nacionales y el imperialismo monstruosamente parasitario, para arrollarlos, cimentando la conciencia de clase, y establecer en América Latina el gobierno de obreros y campesinos” (Mariátegui, 1995, p. 234).

Sin duda alguna este pronunciamiento representa una convocatoria revolucionaria que emerge de la población campesina, negra e indígena en contra de la minoría establecida en el poder y que los ha sometido a la explotación durante siglos. Es también indicador de resistencias a un racismo que agrupó a estas comunidades, los sometió a prácticas discriminatorias, de trabajo forzado, pago de tributos, como consecuencia de procesos de estigmatización que los ha hecho parecer ignorantes, incapaces en la ejecución de labores relacionadas con el pensamiento, la producción teórica, el liderazgo, entre otras y por tanto, los visualiza como simples sujetos de uso para la dominación, el aumento del poder, la riqueza o, en su defecto, carente y necesitado de dinámicas de transformación que lo asemejen al ideal de hombre, blanco, colonizador, europeo, anhelado por ciertos sectores sociales.

En el imaginario de la identidad latinoamericana residía la imagen del criollo blanco o, a lo sumo, del mestizo letrado, católico, hispanoparlante o lusófono y urbanita, como expresiones tropicalizadas de la europeidad. Este imaginario condujo, por tanto, al consecuente rechazo a las identidades negras, indígenas y campesinas tradicionales. (Gómez J, 2010, p. 91).

1.6 LA COLONIALIDAD COMO LEGADO SOCIAL

Los acontecimientos anteriormente señalados han dado por resultado una serie de consecuencias a nivel social, político, económico y cultural, a pesar de que han transcurrido varios siglos desde la colonización ibérica y que se desencadenaron sucesos como la independencia de España, la abolición de la esclavitud, y de que se han reconocido y otorgado derechos en las Constituciones políticas. Este proceso colonizador ha dejado secuelas en el pensamiento y el comportamiento social hacia estas poblaciones, evidenciando actitudes racistas, de menosprecio, indiferencia, maltrato, persecución y despojo, entre otros, dejando de manifiesto un

fenómeno llamado **colonialidad**, explicado ampliamente por diversos autores, principalmente latinoamericanos, como Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010), quienes se refieren a esta categoría así:

La colonialidad es un fenómeno histórico que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación. (2010, p.15).

No es extraño encontrar en la sociedad actual diversas manifestaciones de discriminación o exclusión hacia estas comunidades, este tipo de comportamientos operan de manera frecuente en el plano social, en la vida en comunidad, en los espacios laborales, en la escuela y otros escenarios. Si bien es cierto que se han abierto y tal vez mejorado los canales de acceso y participación de personas de estos grupos en diferentes contextos, persiste una visión negativa hacia ellos; a modo de ejemplo, es pertinente mencionar ciertos comentarios que, en forma despectiva, se hacen para referirse a ellos (negro, indio, campeche); así mismo, es preciso señalar burlas, chistes o bromas de las que son víctimas y otros hechos en los que son agredidos verbal y físicamente.

En referencia a este tema, es pertinente señalar que su expresión contemporánea responde al concepto de *herida colonial*, desarrollado, por ejemplo, por Walter D. Mignolo, quien lo ha empleado para referirse a la generación de un sentimiento de inferioridad en las poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizas, por no corresponder a los parámetros de clasificación establecidos por el eurocentrismo, *“las perspectivas de la colonialidad...surgen de la herida colonial, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos”* (Mignolo, 2007, p. 17).

Dicha *herida colonial*, en palabras de Mignolo, puede ser física o psicológica; lo realmente importante es que se encuentra abierta y opera como consecuencia del racismo establecido socialmente; de manera que sigue ocasionando diferentes

hechos y manifestaciones, donde los señalados subalternos se adaptaron bajo esta condición y padecen aún hoy los perjuicios que ello origina:

Los condenados se definen por la herida colonial, y la herida colonial, sea física o psicológicamente es una consecuencia de racismo, el discurso hegemónico que pone en cuestión la humanidad de todos los que no pertenecen al mismo locus de enunciación (y a la misma geopolítica de conocimiento) de quienes crean los parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho de clasificar. (Mignolo, 2007, p. 34).

Estas consideraciones permiten vislumbrar los alcances y el abuso de un sistema de clasificación racial que ha establecido al racismo como una de las mayores manifestaciones de irrespeto y atentados contra la humanidad, el pensamiento y las prácticas culturales de campesinos mestizos pobres, indígenas y negros, tras ser señalados como castas o razas inferiores.

1.6.1 Colonialidad del saber, dimensión estructural de la colonialidad

Los estudios coloniales desarrollados por diferentes autores del contexto latinoamericano han elaborado un componente estructural para analizar el fenómeno de los efectos del período colonial en la actualidad. De esta manera, surge un elemento denominado “colonialidad del saber”, pues *“con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario”*, (Lander E, 2000, p.7). Esta colonialidad del saber es un concepto empleado para referirse a la dimensión epistémica de la colonialidad del poder, consistente en la inferiorización de un conjunto de conocimientos surgidos desde aquellos grupos que, al ser considerados subalternos, reciben también un señalamiento de incapacidad para construir epistemes y por tanto, no logran ser puestos en escena o en un diálogo horizontal con aquellos surgidos desde occidente.

Con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las

modalidades de producción de conocimiento occidental. (Restrepo y Rojas, 2010, p. 136).

Los mecanismos de poder empleados por el modelo occidental se han valido de diferentes estrategias para implementar su visión de mundo en gran parte del hemisferio. De esta manera, han impuesto sus formas de producción de conocimiento en un punto que se autoproclamó único y verdadero, con base en un modelo occidental aparentemente capaz de jerarquizar las diferentes manifestaciones conceptuales, prácticas o teóricas.

En la organización social establecida durante la Colonia, los estamentos inferiores fueron los nativos americanos y, en el último lugar, los negros africanos esclavizados. Pero en los procesos de organización política del conocimiento, sus formas de responder a sus preguntas cotidianas y trascendentales, en definitiva, su forma de producción de conocimiento, su sabiduría popular, sus historias y sus nombres, fueron eliminadas (epistemicidio, en palabras de Santos, 2007). (Gómez J, 2010, p. 91).

Este posicionamiento del conocimiento occidental sobre el conocimiento no occidental ha causado efectos en diferentes formas de ver y asumir las concepciones elaboradas por quienes han propuesto alternativas distintas para entender el mundo o la vida misma. Por lo general, el resultado ha sido la exclusión de dichos conocimientos del contexto social y académico, ya que desde la visión occidental no alcanzan la categoría de conocimiento y, más bien, puede ser considerado un saber propio o tradicional que poco aporta al desarrollo social:

Precisamente, por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas de conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales de conocimiento (...). Así, se produce también una colonización cultural y epistemológica que se concretiza en la colonialidad del saber, que supuso la hegemonización de un sistema de representación y conocimiento de Europa y desde Europa. Por tanto, este dispositivo de poder, una vez universalizado y naturalizado, subalternizó otras representaciones y saberes que quedaron relegados a simples objetos de conocimiento, silenciados, y sin poder de enunciación. (Gómez J, 2010, p. 90).

Como consecuencia de estas subvaloraciones, se produce un efecto de invisibilización y aislamiento de las comunidades en los diferentes escenarios en los que se construye la sociedad, sus mecanismos de producción de conocimiento y en sí los conocimientos mismos, no gozan de credibilidad o veracidad, son más bien consideradas ideas vagas, ridiculizadas y menospreciadas; por tanto, desde esta perspectiva hegemónica no son merecedoras del tránsito por las esferas sociales y académicas. Sin embargo, hay que mencionar que el crecimiento industrial y científico contemporáneo expone avances desde una perspectiva de desarrollo en el cual estos conocimientos *otros* parecieran verse como “atrasados”, no-científicos, superficiales; aun así, hay que pensar en los formas de articular estos conocimientos con los saberes locales en la escuela y la sociedad.

1.7 OTROS ASPECTOS EN RELACIÓN CON LA SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO DE LAS COMUNIDADES VÍCTIMAS

Problemáticas como las mencionadas anteriormente son sólo algunas de las afrontadas por estos grupos; adicionalmente, existen otras que quizás tengan repercusiones mucho más profundas. Basta con observar la situación económica, política, territorial, por la que atraviesan estas comunidades rurales y étnicas, para ver que gran parte de estos grupos están sumidos en la pobreza, afrontan situaciones complejas en temas como la salud y la participación social y política en decisiones que los vinculan directamente es muy poca.

Entre tanto, se presenta otra dificultad relacionada directamente con esta investigación: Las acciones violentas que originan el desplazamiento forzado interno, puesto que *“los grupos étnicos son blanco de la violencia derivada del conflicto armado, en forma individual y colectiva, lo cual hace peligrar su autonomía y sus derechos territoriales y culturales”*. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, s/f, p. 1). Adicionalmente, agravan una condición previa, pues *“...según cifras publicadas por la ONIC, con base en datos del DANE y la Universidad de los Andes, el 63% de la población indígena vive bajo la línea de pobreza, y el 47.6% bajo la línea de pobreza extrema”*. (CIDH, s/f, p. 19); de la misma manera,

La situación y problemática de la población afrocolombiana se caracteriza por la explotación de su fuerza de trabajo en los empleos duros, el despojo de sus tierras, el retraso educativo, la pobreza e inhumanidad en las condiciones de vida familiares, el racismo en las relaciones con las comunidades mestizas blancas, la discriminación racial en la cotidianidad, la exclusión racial en casi todas partes y la ciudadanía incompleta, ciudadanía "recortada" por la violación de sus derechos humanos. (Mosquera J, s/f, p. 1).

En el caso Colombiano, las poblaciones campesinas mestizas pobres, han sufrido mayormente las consecuencias de la guerra viéndose obligadas a abandonar sus tierras, *“el sector campesino en Colombia, ha, sido golpeado por la violencia de los grupos armados (guerrilla, paramilitares, crimen organizado, etc.) que los desplaza siendo objeto del robo de sus tierras, por la marginación de los gobiernos colombianos”* (Gutiérrez R, 2013). De esta forma, algunos problemas como la discriminación, la exclusión o la inferiorización se perpetúan hasta el presente guardando una relación directa con la historia colonial.

1.8 LA ESCUELA, INSTITUCIÓN REPRODUCTORA Y GENERADORA DE LA COLONIALIDAD DEL SABER

La escuela ha sido la institución asignada por la sociedad para desarrollar la trascendental función de “educar”. Sin embargo, ésta ha sido construida bajo los parámetros del eurocentrismo enraizados en la colonialidad. En este sentido, una de sus dimensiones, la colonialidad del saber, ha permeado las prácticas escolares y ha establecido modelos educativos con base en un ideal que los propone como origen del único y verdadero conocimiento. *“Hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes y futuros)”* (Castro-Gómez, 2008:124, en: Gómez J, 2010, p. 92).

La creación de la escuela bajo la visión y el estilo occidentales, aparece en la época colonial con la iglesia católica, como una de las primeras instituciones que asumió la función de educar tomando a los indígenas como los primeros estudiantes, tras emprenderse la campaña evangelizadora:

...en el caso de los que fueron llamados Territorios Nacionales conformados en su mayoría por pueblos y comunidades étnicas, la educación le fue encargada a la iglesia, que prohibía los usos y prácticas correspondientes con la visión de mundo ancestral (Villa W, 2008, p.193).

Las primeras instituciones educativas se fundaron bajo la modalidad impuesta por los colonizadores y respondían a las características tradicionales que dictó occidente. De esta manera, la escuela fue creada para educar en ciertas disciplinas; por lo tanto, los conocimientos transmitidos obedecían a los intereses de sus fundadores, siendo ellos quienes determinaron qué y cómo se debía enseñar. De otra parte, existía el interés por educar a la población, conforme a las disposiciones de los colonizadores y aparecía el afán por dirigir a la sociedad hacia el camino de la modernidad, expuesto desde la visión eurocéntrica, lo cual sería favorable para los colonizados, ya que les permitiría salir del estado de ignorancia y acceder al conocimiento verdadero, por tanto, *“la educación fue utilizada como un medio de domesticación humanística, a través de la cual se alcanzaría el desarrollo de una nación moderna”*. (Villa W, 2008, p. 195).

La mayoría de los pedagogos activos nacionales consideraban necesario adecuar los nuevos saberes, instituciones y prácticas a la situación del país. Pedagogos reformistas como Miguel Jiménez López, Rafael Bernal Jiménez y Gabriel Anzola Gómez partían de una imagen pesimista del estado de la raza y de la infancia colombiana, pues la consideraban afectada por profundas y gravísimas patologías físicas, mentales, morales y sociales, y por tanto privilegiaron opciones de reformas educativas de carácter remedial o “defensivos” que conformarán así un salto a lo moderno, y por otra, detener el retroceso de la raza, su involución hacia un pasado primitivo y bárbaro. (Sáenz J, et al., 1997, p.11).

De ahí en adelante, la escuela ha sufrido diversas transformaciones, siempre desempeñando un rol reproductor del pasado colonial, asumiendo directrices occidentales. Desde esta posición, ha sido complejo modificar los patrones de pensamiento y visión de la escuela; más difícil aún, ha sido lograr el ingreso de otras modalidades de conocimiento que han permanecido excluidas por ser consideradas inferiores o sin valor:

Las tradiciones, que se extinguen lentamente, y la palabra de sus ancestros que no tiene cabida en el currículo. “Me preocupa que no queramos a los ancianos”. Aquí no hay espacio para la reflexión sobre la cosmología y la cosmovisión de la cultura afrochocoana, ni para la tecnología indígena que ha sido pilar en la producción agrícola, maderera y pesquera. (Restrepo M, 1999, p. 68).

La autoproclamación de la corriente occidental como poseedora del verdadero conocimiento, aquel que debe ser reproducido por todos los rincones, complejiza aún más la posibilidad de ingreso a la escuela de contenidos *otros*, conocimientos *otros*, surgidos desde fuentes *otras*; las poblaciones segregadas cargan un peso histórico, estigmatizador, del cual no han podido despojarse, y la percepción frente a su incapacidad para producir conocimiento se ha difundido de tal manera que la escuela misma las desconoce y sigue viendo en las fuentes de conocimiento eurocéntrico la forma más apropiada para llegar a la verdad.

En relación con la cuestión que se viene desarrollando en el presente trabajo, el tema que corresponde revisar ahora gira en torno a las dinámicas escolares; así, es de gran importancia señalar algunas características de orden funcional que han determinado el quehacer pedagógico en las aulas.

Las prácticas escolares se han caracterizado por el establecimiento de condiciones homogenizantes, han instaurado sistemas educativos que no distinguen particularidades; de esta forma, el grupo es entendido como un todo similar, que no presenta especificidades, concibiendo una educación igual para todas las personas, sin contemplar la importancia de reconocer diferencias, intereses, necesidades o expectativas basadas en la diferencia étnica o geográfica.

Sin embargo, a partir de ciertas reformas en la Constitución de 1991, se abrió paso al reconocimiento del país como un escenario con diversidad étnica y cultural, un punto de partida para la transformación social, respecto a la condición de invisibilización a la que han sido sometidos los grupos étnicos. A pesar de estas circunstancias, sería inapropiado creer que estas medidas políticas representan el

fin de la discriminación, pues la inclusión en la Constitución Nacional de derechos diferenciados no es más que un reconocimiento y establecimiento de dispositivos de control multicultural sobre estas comunidades.

Era pertinente mencionar estas consideraciones, debido a la importancia que este cambio constitucional representó en los inicios de la lucha en contra de la discriminación y el respeto a las minorías, más cuando esta decisión trascendió del escenario político al educativo; por tanto, se retorna a este contexto para continuar revisando qué ha pasado en la escuela, en torno a las complejas dinámicas que se tejen alrededor de las diferentes expresiones culturales allí presentes.

Desde sus comienzos, la escuela ha visto la diferencia asociada con la extrañeza, la rareza de unos pocos que, al parecer, no encajan en el modelo occidental que promueve el camino hacia la modernidad. Desde esta óptica, surge la imperiosa necesidad de desprenderse de un pasado cultural (negro, indígena y mestizo pobre), que más que un legado positivo, es una carga que marcha en contravía del proyecto nacional. *“La escuela, como institución, se reconoce como una de las mayores reivindicaciones de la modernidad al crearse como la posibilidad de integrarse al conjunto de los sujetos a un proyecto nacional”*. (Guido S, 2010, p. 67).

En este sentido, la escuela ha establecido mecanismos o dispositivos en la educación tales como la universalización de currículos, la creación de programas, contenidos, estándares, competencias y toda estrategia que brota de Occidente para su aplicación en estos espacios educativos, porque ésta es la considerada fuente de la verdad. Con ello, se ha obligado a incursionar a la diferencia en este proyecto, a través de estrategias que homogenizan y asimilan la minoría al contexto, y se concretiza, de esta forma, el abandono de las características que los hacía diferentes, porque al parecer en la escuela no hay lugar para la diferencia, *“el origen de la escuela y su propósito...ha tenido desde su raíz una dificultad para trabajar con el otro, con el diferente”*. (Guido S, 2010, p. 67).

Las transformaciones sociales de las últimas décadas, entre ellas el incremento del fenómeno migratorio del campo a las ciudades por motivos como el desplazamiento forzado y la consiguiente incursión de comunidades étnicas en la escuela, son problemáticas nacionales que han permeado el contexto escolar. De esta manera, se despertó el interés y la necesidad de hacer adaptaciones en la escuela para su atención en el aula. Nace, así, la legislación educativa en nombre de la diversidad cultural y, con ello, la creación de proyectos educativos de aula que destacan la importancia del reconocimiento y el respeto por esta diversidad.

“Educación y diversidad”, “Educación para todos”, “Educación para poblaciones vulnerables”, “Inclusión educativa”... calificativos dados a las educaciones distintas; distintas no solo en su nominación sino en su fundamentación teórica. Educaciones nombradas hoy de manera común en las políticas educativas y en los proyectos pedagógicos y que denotan un cuestionamiento a una educación homogénea y destacan la pluralidad y la irrupción de *otros*: los vulnerables, los oprimidos, los diferentes, los excluidos, los extraños. (Guido S, 2010, p. 66).

El surgimiento de estas inquietudes es, sin duda, un avance significativo en este campo; sin embargo, los planteamientos propuestos dan cuenta de una visión Occidental que busca integrar, adaptar o “incluir” a los otros, desde una perspectiva folclorizante, que ven la diversidad cultural de forma exótica, como veremos más adelante, en el capítulo IV.

1.9 DIFERENCIA CULTURAL EN LA ESCUELA, ¿CÓMO PUEDE RESPONDER LA PEDAGOGÍA?

Con base en planteamientos anteriores, es conveniente trasladar estas ideas al contexto escolar. De esta manera, la escuela debe generar apuestas pedagógicas con base en las condiciones étnicas y culturales de estudiantes que, por diferentes razones, han ingresado a colegios de la ciudad y que son considerados *minorías*, además de atravesar por dinámicas discriminatorias. La escuela debe, por lo tanto, recoger estas reflexiones, ya que tal y como se ha descrito con anterioridad, ha

basado sus políticas y sus prácticas en determinaciones de estilo occidental, en las cuales no se han considerado este tipo de ideas; más bien, el interés ha sido educar a la población para encaminarla hacia el desarrollo, un desarrollo en el cual la diferencia, asociada a condiciones de inferioridad no tiene cabida en el proyecto civilizador; de esta forma, la tendencia a homogenizar, a excluir y acabar con la diferencia se convierte en una de las principales herramientas educativas.

Es por esto que urge un replanteamiento de las prácticas educativas, pues la escuela debe ser un escenario que visibilice la diferencia, se acerque al diálogo, al aprendizaje mutuo, a la interiorización y la reflexión en torno a esos otros sobre los cuales pesa una discriminación histórica; pero que, a la vez tiene experiencias y conocimientos valiosos que mostrar y que deben ser puestos en la escena escolar bajo condiciones de igualdad.

El trabajo educativo con el *otro* no se puede reducir a una experiencia escolar de cercanía con la diferencia. Existe una necesidad de movilizaciones profundas en las representaciones, en la sensibilidad, en las bases de la escuela misma que van mucho más allá de lo que las políticas educativas plantean: aceptar al otro, tolerarlo, darle un lugar, es decir, un cupo... no significa relacionarme con él. (Guido S, 2010, p. 71).

Como respuesta a estas necesidades, es fundamental lograr el ingreso de otras modalidades de conocimiento a los currículos, a los planes de estudio, a los contenidos y demás estructuras pedagógicas. Esto supone un reto enorme para los profesores y profesoras, para la transformación de estas dinámicas escolares; además, ello no puede considerarse solamente como un fin en sí mismo, pues las intenciones deben convertirse en prácticas y alcanzar la esfera social, donde la escuela es un escenario propicio para gestar estos cambios.

Para el caso específico de la Institución Educativa Distrital Paraíso Mirador, es pertinente mencionar que cumple con normativas referentes a la *inclusión*; su manual de convivencia es claro frente a los principios de no discriminación respecto

de la diferencia étnica, religiosa, ideológica y demás; pero en sus prácticas pedagógicas no desarrolla un trabajo con los estudiantes desde una perspectiva intercultural.

Una de las formas como la institución intenta abordar esta dimensión cultural, es a través del proyecto de indo-afro-colombianidad, liderado por el área de ciencias sociales; allí, los estudiantes indígenas y afrodescendientes pueden presentar parte de su legado cultural, pero sólo mediante “celebraciones” como el llamado *Día de la raza*, sin profundizar o abarcar otros aspectos que deconstruyan los prejuicios raciales y étnicos, dándole a estas actividades características folclorizantes.

Los contenidos desarrollados en las diferentes áreas del conocimiento, incluyendo las ciencias sociales, están determinados por directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que se materializan en las prácticas pedagógicas al interior del aula. Se observa, de manera superficial y ocasional, el desarrollo de contenidos que se encuentran por fuera de estos marcos educativos, en los cuales se expone la creatividad e imaginación de los profesores y las profesoras. Es por esto que se plantea la intención de crear espacios pedagógicos para el ingreso de conocimientos *otros*. En este trabajo de tesis se pretende alcanzar estos propósitos, mediante la formulación de una propuesta pedagógica que se base en elementos que han surgido desde la interculturalidad y su relación con la educación.

1.10 LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN, UNA OPCIÓN DE TRANSFORMACIÓN PARA LA ESCUELA

Partiendo de estas consideraciones, se hace inevitable el planteamiento de opciones de transformación para la escuela, es así como emerge la interculturalidad en gran parte de la sociedad latinoamericana en escenarios que trascienden el orden social, político y en consecuencia el educativo.

La interculturalidad como propuesta política de resistencia ha sido asumida especialmente por comunidades indígenas y afrodescendientes del continente latinoamericano, quienes persiguen hace décadas la reivindicación de derechos,

participación política y otras demandas de reconocimiento, sin que ello represente una máxima expresión de la interculturalidad.

La interculturalidad se concibe como práctica contrahegemónica enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros (Pedreros R, s.f, p. 4).

De igual manera, otras poblaciones como las campesinas, las comunidades urbanas de zonas marginales, las gitanas, o los grupos con diversas orientaciones sexuales, entre otros, se han apropiado de los ideales y propuestas de la interculturalidad étnica, para así mismo exigir replanteamientos políticos, sociales y educativos, como respuesta ante hechos de discriminación y segregación que se observan hace décadas en la sociedad y que prevalecen actualmente.

Debe aclararse, en todo caso, que la interculturalidad no debe ser asumida como un proyecto que representa solamente a las comunidades étnicas; sus principios deben penetrar todas las esferas, grupos e instituciones sociales, desde el postulado del respeto por la *diferencia cultural*; por ello, la escuela debe convertirse en uno de los escenarios encargados de generar reflexiones para la sociedad en general. Los hechos de discriminación no victimizan únicamente a las poblaciones históricamente discriminadas; en este sentido, la interculturalidad debe ser asumida como una propuesta que convoca la participación de todas las comunidades para hacer de ésta un proyecto construido por todos aquellos que siguen siendo víctimas de la exclusión y la marginalidad.

Para esta investigación, la interculturalidad es un elemento central por la relación que establece con la escuela; es decir, la interculturalidad desde algunos de los aspectos planteados por diferentes autores y desde su perspectiva transformadora, de reivindicación de derechos, de apertura a la participación política, de visibilización y cambio de percepciones históricas en la sociedad, se ajusta a la posibilidad de encontrar en la escuela una institución que realice aportes significativos en la consecución de dichos fines.

En este sentido, es la interculturalidad, desde una perspectiva educativa, una herramienta que permite generar cambios en la institución generando una propuesta pedagógica para asumir de otro modo a los estudiantes procedentes de diferentes regiones del país. Se pretende con esto hacer de la escuela el escenario que propicie el reconocimiento de la diferencia, las relaciones interculturales, el diálogo, para la destrucción de un imaginario que supone dicotomías entre una cultura dominante y otra dominada, una cultura letrada-occidental-urbana y otra ignorante-campesina-rural. Se propone así, bajo condiciones de igualdad, el ingreso de conocimientos otros, visiones otras, prácticas otras, aquellas que devienen de fuentes apartadas de la escuela, *“es pertinente las formas de conocimiento construidas en condiciones socioculturales distintas y es necesario comprender que su validación se presenta en los contextos epistemológicos en los que fueron generados”*. (Pedreros R, s.f, p. 10).

1.11 LA IED PARAÍSO MIRADOR, UN ESPACIO DE CONTINUIDAD PARA LA TRASMISIÓN DEL CONOCIMIENTO OCCIDENTAL

Muestra de la interiorización del pensamiento euro centrado se evidencia en conversaciones sostenidas con integrantes del cuerpo docente de la institución, para quienes los intereses principales trascienden la consecución de los objetivos pedagógicos trazados para las y los estudiantes, de acuerdo al plan de estudios diseñado para el área y el grado al que pertenecen. De allí se desprende también un marcado interés porque el estudiante, al ingresar al grado siguiente, maneje contenidos y competencias que le permitan responder a las nuevas exigencias académicas. Este afán impuesto por las dinámicas curriculares dificulta el desarrollo de este tipo de contenidos, de igual manera, la ausencia de formación de los maestros en el campo de la interculturalidad se configura en elemento clave para proponer, como camino posible, el desarrollo de estos procesos pedagógicos.

“La verdad es que nuestra mayor preocupación trasciende porque los estudiantes adquieran los conocimientos consignados en el programa académico” (Docente primaria, 1, 2014)

“Para nosotros es muy importante cumplir a cabalidad con el plan de estudios”
(Docente primaria, 3, 2014).

“Lo que pasa es que si me detengo a desarrollar otro tipo de contenidos me voy quedando atrasada en el plan de estudios” (Docente primaria, 6, 2014).

Como réplica a esta visión se da prioridad al manejo de planes de estudio convencionales en el aula, relegando otras dinámicas pedagógicas, asignándoles un carácter complementario, que no amerita demasiada o adicional atención.

De esta manera, los conocimientos que estudiantes procedentes de otros lugares y pertenencias étnicas puedan aportar con base en sus experiencias o vivencias en las diferentes regiones y zonas rurales del país, tienen participación mínima en los procesos pedagógicos; no se observa indagación en torno a sus formas de vida, de relacionarse, de cuidado y trabajo de la tierra, del trabajo con los animales, cosmovisiones, prácticas, ritos, creencias y otro tipo de conocimientos que se puedan compartir desde sus contextos de origen. Desde esta perspectiva, el espacio escolar asume, tal vez sin darse cuenta, la colonialidad del saber, otorgando un carácter de superioridad al conocimiento occidental-citadino sobre el no occidental-campesino, y así lo marginaliza y excluye.

Ante las condiciones ofrecidas por el colegio, la opción que emerge para los estudiantes es una adaptación rápida al nuevo espacio escolar, un espacio que se presenta con características diferentes; otros profesores, compañeros, currículo, ambiente y dinámicas escolares. Esta etapa de adaptación se caracteriza generalmente por la aparición de procesos de transculturación⁶, pérdida de elementos culturales, homogenización, fenómenos que se ven favorecidos tras la ausencia de una estrategia pedagógica que permita explorar a través de las

⁶ Entiéndase este concepto como un fenómeno que comprende la adopción por parte de un grupo de características culturales ajenas. Véase el artículo de Erelis Marrero León: “Transculturación y estudios culturales. Breve aproximación al Pensamiento de Fernando Ortiz”. *Revista Tabula Rasa* Bogotá - Colombia, No.19: 101-117, julio-diciembre 2013, en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/05marreno.pdf>

experiencias y conocimientos originados fuera de la ciudad, para ser dados a conocer en el colectivo institucional.

Bajo estas circunstancias, es relevante señalar que el colegio no tiene diseñadas estrategias o dinámicas pedagógicas que, desde una perspectiva intercultural, favorezcan la permanencia de aquellos estudiantes que presentan diferencias culturales en relación con un colectivo estudiantil que en su mayoría es de origen ciudadano. La labor se remite a la asignación de un cupo, para ser enviado al aula sin siquiera comunicar al cuerpo docente la condición bajo la que procede el estudiante. Algunas maestras y maestros muestran interés por identificar las condiciones de procedencia de los estudiantes y terminan conociendo estas situaciones.

En este primer capítulo se pudo observar que la violencia y el desplazamiento forzado actúan como hechos que trascienden del ámbito sociopolítico a la escuela. Esto se determinó tras observar el alto número de estudiantes víctimas del conflicto armado que ha ingresado a los colegios de la ciudad y en mayor cantidad a la localidad de Ciudad Bolívar.

La prevalencia de estos conflictos en la actualidad, son evidencia de los efectos de la colonialidad, un patrón de poder que opera hace siglos y se mantiene vigente hoy día. Esto se constata luego de encontrar concepciones como éstas, originadas siglos atrás y respaldadas por la campaña colonizadora que se encargó de estigmatizar, excluir y subordinar a las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas mestizas de la época; actos de esta magnitud determinaron el trascender social, político y cultural en nuestro país. Así mismo, estas poblaciones padecen otras problemáticas de orden económico, territorial, de participación política, atención de servicios básicos, que sumados a la violencia y al desplazamiento forzado plantean dificultades enormes para subsistir en una sociedad que señala y margina.

La escuela, una institución fundada bajo la corriente occidental que data de la misma época, ha sido componente funcional del sistema colonial; por tanto, sus objetivos

correspondieron a los intereses de civilizar al otro, al diferente y construir una sociedad “inclusiva” y encausada hacia la modernidad; de esta forma, desprenderse del legado indígena, negro y campesino era sinónimo de progreso y desarrollo nacional.

Lógicamente, la escuela debe responder a las exigencias planteadas por el MEN; y, de igual forma, a los retos de la sociedad contemporánea. Por tanto, los profesores y las profesoras deben trabajar en busca de cumplir con las expectativas sociales, por lo que se pretende, entonces, reconocer conocimientos *otros* y articularlos a los contenidos tradicionales que recorren la escuela, dando como resultado un proceso colectivo de construcción de conocimiento en el que dialoguen diferentes saberes.

CAPÍTULO II

VIOLENCIA Y DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA, UNA MIRADA DESDE LA MODERNIDAD/COLONIALIDAD

Colombia es un país que a lo largo de su historia ha padecido las consecuencias de una guerra desatada entre diferentes actores políticos y sociales, quienes se han disputado el poder económico y político y el control sobre la tierra y sus recursos, viendo en ella un elemento significativo en términos de riqueza. A través de los años, esta guerra ha dejado múltiples consecuencias, entre ellas, violaciones masivas de derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario, como el desplazamiento forzado.

Los enfrentamientos entre las fuerzas armadas, guerrillas, paramilitares y otros grupos al margen de la ley, se han llevado a cabo fundamentalmente en el escenario rural del país, resultando afectados principalmente campesinos mestizos, indígenas y afrodescendientes, quienes al encontrarse en medio de estas confrontaciones se han visto obligados a abandonar sus territorios para conservar la vida propia y la de sus familias, ya que *“la historia de Colombia ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de las poblaciones indígenas, negras y campesinas”*. (Pizarro y Jiménez, 2008, p. 16).

A continuación se establece una relación entre los fenómenos de modernidad/colonialidad y los procesos de guerra y despojo de tierras, desarrollados en Colombia. Al respecto, Espinosa M, (2007), p. 268 escribe:

La relación entre colonialidad, modernidad y genocidio, particularmente los fenómenos de violencia social y política, enraizados en el racismo y las jerarquías epistémicas de la modernidad/colonialidad, ofrece una reflexión sobre el significado del genocidio como práctica de violencia y efecto de poder, dentro de una visión retrospectiva de la historia moderna de Colombia, en la cual la relación entre modernidad y colonialidad juega un papel central. Hay un vínculo profundo, pero habitualmente silenciado, entre discursos y prácticas civilizatorias y valores genocidas. Dicho vínculo juega un rol decisivo en la violencia política de Colombia

y la conformación de un imaginario cultural y político, que ha sido persistentemente racista y excluyente. Tanto elites como subalternos indígenas hacen parte de ese imaginario, aunque su posicionamiento está sujeto a la relación desigual de poder y al patrón de dominación y explotación de los grupos sociales que hoy son minorías étnicas.

Partiendo de estas consideraciones, es conveniente iniciar esbozando la relación modernidad-colonialidad, en donde *“la ‘modernidad’ es una narrativa europea que tiene una cara oculta y más oscura, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad”*. (Mignolo W, s.f. p.39) Esta idea es respaldada por Ramón Grosfoguel (2010), quien al respecto señala:

La relación entre modernidad y colonialidad es mutuamente constitutiva, no se puede separar la modernidad de la colonialidad, no hay modernidad sin colonialidad... no hay modernidad sin la dominación y explotación sobre los países periféricos, no hay modernidad... sin la esclavización de gran parte de la humanidad.

Por tanto, de manera general, el concepto de modernidad –entendido como un proceso que dio lugar al modelo político de origen eurocéntrico capaz de invadir gran parte del territorio mundial- es considerado responsable del establecimiento del orden funcional de los sistemas políticos, económicos y sociales en el mundo. Dicho modelo ha impuesto desde su ideología e intereses directrices sobre las naciones consideradas de la periferia, del Tercer Mundo o en vía de desarrollo, como fueron catalogadas hace algunos años.

Ello derivó en medidas que deben adoptar los Estados para su funcionamiento, medidas que encuentran fundamento en construcciones epistémicas que enmarcan toda procedencia de conocimiento occidental como única y verdadera, intentando bajo estos postulados disfrazar el interés por la adquisición total del poder y el orden mundial.

Como consecuencia del modelo colonial que la acompañó en su emergencia fueron acatadas sus imposiciones y se procedió de la manera como fue desde los centros de poder proyectado. Al encontrar tal sustento, logró extenderse por el mundo,

primero a través de las tecnologías del liberalismo y ahora la realidad que se dibuja es un neoliberalismo que propugna por el control mundial y el enriquecimiento en manos de un grupo minoritario, ante una inmensa mayoría sumida en la pobreza como problemática generalizada, dando origen a otras consecuencias en temas como salud, alimentación, guerras y con ellas, la expulsión de personas campesinas, indígenas y afrodescendientes de sus territorios de forma violenta.

Teniendo como base dichos planteamientos, es posible emprender un análisis de cómo las categorías modernidad/colonialidad se encuentran relacionadas con el desplazamiento forzado, a causa de la sed de riqueza de agentes nacionales e internacionales, que han encontrado en la posesión de la tierra enormes posibilidades de acceder a ésta, a costa de la expulsión violenta de sus pobladores.

De forma inicial y en busca del esclarecimiento entre la relación modernidad-colonialidad y el desplazamiento forzado, es necesario trasladarse a los procesos de colonización en América Latina, señalando que las invasiones europeas trascurrieron bajo ambientes hostiles, de confrontación, pero fundamentalmente con la imposición de la cultura occidental, que se autoproclamó superior sobre las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Para esta época, según Quijano (2000) se creó la idea de *raza*, bajo la cual todo conocimiento, tradición, o cualquier otra característica cultural proveniente de las poblaciones aborígenes y, posteriormente, africanas, fueron consideradas inferiores, no tenían cabida o participación en los procesos sociopolíticos que se adelantaban en la colonia española.

La inferiorización de las comunidades indígenas y afrodescendientes abrió la puerta a la posibilidad de cometer actos de todo tipo en su contra con el objetivo de hacerse con el control social y determinar el futuro de estas poblaciones, situación que se revive con el conflicto armado interno y el consiguiente desplazamiento forzado de la población étnica. *“La historia del desplazamiento en Colombia, con sus vaivenes tanto políticos como discursivos, constata que la diferencia cultural es esencialmente colonial, enraizada en prácticas asimétricas de poder, como lo ha expresado Mignolo”* (2003: 85). (Vélez I, 2013, p. 170).

La penetración española implicó un drástico cambio demográfico y territorial traducido en la aniquilación de buena parte de la sociedad aborigen y la destrucción de sus poblados. Con el resto de los nativos no exterminados, los españoles ejercieron con violencia lo que serían los primeros despojos de tierras y los primeros desplazamientos forzados en la historia del país (Aprile-Gnisset, 2007: 21). En (Sánchez L, 2007, p. 2).

En este sentido, uno de los tantos derechos quebrantados desde aquella época hasta la actualidad se encuentra relacionado con el territorio de las comunidades indígenas, quienes, a pesar de ser los habitantes nativos del continente, fueron en sus propias tierras esclavizados y, paulatinamente, despojados de sus territorios ancestrales, tras la ocupación y dominio por parte de los colonos; con el tiempo, el amplio territorio que les pertenecía se redujo a pequeñas zonas (“resguardos”), donde hoy día siguen siendo perseguidos y expulsados, debido al interés por la tierra de particulares que encuentran en ella posibilidades de explotación indiscriminada y aumento de la riqueza por su visión occidental del “desarrollo”.

Cifras oficiales de Acción Social revelan que en 2009, entre los desplazados 6.5% correspondía a población indígena y 16.6% a población afrodescendiente. Al comparar ambos porcentajes preocupa que el fenómeno afecte más a la población étnica y se inscriba en la reproducción de un proceso histórico de marginación en el que estos pueblos, desde épocas coloniales (...), han sido despojados de sus tierras y cuya fuerza de trabajo ha sido funcional a la acumulación capitalista de pequeños sectores nacionales y extranjeros. (Vélez I, 2013, p. 170).

En correspondencia a dichas circunstancias, un conjunto de visiones y prácticas fueron excluidas a lo largo de los siglos, tras no hallar cabida en la percepción de los colonizadores respecto a diferentes modos de vida. Mientras las poblaciones indígenas guardaban un vínculo profundo o espiritual con la naturaleza, relacionado con la vida y las posibilidades de coexistencia en términos de respeto y conservación, valorando las bondades que ésta ofrece, los colonizadores la asumían como simple espacio de explotación y obtención de beneficios económicos, imponiendo el pensamiento colonizador-occidental sobre el indígena y, por ende, negando las posibilidades de un diálogo inter-epistémico.

De esta manera, su papel en la sociedad desde entonces se ha remitido a la observación de la explotación de sus territorios, luego de haber sido despojados violentamente, o al empleo de su mano de obra en ellos; la esclavitud y los trabajos forzados han sido condiciones que, a pesar de haber tenido cambios en su forma, en el fondo conservan esta característica, no en vano campesinos, indígenas, afrodescendientes, continúan siendo expulsados de sus tierras para la instalación de industrias que se lucran abruptamente; al parecer la única funcionalidad que encuentran es su capacidad para trabajar, aunque bajo condiciones de explotación y sin recibir una remuneración justa ya sea por sus productos o servicios.

Sea en modelos de acumulación colonial, semiesclavista o capitalista, históricamente la condición de alteridad de esta población étnica se ha convertido en subalternidad (...) socioeconómica. De modo que el desplazamiento actual de estas poblaciones se presenta como la continuación y el reforzamiento de su violenta marginación histórica, lo cual conduce a cuestionar en qué medida la explotación territorial y el empobrecimiento de las poblaciones locales tiene y ha tenido color. Este racismo étnico (...) se ha producido históricamente mediante la expropiación y privatización del territorio y sus servicios a las comunidades indígenas y afrodescendientes (...), así como a partir de la negación de derechos a vastas poblaciones por parte del precario Estado social de derecho colombiano, mismas que bajo estas condiciones de subalternización disputan sus identidades étnicas. (Vélez I, 2013, p. 163, 164).

Siglos después, tras los procesos de independencia, se da el establecimiento de gobiernos de las élites criollas, quienes paulatinamente reconocen a los indígenas como ciudadanos y otorgan un trato diferente del que venían siendo víctimas. Aun así, quedó impregnado en el ideal del hombre nacional aquel que se asemejara al español “blanco”, persistiendo la idea de raza y buscando una “blancura” que intenta cada vez más parecerse a los blanco-mestizos. *“Las élites criollas, sin importar su bando político, compartían el sueño de una civilización mestiza, en la que la blancura removería la carga de lo indio y lo negro”* (Castro-Gómez, 2005, en Espinosa M, 2007, p. 278).

En adelante, todo estaba por hacerse con el fin de -purificar y mejorar la raza-, de tal manera que indígenas y afrodescendientes continuaron siendo discriminados, excluidos y señalados como una población negativa para el desarrollo nacional.

De allí que sea necesario examinar el proceso histórico que ha llevado a la creación de un imaginario político, compuesto por discursos racistas, prácticas absolutas de poder y valores genocidas, dentro del cual el Indio emerge como un enemigo interno del proyecto civilizador moderno. (Espinosa M, 2007, p. 273).

Esta carga racista se materializó en actos de violencia como persecuciones, asesinatos, despojos de tierras, además del exterminio y desconocimiento de un entramado cultural que no tenía ninguna validez, *“una de las mayores causas de violencia surgió del deseo de civilizar al Otro, asimilarlo dentro de una imagen homogénea o, en su defecto, de aniquilarlo”*. (Espinosa M, 2007, pág. 274).

En consecuencia, ésta marcada intencionalidad por construir una nación con habitantes que, con el paso del tiempo, se fueran desligando del pasado indígena y rompiendo cualquier vínculo con el negro, desencadenó una serie de hechos y comportamientos que involucraron impactos en diferentes aspectos de la vida social; desde el punto de vista cultural, fueron evidentes las muestras de desagrado y rechazo a sus prácticas, costumbres y visiones de mundo.

De otra parte, las estrategias de discriminación de orden político se efectuaron mediante la obstrucción de los canales participativos en las decisiones que se tomaban en la nación; en el campo socioeconómico, las afectaciones se visualizan de manera sencilla, mediante la simple revisión de las múltiples circunstancias adversas que estas poblaciones han debido afrontar para sobrevivir. El componente territorial es, sin dudas, uno de los más afectados debido a los procesos violentos de despojo en contra de la población indígena, estas comunidades, fueron apartadas de sus territorios ancestrales y relegados en terrenos dispuestos por los colonizadores, donde lograron proteger la vida intentando conservar todo su componente cultural.

Por otra parte, se encuentra el caso de la comunidad afrodescendiente, quienes de igual manera huyeron y se refugiaron en sitios donde no continuaran siendo esclavizados, tal como ocurrió con el caso de la población cimarrona.

El análisis de Rojas sobre la República Liberal, de 1849 a 1878, explora los mecanismos a través de los cuales las elites criollas desarrollaron sus visiones metropolitanas de civilización, y se vieron a sí mismas en la posición de completar el proyecto europeo de modernidad en la periferia. (Espinosa M, 2007, p. 274).

Ante el desprecio evidenciado por los “padres de la patria”, emergieron dos posibilidades, la asimilación o la resistencia, la segunda fue la opción adoptada por parte de las poblaciones vulneradas, lo que posteriormente les representó prácticas violentas en su contra ocasionando desplazamientos, muertes y desaparición de un conjunto de pueblos o comunidades con las que fue erradicado gran parte de sus percepciones de mundo, conocimientos, tradiciones, pasado, en otros términos y de acuerdo a la conceptualización hecha por Espinosa M, (2007), p. 274 , se produjo un *“genocidio cultural o etnocidio”*.

A pesar de las reglamentaciones dispuestas en el convenio 169 de la OIT (1989), ratificado por Colombia, en el cual se encuentran estipuladas claramente las acciones a seguir respecto a la conservación y protección de los territorios ocupados históricamente por comunidades, que para el caso colombiano cobija a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, se encuentran numerosos casos en los cuales se ha ejercido presión para provocar el desalojo de tierras, llegando al punto de recurrir a estrategias bélicas y abusos de derechos humanos, como amenazas, torturas, desapariciones, masacres, entre otras, las cuales indican la participación del Estado, las Fuerzas Militares, grupos al margen de la ley, como los paramilitares, de quienes la justicia asegura tener pruebas de haber recibido apoyo por parte de organismos estatales.

El desinterés hacia el valor cultural, identitario, ancestral, el arraigo o pertenencia de un grupo hacia sus territorios tras ser habitados desde tiempos históricos, son aspectos pisoteados al momento de adelantar campañas de expropiación territorial, como consecuencia de una visión moderna que la asocia con la obtención de

riqueza. Se ha encontrado que en la mayoría de los casos las compañías nacionales y multinacionales, con su visión eurocéntrica, materializan su interés capitalista explotándola y enriqueciéndose, sin tener en cuenta las consecuencias o afectaciones ocasionadas a sus habitantes y a la naturaleza misma.

Al analizar estas situaciones desde una de las dimensiones de la colonialidad, -la colonialidad del saber- relacionada con la inferiorización o invisibilización de los conocimientos surgidos desde visiones diferentes a la occidental, se logra determinar que los conocimientos poseídos por grupos poblacionales señalados como incultos o ignorantes, no son tenidos en cuenta al momento de decidir el otorgamiento de licencias a empresas por agentes estatales. Al no ajustarse a un concepto de producción-economía, los pueblos étnicos no encuentran pertinencia o aplicabilidad en el desarrollo de sus propios proyectos, constatando un choque de intereses, percepciones, sensaciones, conceptos y cosmovisiones distintas, que en definitiva no corresponden al interés expansionista occidental, negando rotundamente las posibilidades de diálogo.

Para la población campesina que ha sido también afectada, sus tierras, sus animales, sus prácticas, sus antepasados, guardan también un sentido importante, aspectos que son obviados cuando se encuentra que la apropiación de unos territorios representa beneficios en términos económicos, de poder o control de zonas determinadas para la construcción de proyectos que contribuyen al enriquecimiento de una minoría, incluyendo el narcotráfico.

Fue así como se procedió a analizar la relación establecida entre el desplazamiento forzado y la modernidad/colonialidad. Para esta investigación, ello es central, ya que muestra a la escuela como escenario donde converge dicha problemática, y a la vez se materializan prácticas pedagógicas que, de igual manera, se encuentran enraizadas en la colonialidad y más exactamente en la dimensión de la colonialidad del saber, referida a la inferiorización y marginación de conocimientos surgidos desde otras fuentes de producción de saberes, diferentes a la occidental. Como se explicó en el primer capítulo, la escuela fue creada bajo la visión occidental y esto determinó elementos como el qué y cómo enseñar.

2.1 EL DESPLAZAMIENTO FORZADO COMO PRODUCTO DE LA VIOLENCIA NACIONAL, FINALMENTE EL ASUNTO ES LA POSESIÓN DE LA TIERRA

Colombia es un país caracterizado por la guerra y las diferentes manifestaciones violentas que la acompañan hace décadas. El desplazamiento forzado no es de ninguna manera una problemática reciente; su génesis puede remitirse como se observó anteriormente, al periodo colonial, donde las comunidades indígenas decidieron huir para refugiarse y así evitar el sometimiento al que fueron expuestos por los grupos colonizadores. Algo similar ocurrió con parte de las comunidades negras, que tras ser traídas al continente americano con miras a ser esclavizadas, huyeron a lugares remotos para evitar la explotación española. *“En Colombia el desplazamiento es un eje de pervivencia histórica que atraviesa la vida nacional desde la fundación de la república hasta el presente”* (Naranjo G, 2001).

Colombia mantiene un prolongado conflicto interno, que produce un impacto cada vez mayor sobre la población no combatiente: ese impacto se expresa en el crecimiento de los desplazamientos forzados. Los ataques contra la población civil, la destrucción de municipios, las amenazas y reclutamientos forzosos son algunas de las situaciones que en la actualidad vive el país por esta causa y se convirtieron en estrategia de guerra usada frecuentemente por los actores armados para despoblar territorios, ampliar sus áreas de influencia, tener acceso a recursos estratégicos y establecer mecanismos de control territorial (CEPAL, 2003, N° 48 p. 53).

Las manifestaciones de violencia encargadas de originar el desplazamiento en Colombia han sido atribuidas a diferentes causas, dentro de las que se pueden mencionar las confrontaciones ideológicas o políticas, los intereses económicos, el establecimiento de poderes locales para el control territorial y, fundamentalmente, la apropiación de la tierra como mecanismo de acceso a la riqueza; acciones que se materializan tras la instauración de negocios ilícitos (como el narcotráfico) o la construcción de obras entregadas a multinacionales, que encuentran en la tierra recursos naturales, materia prima y minerales, elementos que al ser explotados indiscriminadamente, se traducen en aumento significativo de ganancias.

Sin embargo, no sólo las manifestaciones violentas en los escenarios rurales han originado los procesos migratorios de la población campesina a la ciudad; entre otras causas, es posible señalar la falta de oportunidades de acceso a la tierra para el trabajo y por tanto el sostenimiento familiar, las condiciones socioeconómicas inequitativas, como la demanda de insumos costosos para la producción agropecuaria y, en contraste, los precios bajos para la venta de animales y cosechas que, a final de cuentas, generan pérdidas, son una de las tantas razones que generan estas migraciones.

En Colombia pueden mencionarse miles de casos de desplazamiento forzado; sólo a manera de ejemplo, se señala el caso del Consejo Comunitario de Alto Mira y Frontera, territorio reconocido por el Estado para las comunidades afrocolombianas, que históricamente han habitado esta zona del municipio de Tumaco, en el departamento de Nariño.

El reconocimiento legal de los asentamientos fue el resultado de un proceso convulsionado, y hoy se libran aun batallas por el ejercicio de los derechos, enfrentados por las olas de violencia y de ocupación. La expansión de monocultivos de palma de aceite y de la actividad minera, la invasión de cultivos ilícitos y la presencia de colonos y actores armados ilegales, han causado el desplazamiento masivo y la confinación de la cultura nativa. (Alfonso T, et. al, 2011, p. 29)

Los grupos armados existentes en el territorio nacional han jugado un papel determinante en la historia conflictiva que ha recorrido el país, incluso aquellos que cuentan con financiación y apoyo del Estado, como es el caso del Ejército Nacional, pues han visto envueltos en episodios que los señalan como agentes agresores de la población civil, encargándose además de financiar o apoyar grupos paramilitares, como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), responsables de atroces crímenes contra pobladores de diferentes regiones; hechos que dan a conocer parte de la responsabilidad del Estado y sus Fuerzas Militares en los procesos de guerra atravesados por el país.

Las AUC recibieron el apoyo soterrado de políticos, militares, ganaderos, empresarios y personas del común... son responsables de miles de masacres y asesinatos de civiles, campesinos, sindicalistas, entre otros, a lo largo y ancho del país. Otros hechos violentos, como el desplazamiento forzado a miembros de numerosas comunidades, generaron repudio y denuncias a organismos nacionales e internacionales; la intimidación, el acoso y la fuerza militar, eran los principales métodos utilizados para el despojo de tierras, una actividad que representó el 44% de los desalojos originados en el país, según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES, 2014).

Grupos armados al margen de la ley, como las guerrillas, las bandas criminales (BACRIM) y los grupos paramilitares, son responsables de miles de actos violentos que han perjudicado a millones de personas a nivel nacional, principalmente a la población campesina, indígena y afrodescendiente, ocasionando muertes, destierros, horror, desintegración familiar y social y un sinnúmero de efectos negativos de diversa índole que han perjudicado profundamente al país.

El abandono de la tierra por parte de los campesinos origina, además, diversas problemáticas a la sociedad en general, ya que no sólo se ven perjudicadas las víctimas; tal situación origina implicaciones relacionadas con el trabajo de la tierra y los animales, el cultivo de alimentos para abastecer a la población nacional se ve reducido, lo mismo ocurre con la producción de otras fuentes alimentarias derivadas de la ganadería. *“El despojo generó un despoblamiento de los campos con negativa incidencia en la producción agrícola y ganadera en el país, ahondando la problemática del desplazamiento forzado”*. (Chávez y Romero, 2010).

Diferentes estudios coinciden en que el desplazamiento forzado se enfoca de manera intencionada contra grupos específicos, sobre todo los que tienen relación con la tierra (...). Se estima que del total de hogares obligados a migrar, el 70% tenían fincas o parcelas con o sin vivienda. (Chávez y Romero, 2010).

Sin lugar a dudas, la posesión de la tierra se ha convertido en elemento generador de los mayores eventos de desplazamiento forzado ocurridos en el país. La tierra,

como potencial de crecimiento económico para algunos sectores sociales, capta el interés de aquellos grupos para quienes el acceso a ésta se configura en factor condicionante para la instauración de los negocios que les permitirán aumentar su riqueza. Todo pareciera indicar la existencia de un alto grado de permisividad a favor de los interesados en ocupar los territorios para recurrir a todo tipo de mecanismos de intimidación sobre las víctimas y así concretar sus objetivos. La tierra, además de ser explotada, es también utilizada como mecanismo de control sobre zonas estratégicas para adelantar actividades propias del funcionamiento de los negocios, convirtiéndose en campo de operaciones y así garantizar el tránsito libre de personas o mercancías, sin ser objeto de vigilancia por parte de ninguna entidad.

Una mirada a la historia reciente del país permite identificar que en los últimos 30 años, el narcotráfico y el paramilitarismo, mediante estrategias violentas impulsaron una contrarreforma agraria, cuyos resultados se reflejan en una mayor concentración de las tierras en pocos hacendados. (Chávez y Romero, 2010).

2.1.1 Y el campesino, ¿qué tiene que ver en todo esto?, los campesinos uno de los grupos poblacionales más afectados

Si bien es cierto que las migraciones forzosas comenzaron hace siglos, con el periodo colonial, y los indígenas fueron los primeros afectados, es imposible desconocer la realidad afrontada por la población campesina mestiza en este tema. Teniendo en cuenta que el escenario de los desplazamientos se ha concentrado fundamentalmente en las zonas rurales del país, es clave señalar el papel que ha jugado la población campesina como habitante histórico de los campos colombianos.

La ciudad era concebida como un espacio con lugares específicos para el dominante y el dominado: la “república de blancos” en la ciudad y la “república de indios” en el campo generó una primera jerarquización del espacio y de la sociedad. (Zambrano 2000a: 142, en, Sánchez L, 2007, p. 2).

Los campesinos han sido visualizados como una población alejada de la ciudad y, en este sentido de la civilización, la imagen creada ha estado relacionada con una visión de atraso, falta de educación, producción asociada únicamente al trabajo del campo, por tal razón su funcionalidad en la esfera social se ha remitido a las labores de la tierra, desde una visión subvalorada y sin mayor trascendencia o importancia en el desarrollo socioeconómico del país. Al ser contemplados desde esta perspectiva, se presentan ante la sociedad como una población vulnerable, sujeta a la imposición, el dominio y susceptible al maltrato, la explotación y la vulneración de derechos.

La historia del campesinado en Colombia está marcada por procesos migratorios en busca de una mejor vida. Muchas fueron las estrategias utilizadas para huir de la violencia y llevar una vida digna; una de ellas consistía en el establecimiento en lugares remotos y de difíciles condiciones, adecuarlos y emprender las labores que les permitieran sobrevivir de manera estable y ante todo tranquila, algo que, como hecho curioso, terminó provocando un efecto contrario y se convirtió en factor importante en la producción de desalojos; su explicación radica en que, tras la adecuación de un terreno inhóspito en un lugar productivo, terminó captando la atención de colonos adinerados que lo encontraron propicio para la ampliación de sus territorios y la instauración de negocios rentables, terminando con el apoderamiento de dichos terrenos, mediante la utilización de diferentes estrategias, generalmente dentro de un marco conflictivo.

Los colonos pioneros fueron siendo lentamente desplazados de sus parcelas de minifundio para dar paso a la finca latifundista...luego de que el campesino adecúa la parcela y la valoriza llega un mercador foráneo que ha esperado por el producto del campesino y ejerciendo presión, le compra las mejoras. Sin saberlo el colono pionero ha creado las condiciones para su posterior desalojo. (Sánchez L, 2007, p. 6).

Estos son algunos hechos importantes que conforman el proceso de evolución del desplazamiento forzado padecido por los campesinos; en este punto, es importante

aclarar que el desplazamiento ha atravesado distintas épocas y ha respondido a diferentes circunstancias que, en determinados momentos, lo han disminuido o por el contrario lo han fortalecido; en este sentido, es pertinente nombrar causas como la violencia política, la industrialización o los cambios en el sistema agrario.

El origen de la migración rural-urbana tuvo diversas causas: inicialmente fue producto de la economía exportadora y luego de la industrialización en los años 30; la violencia fue otro factor que desocupó el campo, así como la modernización agropecuaria luego de 1950. (Sánchez L, 2007, p. 7).

A medida que pasó el tiempo, se produjo un éxodo masivo de población campesina a las ciudades, y los campos empezaron a quedar despoblados y bajo el dominio de grupos minoritarios, *“Colombia pasó rápidamente de ser un país rural a ser un país urbano”* (Sánchez L, 2007, p. 7).

En este fenómeno migratorio adquiere especial importancia la violencia política, aunque la lucha por la tierra desde sus orígenes estuvo marcada por la confrontación, que empezó a acrecentarse a finales de los años 60, presentándose enfrentamientos permanentes en zonas rurales, *“la guerra desatada tuvo su origen en los conflictos de tierras entre campesinos colonos y latifundistas, iniciados desde finales del siglo XIX”*. (Sánchez L, 2007, p. 8).

Los sectores que siempre mostraron su interés en la tierra de los campesinos aumentaron sus intenciones expansionistas alcanzando a un número mayor de residentes del campo. En este momento de la historia, la violencia juega un papel determinante convirtiéndose en el principal factor de expulsión de los campesinos, *“la guerra motivó grandes migraciones de campesinos, de los cuales una buena parte se dirigió a las ciudades y otra parte, a otras zonas rurales”* (Sánchez L, 2007, p. 8).

Como consecuencia a estos hechos, durante los últimos 50 años el país ha visto migrar a millones de campesinos hacia las ciudades, lo que, a su vez, genera todo tipo de dinámicas sociales, culturales y económicas. La presencia de habitantes del campo en la ciudad plantea una serie de retos en materia política y educativa, pues al ser la escuela permeada por este fenómeno migratorio ve alterados sus mecanismos de funcionamiento, lo cual conlleva a realizar cambios desde las políticas educativas hasta el quehacer pedagógico, reflejado en el trabajo al interior de las aulas de clase con base en la diferencia cultural.

Pero no es la violencia el único factor encargado de propiciar el traslado de campesinos a la ciudad; las difíciles condiciones económicas, la falta de acceso a terrenos para la producción agrícola que permitiera satisfacer necesidades propias y el cultivo de productos para la comercialización, sumado a la noción de mejor calidad de vida en el contexto urbano que en el rural, fueron motivos importantes en el proceso que llevó a un número significativo de población campesina a establecerse en la ciudad.

Según estudios empíricos, basados en encuestas a inmigrantes campesinos realizadas en barrios populares de Bogotá, la migración del campo a las grandes ciudades no era producto de la violencia...las condiciones de vida que los migrantes tenían en las grandes ciudades eran superiores a las que tenían los pobladores en el campo y eso era lo que provocaba la migración. (Sánchez L, 2007, p. 10).

2.2 EL DESPLAZAMIENTO FORZADO, UNA DE LAS MAYORES EXPRESIONES DE VIOLACIÓN DE DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

En materia de violación a los Derechos Humanos, Colombia es quizá uno de los países más afectados con tal problemática. La realidad nacional muestra un panorama plagado por múltiples hechos de violaciones a los Derechos Humanos a millones de personas, entre ellos, quizá el más importante catalogado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y promulgado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) como derecho de primera generación, el derecho a la vida. En nuestro país pareciera no tener ninguna validez tal

Declaración, ya que se observa con frecuencia cómo grupos al margen de la ley y otros reconocidos como legales, entre ellos el propio Estado y las Fuerzas Militares o personas del común, por diferentes motivaciones deciden cometer actos violentos que acaban con la vida de miles de personas.

El desplazamiento forzado en Colombia es una clara violación de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario; en tal acción se violan derechos fundamentales, como son: derecho a la vida, derecho a la libertad, derecho al trabajo, y otros de segunda generación, como son: el derecho a la propiedad privada, derecho a la libre opinión, derecho a la paz. (Anónimo, Opinión y análisis político, 2007).

A través de la historia nacional, las poblaciones étnicas y campesinas se han visto obligadas a migrar de sus territorios como respuesta a amenazas, torturas, asesinatos y otros hechos violentos usados como mecanismo de intimidación para desterritorializarlos. De esta manera, el desplazamiento forzoso se configura en un acto que trasgrede desde diferentes perspectivas los derechos de las víctimas. Pueden ser mencionados de forma puntual algunos de los derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia, los cuales son quebrantados al cometer actos violentos en contra de quienes terminan convirtiéndose en víctimas del desplazamiento; allí se encuentran aquellos denominados como derechos fundamentales o individuales que:

Son aquellos que por su naturaleza están unidos al ser humano y no se pueden separar de él sin afectar su esencia, es decir, pertenecen a toda persona en razón a su dignidad humana, sin importar, su nacionalidad, sexo, etnia, condición o idioma.

- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica.
- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, ni se le podrá ocasionar daño físico, psíquico o moral.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.
- Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia.

(Anónimo, El ciudadano ejemplar, s.f.)

Estos ejemplos permiten comprender un evidente distanciamiento entre lo consignado en la ley y la realidad que afrontan las víctimas del desplazamiento. La revisión de los derechos plasmados permite inferir que el derecho a la vida no es, de ninguna manera, respetado si se tiene en cuenta las miles de denuncias de masacres y asesinatos ocasionados en contra de habitantes de muchas regiones del país, generando el abandono de territorios por sus pobladores. Es importante señalar que dichas actuaciones son utilizadas con frecuencia para atemorizar a los residentes e infligir castigos, en caso de negarse a abandonar sus tierras; tras estos hechos, las personas deciden retirarse protegiendo su vida y la de su familia.

El siguiente ejemplo señala la prohibición de maltrato físico o psicológico; en este caso, se podrían mencionar otros miles de casos en los cuales se infringe este derecho. En Colombia se ha cometido todo tipo de actos catalogados inclusive como sanguinarios; las víctimas han padecido torturas, violaciones, mutilaciones, desmembramientos y otras formas violentas de aterrorizar y ocasionar daño a aquellas personas que, de algún modo, se han visto involucradas en el conflicto armado, muchas veces sin proponérselo, solamente el hecho de habitar un territorio de interés particular los ha llevado a padecer la crueldad de la guerra.

El Estado colombiano es el directo responsable de la defensa y promoción de los Derechos Humanos. En el caso del desplazamiento forzado, se ha presentado un evidente abandono por parte del Estado, con respecto a la protección e intervención social en el problema de los desplazamientos. (Anónimo, Opinión y análisis político, 2007).

De igual manera, los siguientes derechos enunciados, a manera de ejemplo, permiten demostrar la distancia existente entre la promulgación de la ley y la actuación del Estado en favor de su cumplimiento. La Constitución designa al Estado como ente garante del respeto por los derechos allí establecidos; sin embargo, los casos de violencia desatados en el país y denunciados públicamente

muestran una incapacidad estatal para garantizar los derechos a los habitantes de muchas regiones, inclusive el Estado es señalado como cómplice o agresor de las víctimas en el territorio nacional.

Los derechos internacionalmente reconocidos prohíben la incursión violenta o arbitraria al lugar de residencia de las personas, pero en el desplazamiento forzado este derecho es completamente vulnerado, y un gran número de víctimas del desplazamiento han sido asaltadas de forma violenta en sus viviendas, han sido golpeadas, les han destruido sus casas, han acabado con sus pertenencias y han sido desalojadas de manera que, en muchas ocasiones, solo han podido llevar consigo la vestimenta que portaban al momento del desalojo.

Así mismo, en el derecho a la vivienda se destaca la posibilidad de escoger dónde vivir, siendo, además, el territorio nacional un espacio de tránsito libre para la ciudadanía; es este otro derecho irrespetado a las víctimas del desplazamiento; tal vez con anterioridad a los hechos de despojo, estas personas tuvieron la oportunidad de escoger su sitio de residencia, pero, posteriormente, han debido huir, y ocupar territorios que, posiblemente, no eran los de su preferencia; el traslado hasta sus lugares se precipita por la necesidad de proteger su vida. De igual forma, el derecho a circular por el territorio colombiano no puede ser ejercido si se tiene en cuenta que la gran mayoría de personas desplazadas salió bajo amenazas y se les prohibió retornar a sus residencias; en tal sentido, aunque quisieran volver, deciden no hacerlo por temor a lo que pueda ocurrir.

Las víctimas del desplazamiento, en su mayoría, atraviesan un proceso lleno de dificultades desde que son expulsadas de sus tierras y durante el tiempo que les toma restablecerse en el nuevo lugar de residencia. El proceso de despojo implica una serie de consecuencias y afectaciones a sus derechos, pues el arribo al lugar de llegada plantea por lo general desafíos en materia de vivienda y alimentación, lo cual no se garantiza plenamente por el Estado. “[Las] *violaciones al derecho a la alimentación, a la salud y al trabajo son causas del desplazamiento tan legítimas*

como las directamente asociadas al conflicto armado". (Vélez I, 2013, p. 159). En conclusión, las personas víctimas del desplazamiento atraviesan todo tipo de necesidades, porque para ellas no es fácil encontrar un albergue y más si no cuentan con dinero para costearlo; lo mismo ocurre con el tema alimentario, la mayoría deben pasar hambre, viéndose obligados a pedir ayudas en la calle. Así como éstos, pueden ser mencionados otros derechos que son arrebatados a quienes afrontan el desplazamiento forzoso; la expulsión de sus territorios implica la desconexión de su gente, sus tradiciones, sus prácticas, su cotidianidad y genera una sensación de desarraigo o de no pertenencia.

2.3 ALGUNAS CIFRAS SOBRE EL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN EL PAÍS

Al buscar un acercamiento a registros actuales del desplazamiento en el país, es necesario remitirse a los años ochenta del siglo XX, (ver tabla 5), cuando se empiezan a producir éxodos masivos de personas desde sus lugares de origen hacia las ciudades a causa de confrontaciones armadas. Sin embargo, entre el año 2000 y 2010 se produce el mayor número de desplazamientos, incrementándose sustancialmente estos casos (Tabla 3). *"En la última década, el desplazamiento forzado ha tomado dimensiones de catástrofe humanitaria"* (Naranjo G, 2001).

El desplazamiento forzado, como fenómeno sociopolítico de larga data, ha sido estudiado desde diferentes perspectivas por instituciones interesadas en conocer a profundidad ciertas repercusiones de dicha problemática. Estudios realizados por organizaciones internacionales, gubernamentales e independientes, han dado a conocer por medio de estadísticas el número de afectados por este fenómeno permitiendo dimensionar parte de los alcances de esta situación. A continuación se muestran datos desde el año 1996 hasta el año 2010 respecto al número de personas desplazadas durante este periodo de tiempo en el país.

Tabla 3
Evolución del número de personas desplazadas 1996-2010

| Año | Individual | Masivo | Total General |
|------------|-------------------|---------------|----------------------|
| 1996 | 128.165 | 524 | 128.689 |
| 1997 | 92.766 | 81.204 | 173.970 |
| 1998 | 54.534 | 15.468 | 70.002 |
| 1999 | 74.423 | 21.103 | 95.526 |
| 2000 | 167.747 | 100.447 | 268.194 |
| 2001 | 286.770 | 102.124 | 388.894 |
| 2002 | 341.962 | 100.418 | 442.380 |
| 2003 | 198.194 | 52.002 | 250.196 |
| 2004 | 200.050 | 32.497 | 232.547 |
| 2005 | 234.932 | 33.907 | 268.839 |
| 2006 | 255.413 | 30.981 | 286.394 |
| 2007 | 305.148 | 26.090 | 331.238 |
| 2008 | 286.051 | 20.262 | 306.313 |
| 2009 | 127.710 | 9.553 | 137.263 |
| 2010* | 8.508 | 433 | 8.941 |

| | | | |
|--------------|------------------|----------------|------------------|
| Total | 2.762.373 | 627.013 | 3.389.386 |
|--------------|------------------|----------------|------------------|

Datos de enero a marzo de 2010
Personas Expulsadas Individual y Masivamente en Colombia
Fuente: RUPD-Acción Social. (2010), p. 3.

Tabla 4

Características Numéricas del Desplazamiento Interno en Colombia

| |
|--|
| 1.667.509 mujeres y 1.721.877 hombres desplazados. |
| 229.568 niños de 0 a 5 años, 974.507 niños de 6 a 17 años, 1.524.487 personas de 18 a 59 años. |
| 80.113 desplazados autorreconocidos como indígenas. |
| 279.639 desplazados autorreconocidos como afrocolombianos. |
| 35.464 desplazados con alguna discapacidad física. |

Fuente: RUPD-Acción Social. (2010), p. 3.

Estas cifras permiten señalar el desplazamiento forzado como una problemática social de grandes magnitudes (Colombia es el segundo país a nivel mundial en número de personas desplazadas internas, después de Siria, según el ACNUR, a mayo 2015), que victimiza todo tipo de población, sin dar importancia a la condición de género, edad, etnia o discapacidad.

Esto se hace visible tras revisar el alto número de mujeres y niños víctimas, ratificando, además, que poblaciones indígenas y afrocolombianas se han visto vulneradas en gran proporción. *“Del total de desplazados el 52,4% son mujeres, un 65% de personas son menores de 25 años...el 28,8% de población desplazada pertenece a algún grupo étnico (22,5% afrocolombianos y 6,4% indígenas)”*. (CODHES, 2013).

Tabla 5

Desplazamientos 1984 – 2012 por departamentos.

| DEPARTAMENTO | PERSONAS DESPLAZADAS |
|--------------|----------------------|
| Antioquia | 919.849 |
| Bolívar | 398.777 |
| Magdalena | 315.106 |
| Chocó | 275.831 |

| | |
|--------------------|---------|
| Nariño | 257.234 |
| Cesar | 244.606 |
| Caquetá | 233.758 |
| Córdoba | 226.571 |
| Tolima | 210.924 |
| Valle del Cauca | 208.271 |
| Cauca | 202.376 |
| Putumayo | 178.325 |
| Sucre | 168.299 |
| Meta | 158.128 |
| Norte de Santander | 151.021 |
| Santander | 108.731 |
| La Guajira | 94.252 |
| Huila | 87.040 |
| Arauca | 84.174 |
| Caldas | 77.077 |
| Cundinamarca | 72.030 |
| Guaviare | 62.689 |
| Casanare | 30.896 |
| Risaralda | 28.082 |
| Boyacá | 17.951 |
| Vichada | 15.974 |
| Quindío | 9.128 |

| | |
|--------------|------------------|
| Atlántico | 9.094 |
| Bogotá D.C. | 6.737 |
| Guainía | 5.125 |
| Vaupés | 4.859 |
| Amazonas | 1.189 |
| San Andrés | 44 |
| TOTAL | 4.864.148 |

(Fuente: Verdadabierta.com, 2013)

2.4 BOGOTÁ, PRINCIPAL CENTRO RECEPTOR DE POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN EL PAÍS

Bogotá se ha convertido en el destino de gran parte de la población que se encuentra actualmente en condiciones de desplazamiento, por cuenta de la violencia y la guerra que se vive en la generalidad del territorio colombiano. Cada vez más personas que migran de sus lugares de origen para poner a salvo sus vidas y las de sus familias ven en la capital una alternativa para escapar de las amenazas y también para forjarse un nuevo porvenir. (ACNUR, 2003, p. 17).

Las ciudades capitales han sido el principal punto de llegada de la población en condición de desplazamiento. Una de las principales explicaciones para ello radica, posiblemente, en el imaginario de la ciudad como escenario adecuado para la preservación de la vida y la consecución de los recursos necesarios para subsistir. Por ello, Bogotá ha sido una de las principales ciudades receptoras a nivel nacional, albergando desplazados provenientes de varios departamentos. Los estudios encaminados a registrar el número de población desplazada que reside en Bogotá, demuestran de forma certera que la ciudad es una de las opciones más recurridas por las víctimas, luego de los procesos de despojo: “entre 1997 y 2011, Bogotá recibió 320.518 personas, (82.637 hogares), lo cual significa que la ciudad absorbió

cerca del 8,3% frente al total de población nacional”. (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 19).

Se estableció que los principales departamentos expulsores de población desplazada que llega a Bogotá son: Tolima, Cundinamarca, Meta, Caquetá y Antioquia, los cuales suman aproximadamente un 58% del total de la población que llega a la Capital (CODHES, 2013).

Es importante señalar que estos datos coinciden parcialmente con los resultados de la encuesta inicial aplicada a la población estudiantil en condición de desplazamiento que asiste al colegio; allí se preguntó acerca de los departamentos de procedencia de los estudiantes, encontrando que la mayoría provienen del departamento del Tolima, seguido por Cundinamarca. (Ver gráfica 8).

Tabla 6

Tabla de población desplazada en 2012 por departamento de llegada

| DEPARTAMENTO | Población desplazada | Población indígena desplazada | Población afrocolombiana desplazada |
|---------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Antioquia | 61252 | 1638 | 10863 |
| Cauca | 35409 | 5187 | 5970 |
| Bogotá, D.C. | 31648 | 729 | 4921 |
| Nariño | 26610 | 4059 | 4524 |
| Valle del Cauca | 21858 | 208 | 9174 |
| Putumayo | 12285 | 919 | 1646 |
| Chocó | 8719 | 2965 | 4162 |
| Norte de Santander | 7670 | 79 | 249 |
| Bolívar | 7259 | 64 | 3941 |
| Huila | 6041 | 118 | 796 |
| Caquetá | 5353 | 239 | 812 |
| Meta | 5072 | 96 | 575 |
| Córdoba | 4989 | 276 | 882 |
| Risaralda | 2984 | 424 | 410 |
| Tolima | 2623 | 128 | 340 |
| Atlántico | 2367 | 112 | 374 |

| | | | |
|--------------|------|-----|-----|
| Cundinamarca | 2316 | 82 | 372 |
| Arauca | 2027 | 69 | 293 |
| Cesar | 1999 | 103 | 284 |
| Magdalena | 1404 | 7 | 413 |
| Sucre | 1192 | 54 | 154 |
| Santander | 1113 | 51 | 174 |
| Guaviare | 765 | 85 | 121 |
| La Guajira | 750 | 64 | 142 |
| Caldas | 585 | 9 | 59 |
| Boyacá | 689 | 52 | 40 |
| Casanare | 502 | 23 | 53 |
| Quindío | 416 | 35 | 92 |
| Guainía | 380 | 232 | 59 |
| Vichada | 123 | 4 | 9 |
| Vaupés | 104 | 32 | 21 |
| Amazonas | 86 | 11 | 13 |

(Fuente: CODHES, 2013, p. 91)

Tabla 7
Porcentaje de población desplazada en los principales departamentos del país

| DEPARTAMENTO | 2010 | | 2011 | | PORCENTAJE |
|-----------------|----------|---------|----------|---------|------------|
| | PERSONAS | HOGARES | PERSONAS | HOGARES | |
| Bogotá | 16732 | 5526 | 24043 | 6489 | 7,51 |
| Bolívar | 19567 | 5183 | 17003 | 4889 | 5,66 |
| Antioquia | 90132 | 26930 | 74718 | 23708 | 27,42 |
| Cauca | 7861 | 2452 | 10510 | 3224 | 3,73 |
| Cesar | 16060 | 3980 | 14109 | 3906 | 4,52 |
| Valle del Cauca | 17317 | 4829 | 12954 | 3855 | 4,46 |
| Sucre | 12022 | 3129 | 10859 | 2971 | 3,44 |

| | | | | | |
|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|
| Nariño | 19795 | 5220 | 18012 | 5176 | 5,99 |
| Otros Dptos | 114382 | 35564 | 95126 | 32230 | 37,28 |
| TOTAL | 408691 | 92813 | 365793 | 86448 | 100,00 |

(Fuente: Contraloría de Bogotá, 2012, p. 20)

Con el fin de mostrar de manera detallada las características poblacionales de las personas desplazadas en la ciudad, se resume un informe elaborado por la Contraloría Distrital (2012), que da cuenta del total de personas registradas en la ciudad como víctimas de tal situación. Dicho informe hace una clasificación de los afectados de acuerdo a género, rango de edad y grupo poblacional.

2.4. 1 Género de la población desplazada

La población desplazada en Bogotá presenta una proporción similar de mujeres y hombres. Según los registros de la UAID, las mujeres son mayoría ya que alcanzan el 52,7% de la población. Considerando los datos del CODHES, las mujeres alcanzarían el 55%. Del total de las 2.701 mujeres que contabiliza la UAID, el 48% de la población femenina son cabezas de familia, lo que las coloca en una situación de mayor vulnerabilidad dado que, además de velar por la protección de los miembros de la unidad familiar, deben hacerse cargo de su sostenimiento económico. (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 23).

Tabla 8

| GÉNERO | PORCENTAJE |
|-----------|------------|
| Femenino | 52,7 % |
| Masculino | 47,3 % |

2.4.2 Edades de la población desplazada

Otro factor de vulnerabilidad de la población desplazada, pero que a la vez se constituye en su potencial, radica en que la gran mayoría es joven ya que, según la

composición etárea, cerca del 80% está por debajo de los 26 años: el 65,5% es menor de edad y el 14,9% corresponde a jóvenes que están entre los 18 y los 26 años. El 16,6% está en edad adulta y sólo el 3,0% corresponde a adultos mayores, es decir, de 61 años o más. (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 23).

Tabla 9

| EDAD | PORCENTAJE |
|------------------|-------------------|
| Menos de 18 años | 65,5 % |
| 18 a 26 años | 14,9 % |
| 26 a 61 años | 16,6 % |
| 61 años o más | 3,0 % |

2.4.3 Etnia de la población desplazada

Según el grupo étnico de la población desplazada, la gran mayoría son mestizos (92,2%). Aunque en el registro oficial no se ha tenido en cuenta la característica específica por grupo étnico, se sabe que de las personas que reciben atención sólo el 1,6% hace parte de alguna comunidad indígena y el 6,1% corresponde a población afrocolombiana. Según el CODHES, cerca del 77% proviene de áreas rurales. (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 24).

Tabla 10

| ETNIA | PORCENTAJE |
|--------------|-------------------|
| Mestizo | 92,2 % |
| Indígena | 1,6 % |
| Negro | 6,1 % |

2.4.4 Ubicación de la población en condición de desplazamiento en las localidades de la ciudad.

Existen ciertas localidades que, por diversas razones, son las que más población en condición de desplazamiento albergan; esta situación puede generarse debido a múltiples circunstancias, entre éstas, el aspecto económico, ya que las personas desplazadas buscan sitios que representen menos gastos en rubros como vivienda, servicios públicos o alimentación y también porque en ciertas localidades encuentran lugares despoblados y bastante alejados donde ubicarse de forma temporal. Este último fenómeno, conocido popularmente como “invasión”, es una de las opciones más recurrentes por la escasez de viviendas, no sin antes aclarar que dichas construcciones generalmente no ofrecen las condiciones mínimas en términos de habitabilidad.

De acuerdo a estudios desarrollados en la ciudad, la localidad que registra el mayor número de esta población es Ciudad Bolívar. *“Las localidades que reciben un mayor volumen de población desplazada en Bogotá son Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme, las cuales suman 9.863 del total de la población asentada en el Distrito Capital”* (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 21). Teniendo en cuenta las precarias condiciones que presenta la localidad en servicios y recursos económicos, sumado a los altos niveles de violencia, la población en condición de desplazamiento que se ha instalado allí, aumenta las condiciones de pobreza y dificultades históricas que afrontan sus residentes.

Tabla 11
Número de familias residentes en Bogotá
Según localización 2007

| LOCALIDADES | TOTAL | PORCENTAJE |
|----------------|-------|------------|
| Ciudad Bolívar | 4.180 | 23,74% |
| Kennedy | 2.101 | 11,93% |
| Bosa | 2.088 | 11,86% |
| Usme | 1.494 | 8,48% |
| San Cristóbal | 1.024 | 5,80% |
| Suba | 960 | 5,45% |

| | | |
|----------------------|---------------|-------------|
| Rafael Uribe Uribe | 929 | 5,28% |
| Engativá | 925 | 5,25% |
| Sin Determinar | 901 | 5,12% |
| Tunjuelito | 639 | 3,63% |
| Santa Fé | 506 | 2,87% |
| Fontibón | 370 | 2,10% |
| Puente Aranda | 336 | 1,91% |
| Usaquén | 250 | 1,42% |
| Antonio Nariño | 207 | 1,18% |
| Los Mártires | 199 | 1,13% |
| Chapinero | 189 | 1,07% |
| Barrios Unidos | 169 | 0,68% |
| La Candelaria | 98 | 0,56% |
| Teusaquillo | 93 | 0,53% |
| Sumapaz | 5 | 0,03% |
| TOTAL GENERAL | 17.610 | 100% |

Fuente: Registro de Identificación Distrital (RID-UAID) (Contraloría de Bogotá, 2012, p. 21).

2.4.5 Algunas situaciones que enfrenta la población en condición de desplazamiento en la ciudad

El ingreso de la población desplazada a la ciudad implica afrontar la serie de dificultades citadas anteriormente, situación que puede tornarse traumática. Posteriormente, y bajo condiciones adversas, se empieza a pensar en la satisfacción de otras necesidades, como son la salud y la educación.

Acceder a la satisfacción de estos derechos no es tarea fácil, más cuando deben enfrentarse a espacios desconocidos, ante una sociedad caracterizada por la indiferencia, factores que, sumados al escaso apoyo estatal, hacen de la permanencia en la ciudad una tarea bastante compleja. Como consecuencia, no es extraño encontrar a estas personas pidiendo ayudas económicas en la calle, en los semáforos, en los puentes, en los buses y en otros sitios donde se presente aglomeración de personas.

Una de las estrategias a las que recurren habitualmente, como medio para suplir sus necesidades básicas, es al método del “rebusque”, modalidad de subsistencia de trabajo informal, que les lleva a desempeñarse como vendedores ambulantes; las calles, los buses se convierten generalmente en su espacio laboral, algunas habilidades de tipo culinario, relacionadas con la preparación de alimentos para la venta y otras de tipo manual, como la elaboración de prendas de vestir a base de tejidos, concretizan su fuente de ingresos.

No es fácil encontrar un empleo en Bogotá; por lo general, los conocimientos de las personas en situación de desplazamiento se encuentran relacionados con la labores del campo y estos no encuentran funcionalidad en el área urbana; además, el sistema de empleo en la ciudad, plantea una serie de requisitos, como son la demostración de experiencia laboral en un campo determinado, cierto nivel de estudios académicos, la presentación de referencias personales y otros que, finalmente, dificultan la obtención de un trabajo.

En la ciudad, los desplazados son generalmente señalados y estigmatizados como una problemática adicional: *“las familias desplazadas en su huida suelen ser señaladas, incomprendidas, perseguidas por los grupos y/o estigmatizados por las comunidades donde se asientan”*, (Andrade J, et al., 2011, p. 53), y su presencia puede incluso desatar conflictos con grupos que a la vez encuentran bajo difíciles condiciones socioeconómicas, viendo en ellos una amenaza que podría arrebatarles las pocas ayudas que reciben por parte de instituciones gubernamentales.

2.5 NIÑEZ Y DESPLAZAMIENTO FORZADO

2.5.1 Niños, niñas y jóvenes de diferentes regiones del país se han convertido en uno de los grupos más afectados por el desplazamiento

El conflicto armado colombiano golpea la población nacional, sin hacer distinción alguna en relación a condiciones étnicas, de género o etarias. En nuestro país, durante años, ha sido frecuente la afectación a la población infantil por actos

violentos, tras ataques indiscriminados de grupos armados que vulneran sus derechos. Como resultado, se encuentra a este grupo poblacional como uno de los más victimizados por el desplazamiento forzado, ya que miles de niños, niñas y adolescentes han huido de sus tierras, acompañados casi siempre por sus padres o parientes, para así alejarse de entornos violentos y proteger sus vidas.

En este marco de acciones violentas, las mujeres, niños, niñas y adolescentes conforman la tasa representativa más elevada; de acuerdo al registro gubernamental de población desplazada (RUPD) los niños y niñas hasta los 13 años de edad eran el grupo mayoritario (2009). (Andrade J, et. al, 2011, p. 55).

2.5.2 ¿De qué manera afecta el desplazamiento a los niños y niñas?

La violencia generalizada en el territorio nacional ha victimizado de manera importante a la población infantil, irrumpiendo abruptamente sus procesos de desarrollo, crecimiento personal y ocasionando afecciones negativas en sus dimensiones social, cognitiva, afectiva, cultural, emocional, además de configurarse en una grave violación de los derechos humanos; más aún, si se tiene en cuenta que para los niños se ha dispuesto una legislación especial que, en teoría ,debe protegerlos de la violencia y garantizar el acceso a otros derechos como la salud, la educación, la alimentación, la vivienda, la recreación, ofreciendo condiciones de vida en entornos seguros y tranquilos.

La condición de las familias suele ser tan precaria que el 26% de los niños menores de 5 años de edad está desnutridos y el 7%, pese a estar diagnosticados, no ha recibido ninguna atención médica. La agencia Médicos Sin Fronteras (...) afirma que “los niños y niñas también se ven afectados por la violencia, que es la segunda causa de muerte entre los 5 y 14 años (...) la violencia es sin dudas el problema de salud pública más urgente en el país” (Andrade J, et. al, 2011, p. 53).

Los hechos de violencia y el desplazamiento forzado lesionan seriamente la integridad física y psicológica de las víctimas. La expulsión de sus territorios es un

evento enmarcado por escenas atemorizantes, terroríficas y perturbadoras; en el acto de desalojo se presenta vulneración de derechos y sucesos que influirán en el futuro de las víctimas. La realidad inmediata de los niños y niñas afectados presenta un panorama preocupante, debido a los múltiples inconvenientes que afrontan en los lugares de llegada, por insatisfacción de necesidades básicas como alimentación, vivienda y salud, el ingreso a la escuela se da bajo condiciones difíciles, ya que no cuentan con los materiales necesarios para la realización de las actividades escolares; en términos de vestuario, la situación es también compleja, algunos niños ingresan portando prendas en malas condiciones (rotas, dañadas), muchos llegan al colegio o escuela sin haber recibido alimento alguno previamente, etc. De esta manera, se convierte el refrigerio que les proporciona la institución educativa en el único alimento que posiblemente consumirán en el día. Así, las dificultades que se presentan para las víctimas infantiles del desplazamiento son enormes y la situación se complejiza aún más ante las ineficaces medidas que toma el Estado para atender esta problemáticas.

2.5.2.1 Efectos psicosociales

Los niños y niñas víctimas del desplazamiento reaccionan de diferentes maneras ante los hechos de violencia; un importante número de investigaciones dan a conocer las implicaciones psicológicas que la participación en el conflicto armado, en el rol de víctima ocasiona en estos niños y niñas. Estos efectos demuestran que la guerra afecta profundamente diferentes componentes del comportamiento humano, que es alterado en su dimensión psicológica, exteriorizada por medio de gestos, actitudes, comentarios, formas de interactuar en el entorno, demostraciones emocionales y otras manifestaciones halladas por medio de diferentes estrategias de acercamiento y comunicación:

Muchos de los niños y niñas desplazados, como también aquellos que se encuentran en otras condiciones de vulnerabilidad, son proclives a presentar perturbaciones psicológicas tales como: rasgos de agresividad, inseguridad, ansiedad, timidez e impulsividad, pobre concepto de sí mismo, necesidades de

afecto, poca auto aceptación, dificultades de interacción social, como también, necesidad de seguridad, reconocimiento, aceptación, valía y afirmación, lo cual puede ser en gran parte consecuencia del ambiente vulnerable y el maltrato en que se encuentran (Andrade & Cols. 2011, citado en: Andrade J, et. al, 2011, p. 64).

Como éstas, surgen otras alteraciones que no solo afectan a las víctimas desde el campo psicológico, la salud física sufre también consecuencias, así como las habilidades cognitivas, originando implicaciones en el desempeño escolar. Esto puede explicar la información suministrada por maestras de la institución educativa de este estudio, en la que comentaban dificultades de estos estudiantes en los procesos de aprendizaje, relacionados principalmente con procesos de lectura y escritura.

Una aproximación a las posibles causas de estas dificultades educativas debe seguramente a su asociación a factores desencadenados por las experiencias de violencia y abandono en sus entornos, ocasionadas por el desinterés, falta de atención, baja motivación, y aparición de sentimientos como tristeza, frustración, añoranzas, lejanía, rareza e incomodidad. Tal vez, el distanciamiento entre la propuesta de la escuela y las necesidades o intereses reales de las y los estudiantes, origine la falta de motivación lo cual, sumado a los impactos a nivel cognitivo, hacen que el logro de un buen desempeño escolar sea una tarea compleja:

El impacto del desplazamiento en el desarrollo escolar de niños y niñas se manifiesta de diversas maneras, que es preciso aprender a ver y a nombrar. Entre ellas encontramos problemas relacionados con incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices, dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores infantiles y surgimiento de nuevos temores y pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad de llanto abrupto, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar la atención o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y las respuestas violentas. (Restrepo M, 1999, p. 47).

Algunos apartes de las encuestas desarrolladas en esta investigación mostraron un panorama difícil durante el proceso de ingreso de los estudiantes al colegio; allí, estos niños y niñas dieron a conocer algunas de las sensaciones experimentadas los primeros días en la escuela, en relación a vivencias iniciales de interacción con los compañeros, con el espacio físico y con los maestros y maestras. Los estudiantes manifestaron, en su totalidad, que en los primeros momentos en el colegio se sintieron demasiado nerviosos y con la impresión de ser vistos según ellos como “bichos raros”. Muchos afirmaron recibir buen trato por parte de las y los docentes inicialmente, aunque después, en algunas ocasiones recibieron llamados de atención, expresados según ellos como “regaños” con lo cual se evidenció desagrado⁷.

Entendiendo al ser humano como un sujeto social, inmerso en un proceso formativo como el que ofrece la escuela, que se caracteriza por dinámicas colectivas constituidas a través del tiempo, resulta oportuno hacer algunas observaciones en torno a los impactos de la guerra a nivel social.

Las diferentes manifestaciones violentas originan afectaciones individual y colectivamente; en este sentido, es conveniente analizar el desplazamiento y sus consecuencias desde una perspectiva que entienda a las víctimas como seres que transitan por entornos sociales forjados por dinámicas que han establecido formas de ser, de actuar, de pensar o de interactuar en contextos y grupos específicos. La separación y movilización de grupos humanos hacia diferentes territorios ocasiona la ruptura de lazos sociales, generan distanciamientos entre familias y comunidades que han permanecido unidas, provocando la descomposición del tejido social. Estas rupturas juegan un papel en la destrucción de identidades individuales y colectivas, pues los procesos de cohesión social atraviesan por todo tipo de experiencias constructivas, como el diálogo, las prácticas cotidianas de solidaridad, las aventuras comunes, como caminatas, trabajos, festejos y otras dinámicas que terminan siendo

⁷ Estas son solo algunas de las experiencias halladas mediante la labor investigativa, el capítulo cuatro está dedicado al reconocimiento y análisis, con mayor profundidad, de otras vivencias, en relación con otros elementos como la familia, la cultura y algunas modificaciones comportamentales desarrolladas.

destruidas desde el momento en que se produce el abandono de los territorios, originando desintegración familiar y social.

El proceso de descomposición socio-familiar está acompañado de la aparición de sensaciones como melancolía, frustración o desamparo, ya que se originan recuerdos, buenos y malos, generalmente con el ingreso a un lugar al que no pertenecen y con el que no encuentran ningún vínculo, lo que despierta deseos de retornar, pero a la vez, vuelven a la memoria los momentos difíciles y así, las ansias de volver desaparecen.

Estas fracturas sociales incluyen a nivel individual, familiar y comunitario, el duelo por familiares y amigos (asesinados, reclutados o desaparecidos), el abandono de tierras y remantes, la desarticulación de las redes sociales de apoyo, la pérdida de la tranquilidad (zozobra, paranoia, depresión) y de gran parte de la memoria histórica. (Andrade J, et. al, 2011, p. 61).

El impacto social producido por el desplazamiento origina consecuencias que pueden ser revisadas desde otras perspectivas analíticas, en referencia al proceso de asentamiento de las comunidades en el nuevo entorno. Como factor adicional a las múltiples dificultades que afrontan en la consecución de los servicios básicos, conviene mencionar entonces otras relacionadas con el señalamiento, la estigmatización o el rechazo; comportamientos algunas veces adoptados por los residentes de los barrios a los que arriban, *“...personas y familias desplazadas se aíslan porque temen ser rechazados y excluidos... lo cual se deriva del temor a las represalias, el prejuicio respecto a su condición de pobreza, su tipo de implicación en el conflicto y la estigmatización social”* (Andrade J, et. al, 2011, p. 62). De esta manera, se suma al traumatismo interno que padece la víctima y la necesidad de sobrevivir ante la adversidad, el hecho de soportar ahora, un agente que también lo agrede mediante la discriminación.

Otra perspectiva de análisis en el campo social se relaciona con las implicaciones en aspectos como desolación en el campo, sobrepoblación en las ciudades, generación de empleo, apoyos económicos para el sostenimiento de las familias en

condiciones dignas, creación de programas sociales (talleres de formación laboral, actividades de dignificación de las víctimas que desarrollen dinámicas de diálogo, memoria o duelo, restablecimiento de derechos, encuentros comunitarios y culturales, entre otros). La atención a la población en condición de desplazamiento supone retos y desafíos para los cuales el Estado ha demostrado no estar preparado y las acciones implementadas en su carácter asistencialista no han respondido a los requerimientos de enfoque de derechos a la vez que no impactan el problema de fondo; por lo tanto, las posibilidades de finalización del conflicto están lejanas. Los efectos sociales del desplazamiento plantean la satisfacción de diferentes necesidades y, así mismo, demanda una reestructuración de la política y la economía nacional.

2.5.2.2 Efectos culturales del desplazamiento

Así como el desplazamiento forzado genera repercusiones en distintas esferas del ser humano y la estructuración social, surge otro factor que muestra verse alterado de manera importante. Los procesos de migración en términos culturales desencadenan modificaciones de forma individual y colectiva; si bien es cierto que las culturas no son completamente cerradas y son susceptibles al cambio mediante los procesos de interacción, *“las culturas en contacto interactúan y generan nuevas culturas”* (García J, et.al, s.f), es cierto también que se construyen a través del tiempo por medio de prácticas grupales, localizadas en contextos geográficos específicos, que establecen formas de ser, pensar y actuar con base en sistemas de creencias, prácticas, costumbres, vivencias, rutinas, tradiciones, ideologías, visiones y toda una serie de componentes, que caracterizan los grupos y los diferencian culturalmente de otros, de modo relativo.

El contacto con un nuevo entorno ofrece características diferentes: se abre otro espacio, otras personas, otras dinámicas, y entran en juego y en algunos casos en disputa, las manifestaciones culturales que uno y otro grupo expresan. No es extraño que estos encuentros originen choques o hechos conflictivos, tras la puesta en escena de diferentes modos de vida, tiempos, cosmovisiones o prácticas.

Aunque las relaciones entre grupos pueden darse bajo estas condiciones, la necesidad de adaptación al nuevo espacio y la satisfacción de las necesidades básicas obligan a recurrir “a lo que sea”, con tal de atender dichas necesidades; de esta manera, el interés en torno a lo cultural pasa a un segundo plano.

Estas personas traen con ellas una serie de experiencias y vivencias como duelos, por múltiples pérdidas que han tenido que enfrentar, y en suma a éstas, deben adaptarse a una nueva sociedad, unas nuevas dinámicas de vida y costumbres diferentes, lo cual es otro proceso al que se ven enfrentados y que es un choque cultural. (Martínez y Vallecilla, 2010).

Es común que a estos procesos de adaptación se les preste especial atención desde una perspectiva humanitaria, que intenta estabilizar y otorgar condiciones de vida satisfactorias; por razones obvias, esto es lo más importante en los primeros instantes. Sin embargo, existen otras preocupaciones que giran en torno a los conflictos internos que padecen las víctimas del desplazamiento, en referencia a experiencias dolorosas, recuerdos, preocupaciones, duelos, entre otros, que a la vez revisten gran importancia, como medio para intentar superar hechos traumáticos y salir adelante, llevando una vida tranquila.

En el sentido cultural, diversos cambios empiezan a gestarse, pues las diferencias geográficas entre territorios juegan un papel central en este aspecto. La población migrante procede en su mayoría de contextos rurales que, desde luego, plantean unas condiciones espaciales diferentes a las de la ciudad; aquí, la gente se encuentra en espacios mucho más reducidos, rodeados por casas, avenidas, carros, contaminación visual y auditiva y, a la vez, no cuentan ahora con la naturaleza a la que estaban acostumbrados, la vegetación, los árboles, los animales, el río, los cultivos, los caminos que recorrían. Aspectos como estos fueron mencionados en reiteradas ocasiones por los estudiantes entrevistados, como uno de los elementos que más recordaban y extrañaban.

El tema territorial en estos casos juega un papel trascendental en diferentes aspectos, entre ellos, la construcción de identidades individuales y colectivas,

referidas al sentido de pertenencia y arraigo que se edifica a través de las vivencias, genera recuerdos, añoranzas y evocaciones.

Diversos estudios muestran que estudiantes víctimas del desplazamiento forzado guardan un vínculo sentimental profundo por su anterior sitio de vivienda y recrean pasajes de su cotidianidad, resaltando aquellos lugares que frecuentaban y las actividades que realizaban. *“Los niños y niñas hablan de la ciudad sin árboles, la ciudad sin jardines, la ciudad sin pájaros, sin sembrados que conduzcan a la sombra acogedora”* (Restrepo M, 1999, p. 86).

Cultura y territorio son temas que guardan una relación estrecha; por tal razón, en la relación de una y otro se encuentran factores comunes que permiten ser estudiados de forma conjunta; la cultura y el territorio son elementos que se entrelazan y se constituyen mutuamente y configuran espacios para ser y estar en el mundo.

Las identidades son construidas por prácticas diarias en muchos niveles. Desde el ámbito de las tareas y actividades diarias, las cuales crean micro-mundos, hasta la producción de mundos figurados más estables, aunque siempre cambiantes, la construcción de la identidad opera por un compromiso activo con el mundo. Hay una constante ida y vuelta entre la identidad, la práctica contenciosa local y las luchas históricas que le confieren a la construcción de la identidad un carácter dinámico”. (Escobar, 2010, p. 233).

Toda práctica humana requiere de un contexto geográfico; así mismo el espacio físico determina parte de la estructura y el significado de las diferentes prácticas culturales; los indígenas rinden tributo a la naturaleza, a sus lagunas, a la selva y en nombre de estos escenarios se configuran rituales que hacen parte de su cultura. El campesino elabora su cotidianidad con base en el entorno que lo rodea, donde las prácticas agrícolas se desarrollan gracias a la existencia de los territorios. Los niños y niñas narran actividades como trepar a los árboles, jugar en el río, ir a caminatas extensas, reunirse a compartir historias contadas por sus padres o abuelos acerca de seres sobrenaturales o fantasmagóricos que tienen como escenario el campo, y otros eventos más.

De esta manera, el territorio constituye el lugar de la formación personal, actúa en el establecimiento de identidades, formas de pensar, modos de vivir y actuar, permite y a la vez restringe acciones de acuerdo con dinámicas determinadas por la comunidad, proporciona al sujeto la posibilidad de pertenecer a lo local y reconocerse como parte de un grupo. El territorio se configura en el lugar que permite vivenciar diversas políticas y situaciones acompañadas de los seres que lo rodean; de esta forma, se genera el sentido de arraigo hacia la “tierra”.

Para el ser humano, el cambio de escenario físico incide directamente en la transformación de estilos de vida, rutinas, tiempos, formas de trabajo, actividades diarias, que son modificadas por completo, dando inicio al abandono de prácticas que son reemplazadas por las exigencias de la ciudad.

En cuanto el sujeto desplazado pierde sus medios tradicionales de subsistencia e importantes prácticas culturales tradicionales en la ciudad, el despojo (...) no es sólo de sus tierras, sino del territorio como espacio físico, social y simbólico en el que se teje la cotidianidad, en disputa permanente con procesos socioeconómicos estructurantes de producción y extracción para la acumulación privada. (Vélez I, 2013, p. 168).

Las diferentes experiencias afrontadas en la ciudad implican – desde el punto de vista cultural – desprenderse del pasado, la historia, los legados; así, al hallarse inmersos en otro entorno, se ponen en escena las tradiciones de una minoría ante un grupo mayoritario con características diferentes, pues *“cada grupo humano en situación de desplazamiento, así como las poblaciones o centros receptores, aportan en este encuentro forzado sus tradiciones, su cultura, sus imaginarios”*. (Restrepo M, 1999, p. 21). Con el trascurrir del tiempo, la tendencia es que las llamadas mayorías se terminan imponiendo culturalmente y homogenizando a las comunidades migratorias, dando por sentado el final exterminio la “transculturación” de la cultura originaria de los emigrantes.

Este capítulo se dedicó a la comprensión del desplazamiento forzado como una práctica violenta que mantiene un vínculo histórico y profundo enraizado en los procesos de colonización en América Latina. Aunque pareciese difícil asociar estos

dos fenómenos se puede demostrar que la práctica del desplazamiento mantiene una carga racista-colonial, hacia poblaciones que, al ser contempladas como de menor valía, pueden ser objeto de explotación, dominación y expulsión de sus territorios, encontrando como las primeras víctimas de estos ataques a las poblaciones indígenas, quienes luego de ser colonizadas se vieron sometidas a todo tipo de maltratos en sus territorios. El sistema colonial impuesto les condenaba a vivir bajo la represión; por tanto, emprender acciones de resistencia los dirigiría al exterminio, y de esta manera, surgió la huida como una medida para la liberación, escapar de sus territorios ancestrales hacia otros lugares donde no continuarán siendo objeto de estos ataques, fue una de las decisiones que les permitió a algunas comunidades indígenas y africanas preservar su continuidad hasta nuestros tiempos. Sin embargo, este proceso de persecución ha ido en aumento en las últimas décadas, alcanzando a comunidades campesinas.

CAPÍTULO III

INTERCULTURALIDAD Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA ESCUELA

3.1 MULTICULTURALIDAD Y MULTICULTURALISMO, PLANO COMPARATIVO CON LA INTERCULTURALIDAD

En el desarrollo de esta investigación, se hizo necesario establecer diferencias entre los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad; su uso recurrente en el texto, las confusiones que a menudo se presentan para referirse a uno y otro, pero, fundamentalmente, su sensible diferenciación en ámbitos sociopolíticos, amerita la aclaración respectiva, ya que en definitiva, determinan el carácter propositivo que surge desde esta labor investigativa.

La elaboración de esta conceptualización se inicia basándose en planteamientos de Restrepo E, (2008), quien escribe:

Se puede plantear que multiculturalidad hace referencia a un hecho histórico y social, mientras que multiculturalismo se refiere a uno jurídico y político. Entiendo multiculturalidad como la confluencia en un lugar y tiempo determinados, de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas. Desde la definición propuesta, multiculturales han sido y son el grueso de las sociedades en el mundo, incluso muchas de aquellas que los antropólogos hacían aparecer como estrictamente monoculturales. (Restrepo E, 2008, p. 37)

Partiendo de estas ideas, es claro que la multiculturalidad es un hecho real, presente, en la sociedad mundial. En el escenario nacional, un aspecto que caracteriza a Colombia es, precisamente, su amplia diversidad cultural, determinada en parte por una división regional y departamental que, por aspectos históricos y geográficos, han construido estilos de vida con rasgos particulares, traducidos en manifestaciones culturales diversas. A esta división departamental se le agrega una multiplicidad de municipios y veredas que, a pesar de pertenecer a una misma zona,

presentan características sociales, económicas, geográficas, climáticas y culturales diversas.

El contexto bogotano no se aparta significativamente de la multiculturalidad que caracteriza al resto del país; la ciudad ha sido, durante décadas, punto de llegada de emigrantes de todas las regiones y, por tanto, se entiende a Bogotá como una ciudad multicultural, que a su vez introduce esta multiculturalidad en el escenario escolar.

Comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y otros grupos con diferencias sociales, ideológicas, religiosas, de orientación sexual hacen parte de un escenario multicultural en el cual hace algunos años se viene planteando una serie de reclamaciones que parten del reconocimiento y respeto a su diferencia, para proceder con otras consignas, basadas en necesidades particulares. A partir de estos hechos y con el afán de atender también a directrices internacionales, se da inicio a la creación o modificación de políticas nacionales para atender a la diversidad o diferencia cultural, lo que Restrepo E, (2008) denomina como multiculturalismo así:

El multiculturalismo es un hecho jurídico-político en nombre de la diferencia cultural. En el más reciente marco jurídico derivado principalmente de la Constitución de 1991, se reconocen derechos de minorías étnicas, religiosas y políticas, se establecen mecanismos de participación ciudadana y se toman medidas de descentralización administrativa y de recursos. Multiculturalismo se refiere al conjunto de medidas o debates articulados explícitamente sobre la diferencia cultural en un marco jurídico-político determinado. Una de las expresiones del multiculturalismo son las políticas de Estado. Pero también se pueden encontrar políticas multiculturales en entidades supraestatales (como la ONU o el Banco Mundial) o infraestatales (como las agenciadas por las Ong),(p. 37-38).

Se podría pensar que, parte de la solución a los problemas que afrontan las consideradas minorías, radica en su “inclusión” en las políticas públicas, a pesar de que éste es un elemento de importancia para alcanzar los requerimientos de distribución de recursos, una política de inclusión debe ir acompañada de un análisis

en la forma como se formulan las políticas de reconocimiento, de acuerdo con la diferencia cultural. Si bien es cierto que se reconoce la diversidad cultural y se le otorgan principios de respeto y conservación a sus territorios y demás elementos culturales a pueblos indígenas y afrodescendientes, es importante analizar estas decisiones desde diferentes puntos de vista:

- La aplicación de estas políticas, por carecer de una racionalidad desde el reconocimiento ético y cotidiano, no se desarrolla de la manera como se encuentra consignado legalmente, pues se conoce de incumplimientos constantes y violaciones a la ley que revelan los prejuicios sociales, económicos, territoriales y culturales a diferentes poblaciones; en definitiva se incumple lo escrito.
- El diseño de tales políticas no se hace con una participación real y activa por parte de los afectados, por lo que las posibilidades de entrar en diálogo directo con quienes toman las decisiones en el país son mínimas, restringiendo opciones para expresar sus necesidades, expectativas, demandas políticas y propuestas con respecto a situaciones que vivencian y de las cuales son los directos afectados.
- Las políticas formuladas no plantean cambios significativos en las dinámicas de participación y representación, menos en las estructuras de poder y las condiciones asimétricas a las que han sido sometidas las consideradas minorías. Estas reformas no surgen de y desde las comunidades consideradas *otras*; por lo tanto, no corresponden a planteamientos de una interculturalidad crítica, (cuestión que amplíe posteriormente). Tampoco han sido construidas desde una perspectiva decolonial, apuesta que propone una transformación radical en los mecanismos de funcionamiento de la sociedad, en relación con el legado colonial que prevalece actualmente.

En este sentido, vale la pena mencionar la noción de interculturalidad que se encuentra en Restrepo E, (2008) quien dice:

Interculturalidad es una categoría que ha ido tomando fuerza en un sentido de contraponerse al multiculturalismo. Aunque existen muchos autores que la trabajan

como sinónimo de multiculturalismo, otros, como Catherine Walsh y Walter Mignolo, hablan de interculturalidad como un proyecto que no supondría incorporar o subsumir la diferencia cultural en un marco normativo y de conocimiento que se supone universal, sino como un proyecto donde la diferencia colonial —como ellos la denominan— cuestionaría como eurocéntrico el orden establecido. (p. 38-39),

Como se ha explicado anteriormente, y con base en análisis de distintas autoridades sobre el tema, para Latinoamérica, la interculturalidad posee unas especificidades de políticas de reconocimiento que marcan diferencias con respecto a enfoques basados en la multiculturalidad y el multiculturalismo; diferencias que trascienden el orden sociopolítico, además de proponerse unas intencionalidades enmarcadas en la transformación del orden social con miras a la reestructuración de un sistema de participación que garantice los espacios a las comunidades indígenas, afrodescendientes y otras consideradas minorías, y que en definitiva, trazan un rumbo en contravía con los intereses multiculturalistas. Una comparación entre los tres conceptos puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

| Multiculturalidad | Multiculturalismo | Interculturalidad |
|---|---|--|
| - Diversidad cultural | - Marco jurídico | - Diferencia cultural - Contacto, intercambio entre dos o más culturas |
| - Condición de diversidad | - Respuesta a la condición de diversidad | - Tercer espacio o espacio intermedio. (Bhabha Hommi) - Diferencia colonial |
| - Inclusión, reconocimiento, respeto, folclorización, tolerancia, convivencia | - Políticas estatales, políticas educativas | - Diálogo interepistémico - Muestra el valor, significado e importancia de las culturas |

| | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Mercantiliza la cultura | <ul style="list-style-type: none"> - Hace parte a la diferencia, la incluye para ejercer control | <ul style="list-style-type: none"> - No existe imposición cultural, ninguna cultura se sobrepone - Intercambio de cosmovisiones, conocimientos, ideologías y pensamientos, en igualdad de condiciones |
| <ul style="list-style-type: none"> - La cultura como campo de negocios, visión moderno-colonial | <ul style="list-style-type: none"> - No cuestiona los sistemas y mecanismos de poder | <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta político-pedagógica - Cuestiona a quienes ejercen el poder y a la sociedad en general |
| <ul style="list-style-type: none"> - Muestra la cultura desde un punto de vista exótico, raro, carnavalesco | <ul style="list-style-type: none"> - No propone transformaciones radicales al esquema hegemónico establecido | <ul style="list-style-type: none"> - Propone cambios políticos y sociales de fondo |
| <ul style="list-style-type: none"> - No gestiona el intercambio cultural ni el aprendizaje mutuo | <ul style="list-style-type: none"> - Los propuestas surgen por quienes tienen el poder y desde su visión colonial-occidental, de larga tradición | <ul style="list-style-type: none"> - Las propuestas surgen de y desde las comunidades inferiorizadas - Es una propuesta decolonial |

Aclaradas estas diferencias, se puede constatar sociológicamente el carácter multicultural establecido en toda sociedad. Los escenarios escolares de la ciudad no son ajenos a dicha situación, menos aquellos que han visto hace algunos años el ingreso a sus instituciones de niños, niñas y jóvenes procedentes de diferentes regiones del país. El interés de esta investigación parte de interrogantes respecto a las formas de acoger pedagógica y culturalmente a estos estudiantes y algunos

fenómenos desatados como resultado de sus procesos de interacción en este entorno escolar, más allá del hecho multicultural.

3.2 ¿QUÉ NOS PROPONE LA INTERCULTURALIDAD?

Para el contexto latinoamericano, más que elaborar una conceptualización certera sobre la interculturalidad, el interés surge en el contexto del desarrollo de prácticas que afectan a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, intentando hacer de la interculturalidad un medio o herramienta político-educativa, capaz de generar la transformación de realidades en la sociedad.

Aun así, es necesario establecer y reconocer las características, intencionalidad y sentido que ha adquirido la interculturalidad en nuestro continente, ya que por algunas circunstancias, el concepto de interculturalidad es utilizado y manipulado para satisfacer los intereses de ciertos sectores sociales, desviando los propósitos reales y significativos por los que ésta aboga.

Por tal razón, es fundamental empezar diciendo que la interculturalidad tiende a ser asumida como la presencia de diversas culturas en un tiempo y espacio determinados, concepción errada, porque se asume como sinónimo del concepto de multiculturalidad. Por lo tanto, y de acuerdo a trabajos desarrollados por intelectuales del continente, se ha podido comprender la diferenciación que existe entre uno y otro, permitiendo además, develar el profundo significado asignado a la interculturalidad; en palabras del profesor Axel Riveros (2013), *“la interculturalidad debe ser asumida como una propuesta política de resistencia”*, por parte de grupos indígenas y afrodescendientes que, desde la época de la Colonia, han visto vulnerados sus derechos y han sido asaltados en su ser, su cosmovisión, sus saberes, su cultura, configurando una serie hechos de victimización social, política y económica, además de permanecer silenciados, excluidos y con sus necesidades insatisfechas; así mismo, la perspectiva de interculturalidad debe tocar a otras consideradas “minorías”, no sólo los grupos mencionados con anterioridad; para el caso de esta investigación, pretende abarcar al colectivo estudiantil en situación de desplazamiento del Colegio Paraíso Mirador IED, el cual comprende población de diferentes regiones de Colombia entre campesinos, afrodescendientes e indígenas.

De otra parte, la interculturalidad, también suele ser vista (al igual que las apropiaciones de multiculturalidad en Europa y otros lugares) como un intercambio o diálogo entre culturas, en el cual no debe existir imposición o supremacía alguna; propende por el aprendizaje mutuo, la coexistencia en términos pacíficos y el respeto por el otro. Éste es un concepto totalmente válido y más si se tiene en cuenta que el mundo, en general, está constituido por una amalgama de culturas, personas, ideologías e intereses que, en ciertas circunstancias, se han convertido en elementos generadores de conflicto, ya que al parecer, al ser humano le es difícil convivir con la diferencia, entender que no todos somos iguales y que el respeto por el otro constituye parte fundamental de los principios para vivir en comunidad de manera digna.

La interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, reconociendo los efectos del colonialismo (la colonialidad), donde la interculturalidad,

Intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esta manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998, p. 4).

Así mismo, la interculturalidad, surge como una posibilidad de poner en escena un conjunto de *epistemes* otras, incluso ideologías otras, cosmovisiones otras, pensamientos otros, que han permanecido excluidos de los procesos de construcción de conocimiento, por no corresponder al estilo occidental, encargado de dirigir los rumbos de nuestro territorio durante varios siglos. De allí la importancia de generar procesos interculturales en la escuela desde una concepción que no la asuma como simple trasmisora de conocimientos sino como productora de conocimiento.

Esta marginalización se determina básicamente por el señalamiento hacia algunas poblaciones, marcadas históricamente como incultas, incivilizadas, atrasadas que, desde esta óptica, no encajan en los marcos de producción de conocimiento, menos en el ideal de modernidad, emanado desde Occidente, el cual, a su vez, ha encontrado gran aceptación en una sociedad educada para el deslumbramiento, la admiración y aceptación según la pertenencia a una clase, una raza/etnia, o el nivel de escolaridad.

Por tal manera y, en correspondencia con lo descrito anteriormente, es pertinente conocer un aparte, que en referencia a la interculturalidad, hace una de las comunidades indígenas del país, población que ha padecido y a la vez resistido los fenómenos de subordinación desde los inicios de la campaña colonizadora; el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca, manifiesta: *“entendemos la interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo, para pensar en la construcción de sociedades diferentes, en otro ordenamiento social”* (2004, p. 111).

Bajo estas condiciones, entender la interculturalidad como un proceso básico de intercambio cultural, sería desconocer una enorme producción teórica elaborada con respecto al pasado y presente de las comunidades indígenas y afrodescendientes, en relación con las diversas problemáticas que deben afrontar. La interculturalidad implica el reconocimiento de una serie hechos históricos y de reconocimiento político que han sido analizados con profundidad y, por tanto, no sería apropiado creer que sus propósitos están encaminados al simple contacto entre culturas.

Es así que la interculturalidad en América Latina adquiere un significado mucho más profundo; hace un análisis de cómo los hechos ocurridos en los procesos de colonización han dejado huella en la sociedad y, a pesar de los siglos transcurridos, por increíble que parezca, continuamos marcados por estos acontecimientos. La creación de la idea de “raza”, por parte de los conquistadores, sirvió como excusa para dominar, inferiorizar y esclavizar a los indígenas y afrodescendientes, quienes,

de acuerdo a la clasificación racial establecida por los europeos fueron encasillados en lo más bajo de esta.

Como se ha mencionado anteriormente, tales hechos han originado una serie de consecuencias para estos grupos, quienes a pesar del tiempo transcurrido, ven cómo la sociedad se comporta de diferentes maneras frente a ellos; generalmente, mediante la discriminación, la indiferencia y la exclusión social, sumado a las necesidades económicas, políticas, territoriales, de representación y participación, que se convierten en el común denominador de estos grupos en el país.

Es aquí donde la interculturalidad adquiere un significado diferente; el interés de las propias comunidades, así como de intelectuales que se han preocupado por su problemática han permitido propender por una sociedad intercultural, en la que el restablecimiento de derechos, el respeto y reconocimiento de la diferencia, se conviertan en agentes emancipadores para colocar en igualdad de condiciones a estas comunidades, sus conocimientos, pensamientos, ideologías y propuestas, frente a quienes ostentan el poder, permitiendo un diálogo simétrico, sin la tradicional imposición mantenida durante siglos hacia quienes han sido considerados minorías.

Por razones e intereses de control político, mantenimiento del poder, dominio territorial y cultural, la interculturalidad se ha convertido en uno de los temas de moda , como indicaría el documento desarrollado por la UNESCO, (2002, p.4) , “Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural”, que eleva esta diversidad a la categoría de “patrimonio de la humanidad”, de tal manera que los diferentes gobiernos deben agenciar y asegurar su preservación, siguiendo un conjunto de normativas que hacen referencia a elementos como son sus territorios, costumbres y lengua, entre otros.

La referencia hecha en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad como una moda, encuentra sustento en hechos y prácticas que han tomado fuerza a nivel internacional. De hecho, puede establecerse una relación con los fenómenos de la modernidad y el capitalismo globalizado, que no pasan por alto tal situación y

encuentran en estos pronunciamientos otra oportunidad para direccionar sus acciones al enriquecimiento particular, haciendo de la cultura un campo de negocios.

Para los gobiernos nacionales, es de vital importancia desviar parte de su atención hacia el control de los procesos que se vienen adelantando en torno al tema de la diversidad cultural; como se ha mencionado antes, en la medida en que ésta adquiera una característica funcional al sistema, no cuestiona las dinámicas de poder establecidas, no genera movilización ni acciones contra-hegemónicas y por lo tanto, no representa un riesgo desestabilizador. Es por esto que, en gran medida, las prácticas interculturales, o de protección de la diversidad cultural, de la forma en que es asumida por los organismos estatales o interestatales, que enmarcan sus acciones en prácticas asistencialistas o de simple folclorización cultural, olvidan que la “diversidad étnica y cultural” ha venido siendo objeto de prácticas mercantilistas que hacen de la cultura un negocio del que ni siquiera sus portadores son directamente beneficiados.

Sin lugar a dudas, la aplicación de estas medidas brinda una posición cómoda y ante todo tranquiliza a los sistemas de control, mientras que una interculturalidad crítica, de la manera como lo expresa Walsh, representa unas dinámicas completamente diferentes, traducidas en la generación de procesos de reflexión, análisis para el cambio en el funcionamiento de la sociedad, donde aquellos a los que han mantenido por fuera del escenario político, se les otorgue una verdadera participación, garantizando la posibilidad de poner de manifiesto sus conocimientos, necesidades, intereses, propuestas, alternativas y todo aquello que conlleve a una transformación de las condiciones asimétricas a las que han sido condenados.

Aun así, la interculturalidad debe abarcar otros hemisferios sociales, si bien es cierto que su ingreso en la escena política representa una posibilidad de cambio, esto no asegura su materialización; por lo tanto, no debe gestionarse únicamente desde tal contexto, ya que existen otros espacios que pueden aportar en los procesos de transformación para crear otros ambientes de interacción y visualización en la sociedad. La escuela, la familia y los medios de comunicación, son instituciones que

juegan un papel trascendental en los procesos de construcción social. En ellos, la interculturalidad debe asegurar su ingreso y desde allí fomentar acciones transformadoras. En este sentido, la interculturalidad abarca dos campos que no deben desligarse y desde los cuales debe gestarse su evolución e ingreso en la escena social, el político y el pedagógico y de la forma como el trabajo mancomunado se convierten en herramienta fundamental en la consecución de los propósitos vislumbrados por la interculturalidad.

3.3 LA INTERCULTURALIDAD DESDE ALGUNAS PERSPECTIVAS PROPUESTAS POR CATHERINE WALSH

Desde los años 90, la interculturalidad se ha puesto como tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional. Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado. (Walsh C, 2009, p. 1).

Como se expresó previamente, la interculturalidad, en los últimos años, tiende a ser vista como el espacio para hacer de la diversidad cultural una moda; por lo tanto, el interés que despierta en la sociedad la interacción con elementos de otras culturas es una respuesta a la necesidad de estar a la vanguardia de directrices internacionales que, a la par, hacen juego a intereses capitalistas y proyectos neoliberales desarrollados por Occidente.

El tema de la interculturalidad ha captado en los últimos años la atención de varios Estados latinoamericanos; dentro de ellos, el Estado colombiano ha respondido a demandas de los pueblos étnicos y otros grupos “diversos”, llegando al punto de hacer transformaciones en sus políticas públicas.

No se puede dejar de lado que el interés por lo intercultural surge como respuesta a demandas y movilizaciones sociales de grupos que se han preocupado por la necesidad de posicionamiento social, así como el reconocimiento de sus derechos,

del interés por salir del estado de invisibilización y olvido en el que se encuentran y de un llamado fuerte al deseo por ser culturas valoradas por su diferencia, historia, conocimientos, tradiciones y con el derecho a participar en la construcción de una sociedad en la cual sean tratados bajo marcos de respeto, igualdad de condiciones, justicia, sin ser objeto de persecución, ni procesos de asimilación o dominación.

Con base en los planteamientos anteriores, Walsh (2009), establece para la interculturalidad tres perspectivas diferentes.

La primera, es denominada interculturalidad *relacional*, “*hace referencia de forma más básica y general, al contacto e intercambio entre culturas*” (Walsh, 2009, p. 3); bajo estos parámetros, se sacan a relucir prácticas, saberes, tradiciones, en condiciones de igualdad o desigualdad, pero sin mostrar la dimensión real de conflictividad, dominación y colonialidad del poder que se da en estas relaciones, además de ocultar las estructuras sociales, económicas, políticas y epistémicas que colocan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad.

La segunda, hace referencia a la interculturalidad *funcional*, en donde esta autora, apoyada en planteamientos del filósofo peruano Fidel Tubino (2005), expresa: “*...aquí la perspectiva se enraíza en el reconocimiento de diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida*” (Walsh, 2009, p. 4). Luego que se produce la aceptación de la diversidad y la diferencia cultural dentro de los marcos jurídicos y legales, se adjunta la promoción del intercambio, brindando un reconocimiento negado anteriormente, pero con el fin de tener bajo control los movimientos culturales que puedan traducirse en amenazas al sistema. Por lo tanto, no representa un cambio en las escalas de poder, no crea igualdad de condiciones sociales, culturales o económicas; básicamente, los incluye en el sistema para la obtención de beneficios y para hacer de estas medidas, mecanismos de control, “*es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente*” (Tubino, 2005 en Walsh, 2009, p.4)).

La tercera perspectiva planteada por Walsh es la interculturalidad *crítica*; en este punto, la interculturalidad adquiere un sentido y una relevancia más profunda. Se trata de un proyecto o una propuesta política en proceso de construcción, con miras a la generación de cambios radicales en el esquema tradicional de poder, en el cual la jerarquía colonial impuesta es sometida a una ruptura, en tanto que aquellos señalados como inferiores (indígenas y afrodescendientes) y todas las poblaciones víctimas de la discriminación y la subalternización, participan en los procesos constructivos adelantados por la sociedad, persiguiendo la igualdad y la justicia mediante acciones políticas y democráticas en el escenario social, político y cultural del contexto latinoamericano.

3.3.1 Interculturalidad crítica y praxis decolonial

Leer críticamente el mundo es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. (Freire P, 2004 p. 18).

La interculturalidad crítica, en la forma como ha sido planteada arriba, no es funcional al sistema establecido; su direccionamiento está diseñado en contravía al esquema que marcha en la actualidad. Una de sus características más sobresalientes, radica en el hecho de ser pensada y formulada por quienes históricamente han sido dominados, rompiendo con las dinámicas de poder tradicionales.

Es, en ese sentido, una propuesta decolonial, que debe garantizar la participación de aquellos considerados inferiores y que han estado al margen de las decisiones relacionadas con los procesos evolutivos de la sociedad; al ser ellos los interesados, deben liderar la construcción de un nuevo sistema, que resalte su pasado, necesidades y alternativas, demostrando, además, sus capacidades propositivas y organizacionales en el diseño y funcionamiento de tales intenciones.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia de acción y progreso permanente, de relación y negociación entre las jerarquías de poder establecidas y en condiciones de

respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos- que afirma en la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización, discriminación. (Walsh, 2009, p. 5)

Parte fundamental de esta propuesta es la posibilidad de reconstruir hechos históricos y mostrarlos a un colectivo social, que los asuma de la manera como se los han contado y, en especial, desde algunos escenarios como el escolar. Se pretende dar a conocer las injusticias y actos de victimización ocasionados, para así, acceder a la reivindicación de derechos culturales, territoriales, políticos y económicos. Aquí no tiene cabida el ideal de *raza*, menos el establecimiento de jerarquías en términos de superioridad/inferioridad basado en tal premisa; tampoco guarda relación alguna con la obstaculización del acceso a derechos fundamentales, que ha ocurrido en ciertos pasajes de la historia y que en determinados momentos fueron establecidos por ciertos elementos culturales como tradiciones, prácticas o cosmovisiones que, al no ser del agrado de los colonizadores, eran señaladas y tildadas como ridículas y hasta diabólicas, dando un carácter negativo a todo el componente cultural de estas poblaciones.

En esta propuesta, sus visiones y conocimientos han de ser tenidos en cuenta; se ha de producir un diálogo inter-epistémico que garantice prácticas participativas en condiciones igualitarias; no es posible pensar un proceso decolonial si permanece la supremacía del conocimiento Occidental sobre aquel producido por las poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas, para el caso de esta investigación. Aquí aparece una preocupación por el ser, el saber, la posibilidad de conocer y vivir desde unos pensamientos *otros*, una filosofía *otra* y unas creencias *otras*, adjuntando el restablecimiento del respeto por la naturaleza y las diferentes formas de ver y vivir la vida.

Cuadro 2

| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| INTERCULTURALIDAD FUNCIONAL | INTERCULTURALIDAD CRÍTICA |
|------------------------------------|----------------------------------|

| | |
|---|--|
| Asume la diversidad cultural como eje central. | Su punto de partida son los patrones de poder, la racialización y la diferencia colonial, no simplemente cultural. |
| Se basa en el reconocimiento y la inclusión dentro de la sociedad y los estados nacionales. | Es una construcción de y desde la gente que ha sido subalternizada. |
| Se mantiene la desigualdad. | No es un proyecto étnico ni de diferencia en sí. |
| Responde y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales. Tiene sus raíces en el Estado. | Su origen deviene de las diferencias políticas de los movimientos sociales. |
| Naturaliza las diferencias y oculta las desigualdades. | Es un proyecto político, social, epistémico y ético. |
| Proyecto que se sustenta en la colonialidad. | Su proyecto se constituye de la mano con la decolonialidad. |
| Se preocupa por los saberes dominantes. | Se preocupa por los saberes de resistencia, insurgencia y oposición. |
| Muestra la máscara cultural. | Muestra el rostro de las culturas. |
| Procesos multiculturales. | Procesos interculturales críticos. |
| Programas educativos especiales donde se privilegia "la educación normal". | Se contemplan posibilidades "otras" de educación. "Educación propia". |
| Universalidad epistémica. | Diversidad epistémica intercultural. |
| Se ancla en conocimientos ancestrales como folclore. | Se asumen los conocimientos ancestrales. |

(Fuente: Perea F, 2012)

3.4 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Como se dijo, los Estados latinoamericanos en los últimos años han demostrado su preocupación por integrar el tema intercultural en la construcción de sus políticas públicas, ocultando intereses que, en realidad trascienden por el orden de lo económico y el mantenimiento hegemónico de poder.

Una de las instituciones de mayor incidencia en el proceso de implementación de la interculturalidad en la esfera social es la escuela; para tal fin, las políticas educativas y el sistema educativo han sido rediseñados en algunos aspectos, a fin de satisfacer estas iniciativas. Sin embargo, es pertinente aclarar que los replanteamientos políticos no han sido tan significativos respecto de los requerimientos hechos por parte de aquellos grupos para quienes el modelo sociopolítico no es beneficioso; por esto, es preciso señalar que tales modificaciones no trascienden más allá de la promulgación del respeto. De esta manera, las nuevas políticas terminan conjugándose con el discurso multiculturalista que en poco o nada cuestiona el esquema instituido. En resumen, los cambios hechos han sido de forma, más no de fondo.

En relación al procedimiento adelantado en América Latina, con el propósito de integrar la interculturalidad a la educación, Catherine Walsh, describe tres momentos, en los cuales se hizo notorio el afán de promulgar la interculturalidad como un simple mecanismo de reconocimiento y protección a la diversidad.

- En los años 80 se empieza a entender la educación intercultural bilingüe como un modelo de educación que debe su importancia y desarrollo a la existencia de comunidades indígenas que reclaman respeto y reconocimiento de su lengua; es así como se crea la necesidad de diseñar políticas educativas que reconozcan en sus países el plurilingüismo y la multiétnicidad; entendiendo que la diversidad lingüística en sus países demanda un trabajo especial para su conservación, fortalecimiento y transmisión a futuras generaciones. No obstante, la inclusión de estas comunidades al sistema legal de los Estados puede desencadenar un efecto contrario al perseguido inicialmente, representado en la imposición de

sistemas de control político, económico, social y cultural, obteniendo como resultado la dominación y la homogenización. Se promueve, a fin de preservar las lenguas nativas y como elemento esencial de la educación intercultural bilingüe, el uso de su lengua en el desarrollo de sus prácticas cotidianas, tomando como segunda opción la lengua nacional; esto con el propósito de que sean ellos quienes se relacionen con la mayoría y no de forma contraria.

- En los años 90, se consolida esta política en Latinoamérica, apareciendo el constitucionalismo multicultural o el constitucionalismo multiculturalista, como lo describe Walsh. Las reformas educativas hacen parte de estas políticas de corte neoliberal, comenzado por Colombia; se puede afirmar que apuntan al reconocimiento de la diversidad como respuesta a exigencias del vanguardismo capitalista, pero sin generar transformaciones significativas en el sistema educativo, adaptando de manera funcional la interculturalidad al esquema tradicional.
- Para el siglo XXI, se describen dos ejes de cambio: el primero, corresponde a una relación entre la educación y el desarrollo humano integral, que busca hacer de cada quien una persona capaz de afrontar crisis, siendo un sujeto productivo para la sociedad y que esté en capacidad de mejorar la calidad de vida individual y colectiva; pero con una particularidad, que pueda hacerlo individualmente, sin ocasionar cambios en la estructura social; dicho de una manera tradicional, depende de cómo cada quien maneje su vida. El segundo, busca una educación universal, única e igual para todos en la cual se integre a toda la sociedad con su diversidad. En varios países de la región se da inicio a la legislación para una Educación Intercultural. Por ejemplo, México plantea la creación de modelos educativos en los cuales se prioriza la interculturalidad durante todo el proceso escolar, y en ese país y otros de la región, se crean universidades interculturales, donde los conocimientos propios de las comunidades indígenas son la base fundamental y elemento constitutivo de vital importancia en los procesos pedagógicos adelantados. En Colombia, aparece –además– la Cátedra de Estudios Afrocolombianos,

que hace su ingreso al escenario escolar como una materia “étnica”, de la cual se pueden señalar sus carencias en la profundización y reflexión acerca de la historia, luchas, personajes sobresalientes de estas comunidades, así como la falta de conocimiento de su cultura, pensamientos, saberes y demás particularidades que trasciendan hacia cambios en la forma de visualizar a las comunidades afrocolombianas: en la práctica, lo que más se realiza para el abordaje de estos temas son actividades folclóricas.

- Bolivia y Ecuador, por su parte, esbozan una alternativa diferente, que guarda una intencionalidad mucho más profunda y propone unos alcances más significativos; aquí son adoptados, en gran medida, los planteamientos desarrollados desde la interculturalidad crítica, consistentes en una propuesta decolonial, la cual busca afectar directamente el funcionamiento del sistema, creando un modelo *otro* de ser y estar en el mundo, en el cual la diferencia no sea sinónimo de segregación o desigualdad sino, más bien, constituya el principio e insumo para la apertura de la sociedad hacia ambientes de participación, garantía de derechos y aprendizajes sin potenciar unos conocimientos por encima de otros, llegando a establecer un verdadero diálogo inter-epistémico, representado en la toma de decisiones dentro del escenario político de las naciones.

Tomando como referencia los planteamientos anteriores y trasladando los temas de educación e interculturalidad al campo específico de las prácticas escolares, en particular para el desarrollo de esta investigación, paso a considerar las nociones que frente al concepto de interculturalidad maneja el ente que rige la educación en la ciudad de Bogotá, como es la Secretaría de Educación Distrital (SED), así como el colegio con el cual se realizó esta investigación.

La vinculación de un alto número de estudiantes afectados por el desplazamiento forzado a los colegios del Distrito, ha sido factor determinante en la aparición del concepto de interculturalidad en el contexto educativo de la ciudad. No debe desconocerse que el tema cultural con un enfoque de diversidad cultural, hace décadas atraviesa los planes de estudio, fundamentalmente del área de las ciencias

sociales. Así mismo, es importante señalar la forma como se han venido abordando estos temas en los colegios, ya que el componente cultural en las prácticas escolares, pasa básicamente por el reconocimiento de las regiones colombianas junto con sus trajes típicos, bailes, comidas y algunos elementos lingüísticos como refranes, coplas o canciones.

Con respecto a la forma como son abordados los temas relacionados con las comunidades indígenas y afrodescendientes y su rol en la sociedad nacional, la forma de desarrollar estos contenidos no destaca mayores diferencias, teniendo como hecho significativo que las clases se basan en textos escolares homogéneos que, de acuerdo a investigaciones realizadas por investigadoras como Elizabeth Castillo y Sandra Soler, no favorecen la construcción de una imagen diferente de la que se tiene de estos grupos, guardando además una carga racista, que no hace de la escuela un elemento contributivo para la superación de las dinámicas segregacionistas presentes en la sociedad, en relación con el tema, Castillo E, escribe:

La escuela se constituye en una de las instituciones donde esta ideología de la superioridad racial se ha reproducido con gran potencia, pues, desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos. (2011, p. 62),

Frente al tema, Soler S, (2008, p. 654), respalda esta tesis, argumentando *“la escuela, a lo largo de la historia, ha sido la responsable de la generación y transmisión de ideas y prácticas racistas. Los textos o manuales escolares constituyen uno de los instrumentos para la reproducción de la dominación”*. De igual manera, Soler et al., revisa las representaciones de la alteridad en otras investigaciones relacionadas con el tema, y desarrolladas en países de diferentes continentes, incluyendo a Colombia:

Investigaciones en las que se crítica la casi total exclusión de los gitanos, los indígenas y los afrodescendientes de los textos escolares y en las que se discute su

asociación con el pasado, y su recurrente representación como los “otros”, lo “exótico”, lo “salvaje” o “lo problemático”.

Para el desarrollo de la presente investigación, es importante mencionar este tipo de trabajos, en primer lugar, por las características poblacionales de los estudiantes apartados de sus territorios, pero también, porque permite conocer otro elemento constitutivo del papel jugado por la escuela en el manejo de estas temáticas; proporciona elementos que deben generar una reflexión y análisis respecto de los métodos y recursos empleados en la trasmisión de estos contenidos y la urgencia en la modificación de las estrategias implementadas, con miras a superar la discriminación racial, uno de los legados coloniales más fuertes que prevalece en la escuela y la sociedad.

Ante el gran número de población estudiantil en situación de desplazamiento presente en los colegios del Distrito, se evidencia la inquietud de diferentes agentes encargados de la educación en la ciudad, en torno a cómo abordar este grupo de estudiantes, teniendo en cuenta su diferencia cultural, sus problemáticas y pasados, pero también lo que pueda ocurrir al interior de los colegios en términos de convivencia, al presentarse esta multiplicidad de culturas en las instituciones educativas.

En el intento por atender esta situación, surge el tema de la interculturalidad como herramienta para intentar encontrar salidas; porque suele confundirse y adoptarse el discurso multicultural y sus prácticas encaminadas a la confluencia en un mismo espacio de grupos culturalmente distintos y evitar así, la generación de conflictos.

Es habitual encontrar que se menciona con frecuencia, en documentos referentes a estos temas, el concepto de interculturalidad, mas no se ahonda en las diferentes interpretaciones a que el mismo puede dar lugar (siguiendo la clasificación de Walsh, por ejemplo). Lo mismo ocurre en los Manuales de Convivencia de algunos colegios y, en particular, del colegio en el que se desarrolló esta investigación, donde el concepto es enunciado, junto con el de “tolerancia” y respeto por la diferencia (en muchas de sus manifestaciones); en ciertos apartes se habla inclusive

sobre la necesidad de fomentar prácticas interculturales, sin embargo, se terminan materializando en prácticas de muestras de “costumbres” exóticas y típicas de los diferentes grupos poblacionales, sin problematizarlos.

Como dato interesante, las encuestas realizadas a algunos docentes de la institución, demostraron, en su gran mayoría, que el concepto de interculturalidad se confunde con el de multiculturalidad, ya que gran parte de los profesores entrevistados entienden la interculturalidad como la presencia de diversidad de culturas en un mismo espacio, esto es entendible si se tiene en cuenta que ellos no han recibido orientaciones teóricas y pedagógicas en este campo de formación. Así mismo, cuando se indagó por las actividades encaminadas a fomentar la interculturalidad en la institución, hablaron del “Día de la raza” y del “Día de la afrocolombianidad”. Al preguntarles qué se hacía en estas conmemoraciones, sus respuestas coincidían en: presentación de bailes, trajes, platos típicos, etc., aunque se encontró también la realización de actividades como lecturas o dramatizaciones que buscan generar reflexión para contrarrestar el racismo presente en la sociedad. En esa línea, es también importante resaltar el proyecto de indo-afro-colombianidad, que lidera el área de ciencias sociales, ya que allí se logró conocer el interés de algunos docentes, aunque en menor cantidad, de profundizar en temas fuera de la tradicional folclorización y ocuparse de otros tales como historia de nuestros antepasados e importancia de estos grupos étnicos en el país.

En estas intenciones de transformación de la realidad, basadas en una visión crítica de la interculturalidad, no pueden separarse los elementos de pedagogía-política, puesto que su acción debe ser mancomunada. Esta idea, desarrollada por Walsh, (quien toma pensamientos de Freire, (2004, p. 18), expresa lo siguiente:

La educación intercultural en sí, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan. (2009, p. 2),

Bajo estos parámetros, la interculturalidad, entendida como una apuesta política que busca transformar la sociedad, debe encontrar en la educación la base para su fortalecimiento y divulgación; pero, fundamentalmente, proyección al escenario sociopolítico del país, generando desde la etapa escolar, prácticas de reflexión en torno a la necesidad de cambio en los esquemas tradicionales, buscando que los jóvenes se interesen por las situaciones que los afectan individual y colectivamente; al tiempo que se desarrolla un trabajo direccionado hacia la evolución y mejoramiento de las capacidades para pensar en el otro/la otra, como sujeto que sufre, pero que a la vez posee cualidades y fortalezas merecedoras de reconocimiento en la esfera escolar y social, y que además posee otras formas de aprender. Al tener en cuenta estas consideraciones, la propuesta pedagógica intercultural diseñada, buscó la manera de incorporar el componente político que responda a estos requerimientos, como explico en el siguiente capítulo.

3.5 LA IDENTIDAD, UN ELEMENTO DE LA CONDICIÓN HUMANA QUE SUFRE ALTERACIONES

La identidad, al igual que el ser humano que la vivencia, es imposible de retener. No se encuentra en ninguno de los dos hemisferios del cerebro, no existe un banco nacional donde pueda guardarse, emitirse, robarse o falsificarse. No se puede buscar sólo en el pasado, aunque se descubriera la máquina del tiempo; es inagotable, cambiante, constante, material y etérea. También, es importante decir, se encuentra en todas partes, se relaciona con todo, es imposible no tenerla. No se puede, pues, dar una definición sobre ella y aplicarla a todas las situaciones, porque siempre queda faltando o sobrando algún aspecto. (Herrera et.al., 2003, p. 27).

El estudio de la cultura y temas relacionados, nos remite a un concepto estrictamente ligado: la identidad; dado que es difícil desarrollar un análisis de la cultura, pasando por alto el tema de la identidad y viceversa, la conformación de un grupo o comunidad que busque potenciar y transmitir elementos culturales para fortalecer y dar continuidad a su “cultura” depende, necesariamente, de los procesos de construcción de identidades; son estos los que crean sentido de pertenencia,

afectividad, arraigo o enorgullecimiento, hacia aquellos elementos propios del lugar al que se pertenece (o a la posición de sujeto en el entorno social) y son estos los que permiten a un sujeto apropiarse de los mismos para sentirse identificado con el grupo, sus prácticas, tradiciones, costumbres y demás aspectos pertenecientes a su comunidad.

La construcción de estos procesos de identidad emerge voluntaria e involuntariamente y de diferentes maneras, de acuerdo al grupo, a los elementos que lo rodean, a la sociedad, a los medios de comunicación, a las cosas que generan gusto o deseo.

Por consiguiente, la identidad se construye desde diversos puntos sociales, puesto que una persona puede sentirse identificada con varios grupos (varias posiciones de sujeto), sin dejar de pertenecer a alguno de ellos; puede tener identidad hacia la familia, la escuela, hacia diferentes grupos sociales (de amigos, deportivos, recreativos, artísticos, religiosos), hacia la ciudad o el país, ya que los procesos de identidad se valen de aspectos como las costumbres, la tradición oral, las prácticas, referidas a la vestimenta, música, danzas, apariencias, lenguaje, experiencias y conocimientos, es decir, todo lo que rodea al ser humano puede ser funcional en la construcción de identidades. Depende del grado de apropiación que éste haga de los diferentes factores que lo envuelven y de la mediación o presión que ejerza el colectivo que se encuentra en su entorno, fundamentalmente con los que se relaciona y desarrolla sus vivencias. En relación con el tema, Villa W y Villa E, escriben:

La marcada forma de asumir la identidad se origina por medio de la centración de los contenidos que dan forma a la cultura como un resultado de procesos resultantes de los contenidos que se transmiten y reproducen en circuitos intracomunitarios o intercomunitarios. (2009, p. 6),

En esta investigación, el tema de la identidad (o mejor, las identidades), constituye un elemento de especial importancia, al entrar en juego directamente en los

procesos socioculturales que desarrolla el grupo de estudiantes procedentes de otras regiones colombianas. Es, precisamente sus identidades, las que, en primera instancia, se ven asaltadas por el contexto, los actores y las prácticas cotidianas del nuevo entorno receptor. Al respecto, Herrera M, et al., manifiestan:

La comunicación establecida con la escuela, con los saberes, los maestros, los compañeros, los conocimientos, será información básica para la conformación de la identidad y de la mirada que se le propone a cada individuo, sobre lo que es su entorno y la relación que establece con él. (2003, p. 29)

El estudiante en condición de desplazamiento ha forjado una identidad en relación con su territorio de origen, su familia, la comunidad, así como prácticas, enseñanzas y otras dinámicas culturales allí establecidas, que pueden distar en mayor o menor grado de lo encontrado en el barrio El Paraíso, su nuevo lugar de residencia, respecto a la relación que adquieren los procesos de construcción de identidades con el territorio en el cual se desenvuelven los distintos grupos poblacionales y lo que allí ocurre, teniendo en cuenta que, para este caso, se refiere a un grupo estudiantil apartado por la fuerza de sus tierras; al respecto, los hermanos Villa W y Villa E, expresan:

La modernidad trae consigo la aparición de nuevas instituciones sociales que cumplen el papel de cohesionar, con base en unos contenidos que ayudan a establecer la sujeción de acuerdo con: - • Un territorio, que tiene que ver con el lugar en el cual las personas construyen referencias para la acción dentro de un contexto de actuación concreta. - Una historia, que informa sobre los orígenes, las fechas y las celebridades destacadas en la constitución de las sociedades, pueblos y culturas, en este caso se desarrolla como parte de una narrativa especializada que es conocido como de la historia relato, la cual se antepone a los procesos situacionales y relacionales de la memoria enganchada en el lugar que se produce y reproduce desde la tradición oral. - Una lengua, que se constituye en los modos de decir que determinan la constitución del pensamiento como partícipe de una comunidad específica. - • Un sistema de creencias, que determinan la sujeción de acuerdo a una visión de mundo soportada por el mito

y el rito, en el sentido de la construcción de la espiritualidad que conecta con lo sagrado. Estos puntos de referencia hacen parte de los procesos de fijación de la identidad de las personas a partir del hecho de habitar y ser habitado por los contenidos culturales que legitiman tanto la sujeción como la pertenencia cultural. La identidad se puede entender en términos de la articulación de contenidos que gobiernan la conciencia de las personas. (Villa y Villa, 2009, pág. 6).

A partir de estas consideraciones y buscando establecer de qué manera los elementos anteriormente planteados por estos autores inciden en las transformaciones identitarias presentadas por los estudiantes de este estudio, decidí realizar una serie de entrevistas, en las cuales se solicitó a estudiantes en situación de desplazamiento la descripción física del sitio que habitaban, acompañado de la elaboración de dibujos que representaran cómo era dicho espacio, indagando además sobre prácticas, rutinas, cotidianidad, creencias, formas de comunicación y algunas particularidades históricas locales, para luego desarrollar un plano comparativo en relación con su presente y, así, empezar a demostrar cómo el contexto y sus contenidos terminan articulándose con la construcción de identidades del grupo estudiantil en mención.

Se encontró que, para la mayoría de ellos, sus vidas transcurrían en espacios rurales, rodeados de montañas, árboles, vegetación, ríos, animales y todo lo que la naturaleza ofrece con respecto a la posición geográfica del entorno. Se hallaron casos de otros estudiantes que no habitaban espacios rurales, siendo las cabeceras municipales sus sitios de residencia. En cuanto a sus prácticas, se logró establecer que, para aquellas personas procedentes del campo, algunas actividades diarias se relacionaban con el recorrido a pie de trayectos largos para ir al colegio y luego volver a sus casas; otros relatos mencionan cuidado de animales, trabajo de la tierra y otras labores propias del medio rural; también hablan sobre algunos juegos o actividades de esparcimiento con vecinos de la vereda. La descripción hecha por los estudiantes que residían en las cabeceras municipales narra sus actividades escolares diarias, con algunas visitas ocasionales al campo y otras acciones con amigos y amigas.

En cuanto a los elementos de carácter histórico, lingüístico y de creencias, se pudo determinar que la mayoría de estudiantes tenían experiencias directas con narraciones, relatos o historias, marcadas por la participación de sus padres/madres y abuelos/as, en la narración de mitos, ritos, apariciones de seres sobrenaturales, entre otros. Estos elementos fueron parte fundamental en la construcción de la propuesta pedagógica, entendiendo que el maestro(a), no es el único dueño del saber y que existen otros sujetos poseedores de otros saberes que perfectamente pueden interactuar en la escuela. Se evidencia el uso de algunos términos particulares de su región, así como su acento. En cuanto al tema religioso, se encontró un vínculo fuerte con el catolicismo, la creencia y la fe en un ser supremo (Dios), el respeto y apropiación de prácticas religiosas, como rezar, ir a misa, así como el reconocimiento de otros personajes como la Virgen, Jesús y algunos santos.

En definitiva, estas dinámicas trascienden y forjan un sentido identitario en cualquier grupo poblacional, pero estos estudiantes, al llegar al colegio evidenciaban comportamientos particulares que los diferenciaban del resto de compañeros, diferencia que fue desapareciendo, a medida que interactuaban con la comunidad del barrio y del colegio. Resulta interesante observar que los estudiantes dan muestra de olvido o desinterés hacia algunas tradiciones o costumbres y ya no se sienten fuertemente identificados con este pasado reciente, ya que en un lapso de tiempo de alrededor de seis meses, un número considerable de estas y estos estudiantes se había desprendido de alguna parte de su legado cultural. Se puede determinar la evidencia de un proceso de pérdida o transformación de identidades culturales en relación con el pasado. Tal proceso evoluciona en paralelo a los modos como los estudiantes se relacionan con el conjunto de elementos que hacen parte del entorno, adquiriendo ciertas características diferenciales en la actualidad.

De ello se puede inferir que los niños y niñas son sujetos en proceso de desarrollo y construcción de identidad; por tanto, este nuevo espacio de socialización lo que

hace es brindar nuevas opciones de trasmisión cultural, donde los niños posiblemente se adoptan lo que más llame su atención.

En relación con lo anterior, es importante señalar que el barrio y el colegio representan algunas características nuevas, para personas en situación de desplazamiento, como son el espacio físico, el uso de los tiempos escolares y el encuentro con otras personas; sus diferencias con lo establecido en el pasado influyen en las modificaciones adoptadas por los estudiantes. En este lugar, se encuentran con otros compañeros/as y profesores/as, otras dinámicas, lenguajes, formas de expresión, en donde las actividades diarias también cambian, ya que algunas labores relacionadas con la vida campesina no hacen parte más de sus vidas; inclusive, el alimento que consumen para algunos de ellos ha cambiado. En conclusión, se encuentran inmersos en una cultura que tiende a superponerse o reemplazar lo que existía, sobre todo si se tiene en cuenta que un alto porcentaje de la población investigada, actualmente se refiere a niñas y niños entre 10 y 14 años y, prácticamente, la mitad de su corta vida ha transcurrido en la ciudad, aumentando el tiempo de interacción en este entorno con respecto al tiempo permanecido en su lugar de origen, lo que genera un desarrollo de sentido de pertenencia e identidad que se apega al nuevo entorno y produce una desconexión o desaparición de ciertos modos, de las identidades en relación con experiencias pasadas.

No se pretende que el colegio les devuelva estos espacios, dinámicas o personas; por razones obvias, esto es imposible. Se intenta generar transformaciones en las prácticas pedagógicas, abordando la dimensión cultural a través de las perspectivas y propuestas emanadas desde la interculturalidad crítica. Dado que, hasta el momento, el colegio ha sido un espacio que tiene en cuenta sus diferencias, básicamente, desde la óptica de convivencia y, en ciertas ocasiones, para hacer muestras “típicas”, se logró establecer que para la institución escolar, este grupo de estudiantes debe transformarse o amoldarse a lo establecido desde el escenario escolar.

Para dar continuidad al tema referente al papel que juegan las prácticas escolares en estas prácticas, el análisis destaca las características homogenizantes que posee la escuela y el rol que ha desempeñado en la labor conducente a hacer que los estudiantes sean iguales, de acuerdo a parámetros establecidos por la sociedad y la escuela misma; acciones que, en definitiva, se han traducido en la eliminación de la diferencia. Junto a estos pronunciamientos, es importante señalar, además, la forma como los modelos pedagógicos tradicionales guían las actividades escolares diarias en las instituciones educativas, condicionando aún más las formas de enseñar.

Partiendo de esta premisa, puede manifestarse que, a pesar de las intenciones y la promulgación en documentos escritos del respeto por la diferencia y los diferentes proyectos pedagógicos desarrollados en el colegio, la labor educativa tiende a desarrollarse dentro de unas características que cumplen un papel asimilacionista, como, Martiniello M, escribe: *“en las sociedades asimilacionistas se supone que tanto los inmigrantes como las minorías nacionales potenciales se funden en la sociedad mayoritaria y se vuelven invisibles mediante un proceso unilateral de adaptación cultural”* (1998, p.47).

Con esto se quiere dar a entender que las prácticas escolares se desarrollan de tal manera que un grupo minoritario de estudiantes, con características culturales diferentes, termina adquiriendo las particularidades ofrecidas a la mayoría por el entorno; por tal razón, no basta con gestionar un respeto por la diferencia, traducido en una diversidad cultural, que actúe en un mismo espacio, sin desencadenar mayores conflictos; se hace necesario reconocer los conflictos generados por la llegada de inmigrantes y por ende, rediseñar las prácticas pedagógicas, de modo que no solo agencien el reconocimiento de la diferencia, sino que aporten a la construcción de una sociedad (en la escuela y más allá), capaz de visualizar e interactuar de formas diferentes con los considerados diferentes o minorías.

Para ampliar un poco la idea que intenta demostrar el carácter asimilacionista de las prácticas pedagógicas en relación con los procesos de construcción de identidad, es pertinente decir que dichas prácticas se realizan dentro de unos lineamientos estructurados, con contenidos previamente establecidos. Aquí es importante señalar que el profesor(a), a través de la exploración de estrategias pedagógicas diferentes, puede llegar a influir en los contenidos y formas de desarrollo de los procesos de transmisión y construcción de conocimiento. Sin esto se seguirán observando prácticas y contenidos convencionales que no ahondan o proponen la socialización de la cultura, la historia, la cosmovisión o las experiencias populares, campesinas, indígenas o afro descendientes, así como su aporte e importancia en la construcción del país, dejando por fuera muchas de las particularidades culturales que involucran a estudiantes en condición de desplazamiento. Al respecto Villa W y Villa E, escriben:

Se requiere una revisión de los imaginarios sociales a partir de los cuales se asume la identidad como una producción dada por medio de una concepción de cultura letrada, deslegitimadora del conocimiento local de los pueblos que aun en la actualidad son representados como incultos, incivilizados, ágrafos, o simplemente tildados como atrasados por no estar inmersos en una lógica grafo-céntrica de carácter ilustrado. (2009, p. 2),

Estos planteamientos contribuyen al desarrollo de un proceso que intenta demostrar la manera en que el conocimiento, surgido desde grupos socialmente marginados, no logra ingresar y ser reproducido en los diferentes escenarios dispuestos por la sociedad. Para el caso escolar, y teniendo en cuenta que nuestra escuela está construida bajo un modelo occidental, se ha encontrado la existencia de una estructura curricular, que en resumidas cuentas, determina qué enseñar y qué no.

La decisión del modelo occidental en los contenidos a desarrollar ha dejado por fuera otro tipo de conocimientos, estableciendo unos a los que se les ha otorgado mayor relevancia y otros considerados como no-científicos o no aptos para su inclusión; salvo algunos intentos por abordar los saberes de los pueblos ancestrales,

a través de proyectos liderados por el área de sociales, en el caso en cuestión, no se cuentan otras propuestas encaminadas a abordar dichas temáticas. En las entrevistas aplicadas a los docentes, además, algunas personas expresaron no tener conocimiento de la realización de dichos proyectos en el colegio, lo cual puede significar que su implementación opera de manera aislada, sin lograr articularse o ser reconocida por la comunidad educativa, en general. Para fortalecer este aspecto, sería pertinente desarrollar procesos de reconocimiento al saber cultural desde las políticas de la diferencia.

Retomando el tema de los contenidos, las prácticas, los actores pedagógicos y su influencia en la creación de identidades, emerge de forma paralela otro componente de especial importancia; se refiere a la preocupación constante por la creación de la “identidad nacional”, a lo que Herrera M., et al, (2003), se refieren sin cuestionar, así: *“es también necesario tener en cuenta que la situación de clase, etnia o género, propicia múltiples y complejos entramados identitarios que, en las sociedades modernas, se manifiestan teniendo como telón de fondo la identidad nacional”* (p. 29).

Las actividades encaminadas a la formación de algún tipo de identidad, se enfocan básicamente en la construcción de *una* identidad que fortalezca el sentido de pertenencia hacia la nación; para ello, a menudo se recurre a discursos patrióticos, actos heroicos de nuestros antepasados, lo que se traduce en el reconocimiento de los llamados “próceres de la independencia”. Al respecto, es oportuno incorporar otras miradas de la historia, otras voces, aquellas que han permanecido silenciadas y que pueden contar la historia desde otras experiencias.

Sin embargo, desde los primeros grados escolares se enseña el himno nacional, el significado y honores a la bandera, al escudo de Colombia y otros elementos encaminados hacia el fin de construir “identidad nacional”. Se desarrollan también actividades pedagógicas similares, buscando el fortalecimiento de la identidad hacia la ciudad y el colegio.

Tales dinámicas aparecen en la escuela como resultado de contenidos curriculares diseñados por el organismo responsable de la educación en el país. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), hace décadas, estableció la inclusión de estos contenidos en los planes de estudio, para su difusión en las aulas de clase. De esa forma, se observa cómo se ha forjado *una* identidad con un alto contenido patriótico; sin embargo, tal interés en la creación de identidad nacional, nos remonta a algunos siglos atrás, cuando la construcción de la nación, respondió al interés de sectores sociales, fundamentalmente, integrantes de la clase alta heredera de España (españoles nacidos en América, o “criollos” y mestizos que habían comprado derechos basados en la *casta* y la *pureza de sangre*), a quienes el imperio les negaba el acceso a privilegios y mecanismos de poder, tras lo cual se generaron guerras y movilizaciones sociales, representadas en las campañas libertadoras, para ejercer control político sobre la población y establecer su poderío en el territorio.

Este entramado de situaciones históricas da cuenta de la manera como el colegio desarrolla contemporáneamente prácticas educativas generalizadas para el colectivo estudiantil; así, se encuentra que un tipo de educación igual para todas las personas, contribuye en los procesos de homogenización y, por lo tanto, la eliminación de la diferencia. Además, las prácticas pedagógicas estandarizadas, terminan, en corto tiempo, obligando a las llamadas minorías a asimilarse y aceptar lo establecido por la mayoría. En tal sentido, se quiere demostrar la importancia del reconocimiento a la diferencia para, más adelante, gestionar prácticas educativas que refuercen identidades diferenciadas, tomando como elemento primordial un sinnúmero de particularidades que emergen como consecuencia de la diversidad en las regiones de procedencia, según el tema que nos ocupa.

Estos ejercicios contribuyen al fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con su pasado, su territorio, su comunidad, su familia y las diferentes acciones realizadas, contrarrestando los rápidos procesos de transculturación y demostrando las virtudes de su comunidad para que sean valoradas por lo que representan como seres humanos y por lo que pueden transmitir a la comunidad en general.

En conclusión, en este capítulo se pasó a desarrollar de forma directa el tema de la interculturalidad como eje central de esta investigación. La interculturalidad se ha convertido en un campo amplio de investigación siendo motivo de estudio desde diferentes contextos geográficos, políticos y culturales, como respuesta a la necesidad de asumir la diversidad y la diferencia cultural que se presenta en muchos escenarios a nivel mundial.

En primer lugar, se establecieron diferencias entre los conceptos multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, ya que es recurrente que estos términos sean empleados como sinónimos para referirse a temas del ámbito cultural y que principalmente son asociados con la presencia de grupos culturalmente diversos en un mismo lugar. Se estableció con base en planteamientos de intelectuales latinoamericanos que han desarrollado investigaciones en el tema, la multiculturalidad como la presencia de diversas culturas en un espacio determinado, en este sentido han sido y son multiculturales la mayoría de las sociedades en el mundo.

De otra parte, la revisión de dichos estudios permitió comprender el multiculturalismo como un acontecimiento legal que emerge a raíz de la promulgación de ideales en favor de la protección de las culturas, se crean sistemas de legislación política que intentan garantizar su conservación y el acceso a derechos fundamentales. Desde esta perspectiva se podría pensar que en asuntos políticos la tarea en favor de la diversidad cultural es tema resuelto, sin embargo, es quizá el multiculturalismo una de las herramientas más poderosas empleadas para encubrir y disfrazar un sistema que no da lugar a cambios de profundidad y no altera significativamente los mecanismos de poder establecidos. De esta manera las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales no tendrán repercusión alguna en favor de estas llamadas minorías y se continuará ejerciendo el mismo sistema control en nombre de la diversidad cultural.

Por otra parte aparece en la escena sociopolítica, desde algunas décadas el tema de la interculturalidad, un concepto con implicaciones profundas en el ejercicio de reivindicación de derechos y transformación social mediante la reestructuración de los sistemas de poder. La interculturalidad en cambio de la multiculturalidad y el multiculturalismo no basa sus postulados en nombre de la diversidad cultural, el discurso aquí empleado habla en nombre de la diferencia cultural, conceptos que también guardan cierta sinonimia pero que a la vez poseen distintos enfoques, básicamente por que la diferencia cultural encuentra relación con la diferencia colonial que inferiorizó y estigmatizó hace siglos a indígenas, afrodescendientes y mestizos pobres, por ser poseedores de tradiciones, creencias y otras características culturales que no cayeron en gracia a los colonizadores y por tanto fueron subvaloradas.

CAPÍTULO IV

DESPLAZAMIENTO FORZADO Y ESCUELA: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Durante el proceso investigativo se recurrió al uso de herramientas de recolección de información como encuestas descriptivas, en su mayoría con preguntas de respuesta abierta, entrevistas estructuradas, que, a pesar de estar elaboradas previamente, permitían la intervención del entrevistador así como la reformulación de preguntas durante el transcurrir de la misma; también, se realizaron charlas informales y observación participante del actuar cotidiano en el contexto escolar. Las encuestas y entrevistas fueron realizadas con estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo, correspondientes al ciclo tres, que se encuentran en condición de desplazamiento, y un grupo menor, que llegaron a la ciudad por causas diferentes que serán descritas más adelante. Se hizo partícipes a las directivas del colegio, docentes de primaria y bachillerato, de áreas como ciencias sociales, español, ciencias naturales y educación física, y de igual manera a padres y madres de los estudiantes en mención. Posterior a la recolección de la información, se desarrolló un análisis de la misma, intentando responder a los objetivos e interrogantes del trabajo investigativo.

Los instrumentos utilizados correspondieron a dos intereses fundamentales, el primero, el reconocimiento de transformaciones socioculturales, en relación con el cambio de contexto geográfico y escolar y las nuevas dinámicas sociales halladas. El segundo, buscó la participación de miembros de la comunidad educativa como directivas docentes, docentes, padres, madres y estudiantes, quienes aportaron ideas para la construcción de la propuesta pedagógica intercultural, que se incluye en este capítulo.

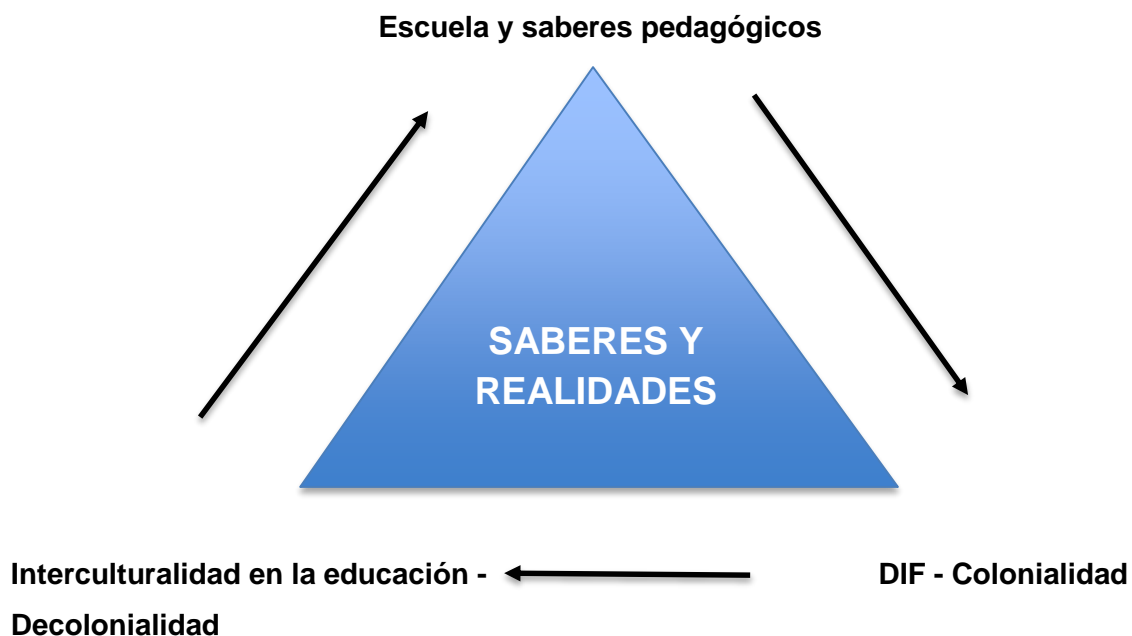
En este sentido, las encuestas y entrevistas realizadas a niños, niñas y adolescentes, indagaron en torno a temáticas relacionadas con su lugar de origen, experiencias, recuerdos, cotidianidad, hechos y personas importantes en esos

escenarios; así como su presente, las vivencias en el nuevo entorno, cambios, sensaciones, diferencias, añoranzas y otros aspectos que permitieron conocer parte de la realidad emocional y cultural por la que han atravesado como resultado del abandono de sus territorios y la vinculación al nuevo entorno que los acogió.

Se establecieron las siguientes categorías analíticas, considerando necesario relacionar estas indagaciones con la información recopilada en los capítulos anteriores, que muestran al desplazamiento forzado como un problema que afecta principalmente a la población campesina (y rural –indígena y afro), y en este conjunto, a la población infantil que la compone. En este sentido, las preguntas formuladas intentaron evidenciar la relación escuela y desplazamiento, mostrando la incursión de este grupo poblacional en el colegio. Se intentó exponer cómo el desprendimiento de los territorios de origen genera una serie de repercusiones culturales, sociales y emocionales, entre ellas el desarraigo, y, además, el papel que juega la cultura mayoritaria, hegemónica, en estas modificaciones, ante una minoría que se adapta a las dinámicas que impone el nuevo contexto.

Se indagó inicialmente por el espacio geográfico de procedencia, lo cual permitió demostrar que la mayoría proviene de escenarios rurales y pertenecen a un grupo campesino mestizo. Se preguntó además por dinámicas familiares, sociales y culturales para intentar profundizar en creencias, pautas y saberes que guardan en su interior y qué ocurre con ellos, luego de estar inmersos en un lugar diferente. Finalmente se indagó por el contexto escolar de procedencia, lo que piensan en torno a colegio actual y cómo actúa éste frente a ellos; allí se pudo establecer una relación con la dimensión de la colonialidad del saber, establecida en capítulos anteriores.

De esta manera, el análisis de las herramientas de investigación, se desarrolló mediante una metodología de triangulación de los ejes temáticos en relación con la información obtenida así:



Los instrumentos de investigación se estructuraron de la siguiente manera:

- Inicialmente, se recopiló información básica acerca del contexto personal y familiar; se recabaron datos como: edad, grupo familiar y personas con las que vivía cada niño o niña. Se preguntó –además- por tradiciones familiares, cotidianidad, hábitos, rutinas, relaciones con las personas con las que convivían y aspectos como la alimentación, lugares de visita, actividades diarias, celebraciones y demás actividades en familia.
- El siguiente aspecto de consulta se enfocó en el contexto geográfico del escenario habitado anteriormente y allí se conoció información más precisa del lugar de procedencia, estableciendo departamento, municipio, cabecera municipal o vereda, de ser el caso. Se solicitó la descripción de dicho lugar, fijando las características físicas del mismo, acompañado de dibujos que lo representaran, y se les pidió a las niñas y niños que tal descripción fuera lo más detallada posible, mostrando todos los elementos que les rodeaban y especificando si se trataba de un espacio ciudadano, rural o cabecera municipal.

- El siguiente punto de la entrevista indagó acerca de las características culturales de su contexto de origen, donde se preguntó por costumbres, tradiciones, actividades en comunidad, fiestas, celebraciones, prácticas y todo el componente sociocultural de la población. En este ítem se les solicitó también la narración de acontecimientos significativos durante su permanencia en el lugar de expulsión, y relatar los motivos que originaron la partida de este sitio, lo cual permitió conocer si su emigración se debió a hechos relacionados con la violencia o a otro tipo de circunstancias.
- Posteriormente, se les preguntó a los estudiantes acerca del contexto escolar en su lugar de origen, iniciando con la descripción física de la escuela a la que asistían y los medios de transporte utilizados para llegar hasta allí. Las preguntas indagaron también por aspectos de orden social, como las relaciones personales con los integrantes de la comunidad educativa, pares y profesores(as). Finalmente, se abordaron temas como las actividades escolares cotidianas, los juegos, charlas, prácticas, clases, así como aquellas que se salen de la cotidianidad, de carácter eventual, como izadas de bandera, celebraciones especiales, salidas pedagógicas o actividades con la familia.

De igual manera, se entrevistaron docentes y directivas-docentes, quienes se convirtieron en parte fundamental de esta investigación ya que sus respuestas permitieron vislumbrar ciertos conceptos frente a temas como la interculturalidad, la situación de estudiantes en condición de desplazamiento, el rol que desempeñan estas personas en el colegio, los diferentes fenómenos sociales, culturales y de convivencia surgidos de su permanencia en la institución, la importancia que se otorga a las prácticas pedagógicas desarrolladas en relación con la diversidad y la diferencia cultural, y otros temas que ayudan a aproximarse a las dinámicas que se tejen en el espacio escolar entre los diferentes actores que allí confluyen, para identificar elementos significativos de la relación escuela-desplazamiento y otros

que merecen ser fortalecidos, con miras a construir una propuesta pedagógica intercultural desde una visión de interculturalidad crítica (Walsh).

Los instrumentos de investigación empleados con los directivos y docentes estuvieron basados en cuatro componentes.

- En el primero se indagó acerca del conocimiento que pudiera tener el docente en relación con la situación de desplazamiento estudiantil en este plantel, pidiendo detalles y particularidades que denotaran recuerdos, actividades cotidianas y experiencias pasadas en torno a sus lugares de origen; allí se buscó obtener una idea respecto al grado de acercamiento y comunicación establecido entre docentes y estudiantes en situación de desplazamiento, así como el conocimiento general que tiene el/la docente de sus estudiantes.
- El segundo permitió elaborar una caracterización de la población estudiantil víctima del desplazamiento forzado interno, con énfasis en comportamientos, actitudes, relaciones personales y otras expresiones que reflejaran la relación con su lugar de procedencia, las formas en que se establecen o no modificaciones en patrones relacionales y haciendo un análisis comparativo entre aquellos y sus comportamientos poco tiempo después de haber llegado al colegio y luego de haber interactuado durante un mayor espacio de tiempo en el mismo.
- El tercer componente indagó acerca del quehacer pedagógico de la institución con base en la presencia de estos estudiantes, teniendo como aspecto fundamental sus diferencias culturales. A través de estos aspectos, se conocieron algunas prácticas de tipo cultural que el colegio desarrolla.
- Por último, se preguntó acerca de cómo entienden los/as docentes el concepto de interculturalidad, finalizando con la solicitud de ideas o propuestas para intervenir pedagógicamente en este campo, basándose en

las diferencias culturales de estos estudiantes, con el fin de mejorar las prácticas escolares en la institución.

Estas actividades se desarrollaron con el fin de otorgar mayor relevancia al tema de la interculturalidad en la escuela como propuesta pedagógica, vislumbrándola como una opción de transformación desde el contexto escolar, con trascendencia hacia el escenario social y político, partiendo del reconocimiento de un conjunto de realidades y necesidades que urgen ser intervenidas desde una perspectiva diferente que proyecte la sociedad hacia un cambio en el que se expongan formas *otras* de ver la vida y para construir conocimiento y aprendizaje del *otro* sin el establecimiento de relaciones de dominación o imposición sobre las personas y grupos considerados minorías o diferentes.

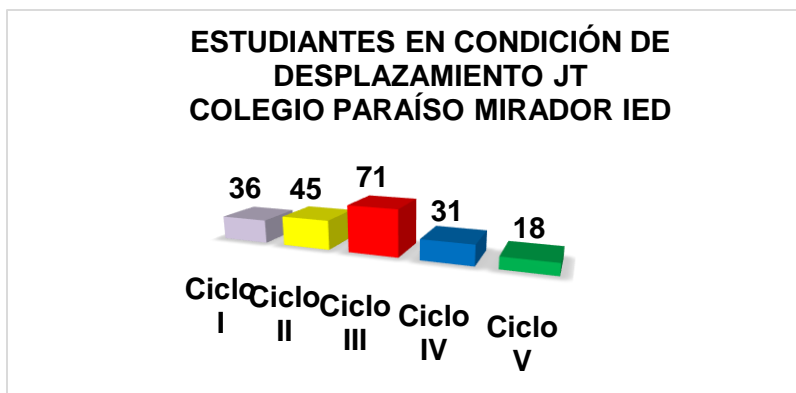
Las encuestas y entrevistas desarrolladas con los padres y madres tuvieron una estructura similar a las realizadas con estudiantes; los componentes fueron: el contexto geográfico (lugar de procedencia y características), contexto familiar, sociocultural, contexto escolar, aspectos en los que se indagó por cambios comportamentales, actitudinales y culturales de sus hijos e hijas, a partir de su llegada a este nuevo entorno ciudadano como lugar de recepción, así como diferencias entre el espacio habitado con anterioridad a su expulsión del territorio y el actual. Otro componente importante en la entrevista fue la solicitud de narraciones de hechos significativos en la vida familiar.

4.1 ASÍ HABLARON LOS NIÑOS Y NIÑAS

Se aplicaron encuestas y se entrevistó a 13 estudiantes de los grados quinto (5°), sexto (6°) y séptimo (7°), correspondientes al ciclo tres, con edades entre 10 y 14 años. Se escogió este ciclo, tras conocer, por medio de información suministrada por el colegio, que allí se encuentra el mayor número de niñas y niños en condición de desplazamiento, (71) ver gráfica N°.1. Estos 13 estudiantes representan una muestra representativa para el ciclo del 18%. Así mismo se identificó que el tiempo de residencia de estos estudiantes en Bogotá oscilaba entre (0) cero y (6) años; se

escogieron estos niños, tras hallar que fueron quienes vivieron más tiempo en su territorio de origen en relación con los demás; esto supondría una mayor posibilidad de transitar por el entorno y así participar de experiencias y vivencias pertinentes para su revisión y análisis. Aun así, es necesario mencionar que algunos han vivido la mayor parte de vida consciente en Bogotá.

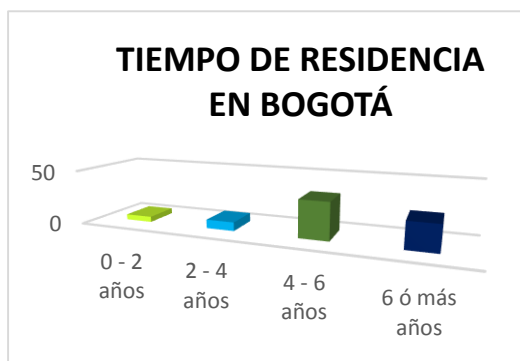
Gráfica No 1.



Gráfica No 2.

TIEMPO DE RESIDENCIA EN BOGOTÁ

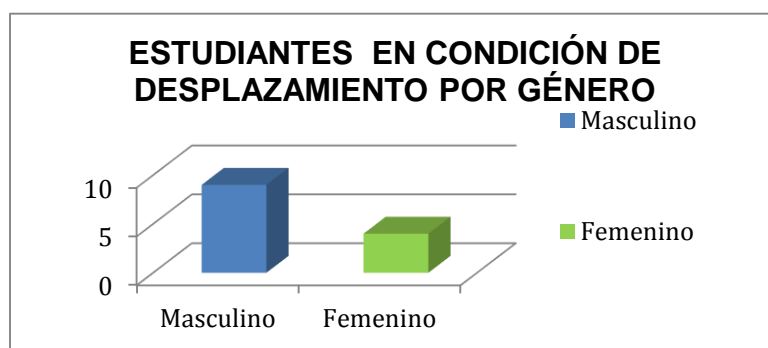
| TIEMPO DE RESIDENCIA EN BOGOTÁ | |
|--------------------------------|----|
| 0 - 2 años | 5 |
| 2 - 4 años | 8 |
| 4 - 6 años | 34 |
| 6 ó más años | 24 |



El proceso de recolección de información con los estudiantes suscitó recuerdos, añoranzas, eventos, lugares y experiencias del pasado de este grupo de estudiantes a los que dieron un valor personal y cultural, que debe ser merecedor de reconocimiento y trasmisión en el colegio.

Las encuestas y entrevistas realizadas a nueve (9) niños y (4) niñas para un total de trece (13) permitieron realizar el siguiente análisis:

Gráfica No 3

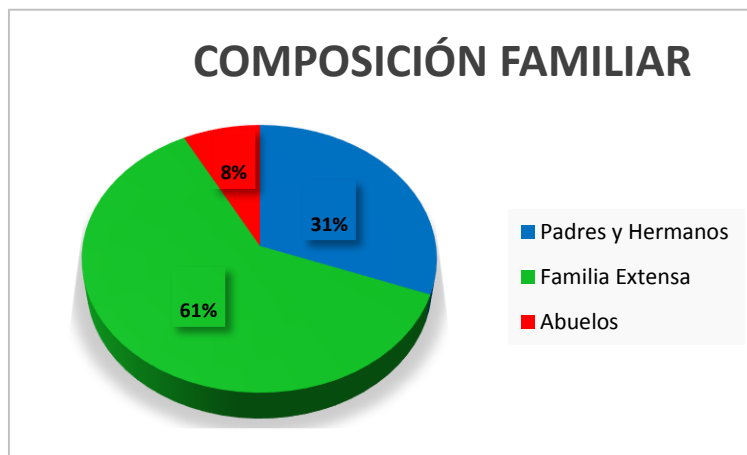


4.1.1 Composición y prácticas familiares

El primer punto de la encuesta, referido a la composición familiar mostró que el 31% de los estudiantes vivía con un grupo familiar compuesto por papá, mamá y hermanos/as; siendo la mamá quien los acompañaba a diario. El 61% de los estudiantes manifestaron tener familias numerosas, integradas por abuelos, tíos y primos tanto paternos como maternos. Sólo un estudiante (8%) no vivía con sus padres; y sus abuelos se encargaron de su crianza, se observó en la entrevista que este niño expresaba un cariño especial principalmente por su abuelo, de quien aseguraba recibir muchas enseñanzas.

Gráfica No 4.

| COMPOSICIÓN FAMILIAR | |
|----------------------|---|
| Padres y Hermanos | 4 |
| Familia Extensa | 8 |
| Abuelos | 1 |



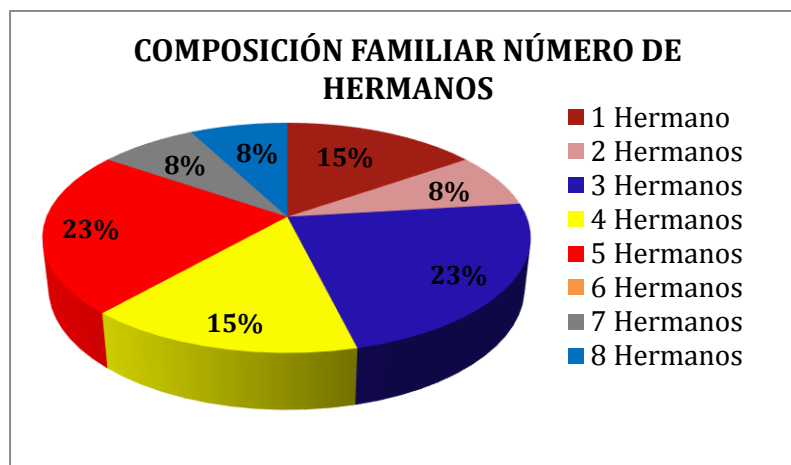
- Pues yo vivía con mis abuelos, mi abuelo iba me recogía en veces en el colegio, me enseñaba cosas, me daba consejos, que mire que esto, que mire que aquello, cuando trabajaba yo iba a llevarle el algo⁸ y pues yo lo quiero mucho y a mi abuela, porque ellos me criaron. (Estudiante 6, 2014).*
- Yo vivía con mis abuelos, con mis tías, con mis primos, ellos ya son grandes, a me gustaba que ellos me consentían mucho, a mí me gustaba que ellos me llevaban a comer arepa y cosas así como comidas rápidas, lo que más me gustaba de ellos, es que me querían mucho, yo siempre he sido como la nieta preferida de ellos. (Estudiante 1, 2014).*

Se encontró que el grupo familiar era amplio, ya que varias familias estaban compuestas por entre 1 y 8 hermanos. Ver gráfica N. 3.

Gráfica No. 5

⁸ Hace referencia a las onces o la merienda.

| COMPOSICIÓN FAMILIAR NÚMERO DE HERMANOS | |
|---|---|
| 1 Hermano | 2 |
| 2 Hermanos | 1 |
| 3 Hermanos | 3 |
| 4 Hermanos | 2 |
| 5 Hermanos | 3 |
| 6 Hermanos | 0 |
| 7 Hermanos | 1 |
| 8 Hermanos | 1 |



Al consultar por las prácticas o actividades cotidianas en familia, las charlas ocupan el primer lugar, con temáticas alrededor de las narraciones de historias pasadas, en especial de experiencias de los abuelos, los padres y madres, otros miembros de la familia y personas conocidas (vecinas), y con la trasmisión de conocimientos relacionados con la cotidianidad en familia. Una de las prácticas más relatadas por los estudiantes hace referencia a caminar, un ejercicio bastante común, ya que la mayoría manifestó realizar caminatas frecuentemente en compañía de sus padres, en ocasiones con familiares y también con personas cercanas. Los relatos de estudiantes (que enumero, para efectos analíticos), entrelazan las caminatas con las historias “de miedo” que les contaban sus parientes:

- *Nos sentábamos a comer en un pasto; mi abuelo nos contaba historias de cuando él era pequeño y cosas que le pasaron; mi mamá me contaba historias de ella de cuando era pequeña.* (Estudiante 10, 2014).
- *Yo charlaba con mis hermanos y mi madre me contaba historias.* (Estudiante 12, 2014).
- *Comíamos en familia, salíamos a paseos a caminar, nos la pasábamos hablando, contando chistes.* (Estudiante 9, 2014).
- *Nos íbamos de paseo con mi familia y con los vecinos.* (Estudiante 3, 2014).

- *Mis abuelos me contaban historias de brujas, duendes, fantasmas, espíritus malignos. El primero es el de la pata sola, ella venía todas las noches y comenzaba a ahorcar a los hombres y como ella no tenía cabeza, ella con las manos los ahorcaba y los podía matar, pero un día me contaron que a ella la cogieron, le pusieron una trampa y la cogieron y al otro día amaneció una mujer de por allá de España, amaneció desnuda y le pegaron muy duro y ella otra vez se fue para su país y dejó eso, eso me contaron. La del duende, el duende venía todas las noches a hacerle trenzas a las mujeres que tenían el pelo largo y les hacía trenzas contra la baranda de la cama, al otro día las mujeres no podían desenredarse y les tocaba cortarse el pelo y a él le gustaba recibir monedas de las mujeres por el pelo. (Estudiante 1, 2014).*
- *Pues de La Llorona, por la quebrada que pasaba por mi casa, ella en semana santa pasaba llorando; por ahí desde las ocho hasta media noche y llore por ahí... o la pata-sola pasaba por alrededor de la casa arrastrando unas cadenas. Otra es el Mohán: se llevaba una niña del vecino y la envolataba y llegaba a la casa y le decía a mi pá' que fuera y se la ayudara a buscar y la escuchaban llorar cerquita y a los días por ahí aparecía rasguñada y había un niño hermanito de ella y habían una palmas grandes y cuando uno se daba cuenta estaba arriba, se subía todas esas palmas, porque el Mohán lo molestaba harto y ya estaba como 'endiablaíto' si y un día la niña... un día duró harto tiempo perdida. Tenía como dos añitos y el niño como uno, el niño gateaba y la niña sí ya estaba aprendiendo a caminar y la niña se iba por ahí pa' fuera y se envolataba y un día duró como veinte días perdida y cuando la encontraron, ya tenía como pelos, ya se estaba convirtiendo como en un animal, ya parecía un gorila. El Mohán es un muchacho, un señor de pelo laaargo y de barba laaarga; yo lo tenía en una cartilla, pero lo deje por allá donde vivía y él tiene unas uñas largas, y tiene como un chaleco que le bajaba hasta la rodilla, como la gente se vestía*

primero, como los indios que se visten así, con solo eso y todo el pelo es blanco. (Estudiante 2, 2014).

- *A mi papá lo molestaba era la bruja, lo envolvía en las cobijas y lo metía debajo de la cama, porque un día él estaba solo y que lo envolvió en las cobijas, lo metió debajo de la cama, y que él bregó a sacar la mano y cuando la saco empezó a tocar así y dijo, pero esto que es lo que pasa, pues él no pensó que estaba debajo de la cama, sino que estaba quién sabe dónde, cuándo levantó la voz y estaba con un lazo amarrado... que otro poquito y se revienta, eso como estaba apretado, se había toteado, eso por allá contaban hartas cosas. (Estudiante 3, 2014).*
- *Íbamos a una laguna que era encantada, pues allá se fueron muchachos a pescar y uno se fue allá y como eso se lo va chupando, después de uno caer allá no puede salir, el barro se lo va chupando y entre más rato uno más se va hundiendo, hasta que ya... y cuando uno cae, se lo va llevando para la mitad porque eso se envuelve, porque uno medio se cae y eso de una vez se alborota y se pone a llover y empieza a dar vueltas y si uno tira algo allá y empieza a dar vueltas. Eso llueve y esa agua trata [de] llevárselo a uno y tira agua pa' lado y lado y dicen que hay un tesoro, porque el muchacho se fue allá y no se supo más de él, que no más encontraron la caña de pescar, porque el otro se fue corriendo todo asustado y lo dejó ahí y del otro no encontraron sino la caña de pescar. De mi casa allá, uno se gastaba tres horas y de allá de la laguna al nevado del Ruiz, una hora y eso hacía un frío... (Estudiante 11, 2014).*
- *Un día, a mi abuelo se le presentó el diablo, porque en la semana santa se puso a decir groserías y él se fue y llegando a la casa se le apareció el diablo y él dijo que el diablo era muy grande y botaba fuego por las narices, a él le dio miedo y salió corriendo, por el lado de las*

dos piernas y el diablo corrió detrás y el suelo retumbaba y él se salvó, pero él no volvió a decir groserías. (Estudiante 6, 2014).

Narrar las experiencias desde lo que compartieron con sus mayores, es fundamental en el proceso de crecimiento de los niños y niñas, pues a través de estos relatos se fortalecen lazos de afectividad, se establecen relaciones con quienes les rodean y se produce una resignificación del entorno mismo. Las narraciones transmitidas así por los mayores contienen un nivel importante de información que influye en la construcción de la identidad individual y colectiva, ya que parte de las ideas transmitidas se encuentran relacionadas con su entorno inmediato, creando sentido de pertenencia al lugar. A través de estas narraciones se transmiten, además, elementos culturales importantes como tradiciones, conocimientos, prácticas y otros componentes de la cultura que hacen que ésta se mantenga viva a través de los años; así, una actividad tan básica como las charlas con los mayores representaba un núcleo fundamental de la formación de estos niños y niñas, haciendo parte de los procesos comunicativos de construcción de tejido social.

Estas dinámicas representan la trasmisión de un conocimiento vivo en estos estudiantes, tras estar en este nuevo espacio y al haberse alejado de abuelos o personas de la comunidad que se encargaban de su trasmisión, se presenta un ruptura oral, que puede ser replanteada por el colegio, que puede recurrir a personas de la comunidad para que las socialicen en el colegio y también los propios niños, demostrando que tienen un saber par contar y compartir.

Otra actividad mencionada comúnmente consistía en las visitas al río, con el propósito de bañarse, jugar y pescar; ésta era una práctica desarrollada con frecuencia y de la cual obtenían una sensación de disfrute bastante significativa para la vida:

- *Comíamos en familia, salíamos al río, al parque.* (Estudiante 9, 2014).

- *Cultivábamos y íbamos al río.* (Estudiante 8, 2014).
- *Nosotros siempre íbamos a paseo al río, hacíamos sancocho, asado, jugábamos en el río.* (Estudiante 1, 2014).
- *Habían [sic] ríos bonitos, no eran tan hondos, porque se podían meter los niños, había uno que se llamaba La Quebrada; allá, todos años, los primeros de enero íbamos y nos tirábamos del puente; era muy alto el puente y caía uno al río, y como no era tan hondo, había una mitad que casi no era tan hondo y otra sí, honda y como nosotros sí sabíamos nadar, nos metíamos a lo hondo, nos tiramos del puente y caíamos allá al río. Era muy chévere, porque siempre estábamos en familia y otro río era el de... allá al pie de la casa y cuando había... una celebración o sea como la primera comunión o el cumpleaños, íbamos al río, poníamos parrilla y asábamos carne, hacíamos sancocho, todo eso. Mi abuelito se iba por las noches y pescaba muchos bagres, bocachicos... todos esos pescados y nosotros al amanecer licuábamos las cuchas y nos la tomábamos.* (Estudiante 1, 2014).
- *Nos íbamos a pescar y nosotros cogíamos unas varas o palos largos y como teníamos el hilo de eso y el anzuelo y llegábamos y las tirábamos allá con un chuzo y una lombriz y la tirábamos allá y con... halaba, la enrollábamos y la tirábamos para atrás; un día mi papá pescó uno grande, en veces se sacaban como así, (muestra el brazo desde el codo hasta los dedos, aproximadamente unos 40 o 50 centímetros). Un día uno me toteó el anzuelo.* (Estudiante 2, 2014).

De esta manera, el río se configura como elemento determinante que trascendía y enmarcaba las rutinas de vida de estos niños y niñas; era un escenario representativo, ya que proporcionaba sensaciones placenteras, así como la creación de sentido de pertenencia, afecto y arraigo por este escenario natural, que era significativo, al representar aquel espacio que les permitía compartir en familia, con el grupo de amigos, desarrollar dinámicas de interacción social, establecer y

fortalecer lazos de afecto con quienes compartían, además de generar un vínculo estrecho entre el ser y la naturaleza. Al escuchar hablar con nostalgia a estos estudiantes acerca de sus prácticas en el río, se puede comprender el nivel de importancia que éste representaba en sus vidas. Si bien el nuevo espacio físico no brinda esta posibilidad, se pueden establecer dinámicas en el colegio donde estos niños narren y den a conocer estas experiencias.

Es importante señalar otra de las prácticas mencionadas por los estudiantes, relacionada con el trabajo de cuidado de animales domésticos; los estudiantes que manifestaron vivir en el campo describieron actividades con caballos y gallinas, que consistían en el traslado para su alimentación o el suministro de los alimentos en sitios determinados; señalaron también labores como la recolección de los huevos puestos por las gallinas.

- *Sacábamos los caballos y los lavábamos, y alimentábamos a las gallinas, eran dos caballos, uno era blanco con negro y el otro mantequilla.* (Estudiante 3, 2014).
- *Me levantaba y me cepillaba y me bañaba y le echaba la comida y sacaba el caballo a pastar y después desayunaba y me iba a estudiar y en el colegio me daban el almuerzo y después me iba para la casa y hacía las tareas y jugaba como hasta las 5:00 de la tarde; me iba a entrar el caballo y después, me acostaba a dormir.* (Estudiante 6, 2014).
- *A las vacas les daba pasto y al otro día las ordeñaba, los toros los sacaban amarrados, con cadenas y los dueños los sacaban con cadenas pa' que no se les escaparan.* (Estudiante 13, 2014).
- *Cuidaba el ganado, había perros, vacas, gallinas, marranos, un toro y un perro ovejero; teníamos siete caballos y pues a mí me tocaba ayudar a cuidar los animales.* (Estudiante 10, 2014).
- *“Yo me levantaba a ayudarle a mi pa' a ordeñar”.* (Estudiante 2, 2014).

Así mismo estos estudiantes manifestaron realizar actividades en el campo relacionadas con la siembra de plantas detallando el proceso desarrollado en estas actividades:

- *Me ponían a cultivar arveja; yo hacía un huequito en la tierra, echaba la arveja y la volvía a tapar con la tierra y después le echaba agua y después le empecé a echar todos los días. Nosotros cultivamos mazorca y otras verduras como maíz, arroz, frijol y a nosotros, gracias a Dios, nunca nos faltaba el dinero, porque mi abuelo conseguía, trabajando con los trabajadores en el corte y él trabajaba de 6 am a 6 pm de la tarde, así nos conseguía el dinero y vivíamos muy bien". (Estudiante 4, 2014).*
- *Allá cultivábamos maíz, trigo, piña, café. (Estudiante 13, 2014).*
- *Cultivábamos papa y cebolla. (Estudiante 5, 2014).*
- *Pues... yo allá ayudaba en los cultivos, cultivábamos la yuca, el banano, mazorca, mango, tomate, café, arroz. (Estudiante 9, 2014).*
- *Pues allá lo que más se cultiva es el fríjol o también la yuca, cebolla, papa, tomate, hay granadilla. (Estudiante 4, 2014).*
- *Nosotros cultivábamos papa, cebolla y unos que le dicen cubios y criollas y mi papá trabajaba en la finca. (Estudiante 2, 2014).*

Estos relatos dan muestra del manejo de ciertos conocimientos para la realización de labores del campo, lo cual refleja la influencia del contexto y los actores que lo rodean en los procesos de construcción de conocimiento, muestra además a estos niños como sujetos portadores de un conocimiento que, a su vez, pueden ser transmitidos en las aulas de clase, mediante la reflexión de la comunidad escolar mediante estrategias pedagógicas que generen estos espacios, tal como se intentó plasmar en esta propuesta.

Para dar continuidad al tema relacionado con las prácticas familiares, celebraciones y festejos, se destacan las manifestaciones de los estudiantes en cuanto a

celebraciones de cumpleaños de diferentes miembros de la familia, fiestas de navidad y año nuevo, en las que aportaron detalles como: preparación de alimentos, compra de ropa nueva, actividades con pólvora, decoración del lugar de acuerdo a la ocasión o elaboración del tradicional muñeco de “año viejo”. Mencionaron otras actividades con vecinos, consistentes en juegos como el tejo, la “rana”, acompañado de la ingesta de licor por parte de la mayoría de los participantes, el diálogo, las risas, el baile, acompañaban estos festejos.

Relataron, además, prácticas como sentarse a almorzar en el prado con la familia, alimentándose de las gallinas que habían criado tiempo atrás, también ir a la plaza de mercado con frecuencia semanal o mensual.

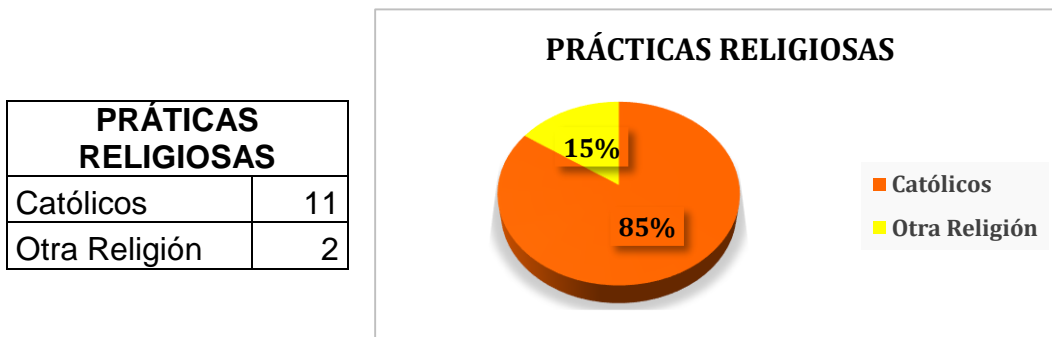
- *La relación era bien con los vecinos, tomaban cerveza póker y tomaban y mi papá no tomaba y mi mamá tampoco; jugaban tejo, con mechas, rana y ay! jugaban otras cosas. Las fiestas eran con otras personas, que eran buenas personas, buena gente. Cuando cumple años mi papá o mi mamá compraban tortas, mi papá llevaban compadres a la casa. (Estudiante 3, 2014).*
- *En diciembre, siempre era tradición: mi abuelita hacía el dulce de papaya, hacía un “año viejo”, que era como una persona con harto relleno por dentro, relleno de estiércol y entonces al final de las fiestas, se quemaba eso. Porque era una tradición y los ancestros nos dejaron esa tradición que era de estiércol. A las doce se comía el dulce de papaya. (Estudiante 1, 2014).*
- *Pues todas las celebraciones del año eran chéveres, porque siempre había fiesta, allá siempre el día de la fiesta de la virgen del Carmen se hacía una fiesta, se cargaba una virgen en un altar, se iba la iglesia, se hacía a la misa. (Estudiante, 12, 2014).*

- *Todos los domingos iban a mercar y cada mes matan una gallina.*
(Estudiante 6, 2014).

4.1.2 En cuanto a las prácticas religiosas

Este elemento de consulta hizo referencia a las prácticas religiosas; allí, se preguntó por dinámicas como la asistencia a misas, cultos o las actividades desarrolladas de acuerdo a las creencias religiosas. De igual manera se preguntó por la religión practicada, encontrando que el 85% seguía el catolicismo y el 15% otra religión.

Gráfica No 6



A este respecto, es importante señalar de manera inicial que, debido a la corta edad de estos niños y niñas, son los padres quienes inculcan los principios o creencias religiosas, determinando así gran parte del componente religioso que acompañará y orientará su dimensión espiritual y otros aspectos de la vida. A esta edad, ya los niños desarrollan este tipo de prácticas, influenciadas directamente por las creencias de sus padres y madres.

El 69% de los estudiantes afirmó ir a misa de forma regular, el 31% restante manifestó no asistir a misa regularmente, ya que la iglesia se encontraba bastante retirada de la casa y el traslado era dificultoso.

Gráfica No 7

| PRÁCTICAS RELIGIOSAS | |
|------------------------------------|---|
| Asisten a Encuentros Religiosos | 9 |
| No Asisten a Encuentros Religiosos | 4 |



Aun así, resulta interesante resaltar que este grupo de estudiantes mencionó prácticas en casa como la oración, el canto y la tenencia de imágenes religiosas:

- *Mis padres y yo unos días cantábamos y orábamos, no íbamos a la misa porque estábamos lejos pero habían imágenes en la casa. (Estudiante 9, 2014).*
- *Pues nosotros íbamos a misa todos los domingos y en navidad íbamos a las novenas (Estudiante 4, 2014).*
- *Cuando bajábamos al pueblo íbamos a misa con mi papá, mi mamá y mi hermano. (Estudiante 5, 2014).*
- *Íbamos a misa todos los domingos. (Estudiante 7, 2014).*
- *Me llevaban a iglesia Pentecostés, orábamos de rodillas, decíamos el Padre Nuestro y cantábamos canciones cristianas y entregábamos la ofrenda, entregábamos plata. (Estudiante 10, 2014).*

En este aspecto, los niños y niñas señalaron de forma general la celebración de la Semana Santa, como un acto importante en la familia y la comunidad.

- *En semana santa se comía harto pescado. (Estudiante 3, 2014).*
- *Para la semana santa mi papá compraba un pez e [invitávamos] al vecino al almuerzo. (Estudiante 5, 2014).*

- *Pues solo la semana santa, en esa época usted no podía decir ninguna grosería porque Dios lo castigaba, pues eso decía mi abuelo.* (Estudiante, 6 2014).
- *Solo celebrábamos la semana santa.* (Estudiante 11, 2014).

Resulta importante destacar que la mayoría de los estudiantes que asistía a misa con cierta regularidad expresó este acto con un nivel relevante de importancia, resaltaron las actividades previas consistentes en el alistamiento para dirigirse a la iglesia, enfatizando en la necesidad e insistencia de sus padres en el baño y la presentación personal:

- *Nos íbamos para la iglesia en carro y mi mamá nos hacía bañar para poder ir y si no nos bañábamos no nos llevaban...íbamos bien presentados.* (Estudiante 3, 2014).

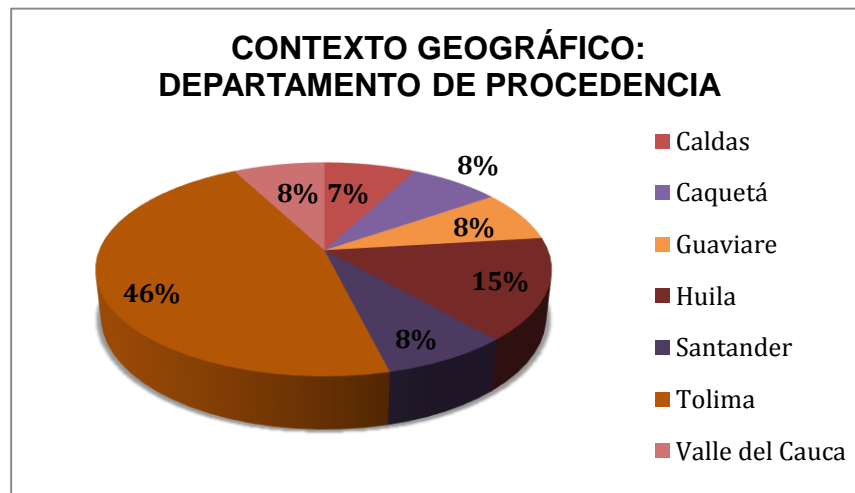
Estos son algunos de los aspectos más sobresalientes mencionados por los estudiantes en torno a las prácticas familiares; lo anterior permitió deducir que gran parte de las diferencias halladas en torno a dichas prácticas radican en el contexto geográfico. De esta manera, las caminatas, las visitas al río, el trabajo en el campo y hasta las charlas con los mayores son características determinadas notablemente por el contexto. En lo concerniente al tema de las celebraciones o festejos en familia, se pudo concluir que algunas dinámicas no difieren sustancialmente de los eventos que ahora acontecen en la ciudad, teniendo en cuenta que la celebración de los cumpleaños o las fiestas de fin de año son una tradición familiar de carácter general, resaltando además que no se hallaron diferencias relevantes en la forma como se realizan.

4.1.3 Contexto geográfico

La encuesta determinó que los estudiantes provienen de diferentes departamentos del país, siendo Tolima el departamento que registra el mayor número de estudiantes en condición de desplazamiento.

Gráfica No 8

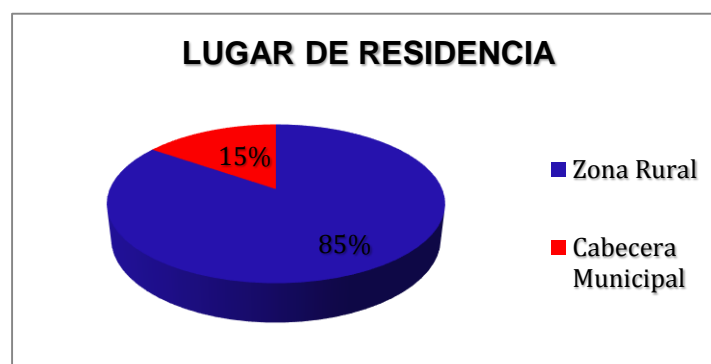
| CONTEXTO GEOGRÁFICO: DEPARTAMENTO DE PROCEDENCIA | |
|---|---|
| Caldas | 1 |
| Caquetá | 1 |
| Guaviare | 1 |
| Huila | 2 |
| Santander | 1 |
| Tolima | 6 |
| Valle del Cauca | 1 |



El siguiente punto consultado buscó establecer el sitio exacto de residencia anterior al desplazamiento de cada uno de los estudiantes, cuyo interés primordial era conocer las características físicas del sitio habitado. La entrevista mostró que el 85% de los estudiantes provenía de un sector rural y el 15% restante, de las cabeceras municipales.

Gráfica No 9

| LUGAR DE RESIDENCIA | |
|----------------------------|----|
| Zona Rural | 11 |
| Cabecera Municipal | 2 |



Las descripciones solicitadas sobre el entorno, acompañadas de representaciones gráficas, retrataron un escenario natural compuesto por árboles, montañas, ríos, plantas y diversas especies animales.

- *Había una cabra, perro, gallinas y un gato, cerdos, patos. Habían plantas de tomate de árbol, lulo y mora, maíz, lechuga, yuca, había plantas que se dormían apenas tocarlas.* (Estudiante 4, 2014).
- *Árboles y un monte que tenía al frente de la casa cultivaban bananos, vecinos cuidaban ganado.* (Estudiante 5, 2014).
- *Pa´ llegar allá, pues se podía en carro, pero eso era un poco de y piedras destapadas.* (Estudiante 8, 2014).
- *Un camino lejos y largo y angosto... toca pasar un potrero para poder llegar a la casa; por allá no pasaban carros y obligatoriamente tocaba caminar; los vecinos [vivían] lejos [y] para llegar a ellos y entre nosotros no vivía nadie y la casa era ancha y con mucho espacio y muchos árboles y había montañas y animales, como los pájaros y los gurrees [que] tienen caparazón y tienen cola.* (Estudiante 3, 2014).
- *Había matas de habichuela y otras, había matas de flores, de Violeta de los Alpes le decían allá a esa mata, había otra que llamaban la corona de Jesús, que se parecía a la corona con la que lo crucificaron, había uno que se llamaba el novio y la novia, esa mata era muy bonita, pero la famosa era la violeta de los Alpes, porque ella florecía y en invierno nacían muchas flores bonitas. Había ríos bonitos, no eran tan hondos porque se podían meter los niños, había uno que se llamaba la Quebrada.* (Estudiante 1, 2014).
- *Pues era una casa rodeada de árboles. Me gustaban los caballos, las vacas, la escuela, había gallinas, marranos, ovejas, tigrillos, mi papá mató uno con veneno, porque se estaba comiendo las gallinas, era como un gato. Había un tigre más grande también, se comía las ovejas, cuando nosotros íbamos a recoger y otra vez había una muerta, el tigre la había matado, mi hermano le vio la cola, era amarillo*

y tenía pepas negras y barbitas así como un gato. (Estudiante 2, 2014).

- Pues había una carretera que dirigía para los padres⁹ y otra que se dirigía para Venecia, Cundinamarca y otra que se dirigía para la finca de nosotros. Pues allá era pura naturaleza y un poco de vegetación. (Estudiante 4, 2014).
- Teníamos que cruzar el río para llegar a la casa. Era una casa grande rodeada de pinos y habían animales como pájaros y una grande montaña. (Estudiante 5, 2014).



Ilustración No1: Realizado por estudiante 1.

⁹ Hace referencia a una vereda.



Ilustración No 2: Realizado por un estudiante 3.



Ilustración No 3: Realizado por estudiante 5.



Ilustración No 4: Realizado por estudiante 9.

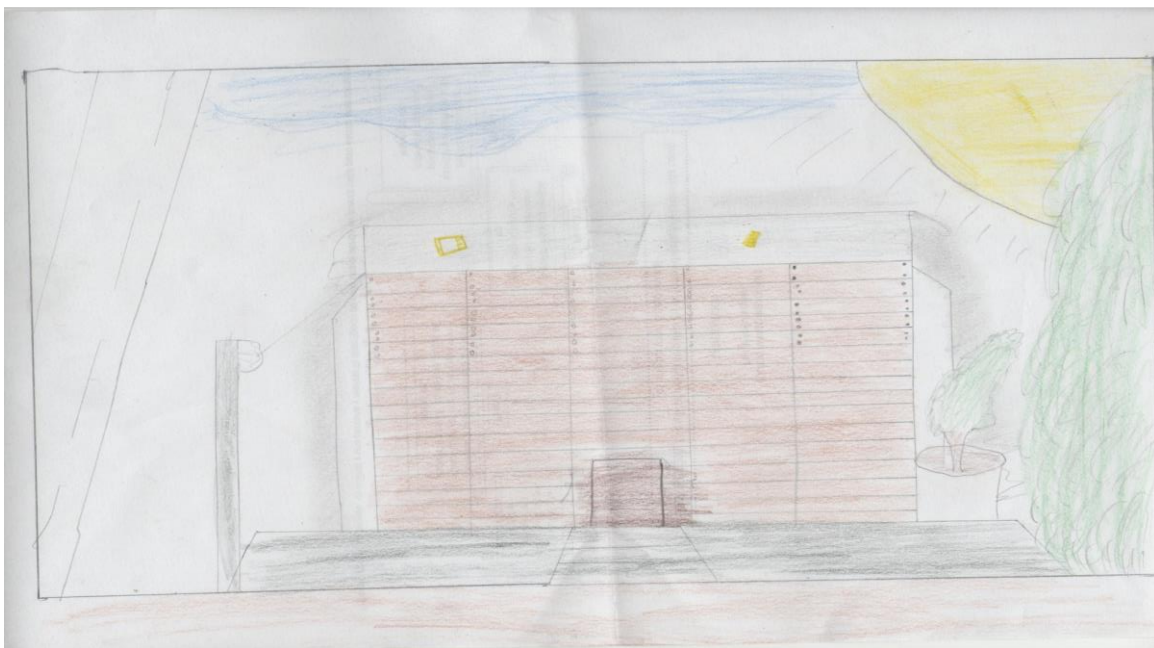


Ilustración No 5: Realizado por estudiante 13.

Los estudiantes residentes en las cabeceras municipales describieron entornos con calles, vehículos, casas, tiendas, el parque y la iglesia, mencionaron además visitas frecuentes el campo. En torno a prácticas diarias o culturales se hallaron diferencias

principalmente frente a las actividades cotidianas y de trabajo del campo, estos últimos no refieren este tipo de actividades, ni las extensas caminatas para ir al colegio. Se encontró una mayor participación en algunos festejos del pueblo, como fiestas patronales y mayores relaciones con la comunidad, ya que los pobladores viven a cortas distancias entre ellos, diferente a los niños que vivían en el campo donde los vecinos se encontraban mucho más distanciados.

- *Pues allá en el barrio había muchas lomas muy altas y había hartos colegios para niños pequeños, teníamos muchas matas en el andén, todas las casas así... el barrio de más abajo se llamaba Brisas del Hache y por allá, en una loma, más abajo había casas que parecían finquitas; allá sembraban cultivos de verduras y por arriba de La Atalaya también sembraban muchas cosas, habían muchas tiendas, eran muchas cosas chéveres. Las calles eran pavimentadas, pero el patio de atrás de las casas era tierra, para poder sembrar. (Estudiante 1, 2014).*

Los primeros años de vida de estos estudiantes trascurrieron en un escenario rural en el cual la naturaleza era el entorno inmediato, hasta los sucesos que originaron su arribo a la ciudad.

Las situaciones descritas anteriormente permiten establecer de manera preliminar el contexto geográfico como elemento trascendental y constitutivo de las dinámicas socioculturales. Juega un papel fundamental en los procesos de formación personal y colectiva en las diferentes dimensiones de desarrollo del ser humano, así como una influencia directa en las construcciones culturales de su gente.

4.1.4 Elementos culturales del contexto

El siguiente componente estuvo dirigido al conocimiento de los elementos culturales del contexto, donde se preguntó por tradiciones, costumbres, fiestas, prácticas, ritos

y otros detalles realizados por la comunidad que los estudiantes consideraran importante comentar.

Al respecto, se hace necesario mencionar que los estudiantes entrevistados no realizaron descripciones detalladas de prácticas culturales relacionadas con eventos como fiestas del municipio, ritos o tradiciones del contexto y la gente; mencionaron sólo las prácticas descritas anteriormente, más cercanas a ellas ellos, como la celebración de las fiestas de navidad, las novenas navideñas, el año nuevo y los cumpleaños; en una menor proporción hablaron acerca de la celebración de la semana santa, que básicamente consiste en orar; del mismo modo, otro estudiante se expresó respecto al Halloween, actividad en la que de acuerdo al relato se disfrazó junto con sus hermanos para luego salir a recolectar dulces a las tiendas del “pueblo” mediante un canto habitual; hecho que no difiere significativamente de la tradición en la ciudad. En torno a esta situación, una de las posibles causas de la poca información suministrada en este componente, es quizá la edad temprana a la que debieron abandonar su territorio, lo cual puede significar una falta de vivencias con estas actividades o tal vez no representaron experiencias significativas y, por lo tanto, no quedaron grabadas en su memoria.

Sin embargo a continuación se da a conocer algunas de las actividades que en este componente describieron los estudiantes.

- *Pues allá hacían cabalgatas, celebrábamos el día de la Virgen o hacíamos asados o íbamos a la chorrera. (Estudiante 4, 2014).*
- *Pues todas las celebraciones del año eran chéveres, porque siempre había fiesta, allá siempre el día de la fiesta de la Virgen del Carmen se hacía una fiesta, se cargaba una virgen en un altar se iba la iglesia se hacía a la misa. En semana Santa tejíamos el ramo y lo vendíamos, ese día era especial, ese día tejíamos todo eso y lo vendíamos, y por allá vendíamos espigas, el 7 de agosto también hacíamos celebración,*

ese día celebramos, pero no me acuerdo como se llamaba esa fiesta.
(Estudiante 1, 2014).

Una práctica descrita por uno de ellos consistía en la caza de un animal nombrado por el estudiante como “gurre”, que de acuerdo a la descripción tanto verbal como gráfica sería un armadillo, el cual era consumido con frecuencia.

- *Los cazaban para comérselos porque decían que sabían a pollo.*
(Estudiante, 6, 2014).

4.1.5 Causas que motivaron el abandono del territorio

En este punto de la entrevista se solicitó la descripción de los hechos que originaron la partida del territorio que habitaban. Así un 85% señaló el conflicto armado como el motivo de la migración, el 15% describió otros hechos como conflictos personales, desastres naturales o búsqueda de mejor oportunidades de vida.

Gráfica No 10



- *Porque mi papá vendía tamales y un señor quería la olla de tamales y un día ese señor se vino a pegarle a mi papá y mi papá se defendió y le pegó y le reventó los dientes de adelante y se lo llevaron a la cárcel y hicieron un acuerdo con la justicia.* (Estudiante 7, 2014).

- *Que hubo una avalancha y destruyó todo y por eso nos fuimos, pero lo que se salvó fue una cama y toda la ropa y nos ayudaron y nos dieron una plata para irnos, la avalancha pasó a las 5:30 y nos fuimos a las 7:00. (Estudiante 10, 2014).*
- *Mis padres y yo estábamos durmiendo y el perro ladraba y ladraba mi padre se levantó y había una culebra y la mató. Donde vivíamos era igual a la película que había una guerrilla, mataban a las personas que no pagaban. (Estudiante 11, 2014).*
- *Nosotros nos vinimos para acá, porque... por los grupos armados, no pues, cuando digamos, nosotros nos tenían preparados, cuando decían, lleg[aron] los grupos armados, eso era un “parche”; uno se metía debajo de la cama... a nosotros nos tocó salir porque comenzó a haber enfrentamientos contra el ejército y yo escuchaba los tiroteos y en la casa a veces hacían esas vainas, esas minas, de esos cilindros, sí, porque eso se metían a una casa y como ... veían cualquier potrero y cogían y hacían eso, cogían y metían la de cosas, en cualquier parte, por ejemplo en la casa detrás donde fuera y uno veía, uno veía por los rotos porque si lo veían ah, “paila”, eso hasta hubo muertos por ver eso, y mi abuelo me decía que no me dejara pillar, decía vea pero no se vaya a dejar ver y uno se escondía. En la noche uno dormía debajo de la cama. (Estudiante 6, 2014).*
- *Mi mamá es desmovilizada de la guerrilla, ella se desmovilizó y tuvo que venirse rápido para acá, porque o si no la buscaban y de pronto la mataban, si no la volvían a integrarse a ese grupo y ella no quería, ella nunca me contó cómo se llamaba donde ella estaba. (Estudiante 2, 2014).*

La siguiente entrevista se realizó a un niño de doce años que manifestó ser acosado, por la guerrilla, para que hiciera parte de este grupo armado ilegal. Al preguntarle los motivos por los cuales abandonaron sus territorios, él comenzó a

llorar, e intentó evadir el tema; sin embargo, al dialogar a solas con él, se logró tranquilizarlo y, finalmente, aunque con tristeza, narró parte de la historia:

- *Es que la guerrilla me quería llevar, me decían que fuera que me daban un arma y pues a mí me llamaban un poquito la atención las armas, ellos me decían que me fuera que ellos me daban plata, que ellos me daban una vida mejor que la que me daban mis papás. Yo estaba aburrido porque ellos me iban a llevar. En mi casa, pasaban por ahí, pasaban hartos como 20 y siempre que pasaban por ahí me decían. (Estudiante 2, 2014).*

Los testimonios de estos niños permitieron conocer y entender de una manera más cercana la realidad y lo complejo que resultan los hechos surgidos a raíz de la guerra que se vive en los sectores que habitaron. Permite, además, generar conciencia, reflexionar e interiorizar parte de las dificultades afrontadas. El conocimiento de estas situaciones convoca un planteamiento de estrategias pedagógicas que permitan apoyar los procesos de superación y acompañamiento psicosocial que deben desarrollar estos niños y niñas tras su ingreso al colegio. Este hecho evidencia un efecto psicológico que padece la población víctima del desplazamiento, un mal recuerdo que ocasiona tristeza, temor y que acompañará parte de su vida, aunque seguramente lo superará mas adelante. Frente a este tema, se hizo una revisión teórica en el capítulo II.

4.1.6 Percepción del otro

Otro elemento que hizo parte de la consulta intentó conocer la percepción que tiene el o la estudiante del *otro* y del entorno que les rodea; para este fin, se les solicitó una descripción de las personas con las que convivió en el pasado y así mismo de las personas y los espacios con los que interactúa en el presente y en relación con lo que se imaginaban de las personas de la ciudad cuando vivían en el campo. Aquí, describieron aspectos como la forma de relacionarse, la vestimenta, las actividades realizadas, la cotidianidad y la forma de actuar ante diferentes circunstancias.

En este punto, el grupo de estudiantes describió los trajes de las personas del entorno anterior, algunas prácticas realizadas por los habitantes, que por lo general se refieren al trabajo del campo y los animales, algunas actitudes de las personas de quienes se refirieron como “buena gente” y establecieron diferencias y similitudes con el contexto actual.

- *Las personas yo creo que se imaginaba la ciudad con hartas casas y con hartos carros; en cambio por allá solo pasaba un carro cada cinco horas más o menos. (Estudiante 3, 2014).*
- *Pues allá se vestían con ponchos con botas de caucho, sombrero, machete y un pantalón. Pues de la ciudad yo imaginaba que eran bien vestidos con traje de paño y con vestidos. (Estudiante 4, 2014).*
- *Mis tíos decían que Bogotá era una ciudad grande y que había carros y edificios. (Estudiante 5, 2014).*
- *Pues todos los vecinos eran bacanos, como por ejemplo unos se ayudaban a otros y otros eran muy amables y a mí me decían aquello que era muy acomedido, porque yo ayudaba a todos bien. Pues en la ciudad algunos son bacanos y otros muy amargados y otras gentes se visten muy raro. Porque allá eran con botas y sombrero y machete y ruana. (Estudiante 6, 2014).*
- *Yo imaginaba gente con corbata, casas lujosas, con carro, que por aquí había edificios, mi tío cuando iba por allá nos contaba, porque todos los hermanos de mi papá todavía viven por aquí y cuando él iba a pasear nos contaba, él nos decía que nos viniéramos que eso por acá era bueno y nosotros que no. (Estudiante 6, 2014).*

A partir de estas manifestaciones, se puede observar una percepción construida por los estudiantes en relación con la ciudad, la cual es comprendida como un espacio diferente, donde predominan las construcciones, los carros, la gente elegante, vislumbran la ciudad como un espacio que impresiona y maravilla con tan solo oír

relatos de familiares que la conocen. Aquí es pertinente establecer una relación con la dualidad urbano/rural, creada a través de los tiempos, donde la ciudad es concebida como un espacio moderno/civilizado, y el campo como el atraso.

Algo similar se observa en relación con la forma de vestir entre la gente de la ciudad y de su región, pues a las personas ciudadinas las imaginaban elegantes, en contraste con su gente, que viste con prendas y elementos del trabajo y del campo. Sin embargo, al interactuar con la gente del campo, destacaron aspectos como la colaboración, la solidaridad y la amabilidad, en contraste con actitudes contrarias percibidas en la gente de la ciudad. Este es un punto en el cual a una estudiante se le observó una preferencia por su comunidad anterior.

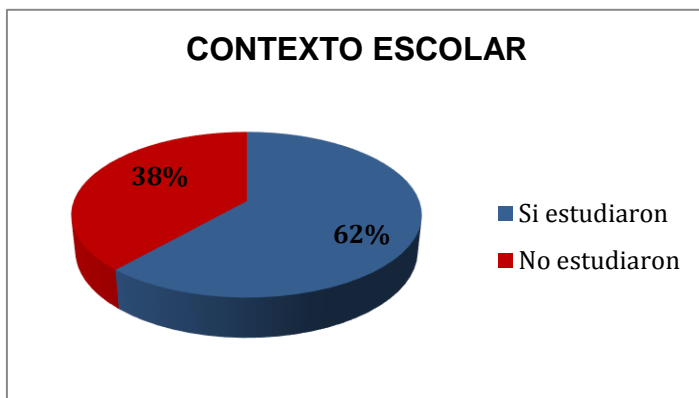
4.1.7 Acerca del contexto escolar

El componente final abordado en la entrevista indagó por el contexto escolar de los niños y las niñas en su antiguo lugar de residencia; allí se preguntó por las características físicas del colegio, los tiempos y medios de transporte, las relaciones con sus pares y con el cuerpo docente, sus dinámicas escolares y otros aspectos que quisieran contar. Algunos de estos componentes fueron también objeto de indagación en torno al colegio actual, para establecer un plano comparativo, en el que se hallaron diferencias y posibles factores de cambio en aspectos culturales.

Es importante señalar que, de los niños y niñas entrevistados, solo el 62%, estudió en los colegios de su residencia anterior; el 38%, no estudió, por su corta edad, su única experiencia escolar ha sido en la ciudad, y por lo tanto, no pueden describir modos pasados en este espacio.

Gráfica No 11

| CONTEXTO ESCOLAR | |
|------------------|---|
| Si estudiaron | 8 |
| No estudiaron | 5 |



Los niños y niñas, describieron sus anteriores colegios así:

- *Pues era como casitas, cada salón estaba encerrado en reja y tenía un pequeño parque. (Estudiante 4, 2014).*
- *La escuela de allá no tenía techo porque si le ponían techo nos sofocábamos mucho y de vez en cuando que llovía los niños salían a mojarse en el patio porque, pues con ese calor cada rato íbamos al baño a tomar agua, cuando se nos acababa el jugo y las profesoras siempre nos dejaban y ellas también iban, porque era muy sofocante, entonces por eso no le ponían techo, la escuela era grande y le cortaban el pasto con machete, siempre los niños llevaban pantaloneta para cuando lloviera porque siempre se mojaban, se encharcaban allá porque el calor sofocaba, entonces los niños salían a bañarse. (Estudiante 1, 2014).*
- *Era así grande, larga, con un andén rojo y tenía unas columnas y tenía tres salones y la biblioteca y era hecha [de] un pedazo de madera y un pedazo de cemento por el lado bajaba un río, tenía plantas de esos girasoles, claveles. (Estudiante 2, 2014).*

En cuanto a las distancias recorridas, la mayoría describió caminatas extensas para llegar al colegio, lo cual es totalmente inverso a los desplazamientos hoy día, puesto que se han disminuido considerablemente, reduciéndose de una o dos horas, a cinco o quince minutos. Este es un aspecto que ellos destacaron como positivo y que facilita su proceso escolar, disminuyendo dificultades. De esta forma, esta característica hace que este sea un colegio más atractivo para ellos.

- *Pues para eso había un horario, pues el carro llegaba a la cancha donde jugábamos a las cinco de la mañana y salía a las seis de la mañana para el colegio y el que no llegara a esa hora, le tocaba... irse a pie. A mí, varias veces me dejó y eso era una caminata de una hora bajando; a veces, mi abuelo me llevaba a caballo, pero a la [devuelta] sí tocaba caminar, todos los días, una hora, todo subiendo, todo subiendo, pero era chévere porque nos veníamos recochando con los amigos, bajábamos frutas de los árboles, naranjas, mangos, hum, pero una vez nos pillaron y nos tocó salir corriendo y dejar todo ahí tirado. (Estudiante 6, 2014).*
- *La escuela quedaba a hora y media de la casa, el camino era lleno de piedras, trocha, ahora me gasto cinco minutos. (Estudiante 5, 2014).*
- *A veces, nos íbamos en un carro, de los camperos que pasaban por la mañana, pero cuando no, tocaba caminar, hora y media, dos horas por la mañana y por la tarde, y cuando llovía eso no, eso eran unas lavadas ni las verracas, y el camino se ponía resbaloso y uno llegaba vuelto nada. Aquí también nos toca que venir al colegio de a pie, pero eso ya es cerquita, cinco, diez minutos. (Estudiante 3, 2014).*

Frente a las formas de relacionarse con los compañeros y los comportamientos de ellos frente a los del colegio actual manifestaron lo siguiente:

- *Los compañeros hablaban sin decir groserías y eran todos ordenados y se relacionaban entre todos bien. Aquí se tratan con groserías y pelean, algunos a la salida o cuando se acaba el descanso. (Estudiante 3, 2014).*
- *Mis compañeros eran bacanos en el colegio, pues allá no se oía ni una grosería, muy poquito el que dijera una grosería, acá si ja, la de groserías acá, un cambio tremendo, porque por lo menos allá en el campo no se oían casi groserías, lo que sí... lo que decían*

los adultos y ya, pero así como chiquiticos no. Aquí hay harta pelea, por lo menos allá casi no, allá si había una pelea pero muy rara la vez. (Estudiante 6, 2014).

- *Unos se visten con cosas como si fueran prestadas o que piercing, que tatuajes, que aretes y por allá no usan eso, tal vez en el pueblo, pero eso es escasito, eso es poquito el que uno ve con un piercing o eso ni se ve. (Estudiante 2, 2014).*

Este ítem investigativo dio paso a la formulación de preguntas frente a las actitudes que ellos asumieron al encontrarse con este panorama; aquí se encontraron curiosidades en cuanto que, por un lado rechazaban estos comportamientos y por otro, aceptaron empezar a apropiarse de estas palabras y adoptar algunas de estas actitudes, lo cual puede ser natural, ya que son niños y niñas pequeños, en proceso de construcción de identidad y adoptan ciertas características del grupo, como es natural en esas etapas de la vida .

Al respecto algunos estudiantes se expresaron así:

- *Pues la verdad es que yo al principio ni les entendía qué era lo que hablaban, porque disque zizas, que ñero, que pirobo, eso yo no entendía nada, ya después aprendí y toca igual pa' que a uno no se la monten. (Estudiante 9, 2014).*
- *Es que uno ve que ellos le alegan a las profesoras y pues uno hace lo mismo, los mismos chinos le dicen a uno que eso no se deje que les alegue, que les alegue. (Estudiante 10, 2014).*

Se pudo observar que uno de los aspectos que más impactó en estos niños, fue el hecho de observar el vocabulario empleado para relacionarse entre sí y por otra parte la relación entre profesoras o profesores y los estudiantes.

Se presenta aquí un proceso de cambio comportamental, influenciado directamente por el entorno, los compañeros, las relaciones personales y los procesos de

interacción con las dinámicas establecidas; sin duda alguna, se evidencia un cambio en su interior, en su representación del maestro(a), que antes era digno de todo el respeto y obediencia y ahora, tras la influencia de los sujetos del entorno, se muestra al docente como un ser vulnerable al que se le puede irrespetar. Señala, además, cambios en las formas de actuar y relacionarse, contradice y derrumba pautas de crianza y creencias que su familia elaboró durante años. Se evidencia también procesos de transculturación, donde la cultura mayoritaria y dominante se impone, a una minoría que es transformada hacia modos de comportamiento que el entorno plantea y obliga a esconder o guardar lo que se traía para encajar en el grupo.

De otra parte y respecto a este hecho, la orientadora escolar manifestó que estos procesos ocurren como respuesta a una necesidad de aceptación de grupo, a la vez que encuentran en el empleo de estas expresiones protección y fortalecimiento, sumado al establecimiento de vínculos de amistad con estudiantes que sobresalen por ser percibidos como fuertes, agresivos, respetados o impenetrables por sus pares.

Estos fenómenos ocurren además, tras ser víctimas ocasionales de hechos de discriminación y burla por parte de sus compañeros, quienes se han valido de aspectos como formas diferentes de hablar, empleo de términos de su región o simplemente por su acento.

- *A mí una vez se me burlaron por mi forma de hablar, porque dijeron que yo hablaba como toda campeche. (Estudiante 12, 2014).*
- *Mi mamá me hacía unas trencitas a cada lado de la cabeza, como se peinan las señoras de mi pueblo y cuando llegué al colegio unos niños se me empezaron a burlar, me dijeron que yo parecía “boyaca” con ese peinado. (Estudiante 10, 2014).*

Sin duda, estos testimonios afirman construcciones sociales históricas coloniales, que discriminan y utilizan manifestaciones culturales como el lenguaje de las poblaciones campesinas para ser ridiculizadas en la ciudad ya que son vistas bajo una condición de inferioridad entre el poblador ciudadano y el campesino; condición que al parecer justifica estos actos discriminatorios.

En este punto se indagó por las sensaciones que aparecieron tras los actos de desplazamiento y sus primeros días en el colegio.

- *Pues fue duro, sobre todo al principio, yo lloraba, porque extrañaba mi casa, mi tierra. (Estudiante 1, 2014).*
- *Cuando nos tocó irnos de la casa, eso fue feo, yo no quería y ya cuando llegamos acá, yo me sentía raro, la gente es diferente, uno acá es un extraño. (Estudiante 2, 2014).*

4.1.8 ¿Qué extrañan, les gustaría volver?

En la parte final se preguntó por aquellos aspectos que extrañan del pasado y si les gustaría volver o no y que explicaran su respuesta.

- *Pues la verdad yo lo que más extraño es el campo, pues porque... el campo es muy bonito, los animales, los árboles, el río, ah y pescar. Aquí yo ya no puedo hacer nada eso, pero ¿cómo? ¡dígame! si aquí son solo casas y carros, por ahí la loma del frente que es lo que medio se parece, pero eso no es igual. (Estudiante 12, 2014).*
- *Uy yo extraño mucho el campo, allá yo podía salir tranquilo, podía correr, jugar libremente, aquí no se puede hacer eso, porque hay muchos peligros, que los carros, que uno escucha que hay gente mala, por acá ya no tengo esa libertad. (Estudiante 8, 2014).*
- *A mí me gustaría devolverme, porque yo extraño mucho el campo, a mí me gustaba que ayudar a cultivar, que ayudar a arriar el ganado, que estar pendiente de los animales, pero es que con esa gente, eso*

no paga volver por esa gente¹⁰, eso se la pasan por ahí, en cambio uno aquí vive tranquilo, no hay ese problema. (Estudiante 4, 2014).

- *Pues yo de allá extraño el calor, aquí hace mucho frío, extraño el campo, los vecinos, mis animalitos, uno ya estaba acostumbrado al trabajo del campo y era feliz, uno aquí ya no puede hacer nada de eso, aquí ya no tengo nada de eso, no tengo mis animales, no hay árboles, yo allá me subía a bajar frutas o solo por jugar, allá era tranquilo, no se escuchaba tanto ruido como acá, y era como más puro sin tanta contaminación. (Estudiante 9, 2014).*
- *Las cosas que más extraño, es el río, yo iba a jugar al río, iba a pescar, me bañaba, el agua era limpia, aquí uno... aquí no puede hacer uno nada de eso, no hay nada de naturaleza, de árboles, de pasto, de potreros pa' uno acostarse y descansar tranquilo. Eso era bacano, pero de todas maneras está lo de la guerrilla y pa' qué, pero aquí no se ven; entonces, uno está más tranquilo por eso, uno vive en paz. (Estudiante 6, 2014).*
- *Esta escuela también me parece chévere, pero tradición es tradición y a mí me hace falta la de allá. (Estudiante 3, 2014).*
- *Los maestros no asistían, porque la guerrilla [se] mantenía [allá] y [a] los profesores les daba miedo que les hicieran daño. En cambio, aquí es más tranquilo y uno no pierde el tiempo, porque los profesores asisten a dar clase tranquilos. (Estudiante 5, 2014).*
- *La profesora era de allá donde viven los morenos, por allá del Chocó, ella era buena gente, nos ponía trabajos pa' sembrar matas, como frijol, maíz, una mata de papa. Aquí es bueno, porque es como más cerquita y es más tranquilo, porque hay veces nosotros llegábamos a la escuela y estaban esos "muchachos" allá, los guerrilleros habían rodeado la escuela y entonces, a nosotros nos daba miedo entrar allá, en cambio por aquí eso no pasa. (Estudiante 2, 2014).*

¹⁰ Hace referencia a los grupos armados ilegales (la guerrilla).

La información recolectada en los instrumentos de investigación permite afirmar que sus vidas dieron un giro total a raíz del abandono de sus tierras de forma violenta. Este hecho en sí mismo representó la generación de dificultades a nivel personal, social, afectivo, emocional, psicológico, con consecuencias como el desarraigo, que, como se explicó en el capítulo II, es un padecimiento profundo que sufren las víctimas del desplazamiento forzado.

De otra parte, el contexto actual presenta características territoriales y geográficas diferentes, que obligaron a desarrollar cambios profundos en sus dinámicas de vida, prácticas, ritmos, rutinas, cotidianidad y otros componentes familiares y socioculturales respecto de su anterior residencia. En el entorno actual, carecen de una serie de elementos que les proporcionaba el territorio anterior, generando sentimientos de añoranza, como el acceso a frutos que podían cosechar, el contacto con los animales que, además, servían también de alimento, y unas relaciones sociales de más apoyo, colaboración y respeto.

Los estudiantes en situación de desplazamiento, aunque mencionan extrañar su territorio anterior, señalan estarse adaptando al contexto actual y a pesar de que algunos quisieran retornar, los hechos violentos vivenciados marcaron sus vidas a tal punto que esto se convierte en uno de los principales argumentos para no poder volver.

Es significativo escuchar narraciones en las que señalan elementos positivos de la vida en el campo, allí se encuentra una serie de conocimientos alrededor de la naturaleza, como por ejemplo, su visión frente al cuidado del entorno y el sentimiento de afecto que se percibe en la forma de expresarse hacia él. Por otra parte, se encuentra el saber frente al trabajo de la tierra y los animales, las percepciones que traían en torno a ciertas formas de relacionarse con quienes los rodean y que pueden servir como ejemplo para mostrar otras formas de ver, sentir y actuar en la vida, sobre todo ante una sociedad que cada día se muestra más idolante y conflictiva; sin duda, el contacto con estas otras formas de vida pueden

ser elemento importante en la construcción de una sociedad más pacífica, teniendo como centro de reflexión la escuela, si se permite que estas formas *otras* de entender la vida ingresen a las instituciones escolares.

4.2 ENTREVISTAS A DOCENTES Y DIRECTIVAS DOCENTES

4.2.1 Acercamiento entre docentes y estudiantes

El primer componente de la encuesta aplicada a docentes hombres y mujeres buscó establecer cierto nivel de cercanía entre ellos docentes y sus estudiantes y el conocimiento que como maestros tienen o no del grupo de este estudio.

Al preguntar acerca de si conocían o no de la presencia de estudiantes en situación de desplazamiento en las aulas, todos afirmaron saber si contaban o no con esta población y arrojaron el dato exacto de cuántos de ellos asistían a su curso. Esto se consideró un elemento valioso, que inicialmente permitió pensar que los docentes habían elaborado un reconocimiento del grupo con el cual interactuaban.

Se les preguntó acerca de si conocían los hechos bajo los cuales se dio el proceso de desplazamiento, a lo que un alto porcentaje respondió saber de manera general algunos hechos, señalando el conflicto armado y hechos de violencia como el principal responsable de dicho fenómeno. Sin embargo, fueron claros al manifestar que no todos los estudiantes provenientes de otras regiones del país son víctimas del desplazamiento forzado, pues algunos han llegado debido a conflictos personales y otros con el interés de buscar oportunidades laborales o un mejor vivir.

En relación con el primer ítem consultado se puede inferir que los docentes, en su mayoría, poseen un conocimiento general del grupo de estudiantes y de ciertas particularidades de algunos de ellos, indicando un grado importante de acercamiento y atención a algunas situaciones que han rodeado parte de sus vidas. Tras adelantarse el proceso de matrícula, el estudiante ingresa al colegio sin que al cuerpo docente se le indique previamente la condición bajo la que arriba el estudiante, sino que una vez ingresado, el o la docente es quien empieza a elaborar

una caracterización y reconocimiento del niño o niña, demostrando iniciativas importantes en las dinámicas de observación y análisis de grupo.

4.2.2 Caracterización de los estudiantes desde una óptica cultural

El siguiente componente se encaminó al reconocimiento de ciertas características culturales que los estudiantes evidenciaban en relación a sus lugares de origen. Se consultó inicialmente por relatos que los docentes pudieron haber escuchado de estos estudiantes en relación con su lugar de procedencia. Por medio de estas preguntas, se conoció que varios maestros habían escuchado en diversas ocasiones narraciones de los estudiantes describiendo actividades, rutinas o prácticas desarrolladas en los sitios que habitaban. Los docentes manifestaron que algunas de sus narraciones se referían a temas como el trabajo con los animales, actividades en las fincas, un docente indicó que con frecuencia los escuchaba hablar de algunas costumbres y antiguas rutinas escolares, como los tiempos empleados en los desplazamientos desde la casa hasta la escuela, así como descripciones de lo que hacían de ésta, también afirmaron escuchar diálogos acerca de los familiares con quienes compartían y que ahora no están.

Se pudo establecer que estos niños y niñas han experimentado diferentes situaciones enmarcadas por las características del contexto de procedencia, guardan recuerdos, añoranzas, deseos y sensaciones, así como un conjunto de características culturales; lenguaje, cosmovisiones, tradiciones y conocimientos, que han compartido espontáneamente y aunque existe un reconocimiento desde los y las maestras acompañado por el ejercicio de escuchar, no trascienden hacia otros espacios u otras dinámicas que permitan visualizar este importante componente cultural que amerita ser socializado. *“Pues sí, uno los escucha a veces hablar del campo del sitio donde vivían, de las largas caminatas para llegar al colegio”.* (Profesor, 1, 2014).

Estos acontecimientos motivan a pensar en estrategias pedagógicas que involucren este cúmulo de experiencias y conocimientos en los contenidos y prácticas

escolares de manera que se institucionalice como un elemento que trascienda a las diferentes dinámicas adelantadas por el colegio, abriendo campo a otras formas de ver y entender la vida, las diferentes formas de subsistir, de relacionarse, de interactuar con la naturaleza, de construir conocimiento, para que así, aquellos estudiantes procedentes de diferentes regiones sean visualizados y valorados por los aportes que pueden hacer a la escuela y la sociedad en general.

4.2.3 Identificación de cambios comportamentales y actitudinales

En lo concerniente a posibles modificaciones en comportamientos o actitudes adoptadas a partir de los procesos de interacción en este colegio, así como transformaciones en rasgos culturales, como expresiones, vocabulario, relaciones personales, formas de dirigirse a los demás, las encuestas mostraron que los docentes se encuentran al tanto de este tipo de fenómenos, se les percibió como actores que detectaron y señalaron cambios desde el ingreso a la institución, evidenciando cierto grado de interés por estos aspectos; solo un docente manifestó no haber detectado cambios trascendentales, aunque considera que expresiones del barrio, las redes sociales, las barras de los equipos, son elementos que terminarán incorporándose en la vida de los estudiantes, siendo el lenguaje un componente que evidenciará estos hechos, demostrando que no solo el contexto escolar influye en estas transformaciones, sino además todo el entorno barrial y socio-cultural.

- *Al comienzo eran bastante respetuosos y obedientes, se dirigían con buenas palabras a los compañeros y docentes, pero tras empezar a interactuar con los demás estudiantes, han adquirido ciertos comportamientos similares, algunos se han vuelto agresivos y en algunas ocasiones han contestado de mala manera ante llamados de atención, cosas que sobresalen porque no ocurrían al estar recién llegados. (Profesora, 2, 2014).*

- *“¡Ay! es una lástima, porque esos niños llegan tan sanitos, tan inocentes, pero yo no sé porque, se meten preciso con los más groseros y eso rápido se vuelven igual”, (Profesora, 4, 2014).*

De acuerdo a descripciones hechas por una docente, otros aspectos que permiten verificar el grado de transformación de este grupo se encuentra relacionado con temas como el vestuario y los peinados. Tiempo después de haber llegado al colegio, algunos niños y niñas deciden vestirse de la misma manera que lo hace la mayoría, modifican sus peinados, siendo las niñas quienes más adoptan estas conductas.

Es evidente que, patrones comportamentales como los descritos anteriormente, sufren importantes modificaciones; al respecto, se realizó un análisis que buscó descubrir en qué radica parte de estos cambios, apoyado en las declaraciones de los maestros y maestras de la institución. La investigación adelantada permite establecer que en estos procesos de transformación el papel que juegan los compañeros (grupos de pares) es trascendental, siendo el principal elemento generador de dichos cambios.

4.2.4 ¿Tiene algo que ver el quehacer pedagógico en estas transformaciones?

Se le preguntó a personas del cuerpo docente si consideraba que las prácticas pedagógicas incidían en estos cambios de niños y niñas desplazados, a lo cual respondieron de forma unánime que no; señalaron que parte del ambiente escolar establecido por los estudiantes en lo concerniente al trato, el vocabulario o las relaciones personales, así como factores externos son el componente más decisivo.

Finalmente, se logró concluir que remitirse solamente a la observación de los estudiantes en el contexto escolar no era elemento suficiente para conocer modificaciones en su dimensión cultural. De esta manera, la labor investigativa optó por la búsqueda de información en fuentes más cercanas a los estudiantes, como sus familias.

4.2.5 Desde una perspectiva cultural, ¿Qué hace el colegio?

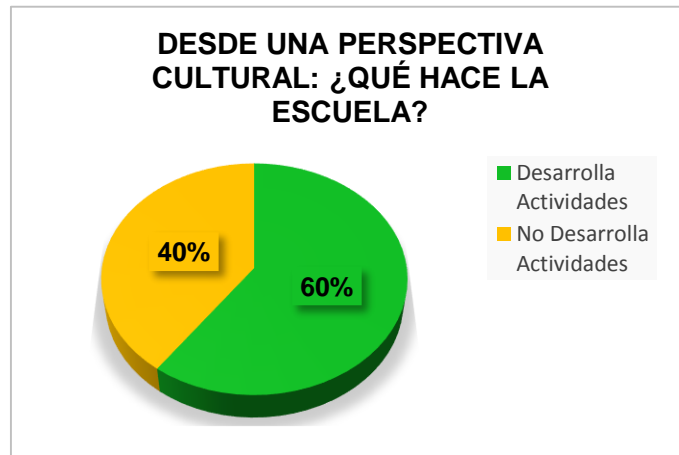
En lo que hace referencia a las prácticas y actividades pedagógicas desarrolladas por la institución con el objetivo de abordar las diferencias culturales en ella, como resultado de la presencia de estudiantes procedentes de diversas regiones del país, es preciso aclarar que estas entrevistas se desarrollaron con docentes de ambas jornadas y, aunque se encontraron algunos puntos en común, también se hallaron diferencias en la realización de actividades, el grado de profundización que desarrollan y el enfoque implementado. Seguramente la escuela de la que provienen presenta dinámicas similares.

Se consultó respecto a las actividades desarrolladas por el colegio en las cuales se tiene en cuenta prácticas, costumbres, visiones, conocimientos y demás factores relacionados con su cultura, así como el conocimiento y apropiación que tienen acerca de su implementación en el aula.

Del grupo de maestros y maestras consultado, un 60% respondió que la institución educativa no desarrolla actividades o estrategias pedagógicas que vincule esta población desde el campo cultural, siendo los profesores de la jornada tarde quienes mayoritariamente respondieron de esta manera. El 40% restante afirmó conocer acerca de actividades como el día de la afro colombianidad y un proyecto liderado por el área de ciencias sociales llamado indo-afro-colombianidad. Una docente habló acerca de la existencia de un proyecto liderado también por el área de ciencias sociales llamado interculturalidad, desarrollado en la jornada de la mañana. Otros docentes asumen que, desde las diferentes áreas del conocimiento, se adelantan procesos que brindan a los estudiantes conocimientos de las diferentes regiones del país.

Gráfica No 12

| PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS | |
|---------------------------|---|
| No Desarrolla Actividades | 6 |
| Desarrolla Actividades | 4 |



El ítem consultado incluía además, de ser afirmativa la respuesta respecto al conocimiento de dichas actividades, que la persona describiera en qué consistían, a lo que los docentes respondieron de diferentes maneras. Algunos, relacionaron el día de la afrocolombianidad como la principal estrategia pedagógica diseñada para abordar estos temas; mas no señalan detalladamente aspectos sobresalientes que caractericen esta celebración y sólo una docente refirió detalles así:

“El día de la afrocolombianidad se muestran en primaria temas relacionados con el lenguaje, mitos, leyendas; en bachillerato, se abordan temáticas sociales, económicas, políticas de la región chocoana y la población afrodescendiente”. (Profesor 7, 2014).

Un profesor que contestó afirmativamente sobre la realización de este tipo de dinámicas en la institución manifestó lo siguiente:

“Desde el área de ciencias sociales se impulsa el proyecto de identidad territorial e indo-afrocolombianidad, donde los estudiantes con esta condición participan activamente mostrando sus prácticas culturales”. (Profesor 8, 2014).

En cuanto al proyecto llamado *interculturalidad*, una docente explicó de la siguiente manera su desarrollo:

“Se escoge una región del país cada año y se trabaja desde el área aspectos de cada región concernientes a temas culturales, políticos, económicos, folclóricos, flora, fauna y recursos naturales”. (Profesora 9, 2014).

De las actividades señaladas, tal vez sea ésta última la que desarrolla dinámicas pedagógicas de forma regular; sin embargo, este ejercicio pedagógico se aborda bajo la dirección del área de sociales, sin convocar la participación de las demás áreas. Esto hace que se desarrolle de forma aislada, sin mayor visibilidad institucional, lo cual fue demostrado al preguntar a profesores y profesoras de otras áreas si tenían conocimiento de esta dinámica y ninguno sabía de su existencia.

Son estos los aspectos más sobresalientes frente al ítem que indagó sobre las prácticas pedagógicas institucionales, en las cuales se asume desde una perspectiva cultural a los estudiantes en condición de desplazamiento. De esto se puede inferir y valorar el interés de algunos maestros y maestras por dar reconocimiento al legado cultural de estudiantes de contextos diferentes a la ciudad, direccionados básicamente hacia la comunidad afrocolombiana y, en menor grado a la población de origen campesino e indígena. Por consiguiente, estas intenciones poseen un inmenso valor pedagógico, pero no se configuran en un proceso de educación intercultural que corresponda a las características que surgen desde perspectivas como las explicadas en capítulos anteriores. Lo que se puede deducir de esto es una materialización de las dinámicas culturales en el colegio bajo un esquema folclorizante de la cultura.

De lo anterior se pueden colegir las siguientes apreciaciones:

Existen diferencias en las estrategias implementadas entre una y otra jornada. En la jornada mañana se desarrolla el proyecto de indo-afrocolombianidad, aunque consiste básicamente en preparar a los niños y niñas para que realicen actividades

un día en el cual se celebran actividades en nombre de la población afrodescendiente de nuestro país, que tiene mayor reconocimiento por parte de la comunidad educativa de esta institución, a diferencia de lo que se presenta en la jornada tarde, donde a pesar de que se conmemore este día de la afrocolombianidad, la mayoría de los docentes no lo percibe como un acto intercultural.

En la jornada mañana, además, se desarrolla el proyecto de *interculturalidad*, el cual profundiza un poco más en temas geográficos, culturales, económicos y sociales de las regiones nacionales. Pero aparte de ello, no se conoció acerca de otras actividades de este tipo en la institución. Lo anterior permite inferir que la jornada mañana implementa estrategias que son más reconocidas y ha intentado dar mayor importancia a la situación de niñez en situación de desplazamiento en el colegio, mientras que en la jornada tarde la actividad desarrollada no ha tenido un impacto que haya permitido su visualización a nivel general o tal vez no ha involucrado a toda la población, por eso existe un grupo que no da información de estas dinámicas.

El trabajo desarrollado con este grupo estudiantil en lo referente a su cultura es direccionado desde el área de ciencias sociales, las demás áreas poco se involucran con esta temática. Las áreas diferentes a las ciencias sociales no han involucrado conocimientos o contenidos *otros*, que hagan verdaderamente partícipes a los estudiantes provenientes de otras regiones, donde puedan transmitir aspectos que se aparten de componentes tradicionales como trajes típicos, bailes, gastronomía y, por el contrario, conozcan otros elementos de la vida en contextos diferentes al de residencia.

Es importante que las profesoras y los profesores de todas las áreas reconozcan la importancia, la pertinencia y la posibilidad de articular a sus prácticas pedagógicas el conocimiento surgido desde otros escenarios que a la vez guardan formas diferentes de contemplar la vida, el ser, el hacer, conviviendo en sociedad y en armonía con la naturaleza.

Para lograr parte de estos propósitos es primordial la implementación de estas dinámicas en el currículo y planes de estudio, buscando trascender del habitual eventualismo al que está ligado por ser un componente fundamental durante el proceso académico que se desarrolla en la institución.

El área de ciencias sociales evidencia un conocimiento de la población que asiste al colegio, tras determinar sus múltiples orígenes y condiciones de procedencia ha establecido la importancia de generar prácticas que asuman a estos estudiantes desde una visión intercultural. Sin embargo, se deben mejorar aspectos como la profundización, el enfoque, las prácticas y el dinamismo de tales actuaciones, para que puedan generar cambios trascendentales en los mecanismos de visualización y participación de la mirada desde el niño o la niña desplazada en el colegio así como en la sociedad.

A pesar de la implementación de actividades que buscan dar a conocer parte del componente cultural de los estudiantes, éstas no logran tener visibilidad y menos reconocimiento que ameritan, no evolucionan más allá de ser acciones esporádicas que buscan destacar cierto aspecto en un momento determinado para luego permanecer aisladas o inactivas por largos periodos de tiempo.

4.2.6 Y frente a la interculturalidad ¿Qué piensan los y las docentes?

El último ítem hace referencia a las ideas o nociones que tienen los docentes respecto al concepto de interculturalidad, la importancia que tiene la implementación de una propuesta pedagógica que aborde sus diferencias culturales así como sugerencias, ideas y alternativas que aporten al proceso de construcción de tal propósito.

De manera inicial, se destaca la similitud en los conceptos emitidos por los docentes frente al término, pues plantean la interculturalidad como la presencia de diversas culturas en un mismo espacio, coexistiendo en un ambiente de respeto.

Posteriormente, establecen una característica importante a esta multiplicidad cultural; se refiere a la importancia de establecer relaciones entre estas culturas. Algunos docentes la describen así:

- *“En un lugar se presentan varios tipos de culturas, valores, comportamientos y se presenta una relación o se relacionan entre sí”*. (Profesor 1, 2014).
- *“La interculturalidad constituye un espacio simbólico de interacción social en el que coexisten y se vinculan distintas experiencias culturales en un entorno o ámbito dado”*. (Profesora 2, 2014).
- *“Es la convivencia entre grupos de diferentes culturas. Se tiene en cuenta el respeto por la diversidad”*. (Profesora, 3, 2014).

Las ideas anteriores muestran como los docentes asumen el concepto de la interculturalidad desde una perspectiva equívoca, que más bien se acerca al concepto de *multiculturalidad*, donde culturas diversas se presentan en un mismo lugar conviviendo y relacionándose entre sí. Al propio tiempo, algunas ideas manifestadas por otros docentes trascienden el hecho básico de la coexistencia, para establecer diferencias culturales que deben ser reconocidas, creando la posibilidad de compartir entre ellas. Al respecto, se enuncian los siguientes conceptos emitidos por dos profesores:

- *“[Interculturalidad] es un concepto que establece las diferencias culturales buscando la generación de ambientes en los que dichas diferencias sean reconocidas y utilizadas para el aprendizaje y desarrollo mutuo”*. (Directivo docente 1, 2014).
- *“Que cada persona muestre sus costumbres culturales, actitudes, expresiones y otros. Se reconozca y se respete su idiosincrasia, pero, que se comparta con los demás”*. (Profesora 4, 2014).

Aunque las encuestas mostraron ambigüedades en el manejo del concepto, porque se asume la interculturalidad de una manera superficial y confusa, alejada de la perspectiva propuesta por la mayoría de los intelectuales latinoamericanos que han profundizado ampliamente en este campo y que han planteado la interculturalidad como una opción con fines de transformación social, es también pertinente aclarar que la mayoría de docentes no había recibido formación académica en este campo, ni con los niveles de profundización necesarios que les permitiera acceder a estas comprensiones o manejar el tema desde la óptica indicada anteriormente.

Si bien es cierto que la concepción manejada no es la más acertada, es de destacar que en el momento en que se indagó por la importancia de la implementación de prácticas que abordaran a sus estudiantes desde sus diferencias culturales, los docentes, en su totalidad, ratificaron la importancia de construir propuestas pedagógicas para tal fin.

4.2.7 Aportes de gran importancia por parte de los y las docentes

Finalmente, se solicitó a los y las docentes sus aportes para la construcción de una propuesta pedagógica que considere los saberes y experiencias de los niños y niñas provenientes de diferentes regiones del país, teniendo en cuenta su diferencia cultural.

Al respecto, se mostraron bastante participativos, lanzando ideas valiosas para la construcción de dicha propuesta, basándose en argumentos como la importancia de conocer otras culturas, evitar la generación del estado de aislamiento en la que caen algunos de estos estudiantes, para ser reconocidos y otorgarles la importancia que merecen, tener en cuenta aspectos como la historia, la identidad y el territorio, aprender de sus vivencias, conocer la situación de estos estudiantes para así comprender las dificultades que puedan presentar en sus procesos académicos y de convivencia y para que no pierdan o se olviden por completo de sus costumbres y prácticas, entre otros.

Estos docentes –hombres y mujeres- coinciden en la importancia de la diferencia cultural como elemento propicio para la construcción de conocimiento, el aprendizaje a nivel histórico, cultural y geográfico, el reconocimiento de otras formas de vida, otras costumbres y otras prácticas.

Respecto a la forma en que se pueden implementar estas propuestas los y las docentes mencionaron dinámicas como:

- Proyectos de aula
- Proyectos transversales con la participación de todas las áreas del conocimiento
- Viajes a las regiones de Colombia
- Debates y conversatorios culturales
- Muestras artísticas, gastronómicas, artesanales, botánicas, accesorios y otros simbolismos corporales

Algunas temáticas propuestas por el cuerpo docente fueron las siguientes:

- Aspectos dialectales, lengua, acento, jerga
- Cosmovisión y tradiciones culturales
- Saberes autóctonos
- Bilingüismo y biculturalismo
- Ciudadanía e interculturalidad
- Lenguaje, aspectos de la tradición oral (como mitos, cuentos, leyendas, narraciones)
- Relatos de vida
- Geografía, elementos del paisaje de los lugares de procedencia, fauna, flora y recursos naturales
- Experiencias de los estudiantes
- Ritmos musicales
- Vestimenta y costumbres

La necesidad de plantear la interculturalidad como una posibilidad de cambio para la escuela, una propuesta y una visión otras, desde la cual desarrollar prácticas pedagógicas que asuman la diferencia cultural como elemento de participación y construcción de conocimiento, que visualice a la población infantil proveniente de otras regiones del país como sujetos portadores de unas características culturales que dan muestra de un pasado, unas tradiciones territoriales que representan una construcción colectiva con múltiples experiencias y visiones para contar y compartir.

4.3 PADRES Y MADRES DE FAMILIA, DESPLAZAMIENTO Y ESCUELA

Para la realización de esta fase del trabajo investigativo, se contó con la colaboración voluntaria de cuatro madres y un padre de estudiantes del Colegio Paraíso Mirador IED, que se encuentran en condición de desplazamiento. Estos son personajes importantes, pues en ellos vive la cultura, su participación en las estrategias planteadas en la propuesta pedagógica es clave.

La información obtenida en las entrevistas fue de gran importancia, puesto que permitió profundizar en los componentes de indagación según los cuales, algunos niños y niñas, por motivos como falta de expresividad, timidez o poca recordación, no describieron en detalle; además su etapa de madurez y desarrollo no les permite entender la importancia del conocimiento que guardan en su interior.

Así las madres, principalmente, contaron experiencias reveladoras de situaciones ocurridas en el campo, la ciudad y el colegio, utilizando esta información para reflexionar en torno a las grandes dificultades que han afrontado las familias y pensando en cómo, desde la labor pedagógica de maestros y maestras, se puede hacer un aporte valioso a los procesos escolares, personales y afectivos de estos estudiantes. La estructura de la entrevista fue muy parecida a la aplicada a los estudiantes.

4.3.1 Contexto geográfico

Esta indagación confirmó, por tanto, dos elementos importantes: El departamento del Tolima es la principal zona expulsora de la población estudiantil en condición de desplazamiento que se encuentra en el colegio.

- *“Yo vengo del Tolima, de Chaparral, del corregimiento de La Marina”*. (Madre 1, 2014).
- *“Yo soy del departamento del Tolima, del municipio Villa Hermosa”* (Madre 2, 2014).
- *“Yo vivía en Planadas, Tolima”*. (Madre 3, 2014).

Ratificaron las características rurales de las zonas de procedencia. En palabras propias afirmaron venir del campo:

- *“Es un caserío y la vereda se llama florestales Ambeima”*. *“En el caserío, uno tenía que bajar y llevar lo de la semana y volver si hacía falta algo, montarse en un caballo y bajar llevar carne o lo que fuera”* (Madre 1, 2014).
- *“Nosotros vivíamos en el campo y allá cultivábamos papa, cebolla, ordeñábamos vacas y donde estábamos, donde vivíamos antes no había luz y era muy lejano del pueblo, de allá a la finca era casi... pues cuando uno iba a caballo, se echaba más poquitas horas, pero cuando era a pie se echaba por ahí nueve o diez horas para llegar ahí, solo por camino rial¹¹, porque no había carretera para llegar allá.* (Madre 2, 2014).
- *“Donde vivíamos era una vereda lejos del pueblo, como a cuatro horas”*. (Madre 3, 2014).

Esta información permitió afirmar las cifras que indicaban el importante flujo migratorio de población campesina procedente de diferentes zonas rurales de la región tolimense hacía la ciudad y, en consecuencia, hacia el colegio Paraíso

¹¹ Camino en herradura sin pavimentar.

Mirador IED. En los siguientes componentes de análisis se dan a conocer los motivos que originaron su incursión en la ciudad y algunas prácticas y elementos socioculturales de las familias de los estudiantes procedentes de otras regiones que asisten al colegio.

4.3.2 Hechos que provocaron el abandono de sus tierras

Huir de la guerra y proteger a sus hijos fueron los motivos que originaron el desplazamiento. Esta información fue determinante ya que permitió reafirmar las diferentes formas en que la guerra y las manifestaciones violentas en el país han obligado a miles de familias a huir, para evitar que la guerra les afecte, pero principalmente, para proteger a sus hijos e hijas de ser alcanzados por grupos armados al margen de la ley.

- *Yo tenía una niña de 14 años y otra muchacha la convidó [y] se fueron para la guerrilla, ya habían pasado como dos o tres años cuando ya la otra también se me fue, de 15 años, entonces pues eso como me marcó y me tocó venirme; nadie me dijo que me fuera, pero que más esperaba si ahí tengo otra ‘cola’, que son cuatro varones que me siguen. (Madre 1, 2014).*
- *El motivo por el que nos vinimos fue que la guerrilla se me iba a llevar a mi hijo BS; por ese motivo, fue el que yo más vine, porque ellos llegaron allá a la casa dijeron que ya BS ya estaba grande [y] que ellos, entonces, ... se lo iban a llevar. La guerrilla, ellos, llegaban a la finca y decían “me voy a llevar tal animal” y uno decía “es que ese animal es de nosotros”; no importaba, se las llevaban, ellos llegaban de una vez iban matando, una vez llegaron y mataron un novillo y nosotros les decíamos que era del patrón, porque él no iba a creer que ellos la cogían abusivamente. Entonces mi esposo le dijo que esperara que iba a avisar, no la vamos a preparar para nosotros, de una vez la cogieron y la mataron, prendieron candela e hicieron asado y todo para*

ellos, uno no les podía decir nada ellos eran unos abusivos; cogían, digamos, la cuajada, que era lo del sustento de uno, cogían los bloques partían y comían, que tal gallina, “cojámosla y eso matémosla”, la leche... ellos son muy malos y ellos siempre están ahí, están ahí por donde uno baja al pueblo pues siempre vive uno con temor. (Madre 2, 2014).

- *De allá salimos, porque nos desplaz[aron] los paramilitares, entonces nosotros no hallábamos qué camino coger. Pues la vida era buena, mientras todo estaba calmado, porque cuando se metía esa gente eso hacían volvía despelote, se volvía caliente. (Madre 3, 2014).*

4.3.3 Prácticas cotidianas y en familia

Teniendo en cuenta que la población infantil sujeto de estudio proviene de escenarios rurales y que éstos determinan el conjunto de prácticas, rutinas y tiempos de su cotidianidad, vemos que el tipo de territorio habitado se convierte en elemento vital en el establecimiento de las formas de vida, subsistencia y acompañamiento familiar. El padre y las madres entrevistadas señalan pasajes de tiempos y espacios caracterizados por la tranquilidad que proporcionaba el entorno geográfico, los árboles, las montañas, el río, en contraste con el marco social de la violencia que los rondaba generando zozobra y preocupación.

Sin embargo, otros elementos, como los bajos niveles de contaminación, acompañamiento de sonidos de la naturaleza, trabajos con los animales, siembra de cultivos para la adquisición de la mayoría de sus alimentos, caminatas al aire libre sin la preocupación de los carros y demás elementos que caracterizan las formas de vivir en el campo y que se diferencian de las desarrolladas en la ciudad, fueron descritos ampliamente y con nostalgia, como un recuerdo que despierta ansias de volver, por los padres de estos estudiantes, quienes a la vez recordaban a sus hijos e hijas cómo era la vida allí.

Así mismo relataron actividades en familia como salir a comer al campo, hacer caminatas, ir a bañarse al río, trabajar la tierra y los animales en compañía de sus hijos, a quienes transmitían estos conocimientos desarrollando las prácticas en el momento.

- *íbamos así...a paseos, a bañarnos al río, íbamos a acoger café, a trabajar, de todo nos tocaba...allá la cogida de café más que todo y guachapia de potreros...con un machete mochar todo el rastrojo, por allá le dicen guachapia o al café, cuando está el café también, que toca limpiarlo se le dice limpia o guachapia, cogía el machetico y hágale... cogida de café, tocaba ordeñar, así, rodear, rodear es ir a traer los becerros y encerrarlos, para que al otro día poder ordeñar las vacas, que los becerros no se tomen la leche. La comida era plátano, arracacha, yuca, todo eso se arrancaba, cebolla, todo eso se cultivaba, entonces de trabajo estaba la cogida café, se desyerba, se sembraba yuca, plátano, arracacha, se sembraba comida, comida se da lo que uno siembre. A Pedro le tocaba ir a rodear, él estaba muy chico, estaba como de ocho o nueve años, entonces para ir a ver ganado echaban los más grandes, vamos a mirar un ganado, eso era lo que hacía, cuando tocaba, ordeñaban, que maniaban. (Madre 1, 2014).*
- *Salíamos cada quince días o hasta un mes cuando llevábamos harto mercado y cuando no cada 15 días, nosotros bajábamos a llevar cuando había papa y cuando había cebolla, a llevar cebolla o la cuajada o el queso, que era lo que nosotros sacábamos para vender. Cultivábamos papa, cebolla, papa criolla, habas y los cubios. Teníamos gallinas, marranos, hartos marranos, tenía una marrana de cría y como sesenta gallinas, de ahí era donde sacaba para comprarle a los niños; ellas me daban huevitos y de ahí sacaba para lo que los niños necesitaran en la escuela, y la marrana también, la marrana criaba marranitos y cuando tenían dos meses yo sacaba y los vendía, con eso era lo que me llegaba para yo también ayudar en lo que*

necesitábamos. También teníamos vacas, llegamos hasta ordeñar 25 vacas y de nosotros teníamos...como tres, las otras eran del jefe, del dueño de la finca donde nosotros vivíamos. Acá no les toca ese trabajo, esa esclavitud que tenían allá de estar ayudando a ordeñar, a encerrar el ganado, ayudando a traer leña, acá cambia demasiado, aquí solo se dedican a estudiar, a hacer sus tareas y el tiempo que les queda a mirar televisión, a salir al parque a distraerse, allá en la finca les tocaba trabajar y trabajar, ellos no tenían tiempo para nada más, no se podían recrear ni nada. (Madre 2, 2014).

- *Siempre nos tocaba lo normal, que era ordeñar, contar ganado, que los animales, darle comida a los marranos, a las gallinas, que teníamos perrito, que el gatito, siempre estábamos era trabajando, trabajando y trabajando; lo mismo los niños, ellos salían de estudiar, cuando venían y el papá no había contado el ganado, a ellos les tocaba contar el ganado, por ejemplo, si había veinticinco novillos, ellos los contaba, porque a veces se rodaban, se mataban y uno no se daba cuenta, entonces ellos contaba y llegaban y me ayudaban a encerrar y cuando había terneros pequeños, tocaba encerrar por la tarde, por ahí a las dos y a las cuatro de la tarde. Yo les decía que me ayudaran, cuando yo no tenía leña, ellos la traían; ellos me colaboraban mucho, lo mismo que al papá, porque ellos antes de irse para la escuela... tenían que ayudar a ordeñar, a maniar, porque o si no, ellos no podían ir a estudiar. (Madre 2, 2014).*
- *Sembrábamos café, limpiábamos, así para salir adelante, en los ratos libres me ponía a jugar con las niñas, iba al río, pero una vez me dio miedo seguir yendo, porque la niña casi se me ahoga, me descuidé tantico y cuando ella cayó al agua, me dio miedo seguir yendo por allá. (Madre 3, 2014).*

Así como relataron prácticas en familia y trabajos en sus territorios, que les ayudaban a conseguir el sustento diario, también mencionaron otras

prácticas en relación con la tradición oral, de relatos de historias de seres fantasmagóricos, brujas y espíritus que hacían apariciones en diferentes momentos y lugares a personas del grupo familiar y de la comunidad. Esto además es muestra de pautas de crianza y de educación en familia. A una madre se le preguntó si le contaba a sus hijos ese tipo de historias y respondió: “*Si esas de la madre monte, la madre de agua, el Mohán*” (Madre 1, 2014).

- *Nosotros siempre contábamos, que los sustos en las casas, pero más que todo contaban los trabajadores, entonces decían: “cómo le parece que me pasó esto, me asustaron en tal lado, me apareció esto” y pues, la bruja sí llegaba a la casa cada nada; entonces yo ya estaba acostumbrada, a la casa llegaba...a molestar.* (Madre 2, 2014).
- *Y sí, los cuentos era cuando habían trabajadores y uno se quedaba más tiempo en la cocina y le contaban, empezaban “como le parece que a mí me paso, esto me asustaron en tal parte, que en tal parte se presenta tal cosa”, pero así, cuando había trabajadores, porque cuando nosotros estábamos solos no, porque nos daba como miedo, y por los niños, porque hay veces se dejaban solos en la casa y empezaban [a decir] que les daba miedo o cuando se iban por el camino y les tocaba tan lejos. Pues la leyenda es que la gente hablaba mucho de las brujas, porque por allá sí existen, hay personas que dicen que no existe pero [para] nosotros sí, porque las escuchábamos y siempre llegaban a la casa a molestar y cuando mi esposo se quedaba solo lo privaban, lo molestaban... lo molestaban mucho, cuando nosotros estábamos, no entraba a la casa, solo daba ronda, molestaba y molestaba, entonces eso más que todo y los sustos en la casa, ahí al lado de la casa de nosotros había una casa que le llamábamos la casa del terror y del Furadán... el Furadán es un fungicida que*

uno le hecha a la papa, para que mate el bichito, gorgojo que llaman, para que no se la coma la papa, cuando uno empieza a cultivarla, porque ella empieza a crecer la patita, él echa a comer y mata la matica cuando empieza a salir; entonces, allá había muchas personas que se envenenaban con eso, si no era la esposa, era el esposo, pero siempre alguno de ellos dos y una vez había una familia con un niño y el papá se fue con el niño pequeñito a fumigar la papa, entonces el papá del niño dejó la tapa del frasco del furadán y el niño se la echó a la boca, entonces el papa estaba trabajando y no se dio cuenta, él pensó que el niño estaba durmiendo y lo dejó ahí mientras regresaba a la casa, cuando él fue a cogerlo para regresar, se dio cuenta que el niño no estaba dormido, sino que el niño había probado de esa tapa, de ese veneno y el niño estaba muerto, entonces, yo no sé si es que ellos no tenían corazón o que, entonces ellos hicieron un hueco y lo enterraron ahí en el huerto, donde uno cultiva todo, las hierbas medicinales, ahí lo cogieron y lo enterraron. Entonces, debido a eso, cada vez que uno pasaba en horas de la tarde, por esa casa, se escuchaba que lloraba y lloraba el niño. Bueno... ellos ya se fueron de ahí, ya llegó otra familia, el muchacho y la muchacha vivían los dos solitos, no tenían hijos ni nada y a la muchacha, dice que le agarró una tristeza, un aburrimiento y con esos deseos de que yo me voy a matar, me voy a matar, hasta que la muchacha cogió de eso mismo, del mismo veneno que le digo, tomó y también se envenenó, cuando el esposo llegó por tarde de trabajar, la encontró ahí en la cama, pero ya estaba pues muerta, ya no había nada qué hacer. Entonces, debido a eso es que dicen que ahí asustan, y fuera de esa muchacha había otro señor que le pasó lo mismo, se tomó el veneno y murió ahí, por eso ahora último esa casa nadie la habita ... les da temor que se les entre esa cosa de que se van a envenenar y lo otro porque asustan y de por sí, uno

pasa por ahí y se sienten esos nervios y la casa queda en medio de dos bosques y una quebrada, solo queda un caminito para poder pasar, entonces uno le decía a los niños que no se quedaran por ahí porque asustan. (Madre 2, 2014).

La trasmisión oral de este tipo de experiencias posee un valor cultural significativo, a la vez que da cuenta de un pasado y una historia que, por generaciones, se ha mantenido viva a través de la oralidad, demuestra la disposición de unos para contar y el hábito de escucha creado en quienes lo reciben; forja también un vínculo afectivo por quienes lo cuentan y por la historia en sí misma, ya que hace parte del conjunto de vivencias que construye su vida. Así mismo, la trasmisión del conocimiento tradicional de manera oral hace parte de la cultura, ésta se construye a partir de estos elementos, así como las creencias, las costumbres, las prácticas y demás actividades cotidianas. Por tal razón, la oralidad fue tomada como eje temático en la construcción de la propuesta pedagógica intercultural que presenta al final de este capítulo.

4.3.4 Fiestas o celebraciones en familia y comunidad

Además de las prácticas sociales y familiares ya descritas, fueron señaladas otras que vinculan a estas poblaciones y que se encuentran relacionadas con celebraciones de fechas especiales como cumpleaños, navidad, año nuevo y otras tradiciones culturales de los contextos donde residían.

- *Nosotros en la vereda, en la escuela con los niños siempre celebra[mos] el día de la Virgen del Carmen, que allá es el 23 de septiembre y celebraban también la fiesta del campesino que eso es en junio, el 29 o el 15 de junio, siempre celebran la fiesta del campesino. Se reúnen las veredas, en la escuela de las veredas más cercanas, celebran el día de la madre, el día de los niños, el 31 octubre y en diciembre... el ocho, el 24 y el 31 pero ya en las casas, ya en familia. (Madre 2, 2014).*

Como es habitual, las diferentes poblaciones del país han desarrollado, a través de su historia, prácticas culturales diversas en los territorios que habitan. De esta manera, estudiantes y familias procedentes de los diferentes contextos rurales guardan un importante componente cultural, representado en tradiciones, costumbres, prácticas, saberes y creencias, entre otras; de las cuales van separándose, como resultado de la migración a un territorio que ofrece unas características geográficas, sociales, económicas y culturales totalmente diferentes. Esto implica, para quien lo experimenta, un conjunto de emociones a las cuales no se les presta atención, pero que son significativas para el ser humano que lo vivencia. Estos procesos serán observados más adelante y permitirán comprender algunos efectos que ocasiona el desplazamiento en las víctimas.

4.3.5 Prácticas religiosas

La sociedad colombiana se caracteriza por creencias y prácticas religiosas que ha elaborado a través de la historia, como producto de la campaña evangelizadora colonial, enraizada en la instauración de la fe católica y la creencia en Dios, como ser supremo, merecedor de todo el respeto y la honra de la humanidad. La población rural, en esta investigación, ha constituido una serie de prácticas con base en sus creencias religiosas que, a su vez, han sido determinadas por las características culturales de los contextos habitados. Algunas de estas prácticas serán puestas en conocimiento a continuación:

- *Pues nosotros bajábamos al caserío, íbamos al culto, así cuando iba el cura también bajábamos por allá a mirar las procesiones (Madre 1, 2014).*

Esta señora es creyente en Dios, pero no sigue la religión católica, asiste a un culto llamado Alianza Cristiana, donde según sus relatos, practican la religión de una forma diferente a la tradición católica.

- *Pues nosotros bajábamos era a culto no más. Cada ocho días o así cuando había vigilia bajábamos el sábado por la noche, hasta el domingo.*

La vigilia es que se congrega harta gente, vienen de hartas casitas y se congregan en la iglesia en la noche y se dice empezamos la vigilia a las 6 entonces la gente va llegando, va llegando, hay gente que está hasta media noche, a media noche se van, otras que se amanecen, es toda la noche, entonces se trata una vigilia de adoración, cantar, alabanzas, leen la Palabra, comparten la Palabra, dan un refrigerio o a media noche dan sopa, tamales y vuelve y siguen predicaciones, alabanzas, hasta que amanece por ahí a las cinco o seis, y el domingo había de 10 a 12, entonces llegaba por ahí a las ocho y estaba hasta las 12. (Madre 1, 2014).

Otras madres remitieron a la descripción las actividades celebradas en Semana Santa así:

- *Pues cuando teníamos posibilidad, ... nos veníamos para el pueblo, cuando nos quedábamos en la finca, desde el miércoles alistábamos todo, alistábamos la papa, rajábamos la leña, para no rajar leña, ni pelar papa, ni partir nada el jueves, ni el viernes, escuchábamos el sermón de las siete palabras y mi esposo compraba pescado y hacíamos el almuerzo y ya. Cuando bajamos al pueblo, escuchábamos el sermón de las siete palabras, la misa de resurrección el domingo y ya nos devolvíamos para la finca. A veces, la mayoría siempre nos venimos para el pueblo, para Villa Hermosa y ahí siempre que el viernes se hace el santo viacrucis el jueves, el lunes se lleva a los niños a la iglesia, lo del santo sepulcro y todas esas procesiones, vamos, pero más que todo, al santo viacrucis es lo más importante. Nosotros siempre íbamos y la mayoría de la comunidad siempre iba, así fuera solo el jueves y el viernes y por allá la gente alista la leña el miércoles, se pela papa el miércoles, no partimos nada, que sea solo cocinar y ya, por allá es muy sagrado el jueves y el viernes; ningún trabajador trabaja, en partes no ordeñábamos las vacas ni jueves, ni viernes, soltábamos los terneros, y la gente bajaba más que todo a pie y si se iban a ir a caballo, bajaban el miércoles, porque el jueves es pecado montar a caballo. (Madre 2, 2014).*

Esta señora contó las dificultades que atravesaba con sus hijos para poder asistir en Semana Santa al pueblo, ya que le quedaba muy retirado.

- *Pues nosotros de allá a Villa Hermosa era ocho horas, pero a caballo, porque si era a pie nos echábamos todo el día, porque con los niños caminando... (Madre 2, 2014).*

4.3.6 En cuanto al contexto escolar

Frente al componente escolar, hubo dos particularidades destacadas por las madres y el padre entrevistado, que referencia a las extensas distancias recorridas por las niñas y los niños para llegar de la casa al colegio y el comportamiento de los estudiantes en los colegios de los lugares de procedencia, en contraste con los estudiantes del colegio actual.

- *Es que ellos tenían que salir por tardar a las 7 y llegaban a las 8 o 8:30 al colegio a pie, bajando, cuando estaba bueno era una sola carrera pero a veces, que llovía, se ponía ese camino que era así (mostró con la mano) de angostico y si iban por este lado, caían a choquiar y si iban por este lado salían rodando; por eso tenían que ir con caucho, con ropa para volverse a cambiar y eso echaban mucha muda, creo que eran los que llegaban más tarde (Madre 1, 2014).*
- *Ellos se levantaban a las cinco de la mañana y tenían que ir a recoger las vacas, traer los terneros, ayudar a maniar y ahí se bañaban y se iban a estudiar a hacer la jornada de ellos así estuviera lloviendo, con un plástico, porque no teníamos ni carpas, les tocaba con un plástico y botas y así se iban a estudiar. (Madre 2, 2014).*

Ante las dificultades por las que atravesaban las niñas y niños para poder ir a estudiar, señalan el traslado a la ciudad como un elemento positivo, ya que en la actualidad, el tiempo de camino se redujo notablemente, pasando de, entre una

hora y dos, a quince minutos o menos. Además, no se mojan en caso de lluvia, el esfuerzo físico que representaban las extensas caminatas es ahora menor.

A continuación se da a conocer algunas prácticas del contexto escolar, que fueron consideradas importantes de señalar; destacaron aspectos positivos del colegio anterior y del actual; posteriormente, mostraron algunos contrastes entre comportamientos de los estudiantes de sus sitios de origen y los del colegio al cual asisten hoy día. A una madre se le preguntó si gustaba el colegio anterior y respondió:

- *Sí, porque tienden a enseñarle a los niños los valores y el respeto que deben tener por los mayores. (Madre 1, 2014).*
- *Las actividades que los profesores hacían con nosotros los padres era siempre el día de familia, porque ellos celebraban el día del padre y de la madre de una vez; entonces, nos hacían algo de comer y siempre íbamos dos o tres madres ... y les colaborábamos en lo que iban a hacer ese día de comida; el día del niño o de los brujitos también, le daban el 'algo' a los niños, un detalle, siempre íbamos unas madres y les colaborábamos y para la fiesta del campesino que se reunían varias veredas, se ayudaba con lo que los niños iban a presentar, se hacían muchas presentaciones, también los padres que quisieran presentar algo, de pronto que un baile, que una mímica, que un poema. (Madre 2, 2014).*
- *A mí la escuela me ha parecido muy buena para mis hijos y los maestros también, porque me parece que les enseñan muy bien, aquí mis hijos no tienen que caminar las horas largas, lloviendo para ir a la escuela y de pronto para llegar y decir 'hoy no hay clase'; no hay nadie, de pronto un vecino que viviera por ahí cerquita a la escuela y dijera "no, el profesor no ha venido" y ellos esperando por ahí una o dos horas a ver si llegaba el maestro y nada. (Madre 2, 2014).*

- *Ella ha cambiado, porque allá era muy tímida y se ha ido despertando acá. (Madre 3, 2014).*
- *Pues eso de sistemas está muy lindo, eso está muy bien porque ya saben, ya practican, eso está muy bien, porque ya van prácticos a seguir una carrera y salen al SENA, más prácticos. (Padre 1, 2014).*

Una mamá señaló una situación particular con los profesores en su colegio relacionado con el conflicto armado que se vivía allí.

- *Ellos eran muy bien, ellos siempre eran colaboradores, sino que muchos no volvían por el motivo de que era muy lejos y porque no había luz, y otros no volvían porque les daba temor de la guerrilla porque andaban mucho por allá, los mandaban y les tocaba caminar demasiado, porque les tocaba irse del pueblo a pie hasta la vereda o dar vuelta por El Líbano, Murillo y llegar a una bodega e irse caminando y unos no volvían por el temor que les decían “Le toca que nos den la mitad de su sueldo”, por extorsiones, que llaman, los vecinos de por allá dicen que es la “vacuna”; entonces, mandaban maestros, pero ellos no volvían [por]que de pronto [temían] un secuestro, más que todo por eso no volvían. (Madre, 2, 2014).*

Frente al comportamiento de los estudiantes de este colegio expresaron:

- *[Queremos] que los compañeros se relacionen con la situación que tuvimos que pasar y así nos respeten tal y como somos y que no se crean los “muy, muy”, porque no sabemos su habla y nosotros tratamos de otra forma a la gente. (Madre 4, 2014).*

En relación a las condiciones para retornar al lugar de expulsión, esto dijo una madre:

- *No vale la pena volver atrás, por ellos, uno quisiera; pero ellos son los perjudicados, porque la gente, la guerrilla está en el caserío, asechando, porque como ellos están sin papá en el caserío, salen a recreo, no es como acá, que está encerrado... No; ellos salen afuera, entonces la guerrilla esta por ahí en los muritos, en las panaderías y le meten conversa, que si les gustaría participar, que miren que eso es bueno, allá les damos permiso que ustedes vayan a visitar a su familia y de pronto, si son personas que quieren hacerlo y uno les dice “no, no hagan eso”, como que más les gusta, más ligero meten la cabeza. (Madre 1, 2014).*

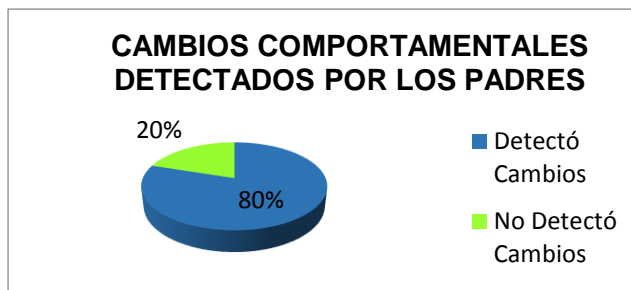
Sin duda alguna, las condiciones sociales y las facilidades para el traslado entre uno y otro lugar, hacen más favorable el contexto actual para su proceso de crecimiento personal y la consecución de logros académicos. De esta forma, las consecuencias de la guerra se configuran en eventos que cambian por completo el futuro y la vida de las personas.

4.3.7 Descripción de algunos cambios en el comportamiento de sus hijos

El 80% aseguraron que sus hijos han tenido cambios significativos en su vocabulario; ahora emplean términos comunes del barrio y generalmente, se adhieren al uso de groserías o palabras de sujetos que se caracterizan por altos niveles de agresividad. Sin embargo, estas palabras no son empleadas únicamente por estas personas, sino que esta terminología es usada por la mayoría de los niños y niñas del colegio; se ha propagado por todo el sector, no solo del barrio, también de la localidad y por muchas zonas de la ciudad. Por tal razón, no sería apropiado asegurar que son estos grupos quienes imponen el uso de este lenguaje; es la comunidad, de conjunto, quien termina imponiendo formas de expresarse.

Gráfica No 13

| CAMBIOS COMPORTAMENTALES | |
|--------------------------|---|
| Detectó Cambios | 4 |
| No Detectó Cambios | 1 |



- *Allá no se ve el vicio, los niños por allá no son tan groseros. Aquí mantienen mucho en la calle jugando, miren que antes manteníamos mucho en la casa, yo no lo dejaba salir casi a callejear y él no era así de corrompido; pero de un momento a otro se le dio esa libertad y créame que ya ha cambiado el vocabulario, eso es por culpa de las amistades. (Madre 1, 2014).*
- *Es mucho peor, [por]que ya son más desobedientes y le quieren pegar a uno y no nos respetan. (Madre 4, 2014).*

Este hecho se constituye en una dinámica de interés para esta investigación, ya que representa uno de los modos de transculturación, manifestados en la disminución del uso del lenguaje tradicional por otro que transita por la comunidad escolar y barrial citadina.

Teniendo en cuenta que uno de mis intereses era conocer cambios en comportamientos y lenguaje de estos estudiantes, así como algunos de los factores que influyen en dichos cambios, estos testimonios se convirtieron en herramienta fundamental para desarrollar una comprensión del tipo de transformaciones consideradas relevantes por la niñez y sus familias y maestros. Por tanto, es procedente afirmar que elementos del contexto como los compañeros, las dinámicas sociales, las relaciones personales, los diálogos, las prácticas comunes diarias, el lenguaje empleado por los sujetos con quienes interactúan, son componentes de una cultura, que determina ciertos cambios en los modos de relacionarse en la ciudad. Las prácticas escolares no juegan un papel determinante

en ello, pero sí el grupo de personas con quien comparten las niñas y niños; es decir, el colegio no *enseña* ese lenguaje, pero sí está en el entorno.

4.3.8 ¿Qué extrañan?

Se preguntó si extrañaban su antiguo lugar de residencia y de ser así, qué era lo que más extrañaban; ellas respondieron:

- *Pues, uno extraña todo, porque por lo menos un plátano no está ahí, una yuca, un sancocho, ahí están las gallinas, tiene uno todo a la mano. Pero es que la otra es que uno no ve el terreno, una parte para cultivar, yo sí quisiera tener una parte un terreno para uno cultivar...al papá de ellos le gusta mucho el cultivo, pero ¿cómo hace uno acá, en el pueblo, para tener un pedazo de tierra? pues cuando uno tiene plata, pero cuando no... créame que nosotros quisiéramos que el gobierno no ayudara para comprar un lote, yo por lo menos estoy [por] que, como desplazada nos den la vivienda, pero no, todavía nada. (Madre 1, 2014).*
- *Sí porque el campo es muy bonito para uno levantar sus hijos, pues porque ellos allá andan mejor. Pues por acá, ellos, pues eso depende de cada quien, pero en la finca ellos tienen más libertad, ellos pueden salir al campo, pueden jugar libremente en el prado, en cambio, por acá no pueden salir; hay mucho peligro, que un carro, muchas cosas malas que por allá no se ven. Otro el medio ambiente, aquí es muy contaminado, en cambio por allá hay la naturaleza. Pues el campo que era muy bonito, ir a encerrar, pues era un proceso para ir a encerrar, ir a llevar el almuerzo y que siempre estaba ahí con mis hijos y mi esposo, pues los hijos iban a estudiar pero en la tarde volvían y estábamos todos, en cambio ahorita no y otro cambio es que ya no tengo finca. (Madre 2, 2014).*

- *Porque uno vivía bueno, no tenía que vivir fiándose, por ahí, cuando uno podía salir por ahí alrededor, de resto no más. Sembrábamos cilantro, comida así. (Madre 3, 2014).*

Un elemento de análisis significativo radicó en el conocimiento de elementos de su anterior residencia, que extrañaban en la ciudad. Aquí se estableció el territorio bajo la concepción de campo, como un factor que fijaba rutinas, hábitos, tiempos, prácticas, estilos de vida, formas de supervivencia, conexiones con la naturaleza, dinámicas recreativas, uso del tiempo libre y demás mecanismos de vida determinados en gran parte por el territorio habitado.

Así como esta población narró estas demostraciones de extrañeza hacia su territorio, también mencionó aspectos positivos hallados en una ciudad, concebida como un escenario que brinda oportunidades para mejorar la calidad de vida de las familias, lejos de los temores que provoca la guerra y, principalmente, porque ven en Bogotá un entorno que ofrece mejores posibilidades para el desarrollo académico de sus hijos, evitando tantas dificultades como los traslados y arrebatándolos de las posibilidades de incursionar en grupos armados como la guerrilla y los paramilitares.

4.4 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL CRÍTICA

Al colegio Paraíso Mirador IED arriban estudiantes en condición de desplazamiento forzado interno, procedentes de diferentes partes del territorio nacional y tras observar y reflexionar sobre la situación que ellos y ellas deben enfrentar, en cuanto a la adaptación a un nuevo territorio, entorno escolar y asimilar la “cultura mayor”, surgió la necesidad de realizar una propuesta pedagógica intercultural que rescate, resalte, valore, y dé a conocer los diferentes saberes que portan estos estudiantes.

Por lo anterior, se construye esta propuesta pedagógica, la cual pretende crear un espacio donde se contemple la educación intercultural en el colegio, donde los docentes conozcan la realidad de los estudiantes y sus familias en condición de

desplazamiento y, a su vez, estos compartan sus conocimientos y experiencias. Es así que no se trata de una sencilla charla donde se comparten experiencias, sino de un intercambio de saberes donde se reconstruye, resignifica, se valida y, sobre todo, se visibiliza ante la comunidad educativa, los conocimientos de estos niños y sus familias, constituyéndose así, en actores activos y participativos en la construcción de conocimientos en el colegio.

Las actividades planteadas en la propuesta, fueron, por consiguiente, sugeridas y alimentadas por padres y madres de familia y estudiantes en condición de desplazamiento llamados a participar, a través del relato de sus experiencias, conocimientos culturales y del territorio de procedencia. Así mismo, cada actividad se desarrolla a través de la voz y la mirada de los estudiantes y sus familias, pues sus relatos y conocimientos constituyen un elemento esencial, por ser el insumo para el desarrollo de las actividades propuestas en los ciclos y los ejes temáticos.

Esta propuesta puede ser entrelazada con el plan de estudios del colegio, pues cada eje temático que aquí se propone aborda contenidos y actividades didácticas que se articulan de manera transversal o específica con las áreas fundamentales y los contenidos de los estándares curriculares, pues comprende temáticas como: desarrollo del lenguaje escrito y oral, el territorio nacional, actividades económicas de los diferentes departamentos, costumbres, regionalismos, recursos naturales, comunidad, problemáticas generadas por el conflicto armado y desplazamiento en Colombia, practicas recreativas como juegos en el río, en el campo, caminatas, juegos tradicionales entre otras; las anteriores temáticas son tratadas en la enseñanza del lenguaje, las ciencias sociales, las ciencias naturales, ciencias políticas y economía y la educación física.

Es propuesta se hizo con base en la caracterización del contexto del colegio Paraíso IED, en donde, además de escuchar la voz de los estudiantes y padres y madres de familia, los docentes hicieron aportes valiosos que enriquecieron las actividades. Es importante considerar también que esta propuesta, en sí misma, es un campo de reflexión pedagógica y de construcción de conocimiento que se puede generar a la luz de la reestructuración, modificación y reevaluación por parte de docentes que

quieran desarrollar procesos interculturales en la escuela, según el contexto escolar donde se ubique y se desee desarrollar.

4.4.1 Esquema general de la propuesta pedagógica intercultural

Esta propuesta de educación intercultural crítica se encuentra estructurada de la siguiente manera:

- Características generales
- Justificación de la propuesta
- Objetivo General
- Objetivos específicos
- Fines de la propuesta desde la educación intercultural
- Ejes temáticos por ciclos
- Descripción de la propuesta pedagógica intercultural crítica.
- Contenidos por ciclos
- Actividades didácticas

4.4.2 Características generales

La construcción de esta propuesta pedagógica estuvo acompañada de la revisión de trabajos pedagógicos elaborados en contextos nacionales e internacionales por parte de intelectuales y pedagogos interesados en desarrollar una educación intercultural o en el diseño de pedagogías interculturales, fijando siempre sus propósitos hacia la transformación social, la visibilidad, el resurgimiento y el encuentro de las culturas, su participación y representación real en la sociedad y el trato digno e igualitario, solo por mencionar algunos de los numerosos fines que desde allí se plantean.

La revisión de este tipo de trabajos permitió encontrar elementos claves sobre los prejuicios, los conceptos binarios que consideran inferiores, cuando no borran completamente, los conocimientos de personas de zonas rurales respecto del mundo urbano, que hace que inclusive el lenguaje cotidiano de esas personas sea

objeto de burlas. Por ello estos elementos, a la vez sirvieron, como referente para hacer de esta apuesta pedagógica, un ejemplo que se aproxime y aporte algunas ideas para construir una escuela intercultural, entendida, a lo largo de este trabajo como un escenario en donde la relación “entre culturas”, incluyendo las indígenas, afrodescendientes y rurales, se basen en enfoques diferenciales que reivindiquen derechos para niños, niñas y adolescentes en el medio escolar.

Esta propuesta incluye alternativas en el tipo de contenidos a desarrollar, así como estrategias didácticas que pueden servir de referente para otras propuestas que aporten a la construcción de una verdadera interculturalidad en la educación y, desde luego se convierta en elemento constitutivo de un proyecto que piensa abrir paso a la formación de sociedades interculturales.

Asimismo, plantea transformaciones posibles al interior del colegio, principalmente en la construcción del currículo, ya que propone cambios en temas como la visibilidad, la participación, el ingreso de contenidos nuevos, la periodicidad con la que se abordan contenidos relacionados entre sí, la estructura de éstos, así como las dinámicas y las metodologías implementadas en proyectos de aula y más allá, para dar coherencia a prácticas interculturales. Es así como esta propuesta articula las actividades didácticas que aquí se proponen y los contenidos curriculares propios de la escuela; dicha articulación está dada por la relación entre temas de asignaturas propias de la escuela y el aporte de saberes *otros*, proporcionado por padres/madres de familia y estudiantes en condición de desplazamiento en pro de la construcción de saberes en el escenario escolar.

El camino recorrido para la construcción de esta propuesta contó con la participación de docentes, directivas-docentes, padres y madres de familia, quienes a diario conviven y experimentan multiplicidad de situaciones, siendo por ello, autoridades en el tema; esto hizo de sus aportes un componente valioso en la propuesta. Así mismo, la participación de las niñas y los niños fue de suma importancia, ya que los relatos, experiencias y emociones descritas por ellos

permitieron conocer un panorama poco visibilizado que también, planteó una serie de retos pedagógicos para el investigador y el cuerpo docente.

Las actividades sugeridas se enfocan en el desarrollo de temáticas como la construcción de identidades individuales y colectivas, de tal manera que el estudiante pueda, con seguridad, decir quién es, de dónde viene, reconozca sus diferencias y las asuma como potencialidades, y quiera darlas a conocer al resto de niñas y niños, sin seguir jugando el papel de sujeto que asimila la “cultura mayor” y se torna adaptable al entorno y a quienes le rodean.

Otro aspecto de esta propuesta se refiere al territorio, visto como aquel espacio que un día habitó y que hizo parte de su proceso de formación, le proporcionó múltiples vivencias y, por lo tanto, puede mantener presente, forjando su sentido de pertenencia y arraigo. Como eje de trabajo, se plantea también el tema de la recuperación de su historia, sus antepasados, los conocimientos transmitidos por sus mayores, los hechos más representativos que poseía (y posee) su comunidad y demás componentes que afloran al desarrollar una mirada de la configuración de identidades territoriales, entendiéndolas más allá del barrio donde actualmente habitan, para abarcar una historia de territorios múltiples, que se entrelazan y dan lugar a un país “plutiétnico y multicultural”.

Esta propuesta persigue cambios en las dinámicas de participación en el colegio, haciendo de toda la comunidad educativa actores que intervienen realmente en la realización de proyectos de aula, incluyendo contenidos con los cuales se sientan identificados y puedan, desde sus vivencias pasadas, hacer aportes; una particularidad de esta propuesta es que docentes de todas las áreas hicieron sus aportes, para vincularse desde su campo de trabajo a esta apuesta y, así, generar los espacios para que las diferencias culturales sean visibilizadas en la institución educativa, independientemente de la clase o asignatura que se esté desarrollando.

De esta manera, se propone el ingreso a los planes de estudio de conocimientos otros, como: prácticas rurales, centradas en saberes del trabajo en el campo¹², diferentes formas de entender la vida, ritos, tradiciones, creencias e historias de los antepasados, ejercicios de construcción de identidades y demás elementos que vinculan a esta población estudiantil, como alternativa al sistema convencional en el que instituciones oficiales, reguladoras de la educación en el país, han establecido qué enseñar y qué no.

4.4.3 Justificación de la propuesta

La propuesta pedagógica que se presenta a continuación surge de las particularidades halladas en el colegio Paraíso Mirador IED, escenario donde confluyen población estudiantil citadina y otra, procedente de diferentes regiones del país, que ingresa a este entorno por causas de diversa índole, siendo el desplazamiento forzado el de mayor peso en términos de conflicto para niños y niñas campesinos que arriban al plantel y deben, forzosamente, adaptarse a los modos de ser y estar de un colegio como éste, ubicado en el sur de la ciudad de Bogotá.

La población de campesinos, afrodescendientes e indígenas que se encuentran en a las grandes ciudades y en especial quienes llegan a este colegio, a causa del desplazamiento interno en Colombia, se han convertido en grupos minoritarios víctimas de diversas formas de discriminación, exclusión y segregación, que obligan a niños y niñas a dejar, tras su desplazamiento, elementos distintivos que los identifican como miembros de una comunidad y cultura rural, poseedora de diversos saberes, pero que, históricamente se han vistos marginados y en definitiva, invisibilizados al no tener sus saberes un lugar de respaldo científico o académico.

Por lo anterior, esta propuesta pedagógica de educación intercultural reconoce, retoma y da sentido a las experiencias y saberes de los estudiantes y los posiciona

¹² El conocimiento que poseen los estudiantes criados en el medio rural es de gran valor para esta propuesta pedagógica, pero lamentablemente, el colegio no posee el espacio físico para realizar actividades propias del campo; por ello, se procura proponer actividades alternativas para abordar estos saberes.

como sujetos poseedores de historias locales, con diferencias culturales merecedoras de reconocimiento y respeto; de allí que, uno de los propósitos fundamentales de la propuesta es lograr el reconocimiento en el colegio de estos niños, niñas y adolescentes.

Del mismo modo, pretende crear diferentes posibilidades en la de construcción de conocimiento, partiendo de la diferencia, el conocimiento de otras culturas, otras posibilidades de existir en el mundo, otras prácticas sociales, religiosas y otras formas de pensar.

En este sentido, la elaboración de una propuesta pedagógica que retoma el concepto de interculturalidad crítica de Catherine Walsh, aportaría elementos significativos para la consecución de propósitos transformadoras en el medio escolar, teniendo en cuenta que contempla la escuela y las acciones pedagógicas como herramientas hacia la formación de una sociedad que visibilice la diferencia, supere prejuicios que han marcado negativamente a grupos numéricamente minoritarios, que no por ello deben ser minorizados y facilite su participación, tanto en ámbito escolar como en el ámbito político y social.

4.4.4 Objetivo General

Promover activamente procesos de educación intercultural crítica y construcción de conocimiento de forma colectiva, a través del diálogo entre saberes y prácticas de niños, niñas, adolescentes padres y madres de familia abuelos y comunidad en general en condición de desplazamiento o que provengan de diferentes lugares

4.4.5 Objetivos Específicos

- Desarrollar experiencias basadas en los presupuestos de educación intercultural crítica aplicados a una propuesta pedagógica, de tal manera que reconstruya, rescate, resignifique, resalte, se valide, se visibilice y se permita

la circulación de saberes *otros* que enriquezcan de forma colaborativa la construcción del conocimiento escolar.

- Entrelazar esta propuesta de manera transversal o específica con el plan de estudios, las áreas fundamentales, los estándares curriculares y contenidos, a través de cada eje temático y actividades didácticas que aquí se proponen.
- Vincular al estudiante en situación de desplazamiento a la escuela de una manera activa a través de la construcción de relaciones de respeto, afecto, igualdad, interés por su identidad y diversidad, posibilitando y facilitando interacciones de confianza y seguridad con demás actores de la escuela.
- Proporcionar a los niños, niñas y jóvenes herramientas para reconocer y valorar la diversidad de saberes presentes en el entorno escolar.
- Promover el conocimiento, comprensión y formación de pensamiento crítico de los estudiantes con respecto de la problemática que tiene que vivir la población víctima del desplazamiento en Colombia.
- Sugerir esta propuesta como una herramienta que permite construir conocimiento a la luz de la reflexión pedagógica de docentes que deseen reestructurarla, modificarla y revalorarla según el contexto donde se ubiquen.

4.4.6 Fines de la propuesta desde la educación intercultural

La propuesta pedagógica que se plantea en este trabajo de investigación está construida desde los presupuestos de educación intercultural crítica, los cuales se describen a continuación:

Según Walsh (2008):

La interculturalidad es un intercambio que se establece en términos de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad rompe con una historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas (p. 7).

Desde este punto de vista, la interculturalidad es una interacción compleja entre sujetos, saberes y prácticas culturales; es un proceso de intercambio que permite la construcción colectiva de saberes a través de redes sociales que buscan un cambio social a través del diálogo horizontal y constructivo. En dicho diálogo no debe existir imposición o supremacía alguna de un saber sobre otros, ni de grupos de personas que se consideren superiores al resto, sino que propende por el aprendizaje mutuo, la coexistencia en términos pacíficos y el respeto por el otro y la otra.

De esta manera, el concepto de interculturalidad crítica rompe con la cultura hegemónica, que no respeta las individualidades, las familias y las formas de ser y estar en el mundo de grupos humanos y que, en el escenario escolar, hace que el estudiante en condición de desplazamiento sea acallado. Por el contrario, desde la educación intercultural crítica, las niñas, niños y adolescentes empiezan a ser actores activos, escuchados y participan verdaderamente en el entorno escolar.

Esta propuesta considera como fines de la educación intercultural crítica lo dicho en el documento “Aprender en la sabiduría y el buen vivir”, de la Universidad intercultural Amawtay Wasi (2004), que precisa que la interculturalidad [crítica] *“es un permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, que permite a cada uno de los actores entender las diferentes realidades”* (p.143).

Otro aspecto que persigue la interculturalidad crítica, desde el ámbito político, es transformar la sociedad haciendo un uso estratégico de la educación, pues ésta es una base central para su fortalecimiento y divulgación; pero, fundamentalmente, el escenario escolar, debe generar dinámicas de reflexión en torno a la necesidad de cambio en los esquemas convencionales del sistema educativo oficial, buscando que los niños, niñas y jóvenes se interesen por situaciones diversas que les afectan individual o colectivamente, como es el caso del desplazamiento interno en Colombia.

La escuela debe promover el mejoramiento de las capacidades para pensar en la alteridad, viendo al otro/otra como sujeto que sufre, pero que, a la vez, posee cualidades y fortalezas merecedoras de reconocimiento en la esfera escolar y social. Al tener en cuenta estas consideraciones, la propuesta pedagógica

intercultural crítica diseñada, buscó la manera de incorporar el componente político que responda a una dimensión de “empoderar” a los sujetos educativos.

En perspectiva de interculturalidad crítica con los elementos anteriormente considerados, la propuesta pedagógica que se entrega en este trabajo pretende, desde el escenario escolar, reconstruir, rescatar, deconstruir y resignificar elementos y saberes culturales tales como tradiciones, prácticas, cosmovisiones, hechos históricos, entre otros, a través del diálogo entre las llamadas minorías que, en este caso, son los niños, niñas y adolescentes y sus madres y padres de familia en condición de desplazamiento y los estudiantes y familias ciudadanos.

Asimismo, esto permite vincular, de manera más activa, a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, generar procesos de tránsito no traumático al entorno escolar nuevo, enriquecer las prácticas educativas con saberes propios, localizados en sus familias y lugares de procedencia, además de plantear alternativas de visualización, participación y reconocimiento colectivo y social sobre la importancia de esta población en la escuela.

En consecuencia, para esta propuesta se plantean los siguientes **fin**es de la educación intercultural crítica:

- Valorar y reconocer las culturas propias, respetar, escuchar y aprender del otro y la otra, sin buscar la imposición o demostrar superioridad de unas sobre otras, potenciando, de esta manera, los saberes de cada sujeto.
- Romper con relaciones y saberes hegemónicos y estructuras coloniales de poder sobre el conocimiento.
- Socializar los conocimientos y compartir experiencias de estudiantes y padres y madres de familia, bien sean ciudadanos o provenientes de otros lugares del país, con el fin de construir saberes de forma colectiva y relacionarlos con los temas y contenidos de asignaturas.
- Dar cuenta de la importancia en la construcción de identidades como parte del reconocimiento del otro/otra, basándose en el respeto a la diferencia mediante procesos de aprendizaje mutuos y colaborativos.

- Generar cambios sociales y políticos en el escenario de la educación, en torno a la reflexión de diferentes situaciones del ámbito social y político nacional que afectan a niñas, niños y adolescentes de manera individual o colectiva.
- Reconocer el carácter colonial de la historia oficial que ha estado marcado por el rechazo, y la discriminación de poblaciones, territorios y grupos considerados como subalternos, ignorantes o menos capaces.
- Asimismo, otros fines de la educación intercultural son la construcción social de saberes, procesos de aprendizaje que no se imponen, ni son homogeneizantes, sino que, por el contrario, son construcciones mutuas de forma colaborativa, que tienen un impacto social en la escuela, en cuanto al reconocimiento de los saberes de los niños, niñas y sus familias provenientes de distintos lugares del país.

4.4.7 Ejes temáticos

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en cuatro ejes temáticos que son:

1. Identidades
2. Territorio y Prácticas Culturales
3. Tradición oral
4. Análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada.

Cada uno de estos ejes se relacionan entre sí, pues contribuyen a una propuesta integral de educación intercultural crítica, que da cuenta y se sustenta en los fines expuestos anteriormente, expresados en el reconocimiento, valoración efectiva y respetuosa del otro/a, de su identidad, historia, cultura, cosmovisión, costumbres, saberes tradicionales y experiencias. Los ejes temáticos de esta propuesta se describen a continuación:

4.4.7.1 Eje temático: Identidades

En esta investigación, el tema de las identidades constituye un elemento de especial importancia cuando entra directamente en juego en los procesos socioculturales que desarrolla el grupo de estudiantes procedentes de otras regiones colombianas, ya sea por desplazamiento forzado interno, por causas socioeconómicas u otras, respecto del grupo ciudadano al que se vincula, pues son, precisamente, sus identidades lo que, en primera instancia, se ven afectadas por el contexto escolar y las prácticas cotidianas que allí se generan; debido a que esta identidad aún está en construcción.

Es importante comprender que la identidad expresa particularidades de un sujeto, que se construye en prácticas discursivas, al valerse de aspectos como las costumbres, la tradición oral, las prácticas, la vestimenta, la música, las danzas, las apariencias, los lenguajes, experiencias y conocimientos; todo lo que rodea al ser humano es funcional en la construcción de identidades y depende del grado de apropiación, identificación y experiencia histórica que éste haga de los diferentes factores que lo envuelven y de la mediación o presión que ejerza el colectivo en su entorno, fundamentalmente con los que se relaciona y desarrolla sus vivencias, para que se constituyan identidades que –aunque relativas- adquieren particularidades de importancia para dicho sujeto.

En consecuencia, el grupo de niñas, niños y adolescentes en situación de desplazamiento que ingresa al colegio Paraíso Mirador IED no carece de una identidad, o mejor, no posee una única identidad, pues trae consigo una serie de identidades (configuradas a partir de costumbres, tradiciones, ritos, rutinas que los identifican) determinadas por las prácticas sociales del lugar de su procedencia que, en su mayoría, es el campo y la ruralidad, su familia, amigos y vecinos, generando un sentido de identificación y pertenencia, afectividad, arraigo y enorgullecimiento y que, dado al ritmo de las dinámicas propias del colegio y la ciudad, éste poco las ha visibilizado y tenido en cuenta.

Dado lo anterior, esta propuesta busca mostrar las identidades de los estudiantes en condición de desplazamiento y socializar aspectos de ellas (costumbres, cultura,

historia, cosmovisión, saberes y experiencias populares) con la comunidad educativa, sin dejar de lado las identidades de estudiantes ciudadanos del colegio, para que se logre uno de los fines de esta propuesta, que es la construcción de saberes a partir del intercambio y el aprendizaje mutuos.

Además, este eje busca dar valor a la población desplazada presente en el colegio, haciendo que emerjan sus voces, para resaltar los aportes culturales, conocimientos, habilidades, dinámicas, rutinas, prácticas, costumbres, tradiciones y ritos que se encuentran encadenados a su lugar de procedencia, para que los demás estudiantes les conozcan, les den importancia, los respeten y también los valoren.

4.4.7.2 Eje temático: Territorio y Prácticas Culturales

El eje temático “Territorio y Prácticas Culturales” es de vital importancia, pues elementos como el lugar de procedencia y las prácticas culturales de los estudiantes en condición de desplazamiento que ingresan al colegio Paraíso Mirador deben ser reconocidas, valoradas y socializadas, así como también las del contexto de los estudiantes que proceden del barrio y la ciudad.

Es así como el territorio y las prácticas que convergen en la escuela, se convierten en elementos que interactúan en el escenario escolar y se configuran como componentes esenciales para la construcción de saberes, desde los presupuestos que se enmarcan en la educación intercultural crítica y, por ende, en esta propuesta pedagógica.

Por lo tanto, el significado de *territorio* desde este eje, no se limita únicamente a un concepto simplista de espacio geográfico o porción de tierra perteneciente a un país; tampoco se limita al hecho mercantil que se refiere al poder que se ejerce sobre el espacio, delimitándolo y diferenciándolo de otros espacios; por el contrario, cuando se habla de territorio en esta propuesta se está significando un concepto mucho más amplio y complejo.

En efecto, para nuestros propósitos, entendemos el territorio como el *lugar* (Escobar, 2010) para el desarrollo de las actividades económicas y productivas que

sustenta a la población, ofreciéndole al sujeto las condiciones de posibilidad para configurarse como sujeto, a partir de su relación con la tierra y el medio natural (bosques, fauna, luminosidad solar, clima, ríos), las prácticas de cultivo de productos agrícolas, la cría de animales, los usos, formas y relación con la vivienda, las herramientas que emplea o fabrica y en últimas, todos aquellos elementos necesarios para la vida y la supervivencia.

También el territorio ofrece al sujeto la posibilidad de reconocerse, es el espacio físico donde se nace, donde nace su origen, donde se entreteje su historia vinculándolo con su pasado, su presente y su futuro. El territorio es el referente para el accionar dentro de un contexto, es la base donde se interactúa, construye y establece relaciones sociales con otros sujetos, otorgándole sentido de continuidad, supervivencia, arraigo y pertenencia, los cuales están íntimamente ligados a la construcción de identidades, gracias a las prácticas que dan lugar a la configuración de expresiones culturales.

El territorio determina las prácticas culturales, siempre construidas colectivamente y contemplan expresiones tales como las dinámicas sociales basadas en las costumbres, rituales, rutinas, celebraciones sociales, tradiciones, actividades, significado de objetos o palabras, celebraciones religiosas, el sentido de espiritualidad, las maneras de ser y estar, los tipos de vestimenta y las normas de comportamiento que se entretejen para formar en el sujeto identidades, con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo/a y de establecer arraigos con un lugar determinado.

Por eso, el despojo de tierras y el desplazamiento forzado ponen en riesgo de pérdida aquellos vínculos con el sentido de pertenencia, de identidad y de algunas prácticas sociales y culturales del sujeto, pues éste se ve obligado a renunciar abruptamente a ellos y vincularse a un territorio nuevo, donde se debe enfrentar a una cultura, prácticas, lenguajes, dinámicas, rutinas y tradiciones nuevas que se asocian a sentimientos de abandono, tristeza, incertidumbre y nostalgia, entre otros.

El lugar y espacio físico de procedencia de los niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento que ingresan al colegio Paraíso Mirador, determinan

estos contextos culturales, creando un sentido de pertenencia, afectividad, arraigo o enorgullecimiento, el cual no desaparece al llegar a la escuela, sino que se oculta, al no ser tenido en cuenta, debido a las prácticas que allí operan.

Con base a lo anterior este eje temático “Territorio y Prácticas Culturales” pretende visibilizar los saberes de los estudiantes en condición de desplazamiento que llegan al colegio y hacer un intercambio de saberes con niños y niñas de la ciudad que integran el territorio escolar, reconociendo su importancia, su valor y significado en la constitución del sujeto como miembro de un territorio poseedor de saberes e identificado con diferentes prácticas sociales y culturales. Al interior de la propuesta se explicita como se desarrolla

Con el fin de contribuir al reconocimiento y la construcción de identidades desde la propuesta, en este eje se sugieren actividades que conlleven al desarrollo de temáticas sobre la construcción de identidades individuales y colectivas, de tal manera que el o la estudiante pueda decir quién es, de dónde viene, reconozca sus diferencias y las asuma como potencialidades y las dé a conocer al resto de niñas y niños, sin seguir siendo el sujeto que asimila la “cultura mayor” y se adapta al entorno y a quienes le rodean.

4.4.7.3 Eje temático: Tradición Oral

El eje temático de “tradición oral” aborda temas propios del lenguaje como la narración de hechos imaginarios mitos, leyendas, cantos, poesías, escritos y relatos, entre otros, que deben ser enriquecidos por los saberes tradicionales de estudiantes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad provenientes de diferentes lugares del país o en condición de desplazamiento, reconociéndose así la tradición oral como un elemento cognitivo y afectivo, que trae a la memoria de los estudiantes historias, hechos, sentimientos y saberes que se enmarcan en identidades sociales y culturales. Este eje, además, otorga importancia a las experiencias y conocimientos de los niños y niñas, posibilitando el aprendizaje en doble vía entre pares en el contexto escolar.

La tradición oral, para esta propuesta, es entendida como el medio de comunicación, quizás el más antiguo, utilizado por grupos humanos para transmitir la historia, saberes, experiencias, costumbres, procedimientos o técnicas, modos de organización políticas, religiosas y sociales (jerárquicas o no), basadas en códigos éticos, morales y artísticos, entre otros, los cuales están provistos de significados que dan lugar a la configuración de sentimientos, espiritualidades, conocimientos intelectuales y relaciones sociales, pues nacen en el interior de la cotidianidad de una comunidad o grupo social, y determinan su ontología y, por lo tanto, sus identidades.

El propósito que se persigue con dicha transmisión es conservar, mantener y hacer perdurar prácticas, creencias y relatos en el tiempo y para las generaciones venideras. De esta manera, cada generación se conecta con sus antepasados y su historia, haciendo una conexión con las memorias vividas, generando y estrechando vínculos que dan lugar a identidades, fundadas en la afectividad e interacción entre ellas.

De esta manera, la tradición oral permite la interacción social y el diálogo de saberes que se caracteriza por la participación, la comunicación, el intercambio de saberes colectivos, en los cuales se produce la identificación de cada individualidad, pero también de la diversidad y la diferencia, cuyo resultado es la construcción colectiva de conocimientos.

Por lo anterior, la tradición oral constituye, para este proyecto, un eje fundamental, pues como se menciona en el trabajo de la “Ruta pedagógica: Procesos Escolares para la Inclusión de la niñez desplazada y vulnerable en Bogotá D. C”, la oralidad favorece que la escuela conceda al niño y la niña el derecho a tener voz y participación, en un proceso que le convierta en protagonista en la construcción de conocimientos significativos al interior del aula escolar.

Por tanto, éste eje temático busca tener en cuenta el conocimiento que poseen los niños y niñas que ingresan a la escuela y que se encuentran en situación de desplazamiento, a través de la inclusión en el currículo de temáticas que integren elementos de la tradición oral, saberes, prácticas culturales o laborales, historias,

entre otros, favoreciendo así la realización plena del estudiantado como ser productor de conocimientos, por medio de su participación, integración y reconocimiento como sujeto central para la escuela.

Así mismo, el estudiante en situación de desplazamiento se vincula a la escuela desde la construcción de relaciones de respeto, afecto, interés por su identidad y diversidad, posibilitando y facilitando interacciones de confianza y seguridad con demás actores de la escuela.

4.4.7.4 Eje temático: Análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada

Este eje es determinante para esta propuesta pedagógica, pues en su esencia, vuelca la mirada sobre la población desplazada, en la cual se fundamenta esta propuesta, por lo tanto, a continuación se hará una breve contextualización de la problemática y finalmente, se describirá el objetivo que persigue este eje para ser desarrollado con los estudiantes.

Colombia es un país con un alto índice de desplazamiento interno a causa de la violencia generalizada, la violación de los derechos humanos y el conflicto armado interno que se vive desde hace varias décadas, siendo la población campesina, indígena y afrodescendiente la más afectada, pues debe afrontar el despojo de sus tierras de manera violenta, por parte de grupos al margen de la ley o por la presencia de operaciones militares contrainsurgentes en sus territorios, que lo obligan a abandonar sus hogares para preservar la vida.

El desplazamiento forzado disminuye la calidad de vida de las personas y familias afectadas, que, además de haber experimentado graves infracciones al DIH y violaciones de derechos humanos asociadas a la guerra, ven vulnerados, en el lugar de recepción, todos sus derechos sociales, económicos y culturales, pues se convierten en grupos minoritarios víctimas de la discriminación, exclusión y segregación. Estos grupos migran a grandes ciudades como Bogotá, en donde deben adaptarse a escenarios sociales y comunitarios para resolver situaciones como el acceso al trabajo y la educación, lugares donde enfrentan costumbres y prácticas diferenciadas para poder sobrevivir, dejando tras su desplazamiento

escenarios sociales, comunidades, costumbres y prácticas propias que los habían identificado anteriormente.

El principal interés de los actores armados al favorecer la expulsión de los pobladores en Colombia de las zonas donde viven, es hacerse a la propiedad y control sobre tierras y territorios colectivos para explotar sus riquezas naturales, cuestión que no solo afecta a la población desplazada, sino también a la nación toda y sus centros urbanos, donde migra esta población, por las consecuencias en altos índices de pobreza, sobrepoblación, mendicidad, desempleo y disminución en el abastecimiento de alimentos y productos del campo en las ciudades, entre otros.

Así como esta problemática afecta, también propone retos a las autoridades y gobernantes de las ciudades, para la creación de políticas públicas, mecanismos, instituciones y presupuestos para atender a esta población en materia de educación, salud, seguridad alimentaria, empleo, vivienda y acceso a servicios públicos, entre otros.

A pesar de que la población campesina, ha sido excluida y estigmatizada, al mismo tiempo ofrece cualidades ejemplarizantes para el resto de colombianos/as, como lo es su capacidad de trabajo, la conservación de valores como la honradez y su inteligencia para adaptarse a condiciones adversas en el medio rural y las contingencias del conflicto armado interno, elementos distintivos de su identidad como grupo poblacional de vital importancia para cualquier país, ya que realiza una actividad económica, basada principalmente en la agricultura, la cría de ganado, pesca y la producción artesanal, entre otros, que sustenta tanto al sector urbano como al rural. La actividad campesina, en efecto, sustenta a los todos los sectores sociales, pues la canasta alimentaria depende, en gran medida, de los productos del campo.

Otro aspecto que demuestra la importancia de este grupo poblacional y su trabajo, es su aporte al desarrollo de la economía nacional, desde la agricultura y la ganadería, sectores que los gobiernos han intentado tecnificar y modernizar, para poder responder a la demanda de las grandes ciudades y a exportaciones de productos agropecuarios que hace el país. Sin embargo, la producción campesina

sufre actualmente las presiones de la globalización del mercado, orientadas a monocultivos industriales, la ganadería intensiva y, más recientemente, a desplazar la producción de economía familiar campesina para dar lugar a minería a cielo abierto, hidroeléctricas y explotación de hidrocarburos.

Las luchas de las poblaciones víctimas del desplazamiento para recuperar las más de 6 millones de hectáreas despojadas por causas relacionadas con el conflicto armado y el modelo de desarrollo, hace que las autoridades hayan planteado medidas de política pública, para la implementación de programas de restitución de tierras y derechos, pero aún con un carácter asistencialista, además de ineficientes, ineficaces e insuficientes, dado a que llegan de forma tardía, parcial o no llegan a la población en situación de desplazamiento, a la que se exige demasiados requisitos para acreditarla como población desplazada, los beneficios que les ofrecen son escasos y falta una mayor intervención de propuestas desde las propias comunidades para el apoyo psicológico y social.

Aunque el país podría estar cerca de un proceso de paz con la guerrilla de las FARC, permanecen muchos actores armados en diversas zonas del país, que hacen factible que sigan llegando personas que huyen de sus lugares de origen hacia Bogotá, y por tanto, la demanda educativa para sus niños, niñas y adolescentes seguirá presente en el sistema educativo distrital. Es importante mencionar que la migración de la población campesina, no solo se da por el conflicto armado, sino porque el campo ofrece pocas oportunidades para mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

Con base en lo anterior, se plantea el eje temático denominado “análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada”, que propone el conocimiento, comprensión y formación de pensamiento crítico en la comunidad educativa, y en particular en los estudiantes, con respecto la problemática que tiene que vivir la población víctima del desplazamiento en Colombia, a través de diferentes estrategias didácticas y actividades que conlleven al análisis del problema de la población desplazada en Colombia, mediante la inclusión de temas específicos como nuevas versiones de la

historia reciente del país, las causas, consecuencias, víctimas y vulneración de derechos humanos y políticas públicas alrededor de la superación del conflicto armado interno tendientes, además, a la construcción de una posición crítica frente a esta problemática.

4.5 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL CRÍTICA

La estructura y las actividades que se proponen en esta apuesta, colocan en el escenario escolar las experiencias y conocimientos de maestros(as), estudiantes padres de familia, abuelos y vecinos provenientes de diferentes zonas del país y en condición de desplazamiento, en un diálogo permanente y en la construcción de saberes, que se da a conocer a través de murales, festivales, foros, ponencias, discusiones, las cuales se convierten en experiencias de aprendizaje significativas. Se gestiona además su ingreso al currículo mediante la participación de los docentes quienes desde las diferentes áreas del conocimiento pueden articular en sus prácticas pedagógicas estos saberes.

La estructura de la propuesta pedagógica intercultural crítica está diseñada y organizada en cuatro componentes que son: estructura curricular por ciclos, ejes temáticos, competencias y actividades didácticas, explicadas en la tabla a continuación:

| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|--|--|
| CICLO I | Identities | <p>¿De dónde vengo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Familia ❖ Ancestralidades | <p>📖 Realizar en familia la historia de cómo se conocieron los padres del niño o niña y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a, la cual</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | pueden representar con dibujos, recortes, fotografías. |
| | Territorio y prácticas culturales | Territorio ❖ Campo ❖ Ciudad | ✎ Con ayuda de la familia, realizar una maqueta del lugar donde vivían los abuelos o bisabuelos, padres y madres. |
| | Tradición oral | ❖ Rondas | ✎ Solicitar a los niños y niñas en condición de desplazamiento y a sus padres/madres o cuidadores traer escrito y aprender un canto tradicional para enseñarlo a sus compañeros/a. |

- *El eje temático de Análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada, no se aborda en el ciclo I.*

4.5.1 Ciclo curricular:

La estructura curricular de reorganización Curricular por Ciclos corresponde a una política pública educativa que lidera la Secretaría de Educación de Bogotá.

4.5.2 Eje temático:

Éste componente se encuentra dividido en cuatro ejes temáticos, que dan cuenta de los fines propuestos para una educación intercultural crítica en la presente apuesta pedagógica, los cuales son: **Identidades, Territorio y prácticas culturales, tradición oral y Análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada.**

Este último eje temático (Análisis de políticas públicas, vulneración de derechos humanos y situación social y económica de la población desplazada), sólo se propone para el ciclo V, debido a la complejidad en el abordaje de las temáticas expuestas en la propuesta y, además, porque se espera que los estudiantes de estos ciclos organicen actividades sobre las temáticas para los niños y niñas de otros ciclos.

4.5.3 Contenidos:

Los contenidos abarcan subtemas que serán desarrollados dentro de cada uno de los ejes temáticos.

4.5.4 Actividades didácticas:





La actividad didáctica para esta propuesta pedagógica, es el conjunto de instrumentos, estrategias, recursos y actividades que se organiza en función del desarrollo y abordaje de cada eje temático y sus contenidos, y el aprendizaje colectivo que se desea promover en cada uno de ellos.








Cada actividad se complejiza de acuerdo al ciclo curricular en el que se plantea y puede ser vinculado a los contenidos curriculares de cada asignatura y de las diferentes áreas, lo que refiere un apoyo para las clases de los docentes, además es muy importante destacar que las actividades didácticas propuestas en este trabajo de investigación fueron, en su mayoría, sugeridas por docentes de la institución educativa en la que se desarrolló esta investigación, a través de una encuesta que les fue aplicada.








Otro aspecto importante es que muchas de las actividades que se proponen trascienden los muros de la escuela, ya que involucran a la comunidad educativa (padres/madres de familia, vecinos, abuelos/as de los estudiantes), haciendo de esta propuesta un elemento integrador de diversos saberes, a través de instrumentos, estrategias, recursos y actividades sugeridas entre los que se encuentran: la creación de cuentos, relatos, foros, debates, ferias y festivales,

testimonios, descripciones, entrevistas, debates, video foros, conversatorios, cuentos pintados, actividades manuales entre otros.

4.6 PROPUESTA POR CICLOS









| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|---|---|
| CICLO I | IDENTIDADES | <p>Ancestros y familia</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿De dónde vengo? ❖ ¿Y quiénes son mis antepasados? ❖ ¿Quién soy yo? ❖ El personaje de la semana ❖ Familia | <ul style="list-style-type: none">  Realizar un árbol genealógico de la familia con fotografías y colocarlo en el salón de clase.  Realizar en familia la historia de cómo se conocieron los padres del niño o niña y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a. La historia la pueden representar con dibujos, recortes, fotografías.  Solicitar a los padres y madres de familia que envíen una imagen que represente el nombre del niño o niña y en el salón de clases, darle el nombre en letra grande y diferentes materiales para que lo decore.  Elegir por semana un niño o niña del curso, quien será el personaje de la semana, quien, con ayuda de su familia, deberá preparar una exposición para que él, hable sobre sí mismo(a), (nombres de los miembros de su familia, gustos, ropa, programa, color, juguete y alimento, preferido, situación con su familia que recuerde grado, entre otros); además, se dispondrá un espacio en el salón para que el niño o la niña ponga fotos, juguetes, prendas, cartas, dibujos y demás elementos que desee compartir. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | TERRITORIO Y PRÁCTICAS CULTURALES | | <ul style="list-style-type: none">  Consultar de dónde vienen y cómo era el lugar donde vivían los abuelos/as o padres/madres y con ayuda de la familia, realizar una maqueta del lugar donde vivían y compararla con otras para establecer similitudes y diferencias.  Realizar una comparación entre el campo y la ciudad, hacer un recorrido por el barrio conocer su historia y mostrar cómo se conformó la ciudad  Crear de una huerta escolar en donde cada curso tenga una parcela y solicitar a los abuelos padres y madres de familia o vecinos que acompañen la enseñanza al momento de cultivar algunos productos.  Solicitar a los estudiantes que lleven al colegio narraciones de forma escrita de vecinos, abuelos y padres de familia de la forma de sembrar alimentos de acuerdo al clima.  Designar un espacio en el salón de clases para hacer una granja o finca campesina, con muñecos, recortes y otros elementos, para que los niños y niñas puedan establecer diferencias y semejanzas con sus entornos.  Invitar a un abuelo o abuela (o vecino o alguien mayor) de familias de niños o niñas que provenga de otra región de Colombia, para que narre a los niños y niñas cómo era el lugar donde vivía, los cultivos y prácticas que realizaban y permitir que los estudiantes les hagan preguntas.  Solicitar a los estudiantes llevar un elemento u objeto que haya estado presente en la familia desde hace muchos años y contar |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|-----------------------|--|--|
| | | | <p>cómo lo consiguieron, por qué y durante cuánto tiempo se ha guardado o conservado en su familia.</p> <ul style="list-style-type: none">  Los niños y las niñas deben aprender y enseñar a los otros de su clase, una canción que represente la religión o creencias que practiquen en su casa.  Solicitar a un padre o madre de familia en situación de desplazamiento preparar un postre o dulce típico de la región de la que proviene para compartir con los niños y niñas del salón de clases.  “Muro de la memoria”: designar en el espacio escolar un lugar que será denominado el “Muro de la memoria”, en donde se colocaran dibujos de los niños y niñas donde muestren como era el lugar de procedencia y representen algunas historias que les cuentan su padres o familiares. |
| | TRADICIÓN ORAL | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Retahílas ❖ Refranes ❖ Rondas ❖ Cantos tradicionales ❖ Cuentos populares ❖ Anécdotas ❖ Canciones ❖ Juegos de palmas | <ul style="list-style-type: none">  Realización de un mural con refranes enviados por los padres y madres de familia.  Solicitar a los niños y las niñas en situación de desplazamiento o provenientes de diferentes lugares de Colombia y a sus padres/madres traer escrito y aprender un canto tradicional para enseñarlo a sus compañeros/as de clase.  Jugar rondas tradicionales con los niños y niñas, como: A la rueda-rueda, Sapo Rondón, al igual que las que fueron enviadas por los padres.  Invitar a un padre o madre de familia, abuelo /a, tío/a, o miembro de la comunidad procedente de otra zona del país, para que narre |





| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Cuento ❖ Chistes ❖ Canciones de cuna | <p>un cuento. También se puede buscar el apoyo de un video en Internet.</p> <p>✎ Enseñar a los niños y niñas a realizar juegos siguiendo el ritmo con las palmas como: <i>“Me su, me su, me subo a la cama, rompo la botella mi mamá me pega yo le pego a ella, subo al cuarto piso pongo el tocadiscos y pongo el disco que dice Maicol Jackson”</i>, cambiando la letra por una que no sea agresiva o violenta, pero manteniendo el “espíritu” de la rima, así mismo se puede jugar con estribillos o juegos aportados por los padres de familias, vecinos o maestras procedentes de otros lugares de Colombia.</p> <p>✎ Los estudiantes dirán un chiste o cantarán una canción que aprenden de sus padres para compartirlos en un concurso de canto y chiste.</p> <p>✎ Solicitar a los niños en situación de desplazamiento y a sus padres contar cuento en una jornada de padres e hijos.</p> |
|--|--|--|---|

| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|---|--|
| CICLO II | IDENTIDADES | <p>¿Y quiénes son mis antepasados y quién soy yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Familia ❖ Abuelos ❖ Ancestros ❖ Mis orígenes Indígenas precolombinos y actuales. ❖ Las regiones naturales también hacen parte de mi identidad. | <ul style="list-style-type: none"> ✎ Solicitarle al niño o niña que consulte la historia de cómo se conocieron sus padres y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a, representarlo a través de un cuento pintado. ✎ Construir con el niño y la niña un separador de lectura que lleve su nombre y con diferentes materiales decorarlo. ✎ Solicitar a los niños que proceden de diferentes zonas de país a que cuenten o escriban como eran sus vecinos, como hablaban, que actividades realizaban como se vestían y otras características relevantes. ✎ Realizar un proceso de consulta de algunas culturas indígenas (prácticas y rituales) que existieron en Colombia y representarlas en un folleto. ✎ Realizar un <i>friso</i> sobre las culturas indígenas que existen actualmente en Colombia. ✎ El maestro tratarán de invitar un/a indígena, para que dé una charla a los estudiantes sobre temas como su cosmogonía, prácticas culturales, palabras de su dialecto, cosmovisión y significados de la tierra y el territorio, entre otros. ✎ Realizar muestras de los trajes típicos de culturas indígenas precolombinas y actuales de Colombia, incluyendo afrodescendientes y raizales. |





| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none">  Identificar con una estrella en el mapa de Colombia, el departamento del que proviene el niño y la niña, sus padres/madres o abuelos/as.  Invitar a un o una estudiante en situación y desplazamiento a dar testimonio del lugar donde proviene y características de ese lugar contar de dónde venía. |
| | TERRITORIO Y PRÁCTICAS CULTURALES | <p>Relatos</p> <p>¿Dónde nació yo o un familiar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Departamentos ❖ Actividades económicas ❖ Municipio/ vereda ❖ Agricultura ❖ Alimentos <p>¿Cuáles son mis costumbres?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Costumbres cotidianas ❖ Celebraciones ❖ Representaciones religiosas | <ul style="list-style-type: none">  En un mapa de Colombia, identificar con una estrella el departamento donde nació.  Con ayuda del mapa, hacer un cuadro donde se indique el clima, tipo de alimentos, actividades económicas, productos agrícolas del departamento del que proviene el niño y la niña.  Invitar a un abuelo o abuela (o vecino o alguien mayor) de familias de niños o niñas que provenga de otra región de Colombia, para que narre a los niños y niñas cómo era el lugar donde vivía, los cultivos y prácticas que realizaban y permitir que los estudiantes les hagan preguntas.  Crear de una huerta escolar en donde cada curso tenga una parcela y solicitar a los abuelos padres y madres de familia o vecinos que acompañen la enseñanza al momento de cultivar algunos productos.  Solicitar a los estudiantes que lleven al colegio narraciones de forma escrita de vecinos, abuelos y padres de familia de la forma de sembrar alimentos de acuerdo al clima.  Solicitar a los niños y niñas en situación de desplazamiento o que venga de otra región de Colombia, hacer una maqueta del |

| | | | |
|--|--|-----------------------------|---|
| | | <p>❖ Mi antigua escuela</p> | <p>lugar de procedencia (casa vereda, escuela) para explicarla en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✎ Realizar una carpeta con las más entrañables y divertidas costumbres de la familia, se debe evidenciar cómo es y cómo somos (reuniones familiares, celebraciones, que se hace un domingo etc.). ✎ Solicitar a los niños y niñas en situación de desplazamiento o que provengan de otra zona del país, hacer un relato de la rutina que realizaban un día en el lugar donde vivían. De igual forma, solicitar a algunos estudiantes ciudadanos hacer un relato de la rutina que realizaban un día y establecer una comparación entre ellas. ✎ Hacer un mural de imágenes, recortes, fotografías, figuras, entre otros, que represente la religión que practican los estudiantes y sus familias; establecer una conversación con y entre estudiantes, para que cuenten en qué consisten sus ritos o temas que al respecto sean de su interés. ✎ Solicitar a estudiantes que provienen del campo hacer una descripción del entorno escolar del lugar donde vivían (ordeñar, cultivar encerrar animales etc.) y solicitar a los niños y niñas que escriban preguntas en un papel para hacerlas a quien hizo la exposición. ✎ “Muro de la memoria”: designar en el espacio escolar un lugar que será denominado el “Muro de la memoria”, en donde se colocaran dibujos de los niños y niñas donde muestren como |
|--|--|-----------------------------|---|






| | | | |
|--|-----------------------|--|---|
| | | | era el lugar de procedencia y representen algunas historias que les cuentan su padres o familiares. |
| | TRADICIÓN ORAL | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Coplas ❖ Trabalenguas ❖ Adivinanzas Fábulas <p>Refranero</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exageraciones ❖ En que se parece... ❖ Comparaciones Dichos /refranes | <ul style="list-style-type: none"> 🗨️ Identificar con el grupo de estudiantes, la función de las exageraciones, colmos, comparaciones dichos y refranes, para condensar la experiencia, sabiduría y la moral de las culturas (Ej. “más sabe el diablo por viejo que por diablo”, “tras de cotudo con paperas”, “Se duerme cuidando un tigre”, “En que se parece un tren a una manzana, en que no es –pera”). 🗨️ Solicitar a los niños que consulten con vecinos, maestros, padres provenientes de diferentes zonas del país y traer ejemplos de refranes y realizar un mural para publicar en el patio del colegio, además niños y niñas disfrazados durante el descanso podrán recitar algunos. Invitar a otros/as a que, junto con sus padres/madres o parientes, pregunten a vecinos que provengan de lugares de diferentes por adivinanzas, coplas y trabalenguas llevarlas al colegio. 🗨️ Realizar un libro junto con los niños y niñas llamado “adivinanzas, retahílas y trabalenguas de mi pueblo” y socializarlo con los niños y niñas de primero y segundo. |

| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|---|--|
| CICLO III | IDENTIDADES | <p>¿Y quiénes son mis antepasados y quién soy yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Familia ❖ Abuelos ❖ Ancestros <p>Relatos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Hechos históricos ❖ Equipo deportivo | <p> Realizar una cartilla con el árbol genealógico de la familia, la historia de cómo se conocieron los padres y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a, anécdota familiar, la cartilla la debe ser apoyada con dibujos, recortes y fotografías.</p> <p> Solicitar a los niños que proceden de diferentes zonas de país a que cuenten o escriban como eran sus vecinos, como hablaban, qué actividades realizaban, cómo se vestían y otras características relevantes.</p> <p> Elegir por semana un/a estudiante por salón, para que sea el personaje de la semana, quien deberá preparar una exposición para hablar de sí mismo/a, (nombres de los miembros de su familia, gustos, ropa, programa, color, juego, deporte, música o canción y alimento, preferido, situación con su familia que recuerde grado, entre otros).</p> <p> Invitar a estudiantes en condición de desplazamiento o que procedan de otro lugar del país a realizar trabajos de memoria y reconstrucción de hechos históricos que hallan sucedido en el lugar donde vivían, asimismo solicitar a estudiantes ciudadanos a contar sus propios relatos, incluyendo desplazamiento intra-urbano, animar algunos para que los lean en el salón con lo demás relatos se hará un libro que luego circulará para que todos los lean.</p> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | | <p>✂ Realizar un mural llamado “mi equipo deportivo”, en un lugar del salón se dispondrá una cartelera grande para que los niños y niñas escriban el nombre de equipo deportivo con el que se identifican, por qué les gusta, su historia, jugador preferido, entre otros.</p> |
| | <p>TERRITORIO Y PRÁCTICAS CULTURALES</p> | <p>Territorio y Prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Campo zona rural ❖ Ciudad (zona urbana) ❖ Comida típica ❖ Prácticas religiosas ❖ Medicina Tradicional | <p>✂ Solicitar a las niñas y los niños en situación de desplazamiento hacer una maqueta del lugar de procedencia (casa vereda, escuela) para explicarla en clase.</p> <p>✂ Solicitar a estudiantes que provienen del campo hacer una descripción de una actividad que se realizaba en el lugar donde vivía (ordeñar, cultivar encerrar animales etc.) y solicitar a los niños y niñas que escriban preguntas en un papel para hacerlas al niño o niña expositora.</p> <p>✂ Invitar a un abuelo o abuela (o vecino o alguien mayor) de familias de niños o niñas que provenga de otra región de Colombia, para que narre a los niños y niñas cómo era el lugar donde vivía, los cultivos y prácticas que realizaban y permitir que los estudiantes les hagan preguntas.</p> <p>✂ Crear de una huerta escolar en donde cada curso tenga una parcela y solicitar a los abuelos padres y madres de familia o vecinos que acompañen la enseñanza al momento de cultivar algunos productos.</p> <p>✂ Solicitar a los estudiantes que lleven al colegio narraciones de forma escrita de vecinos, abuelos y padres de familia de la forma de sembrar alimentos de acuerdo al clima.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> Hacer un mural de imágenes, recortes, fotografías, figuras entre otros que represente la religión que practican los estudiantes y sus familias, establecer una conversación con y entre estudiantes para que cuenten en qué consisten sus ritos o temas al respecto que sean de su interés. Solicitar a estudiantes en condición de desplazamiento o que provengan de otros lugares del país que consulten con sus abuelos/as o padres/madres, recetas con plantas medicinales para curar alguna dolencia o enfermedad, cada niño y niña debe escribir las plantas y elementos que se necesitan y el procedimiento o receta para curar. Solicitar a estudiantes ejemplares de las plantas o elementos de las recetas que traen al colegio y hacer un recetario con las consultas de los estudiantes y donarlo a la biblioteca escolar. “Muro de la memoria”: designar en el espacio escolar un lugar que será denominado el “Muro de la memoria”, en donde se colocaran dibujos, relatos escritos por los niños y niñas, donde muestren como era el lugar de procedencia y representen algunas historias, anécdotas, mitos, leyendas, poesías que les cuentan su padres o familiares. |
|--|--|--|---|






| | | | |
|--|------------------------------|---|--|
| | <p>TRADICIÓN ORAL</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mitos ❖ Leyendas ❖ Poemas tradicionales ❖ Villancicos <p>Relatos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Deidades ❖ Genios ❖ Espantos ❖ Coplas ❖ Adivinanzas ❖ Jergas modismos | <ul style="list-style-type: none"> 🎨 Realizar una jornada denominada <i>El rincón de la fantasía</i> en donde por grupos los estudiantes adornaran rincones para contar y representar una leyenda o mito. 🎨 Realizar un desfile con los trajes de diferentes personajes de leyendas y mitos tradicionales 🎨 Solicitar a los estudiantes provenientes de otro lugar del país y a estudiantes en condición de desplazamiento traer poemas y villancicos de su lugar de origen. 🎨 Realizar un libro de poemas y villancicos tradicionales y declamarlas y cantarlas en una izada de bandera a otro grado o reunión de padres/madres. 🎨 Hacer una consulta con vecinos, familiares o decentes provenientes de otras regiones del país a cerca de historias sobre temas de deidades, genios y espantos, enfatizando en sus características. 🎨 Realizar un concurso de dibujo donde se represente los personajes de lo consultado anteriormente. 🎨 Hacer consulta a compañeros/as del colegio, vecinos a cerca de los modismos o jerga utilizada diferentes de la región. 🎨 Realizar un diccionario acerca de los modismos o jerga utilizada en las diferentes de la región. <p>Con base a las adivinanzas encontradas, inventar adivinanzas y coplas.</p> |
|--|------------------------------|---|--|

| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|---|---|
| CICLO IV | IDENTIDADES | <p>¿Y quiénes son mis antepasados y quién soy yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ancestros ❖ Familia ❖ Memoria y narración ❖ Equipo deportivo | <ul style="list-style-type: none">  Realizar una cartilla y contar a través de cuento pintados, del árbol genealógico de la familia la historia de cómo se conocieron los padres del/la estudiante y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a, de dónde son sus abuelos/as y la actividades (trabajo que realizaban) apoyar los cuentos pintados con fotografías dibujos o recortes. Este material servirá de lectura para el ciclo I y II.  Realizar actividades de narraciones y diálogos para conocer y recordar historias vividas del pasado familiar (cuentos contados, historias, leyendas).  Solicitar a los niños que proceden de diferentes zonas de país a que cuenten o escriban como eran sus vecinos, como hablaban, qué actividades realizaban, cómo se vestían y otras características relevantes.  Realizar un mural llamado “mi equipo deportivo”, en un lugar del salón se dispondrá una cartelera grande para que los estudiantes escriban el nombre de equipo deportivo con el que se identifican, por qué les gusta, su historia, jugador preferido, entre otros.  Pedir a los estudiantes provenientes de otras zonas del país que traigan escritas canciones que escuchaban o se saben sus padres o abuelos del lugar de procedencia. |







| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | <p>✎ Asignar por grupos diferentes tipos de canciones colombianas y hacer una consulta sobre la región a la que pertenece, instrumentos, cantantes y canciones representativas, es importante incluir ritmos populares y urbanos.</p> <p>✎ Con ayuda de la consulta anterior hacer un programa para la emisora escolar.</p> |
| | TERRITORIO Y PRÁCTICAS CULTURALES | Territorio y Prácticas <ul style="list-style-type: none"> ❖ Medicina tradicional ❖ Discriminación ❖ Grupos discriminados <p>El campesino colombiano</p> | <p>✎ Solicitar a estudiantes en condición de desplazamiento que consulten con sus abuelos/as o padres/madres, recetas con plantas medicinales para curar alguna dolencia o enfermedad, cada niño y niña debe escribir las plantas y elementos que se necesitan y el procedimiento o receta para curar.</p> <p>✎ Crear de una huerta escolar en donde cada curso tenga una parcela y solicitar a los abuelos padres y madres de familia o vecinos que acompañen la enseñanza al momento de cultivar algunos productos.</p> <p>✎ Solicitar a las y los estudiantes que lleven al colegio narraciones de forma escrita de vecinos, abuelos y padres de familia de la forma de sembrar alimentos de acuerdo al clima.</p> <p>✎ Solicitar a estudiantes ejemplares, fotografías o dibujos de las plantas o elementos de las recetas que traen al colegio y hacer un recetario con las consultas de los estudiantes y donarlo a la biblioteca escolar.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> 📌 Realización y reflexión de lecturas en torno al concepto de discriminación y la población discriminada en Colombia. 📌 Cine foro sobre la discriminación en Colombia. 📌 Realizar dramatizaciones que busquen generar reflexión para contrarrestar el racismo presente en la sociedad. 📌 Reconciliación entre compañeros/as que un día fueran discriminadas/os; se sugiere que cada estudiante prepare un regalo para un compañero o compañera que en algún momento discriminó; ese regalo consta de un mensaje que incluya una frase de reconciliación frente a la situación vivida y resalte las cualidades del o la agredida 📌 Pedir a los estudiantes responder las siguientes preguntas ¿Cómo son los campesinos?, ¿Cuáles conocimientos tienen los campesinos? ¿Son importantes los campesinos para el país?, Una vez resueltas, se hará un conversatorio en el colegio. 📌 Solicitar a los estudiantes recopilar información sobre el aporte del campesinado a Colombia, incluyendo la mujer rural, desde el punto de vista económico y a la luz de la información hacer un debate para responder las preguntas; finalmente, compararlas con las hechas en un inicio y reflexionar si han cambiado de opinión y por qué; hacer conclusiones generales del debate. 📌 Hacer un mural sobre la importancia de la población campesina con frases, poemas, caligramas y acrósticos. |
|--|--|--|--|








| | | | |
|--|-----------------------|---|--|
| | | | <p>✎ “Muro de la memoria”: designar en el espacio escolar un lugar que será denominado el “Muro de la memoria”, en donde se colocaran dibujos, relatos escritos por los niños y niñas, donde muestren como era el lugar de procedencia y representen algunas historias, anécdotas, mitos, leyendas, poesías que les cuentan su padres o familiares</p> |
| | TRADICIÓN ORAL | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Mitos de origen indígena ❖ Leyendas o mitos locales <p>Relatos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Deidades ❖ Genios ❖ Espantos | <p>✎ Recolección de mitos indígenas y leyendas o mitos locales.</p> <p>✎ Realización de historietas o cuentos con los mitos leyendas recopilados.</p> <p>✎ Organizar una tarde de cuento para socializar las historietas y cuentos con los niños y niñas de primero, segundo o tercer grados.</p> <p>✎ Realizar una consulta con estudiantes de los diferentes cursos del colegio acerca de historias y relatos que conozcan sobre deidades, genios y espantos.</p> <p>✎ Realizar un libro ilustrado con las historias encontradas para dejarlo en la biblioteca del colegio.</p> <p>✎ Realizar una obra de teatro en la que se integren diferentes historias y personajes de los relatos consultados.</p> |

| CICLO CURRICULAR | EJE TEMÁTICO | CONTENIDOS | ACTIVIDADES DIDÁCTICAS SUGERIDAS |
|------------------|--------------|--|--|
| CICLO V | IDENTIDADES | <p>¿Y quiénes son mis antepasados y quién soy yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ancestros ❖ Familia ❖ Memoria y narración ❖ Baile colombiano ❖ Medicina ❖ Regiones de Colombia | <p> Realizar una cartilla y contar a través de historietas, el árbol genealógico de la familia la historia de cómo se conocieron los padres del/la estudiante y por qué eligieron el nombre con el que fue nombrado/a, de dónde son sus abuelos /as y la actividades (trabajo que realizaban) apoyar las historietas con fotografías dibujos o recortes. Este material servirá de lectura para el ciclo I y II</p> <p> Invitar a un abuelo o abuela (o vecino o alguien mayor) de familias de niños o niñas que provenga de otra región de Colombia, para que narre a los niños y niñas cómo era el lugar donde vivía, los cultivos y prácticas que realizaban y permitir que los estudiantes les hagan preguntas.</p> <p> Solicitar a los estudiantes que hagan narraciones y diálogos para conocer y recordar historias vividas del pasado familiar (cuentos contados, historias, leyendas).</p> <p> Solicitar a los estudiantes provenientes de otros lugares del país que preparen un baile que represente el lugar de procedencia.</p> <p> Asignar por grupos diferentes tipos de bailes de Colombia y hacer una consulta sobre la región a la que</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>pertenecen, instrumentos, cantantes y canciones representativas, es importante incluir ritmos populares y urbanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✎ Con ayuda de la consulta anterior, hacer un festival de baile para ser mostrado a los demás estudiantes del colegio. ✎ Solicitar a estudiantes en condición de desplazamiento o provenientes de otras zonas del país que consulten con sus abuelos/as o padres/madres, recetas con plantas medicinales para curar alguna dolencia o enfermedad; cada niño o niña debe escribir las plantas y elementos que se necesitan y el procedimiento o receta para curar. ✎ Solicitar a los estudiantes ejemplares, fotografías o dibujos de las plantas o elementos de las recetas que traen al colegio y hacer un recetario con las consultas de los estudiantes y donarlo a la biblioteca escolar, además darlo a conocer en el festival de Danza Colombiana. ✎ Realizar un reconocimiento del barrio donde está ubicado el colegio y hacer un folleto donde muestre historia del barrio, empresas, colegios existentes, actividades económicas, paisajes para visitar, sitios de interés a visitar, mitos, historias del barrio, hacer un folleto que será material de lectura para los estudiantes de ciclo III. |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none">  Asignar a diferentes grupos departamentos de Colombia, cada grupo deberá hacer carteleras donde se resalte aportes de estos a Colombia como deportistas, científicos, escritores, cantantes, personajes históricos, cantantes compositores, monumentos.  Exponer las carteleras en diferentes lugares del colegio y escribir frases exaltando el talento humano que tiene Colombia |
| | TERRITORIO Y PRÁCTICAS CULTURALES | Territorio y Prácticas <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tierra y territorios causa del conflicto armado en Colombia ❖ El desplazamiento en Colombia ❖ Guerrilla, ejercito y paramilitares ¿qué tienen que ver con el desplazamiento? ❖ Víctimas del desplazamiento: ❖ Campesino, afrodescendientes | <ul style="list-style-type: none">  Pedir a los estudiantes resolver la siguiente pregunta ¿Quiénes son los responsables del desplazamiento en Colombia y por qué?, Una vez resuelta, se hará un conversatorio en el colegio.  Crear de una huerta escolar en donde cada curso tenga una parcela y solicitar a los abuelos padres y madres de familia o vecinos que acompañen la enseñanza al momento de cultivar algunos productos.  Solicitar a los estudiantes que lleven al colegio narraciones de forma escrita de vecinos, abuelos y padres de familia de la forma de sembrar alimentos de acuerdo al clima.  Solicitar a los estudiantes recopilar información sobre los diversos factores que inciden en el desplazamiento en Colombia, tales como los grupos armados, corrupción, inequidad social, riqueza de los territorios, explotación de recursos naturales; a la luz de la información |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>e indígenas ¿Cuál es su importancia</p> | <p>encontrada, hacer un debate para responder la pregunta, finalmente compararla con las hechas en un inicio y reflexionar si ha cambiado de opinión y por qué, hacer conclusiones generales del debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> 📚 Solicitar a los estudiantes de lecturas sobre la disputa del territorio en Colombia. 📺 Vídeo foro sobre el conflicto armado. 📺 Cine foro y debate sobre el desplazamiento en Colombia 📚 Realizar dramatizaciones que busque generar reflexión en torno al desplazamiento en Colombia. 📚 Teniendo en cuenta los trabajos ya realizados en este eje y para este ciclo, los estudiantes identificarán quiénes son las víctimas del conflicto en Colombia. 📚 Pedir a los estudiantes resolver las siguientes preguntas ¿Cómo son los campesinos, afrodescendientes e indígenas?, ¿Cuáles conocimientos tienen? ¿Son importantes para el país? Una vez resueltas, se hará un diálogo público en el colegio. 📚 Solicitar a los estudiantes recopilar información sobre el aporte de estas poblaciones, incluyendo a las mujeres de esos grupos, desde el punto de vista económico y cultural, a la luz de la información hacer un debate para responder las preguntas, finalmente compararla con las hechas en un inicio y reflexionar si ha cambiado de |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | <p>opinión y por qué; hacer conclusiones generales del debate.</p> <p> Hacer un mural sobre la importancia de la población campesina con frases, poemas y acrósticos.</p> |
| | TRADICIÓN ORAL | <p>Desplazamiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Historias de vida ❖ Testimonios ❖ Descripciones ❖ Relatos de vida ❖ Investigación del desplazamiento | <p> Con base a las historias que se encontraron sobre el desplazamiento, plantear un dilema moral y ponerlo a discusión en un debate.</p> <p> Realizar una obra de teatro sobre alguna historia de vida sobre desplazamiento y a través de un foro, generar una discusión en torno a ella.</p> <p> Realizar entrevistas a personas de la comunidad educativa en condición de desplazamiento. Realización de un programa radial (radionovela, crónica etc.) sobre las historias de vida encontradas.</p> |
| | ANÁLISIS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, VULNERACIÓN DE DERECHOS HUMANOS SITUACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DE LA | <p>Desplazamiento forzado en Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Diagnóstico de la población en situación desplazamiento en el colegio ❖ Causas, Consecuencias y problemáticas que enfrenta la | <p> Realizar un censo de la población en situación de desplazamiento en el colegio, para identificar el territorio de procedencia (ciudad, municipio), años vividos en Bogotá, grados en los que se encuentra esta población.</p> <p> Realizar un informe estadístico para presentar los hallazgos encontrados en el censo y, posteriormente hacer un análisis grupal de los resultados del censo.</p> <p> Realizar un trabajo de consulta previa sobre la causas del desplazamiento en Colombia y darlos a conocer a través de un conversatorio.</p> |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|--|
| | <p>POBLACIÓN DESPLAZADA</p> | <p>población desplazada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Población campesina víctima del desplazamiento. ❖ Marco legal derecho y garantías de la población desplazada. ❖ Vulneración de derechos humanos en Colombia. ❖ Política de Restitución de tierras. ❖ Grupos indígenas de Colombia en la actualidad. | <ul style="list-style-type: none"> ✍ Analizar video sobre las principales problemáticas que afronta la población desplazada en Colombia a la luz de preguntas orientadoras. ✍ Invitar a un miembro de la comunidad para dar su testimonio sobre el desplazamiento, realizar preguntas previas para el invitado o invitada. ✍ Lectura y análisis de testimonios de algunas personas desplazadas. ✍ Elaboración de trípticos que reflejen la problemática del desplazamiento en Colombia con base a consultas en Internet. ✍ Entrevista a un/a miembro de la comunidad víctima del desplazamiento, preparación de preguntas previas. ✍ Análisis de políticas públicas que tratan las victimas del desplazamiento en Colombia. ✍ Debate sobre la importancia de campesina en Colombia. ✍ Video en Movie Maker sobre la problemática del desplazamiento en Colombia, para exponerlo a los niños y niñas del ciclo 3. ✍ Realización de una obra de teatro donde se resalte la importancia de la población campesina en Colombia la cual desde ser presentada a los niños y niñas de ciclo 2. ✍ Debate sobre políticas de restitución de tierras, a través de la visualización de videos, noticias y testimonios cortos sobre el “restitución de tierras”. |
|--|------------------------------------|--|--|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none">🗑️ Elección de un lugar en el colegio para la elaboración de un monumento a la memoria de la población desplazada en Colombia, el cual se le colocaran fotografía, objetos, imágenes, frases,🗑️ El maestro o maestra tratará de invitar un/a indígena, para que dé una charla a los estudiantes sobre temas como su cosmogonía, prácticas culturales, palabras de su dialecto, cosmovisión de la tierra y el territorio entre otros. |
|--|--|--|---|

CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo hizo un recorrido teórico y analítico por los temas alusivos al desplazamiento forzado y sus relaciones con la escuela, desde la interculturalidad. De allí, surgieron otras problemáticas asociadas, que complementaron la información requerida para llevar a cabo este estudio. Además de esto, se desarrollaron prácticas de campo, que permitieron la recolección de información pertinente para la construcción de una propuesta pedagógica intercultural, siendo ésta el producto final de esta investigación.

A nivel nacional, las poblaciones que habitan zonas rurales han sido las principales víctimas del conflicto armado; indígenas, afrodescendientes y campesinos, son los grupos más golpeados por las manifestaciones violentas. La población campesina-mestiza, es víctima de un proceso histórico de discriminación, porque la empresa colonial no solo se ocupó de estigmatizar a indios y negros, sino que hizo una extensión visionaria de inferiorización a los mestizos pobres que empezaron a aparecer en la sociedad del momento.

No sólo desde la perspectiva marcada por la violencia, hoy en día, la población campesina es víctima de diversas formas de discriminación, fundamentalmente, en el entorno urbano se presentan condiciones socioculturales que lo excluyen y lo señalan como atrasado, ignorante y sin visión de futuro. Su procedencia arraigada al campo, no encaja en ciertos marcos de referencia que establecen una diferencia asociada a la condición de inferioridad, falta de civilización, atraso e insuficiencia para la realización de actividades diferentes al trabajo de la tierra o de los animales.

Por su parte, el conflicto armado interno que azota al país desde hace más de 50 años, ha producido una población en condición de desplazamiento, de la cual, más de 35% ha escogido como principal destino de llegada a Bogotá como ciudad capital, que no es ajena a este fenómeno migratorio; diferentes estudios la muestran como el principal centro receptor del país.

La presencia de migrantes en la ciudad origina una serie de dinámicas de orden social, económico, político y cultural, que hacen necesaria la implementación de mecanismos que favorezcan la permanencia en condiciones de dignidad para estas personas, mientras logran estabilizarse y acceder a derechos básicos, como vivienda y alimento. La consecución de estos recursos implica la superación de enormes dificultades, partiendo del rechazo, los señalamientos y los conflictos internos que cargan a causa de hechos que traumatizan y atormentan su día a día.

La ciudad se convierte, así, en un escenario caracterizado por el encuentro de culturas diversas que exponen tradiciones, costumbres y otro tipo de elementos típicos de sus regiones. Ocasionalmente, este encuentro puede darse bajo marcos conflictivos o de choque, por lo que urge la intervención de instituciones que no sólo atiendan a las víctimas desde una perspectiva asistencial, sino que además construyan espacios para el encuentro, el diálogo, el aprendizaje mutuo y otras dinámicas que permitan la elaboración de duelos y la superación de un pasado inclemente.

Sin lugar a dudas, la población infantil ha sido golpeada significativamente por la guerra; las cifras arrojadas por diferentes estudios que han analizado el desplazamiento desde una perspectiva demográfica, catalogan el hecho como catástrofe humanitaria. Miles de niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto, son matriculados en los colegios de la ciudad y principalmente en los colegios distritales. Allí, evidencian problemáticas psicológicas, relacionadas con experiencias vinculadas con los impactos del conflicto armado, que demuestran posteriormente incidencia en los procesos de aprendizaje. Vale aclarar que este no era el objetivo central de esta investigación.

La escuela establece un vínculo directo con un problema de orden sociopolítico que afecta al país, como el desplazamiento forzado interno. Debe, por lo tanto, plantear acciones que incluyan reformas a la política educativa, así como la reformulación de las prácticas pedagógicas en favor del reconocimiento de la diferencia cultural y las estrategias para abordarla de manera que los niños y las niñas en situación de desplazamiento tengan participación real en los procesos pedagógicos.

En este sentido, es importante destacar el papel de la escuela como institución central de la sociedad, pues allí se evidencian secuelas coloniales en aspectos como la discriminación étnica, la inferiorización y la exclusión de conocimientos tradicionales que hacen parte la cultura de estudiantes procedentes de diferentes regiones del país.

Así, la colonialidad del saber, una dimensión de la colonialidad, se trasmite en el contexto escolar mediante la restricción de elementos culturales (conocimientos, ancestralidad, prácticas, cosmovisiones, creencias), en los contenidos abordados en las aulas de clase. El establecimiento de un conocimiento superior –centrado en lo urbano- y otro inferior –que piensa lo rural desde el estereotipo y los prejuicios- , ha mantenido aislado de la escuela a otras epistemes y ha priorizado la trasmisión de aquellos que corresponden a la corriente eurocéntrica-occidental.

En atención a fenómenos migratorios que han hecho de las sociedades urbanas y la escuela escenarios multiculturales, se han formulado políticas y prácticas que parten del reconocimiento a la diversidad cultural. Pero es fundamental hacer las distinciones entre los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad, ya que presentan lugares de enunciación distintos que trascienden el simple reconocimiento y la legislación sobre culturas diversas, en donde el cuestionamiento del orden jerárquico que mantiene el poder y plantea dinámicas de transformación social y política.

La realidad social de diferentes comunidades campesinas muestra un tránsito por procesos de vulneración de derechos, segregación y demás dificultades que han aparecido a través del tiempo. En respuesta a estas necesidades, ha surgido la interculturalidad como apuesta política de cambio. Sin embargo, la interculturalidad debe operar conjuntamente con la educación, y es así que empieza a considerarse la educación intercultural.

Desde allí se plantean cambios significativos en las prácticas pedagógicas tradicionales-occidentalizadas, que han obstaculizado el ingreso de otras modalidades de conocimiento, haciendo de la escuela un mecanismo funcional al

sistema. Por ello, la interculturalidad propone una educación abierta a formas *otras* de aprender, a conocimientos *otros* que deben entrar en diálogo con las corrientes epistémicas occidentales; aboga por un intercambio en el cual no existe una cultura superior y otra inferior; se escucha y se aprende del otro/otra sin buscar el establecimiento de ningún tipo de supremacía.

La educación intercultural intenta generar dinámicas pedagógicas que rompan concepciones populares frente a la relación establecida entre condiciones sociales y cognitivas vinculadas con los lugares donde se asienta al ser humano. Por ello urge la formulación de estrategias pedagógicas que resalten la importancia en la historia del país de los considerados como supuestamente inferiores.

La educación intercultural, de la forma en que ha sido acogida por los gobiernos, se ha convertido en una herramienta *funcional* al sistema de larga tradición. Por ello se desnaturaliza el lugar de enunciación de la misma, que propende por crear una relación de interculturalidad para todos, cuyo interés trasciende el reconocimiento básico de la diversidad cultural, que no genera ningún tipo de reflexión o cambio. De allí parte la urgente necesidad de transformar ese uso funcional, buscando trascender del reconocimiento a una verdadera participación política, lo cual implica el ingreso a los círculos de poder y la toma de decisiones en condiciones de igualdad.

En este sentido, la educación intercultural debe convertirse en la base y la herramienta para la transformación social, debe estar fundamentada en los ideales de la interculturalidad *crítica* y ello lo permite una perspectiva teórica de la decolonialidad. Por tal razón, debe afectar directamente el modelo educativo, el currículo, los planes de estudio y los contenidos.

Por tanto, una propuesta desde esta visión intercultural crítica debe surgir acompañada de la participación directa de las poblaciones excluidas históricamente. Deben llegar a la escuela los conocimientos indígenas, afrodescendientes y campesinos, se debe conocer su cultura y sus experiencias de

una forma diferente a como ha sido contada, en lo posible que sean ellos los transmisores de conocimientos desarrollados por sus antepasados.

Con el fin de acercar estos planteamientos a la realidad escolar de la institución educativa en la que se desarrolló esta investigación, se socializaron los resultados de una indagación previa, adelantada con los estudiantes en condición de desplazamiento. Allí se pudo identificar una serie de experiencias, sentimientos, añoranzas, deseos, transformaciones, hechos pasados y otros eventos significativos trascurridos en ciertos pasajes de la vida de niños y niñas en situación de desplazamiento, como consecuencia de los hechos que ocasionaron sus migraciones a la ciudad y los procesos de socialización en el entorno escolar, posterior a su ingreso al colegio.

De igual forma, las entrevistas realizadas a docentes y directivos docentes arrojaron información importante frente al rol que desempeñan estos estudiantes en el colegio, la forma como son abordados pedagógicamente junto a ideas vitales que alimentaron la propuesta pedagógica intercultural construida.

En esta investigación, otro grupo importante de consulta fueron los padres y madres de estos niños, sus declaraciones conformaron un compendio interesante que complementó la información suministrada por los estudiante, pues aportaron otros detalles sobre la experiencia del éxodo y asentamiento en Bogotá, la vida del campo y algunos cambios en sus hijas e hijos, permitiendo el reconocimiento de realidades desconocidas en la cotidianidad, cuestión que creó así la iniciativa por intentar desarrollar un aporte pedagógico para estos estudiantes.

El origen rural de los estudiantes que hicieron parte de la investigación, revivió el espacio geográfico en el cual trascurrieron sus primeros años de vida en el campo. De esta manera, en ellos se establecieron dinámicas, prácticas y estilos de vida coherentes con la vida campesina, el trabajo de los sembrados, con animales, el trascurrir diario en escenarios naturales, en el río, fueron elementos que establecieron sus modos de comprender y ver el mundo.

La migración abrupta hacia la ciudad, cargando con el peso de hechos violentos como principal factor causante de su salida del campo, representó un cambio significativo en el establecimiento en el nuevo entorno. De una parte, se encontró que el hecho de haber vivido de cerca la guerra, es un evento que generó traumatismos a nivel psicológico, social, familiar y escolar. Los estudiantes guardan un recuerdo muy claro frente a los actores armados que obligaron al abandono de sus tierras, y a ellos se refieren mediante la expresión de sentimientos de rabia y temor.

Así mismo, los estudiantes reconocen un cambio trascendental en su estilo de vida, empezando por el traslado a un escenario geográfico diferente, el cual plantea las características típicas de la ciudad con la ausencia de los marcos naturales a los que estaban acostumbrados, pasando ahora a encontrarse en medio de casas, avenidas, carros, contaminación ambiental y auditiva, entre otras.

En este sentido, los niños y niñas de este estudio manifestaron con tristeza no encontrar en este contexto sus campos, sus potreros, sus cultivos, sus animales, el río y por tanto, la imposibilidad de realizar actividades como las caminatas con sus familiares y amigos, los juegos al aire libre, sin la preocupación de posibles accidentes a causa del tránsito de vehículos, los juegos y la pesca en el río, el ordeño de las vacas, la recolección de huevos, el encierro del ganado, la trepada a los árboles, la cosecha de alimentos directamente de sus cultivos, el encuentro con la naturaleza y otro tipo de elementos de los cuales disfrutaban.

Fue así como se encontró que los procesos de expulsión territorial implican para las víctimas una ruptura física, espiritual, cultural y social con su pasado, lo cual desencadena la aparición de emociones como tristeza profunda, desarraigo, además de modificar por completo sus formas de vida. Pero no es solo a nivel individual que se configuran estos padecimientos; desde el punto de vista colectivo, se origina la ruptura de tejido social, la desaparición de tradiciones, prácticas, ritos y demás componentes culturales.

Se provoca, además, desintegración familiar ya que algunos niños y madres indicaron que el padre no se estabilizó en la ciudad al no llenar sus expectativas de vida, indicando que su lugar predilecto para vivir es el campo y finalmente, terminó asentándose en otro lugar con características geográficas similares, pero sin la presencia del conflicto armado. Así, el padre acabó viviendo lejos de la esposa y los hijos y la estructura familiar se descompuso significativamente.

A pesar de estas circunstancias y la manifestación de añoranzas por su territorio, surge un contraste con la posición de la mayoría de los estudiantes quienes a pesar de expresar estas emociones, señalan a los actores armados que los obligaron a huir, como el principal factor que obstaculiza un posible retorno; esto no fue determinado únicamente a través de los relatos de los niños, sino que sus padres/madres, por las mismas razones, tampoco están dispuestos a retornar.

En vista del panorama planteado, la opción que se presenta para estas familias es el asentamiento en la ciudad y un proceso de adaptación que implica el desprendimiento de todo el componente sociocultural que guardan producto de las características de la región de procedencia.

De otra parte, esta investigación permitió conocer la aparición de modificaciones en el comportamiento y vocabulario de los estudiantes, como un efecto de los procesos de interacción con los sujetos del entorno comunitario y escolar, afirmación respaldada por los relatos de madres y cuerpo docente que participó de las entrevistas, y que señalan que estos cambios no se gestaron únicamente como resultado de las relaciones en el colegio, sino que la comunidad y otros elementos como las redes sociales y las barras de los equipos juegan un papel en estas transformaciones, por la atracción que generan y los vínculos que han establecido con estas dinámicas.

Así, estos cambios se manifiestan en el empleo del vocabulario de algunos sujetos del barrio y el colegio, que son por lo general groserías del lenguaje popular, y la adopción de comportamientos agresivos hacia personas de la familia y del colegio.

A pesar de que estos niños y niñas traían consigo una forma de expresarse establecida por su familia y la región de procedencia, el nuevo contexto terminó imponiéndose y la gran mayoría de ellos se desprendió de su lenguaje para dar paso al uso de otros términos. Esto, sumado al abandono de sus prácticas sociales y culturales para ser reemplazadas por dinámicas que propone el entorno actual, termina configurando procesos de transculturación, donde se presenta la adquisición de elementos de la cultura mayoritaria por parte de los grupos que son considerados minorías.

Teniendo en cuenta que gran parte de esos procesos de socialización se han desarrollado en el contexto escolar, es importante señalar algunos hechos que trascurren con la población estudiantil en situación de desplazamiento en este colegio.

El proceso investigativo adelantado permitió conocer el papel que desempeña el colegio ante la presencia de estudiantes que proceden de entornos diferentes a la ciudad y si influyen de alguna manera en las transformaciones socioculturales.

En este colegio existe únicamente desde el área de ciencias sociales, un interés por mostrar ante la comunidad educativa, parte del legado cultural de los estudiantes procedentes de otras regiones, principalmente de la población afrocolombiana, que es numerosa en el colegio, quedando por fuera de estas dinámicas las comunidades indígenas y campesinas que asisten también al colegio y que, de igual manera, representan un número considerable; esto se pudo determinar mediante la indagación a los maestros(as) frente al desarrollo de estas actividades en el colegio donde solamente señalaron la celebración del día de la afrocolombianidad. Por lo demás, los profesores y profesoras de las diferentes áreas del conocimiento que integran el currículo no evidencian mayor interés por abordar a estos estudiantes desde una perspectiva cultural.

Este proceso investigativo a la vez mostró la existencia de dinámicas de invisibilización hacia estos estudiantes, entendiéndose que, a pesar de que sean tenidos en cuenta mediante de la asignación de un cupo escolar, pasan a ocupar

un lugar en el aula, pero no son reconocidos desde su diferencia cultural, y todo aquello que implica ser víctima de la violencia sociopolítica, como son los y vivencias atravesadas desde una perspectiva psicológica, familiar, social y cultural.

De allí, que lo que se encuentra en escuelas como ésta es la imposición de una serie de contenidos basados en diseños curriculares de la política educativa nacional, que desconocen este tipo de circunstancias y también las posibilidades de poner en diálogo en el escenario escolar, las experiencias y conocimientos que representa un componente epistémico importante que debe, por tanto, tener cabida en los procesos pedagógicos que se elaboran en las aulas.

De otra parte y tras enunciar anteriormente el papel de la escuela como reflejo de la sociedad, esta investigación reafirmó estos planteamientos tras encontrar actos de discriminación entre estudiantes que utilizan el lenguaje y acentos diferentes al ciudadano para ejercer actos de ridiculización y burla hacia los estudiantes que presentan diferencias en este aspecto.

Otro componente a destacar en esta investigación fue la preocupación evidenciada en algunas profesoras, tras indicar que algunos estudiantes en condición de desplazamiento presentan dificultades en ciertos procesos de aprendizaje, fundamentalmente en los procesos de lectura y escritura. Si bien es cierto que éste no fue el interés primordial en este trabajo, los resultados obtenidos en las indagaciones y en la revisión teórica acerca de los efectos del desplazamiento en niños, permiten señalar como posible causa los traumatismos psicológicos (miedos, trastornos, desinterés, falta de atención), como circunstancias que repercuten negativamente en dichos procesos. Este hallazgo debe convocar a un análisis más profundo para establecer la relación entre uno y otro fenómeno y, así, actuar teniendo en cuenta estas consideraciones.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, es pertinente concluir afirmando que el contexto escolar, remitido a las prácticas pedagógicas (clases, celebraciones, planes de estudio, jornadas pedagógicas, currículo) inciden en los cambios socioculturales, comportamentales y del vocabulario de estos estudiantes, aunque

lo hace con total certeza las relaciones personales que establecen con los compañeros del colegio, la comunidad, las dinámicas sociales, el espacio físico, (formas de saludar, actividades grupales, ritmos musicales escuchados, vestimenta, peinados), ya que son mecanismos que ejercen presión hacia la adopción de estos estilos de vida y con ello se originan cambios en la identidad, ya que el estudiante pasa de identificarse con un contexto rural a identificarse con las características y prácticas del espacio social ciudadano que allí encuentra.

Tal vez si el colegio desarrollara actividades pedagógicas desde una perspectiva intercultural crítica, con base en la afirmación y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva asociada a su pasado, estos estudiantes se aferrarían un poco más a su historia y su cultura de procedencia y no terminarían asimilándose tan fácilmente al grupo mayoritario. Sin embargo, este planteamiento no puede demostrarse, hasta tanto no se efectúen prácticas pedagógicas interculturales, para que, de esta manera, se puedan observar y analizar los efectos que podrían producirse.

Como respuesta a este tipo de fenómenos y entendiendo el papel de la escuela en la sociedad; esta investigación en su último capítulo, expuso una relación entre la educación y la interculturalidad crítica, configurada a través de una propuesta pedagógica intercultural que pueda servir como herramienta en el anhelado proceso que busca construir una sociedad más justa y digna, que visualice y dé mayor participación a grupos que han vivido marginados de formas de interacción social y política como la que se registra en las ciudades.

Sin embargo, y como aspecto positivo, es fundamental resaltar el papel que jugaron en esta construcción pedagógica los diferentes actores invitados a participar en este proceso. Si bien es cierto que los intereses pedagógicos de los y las docentes se centran en dar cumplimiento a los planes de estudio que les obligan los marcos legales, fue significativo el surgimiento de una cantidad de ideas aplicables al trabajo con los estudiantes en el aula y que fueron visualizadas en la didáctica de esta propuesta.

De esto se puede concluir que basta con despertar el interés, la curiosidad, el ingenio, la creatividad y la imaginación de las profesoras y profesores, para que broten de ellos una cantidad de ideas que se pueden convertir en insumos para la implementación de diferentes dinámicas pedagógicas.

Finalmente, se aclara que esta propuesta pedagógica no representa, de ninguna manera, la consolidación final de la educación intercultural crítica; es un campo de reflexión y, a la vez, una apuesta que pretende ser una herramienta práctica para su discusión en este colegio y en otros quizás, que encuentren en ella elementos que consideren aptos para ser desarrollados dentro del marco de la interculturalidad en la escuela. Esta propuesta se encuentra sujeta a revisiones, comentarios y aportes que mejoren su estructura y dinamización en los escenarios escolares, pues una de sus intenciones es que se aplique como referente para la elaboración de propuestas similares y se convierta en aporte al proceso constructivo de la educación intercultural.

REFERENCIAS

- Acnur, (2003). *La población desplazada por la violencia en Bogotá, una responsabilidad de todos*. Proyecto Bogotá Cómo Vamos. “Foro sobre la población desplazada en Bogotá” Memorias. Bogotá D. C. Colombia.
- Acnur, Corporación Opción Legal. (2007). *Escuela y desplazamiento forzado, Estrategias de protección para la niñez y la juventud*. La escuela un proyecto de todos Bogotá. Módulo 7.
- Albán, A. (2005). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia. Recuperado de: https://www.google.com.co/#bav=on.2,or.r_cp.r_qf.&fp=92df6964b8b99003&q=alban+interculturalidad.
- Alfonso, T. Grueso, L. & Prada, M. (2011). *Derechos enterrados. Comunidades étnicas y campesinas en Colombia*. Estudios de caso: desarrollo y conflicto de tierras, caso 1 y caso 8.
- Andrade, J. Angarita, Luisa, Perico, L., Henao, N. & Zuluaga, Y. (2011). *Desplazamiento Forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, vol. 7, núm. 20. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Venezuela.
- Anónimo, (2007). Opinión Y Análisis Político, *Desplazamiento forzado en Colombia y Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://opinionyanalisispolitico.blogspot.com/2007/12/desplazamiento-forzado-en-colombia-y.html>
- Anónimo, Definición.De. (2008). Definición de rural. Recuperado de: <http://definicion.de/rural/#ixzz2x7JJJAJw>

Anónimo, El ciudadano ejemplar. (s.f.) *Los Derechos Humanos en la Constitución Política Colombiana*. Recuperado de: <http://elciudadanoejemplar.blogspot.com/p/los-derechos-humanos-en-la-constitucion.html>.

Bernal, G. (2000), *Tradición Oral Escuela y Modernidad: La palabra encantada*, Bogotá D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

Castillo, E. (2011). “*La letra con raza, entra*” *Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana*. Del racismo en los textos escolares de Ciencias Sociales. Pedagogía y Saberes No. 34. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Chávez, Y. & Romero, Y. (2010). *Entre el despojo y el destierro: una aproximación al problema de la tierra en familias desplazadas por la violencia en Colombia*. Tabula Rasa no.12. Bogotá.

Codhes. (2013). *La crisis humanitaria en Colombia persiste*. El pacífico en disputa Informe de desplazamiento forzado en 2012.

Comisión Internacional De Derechos Humanos, CIDH. (s/f). *Situación de los grupos étnicos en Colombia*.

Contraloría de Bogotá. (2012). *Informe Sectorial. Atención a población en situación de desplazamiento en el Distrito Capital*. Dirección de Economía y Finanzas Distritales.

Convenio OIT Nro. 169. (1989). *Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de: [file:///OIT%20Lima%20%20Convenio%20169%20%20Sobre%20Pueblos%20Ind%C3%Denas%20y%20Tribales%20en%20Pa%C3%ADses%20Independientes%20\(Texto\).htm](file:///OIT%20Lima%20%20Convenio%20169%20%20Sobre%20Pueblos%20Ind%C3%Denas%20y%20Tribales%20en%20Pa%C3%ADses%20Independientes%20(Texto).htm).

CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Popayán, Colombia: Editorial Fuego Azul.

Cuesta, O & Gómez, A. (octubre 2004) "*Frasas que racializan, excluyen y minimizan al sujeto en el lenguaje cotidiano de un grupo de jóvenes de Bogotá*". En: Revista Perspectiva, No. 19, pp.143-166.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (s.f). *Conceptos Básicos*. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/inf_geo/4Ge_ConceptosBasicos.pdf

De Sousa, S. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Clacso.

Escobar, A. (2010). *Territorios de Diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán- Colombia: Envió Editores.

Escobar, A. (2010). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Espinosa, M. (2007). *Ese indiscreto asunto de la violencia. Modernidad, colonialidad y genocidio en Colombia, El giro decolonial*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.

García, J. Pulido, R. & Montes, Á. (s.f). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de Educación Número 13 –

Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de:
<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>

Gómez, J. (2010). *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*. Medellín, Colombia. V. 10 No 1.

Grosfoguel, R. (2010). *La crisis terminal de la modernidad/colonialidad y del pensamiento eurocéntrico: la búsqueda de alternativas sostenibles al sistema-mundo actual*. Seminario. Granada, España. Recuperado de:
http://www.dailymotion.com/video/xg8zb7_ramon-grosfoguel-la-crisis-terminal-de-la-modernidad_creation.

Guido, S. (2010). *Diferencia y Educación. Implicaciones del reconocimiento Facultad de Educación*. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Gutiérrez, R. (2013). *La problemática de los campesinos en Colombia. Mi perspectiva. "Opiniones Diferentes"*. Recuperado de:
<http://miperspectiva.com/2013/08/30/la-problematika-de-los-campesinos-en-colombia/>

Guzmán, E. (2005). *Resistencia, permanencia y cambio: estrategias campesinas de vida en el poniente de Morelos*. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México. Ed. Plaza y Valdés S.A. de C.V. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=YSW6YOSHBYkC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=urbano+desarrollado,+rural+atrasado+marginado&source=bl&ots=svnYkmy6P8&sig=PJuG-W8g4F2HRE2PfgHLYWLtXLU&hl=es&sa=X&ei=Eks9Ve6FH4ODNvuZg6gD&ved=0CB0Q6AEwAQ#v=onepage&q=urbano%20desarrollado%2C%20rural%20atrasado%20marginado&f=false>

Herrera, M. Pinilla A. & Suaza L. (2003). *La identidad en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900 – 1950*. Ediciones Antropos, Ltda. Bogotá, Colombia.

Instituto pensar, Universidad Javeriana. Colectivo de abogados “José Alvear Restrepo”. Fundación Debido Proceso Legal (dplf). (2003). Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=CuFQSkCmX0C&pg=PA9&lpg=PA9&dq=El+Derecho+a+la+educaci%C3%B3n+de+ni%C3%B1os+y+ni%C3%B1as+en+situaci%C3%B3n+de+desplazamiento+y+de+extrema+pobreza+en+Colombia&source=bl&ots=tSRvfSVRW5&sig=YeDEfRDsy5zV6hITwgQmvnjb1eE&hl=es&sa=X&ei=7Dg4VbilGJe0oQSPkIH0DQ&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>

Javeriana Stereo. (2012). *Realidad sobre el desplazamiento en Bogotá y Colombia. Las cosas que pasan. Periodistas Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.* Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal_919/?p=3213#.VOu2XnyG-yq

Jiménez, T. & Pizarro N. (2007-2008). *El desplazamiento humano en Colombia: ¿disminuye o aumenta?* Máster: Globalización, Desarrollo y Cooperación, Facultat de ciències econòmiques i empresariales. Universitat de Barcelona, España.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Mariátegui, J. (1995). En: Álvarez Erick. (2011). *Decolonizar el imaginario: reflexiones en torno a la herida colonial y el racismo en América Latina*. Realis. Revista de Estudios Antiutilitaristas e PosColonialis. Vol.1, nº 01, www.revista-realis.org ISSN 2179-7501

Martínez, C. & Vallecilla, M. (2010). *El Desplazamiento Forzado, Otra De Las Consecuencias Del Conflicto Armado Colombiano*. Ignacio Martín Baró. Recuperado de: <http://ignaciomartinbaro-javerianacali.blogspot.com/2010/10/el-desplazamiento-forzado-otra-de-las.html>

Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. : Edicions Bellaterra. Barcelona, España

Mignolo, W. (s/f). *La colonialidad la cara oculta de la modernidad*. Recuperado de:http://www.europilosophie.eu/mundus/IMG/pdf/MACBA_walter_mignolo_modernologies_cas.pdf.

Mignolo, W. (2007). En: Álvarez E. (2011). *Decolonizar el imaginario: reflexiones en torno a la herida colonial y el racismo en América Latina*. Realis. Revista de Estudios Antiutilitaristas e PosColonais. Vol.1, nº 01, www.revista-realis.org ISSN 2179-7501

Mosquera, J. (s/f). *Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano: Estudios Afrocolombianos. Situación y problemática de la población afrocolombiana*. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. En <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/estudiosafro/estudiosafro5.htm> Búsqueda realizada el 4 de marzo de 2015.

Murad, R. (2003). *Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia*. CEPAL, No. 48.

Murillo, J. & Martínez, C. (2010). Investigación Etnográfica. *Métodos de Investigación Educativa* en Ed. Especial 3º Ed. Especial.

Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. *Reinvención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional*. Ponencia.

Universidad de Antioquía, Medellín. Universidad de Barcelona. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 94 (1). Scripta Nova.

Pedrerros R (s.f). *Aportes para dimensionar la Educación Intercultural en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.*

Perea, F. (2012). *Cuadro comparativo elaborado por el profesor Francisco Perea, en el desarrollo del seminario: “De las estrategias pedagógicas del conocimiento a las estrategias decoloniales”.* Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Quijano, A. (1999). *Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina.* Dispositio N. 52. Vol. 24, No. 51. Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor

Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Ramírez, B. (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Héctor Ávila Sánchez, Coordinador. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México. (UNAM). Cuernavaca, Morelos, México. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=1XGI4eRTIC8C&pg=PA78&lpg=PA78&dq=urbano+atrasado+y+rural+atrasado&source=bl&ots=uEGMR-TBJb&sig=L2wzcP2ULqA8xD3RrpBX179SQy0&hl=es&sa=X&ei=gTw9Vee6OcurgwT884HYAg&ved=0CDoQ6AEwBQ#v=onepage&q=urbano%20atrasado%20y%20rural%20atrasado&f=false>

Restrepo, E. (2008). *“Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia”* En: Oscar Almario y Miguel Ruíz (eds.), *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas.* Medellín, Colombia: Universidad Nacional.

Restrepo, E. & Rojas A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Restrepo, M. (1999). *Escuela y desplazamiento “una propuesta pedagógica”*, Ministerio de Educación Nacional MEN. República de Colombia.

Riveros, A. (2011). *Seminario Movimientos Sociales, Interculturalidad y Escuela*. Materiales de trabajo. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Riveros, A. (2013). *Comentario hecho en la realización del seminario Escuela, Ciudad e Interculturalidad*. Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, E. (2007). El desplazamiento forzado: *un reto para transformar la escuela. Estudio de caso de la Institución Educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira*. Universidad tecnológica de Pereira, Facultad de Educación, Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Colombia.

RUPD-Acción Social. (2010). *Desplazamiento Forzado en Colombia*. Recuperado en:

<http://www.dps.gov.co/documentos/Retornos/CIDH%20Desplazamiento%20Forzado%20en%20Colombia%20Marzo%202010%20para%20Canciller%203%20ADa1.pdf>

Sáenz, J. Saldarriaga, Ó. y Ospina A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colección Clío. Colciencias. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes. Editorial Universidad de Antioquía. Volumen 1. Colombia.

Sánchez, L. (2007). *Migración Forzada y Urbanización en Colombia. Perspectiva histórica y aproximaciones teóricas*. Seminario Internacional “Procesos Urbanos Informales”. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Recuperado de: <https://www.uni->

weimar.de/architektur/raum/doktoranden/sanchez_Migracion_forzada_urbanizacion_en_Colombia.pdf

Sánchez, N. (2005). *El Derecho a la Educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. En: Instituto pensar, Universidad Javeriana. Colectivo de abogados “José Alvear Restrepo”. Fundación Debido Proceso Legal (DPLF). Bogotá. Colombia.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Secretaría De Educación Del Distrito, (2013). Oficina Asesora de Planeación, Grupo de Análisis y Estadística, Ciudad Bolívar, localidad 19, *caracterización sector educativo*. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2014/Loc19_CiudadBolivar_2013.pdf

Secretaría De Educación Del Distrito, (2014). *Así se reparan en Bogotá estudiantes víctimas del conflicto armado*. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/asi-se-reparan-en-bogota-estudiantes-victimas-del-conflicto-armado>

Secretaria Distrital de Gobierno, Unión Europea, Alcaldía mayor de Bogotá, Proyecto Raíces Nuevas. (Agosto de 2009) *Ruta Pedagógica, “Procesos escolares para la inclusión de la protección de la niñez desplazada y vulnerable en Bogotá. D.C.* Bogotá D.C. Colombia. Estación V, Colección de Cartillas.

Soler, S. (2008). *El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. Discurso y Sociedad*. Vol. 2(3). Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Tomasevski, K. (2005). *El Derecho a la Educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. En: Instituto pensar, Universidad Javeriana. Colectivo de abogados “José Alvear Restrepo”. Fundación Debido Proceso Legal (DPLF). Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=CuFQSkCmX0C&pg=PA9&lpg=PA9&dq=El+Derecho+a+la+educaci%C3%B3n+de+ni%C3%B1os+y+ni%C3%B1as+en+situaci%C3%B3n+de+desplazamiento+y+de+extrema+pobreza+en+Colombia&source=bl&ots=tSRvfSVRW5&sig=YeDEfRDsy5zV6hITwgQmvnjb1eE&hl=es&sa=X&ei=7Dg4VbilGJe0oQSPkIH0DQ&ved=0CBsQ6AEwA#v=onepage&q&f=false>

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, p 4.

Vargas, C. M.(2013) *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro*, Lima, Perú recuperado el 20 de abril de 2015 de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4574/VARGAS_ORTIZ_DE_ZEVALLOS_CLAUDIA ESTRATEGIA_MOCHICA.pdf?sequence=1

Vélez, I. (2013). *Desplazamiento y etnicidad: fracasos del multiculturalismo en Colombia*. Desacatos, núm. 41. Universidad de Copenhague, Copenhague, Dinamarca.

Verdad Abierta. (2013). *Conflicto armado en Colombia, estadísticas del desplazamiento*. Fuente SIPOD y Registro Único de Víctimas (RUV). Observatorio del Programa Presidencial de DH y DIH, Vicepresidencia de la República. Colombia. Recuperado de: <http://www.verdadabierta.com/cifras/3829-estadisticas-de-desplazamiento>

Villa, W. (2008). *Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presente" Diversidad, Interculturalidad Y Construcción De Ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Villa, W. & Villa, E. (2009). *Identidad, narrativas y conocimiento situado en la comprensión local para la reafirmación cultural*, F. Editorial Siglo XX.

Walsh, C. (2005). “*La interculturalidad en la Educación*”. Ministerio de Educación del Perú.

Walsh, C. (2009). *Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa, Interculturalidad y Educación*. Editorial III-CAB.

Wikipedia. (2014). *Autodefensas Unidas de Colombia*. Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Autodefensas_Unidas_de_Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta inicial a estudiantes del Colegio Paraíso Mirador IED, ciclo tres, jornada tarde, que se encuentran en condición de desplazamiento.

NOMBRE: _____

CURSO: _____ EDAD: _____

GÉNERO: F _____ M _____

REGIÓN: _____ DEPARTAMENTO: _____

MUNICIPIO _____

TIEMPO DE RESIDENCIA EN BOGOTÁ

0-2 AÑOS _____ 2-4 AÑOS _____ 4-6 AÑOS _____ 6 ó MÁS _____

ANEXO 2

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Entrevista a estudiantes del Colegio Paraíso Mirador IED, ciclo tres, jornada tarde, que se encuentran en condición de desplazamiento.

CONTEXTO FAMILIAR

1. Marcando con una X selecciones como estaba compuesto su núcleo familiar (puede elegir una o varias opciones según considere)
 - ✓ Papá ____ Mamá ____
 - ✓ Hermanos ____ ¿Cuántos? ____
 - ✓ Abuelos ____ ¿Cuáles? Especifique _____
 - ✓ Tíos ____ ¿Cuántos? ____ ¿Cuáles? Especifique _____
 - ✓ Primos ____ ¿Cuántos? ____ ¿Cuáles? Especifique _____
 - ✓ Otros ____ Especifique _____
2. Escriba aquellas costumbres, prácticas o actividades que recuerda realizar frecuentemente en familia (juegos, charlas, narración de historias, paseos)

3. Describa de forma general como era la relación con las personas de su familia, padres hermanos, etc.

4. _____

5. Escriba que alimentos consumía con su familia habitualmente en el lugar de residencia (desayuno, almuerzo y comida)

CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA FAMILIA

1. Describa las tradiciones, fiestas, celebraciones y costumbres que recuerde que hacia su familia (celebraciones de cumpleaños, primera comunión, Semana Santa, navidad, año nuevo).

2. Describa hábitos religiosos, ir a misa, culto u otro, que practicaba.

CONTEXTO GEOGRÁFICO

1. Lugar de procedencia
 - a. Departamento: _____
 - b. Municipio: _____
2. Indique ente territorial lugar y nombre exacto del sitio en el que vivía:
 - a. Pueblo: _____
 - b. Cabecera municipal: _____
 - c. Vereda: _____
 - d. Corregimiento: _____
 - e. Caserío: _____
3. Indique cuales eran vías de acceso para llegar al lugar donde vivía.

4. Describa las características físicas del espacio que habitaba (naturaleza, vegetación, fauna, fuentes hídricas)

5. Indique cuales eran los productos, cultivos o actividades económicas del lugar donde vivía

6. Escriba los medios de comunicación del lugar en el que vivía.

CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD

1. Describa las tradiciones, fiestas, celebraciones y costumbres que recuerde de su comunidad, municipio, vereda o sitio de residencia (actividades y hábitos de un día mercado o domingo, Celebraciones de Semana Santa, navidad, año nuevo, fiesta patronales).

2. Escriba hechos que usted considere importantes que hayan ocurrido durante su permanencia en este lugar.

3. Escriba prácticas cotidianas que realizaba con las personas de su comunidad, vecinos, amigos etc. (juegos, charlas, narración de historias, paseos)

PERCEPCIÓN DEL OTRO Y LA CIUDAD

1. Describa como se vestían y que hacían sus vecinos, compañeros y otros y describa como se imaginaban la ciudad y las personas que viven en ella.

| Personas y lugares del sitio en el que vivían | Personas y lugares de la ciudad |
|---|---------------------------------|
| | |

CONTEXTO ESCOLAR

1. Realice una descripción física de la escuela donde estudiaba. como era el comportamiento de los niños, relaciones personales de su hijo con otro, forma lenguaje , actividades que el colegio involucraba a la familia

2. Realice una descripción de los maestros. y actividades en las que colegio involucraba a la familia Describe los salones como casetas separadas la una de la otra

3. Escriba los medios de transporte y los tiempos que utilizaba para ir a la escuela

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|------------------|
| | |

4. Describa a los compañeros, tenga en cuenta la forma de hablar, como se relacionaban

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|----------------|
| | |

5. Describa las actividades y juegos que realizaba en el descanso.

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|----------------|
| | |

5. Describa las actividades escolares de la escuela, como elección de personero, izadas de bandera, actividades culturales y otros.

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|----------------|
| | |

6. Realice una descripción de los maestros de la escuela a la que asistía el entorno escolar.

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|----------------|
| | |

7. El colegio realizaba actividades que involucrara a la comunidad del lugar como por ejemplo, campañas ecológicas, bazares, enseñanza a las personas de lugar, otros, ¿cuáles?

| Escuela del lugar en el que vivían | Colegio actual |
|------------------------------------|----------------|
| | |

ANEXO 3

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Entrevista a padres de familia del Colegio Paraíso Mirador IED, ciclo tres, jornada tarde, que se encuentran en condición de desplazamiento.

CONTEXTO GEOGRÁFICO

1. Lugar de procedencia
 - c. Departamento: _____
 - d. Municipio: _____
2. Escriba el nombre ente territorial lugar y nombre exacto del sitio en el que vivía:
 - a. Pueblo: _____
 - b. Cabecera municipal: _____
 - c. Vereda: _____
 - d. Corregimiento: _____
 - e. Caserío: _____

Relate brevemente las causas por la que usted y su familia tuvieron que venir a vivir a la ciudad.

Escriba como eran las vías y medios de transporte que había en el lugar donde vivía.

Indique cuales eran los productos, cultivos o actividades económicas del lugar donde vivía.

3. Marque con una X los medios de comunicación que habían en el lugar en el que vivía.
- Televisión Radio Teléfono fijo
- Celular Prensa Internet

CONTEXTO FAMILIAR SOCIAL Y CULTURAL

1. Escriba aquellas costumbres, prácticas o actividades que realizaba frecuentemente en familia (juegos, charlas, narración de historias, paseos) en el lugar donde vivía.

2. En su lugar de procedencia, ¿cuáles alimentos consumía en el desayuno, almuerzo y comida?

3. Describa las tradiciones, fiestas, celebraciones y costumbres que recuerde que hacia su familia (celebraciones de cumpleaños, primera comunión, Semana Santa, navidad, año nuevo).

4. Describa hábitos religiosos (ir a misa, culto u otro) que practicaba.

CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA COMUNIDAD

4. Describa las tradiciones, fiestas, celebraciones y costumbres que recuerde de su comunidad, municipio, vereda o sitio de residencia (actividades y hábitos de un día mercado o domingo, Celebraciones de Semana Santa, navidad, año nuevo, fiesta patronales).

5. Escriba prácticas cotidianas que realizaba con las personas de su comunidad, vecinos, amigos etc. (juegos, charlas, narración de historias, paseos)

6. Escriba prácticas cotidianas que realizaba con las personas de su comunidad, vecinos, amigos etc. (juegos, charlas, narración de historias, paseos)

CONTEXTO ESCOLAR

6. Realice una descripción física de la escuela donde estudiaba su hijo. Cómo era las relaciones personales de su hijo con otros, forma lenguaje.

Escriba las actividades que hacia el colegio e integraba a la familia.

¿Ha Escuchado o ha notado que su hijo(a) recuerda con nostalgia o tristeza amigos o cosas del lugar de donde vienen?

7. ¿Qué rutinas o costumbres ha dejado de hacer debido al cambio de ciudad?

8. ¿Ha percibido cambios en comportamientos, actitudes, expresiones, vocabulario, gestos o relaciones personales, en su hijo (a) desde su llegada a la ciudad y colegio?

Si ____ No ____ ¿Cuáles?

9. ¿Cuáles son las causas por las que usted cree que su hijo ha cambiado? (amigos, colegio, barrio)

10. Describa como son las relaciones personales entre su hijo compañeros, docentes, hermanos mamá en la actualidad, es mejor o peor que antes de llegar a la ciudad

11. ¿Considera que el conocimiento que tiene su hijo del lugar y costumbre de procedencia, puede ser tomada en cuenta en el colegio?

Si ____ NO ____ ¿Cómo?

Mil y mil gracias!

ANEXO 4

ENTREVISTA A DOCENTES

Entrevista a docentes del Colegio Paraíso Mirador IED, ciclo tres, jornada tarde, que se encuentran en condición de desplazamiento.

1. ¿Conoce usted, si cuenta en sus aulas con estudiantes en condición de desplazamiento? Si ____
No ____

2. Si su respuesta es afirmativa, ¿conoce la situación de alguno de estos estudiantes o los motivos por los cuales se originó el desplazamiento? Si ____ No ____

3. De ser sí, su respuesta, por favor relate brevemente lo que ha logrado conocer acerca de estos estudiantes, en torno a los hechos bajo los cuales se dio el desplazamiento.

4. ¿Escucha a estos estudiantes, hablar, respecto a experiencias, tradiciones, costumbres, creencias, ritos, prácticas o vivencias desarrollados en sus lugares de origen? Si ____ No ____

5. ¿Qué dicen al respecto?

6. ¿Ha percibido cambios en comportamientos, actitudes, expresiones, vocabulario, gestos o relaciones personales, en estos estudiantes desde su llegada a la institución, hasta este momento? Si ____ No ____ ¿Cuáles?

7. ¿Cree usted, que el colegio, los diferentes actores y prácticas escolares inciden en estos cambios?
Si ____ No ____ ¿De qué manera?

8. Por favor describa las relaciones personales entre estos estudiantes y otros actores de la comunidad escolar, como docentes y compañeros.

9. Desde el punto de vista cultural, ¿Desarrolla el colegio actividades pedagógicas, en las cuales son tenidos en cuenta estos estudiantes? Si ____ No ____ ¿En qué consisten?

10. ¿Qué entiende por el concepto de Interculturalidad?

11. ¿Considera que es importante desarrollar una propuesta pedagógica que aborde temas desde una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta la presencia de estudiantes provenientes de otras zonas de Colombia en las aulas de clase?

Si ____ No ____ ¿Por qué?

12. ¿Cree que se puede aprovechar la presencia de estos estudiantes, en los procesos de construcción de conocimiento?

Si ____ No ____ ¿Cómo?

13. Por favor escriba ideas, sugerencias, alternativas, contenidos u otros aspectos que considere puedan aportar o ser tenidos en cuenta para la construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica intercultural

Mil Gracias!