

**INTERPELACIONES INTERCULTURALES EN EL CURRÍCULO  
DE LAS ESCUELAS DEL RETORNO. REFERENTES PARA  
VISLUMBRAR EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA**





**EDITORIAL**  
**UNIMAGDALENA**

**INTERPELACIONES INTERCULTURALES EN EL CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS DEL RETORNO. REFERENTES PARA VISLUMBRAR EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA**

Autores: Luis Alfredo González Monroy e Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Edición: Primera - Agosto de 2016. Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

1ª reimpresión: Diciembre de 2016

2ª reimpresión: Marzo de 2017

ISBN: 978-958-746-077-3

Revisión de Estilo: Sergio Ospina

Diseño Editorial: Andrés Felipe Moreno Toro

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital. Carrera 69H No. 77-40. Bogotá, Colombia

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

©EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA  
2016

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.

*Catalogación en la fuente - Martha Lucía Ruiz Arango, P.E. Grupo Biblioteca Germán Bula Meyer.*

González Monroy, Luis Alfredo; Sánchez Fontalvo, Iván Manuel

Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia / Iván Manuel Sánchez Fontalvo; Luis Alfredo González Monroy. – Serie: Pedagogía y Pluralidad. 1ª. ed. -- Santa Marta, Universidad del Magdalena, 2016  
78 p. : il.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-746-077-3

1. Posconflicto - Colombia. 2. Currículo – Interculturalidad. 3. Educación - Desplazamiento forzado. 4. Educación intercultural 5. Educación – currículo inclusivo I. Título

CDD 370.196 ed 20

Depósito Legal: Se cumplió con la reglamentación existente.

**UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA**

Rector: Ruthber Escorcia Caballero

Vicerrector de Investigación: José Henry Escobar Acosta

Directora de Transferencia de Conocimiento y Propiedad Intelectual: Diana Milena González Gélvez

**Servicio de Canje:**

canjebiblioteca@unimagdalena.edu.co  
biblioteca@unimagdalena.edu.co

**PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD**

**INTERPELACIONES INTERCULTURALES  
EN EL CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS DEL  
RETORNO. REFERENTES PARA VISLUMBRAR  
EL POSCONFLICTO EN COLOMBIA**

Luis Alfredo González Monroy  
Iván Manuel Sánchez Fontalvo



**CEMLU**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
“CALIDAD EDUCATIVA EN UN MUNDO PLURAL”**

**Facultad de Ciencias de la Educación  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Universidad Del Magdalena**



# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>1.PROBLEMA DE ESTUDIO</b> .....	9
<b>2.PESPECTIVA TEÓRICA</b> .....	17
2.1 La escuela: lugar de reencuentro de las víctimas del desplazamiento forzado que han retornado a sus lugares de origen .....	17
2.2 El currículo como noción sociocultural .....	23
2.3 El currículo como noción de un estado homogeneizante .....	26
2.4 Currículo del retorno: una propuesta desde la vulnerabilidad.....	32
2.5 Interculturalidad en el currículo .....	36
2.6 El currículo inclusivo en la escuela del retorno .....	40
2.7 Currículo del retorno: emancipación y decolonialidad .....	43
<b>3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b> .....	51
3.1 Diseño de la investigación.....	58
3.2 Exegética intercultural del currículo de una escuela del postconflicto. ...	58
<b>CONCLUSIONES</b> .....	64
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	68
<b>ANEXOS</b> .....	75

## INTRODUCCIÓN

El presente libro expone los resultados de un estudio de investigación socioeducativa, realizado en una comunidad que sufrió desplazamiento forzado por razones del conflicto fratricida que se ha venido viviendo en Colombia desde mediados del siglo pasado. Hoy, estas personas se encuentran en situación de retorno a las tierras de las cuales fueron despojados por los actores armados.

De igual manera, los autores del texto se anuncian como miembros del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural (CEMPLU), adscrito a la Universidad del Magdalena. Permittedose poner a consideración de la comunidad académica de la región, la nación y la hermandad latinoamericana, una nueva perspectiva epistemológica para abordar los fenómenos que se dan al interior de las escuelas. Pero también es una manifestación de coraje en la cual, se les brinda esperanza a todas aquellas personas que por un motivo u otro han sufrido vulneración en sus derechos personales y sociales, y a aquellas que aún se resisten a desfallecer, y que, en medio de su dolor, sus voces aún se pronuncian para enaltecer el mundo.

Este documento ha sido elaborado en un lenguaje afable, emergente y prudentemente natural, en el cual se divulgan algunos constructos epistemológicos germinados en desarrollo de un estudio empírico llevado a cabo en la escuela rural “Los Tres Ángeles” de la vereda La Pola, en el municipio de Chibolo, Magdalena (Colombia). Su escritura se hace, desde un ejercicio inductivo, es decir, surgida desde abajo, donde los participantes no fueron inhibidos, puesto que alzaron sus voces para coadyuvar serenamente en el análisis teórico del objeto de estudio afrontado.

De esta manera, emanó la propuesta de un currículo para las personas que han retornado de un destierro impensado, sus beneficiarios se empoderaron de su acervo sociocultural heredado, en el cual estaban anclados unos saberes locales que les daban identidad y los hacía diferentes, pero no menos que sus pares, aquellos que les dieron la bienvenida en su regreso. Entonces el currículo adquiere vigencia en la comunidad, con él se le da sentido a la vida, ocasionando un estallido de nuevos motivos para reivindicarse como personas y realizarse como seres humanos.

Cuatro son los momentos, con los cuales se hace un ejercicio comprensivo de principio a fin del objeto de estudio abordado. En el primer momento se plantea la pregunta-problema a partir de un juego de abstracciones, en las cuales las comunidades que decidieron retornar a sus tierras se asientan en ellas y se encuentran afines en su dolor pero diferentes en sus modos de encarar el mundo y sus vidas, tanto investigadores

como participantes, en un diálogo mancomunado, elaboran el concepto “retorno”, el cual adquiere los valores de categoría y episteme para generar nuevos conocimientos científicos, sin negar aquellos que con la misma fuerza brotan de las entrañas de las expresiones culturales locales.

En un segundo momento, se elabora igualmente un constructo teórico dinamizado por el diálogo de saberes, evocando a la escuela como el espacio para los encuentros y desencuentros, en los cuales se decide cuáles aspectos socioculturales han de ser legados a los niños y niñas, para encarar la vida y disfrutarla con dignidad. Entonces se admite el currículo como una herramienta que facilita la comprensión de la heterogeneidad emplazada en cada uno de los actos que se suceden en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, las políticas socioeconómicas de los países industriales castran esta posibilidad de justicia social, empleando para ello estrategias de homogeneización y colonización desde un orden hegemónico.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de un currículo que valore el sufrimiento de las víctimas del conflicto armado, sus diferentes maneras de observar al mundo y sobre todo la expresión hecha palabra por quienes la pronuncian, desde sus tonalidades de piel y pluralidad, en encuentros cosmológicos. Estas interrelaciones no son más que una manera de dialogar con el otro, de comprenderlo, de ser ético, es decir, de ser intercultural. Por lo tanto, la concientización de la existencia del otro lleva a su empoderamiento para entenderse como diferente y semejante. Aspectos que solo pueden ser recogidos por un currículo que se ha emancipado del paradigma monocultural, con el cual se ha construido la sociedad industrial. De ahí que este currículo conlleva a despertar la sensibilidad hacia los descamisados, en una actitud humana por enaltecerlos y propulsarlos para una sociedad que los requiere y los logre admirar a la postre.

Por su parte, en un tercer momento el documento bruñe la perspectiva metodológica con la cual se hizo la inmersión en el terreno, perfilándose como interpretativo-comprensivo, del orden crítico-social, adoptándose como estrategia para recaudar la información el empleo de una etnografía de doble reflexión, complementada con otros métodos comprensivos, en el afán de elaborar un paradigma metodológico endógeno, surgido desde las mismas necesidades halladas en el contexto real, donde se llevó a cabo el estudio. De igual manera, se realizó una exegética en la cual se comprendió el fenómeno desde la información recogida y procesada.

Finalmente, en el cuarto momento se vislumbran los aportes del estudio a las ciencias de la educación, se hace un realce a los saberes ancestrales que se constituyen desde la experticia de saberes ancestrales heredados. Estos últimos se hacen personajes

emblemáticos, puesto que exteriorizan su capacidad para entablar conversaciones con sus homólogos del pensamiento eurocéntrico. De esta manera se podría afirmar con vehemencia, que el currículo del retorno ha nacido para localizarse en el pensamiento latinoamericano, desde una postura emergente, tributada desde un sur que se reclama sabio y prudente para un bien vivir.

Los autores.



## PROBLEMA DE ESTUDIO

El regreso de las personas damnificadas por el desplazamiento forzado, cuya causa es el conflicto interno colombiano, a sus lugares de ascendencia, se inició con la desmovilización de los actores armados que conformaban el paramilitarismo, hacia mediados del año 2006, cuyo dinamizador principal es el Estado, a través de la reorganización de los pueblos que llevaron la carga de este éxodo involuntario que los sucumbió a su propio destierro e incertidumbre en sus sueños y esperanzas como grupo sociocultural. En esta dinámica, se ponen en marcha estrategias de dotación a villorrios (con mayoría de población retornaba) mediante la construcción de pequeñas viviendas unifamiliares, puestos de salud<sup>1</sup> y escuelas dotadas de una a tres aulas para uso multigrado. De esta manera se van formando comunidades socioeducativas, conformadas por una maticidad y pluralidad invisible, que no se siente, pero que está ahí, exhalando diversidad y riqueza cultural. Pero es con la promulgación de la Ley 1448 de 2011<sup>2</sup>, referida a la restitución de tierras, cuando el proceso de retorno adquiere proporciones serias.

La anterior circunstancia es tomada por las autoridades educativas como una oportunidad para fortalecer la cobertura de su entidad territorial<sup>3</sup>, dando origen a la incorporación de pequeñas escuelas en un entorno meramente rural, que son las del retorno de las víctimas, a otras más grandes denominadas “instituciones”<sup>4</sup> en donde se encuentra la parte administrativa. Generalmente las instituciones están ubicadas en las cabeceras municipales o corregimientos con perfil urbano.

1. En Colombia un puesto de salud es un recinto donde se ofrecen servicios médicos de primer nivel, odontología y psicología. Por lo general se encuentran en barrios populares y zonas rurales.

2. El objeto de esta Ley es establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. Lo anterior dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. Parfraseo de los artículos 1 y 3 de la Ley en referencia.

3. El artículo 20 de la Ley 715 de 2001 define las entidades territoriales certificadas en virtud de la norma anteriormente nombrada, a los departamentos y los distritos. La Nación certificará a los municipios con más de cien mil habitantes antes de finalizar el año 2002. Para efectos del cálculo poblacional se tomarán las proyecciones del DANE basadas en el último censo.

4. En Colombia mediante el artículo 9° de la Ley 715 de 2001, las escuelas que prestan el servicio público de educación que va desde un año de preescolar al undécimo grado de educación se les denomina instituciones, aquellas que solo llegan hasta noveno se les denomina Centros Educativos y deben asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de la media técnica, décimo y undécimo.

La anterior situación lleva a las comunidades que pretenden regresar a sus lugares de origen, a asumir una escuela que impone una visión de vida y mundo desde un sentido nacional, desentendiéndose totalmente de las culturas locales (Gökalp, 1988: 89). A estas comunidades no les queda otra opción que la de someterse al currículo ofrecido por un Estado coactivo. Por lo tanto, desde las políticas de Estado se suscita una perspectiva y dinámica educativa común para estas comunidades educativas, reduciendo, por una parte, el papel socializador del grupo familiar y étnico y, por otra parte, desconociendo el pluralismo cultural de ese contexto. Se pregona un discurso monocultural, asimiliacionista, homogeneizante y hegemónico, sin tener en cuenta la voz de los sometidos que sueñan con su reivindicación (Maalouf, 1999: 95).

De igual manera, es necesario aclarar que la escuela tiene la capacidad de normalizar, pero también de marginalizar (Gökalp, 1988: 89). Por lo tanto, el currículo<sup>5</sup> recibido por los estudiantes en condiciones vulnerables llega a determinar su éxito y/o fracaso escolar. Lo anterior lleva a pensar que los usuarios de éste no tienen la posibilidad de desarrollar el acervo sociocultural propio, el diálogo intercultural y poner en evidencia su imaginario colectivo; esta circunstancia los sitúa como personas en condición de emergencia<sup>6</sup>.

En concordancia con lo dicho en el párrafo anterior, este estudio se sitúa en la línea de investigación Pedagogía e Interculturalidad, adscrita al Doctorado en Ciencias de la Educación, ofrecido por la Universidad del Magdalena en convenio con la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA), cuya pretensión fue la de dar a conocer a la comunidad académica de manera interpretativa-comprensiva las interrelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno, y situándolas como un referente para vislumbrar el posconflicto en Colombia.

Por lo cual, el estudio se ubicó en las dinámicas que se desencadenan en la práctica cotidiana de la escuela, donde no se pueden desconocer los intereses de las familias del retorno, puesto que éstas aspiran a que por lo menos sus hijos accedan a otras formas de socialización, con las cuales su descendencia pueda tener contacto con otros códigos, comportamientos y gustos armonizados con sus compañeros y grupos de edades como una manera de reivindicarse. Desde esta complejidad y multidimensionalidad en que se abordó este fenómeno, se hizo un ejercicio de auto reflexión en el cual surgió un interrogante relacionado con el papel que ha de jugar la escuela, a través de sus maestros como agentes inmersos en estos escenarios socioculturales; aspecto que llevó al empoderamiento de los investigadores con estas realidades socioeducativas que se vienen dando en el país; para de inmediato asumir una actitud favorable en

5. El concepto currículo aparece indistintamente también como curriculum a lo largo del presente documento.

6. Se entiende para la presente investigación como personas en emergencia, aquellas que han sido afectadas en su estructura socioeconómica, por un fenómeno inesperado y desagradable que les causa daño personal, en sus bienes, los servicios públicos y su medio ambiente, recibiendo como ayuda aquella que le ofrece el Estado u organizaciones humanitarias.

la comprensión de la diversidad humana manifiesta en estas escuelas, despertando su sensibilidad hacia las difíciles situaciones de injusticia social e inequidad que padecen estos escenarios formativos. Aspecto que aumentó su compromiso y responsabilidad en el desarrollo de sus prácticas investigativas-pedagógicas.

Igualmente, desde una postura dialéctica-praxeológica se determinó que las voces de los participantes había que tenerlas en cuenta, puesto que ellas estaban matizadas de dolor, sufrimiento, alegrías y certidumbres, además de encerrar saberes y conocimientos propios, que bien sistematizados rechazan la idea fetichista de ciencia o verdad transmitida en la academia como un complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas (Fals Borda, 2003: 99); lográndose desde una perspectiva interpretativa-compreensiva.

De igual modo, los investigadores hacen público su punto de vista, en el cual reconocen que la sociedad colombiana ha seguido una linealidad y compromiso con los pensamientos eurocéntrico y norteamericano, los cuales han sido generosos en el aporte de conocimiento científico para la humanidad a gran escala en Centro y Sur América; y además que la intención que subyace en el análisis discursivo no es hacer una negación de esta epistemología, sino más bien incursionar en otras alternativas para producir, de otra manera, conocimiento. Por lo tanto, toman una distancia breve para desencadenarse de esta postura histórica-epistemológica, y asumir el ser y el saber de comunidades en condiciones de vulnerabilidad, en un ejercicio sencillo de decolonización, sólo con la convicción de intentar ennoblecer el mundo de representaciones y cosmogonías de los sujetos y objetos abordados en el estudio, esto con el afán de poder oír sus voces, acatar sus propuestas, pero ante todo, detenerse inconmensurablemente en otorgarles un reconocimiento a su condición de seres humanos, dispuestos a formarse, transformarse y sobreponerse a sus aficciones en una nueva oportunidad que la vida les ha brindado.

De ahí que, cuando en Colombia se promulga la ya mencionada Ley 1448 de 2011, se puede leer en su contenido un apartado destinado al aspecto educación, que lleva a inferir que en estas comunidades por lo menos ha de haber una escuela, o si no existe, ha de iniciarse la gestión para su construcción, la cual adquiere un valor significativo en el imaginario de los padres de familia, puesto que para ellos, éste es el lugar donde sus hijos reciben aprendizajes e instrucción, reservándose para la familia, sus propios valores, que se apartan del campo de la educación (Gökalp, 1988: 88), fundando al interior de sus vidas íntimas, relaciones con los objetos que los rodean para hacer morada (Heidegger, 1927: 173).

Por lo cual, la escuela, como espacio de socialización, no asume una actitud franca de relativismo cultural<sup>7</sup>, puesto que con un currículo que se impone, no se asumen de

7. Cada cultura es igualmente válida en todos sus componentes.

ninguna manera las asimetrías culturales que se pretenden velar, imponiendo a través de modelos de desarrollo traídos de países industrializados, no contextualizados con las necesidades y aspiraciones locales de las comunidades que hoy empiezan a caminar por el sendero del posconflicto, y con ello evitar su alejamiento del ideario propio como personas que se entienden como víctimas del conflicto armado. Se acota entonces que estas letras no pretenden invisibilizar la interdependencia entre países desarrollados, en vías de desarrollo y aquellos que aún están en condiciones de mayor pobreza y desigualdad; sino que se haga una resignificación de los intercambios a partir de la equidad y emancipación de las personas y pueblos, que no haya ganadores ni perdedores, sino que sea la apuesta por el bien común de la humanidad.

Es de destacar igualmente que este estudio se acercó de manera minuciosa a una situación socioeducativa donde la población presentaba altos rasgos de vulnerabilidad, ligados al conflicto armado, puesto que en un principio estas personas fueron sometidas al destierro, luego al infortunio padecido en los sitios donde se asentaron, y finalmente su regreso al terruño sin otro patrimonio que su ilusión de empezar de nuevo y rehacerse como seres humanos y sociales. Fue un trabajo donde se potenció la interacción de conocimientos y saberes autóctonos entre actores que de alguna manera han sido participes fidedignos de hechos que entristecieron a Colombia, con el fin de vigorizar su identidad cultural e iniciar procesos de escrituración de su memoria histórica.

Otro aspecto relevante para asumir el estudio, surgió de la inquietud por saber a ciencia cierta, cómo estas personas delinear su proyecto de vida desde su fragilidad socioeconómica, que en muchas ocasiones viene acompañada por la vulneración de sus derechos humanos, puesto que sus voces son enmudecidas por la negligencia de algunos funcionarios públicos, a este respecto Suárez (2010) afirma:

La destrucción del “proyecto de vida” es la consecuencia moral más grave de la violación de los derechos humanos. Son, desgraciadamente, múltiples las formas en que se manifiesta la perversidad de la represión política y de los conflictos armados, generando daños irreparables para las personas. (p. 291)

Por lo tanto, concierne al sistema social de la nación, de las regiones, los departamentos y municipios, de manera sinérgica, hacer de la formación en derechos humanos una política de todos los sectores y actores, que con el apoyo incondicional de las familias y maestros en las comunidades, contribuyan desde los currículos y prácticas pedagógicas a la cualificación de sus estudiantes desde una orientación crítica, sin que éstos pierdan su horizonte sensible, más bien suscitando en ellos la construcción de tejido social a partir de la elaboración del duelo, las narrativas de resignificación de los hechos atroces y la rememoración de las víctimas (Suárez, 2010: 293).

De este modo, el estudio tuvo como punto de partida la contextualización del fenómeno del retorno en una comunidad del Caribe colombiano, ubicada en el corregimiento de La Pola, el cual está adscrito al municipio de Chibolo en el departamento del Magdalena, población que sufrió los rigores del desplazamiento forzado entre los años 1997 y 2007. La inmersión científica allí realizada tomó todos aquellos elementos intrínsecos del medio natural, empleándose aspectos metodológicos creativos para la producción de conocimientos tradicionales y modernos (Fals Borda, 2003: 92).

Para ello, es necesario tener en cuenta que el desplazamiento forzado se ha constituido en Colombia como un fenómeno de grandes repercusiones sociales; con él se ha venido acrecentando la población en emergencia en los barrios periféricos de las ciudades, caracterizándolos por presentar servicios públicos insuficientes, marginalidad, pobreza extrema e indigencia; siendo la población civil la que asumió todos los costos de una guerra de la que fueron partícipes sin quererlo (Bello-Camelo-Mantilla-Mosquera, 2012: 9), situación última que impide a los niños y niñas de estas poblaciones asistir con condiciones mínimas nutricionales a las escuelas a su alcance.

Lo anterior, es asumido por sus padres, quienes, en medio de la penuria del destierro, evocan su tierra, la cual podría garantizarle a su núcleo familiar nuevas oportunidades, esta introversión los lleva a pensar en la posibilidad de regresar para recuperarla. Esto conlleva a tomar una decisión que no es fácil; ya instalados de forma precaria en lo suyo, inician un proceso de interrelación con los objetos y la multiculturalidad de pares que los acogen, de inmediato se inician en la interpretación de un nuevo mundo, conformado por una espacialidad que los circunda (Heidegger, 1927: 75), para así darles un sentido lógico a sus vidas.

Esta abstracción conminó a los investigadores a dirigir su perspectiva hacia la escuela que se estaba reedificando en un contexto de retorno. Este escenario encerraba un mundo de significantes, los cuales tenían en el imaginario de sus participantes sus respectivos significados, correspondió entonces hacerlos visibles a través de sus voces. Puesto que se concibió a la escuela, como una organización especial con fines e ideas incorporados en su propia existencia y que forman parte de entenderse a sí misma (Lundgren 1997: 24).

Por lo tanto, la escuela ha de ser escogida como el lugar en donde sus miembros están convocados para apostar desde el respeto activo, por la construcción de puentes que comuniquen a las culturas insertas allí, creando y recreando comunidad sociocultural, haciendo del currículo un escenario dialógico a través de los diferentes saberes, de manera que se convierta en el dinamizador fundamental por medio del cual los miembros de estas comunidades construyen sentidos y significados desde sus experiencias socioeducativas.

De otra parte, si bien es cierto que, desde el diálogo, la comprensión de la diversidad en sus integrantes y desde luego en las prácticas pedagógicas de los maestros, es lograr reconocer el perfil escolar desde el ámbito político, entendiendo esto último como un escenario transcendental que ha de favorecer la formación de la capacidad de visualizar de manera concreta, pero también oculta. Las situaciones en el contexto del retorno indican asimetría e inequidades sociales; en otras palabras, es oír las voces de alerta que asume la comunidad educativa a partir del liderazgo de los maestros en esa perspectiva, lo cual ha de ser imbricado de una forma naturalista, que se convierta en una cristalización permanente de poder hacerlo.

Por ello es necesario empoderarse del discurso de la escuela, que desempeña un rol de transformación social desde un currículo con una perspectiva socio-crítica. Es entender el currículo como un medio de emancipación, abierto a la reflexión y al cuestionamiento constante en torno a las prácticas que permitan la independencia en los estudiantes. Entonces se dirá que la intención primigenia de esta postura es promover un currículo con prácticas a favor de la emancipación, un currículo para liberar la educación y por tanto un currículo dialógico y no monológico (Hernández, 2011: 11).

Por todo lo planteado anteriormente, se formuló la pregunta-problema del estudio de la siguiente manera:

**¿Cuáles son los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículo intercultural ajustado a sus necesidades socioculturales y a su proyecto de vida, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?**

Por su parte, al realizar el desentrañamiento dialéctico y praxeológico de la anterior pregunta-problema, fluyeron de manera franca los objetivos del estudio, circunscrito con las categorías de producción y reproducción social plantados por Lundgren<sup>8</sup> (1997: 16), aspectos que no obvian los matices de inclusión, cuando también están referidos a poblaciones del retorno. Por ello, asumir el estudio de un currículo escolar desde una postura interpretativa-comprensiva supuso orientar la percepción que poseen otras personas, los tipos de interacciones y relaciones que las posibilitan, su participación equitativa en los eventos en los cuales son convocados, y el dejar escuchar sus voces de respeto activo o discriminación. Formulándose los objetivos de investigación en los siguientes términos:

8. La producción social implica, no solo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos, y a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que ésta continúa. Incluye, por tanto, trabajo manual y mental. Por su parte la reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores y la reproducción de la fuerza de trabajo en sentido amplio.

## Objetivo principal

Comprender los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículo intercultural pertinente con sus necesidades y aspiraciones socioculturales, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

## Objetivos específicos

Identificar, desde las voces de los actores, las potencialidades del currículo escolar para responder a las demandas socioculturales y a las situaciones de vulnerabilidad en que se puedan encontrar las comunidades del retorno.

Detectar, desde el diario vivir de la comunidad, la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad en el currículo, considerando sus aspiraciones socioculturales una vez retornan del desplazamiento forzado.

Develar los criterios dialógicos que orienten la construcción de un currículo incluyente desde la dinámica de una ciudadanía intercultural.

Enunciados los objetivos de la investigación, se procedió a elaborar un marco de referencia que los debatiera y amparara en forma cíclica desde fundamentos epistemológicos, pero al mismo tiempo, paralelamente prácticos, en un proceso de ida y vuelta, teoría y campo empírico, dada la naturaleza del fenómeno (ontología); una comunidad con características evidentes (la escuela del retorno). La puesta en escena del estudio, se inició con la observación holística de la pregunta-problema; en ella se subsumían categorías explícitas de las personas que retornaron a sus tierras después de un destierro violento. Entre ellas se encontraron aspectos como: victimización, comunidad del retorno, significados y sentidos de la vida, necesidades básicas a satisfacer, aspiraciones socioculturales, sentimiento comunitario, currículo, diálogo de saberes, diversidad, indefensión, y pobreza entre otros.

En consonancia con lo expresado, se hizo una revisión de la literatura que permitió la construcción epistemológica de la categoría “retorno del desplazamiento forzado”. Entendiéndose el retorno como un paso de suma importancia que asumen las víctimas para alcanzar la restitución igual y/o mejor a las condiciones anteriores al desplazamiento forzado padecido (Ibáñez<sup>9</sup>, 2009:1). Sin embargo, corresponde al

9. Ana María Ibáñez Londoño es economista de Los Andes y PhD en Economía Agrícola y Recursos Naturales de la Universidad de Maryland (EU). Ha sido investigadora económica de la Revista Estrategia Económica y Financiera, de la Federación de Cafeteros y del Banco de la República; asesora de la Oficina de Cooperación Internacional y asesora del Viceministro en el Ministerio del Medio Ambiente; subdirectora de Desarrollo del Departamento Administrativo del Medio Ambiente (Dama). Además, ha sido asistente de investigación y profesora asistente en la Universidad de Maryland, y profesora investigadora de Los Andes; y consultora de los departamentos de Investigación y de Protección Social para América Latina del Banco Mundial e investigadora asociada de Fedesarrollo. Se desempeña como Directora del CEDE desde 16 de octubre de 2008. Ampliar en <https://www.uniandes.edu.co/noticias/derecho/renuevan-nombramientos-de-decano-de-ciencias-y-directora-del-cede>

Estado colombiano garantizar las certidumbres para que estas personas revaloricen su arraigo a la tierra, teniendo como elemento motivador, el sentirse seguros y protegidos por la fuerza pública de la Nación, así como el apoyo ofrecido por las distintas redes sociales y/o comunitarias que, en un abnegado trabajo humanitario bien cohesionado, los motiva y los induce al retorno (Ibáñez, 2010: 227).

Por otra parte, la categoría retorno encuentra otro asidero epistémico y por ende referencial en su naciente estado del arte en la *Revista Educación y Territorio de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes* de la Universidad Juan de Castellanos, quien publica al investigador González Monroy (2013: 141-152) un artículo corto titulado: “Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena”, en el cual, en 12 páginas, presenta los avances investigativos desarrollados en su tercer año de estudios doctorales en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA, constituyéndose en una piedra más del cimiento que soportará la categoría “retorno del desplazamiento forzado”, con los matices de educación, pedagogía e interculturalidad que servirán como referentes a otros investigadores socioeducativos, como al mismo autor para seguir profundizando en el tema y generando más conocimiento.



## PERSPECTIVA TEÓRICA

### 2.1 La escuela: lugar de reencuentro de las víctimas del desplazamiento forzado que han retornado a sus lugares de origen

Sin lugar a dudas una de las instituciones en donde las víctimas pueden actuar bajo las normas sociales, aparte de la iglesia o el puesto de policía, es la escuela, que, como institución legítima del Estado, proporciona destrezas intelectuales necesarias a los miembros de la sociedad, para que éstos sean capaces de afrontar la vida, pero también despierta en ellos anhelos de superación en los cuales está presupuestado el bien vivir de sus familiares, amigos y vecinos. De ahí que las personas desplazadas, hoy en condición de retorno, aprehenden a la escuela como el lugar donde se reencuentran, y colectivamente van construyendo sus representaciones mentales de reproducción sociocultural y producción económica para afrontar la vida con dignidad.

Por otra parte, se podría añadir a lo dicho en la última parte del párrafo anterior, que la escuela regular genera en los estudiantes dos sentimientos marcados por dos momentos cotidianos de la vida escolar: de una parte, el estar en clase, que en muchas ocasiones se torna aburrida y monótona; y de otra, el estar en el recreo, disfrutado como algo maravilloso. Estos dos momentos también se exteriorizan en la escuela del retorno y son un aliciente que alimenta anhelos y esperanzas en crecimiento, promoverlos es manifestar una actitud solidaria para quienes intentan rehacer sus vidas.

Sin embargo, para sociedad mayoritaria, el momento de la clase se ha tomado de generación en generación como lo que es útil para la vida, así sea aburrida. Mientras el recreo se asimila como lo inútil, el juego entendido como disfrute de los niños no está valorado como propulsor de aprendizajes para una vida industrial, de consumo y vanidad. La sociedad colombiana en palabras de Zuleta (citado por Suárez & Valencia, 2010: 67) ha internalizado en su imaginario colectivo que el saber no es un disfrute puesto que aprender es lo contrario de disfrutar y disfrutar es lo contrario de aprender.

Ahondando un poco más, se podría afirmar que la escuela eurocéntrica, en sus prácticas educativas, va preparando a los miembros de la sociedad para el trabajo desde la división de sus miembros en estamentos, y desde las dinámicas de reproducción de conocimientos a través de la parcelación del tiempo y el espacio en el que actúan sus

participantes. Junto al desarrollo de este contexto, va erigiéndose de forma paralela en el proceso de escolarización de los estudiantes una estructura disciplinaria que va marcando las actuaciones de las personas en sus comunidades, es decir, la producción sociocultural de valores heredados y reproducidos es lo que determina si una persona es educada y buena ciudadana (Gairin, 2012: 2).

La voz de la participante del escenario investigativo EERV<sup>10</sup>, irrumpe para plantear su representación de escuela:

“Es donde todos nosotros nos educamos y en donde nuestros hijos también van y donde aprendemos a respetar y no discriminan a las personas dependiendo su color y su forma de ser (Sic)<sup>11</sup>”.

P2<sup>12</sup>. Productos actores. 1. Línea (1:566-1:743)<sup>13</sup>

Al entrar en contacto con el sufrimiento de las personas que han sido desplazadas, lo primero que emerge de esta situación es el encuentro con sus víctimas más invisibles: los niños y niñas, que en su mayoría no han podido continuar con sus estudios, puesto que, al entrar en contacto con la escuela recién edificada, se encuentran con que ésta solo ofrece el preescolar y los dos primeros grados de la primaria. La comunidad se pronuncia a través de la gestión administrativa ante las autoridades estatales. Igualmente, cabe recordar que estas comunidades gozaban del sistema educativo hasta que fueron desalojadas. Poseían infraestructura básica con su mobiliario y, sobre todo, tenían sus maestros. Los actores del conflicto le cercenaron el derecho a la educación a los adolescentes y adultos de estas poblaciones, ahora en retorno. El CODHES<sup>14</sup> en palabras de Rojas (2007) hace la siguiente recriminación:

Es una paradoja que la guerrilla que reclama derechos de la población excluida y marginada y el Estado que defiende las bondades del sistema, actúan de tal forma en el conflicto armado que contribuyen a negar el derecho fundamental de las personas en situación de desplazamiento forzado (p.18).

Por su parte, las víctimas, en su penuria ya asimilada, no pierden la esperanza que sus hijos e hijas se escolaricen; ellos piensan que la escuela les puede ofrecer una

10. Es importante destacar que se asignaron unos códigos (iniciales de sus nombres), a los participantes que expresaron su voz en el desarrollo de este estudio; partiendo de la ética investigativa que no se revelan nombres y apellidos propios de los participantes e informantes claves, más aún cuando algunos de ellos son menores de edad y víctimas de un conflicto armado.

11. Sic: frase latina sic erat scriptum, se utiliza en los textos escritos para indicar que la palabra o frase que lo precede es literal, aunque sea o pueda parecer incorrecta. Se emplea entre corchetes en las citas y escritos cuando se quiere indicar que una palabra o frase que pueda parecer incorrecta fue producida por la persona que se cita. Ampliar en <http://es.wikipedia.org/wiki/Sic>

12. “P” y los números entre paréntesis, (0:00; 00) indican en el software Atlas. Ti. 759: “Documento Primario” y codificación hermenéutica de las diferentes citas seleccionadas. Por otra parte, el número que le sigue a la letra “P,” es el orden en que un documento fue asignado al mencionado software para su análisis e interpretación.

13. Codificación hermenéutica surgida del trabajo de campo y atribuida por el software de análisis cualitativo Atlas. Ti 759 donde se asignó y procesó la información recogida. Es voz de un miembro de la comunidad. En adelante, cuando aparezca este tipo de codificaciones, tener en cuenta el presente pie de página.

14. CODHES: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

oportunidad para salir adelante, asistir a ella convencidos plenamente de que serán comprendidos desde sus potencialidades. Es una forma de sentirse reconfortados y entusiasmados para no desfallecer en el intento. El participante JMC lo percibe de la siguiente manera:

“Porque en la escuela aprendemos muchas cosas y en las escuelas aprendemos a salir adelante (Sic)”.

P2. Producto Actores 1. Línea: (2:1149-2:1240).

En las poblaciones del retorno también se dan contingencias, como la circunstancia de dejar a un lado el entusiasmo que les provoca a los niños la posibilidad de regresar a las aulas, pues ellos con su trabajo ayudan con la manutención de sus seres queridos y poseen una alta participación en el atice de sus hogares. En muchas de estas familias son los niños los que contribuyen con el sostenimiento de la casa, situación que se acentúa cuando la cabeza de familia es su madre (Ibáñez, 2009: 2). Realidad que en muchas ocasiones encierra una variedad de circunstancias impredecibles, pero que afectan al niño o niña en edad escolar, ejemplo de ello, es ser viuda, afrodescendiente, indígena, desescolarizada, con disfunción cognitiva o presenta al tiempo varias de estas dificultades, etc. Dándose también en estas familias del retorno, la existencia de la figura masculina, pero con el inconveniente que el padre, esposo, hijos, o hermanos padecen imposibilidades sufridas por la violencia del conflicto, correspondiéndole a la mujer-madre, de todas maneras, asumir la dirección del núcleo familiar y velar por la educación de su descendencia.

Superado el anterior dilema intrafamiliar, en el cual no se sabía si los niños iban a ayudar al sostenimiento del hogar o si iban a ir a la escuela, emerge el sentimiento de tener un mejor mañana y con ello la necesidad de delinear un proyecto de vida colectivo, desde las individualidades de la familia. Esta visión se expande rápidamente por todos los miembros de una comunidad del retorno, donde sus líderes toman consciencia de esta necesidad, pues en ella está cimentado su destino, y la escuela se hace entonces un derecho que garantiza su sostenibilidad, iniciando entonces la gestión correspondiente ante las entidades del Estado para que se les cumpla. El siguiente testimonio de la estudiante MPA, que da cuenta de la importancia de la escuela para estas personas:

“Nos ayuda a aprender muchas cosas, nos ayuda a ser alguien en la vida”.

P2. Producto\_Actores\_1. Línea (2:958-2:1027)

Así, cuando las autoridades educativas logran viabilizar la necesidad educativa de la prole de las personas en situación de retorno, lo hacen bajo el cumplimiento de un largo proceso burocrático, es decir, la escuela naciente debe crear la necesidad desde sus propias gestiones, abriendo aulas multigrado con maestro único que muchas veces es voluntario, con la esperanza de que este último ha de ser nombrado bajo la modalidad de provisionalidad. Llegadas las primeras promociones escolares (pasar de un grado a otro), se da por parte de las autoridades educativas del orden regional

los primeros nombramientos de maestros por provisionalidad o por concurso<sup>15</sup> de acuerdo con lo previsto en la Ley 715 de 2001.

Por lo tanto, la escuela que se erige para las comunidades del retorno, se hace de la figura administrativa denominada “Institución Educativa”, la cual está en situación de dominación, puesto que desde ella se orientan todas las acciones administrativas, financieras, académicas y comunitarias. Esta escuela de acogida sigue un diseño hegemónico y homogeneizante en tanto sigue las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional, en congruencia con las políticas neoliberales de la banca internacional, donde el mundo se orienta sobre la base del mercado y reorganizado en los intereses del capital financiero (Mejía, 2012: video). Lo anterior conlleva a los beneficiarios de la escuela del retorno, a someterse a unas normas, a un acervo sociocultural extraño, a un sistema de valores prescritos y a un currículo explícito también sometido a unos estándares nacionales e internacionales dentro de unos esquemas de rendición de cuentas, que de acuerdo con la crítica que Giroux<sup>16</sup> (2004: 2) hace al sistema educativo norteamericano, el cual Colombia ha tomado como referente, “no es más que un deber de toda institución pública la escuela no está exenta<sup>17</sup>, de rendir a su sociedad sobre su desempeño y efectividad cuando viene manejando dineros públicos”. Desde esta perspectiva, a la escuela del retorno se le niega la oportunidad para que a sus miembros se les deje expresar su dolor de víctimas y hagan visible su situación real de vulnerabilidad, a esta escuela se le aprecia entonces con displicencia e insensibilidad.

Por lo tanto, a la escuela del retorno se le viene negando el enfoque diferencial citado en el Decreto 250 de 2005, al no visibilizar en sus beneficiarios la diversidad allí inmersa, se les atiende desde un enfoque homogeneizante, sin tener en cuenta sus representaciones individuales y colectivas (Churruca, 2010: 68), no se indaga por su procedencia y creencias, sólo se les enlista como usuarios del sistema escolar estatal. Se comprende entonces que la escuela del retorno o de llegada está más marcada por la gran diversidad entre sus miembros y es donde es necesario agilizar diálogos interculturales para que los retornados se encuentren como personas que son incluidas por los demás de manera honesta.

Se puede entender entonces que, a partir del desarrollo de las actividades escolares que se dan al interior de la escuela del retorno, en las cuales se involucran los diferentes miembros, se estén generando al mismo tiempo dinámicas en las cuales los niños comparten sus vivencias adquiridas en sus hogares y en el desarrollo de sus juegos infantiles. Estas actuaciones contribuyen en gran manera a la formación de estos niños en valores para estar en comunidad, moldeándose en el compartir con el otro, como personas sociales que poseen una identidad cultural propia que les garantiza un goce pleno de la vida como seres humanos (De Souza, 2004:5), haciéndose sensibles a la alegría y el dolor de sus pares.

15. En Colombia para ser maestro oficial de la educación precedente es necesario someterse a un concurso Estatal para lograr ser vinculado. El Decreto Ley 1278 de 2002 así lo exige.

16. Ampliar conceptualización en la nota de la traductora del texto de la referencia: Jana Pickard-Richardson, Centro Cultural Poveda. República Dominicana. Anuario Pedagógico N° 8.

17. El texto entre guiones corresponde a la autoría de los investigadores.

Lo anterior lleva a hacer una reflexión en torno a la cultura establecida en la institución acogedora, puesto que, en esta última, las prácticas educativas han sido perfiladas bajo el modelo de un currículo industrial, en el cual se inculcan de manera mecánica normas y reglas para establecer en las mentes de las personas un sentido común en forma de código moral (Lundgren, 1997: 29). Entender que la escuela aumenta su población con personas que vienen de haber sido víctimas del conflicto, no es una representación fácil de asimilar. Surgen entonces resistencias abiertas, pues no todo el mundo está preparado para comprender a un semejante en condiciones de vulnerabilidad; pero también se dan resistencias en el silencio.

Lo cierto es que, en la escuela de acogida no todos sus miembros están de acuerdo con recibir a los estudiantes del retorno bajo la sombrilla de una flexibilidad curricular; esta eventualidad genera conflictos, sobre todo en los procesos de evaluación académica y promoción de los estudiantes de un grado a otro. Por su parte, los beneficiados no comprenden su situación de vulnerabilidad, que les da ventaja curricular; por el contrario, aspiran a ser atendidos como sus pares de la escuela mayoritaria, llevándolos a presentar en la mayoría de los casos individuales, bajo rendimiento académico.

Por otra parte, en las dinámicas de interacción cotidiana entre las dos comunidades, acogida y retorno, van surgiendo conflictos de representación cosmogónica referida a los credos religiosos seguidos por los miembros de cada una de las partes. Ilustrando lo anterior, se podría señalar, por ejemplo, la adopción de un nombre para la escuela de acogida, en posición dominante, la de venerar a un santo católico, que desencadena en las dinámicas curriculares una postura clerical, de corte hegemónico y homogeneizante, que no es del todo compartido por algunos sectores de la comunidad. Por su parte, los beneficiarios escolares del retorno (en posición de dominados), en sus penurias e inestabilidades sufridas a lo largo de su existencia, se han aferrado a una variedad de credos y cultos, que les ha fortalecido su fe, aspiran a que por lo menos se les respete sus devociones, puesto que con éstas han iniciado su reivindicación como seres humanos. Para ello se presentan algunos testimonios realizados por los participantes a mano alzada:

DG: “Yo convivo con la Iglesia Pentecostal Unida de Colombia porque me gusta asistir y me llama la atención (Sic)”.

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (53:53)

EERV: “Convivimos con muchos creos, yo personalmente soy asistente de la Iglesia Trinitaria (Sic)”.

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (11:11)

EG: “Yo soy católico (Sic)”.

P20. Producto\_Actores\_5. Línea (47:47)

En consecuencia, es necesario comprender que las comunidades del retorno poseen un acumulado de saberes socioculturales que hacen a sus asociados personas singulares, en muchas ocasiones su regreso al terruño robustece los tejidos familiares, por el solo hecho del reencuentro. Sin embargo, estas familias crecieron en el exilio, muchos niños nacieron padeciendo las severidades de la necesidad soportada por sus padres en el desplazamiento. En su regreso al terruño no tienen los mismos intereses de sus antepasados. Es a través de la tradición oral como conocen su historia, la llegan a recrear con orgullo, pero no han logrado hallar formas con las cuales se le pueda sacar provecho, o por lo menos los cohesionen en un proyecto común, donde el aporte de cada miembro es esencial (Bartolomé, 2011: 4) y reconocido. Con lo anteriormente expuesto, se podría pensar que, para realizar una apuesta intercultural en este tipo de contextos, donde existen asimetrías de índole social, económica, política y cultural, solo ha de lograrse mediante el diálogo e intercambio de bienes y valores culturales de manera recíproca, requiriendo para ello la puesta en práctica del principio de equidad con justicia social.

En este aspecto, el informe del PNUD (2003: 37-38) sobre desarrollo humano, indica que las escuelas que han logrado sostenerse en los lugares donde están asentados los actores del conflicto, han tenido como característica la capacidad esbozada por los maestros para reconocerse en sus alumnos, puesto que los primeros encuentran en los segundos a personas que, a pesar de sus sufrimientos, no pierden sus anhelos de salir adelante, en un país que no pierde de vista su horizonte de paz.

La anterior situación, pone a la escuela del retorno como la única oportunidad que encuentran las víctimas para reconstruir sus imaginarios, en ella se abriga para iniciarse en el desarrollo de habilidades intelectuales y sociales, al poner sus saberes de vida a dialogar con los conocimientos estandarizados de la sociedad industrial en un intercambio de mundos, mediados por la vivencia y la convivencia en el reencuentro, en el talante de vigorizar una existencia que ha de llevarse en tranquilidad y armonía. El aporte de estas personas al currículo escolar, viene manifestado en cada momento cuando su historia de supervivencia en la adversidad es recreada, en el orgullo de sentirse un grupo humano que nunca se atrevió a renunciar a su terruño. Puesto que, en éste estaban depositados todas sus ilusiones que habrían de rehacerlos como personas sociales y productivas, legando en sus descendientes los valores y principios que los hizo fuertes y abnegados.

Sin embargo, cuando los niños del retorno acuden a la escuela, se dan cuenta que, en ella hay establecidas unas normas que es necesario cumplir, un horario de entrada y salida, el uso de un uniforme, unos conocimientos que son valorados con calificaciones, unas actitudes de sus pares y/o maestros frente a ellos que los estereotipan, como una nueva manera de victimizarlos. Aquella estancia, los lleva

a aprehender que la escuela no es solamente el lugar donde pueden jugar con sus pares, sino también que los lleva a internalizar, que en aquel lugar han de someterse linealmente a un discurso con el cual se le domina su pensamiento y se le construyen en éste unas nuevas realidades específicas (Lundgren, 1997: 22). Con lo anterior, se asume a la escuela como un espacio de prácticas hegemónicas y homogeneizantes, a través del currículo, formulado por el Estado<sup>18</sup> y cuya pretensión gira alrededor de formar de manera consciente y/o inconsciente a las personas para el trabajo, en la mentalidad de ser el buen ciudadano que obedece las normas sociales y aprende a vivir feliz desde sus posibilidades.

## 2.2 El currículo como noción sociocultural

La sociedad moderna ha erigido a la escuela como el crisol en el cual se funde la gran pluralidad humana de cada uno de los escenarios socioculturales, en donde ésta hace presencia. Comprender esta heterogeneidad no es tarea sencilla cuando se proyecta la elaboración de un currículo, en donde cada miembro beneficiario es diferente. Entran en juego las diferencias socioeconómicas, los distintos imaginarios culturales, las múltiples prácticas políticas, los diferentes compromisos asumidos con la naturaleza y los valores surgidos de las experiencias personales de cada miembro de las comunidades. Situación que compromete a los actores escolares para trabajar con perseverancia, responsabilidad y compromiso, con la finalidad de contribuir de manera consciente en la construcción de una sociedad y nación mejores. La estudiante RGR da el siguiente testimonio:

“Hace años atrás creía que cuando uno comienza a trabajar y a ganar su dinero ya no es necesario seguir estudiando, pero hoy en día, pienso muy distinto, cada día de mi vida he necesitado mucho para cualquier cosa, importante es mi futuro (Sic)”.

P2. Producto\_Actores\_1. Línea (1:1767-1:1809)

Por eso, cuando las víctimas del desplazamiento forzado regresan a la tierra que los vio nacer, una de sus primeras interacciones con sus pares consisten en rememorar y recrear su pasado, ejercicio que los lleva a definir cuáles fueron sus actividades **socioeconómicas** y **culturales** que tenían cuando fueron desterrados de forma violenta, para retomarlas en el retorno, previo acuerdo comunitario-familiar; esto implica necesariamente una división del trabajo desde estos dos ámbitos. Situación que en palabras de Lundgren (1997: 17): “crea también un contexto para la educación en el cual la responsabilidad de los procesos de reproducción no recae en una sola persona”. Entiéndase por reproducción la

18. Los autores entienden por este currículo: todo el acumulado de conocimientos eurocéntricos que se imparten en las escuelas de país de manera hegemónica, sin tener en cuenta la heterogeneidad sociocultural de cada rincón de la geografía nacional.

transmisión de saberes y valores de padres a hijos, o en muchos casos de abuelos a nietos, suscritos a una determinada sociedad. Todo lo anterior se cristaliza en la escuela, cuya principal función en palabras de Vasco (2011), consiste en:

...institucionalizar lo que la cultura concibe como formación a través de la educación; en ella se han de dar los procesos de socialización, inculturalización, aculturación y culturalización, cuyos mayores responsables son los maestros que han de dar forma a sus alumnos como seres singulares y originales para una sociedad en constante cambios. (p. 24)

Se puede entonces considerar que todo proceso de formación tiene como sustrato tres aspectos, a saber: en primer lugar, los individuos que hacen parte activa y pasiva de una cultura endógena, exógena, raizal y/o multicultural; en segundo, todos los seres humanos ocupan unos espacios geográficos, habitacionales y/o moradas; y en último lugar, la vida de los seres humanos se desarrolla en unos tiempos biológicos, psicológicos, sociales y temporarios. Estos aspectos mencionados son lo que Vasco (2011:17) llama: “el acumulado cultural de las personas mayores de la comunidad y son aprehendidos y abstraídos para sí por las nuevas generaciones”.

Pero esta institucionalización de la cultura en la escuela, se da mediante el diseño de un instrumento construido colectivamente, en el cual se consignan las etapas, los roles, los contenidos, las mediaciones, los métodos de enseñanza y aprendizaje y su evaluación; este instrumento se ha denominado currículo. Y para ello es necesario hacer una comprensión epistemológica, donde las decisiones para organizarlo no aten a las comunidades en su visión de mundo, en las escalas de valores y sus concepciones de educación y pedagogía que han de darse en su escuela. Corresponde entonces a la escuela mediar entre lo que se ofrece desde el currículo explícito, en muchas ocasiones enfocado en la educación tradicional, frente a la cultura que traen los alumnos, para elaborar una cultura propia del contexto, donde las experiencias de vida adquieren significado (Bartolomé-Cabrera-Espín, 1998: 1476).

De ahí que, cuando se piensa en el currículo como instancia para reconstruir una sociedad (Magendzo, 2003:16) que viene de ser atomizada por la violencia, este currículo no ha de estar pensado solamente en reproducir lo que se tenía, sino más bien ha de ser delineado para solucionar decidida e intencionalmente los nuevos problemas socioeconómicos y culturales que han de enfrentar. De igual modo, el autor antes mencionado (2003: 16) advierte que este currículo no ha de conformarse solamente como instancia de reconstrucción social, sino que ha de ir más allá, en el sentido de intentar comprender cómo el currículo reproduce las injusticias, los fenómenos discriminatorios y de marginación imperante en la sociedad.

Ahora, desde otras perspectivas sobre la escuela y sus consecuentes procesos, se tiene la postura de las comunidades originarias del continente latinoamericano, en las

cuales sus comunidades se han dedicado a desarrollar estrategias para que sus saberes locales pasen de padres a hijos, y de éstos a sus hijos, como una nueva epistemología (Terán, 2011: 17). Postura que rebate a la escuela occidental, en la cual se promueve a ésta como la institución social que promueve la movilidad social como principio para lograr, que quienes acuden a ella, vivan bien. A este respecto la misma Terán (2011) hace una profundización en los siguientes términos:

... los pueblos [...] demandan una educación que legitime sus saberes y conocimientos y así, asegure mejorar la calidad de vida desmarcada de la acumulación monetaria e impulsa actitudes humanas dentro de la lógica del “buen vivir” o “vivir bien”. (p. 23)

De igual forma, esta autora (2011: 23) afirma que para estas comunidades originarias el currículo transmitido de generación en generación ha de estar sustentando en sus saberes locales, que promueven el sostenimiento armónico con el ecosistema desde el escenario escolar. Concibiendo además que la naturaleza no está al servicio del hombre, sino el hombre al servicio de la naturaleza. Entonces hombre y mujer que se forman para vivir bien en estas comunidades, no se admiten como depredadores sino como seres que logran comprenderse en el saber vivir bien mancomunadamente con la naturaleza, como una opción clara para salvaguardar la subsistencia (2011: 25).

Otro aspecto relacionado con el currículo de las comunidades latinoamericanas, es la representación que se tiene sobre el goce y la fiesta como elementos de recreación, que se reproducen de generación en generación. Asimismo, sucede en las poblaciones que sufren desplazamiento forzado, en medio de su dolor también hay tiempo para recrearse, pero este espíritu de goce se acentúa más en estas personas cuando logran retornar a sus lugares de origen, y no dudan en reconstruir esta representación. Luis Ramos Jr. (MOVICE. 2011) evoca esa potencialidad que quiere que sus descendientes reproduzcan para que no se pierdan en el tiempo:

Quiero tanto a... La Pola<sup>19</sup> y estoy tan enamorado de esta vaina que no quiero salir de aquí...Aquí me tomo los traguitos, y aquí estoy... Porque no sé, de pronto hay una mejor forma de recrearse, en Chibolo, en Plato en el pueblo...Yo no sé... El recreo mío es ver los animales, los perros, el burro, el caballo, montar mi bestia y llegar aquí y saludar a mi gente y... Si llego a algún baile, sin importar quien sea yo la cojo a bailar, sea nueva, sea joven, pero me gusta divertirme, compartir respetuosamente...Entonces para mí esa es la vida, no únicamente tratando de vivir en la ciudad, ni nada... Me gusta el trabajo, no ambicio vivir en la ciudad, yo ambicio vivir en mi casa, de pronto en mi finca, tener mis cosas, después que yo tenga los hijos y la mujer bien, unos terneros y unas vacas lecheras, ¡punto! (Sic). (CD. 1: video 4)

19. Vereda del municipio de Chibolo en el departamento del Magdalena. Su población retornó de un desplazamiento forzado perpetrado por el Bloque Norte de la Autodefensas Unidas de Colombia-BN-AUB, el 19 de Julio de 1997.

Es necesario recalcar entonces que la escuela ha de entenderse como un espacio cosmopolita, pero también como una matriz donde se madura y reproduce cosmogonía, en un morar surgido del diálogo de sus protagonistas con los objetos concretos y abstractos y los sujetos de las comunidades. De esta manera, corresponde a la escuela tender un puente que une a ésta con el imaginario colectivo que se ha consensuado a través de su lucha<sup>20</sup> por la consecución de un pedazo de tierra para salir adelante. Por eso, es solo a través de un currículo elaborado para la producción, destinado a suplir las necesidades básicas de la gente, para que éstas logren realizarse en un bien vivir en tranquilidad, pero, además, este currículo ha de incluir también el conjunto de experiencias que traen a la escuela los alumnos (Bartolomé *et al*, 1998: 1477).

### 2.3 El currículo como noción de un estado homogeneizante

En la reforma curricular de 1979, Colombia definió el currículo como un producto esencial de la tecnología instruccional, corresponde entonces a la escuela en palabras de Martínez Boom-Noguera-Castro (2011):

...cumplir un imperativo de normalización y homogenización de la población mediante la aplicación del paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas como requisito mínimo para vivir en una sociedad sin un proyecto cultural y político definido. (p. 167)

Como se puede observar a partir de la anterior disertación, el Estado colombiano, desde hace algún tiempo, ha venido proponiendo un currículo homogéneo para sus escuelas, pues concibe a los miembros de su población escolar como seres iguales, referidos en sus características cognitivas, socioculturales y económicas. Este currículo estatal también se conoce como currículo explícito y ha venido siendo diseñado no por maestros, sino por técnicos procedentes del mundo del mercadeo y la productividad económica (Aristizábal-Muñoz-Tosse 2011: 2). Situación que se ha venido implementando a lo largo y ancho de Colombia, como un bálsamo con el cual se logra cumplir las metas exigidas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), negando otras opciones surgidas desde la diversidad y las culturas autóctonas. Se impone un currículo industrial de manera tajante, la población colombiana se viene homogeneizando desde políticas socioeconómicas globales de una manera hegemónica, se viene privilegiando el dominio de unas culturas colonizantes sobre otras en vulnerabilidad y en condición de sometimiento.

20. La Corporación Yira Castro (2015: 9) recoge de una sus voces, en el siguiente testimonio: "Nuestros antepasados nos habían enseñado algo, ir al por el pedazo de tierra sin importar lo que pasara"

Es de acotar entonces, que el currículo explícito va acompañado de un nivel de exigencia en la presentación de resultados positivos en las diferentes pruebas estandarizadas, a las cuales son sometidos los niños y niñas del país. Con el anterior hecho se desconoce la pluralidad y el sinnúmero de mundos de representaciones inmersos en la población del país. Lo anterior se fundamenta en la premisa de que en occidente todos somos iguales, pretexto que no es más que una apuesta que hace el Estado colombiano por un modelo asimiliacionista en los términos planteados por Muñoz Sedano (2013), en el cual los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en este caso, a poblaciones en retorno de un desplazamiento forzado, han de ser conducidos a liberarse de su identidad, pues de lo contrario sufrirán retraso en su escolaridad.

Pero también es necesario advertir que el estudiante de una escuela del retorno, al asimilar el currículo explícito que le ofrece la escuela, también desarrolla actitudes para aprender conocimientos que le permiten sobrevivir en la vida escolar diaria. Este niño o joven es capaz de olvidar el trauma que sufrió por el conflicto y en su ser se anidan nuevos esquemas mentales que va perfeccionando en las distintas etapas de crecimiento corporal y mental. Estructura un nuevo mundo de representaciones desde la nueva cultura ofrecida, hasta llegar al punto de fracturar su acervo e identidad cultural<sup>21</sup> de su familia, la cual aún es frágil. Corresponde entonces a la escuela pública, en términos de asimilar su papel destacado, el entender al currículo como una horma donde las representaciones socioculturales de las comunidades podrían configurar la identidad del niño o joven del retorno, pero que de igual modo llegarían a influir en el resto de los miembros de estas comunidades educativas. A este respecto un directivo docente exclama:

“...hacemos parte del campo, somos campesinos por naturaleza y qué vamos a hacer con un niño que aprenda ciencias, que aprenda matemáticas, pero que no sepa producir una mata de ají”.

Discurso coordinador. Línea (0.01:50.68 [0.00:22.08])

Por lo expresado en la cita anterior, el currículo explícito deslocaliza al estudiante del retorno de su contexto ancestral, puesto que no le permite desarrollar sus saberes heredados que a la postre son olvidados. Asume unos conocimientos modernos para una vida productiva de la industria, en la cual será dependiente y cautivo de los medios de consumo y vanidad. Deja de dialogar con sus saberes nativos que podrían darle una vida digna en lo suyo, en lo propio, se alinea con un colonialismo que lo avasalla, llegando a pregonar que él pertenece a los de allá (la ciudad, el supermercado, el crédito, la sociedad) y no a los de acá (la parcela, la ganadería, la pesca, la comunidad).

21. A este respecto se toma como referente la postura de Encarnación Soriano Ayala (s/f) para quien la identidad cultural es un constructo psicológico en el que las personas se ven como miembros de un grupo que muestran rasgos físicos y valores similares. Autora que da crédito al pensamiento de Smith (1991) referido a ésta, y la cual consistiría en la: “suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente.”

Ampliar en [http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas\\_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF](http://segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/congresalmeria/soriano.PDF)

En este orden de ideas, los actores que convergen en la escuela del retorno con la facultad de tomar decisiones, es decir, maestros y padres de familia, han de postular sus expectativas en relación con los conocimientos que han de ser efectivos a futuro para la vida productiva de los niños y niñas. Las comunidades se organizan por vocaciones laborales, en torno a las cuales se construye una identidad común y proyecto de sociedad colectivo. De igual modo, en ellas van surgiendo expresiones culturales que se alimentan con sus creencias y constructos narrativos, se da también la división del trabajo y la jerarquización de las estructuras organizacionales y particulares que van emergiendo en las dinámicas del día a día. Estos matices de pluralidad no pueden ser evitados en el diseño de un currículo pensado desde el diálogo entre actores con diferentes cosmovisiones, unos lo hacen desde su formación académica y otros desde su experticia adquirida en el planeamiento de amansar la tierra en un principio y finalmente, en el propósito de no desistir de ella a partir de sus luchas reivindicativas.

Pero también es necesario pensar que el currículo estatal, hace presencia en la escuela en todo momento, su organización se soporta en un bagaje de conocimientos, caracterizados por ser monoculturales, negando la posibilidad de aquellos saberes locales que son enmudecidos y que solo son comprendidos desde la dialéctica de la educación intercultural. La “homogenización del currículo” se ha arraigado en los procesos cotidianos de la pedagogía desarrollada en las instituciones educativas públicas del país, pero su acentuación más perceptible, se da en las poblaciones significadas por la vulnerabilidad y la marginalidad. El currículo estatal ha sido enfocado para una sociedad multicultural, en él las acciones emprendidas van encaminadas hacia el desarrollo de la gestión de aspectos como la didáctica, la evaluación de conocimientos, la organización administrativa, lo cultural, lo político, lo ético y estético, entre otros. Estas gestiones llevadas a cabo por el currículo, en comunidades adoloridas por el conflicto armado de Colombia, marchan en contravía con sus verdaderas realidades socioculturales y proyectos de vida y sociedad singular.

Esta perspectiva “monocultural” desde luego no facilita la educación pertinente y contextualizada en un país que, a partir de la Constitución de 1991, reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Por ejemplo: la evaluación que practica el Estado a todos los estudiantes del país, a través de pruebas estandarizadas, no recoge de ninguna manera las peculiaridades y riquezas de los procesos socioeducativos de un país de regiones, étnico, cultural y plural, donde se exalte y dé protagonismo a sus voces, que reconozca los conocimientos empíricos, a propósito del diálogo de saberes que plantea muy bien Fidel Tubino (2013).

En este orden de ideas, se puede afirmar que el currículo estatal tiene como propósito preparar personas que sean competentes de laborar en la industria, pero que también

sean dignos como ciudadanos, que obedezcan las Leyes y el orden jurídico establecido en la Nación. La persona como ser humano en el discurso de los técnicos neoliberales queda relegada a lo que pueda producir, conllevando a que su naturaleza humana se frustre (Fals Borda, 2003: 16). Por ello, es necesario plantear otras alternativas curriculares, aquellas donde se privilegia a los descamisados, que también han organizado una familia, una junta de vecinos y han elaborado un ideario en torno a la tierra que saben trabajar, puesto que nacieron en ella y en la cual aspiran a ser inhumados.

En relación con el párrafo preliminar, los currículos que han de plantearse en las escuelas donde ha habido desplazamiento forzado (o se está dando retorno), han de tener cuidado con los contenidos que se les ofrecen a los niños, puesto que en muchas ocasiones estos conocimientos determinan en gran manera las actitudes que asumirán en su vida adulta (UNESCO-EPT. 2011: 159). De ahí que los acontecimientos ocurridos en el conflicto como conocimientos aprendidos en el dolor y la pena, no pueden llevar a los niños a evocar sentimientos de odio, venganza y resentimiento; por el contrario, estos han de transmutarse hacia conceptos como justicia, paz y bien vivir.

Lo anterior lleva a presuponer que los contenidos curriculares no han de ser diseñados para formar a las víctimas como ciudadanos homogéneos desde la perspectiva sobre-explotadora y de devastación del patrimonio de lo no renovable (Terán, 2011:21). De esta manera, el currículo escolar no puede ser tampoco una condición para silenciar las voces de los participantes, e invisibilizar sus diversidades culturales identitarias; la misma Terán (2011), clama:

... el hombre aprendió a tomar de la naturaleza más de lo que necesitaba para vivir sin tomar consciencia que su actitud depredadora ponía en desequilibrio al ecosistema y rompía la vida armónica con el entorno natural y todo cuanto en ella habitaba. (pág. 23)

Por lo cual, el currículo escolar no ha de ser una cortina de humo que traslape los procesos naturalistas de reivindicación de las víctimas, la recuperación de la memoria histórica de los eventos que de alguna manera marcaron el derrotero a la “penumbra”; pero a la vez, en términos resilientes, dan pistas altruistas de reconciliación y empoderamiento, para que las nuevas generaciones de poblaciones del retorno reconozcan los esfuerzos humanos de resignificar el territorio y la cultura de sus padres y abuelos. Aspecto que facilita la orientación de niños y jóvenes de estas poblaciones, el afianzamiento de la lucha y trabajo por una sociedad mejor, con calidad de vida y con dignidad, a formar en el no rendirse, no vivir en la incertidumbre y en la desesperanza.

Queda claro que el currículo ofrecido por el Estado adquiere dimensiones políticas, en el sentido de delinear una cultura nacional, que presume de ser indiscutible y

que ha de cederse a los niños y niñas en las escuelas (González Mediel, 2008: 104). Lo cierto es que las comunidades son ignoradas, poniendo en riesgo sus valores socioculturales al no poderlos reproducir en sus hijos. De igual modo, el niño que no vivió la violencia sufrida por sus padres, al recibir los contenidos curriculares por parte de sus maestros desde una postura hegemónica, en la cual la historia vivida por sus allegados cae en la indiferencia, podría desencadenar actitudes de violencia en ellos (EPT-UNESCO, 2011: p. 165), siendo esto un propulsor de intolerancia, que ciega el pensamiento crítico y solidario entre actores que se vienen encontrando para reconocerse como iguales en el respeto mutuo de sus pluralidades.

Lo cierto es que, cuando se propone un currículo para las personas que retornan de un desarraigo provocado, se piensa que éste (el currículo) ha de tener como característica principal ser flexible. Rasgo que una sociedad marcada por la producción industrial en serie y el consumo desaforado de bienes y servicios por parte de sus ciudadanos, lleva a pensar que esta flexibilidad curricular desarrollada mediante procesos pedagógicos no tiene la posibilidad de efectuarse. Las personas edifican sus proyectos de vida desde modelos estandarizados, es imposible que ellas puedan salirse de esos moldes enraizados en una sociedad de enfoque eurocéntrico, la única manera de desencadenarse podría darse solo bajo principios que rayan en lo utópico.

Esto último podría llevarse a la realidad solo bajo el consenso surgido de las voces de los actores, quienes desde una postura emancipatoria, logran hacer surgir su endogeneidad para realizarse como seres humanos, puesto que sus saberes ancestrales los dignifican y los dejan en iguales condiciones a sus pares de la población mayoritaria; corresponde entonces en estas situaciones a los maestros hacer la mediación pedagógica para que estas personas se realicen y logren consolidarse como una comunidad estructurada en sus representaciones, con una autonomía, que exige se les respete y se les dé un lugar en la historia de la Nación, de manera preponderante.

Por otra parte, es necesario recalcar que el currículo escolar tiene en su constitución, los aportes de la realidad sociocultural donde el niño y/o la niña han nacido. Situación que va dándole a éstos una impronta peculiar, encontrándole sentido lógico al mundo con el cual interactúan. Esto no indica que haya que desconocer lo otro, lo que está más allá del círculo donde se mora, allí también coexisten unas peculiaridades que es necesario enaltecer, lo prudente es entablar un diálogo con los que están al otro lado de la raya, en el cual ha de primar la solidaridad, con el fin de fijar mutuamente las coordenadas sociales e históricas (Gimeno Sacristán, 1996: 11) de cada una de las comunidades que han de ser intervenidas por el currículo, de manera objetiva con el fin de dar a sus beneficiarios el reconocimiento como seres humanos diversos, que anhelan una vida tranquila en desarrollo de su productividad socioeconómica y reproductividad cultural de sus saberes locales.

Por otra parte, coexiste la necesidad de intuir que las comunidades han internalizado unos modos de encarar la vida, con los cuales han logrado sacar adelante a sus familias; de ahí que, cuando les toca interrelacionarse con otras sociedades, su actitud se hace reacia e incrédula, no aceptan hacer cambios en sus representaciones. Por eso, la escuela ha de ser cuidadosa con estas perspectivas, pues al intervenir una comunidad en situación de vulnerabilidad con un currículo estatal, se puede llegar a arruinar su dignidad y a abatir su arraigo a la tierra como único legado de los padres hacia sus hijos.

Lo cierto, es que la escuela emplea el currículo como medio para reunir en un mismo espacio toda una diversidad de mundos que se aceptan para convivir en tranquilidad, pero con unos intereses desde sus propias individualidades, a las cuales no pretenden renunciar; por el contrario, aspiran a llevarlas a su consecución definitiva y para ello no vacilan en interpelar la educación desde los principios de la interculturalidad. En este sentido, en el currículo ha de estar sentada la viabilidad que tienen sus beneficiarios de reconocerse en sus escenarios de vida, en los cuales se atreven a proyectarse como una sociedad enérgica, que no es difícil de consolidar. Sólo a través de rectificar lo hasta ahora edificado, mediante un diálogo amplio, de participación cooperada, en el cual los consensos emergen de manera natural, vislumbrando en el horizonte a una sociedad que evidencia ser mejor (Magendzo, 2003: 20).

En las escuelas mayoritarias, el currículo estatal, por lo general, se desarrolla bajo prácticas hegemónicas y homogeneizantes, su validez se soporta en el logro de unos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas, realizadas por el Estado, el cual es severo en sus apreciaciones, cuando éstos resultan ser no muy buenos, poniendo al escarnio público a maestros y escuelas. Pero, por otra parte, el mismo Estado se preocupa por ampliar la cobertura, y promueve modelos de educación flexible para las comunidades vulnerables y/o en situación de marginalidad. Cualquiera que sea el modelo, el Estado evalúa el proceso educativo con el mismo rasero, tanto a la educación flexible como a la educación mayoritaria, para luego, en un circunloquio, repetir los escarnios públicos.

Dada la anterior circunstancia, es necesario en la escuela del retorno, plantear un currículo desde una perspectiva emancipatoria, que dignifique a estas comunidades, les revalorice sus costumbres y saberes, pero que también potencialice sus ganas por salir adelante como sociedad campesina, a pesar de las dificultades. Por ello, la participación de cada miembro del colectivo allí mancomunado, es fundamental para aportar ideas, sentimientos y aspiraciones, pues el currículo se construye entre todos (González Monroy, 2008: 38), sin importar si se es alfabeto o no, lo importante es resguardar los patrones culturales, enriquecidos con el sentimiento de apego inconmensurable al terruño.

Por lo tanto, el contacto con la tierra genera evocaciones de dimensiones extraordinarias en la vida del campesinado. La escuela levantada en estos espacios de memorias, adquiere la posibilidad de salvaguardar los saberes locales que, en estas comunidades victimizadas por el conflicto, se han velado. Presentándose una ausencia de un currículo que represente sus ilusiones, que logre darles un sentido a sus vidas, a llevarlos a decidir a cuál grupo sociocultural se quiere pertenecer, con cuál se quieren identificar y están dispuestos a construir y afianzar su sentimiento de pertenencia (Sánchez Fontalvo, 2006: 137).

Lo innegable es, que alrededor del concepto “tierra” van girando sentimientos compartidos por los que en estas conviven. Se encuentran en ella, personas que profesan distintas tradiciones religiosas y políticas, pero que a la vez reclaman su pertenencia a un grupo étnico determinado, a una familia, a una vocación laboral con la cual se ganan la vida, a un grupo de amigos con los cuales se comparten las alegrías y tristezas, a una misma comunidad de personas que tienen las mismas pasiones y sosiegos, o sencillamente se reúnen para enfrentar a los mismos problemas ambientales, en el espectro de lo que les dejó el conflicto armado colombiano.

## 2.4 Currículo del retorno: una propuesta desde la vulnerabilidad

Una circunstancia que ha de tenerse en cuenta en la elaboración de un currículo del retorno, es lograr un nivel de alta sensibilización por quienes lo desarrollan hacia sus beneficiarios, los cuales encuentran un establecimiento educativo ya instituido por las autoridades estatales en sus territorios de arraigo. En este espacio se dan sus primeras experiencias escolares, que en muchas ocasiones no son muy agradables, puesto que el entorno del aula no está sujeto a su amueblamiento (Bartolomé *et al*, 1998:1481), sino que va más allá, en el sentido del encuentro de distintas maneras de observar el mundo, en diferentes matices de piel y multiplicidad de abordajes cosmológicos.

Otro aspecto que es fundamental tener en cuenta, es el hecho de no dejar pasar por alto la diversidad que se da de manera silenciosa, lo mismo que los procesos comunicativos entre los actores del escenario educativo, así como las normas que se han de cumplir sin saber de dónde vienen. La estudiante LELL se manifiesta:

“Me hace diferente de los demás mi modo de ser, mis actuaciones, cómo pienso, cómo me expreso”.

P21. Producto actores. 6 (7). Línea (21.48-108:108)

Se tiene entonces a un niño del retorno que se enfrenta con lo que él considera obstáculos, los cuales logra superar con el paso del tiempo. Sin embargo, la escuela sometida al régimen del currículo estatal, va delineando los contenidos eurocéntricos en las mentes de estos niños y niñas, para quienes asumir unos saberes heredados de

sus padres, ahora institucionalizados en las aulas y en proceso de implementación, no es una opción muy llamativa, debido a sus aspiraciones de ser como los demás y no como ellos son, campesinos de la marginalidad, pues los medios de comunicación han colonizado sus perspectivas de vida, sesgándolos hacia el consumo y la práctica de la vanidad. El estudiante JMC interviene:

“Porque en la escuela aprendemos muchas cosas y en las escuelas aprendemos a salir adelante”.

## P2. Producto actores. 1. Línea (2:1089-2:1146)

Se podría pensar entonces, que el currículo que se propone no encuentra de primera mano una aceptación por parte de los estudiantes, esto lleva a la pérdida de garantías que ofrece el hecho de ser personas en condición de retorno. Ante esta actitud, la escuela desarrolla a cabalidad la propuesta curricular del Estado, y todos los allí inmersos han de rendir igual y/o mejor que sus pares de la escuela mayoritaria; trayendo como consecuencia la exigencia de obtener buenos resultados en las pruebas de evaluación estandarizadas. Conviene entonces, a estas poblaciones del retorno, replantear desde sus cosmovisiones, lideradas por las personas mayores, el convencer a su prole sobre las ventajas que ofrece para su proyecto de vida desarrollar un currículo con características endógenas, sin la necesidad de encapsularse, para salir adelante y poder realizarse como personas dignas.

De esta manera se puede afirmar que, muchas veces las actividades que propone un currículo del retorno, que no ha de estar de ninguna manera cimentado en reproducir el folklore del lugar (Tubino-Escobar-Flores 2013: 5), pueden llegar a desbordar su intencionalidad en determinados períodos del año. Como sucede cuando se realizan las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales a que es sometida la escuela; en estas ocasiones se niega por completo la diversidad en la práctica educativa, se opta por los manuales que entrenan al estudiantado para pasar dichas evaluaciones, incluso la forma concreta de desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje (Bartolomé *et al*, 1998: 1484), cambia de manera radical.

Lo cierto es que el currículo explícito se impone finalmente por la fuerza a las escuelas de acogida y se parte de la suposición que las escuelas de retorno lo aprehenden conformes con el fin de su asimilación, integración y olvido de sus penurias en su memoria histórica. Pero, ¿hasta dónde los retornados están dispuestos a renunciar a sus aspiraciones? La respuesta a este interrogante solo se puede dar mediante la comunicación cara a cara, en una predisposición respetuosa, sincera y propositiva, en la cual cada una de las partes se reconozca en la otra. A sabiendas que el sistema educativo del país siempre ha respondido a una sociedad en la cual los paradigmas de raza superior, de valores, saberes, instituciones, conocimiento, cultura y ciencia tienen una fuerte valoración occidental, y esas mismas valoraciones se reproducen en cadena en los diversos espacios de la vida nacional (Mejía, 2006: 284).

En relación con lo expresado anteriormente, se puede observar en las escuelas mayoritarias del país, que los contenidos curriculares son de conocimiento público, los estudiantes los llevan consignados en las primeras páginas de sus cuadernos de apuntes, bajo el rótulo de plan de estudios de una determinada área, los cuales no están exentos de ser controlados y regulados. Pero al realizar una inmersión denodada, en las dinámicas que se dan a diario en la escuela, se encuentra que existen aspectos invisibles que también regulan y controlan la vida social de la escuela. Jackson (2010: 40), a este fenómeno lo ha llamado currículum oculto. Cabe preguntarse entonces: ¿Hasta dónde el currículum oculto desplegado en una escuela que contiene una población del retorno, determina el logro y/o la frustración de sus estudiantes?

Por otra parte, Sichra (2009:102) afirma sobre el currículum oculto, que éste es un mecanismo con el cual se manifiestan las preferencias de las personas para actuar en comunidad, en él se ponen de manifiesto las intrigas, luchas de poder, los estilos didácticos, la burocracia de la organización, entre otros aspectos que se dan al interior de la vida escolar en el día a día, actos y actitudes que no son sistematizados en ningún documento etiquetado con las palabras currículum oculto; lo cierto es que éste determina en gran medida la formación real de los estudiantes. Pero también hay quien dice que en la escuela no hay nada oculto en el currículum, postura asumida entre otros por Hutmacher (citado por Sichra, 2009: 103) cuando asevera que: “Se trata más bien de ignorar, no ocultar, estos aspectos de la experiencia escolar de los niños y jóvenes debido a la ceguera que la familiaridad de años y años de permanencia en la escuela provoca”.

Sin embargo, el currículum estatal, bajo premisas políticas, al ser construido para poblaciones del retorno, no facilita a estas comunidades educativas, conformadas por una variedad de grupos étnicos y culturales, la posibilidad de adquirir nuevos sentidos y nuevos referentes a la par de su identidad y cultura, que les permitan entender, enfrentar y estallar la noción de una matriz dominante que subyace en todas las esferas de la sociedad colombiana, en particular desde la educación. A este respecto, es necesario advertir que en el país aún se imparte una educación que mantiene la reproducción del modelo colonial y que ha estado presente en sus diferentes momentos históricos y modelos de desarrollo.

Por su parte, Palacios (2005: 103) hace un análisis del currículum, llámese abierto y/u oculto, teniendo como referente a la población afrodescendiente, de amplia presencia en el retorno, señalando lo siguiente: “... se caracteriza por ser un currículum abierto para castellanizar, catequizar, para la enseñanza de la escritura, la lectura y los rudimentos de artes, oficios y ciencias europeas”. Esto propicia que no se cuestione radicalmente desde las comunidades educativas las bases estructurales del Estado “plural”, que se rompa con las concepciones monoculturales y excluyentes de manera profunda, y se extienda y articule a otros sectores marginados de la sociedad (Sánchez Fontalvo, 2013: 48).

Así, al detenerse por un momento a examinar las situaciones anteriormente expuestas, se comprende que un currículo para las poblaciones que han sufrido los rigores de la guerra interna del país, no es de fácil construcción, pues sus intereses de vida están encaminados en rehacerse socioeconómicamente y en revalorar su patrimonio cosmogónico-cultural. Sin embargo, lo anterior no constituye una forma de encapsular a estas poblaciones en sus propias tradiciones, pues ellas también tienen una historia moderna. Al respecto Tubino et al. (2013: 56) aclaran lo anterior de la siguiente manera: “El tradicionalismo es la fosilización de la tradición, pues la congela y la convierte en objeto invariable de veneración y de negación de toda forma posible de desarrollo”. Pero tampoco a las poblaciones del retorno, por el solo hecho de estar en situación de vulnerabilidad, les constituye derecho de imponer su trascendencia local, desconocer la amplia diversidad sociocultural subyacente en la geografía nacional. Por lo tanto, el currículo del retorno ha de relocalizar las tradiciones con el fin de que éstas se renueven sobre la base del intercambio y diálogo intercultural con los aportes y contradicciones del mundo moderno (Beck citado por Tubino *et al*, 2013: 56).

Asimismo, no se puede olvidar que los actores comprometidos (líderes comunitarios, estudiantes y maestros) mancomunadamente en la construcción de un currículo local, se apoyan desde los referentes que propone el Estado, pero lo hacen desde un sentido crítico, en el cual vigorizan el sentimiento de reciprocidad hacia los otros, viendo a las personas que les dan acogida, como sus pares que también sienten y sufren. Que, a pesar de haber padecido desigualdades distributivas, son capaces de acrecentar su aureola sociocultural para que todos los demás entren, promoviendo la valoración de la diferencia, acogiendo la pluralidad y garantizando la igualdad de oportunidades (Pabón, 2012: 30).

Otro aspecto a tener en cuenta en el currículo de las escuelas del retorno es la capacidad para vencer los egoísmos, pues tanto la sociedad de acogida como la del retorno han de compartir sus saberes locales previamente sistematizados participativamente y posteriormente legitimados y complementados, para su difusión recíproca entre sus comunidades. Lo anterior RGR lo manifiesta así:

“El saber de las tierras, el conocimiento para hacer sus cosas como el sembrar el maíz que lo hacen por 5 granos de a un espacio adecuado y así todo. Al cocinar en leña y a fuego lento para que no se pierda el sabor de las comidas (Sic)”.

P19. Producto-Actores\_4. Línea (19:22-56:56)

Por lo tanto, el currículo de las escuelas del retorno ha de estar pensado en formar personas que respetan los derechos humanos y sociales de sus pares, pues al escuchar la palabra del que no la ha tenido, es necesario oírlo con responsabilidad, y por lo tanto ser capaz de responderle de manera concreta y profunda para que se logre en el diseño curricular un consenso en condiciones de igualdad y justicia social.

En consecuencia, el currículo del retorno está ceñido en preparar a los estudiantes para la vida, en donde no se elude la cultura ancestral, pues ésta puede ser (re) cedida a las nuevas generaciones teniendo como prospección su realización como personas y ciudadanos de bien, que coadyuvan en la construcción de una sociedad próspera, que les corresponde por haber sido capaces de superar una situación producto de la guerra fratricida en Colombia por más de 50 años; pero que a la postre, al lograr el éxito, los premia con su dignificación como seres humanos (González Monroy, 2013: 150).

Sin embargo, a la escuela de acogida o mayoritaria, ser sensible hacia sus miembros frágiles, no es un asunto que la inquiete mucho, tampoco le preocupa dedicar un tiempo académico para elaborar un currículo diferencial para la población del retorno. Sus acciones están encaminadas a presentarles a las autoridades educativas resultados de gestión (Álvarez de Zayas, 2012: 121), como lo es la ampliación de cobertura; para este indicativo socioeconómico, las personas del retorno sí que adquieren importancia. Por su parte, la negligencia y la indiferencia de los administradores escolares, lleva a la imposición del currículo estatal como la única alternativa que la escuela puede ofrecer a sus estudiantes. Se podría pensar que, en los planteles educativos, el empleo de la fuerza (Gramsci, citado por Penaglia 2012:2) a través del currículo, es una práctica hegemónica, anclada en la cultura escolar, que no permite de ninguna manera opciones de emancipación, y sí la hubiere, rápidamente sería extinguida.

Otro aspecto a resaltar, es el hecho del ejercicio pedagógico cotidiano de los maestros, quienes vienen perdiendo su capacidad de reflexión alrededor de su práctica educativa. Se podría afirmar que, el maestro de hoy también viene sufriendo un desplazamiento constreñido en su ministerio docente. Su actuar diario en la escuela, se circunscribe al de ser un simple operador técnico del currículo estatal, su tarea consiste en contribuir a la consecución de resultados industriales. Los buenos desempeños de sus alumnos en las pruebas estandarizadas son su misión, se le viene inculcando la idea de calidad, asimilada a estándares, competencias y derechos básicos de aprendizaje. Se afirmaría con vehemencia entonces que el maestro de ahora, el que está en el aula, en el patio de recreo o en sala de maestros ha sido despojado de su función crítica y pública, no se comprende tampoco en su rol social como agente democratizador (Mejía, 2006: 85).

## 2.5 Interculturalidad en el currículo

Cuando se observa a la población estudiantil de una escuela del retorno en un recreo, lo primero que aflora es la diversidad allí inmersa, niños con fenotipos afro, mestizo, mulato e indígena sonríen, juegan e interactúan en su inocencia e inconsciencia de su interdependencia. Se hacen iguales porque están circunscritos a un mismo establecimiento

que impone unas normas que se han de cumplir. De igual manera, se hacen parte de una cultura regional y de una nacional, pero cuando migran de un lugar a otro se llevan también algo de lo local, de su clan, aldea o gremio. Ese algo está materializado en sus cosmovisiones, tradiciones, expresiones culturales, dialectos, vocabulario, acentos y formas de encarar la vida. Por eso, es necesario comprender que, al interior de las poblaciones del retorno, éstas son multidiversas; a pesar de que quienes las componen, no son conscientes de esto y no le encuentran un significado trascendental, pues su sentido de la vida lo soportan en su lucha por la reparación a sus daños físicos, morales, patrimoniales y sociales. Sin embargo, en la escuela, la interrelación entre esta policromía de culturas es un hecho educativo en sí mismo (Bartolomé *et al.*, 1998:1467).

Surge entonces el concepto de interculturalidad como el mejoramiento de la calidad de la convivencia entre los miembros de una comunidad, que es más que la simple tolerancia (Tubino, 2004: 14). Corresponde entonces a la escuela del retorno abrir las condiciones de equidad e igualdad entre sus miembros, para que la diversidad cultural manifestada desde las diferentes procedencias, creencias, mitos y representaciones socioculturales, adquieran vida y se fructifiquen de manera mutua y recíproca. Para estas comunidades educativas, la interculturalidad está referida según, Bartolomé *et al.* (1998. 1467): “a los programas y prácticas implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios.”

De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad se podría plantear de manera transversal en el currículo del retorno desde las dinámicas de la reproducción social, en el sentido de potenciar los saberes de cada grupo, clan o familia inmersos en el diario vivir de la comunidad educativa, quienes como población de llegada se inhiben por exteriorizar su patrimonio sociocultural que puede jalonar en el desarrollo socio productivo de estas poblaciones. Igual sucede con los miembros de la sociedad mayoritaria, quienes, desde sus saberes, aportan para que las personas del retorno mejoren su calidad de vida; es otra forma de diálogo que se asume en las colectividades vulnerables. La interculturalidad, en palabras de Tubino (2012: 3), no se podría catalogar como un concepto plano, para él ésta es una manera de comportarse, tampoco este autor la concibe como una categoría teórica, es sencillamente una propuesta ética.

Por su parte, Sánchez Fontalvo (2013: 76) aduce que la interculturalidad se da en una persona que es curiosa y no temerosa con respecto a otras culturas y personas, que además está abierta a aprender otros estilos de vida, dispuesta a considerar el punto de vista de otra gente en lugar de asumir como superior su perspectiva o modo de vida heredado, en últimas es alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes. A este respecto la estudiante LELL comenta:

“En nuestra comunidad existen diferentes culturas, lo que la escuela nos enseña es a distinguirnos y a ayudarnos para aprender y educarnos mejor”.

P26. Producto\_Actores\_8. Línea (26:24-66:67)

Así, en el retorno de las víctimas, muchos se encuentran y otros se reencuentran con amigos y vecinos que hoy presentan otros lazos familiares, tejidos en el exilio, pero convencidos de aportar en el nuevo espacio donde han proyectado su nuevo futuro.

Esta interrelación genera un diálogo de saberes, entendido por González Monroy (2013) como:

... La reciprocidad que emerge del diálogo entre los conocimientos científicos impartidos por los maestros y los conocimientos ancestrales de las comunidades, es decir, los padres de familia hacen sentir su voz para determinar qué conocimientos autóctonos y/o endógenos contribuyen a la formación de sus hijos y reclaman su inserción en el diseño curricular. (p. 147)

Por lo tanto, el currículo del retorno ha de estar dispuesto a comprender e interpretar las experiencias y percepciones de las personas implicadas en el retorno después de un desplazamiento forzado, para darle significado a su mundo de representaciones, en un equilibrio entre educación dominante y una educación informal y/o familiar. Lo anterior se podría reforzar, reconociendo que en Latinoamérica también hay una perspectiva de educación, en la cual la transversalidad de la interculturalidad tiene su propio significado; al respecto Paima (2007: 70) afirma: “no es más que un hilo conductor que no solo está centrado en el mundo social, sino, al contrario, va más allá de la vida social de los seres humanos, y, llega al mundo de los espíritus”. Es decir, la interculturalidad desarrollada en la escuela no ha de ser una conveniencia por parte de cada miembro allí convocado para estudiar al otro y someterlo desde su perspectiva intracultural. Por el contrario, la interculturalidad es un tejido humano que propugna porque sus miembros logren realizarse como personas que disfrutaran de paz, justicia y equidad en un mundo diverso, y en el cual desde adentro o desde afuera, sus participantes comprenden sus técnicas y secretos utilizados cuando ponen en práctica sus artes y oficios endógenos, sin desvirtuar que también son capaces de dar apertura a conocimientos de otros horizontes culturales.

Sin embargo, las representaciones y producciones sociales que se dan en las comunidades del retorno no son discordantes, puesto que sus miembros, antes de ser victimizados por los actores del conflicto, ya habían elaborado un constructo sociocultural de manera consuetudinaria. Corresponde entonces a las generaciones nuevas retomarlo y cimentarlo como un patrimonio histórico que les da sentido para delinear sus proyectos de vida desde el terruño por el cual sus antecesores se sacrificaron y lucharon para dejárselo como legado. Es

poner en práctica proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado, pues éste solo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro (Essomba, 2006: 44). Pero también es necesario tener en cuenta que la interculturalidad que permearía al currículo de las escuelas del retorno ha de estar legitimada por estas comunidades. Con lo anterior, se intenta buscar una salida ecuánime al proceso de curriculización de sus saberes y conocimientos, sin que pierdan los sentidos y significados generados en su contexto sociohistórico y cultural, Fuenzalida (2007: 68).

Al respecto, un testimonio documental elaborado por la comunidad señala:

“... esas fueron unas de las defensas que tuvo el campesino en ese tiempo, que es muy importante que todo esto quede resaltado en nuestra memoria histórica, la lucha que hemos tenido por tener un pedazo de tierra y cuántos campesinos tuvimos que poner y derramar sangre aquí (Sic)”.

P8. Historia\_La\_Pola. Línea (18:28- @679-@590)

Por consiguiente, la interculturalidad del currículo del retorno, al hacerlo práctico en la escuela, no implica, en palabras de Tubino (2012a: 14): “presentar las manifestaciones externas de la cultura, tales como la forma de vestir, los hábitos culinarios y las festividades, sin referirlas a sus respectivos núcleos duros o cosmovisiones”. Ahondando en el pensamiento del autor antes mencionado, se podría sostener que la interculturalidad no puede encapsularse en lo endógeno y lo antropológico, sino más bien abrirse hacia una mentalidad holística y cosmológica. Sin embargo, no se pueden descartar del todo las manifestaciones folclóricas de las comunidades, pues en ellas se expresan de manera natural matices cosmogónicos emplazados en el significado que encierra la restitución de sus tierras y desde su creatividad lo manifiestan en la letra de una canción:

“...me siento tan contento con mi mujer y mis hijos, viviendo en nuestro pueblo que acaban de construirnos, sé que, con la ayuda de todos, vamos a salir adelante, ah de cualquier modo va a ser este pueblo importante, porque aquí en estas tierras felices vamos a estar...”

P9. Canción\_La\_Restitución. Línea (0.00:27.13 (0.00:44.118))

Estas expresiones folclóricas a través del lenguaje, le dan sentido a la vida de las personas que han padecido y soportado este sufrimiento; este hecho implica la necesidad de ser reconocidas como saberes que no pueden descartarse de la producción y reproducción social manifestada en el currículo, puesto que el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino, sobre todo, la expresión de una manera de concebir el mundo (Heise-Tubino-Ardito, 1994: 1).

## 2.6 El currículo inclusivo en la escuela del retorno

Correa de Molina (2007:27) afirma que en el concepto “inclusión” subyacen los valores, sentimientos y el respeto por la dignidad humana de las personas, no es más que el desarrollo en pleno de una ciudadanía verdadera que solo la escuela puede potenciar a través de sus acciones pedagógicas, las cuales se dan en su cotidianidad, a través de lo que se podría llamar la comprensión consciente de reconocerse en los pares, y en donde cada miembro de la comunidad educativa, es capaz de empoderarse como diferente pero a la vez como semejante (Tubino, 2012a: 8).

La relación que se entabla entre iguales que cohabitan un mismo escenario geográfico, empleando para ello un diálogo generoso, en el cual no solo se reconocen como seres humanos, sino que también se hermanan para sacar adelante a sus familias, compartiendo el legado sociocultural de sus abuelos como caudal de oportunidades y reflexionando de manera recíproca sobre su futuro, es un acercamiento al razonamiento intercultural. De este diálogo surgen las primeras ideas de emancipación, fundadas en sus necesidades que sienten no son evidenciadas por el Estado. No entienden por qué se les quiere homogeneizar, con un currículo que propende por el eventual abandono de sus hijos del seno familiar, para laborar en el sistema industrial y sucumbir en el consumo de bienes y servicios. En ese intercambio de cosmovisiones surge igualmente el sentirse heterogéneos y diferentes, pero sentados en una misma mesa para cambiar su mundo en pro de planear una vida plena en tranquilidad.

Al desentrañar las representaciones emergidas del diálogo de iguales, ellos concluyen que es necesario articular en un currículo para las personas del retorno, todo el acumulado de intereses subyacentes en la pluralidad y multidiversidad de la comunidad, con el fin de coadyuvar en la formación de su prole de manera integral (Correa de Molina, 2007:31), sin abandonar su imaginario colectivo, su vocación de participar en los distintos escenarios donde se funda comunidad, sociedad y nación para una existencia perdurable, sin necesidades y llevada en dignidad.

Por lo tanto, el sentido de inclusión ha de tomarse como una actitud que implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta (Cedeño, 2013: 1). Lo que equivale a ir más allá de un simple llamado a ingresar a la escuela, es lograr que todos los que participan en ella sean parte del todo y se constituyan en un todo al mismo tiempo. Una escuela que tiene como uno de sus pilares representativos de la producción y la reproducción social a la inclusión, no se puede dar si se pasa por alto la dignidad humana en todos sus ámbitos, pues no basta con que a las comunidades del retorno se les construya escuelas y puestos de salud por parte del Estado, como parte de unas acciones asistencialistas, sino que no cumplen con los protocolos mínimos para llevar a cabo una vida en condiciones decorosas. Para ilustrar lo anterior, se presenta el siguiente testimonio del actor RGR:

“...los baños no sirvieron, los que nos dieron, así como las casitas esas, tampoco sirven, aunque estamos ahí nos estamos beneficiando de ello, se llueven todas, y se meten hasta las culebras también... (Sic)”.

Entevista\_Mp3. Línea (0:13:00:15(0:03:52:54))

Igualmente, un currículo inclusivo promovido en una escuela del retorno no puede estar centrado en la consecución de los objetivos académicos y funcionales que el Estado impone a las escuelas tradicionales. Su elaboración parte de un alto grado de sensibilización humana hacia la heterogeneidad que presentan estas poblaciones que exigen una educación capaz de fortalecer el tejido social para superar sus carencias en cuanto a derechos básicos y calidad de vida. Pero esto no basta, Sánchez Fontalvo (2013: 102) sugiere, además, que es necesario también tener bien en claro qué tipo de sociedad se quiere construir, con qué valores y derechos humanos como base, y qué elementos críticos se requieren para poder exigirse a sí misma y a sus líderes no desviarse del buen rumbo que se ha trazado para sus caseríos en principio y comunidades más amplias a posteriori.

Sin embargo, el hecho de promover sensibilización humana en el desarrollo curricular de las escuelas del retorno, no implica que en esta última se descarte el logro de los objetivos del currículo explícito, los alumnos pueden aprender lo más que puedan de él. La inclusión escolar está determinada por la continua interrelación entre actores, en la cual gozan de prioridad aspectos como la aceptación, la pertenencia al grupo y la amistad, dando origen a nuevas oportunidades de enseñanza y aprendizaje (Stainback-Stainback-Moravec, 2007: 86). Ahora bien, se podría aseverar que un currículo inclusivo de una escuela del retorno no puede ser elaborado de antemano, sino que ha de ir surgiendo en las dinámicas de la cotidianidad escolar, en las cuales emergen todo el caudal de experiencias de vida, saberes locales y percepciones acumuladas en el desarrollo de una nueva vida que acaban de emprender, para lograr realizarse como seres humanos y sociales.

Por su parte, Essomba (2006: 92) manifiesta que la inclusión exige un cambio de mirada, en la cual la diferencia es contemplada con normalidad y no como un hecho extraordinario, abordándose a las personas desde todos sus ámbitos y no desde uno en especial. Lo cual conlleva a pensar que la representación de la reproducción y producción social de las comunidades del retorno no han de verse con el lente de la consideración por su situación de vulnerabilidad y emergencia; por el contrario, las representaciones que se han de elaborar han de partir desde su imaginario colectivo y proyecto de vida trazados en la angustia, pero con la inquebrantable voluntad de no desfallecer nunca y así lograr salir adelante. Y en el cual el contexto está en permanente diálogo con la escuela, en desarrollo de una comunicación abierta surgida de la reflexión y la acción continua de un ir y venir recíproco.

Lo anterior lleva a pensar en una escuela que es diestra en no desestimar los sentimientos colectivos de los miembros de la comunidad, en ella han de estar presentes sus luchas por la tierra, desde una perspectiva histórico-cultural; los mártires y adalides que lideraron su regreso, han de estar presentes en sus relatos; los objetos del contexto que iluminan su imaginario colectivo, han de ser revalorados para que hagan parte real de su patrimonio sociocultural. Igualmente, un aspecto que no puede faltar en ese constructo curricular es haberse logrado descubrir como comunidades multidiversas dispuestas a un diálogo abierto con las comunidades receptoras, sin descartar tampoco la posibilidad de ayudar también a que éstas se descubran como comunidades multidiversas. Es un nuevo modo de fortalecer su identidad múltiple, entendida como interculturalidad que es capaz de asumirse como intraculturalidad, en la cual las personas pretenden ser de donde verdaderamente son y no desean ser de otra parte (Mejía, 2012, Video:2).

Por lo tanto, es necesario que los miembros de las comunidades del retorno trabajen de manera conjunta con la escuela, para revalorar aquellas representaciones reproductivas y productivas que les han dado un significado social a sus vidas, desde el reconocerse y comprenderse en el otro, en el ser amplio en su verbo cuando media en la diversidad que le es consciente, es decir, en hacerse experto en el diálogo intercultural que es capaz de transformar. Sánchez, Fontalvo-Sánchez, Buitrago-Ortiz (2013: 141) exhortan a estas comunidades a no negarse a sí mismas, ni a desfallecer ante las realidades homogeneizantes y hegemónicas que los intentan avasallar, haciéndolo en los siguientes términos: “Si la comunidad y la escuela no construyen un proyecto educativo en común, es difícil, por no decir imposible luchar con fuerza por un problema, por una causa, por la paz y la interculturalidad”.

De otra parte, no puede haber inclusión en las escuelas del retorno cuando son apreciadas desde una perspectiva compensatoria, al entenderlas como instituciones del Estado que prestan el servicio público de educación. Ahora bien, la interculturalidad promovida como espacio de diálogo de las diferencias, adquiere sentido en la escuela en el momento en el cual la diversidad aflora para instalarse definitivamente, de ahí que la interculturalidad no puede aparecer en el currículo como una materia, pues este concepto entonces se haría funcional, y por tanto industrial. Igual sucede con la inclusión, ambos aspectos han de enfocarse como modos de ver la vida y maneras de convivir en colectividad. Estos últimos aspectos podrían exacerbar a los actores escolares y comunitarios, al punto de llevarlos a compartir juntos una responsabilidad que contribuiría de manera fundamental e ineludible al sistema educativo en la configuración de una sociedad verdaderamente intercultural (Meroño, 1996: 8).

Desde la anterior perspectiva, no cabe duda que al llevar a la práctica la elaboración del currículo de las escuelas del retorno, es fundamental tener en cuenta las realidades socioculturales de las personas que fueron victimizadas en el conflicto armado. Es

decir, el currículo estatal no puede ignorar la legitimidad que le dan las comunidades a sus representaciones vernáculas, que aspiran legar a sus descendientes (González Mediel, 2008: 104), lo cual podría conducir a oprobio y castración de su identidad. En consecuencia, son las comunidades educativas quienes determinan cuáles hechos acaecidos en sus territorios de existencia y cuáles saberes propios podrían reproducirse en sus herederos, como referentes socio-históricos que los llenarían de sentimientos gratos y los enaltecerían como héroes y colectivo resiliente que fueron capaces de regresar al terruño.

De igual manera, el currículo del retorno ha de ser reconocido en la diversidad de sus comunidades como una riqueza, dentro de una dinámica que aprovecha los saberes y estilos diferentes de aprendizajes (Bartolomé et al., 1998: 1484) que se dan allí. Una respuesta a la diversidad supone también criterios de flexibilidad, en la cual los alumnos logran potenciar sus diferentes capacidades e intereses como grupo humano dentro de una misma cultura. Es en la convivencia escolar donde se adquieren experiencias socioculturales que indiscutiblemente condicionan la manera de ser, actuar y pensar de los alumnos, espacios donde ellos consiguen realizarse como ciudadanos interculturales, que están dispuestos siempre al diálogo desde sus experiencias previas adquiridas en el seno de sus familias y comunidades a las que pertenecen con sus otros pares con los cuales comparten.

Por lo tanto, el currículo del retorno ha de estar siempre impregnado de mucha sensibilidad y reciprocidad con el sufrimiento de estas personas y poblaciones, en la finalidad de seguir censurando las desigualdades e injusticias sociales que en su pasado reciente acongojaron su vida, pero no su esperanza por la vida, en la cual ellos hoy intentan trazar un círculo más grande para que los demás miembros de la sociedad colombiana quepan en su mundo de representaciones de reproducción y producción social. Lo anterior se ilustra con el siguiente testimonio del actor RGR:

“... Debían de aceptarlos... Además, darles apoyo por la situación que han vivido y no... Tener esas discriminaciones (Sic)”.

Entrevista\_Mp3. Línea (0:06:36:5(0:01:50:70))

## 2.7 Currículo del retorno: emancipación y decolonialidad

Abordando una nueva perspectiva sobre el currículo que ha de propiciarse para las personas en condición de retorno, es del caso hacer hincapié en ser conscientes que la sociedad colombiana está fuertemente marcada por sus grandes desigualdades socioeconómicas y prácticas de discriminación y prejuicio (Candau, 2010: 9). Situación que se acentúa más en las zonas rurales, en donde la tierra tiene un significado cosmogónico, ya que quienes la tienen ostentan poder y abusan de él, mientras quienes no la poseen se someten, pero no abandonan su anhelo de tenerla.

En el caso de las personas que retornan de un desplazamiento forzado, su lucha consiste en recuperar las tierras que una vez fueron suyas y hoy tienen otros dueños. Lucha que tiene como escenario de convocatoria a la escuela, en donde la comunidad social se viste bajo el manto de lo educativo para reclamar desde su identidad propia sus derechos transgredidos en un diálogo intercultural de justicia social, que ha de construirse desde las bases comunitarias. Candau (2010: 9) piensa que ese diálogo ha de entenderse como un proceso que es capaz de auto-incentivarse, permitiéndole siempre que sea necesario al grupo su empoderamiento para fortalecer sus raíces en el afán de construir equidad con altruismo, para lograr consolidarse desde sus propias interacciones interculturales.

De este modo, se comprende que al interior de las comunidades del retorno coexisten una infinidad de maneras de ver el mundo, desde las creencias cosmológicas, los vínculos de parentesco y/o las vocaciones laborales. Ante esta serie de circunstancias, a la escuela no le queda otra alternativa que tejer redes de reflexión intracomunitaria para vigorizar su tejido social, en un ejercicio de dialogar con sus pares a un mismo nivel de expectativas y aspiraciones. El currículo se presenta entonces, como una oportunidad de libertad y emancipación frente a la actitud monocultural y dominante de un Estado que muchas veces se muestra como indolente. Así lo expresa el líder comunitario Yáñez:

“La Pola tiene las necesidades que muy poquitas veces se ven en el resto del país, aquí no hay maestros para los alumnos de estas zonas de desplazados...hay un colegio que no tiene educadores...Se necesita que esta zona de La Pola tenga educación... (Sic)”.

Testimonio líder. Línea (0.01:34.60 [0.04:39])

Por lo tanto, el currículo que se le viene imponiendo a las escuelas del retorno es el oficial o explícito, en la idea básica de seguir reproduciendo formación de tipo laboral toyotista, con la cual se construye calidad como base de un nuevo proyecto de gestión (Mejía, 2006: 85). Tanto en las comunidades educativas de la escuela mayoritaria como en la del retorno, no se convoca a reflexionar, solamente se instruye a los directivos escolares y maestros en la necesidad de consolidar resultados positivos en las evaluaciones estatales. No hay consideración con las escuelas y sus actores cuando no logran los resultados esperados. Los titulares de los medios de comunicación se denotan sarcásticos, llegando a afirmar de manera temeraria, epigramas como la del siguiente titular del diario El Tiempo<sup>22</sup>: “Maestros también se rajan”, comentario que se podría entender como escarnio público, y de postura hegemónica-opresora.

Lo anterior muestra que los actores de la escuela se encuentran aprisionados en un sistema autoritario, que solo les acepta resultados mostrables a los organismos

22. Edición del 12 de Junio de 2000. autora: Lucevin Gómez. Redactora de “El Tiempo”. Ampliar en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1283098>

económicos internacionales. Sin embargo, una primera condición para zafarse de este yugo, consiste, desde la consciencia de cada individuo inmerso en el escenario escolar, en aprender a desaprender que todo lo prescrito por el Estado es avasallante. Al tomar como ejemplo la mecánica que desarrolla el currículo estatal, resalta de manera sorprendente la aridez de éste en relación con los pocos espacios que tienen a su alcance las nuevas generaciones para formarse desde un pensamiento crítico, puesto que todo en la escuela apunta hacia los estándares y competencias como medio para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales Saber 3, 5, 7, 9 y 11, y estandarizadas internacionales PISA<sup>23</sup>, aplicadas a niños y niñas de 15 años.

El Estado colombiano no tiene en cuenta que muchas poblaciones, por el accionar de los actores armados, han sido confinadas para padecer humillación, pérdida de su imaginario y patrimonio sociocultural. No se le puede exigir a estas comunidades resultados mostrables, por el contrario, lo que ha de exigírseles a sus escuelas renacientes es la preservación y secularización de sus culturas locales y/o endógenas, lo anterior incluye también a las comunidades que retornan después del desplazamiento forzado, es desde su sufrimiento y sus saberes que deben ser capaces de construir con autodeterminación un currículo emancipador con una alta dosis de reflexión dialogada y concertada. Se escucha una voz (Ø)<sup>24</sup> que dice:

“Deberían enseñar a valorar nuestras cosas, a respetarnos como humanidad y no discriminarnos”.

Producto\_Actores\_4. Línea (19:44-117.117)

Frente a las intenciones uniformizantes de un Estado hegemónico, en el cual se pretende evaluar a los estudiantes desde cuatro áreas básicas de conocimiento (lenguaje, matemáticas, naturales y sociales), las comunidades del retorno haciendo una interpelación, argumentan que, desde sus saberes naturales, estas áreas también hacen parte de su cotidianidad y se despliegan en cada una de sus interacciones con sus pares u objetos de su entorno y/o morada. La real diferencia radica en las posturas epistemológicas desde las cuales son asumidas: de un lado, el pensamiento eurocéntrico abanderado por el Estado con su currículo explícito homogeneizante; y de otro, el pensamiento localista que lucha por identificarse con un currículo heterogeneizante. Ante esta situación, es necesario entonces, buscar posibilidades que permitan un equilibrio entre estas dos posturas, con el fin de lograr personas hábiles y decididas, de pensamiento crítico-emancipador, conscientes de los límites en el horizonte de su autonomía, esta última entendida como motor que impulsa sus aspiraciones educativas y formativas.

23. PISA: Program for International Student. Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. Traducción de los investigadores.

24. Ø Este símbolo significa que el participante no se identificó, y así fue asignado en el software Atlas ti 7.59.

Cabe anotar también que, cuando los maestros de una escuela del retorno son conscientes de ello, llegan a comprometerse con estas comunidades, puesto que aprenden a reflexionar a partir de sus experiencias surgidas del estar conviviendo diariamente con personas que se recuperan de un sufrimiento impuesto. De éstos, toman para sí la tenacidad y la abnegación que tienen para rehacer sus vidas, en lo que consideran suyo; queda entonces a los maestros iniciar procesos de cambio en la comunidad educativa desde una postura crítico-emancipadora, cuya consumación consiste en consolidar una identidad propia que no desconoce otras identidades, asentadas en los límites de su círculo sociocultural.

Sin embargo, lo común es ver a los maestros desarrollar en el terreno de sus prácticas pedagógicas, todas las acciones prescritas en el currículo estatal. A ellos, el Estado los concibe como personas dependientes, subordinados de un empleador y de una cadena de mandos. Son seres oprimidos, pero que al mismo tiempo pueden llegar a ser seres opresores, llegando a desarrollar alcances ideológicos inimaginables si así se lo proponen, puesto que sus ideas tienen una cierta fuerza para determinar la forma de ver el mundo que ellos le presentan a los miembros de la comunidad escolar (Grundy, 1994: 151). En consecuencia, los maestros descubren que existe en su práctica un mundo de opresión, al cual se enfrentan para lograr hechos transformadores; cuando los alcanzan, se hacen hombres libres (Freire, 2010: 55).

Ahora, al hacer una extrapolación con las escuelas del retorno, se podría observar qué éstas se encuentran en estado de sumisión frente a la escuela de acogida, la cual, desde el mismo momento de su asignación, le va trazando lineamientos curriculares y administrativos. Los maestros se asumen acatadores de un orden, al cual no le encuentran lógica, pero que hay que obedecer. Surge entonces una dicotomía que se hace dilema: por una parte, el discurso del Estado que va encaminado en la obtención de buenos resultados de la escuela en las pruebas Saber; y, por otra parte, ese mismo Estado clama un discurso referido a las poblaciones vulnerables, a las cuales es necesario brindarles flexibilidad curricular, para que sus beneficiarios terminen su bachillerato y aspiren a profesionalizarse y/o a por lo menos ser enganchados laboralmente.

Se percibe por lo general, que los maestros hacen caso al discurso de la muestra de resultados, haciéndose acrílicos de cara a sus opresores. Incumbe entonces a los líderes comunitarios alzar su voz para solicitar un encuentro de hombres que enuncien la humanización del mundo (Freire, 2010: 178). Y lo hacen a través de la elaboración del currículo, que ha de surgir desde un diálogo fraternal, en el cual opresores y oprimidos renuncian a sus posturas, para encontrarse como seres consecuentes de su pluralidad, que además trabajan en espiral, con el único propósito que, en estos escenarios, las nuevas generaciones se formen de manera auténtica y sus mentores se realicen al desplegar actitudes proactivas acompañadas de crítica constructiva.

Por su parte, al visualizar al niño en situación de retorno, inmerso en una escuela que lo acoge, se puede pensar que su adaptación no se dará de manera fácil, debido a que podría encontrar un ambiente hostil, pueden aparecer estereotipos y/o etiquetas para referirse a él, y esta circunstancia podría llevarlo a una condición de oprobio. De igual manera, el niño puede declinar su mundo de representaciones en favor de la cultura de acogida, llegando a negar su identidad y a desvalorizar su autoestima (Sánchez Fontalvo, 2006: 66). Sintiendo vergüenza de su procedencia ante sus pares, evitando evocar todas sus vivencias en el sufrimiento, aferrándose a las nuevas realidades que ahora afronta.

Hechos que han de ser asumidos con cautela por los maestros que se han empoderado del discurso de la heterogeneidad, con el fin de evitar que en el niño se dé un sosiego en su identidad heredada (Marín, 2002: 32). Otro aspecto importante a tener en cuenta es la pérdida en el niño de la perspectiva de sus antepasados; cuando éstos resolvieron retornar al terruño su vocación laboral, con la cual fundamentaron sus allegados su morada, en él, ésta ya no podría llenar sus expectativas, puesto que sus aspiraciones se dibujan en torno a una ciudadanía que rinde culto al consumo, la vanidad y la banalidad, haciéndose leal con lo propio, con su *etnos* y *ethos* (González Monroy, 2013: 149).

Por todo lo anterior, se asume el currículo escolar para las personas del retorno desde la perspectiva de la emancipación, como un constructo que emerge de sus demandas socioculturales, en las cuales se revalorizan los saberes locales que han de ser reproducidos en su prole; pero también, no evadiendo aquellos conocimientos que coadyuvan en la generación de recursos económicos para sus familias, los cuales, en el currículo estatal son nombrados como áreas y asignaturas, pero que en sus realidades diarias se dan desde la experticia, sin tener un nombre que los demarque o los limite. Ejemplo de ello, es cuando se sacrifica un animal para el consumo o la venta, el niño aprende a conocer la anatomía del animal y llama a los órganos con nombres autóctonos: la panza, la pajarilla, la criadilla y lo aprende para toda la vida. Por su parte en el currículo hegemónico los niños aprenden conceptos desde distintas didácticas para el momento de los aprendizajes, puesto que, en el mundo del consumo, el animal no tiene pelos, ni plumas, solo una etiqueta que nombra un producto y da un precio.

No se trata tampoco de cimentar antagonismos entre constructos curriculares, solo se pide el reconocimiento a una postura epistemológica, que se encuentra en un espacio estrecho, la cual clama por una libertad para ser ella misma, en un momento histórico en donde las partes involucradas del conflicto armado colombiano se han sentado a dialogar como una potestad humana (Freire, 2010: 107), para consolidar la anhelada paz para sus ciudadanos. En este mismo orden de ideas, los actores escolares han de sentarse de igual modo, para entablar un diálogo al mismo nivel, es decir, donde no haya

dominadores ni sometidos, donde solo se escuche el eco de una palabra que encierra una realidad verdadera, a la que hay que darle una respuesta de consuelo y esperanza.

De ahí, que un currículo, desde esta perspectiva ideológica, se podría situar, en términos de Kemmis (2008: 126), como liberal progresivo, puesto que la sociedad ha de ser mejorada mediante la acción correcta de hombres y mujeres de bien. Así, cuando se habla de la escuela y se evoca el currículo, se descubre que él se ha convertido en un instrumento para que las personas capitulen su pensamiento crítico, negándoles toda posibilidad de cambio en sus comunidades, mientras a los maestros se les designa la función de ser sus ejecutores, aplicándolo de manera desmedida, hasta el punto de objetar sus valores educativos (Kemmis, 2008:141). Y cuando se piensa en la escuela del retorno, ésta ha de ser asumida con un gesto de dignificación hacia sus miembros, en el cual son admitidos como personas con un acumulado de valores y principios elaborados en las buenas costumbres y el respeto por sus pares.

Otra perspectiva crítica que proclama la reinención de las sociedades, es aquella que aviva la decolonización, postura también crítica desde los pensamientos de Franz Fanon y Paulo Freire. La escuela también puede ser revisada desde este lente para ver el mundo desde su propia cosmogonía y lograr una autodeterminación desde el legado de sus abuelos. Se podría afirmar que ella siempre ha heredado modelos venidos de otros lares, no han tenido sentido de credibilidad de lo propio, su lucha siempre ha estado dirigida a ser como las de allá y no como las de acá. Y sus maestros no están exentos de esa colonialidad, pero lo más grave es que la reproducen en su quehacer cotidiano; igualmente no llegan a percatarse del contexto donde ejercen su práctica pedagógica, para cotejarla con sus realidades socioculturales (Fals Borda, 2003: 71) y geopolíticas.

Por lo tanto, en el quehacer de un maestro que despliega un currículo elaborado para las personas del retorno, ha de destellar en él la facilidad para interactuar de manera generosa con ellas, avivando el entusiasmo que éstas esbozan cuando se refieren a lo que saben y sienten. Pero también, promoviendo sus certidumbres y fantasías vocacionales para rehacerse como ciudadanos productivos y sociales, dándole un significado a sus vidas. Conciérne entonces a estos maestros, permear el discurso oficial con el cual se reconoce a los oprimidos, en la pérfida idea, que su situación de retorno después de un desplazamiento forzado es un problema resuelto. Lo cierto es que éste sigue ahí, acumulando fuerzas para resistirse y sublevarse (Walsh, 2009: 1) en el momento menos esperado.

Así, cuando las comunidades vulnerables impugnan hechos que consideran atropellos, su lógica los encauza a resquebrajarlos (Mejía, 2011:76). Su subversión se plantea como una actitud emancipadora frente a un colonialismo que no tiene fronteras, que se da al mismo tiempo tanto en el capitalismo occidental, como en el

socialismo cognitivo<sup>25</sup>. Postulados que han sido ideados para controlar a las diferentes sociedades del orbe, pero que, en sus dinámicas a través de la historia, han tenido sus momentos de auge y también de declive. En estos avatares de la humanidad, irrumpe la decolonialidad, que en términos de Quijano (citado por Mignolo, s/f: 1), ha de entenderse como operación epistémica para desengancharse del eurocentrismo que no es un lugar geográfico, sino una estructura histórica epistemológica, es decir, la decolonialidad es un proceso que ha de trastocar el saber y el ser de las comunidades que padecen algún tipo de sufrimiento.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que las escuelas han sido históricamente lugares de colonialidad utilizados por los Estados para homogeneizar a las sociedades; esta situación no escapa tampoco a las escuelas del retorno. Puesto que a estas escuelas se les hace subalternas al adscribir las a escuelas mayoritarias que toman sus decisiones más importantes. Se pasa de una situación humanitaria a una circunstancia de compensación, en la cual a los ciudadanos que han sido victimizados por el conflicto armado de Colombia se les encadena la mente con acciones afirmativas que tienen como intención formar personas conformes y dependientes de un paternalismo de Estado que no los deja ver que antes que beneficiarios de programas han sido personas a quienes sus agresores les han trasgredido sus derechos tanto fundamentales como sociales, y los actores que los protegen en muchas ocasiones les han desconocido su condición de seres humanos y llegan hasta invisibilizarlos y/o satanizarlos.

De otra parte, es necesario conocer desde la realidad sociocultural de las comunidades del retorno, la necesidad de incorporar de manera transversal la interculturalidad, bien sea en el currículo explícito o fortaleciendo el currículo oculto en el que subyacen las acciones cotidianas de las personas, con las cuales organizan su vida social, dándole sentido a sus vidas y a la de los demás desde el vivir y el convivir en comunidad.

---

25. Marco Raúl Mejía afirma que, en la dualidad capitalismo-socialismo, en ambos se da el control de la sociedad, desde la dinámica de sus discursos ideológicos. Situación donde las resistencias toman forma para responder y enfrentar a la manera como se construye el poder que domina. En ese sentido todo poder que controla u oprime va creando formas particulares de resistencia. Esto pasa en el capitalismo industrial, en el cognitivo y también aconteció en el socialismo real y está a la base de su derrumbe. Ampliar en su libro: *Educaciones y pedagogías críticas del sur* (2012: 77).

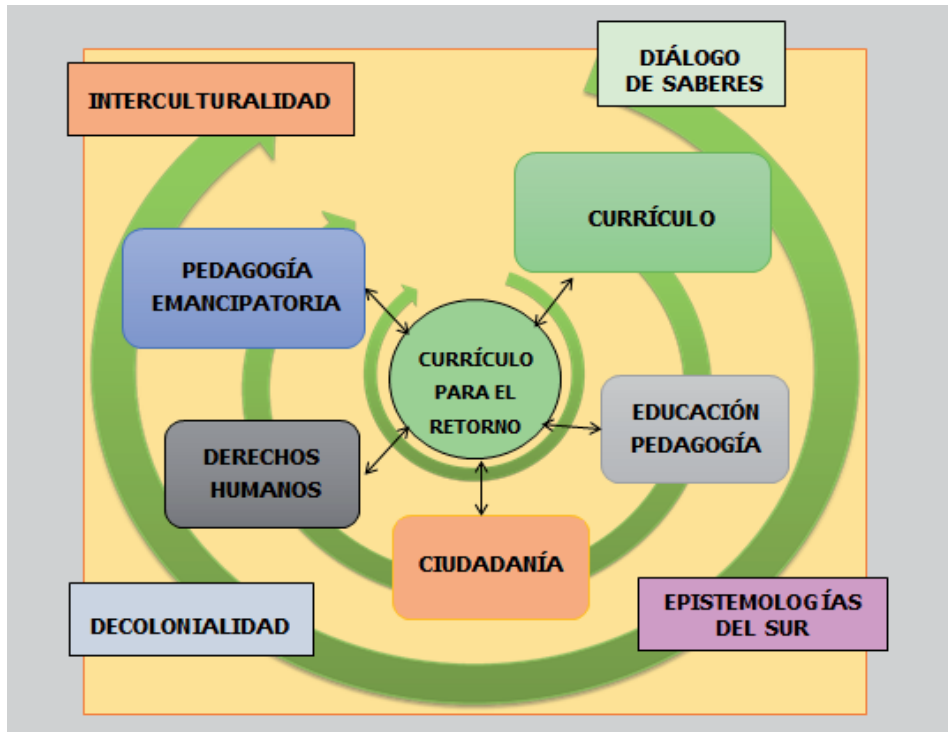


Diagrama 1. Perspectiva teórica de manera sucinta



## PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El estudio se perfiló como interpretativo-comprensivo, de carácter crítico-social. Para ello, el escenario donde se realizó el abordaje no fue modificado, la presencia de los investigadores se previno en lo posible para que fuera natural. Fue un trabajo de corte cualitativo, en el cual, su horizonte se visualizó desde el conocer qué sucedía en el escenario y cuál era el significado que los participantes tenían de éste (Ripley y Erickson citados por LeCompte, 1995: 5). Bajo estas nociones implícitas de comprensión, significado y acción, se acudió a Latorre & Del Rincón (1996), para tomar su postura, radicada bajo el supuesto que, cuando los investigadores se introducen en el mundo íntimo de los participantes, se ha de dar un acuerdo intersubjetivo entre ambas partes, para que los significados surgidos allí, sean lo mayor objetivos posibles.

Desde otro ángulo, la investigación también estuvo orientada en la comprensión del contexto de estudio, teniendo como objetivo describir e interpretar la realidad educativa desde adentro, tal como lo asume Bisquerra (citado por Sánchez Fontalvo, 2013: 1), además con el acompañamiento de las personas implicadas y comprometidas con esas realidades y en donde los conocimientos obtenidos de la comunidad por parte del investigador han de ponerse al alcance de las comunidades rurales y urbanas, quienes apoyadas en tales conocimientos, contextualizados con sus realidades locales y regionales, pueden resolver las dificultades que en su momento les agobian (Fals Borda, 2003: 87). Este autor también exhorta a los investigadores sociales a reflexionar sobre la necesidad de construir paradigmas endógenos enraizados en las propias circunstancias, que reflejen la compleja realidad que tienen y viven (2003: 89).

Igualmente, la investigación se concentró en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, citado por Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 2). Además, ésta tuvo un carácter inductivo, en el cual, desde un caso particular (vereda la Pola, epicentro donde se forjó el desplazamiento forzado más grande y sanguinario de la historia en la costa norte del Caribe colombiano), se generaron conclusiones de carácter general que posibilitaron la elaboración de la teoría (Bisquerra, 2000: 62). Otra perspectiva que se consideró hace alusión a la

investigación, teniendo como referente metodológico a Aktouf (1987), cuya postura se sintetiza en los siguientes términos:

La méthode inductive [...] consiste à tenter des généralisations à partir de cas particuliers. On observe des caractéristiques précises sur un ou plusieurs individus (objets) d'une classe et on essaie de démontrer la possibilité de généraliser ces caractéristiques à l'ensemble de la classe considérée. (p. 29)

Pero también se hace la siguiente observación: la investigación se enmarcó desde la noción de transferibilidad (criterio de rigor científico naturalista), entendida ésta como una oportunidad para extender los resultados a otras poblaciones con características similares (Salgado, 2007: 5). Para lograr lo anterior, la autora mencionada recomienda la necesidad de describir densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno es estudiado.

Diremos también, que el carácter inductivo de la investigación se fundamentó en la información recolectada, pues en este procedimiento no hubo ninguna clase de medición numérica, lo anterior en virtud de robustecer la pregunta-problema al momento de llevarse a cabo el proceso interpretativo del estudio (Hernández-Fernández-Baptista, 2010: 7). Con lo cual se logró comprender que, cuando se emplean estos procedimientos en la cotidianidad de la vida, las acciones de los hombres adquieren sentido y sus interrelaciones con sus pares adquieren aspectos solidarios (Schütz citado por Coulon, 2005: 14).

Por lo tanto, el estudio se materializó como una comprensión gestada desde una narración sencilla de lo que sucedía en el campo (Ricoeur, citado por Restrepo, 2008: 14:20/28:18), la cual contenía un alto despliegue de discernimiento y sensibilidad, tanto de participantes como de investigadores. De igual modo, al narrar los eventos de manera minuciosa del diario vivir y convivir en la comunidad abordada, se da por hecho, que en ellos se haya consumada la comprensión (Wittgenstein, citado por el Coulon, 2005: 14). Lo anterior implica que, desde el planteamiento del problema los investigadores agudizaron su perspectiva epistemológica, elaborando teoría de principio a fin en todo el proceso investigativo.

Indagando un poco más al respecto, y ya en el trabajo de campo, se podría decir que fue necesario promover en los actores inmersos en el escenario de investigación su capacidad para identificarse con el fenómeno que los afecta, pues esta situación los condujo a ordenar los hechos tal como su esquema de pensamiento les indicaba, y por tanto a tomar en cuenta su visión personal del fenómeno. Se dio entonces el proceso de comprensión, entendido como el camino que recorre el fenómeno desde el contexto exterior de las víctimas en situación de retorno hacia su internalización para darle sentido interno, lo que implica descubrir el sentido del fenómeno, es decir, se esclarecieron las motivaciones de los sujetos investigados y la actitud del

investigador en la intención guía de buscar significados dentro de un marco de mundos posibles, al estar en disposición para encontrar un significado social (Bruner, citado en Montealegre & Domínguez, 1999: 99).

De este modo, no hubo duda alguna sobre mantener la dimensión holística de los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas del retorno, y que se pretendía develar. Tampoco se obvió la posibilidad de comprender estos procesos, que tenían como soporte las voces de los participantes, quienes también propusieron sus categorías epistémicas en el estudio, subyacentes en sus cosmovisiones y representaciones de su mundo material e inmaterial. Estos dos aspectos se constituyeron como detonantes de suma importancia para llevar a cabo un estudio de envergadura etnográfica.

Al tener definida la etnografía como metodología para abordar el estudio, se realizó una aprehensión de los objetivos como propósitos teleológicos, desentrañándolos en redes de significado que constituían la pregunta-problema, afrontándolos desde un enfoque dialéctico-praxeológica. Se optó, entonces, por hacer un acercamiento desde distintos ángulos al concepto “etnografía,” encontrándose, por un lado, que ella estudia pueblos en unidades de comunidad, representados en su cosmogonía y patrimonio sociocultural que transmiten de una generación a otra, por medio de la educación y ambientes familiares (Aranzadi & Hoyos, 1917: 1230).

Por otro lado, se entendió la etnografía, partiendo de su etimología, en donde *grafé* significa descripción, y *ethnos*, grupos de personas que viven juntas. Pero el concepto va más allá, puesto que implica grupos de personas que tienen afinidades en sus costumbres y han elaborado unos códigos de comportamiento recíproco (Martínez, 2011: 29).

Los anteriores conceptos permiten realizar una extrapolación en el escenario de investigación escogido. La escuela “Los Tres Ángeles” de la vereda La Pola, en jurisdicción del municipio de Chibolo, región centro del Departamento del Magdalena (Colombia). Allí sus habitantes tienen, entre otras características, las siguientes: colonos, víctimas del desplazamiento forzado, personas en situación de retorno, campesinos y lazos de familiaridad estrechos, gestados en el fragor de sus luchas y miedos. Por consiguiente, al haber hecho la inmersión en este escenario, se afianza la intención de los investigadores por crear una imagen real y fidedigna del grupo y sus objetos estudiados, lo que conlleva a facilitar la comprensión de otros grupos más amplios que podrían presentar algunas similitudes (Martínez, 2011: 233).

Para materializar lo acabado de exponer, el estudio se centró en comprender de manera equitativa lo que sucedía en lo íntimo de la escuela, se escudriñaron con paciencia los procesos desarrollados que ponían en evidencia el currículo oficial llevado. Pero también, se captaron todas aquellas situaciones convivenciales que inciden de una

manera solapada en la formación recíproca de los actores escolares. Jackson (2010: 41) denomina a estas contingencias: “*curriculum* oculto,” el cual, asimismo, ha de ser comprendido como parte de la cotidianidad del quehacer pedagógico del maestro, para mejorar su desenvolvimiento con altas dosis de pertinencia y contextualización en la realidad sociocultural de la escuela y su entorno. Hecho que determinó, por parte de los investigadores, su decisión de llevar una etnografía que tuvo como eje fundante una reflexión continua de lo que ocurría a diario, desencadenando una autorreflexión para llegar a develar que, en lo que parece común, subyacen elementos maravillosos (Jackson, 2010: 11), que ampliaron en los investigadores un mayor radio de percepción para revalorar sus actuaciones en el terreno. Pero al mismo tiempo, se asumió la etnografía doblemente reflexiva desde la postura de Dietz (2011), para quien, en sus palabras:

... Ésta no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación “de los “oprimidos”. Superando la disyuntiva entre academicismo sea este de origen positivista o postmoderno y transformacionismo conservador, integrador o “empoderador”, se propone concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* interna y externa de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. (p.17)

De igual manera y, de acuerdo con lo establecido por Martínez (2011: 233), la etnografía es una metodología de la comprensión, su escogencia en definitiva como metodología troncal para llevar a cabo el estudio no estuvo alejado de lo planteado en el objetivo principal del mismo. Con este género de etnografía, se tomó una fotografía puntual de la realidad acometida, el designio primigenio del abordaje metodológico, consistió en llevar a los participantes a asumir consciencia de los fenómenos que les ocurren, los cuales en muchas ocasiones son vividos por sus pares en otras latitudes geográficas, caracterizadas por padecer desplazamiento forzado. La anterior circunstancia hace alusión al criterio de rigor científico de tipo naturalista, entendido como transferibilidad<sup>26</sup>.

Sin embargo, dada la naturaleza de la realidad, de lo que se trataba era de perseguir y exacerbar, la etnografía debió potenciarse con el aporte emergente de otras perspectivas metodológicas que iban más allá de describir los acontecimientos y el escenario donde se realizó el estudio. Era necesario entonces, que los participantes, a través de sus voces dieran a conocer sus sentimientos, los significados que producían

26. Bartolomé-Sandín-Sánchez Fontalvo (2011) afirman que cuando se investiga en contextos concretos y se intenta captar la peculiaridad de dichos contextos, no resulta aceptable ningún intento de hacer su generalización, por lo tanto, si se desea construir conocimiento científico a partir de la investigación cualitativa, es necesario por lo menos asegurar que las conclusiones que se vienen obteniendo puedan ser de alguna manera aplicables a otras situaciones bajo condiciones claramente específicas. Las estrategias para conseguir una cierta aplicabilidad se orientarán, por tanto, a favorecer la especificación de estas condiciones. Documento: Investigación cualitativa en Educación, Convenio específico de cooperación Universitat de Barcelona – Universidad del Magdalena, a través de los Grupos de Investigación: GREDI (UB) y CEMPLU (Unimagdalena).

los objetos de su entorno en su ideario colectivo y los sentidos que le daban desde sus cosmovisiones al fenómeno del retorno a su terruño (fenomenología). Por lo cual, la lectura etnográfica del objeto de estudio logró llegar más allá de la parcialidad metodológica que podían ofrecer los investigadores. Es decir, la realidad no solo fue observada desde lo micro, sino que trascendió en la búsqueda de lo macro, lo importante no era conocer lo que ellos hacían, sino la intencionalidad cuando lo hacían (Jiménez, 2005:100). En síntesis, la fotografía tomada de esta realidad, presentó además su caudal natural de estética y ética, como principios que fortalecieron los sueños y las incertidumbres de quienes viven en el terreno donde se desarrolló el estudio que ocupa estas páginas.

Fue importante también no desconocer la riqueza del patrimonio abstracto de los participantes, el cual ha delineado su vida en cada uno de los distintos momentos por los que han transitado (interaccionismo simbólico), situación que les da una impronta singular en relación con la población mayoritaria del país, haciéndose actores del orden nacional desde sus manifestaciones y dinámicas (Jiménez, 2005: 100), surgidas de un saber vivir y convivir en una comunidad constituía por personas resilientes. Otro aspecto, tenido en cuenta en lo metodológico del estudio, fue el hecho de haber comprendido cómo los actores del escenario asumían su circunstancia social en su vida práctica (etnometodología).

Todo lo anterior se asumió en el estudio como una complementariedad metodológica, que fue emergiendo en desarrollo de la etnografía durante el trabajo de campo realizado en la vereda La Pola del corregimiento de Chibolo (Magdalena) y su comunidad educativa.

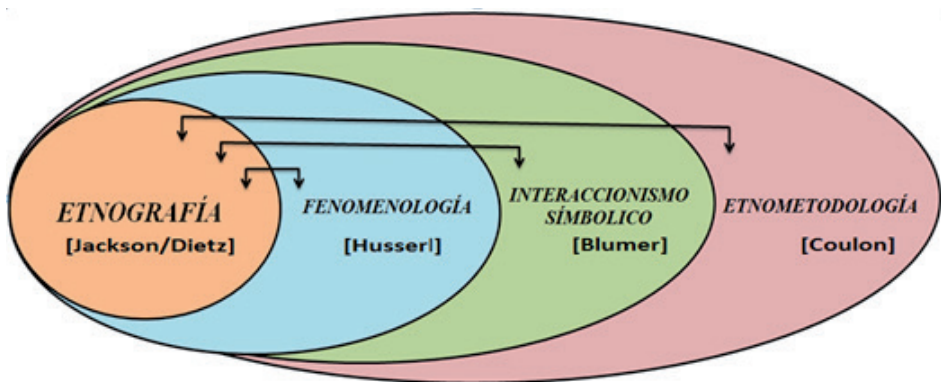


Diagrama 2. Etnografía y su complementariedad empleada en la investigación

A continuación, se hace una exposición sucinta de los tres métodos comprensivos-interpretativos complementarios, que se utilizaron a manera de herramientas metodológicas en el trabajo etnográfico, llevado a cabo en el escenario investigativo. Para el empleo metodológico de la fenomenología en el estudio, se tuvo como

referente a Colas (1999: 230), quien plantea que los participantes sumergidos en un escenario donde se realiza una investigación, apropian los fenómenos que los impacta con altas dosis de subjetividad; por lo cual, la tarea de los investigadores es desentrañar su mundo manifestado en sus niveles de consciencia expresados en sus productos de pensamiento, que ellos exteriorizan. Se diría entonces que, con la fenomenología, el investigador penetra en el pensamiento de los participantes, pero a la vez lo hace en su propio pensamiento para comprender el mundo. De ahí, que cuando la persona experimenta sus vivencias, éstas se convierten en objetos emergidos de una reflexión inmediata, constituyéndolos en un punto imparcial del tiempo (Husserl, 2011: 126).

Por lo tanto, cuando los participantes narran los acontecimientos que les han significado dolor, alegría y esperanza, encienden una luz que los alumbraba, logrando entonces comprenderse (Restrepo 2008: 17:33/28:18). Con la fenomenología, los actores del retorno toman consciencia del fenómeno que viven y aprenden que tienen unas potencialidades para elaborar sus representaciones de reproducción y producción social que, llevadas a la escuela, constituyen el currículo escolar, y con el cual lograrían dar respuesta a sus demandas socioculturales, que de alguna manera disminuiría su situación de vulnerabilidad como comunidades en emergencia. Estas personas se hacen capaces desde su consciencia para entender el currículo como una noción sociocultural en la cual su mundanidad tiene cabida, luchando de manera franca contra una sociedad homogeneizante y monocultural, cuya tarea consiste en someterlos, colonizarlos, asimilarlos y prepararlos para el trabajo industrial.

Otra metodología complementaria a la etnografía empleada en el estudio, fue el interaccionismo simbólico, soportado en cuatro pilares que su fundador Herbert Blúmer (1998: 50), resume de la siguiente manera<sup>27</sup>:

1. Las personas, tanto individual como colectivamente, están preparadas para actuar sobre las bases de los significados que les han otorgado a los objetos que los rodea, para comprender su mundo
2. La constitución de una comunidad viene dada por el intercambio de símbolos de manera recíproca, éstos son interpretados desde dos ópticas, de una parte, desde la del grupo hacia el individuo, y de otra, desde del individuo hacia el grupo
3. Los hechos sociales, tanto individuales como colectivos se construyen a partir de un proceso donde los actores los observan, interpretan y evalúan para luego confrontarlos
4. Los sucesos que se dan en las organizaciones, las instituciones, en la división del trabajo y las redes interdependientes están en continuo dinamismo, no son estáticas

27. Traducción de los investigadores.

Lo que se pretendió entonces, con el interaccionismo simbólico, fue conocer los individuos en las relaciones con los otros y aprender los significados y símbolos en la interacción en situaciones concretas, en aras a detectar desde el diario vivir de los participantes sus designios emblemáticos, heredados de sus antecesores. Otro aspecto para comprender a las comunidades del retorno desde sus realidades, tiene que ver con la asignación de significado que estas poblaciones les han otorgado a conceptos abstractos (educación, pedagogía), propios de las sociedades mayoritarias.

De igual manera, los sujetos del escenario investigativo poseen un mundo de representaciones socioculturales que la escuela ha hecho imperceptible, pero que en su seno están ahí actuando, en medio de una diversidad también invisible que lucha porque su voz crítica sea escuchada en el marco de la emancipación y empoderamiento colectivo. Martínez (2012: 8), por su parte, plantea que el interaccionismo simbólico es un estudio de la acción que ha de hacerse desde la posición del actor. Puesto que la acción es elaborada por el actor con lo que él percibe, interpreta y juzga, el investigador tiene que ver la situación concreta como el actor la ve, percibir los objetos como el actor los percibe, averiguar sus significados en términos del actor, seguir su línea de conducta y cómo la organiza: en pocas palabras, consiste en hacer un estudio de los significados que las personas atribuyen a la práctica de la vida cotidiana, donde el investigador tiene que asumir el rol del actor y ver este mundo desde su punto de vista.

Por su parte, con la etnometodología, como apoyo complementario de la etnografía propuesta, se pretendió establecer los criterios dialógicos con los cuales la comunidad podría aportar en la elaboración de un currículo, en el cual los ciudadanos se sintieran representados, y sus voces encontrarán eco en el oído de las autoridades escolares, al momento de definir los conocimientos, saberes y valores a institucionalizar en la escuela, con el fin de ser reproducidos en sus descendientes. El rol de la etnometodología consistió en la interpretación que les daban los participantes a sus vidas en la cotidianidad para encontrarle sentido (Colas, 1999: 244).

Pero también se entendió que la etnometodología, además de darle sentido a lo que hacen las personas, se preocupa por las reflexiones que éstas hacen para llevar su vida (Coulon, 2005: 32), en lo que parece una sencilla rutina, pero que no lo es. Para ello fue fundamental captar sus expresiones, sus jergas venidas de su vocación laboral, sus giros lingüísticos y entender el juego del doble sentido de sus palabras, cuando se referían a lo que les sucedió en el destierro y la que ahora enfrentan en el retorno. En fin, con esta metodología complementaria, todo se centró en lo que la gente hace (Murcia & Jaramillo, 2008: 79) y que fue interpretado por los investigadores.

De igual manera, Martínez (2012: 3) afirma que para poder comprender a fondo la naturaleza y proceso de un fenómeno, es decir, la parte activa que juegan los miembros de un grupo social en la estructuración y construcción de las modalidades de su vida diaria, como producto elaborado por el grupo humano que vive unido,

genera lo que se podría llamar un *etnos*; que en el caso del presente estudio sería el ser oriundo de la vereda La Pola, o simplemente ser una persona del retorno.

### 3.1 Diseño de la investigación

Con el fin de dar una visión en conjunto de la investigación y de sus partes ampliamente desarrolladas durante el trabajo de campo (Martínez, 2011. 39), se ha elaborado el siguiente mapa global de la investigación:

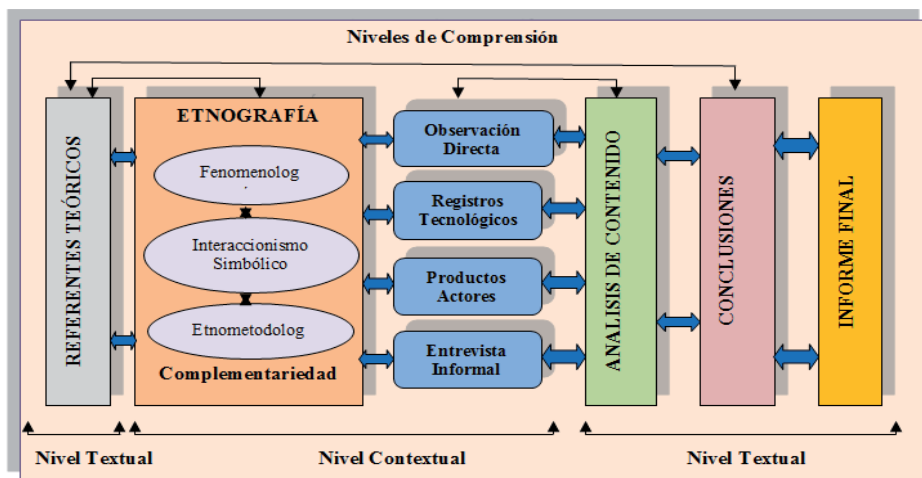


Diagrama 3. Diseño global de la investigación

### 3.2 Exegética intercultural del currículo de una escuela del postconflicto

La interpretación y comprensión de la información supuso hacer un ejercicio hermenéutico a través de redes de significado con la ayuda del software Atlas-ti 7.59, identificando en primera instancia, y a la luz del objetivo específico número uno, la dimensión **Potencialidades del currículo**: compuesta por seis dimensiones<sup>28</sup>, a saber: proyecto de vida, esperanza, alegría, educar para la vida, respeto y sentido de pertenencia. Esta dinámica marcó la pauta sistemática y naturalista que conllevó a discernir sobre lo que los actores del escenario investigativo demandan a la escuela sobre su patrimonio sociocultural, sin descartar que en las comunidades del retorno los saberes adquiridos a través de sus experiencias son un potencial que la escuela no puede desperdiciar, pues ellos

28. Ver en el anexo 1: mapa de Red de códigos. Nodo: Potencialidades del currículo. Línea (1155@602). En el cual se hizo el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.59 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 1.

han sido capaces de trazarse un horizonte, viendo en ella un espacio donde sus proyectos de vida pueden tener un punto de partida.

Se podría afirmar que hay una sinergia entre familia y escuela, creando un contexto de educación, tal como lo plantea Lundgren (1997:17), en el cual los procesos de reproducción no son más que la aprehensión y abstracción del acervo cultural que las nuevas generaciones toman por transmisión de sus adultos y que se institucionaliza en la escuela (Vasco, 2011: 17). Sin embargo, cuando los estudiantes empiezan sus labores escolares, se encuentran con que en la escuela se imparte un currículo proyectado por el Estado, que no tiene en cuenta su situación de vulnerabilidad y por consiguiente los condena a ser homogeneizados en un industrialismo donde los seres humanos solo producen para consumir.

De otra parte, los pobladores de la escuela “Los Tres Ángeles” esbozan su decisión de pertenecer a una comunidad con la cual se identifican y están dispuestos a construir y a afianzar su sentido de pertenencia (Sánchez Fontalvo, 2006: 137) a lo que ellos aman, sobresale en ellos su arraigo a la tierra, pero también en sus actuaciones no descuidan en ningún momento el hecho de estar resaltando que su vocación laboral es la ganadería. Esta población del retorno aspira a que sus hijos se eduquen para la vida desde su forma de pensar o de expresarse, como una posibilidad para darle sentido a sus esperanzas y recrear un nuevo referente que le dé validez a su identidad y cultura en renovación. Tampoco descuidan todas las manifestaciones que les produce alegría, son felices porque recuperaron las tierras que les usurparon, porque la escuela les abrió sus puertas, porque el Estado les revaloriza sus símbolos como el balcón<sup>29</sup> y les reescribe su memoria histórica. Lo anterior lleva a pensar a los investigadores que, en el seno de estas comunidades del retorno, se le da un alto sentido y significado a las acciones compensatorias del Estado, pues con ellas han aprendido a olvidar el sufrimiento que padecieron en el destierro. Corresponde entonces a la escuela del retorno ser elegida como el lugar en donde los miembros de la comunidad convergen como una familia extensa, que se entiende y se pone de acuerdo para salir adelante a pesar de las dificultades.

En torno al segundo objetivo específico se estudia la acepción de **La interculturalidad en el currículo**, la cual está compuesta por las dimensiones<sup>30</sup> de: comunidad, educar para la vida, cobertura, aprendizajes e inconformidad. Desde esta perspectiva, se observa que la población del retorno de la vereda La Pola está muy centrada en reconstruirse como comunidad, puesto que esto les da más oportunidades para que las sociedades dominantes los acojan, pero también el estar compartiendo de manera colectiva sus penurias, alegrías y aspiraciones socioculturales, encuentran en

29. El balcón es una construcción emblemática para la comunidad de la vereda La Pola. Es considerado el lugar histórico de reunión de los campesinos luchadores de la tierra.

30. Ver en el anexo 2: mapa de Red de códigos. Nodo: La interculturalidad en el currículo. Línea (1135@630). En el cual se hizo, el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.59 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 2.

su diario vivir caminos para desaprender los traumas del conflicto, y en ello también contribuye la presencia simbólica de la escuela en el contexto, esta última los inspira para integrarse de manera paulatina al sistema educativo y reencontrarse como familia y comunidad de base que piensa en las nuevas generaciones y en su relevo proyectado a futuro. Por ello inculcan a sus hijos el arraigo a la tierra y su vocación laboral, así como su preocupación por que sus símbolos como producto cultural de sus antepasados sean reproducidos socialmente (Lundgren, 1997: 16).

Sin embargo, a pesar de tener como intención primigenia en el retorno su reivindicación como sociedad campesina, aún no son conscientes, que se hallan en medio de una diversidad muy rica, con la cual podrían tender un diálogo endógeno, y luego hacerlo exógeno hacia una sociedad mayoritaria. Su cotidianidad se sucede en satisfacer sus necesidades básicas, su pensamiento está retraído en no permitir que las compensaciones gubernamentales representadas en los subsidios del Plan Colombia que reciben cada dos meses se les pierdan; se puede interpretar que pueden estar adquiriendo actitudes y posibles costumbres que indican alta dosis de “dependencia” de las dadas estatales. Se resalta igualmente, un declive de los liderazgos de algunas personas en torno a la búsqueda incesante de alternativas de acción conducentes a la mejora de los procesos de vida en ese ambiente cobijado por la desolación y la vulnerabilidad. Sus habilidades y capacidades de lucha se reclaman para generar un equilibrio crítico y verazmente emancipador y equitativo de sus gentes.

Hoy se muestran muy protagonistas y receptivos con los medios de comunicación, y las organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que los visitan, y los tienen como punto de referencia. Mientras sus bases comunitarias se dedican a protestar por los subsidios que les llegan tarde, al punto de poner en peligro su dignidad como personas sociales, con acciones como dejar que sus casas de triples canadiense se deterioren a la espera de alguna entidad nacional y/o internacional se conduela y se las construyan de material; o el hecho de descuidar su saneamiento básico, al hacer sus deposiciones a cielo abierto, poniendo en riesgo la salud de sus niños y niñas.

Esta lectura nos invita a considerar la necesidad inminente de analizar de manera profunda que la paz y el orden interno del país y sus pueblos (como la Pola) no son solo el silenciamiento-acallamiento de los fusiles como en algún momento lo señaló Bejarano (citado por Arias, 1991: El Tiempo). La paz, la concordia, la esperanza y la convivencia, también son el desarrollo de diálogos y acciones mancomunadas desde la premisa de la sinergia, la contextualización y la pertinencia de planes serios, a corto, mediano y largo plazo. Desarrollados con equidad y justicia social, de forma minuciosa y evaluada desde adentro y externamente.

Pero también esta población del retorno ha caído en el asimilacionismo (Tubino, 2012: 3), en el sentido de haber internalizado en sus mentes y acervo de significados socioculturales, maneras de vida venidas de una sociedad occidentalizada que no

tuvo reparos para acogerla. Lo acabado de decir, llevaría a pensar que los miembros de esta comunidad no quieren ser ellos con su *ethos*, ni tampoco aspiran a tener un *etnos*, se conforman con ser como sus demás congéneres de la sociedad mayoritaria. No aspiran a fortalecer su identidad múltiple, entendida como interculturalidad para asumirse en una intraculturalidad que los lleve a ser de donde verdaderamente están sus raíces.

De otra parte, cuando la escuela “Los Tres Ángeles” les ofrece una educación flexible por sus características biopsicosociales, los padres de familia ven esto como una oportunidad para que sus hijos tengan una movilidad social sin tanto esfuerzo, y sus hijos así lo conciben, al punto de no potenciar sus diferentes capacidades e intereses como grupo humano dentro de una misma cultura (Bartolomé *et al.*, 1998: 1484). Lo cierto es que en la escuela, los estudiantes, antes de aprender los contenidos de un currículo adaptado para ellos y con el cual se les tiene en cuenta sus estilos de aprendizaje, le hacen oposición manifiesta, prefieren aprender los roles de su sociedad desde el juego que nunca abandonan en sus quehaceres escolares cotidianos, en lo que se podría llamar un currículo oculto social, donde de manera consciente o inconsciente se desenvuelven satisfactoriamente y aprenden a ser subordinados o a ser humilladores de otros, adquiriendo un modo diferente de apreciar a los otros seres de la humanidad (Sichra, 2009: 102), puesto que lo que está escrito en el texto escolar no es importante para realizarse y/o fracasar en la vida. Por lo tanto, no se puede ignorar que las experiencias de sufrimiento vividas por estos jóvenes, se pueden invisibilizar con una poca estadía que ellos tienen ahora en la escuela del retorno, ellos aún no sufren de ceguera propiciada por la familiaridad de años y años de permanencia que la escuela provoca (Hutmacher, citado por Sichra, 2009: 103).

En este orden de ideas, la reproducción social de las comunidades del retorno se sustenta en transmitir sus destrezas y valores de una generación a otra, desde la cultura que se recrea con la devoción por la tierra y por lo que saben hacer con ella, son sus territorios de vida (Bello, 2004: 1). Estos principios los llevan más adelante a elaborar un cuadro de representaciones y simbologías que les dan sentido a sus vidas para seguir luchando y sobreponerse a sus dificultades, entre ellas están el balcón, sus credos religiosos y su tenacidad para luchar por lo que ellos creen que les pertenece.

Finalmente, desde la perspectiva del tercer objetivo específico se abordó **El currículo incluyente y dialógico** que consta de las siguientes dimensiones<sup>31</sup>: proyecto de vida, afecto, símbolo, autodeterminación, respetamos, autorreconocimiento, pertenencia y alteridad. Los habitantes del retorno de la vereda La Pola en sus nuevos ánimos, no conciben dejar perder la posibilidad de, por lo menos, dibujar en sus cabezas su proyecto

31. Ver en el anexo 3: mapa de Red de códigos. Nodo: Currículo incluyente y dialógico. Línea (971@627). En el cual se hizo el análisis de la información, mediante el Atlas-Ti 7.59 permitió la sustracción de estas dimensiones a la luz del objetivo específico número 3.

de vida, obsesionados por edificar una nueva morada en la cual entablan un diálogo con los objetos que les representa la razón de ser de sus vidas, el estar en contacto diario con su terruño, el esperar ser sepultados en la tierra por la cual lucharon y el anhelar que por lo menos su descendencia crezca allí. Aspiración en la cual se intenta recoger lo bueno de un pasado triste para darle sentido, sólo si se es capaz de proyectar el presente hacia el futuro (Essomba, 2006: 44), y en donde sus esfuerzos toman resignificados por lo que han persistido y han llegado a tomar decisiones valerosas. De ahí que, cuando asumen a la escuela dentro de su proyecto de sociedad próspera, se implican en principio de manera tímida, pero con el tiempo con ahínco para hacerse partícipes de lo público y aportar desde la imprescindibilidad de cada persona (Bartolomé, 2011: 4).

La construcción de las realidades sociales no está exenta de los símbolos de los contextos socioculturales, y en la comunidad educativa de la escuela “Los Tres Ángeles” sus representaciones giran en torno a las habilidades físicas de sus campesinos, complementadas con los saberes marcados por la tradición oral, surgidos desde sus vivencias y relaciones con los otros, en una afectividad surgida de un vivir y convivir en colectividad, en la cual su cultura proporciona a sus miembros unas formas significativas a través de todo el abanico de actividades humanas allí desarrolladas, incluyendo su vida social, educativa, religiosa y económica (Kymlicka, 2010: 112).

Por otro lado, los miembros de esta comunidad educativa se han logrado aglutinar alrededor de una asociación de campesinos (ASOCAMDESPO), con la cual gestionan ante las distintas autoridades que les pueden mitigar sus necesidades y penurias. Sin embargo, cuando ha habido la necesidad de interrelacionarse con las directivas de la escuela acogedora, se muestran muy prudentes, atinan solo a agradecer lo poco que han recibido de ésta. Su anhelo estriba en independizarse como institución escolar, porque sienten que su voz no es tenida en cuenta en las decisiones que allí se toman. Sienten que su *ethos* es desconocido (Tubino, 2012a: 7) y no aceptan ser homogeneizados en relación con el administrar una escuela, puesto que se sienten capaces de poder hacerlo y para ello vienen trabajando desde sus posibilidades ante las distintas autoridades educativas y, en su defecto, ante los diferentes agentes políticos que han puesto sus ojos en ellos y que han llegado a inducirlos, pues está comunidad, por su situación socioeconómica, se ha venido convirtiendo en una fortificación para políticos y organizaciones no gubernamentales.

A pesar de esta situación, la población del retorno de la vereda La Pola crea espacios de diálogo y reflexión sobre su futuro, sin importarles que, a pesar de haber luchado juntos por la recuperación de sus tierras, hay quienes han tenido mejor suerte y la están explotando, pero estos últimos, a sabiendas, que ya marcan una diferencia de tipo económico no abandonan a sus compañeros de cruzada. Lo más importante para ellos es fortalecerse como grupo en simultaneidad con el aprender a atenuar sus necesidades básicas; esta interacción intracultural les permite el fortalecimiento del sí mismo a

través de estos diálogos con sus pares, generando su principal fuente de cantera de lucha y resiliencia. Pero no todas las veces se ponen de acuerdo en lo que quieren, entonces desde el disenso entendido como una manera de estar juntos también (Tubino, 2011: 5), se reencuentran para volver a dialogar y reflexionar con el fin de fomentar el sentido de pertenencia hacia lo suyo, teniendo como referente el dolor que padecieron en una violencia estructural de la cual no conocían una justa causa.

## CONCLUSIONES

Un aporte original del estudio fue el hecho de haber develado el sentido que adquieren las ciencias de la educación cuando abordan personas y colectivos en situación de marginación, exclusión, vulnerabilidad y emergencia; se hizo un ejercicio de darle la cara a la localidad, a la región, a la nación, al Estado multinacional y al mundo. Personas y grupos humanos que se han constituido en *ethnos*, que por las circunstancias de la vida han atravesado diversas y complejas situaciones de injusticia, desigualdad social y destierro, acciones que para las poblaciones mayoritarias son invisibles, pero abordadas desde la investigación socioeducativa se han hecho palpables, logrando abrir caminos de sensibilización, esperanza y corresponsabilidad entre los participantes y la comunidad científica.

Pero también se ha abierto un espacio para el encuentro de hombres y mujeres dispuestos a pronunciar el mundo desde una educación dispuesta a elaborar un modelo de sociedad ideal, en la cual se promuevan las identidades cívicas compartidas en un fundidor de múltiples colores, es decir, se ha valorado la autonomía, el ser altruista y la soberanía del acto de hacer investigación, para coadyuvar de manera conjunta en la construcción y defensa común de las reglas de juego de la escuela, como lugar donde se cosecha convivencia social, todo esto sustentado en un sentimiento de pertenencia compartido hacia el terruño, los símbolos y los saberes de las primeras generaciones. De igual forma, es evidente la asunción de la diversidad educativa desde la pluralidad de contextos, procesos y problemas haciendo énfasis en los procesos humanizadores que demandan una auténtica igualdad de oportunidades para los allí inmersos.

Las voces pronunciadas por los participantes de una comunidad del retorno, representan las claudicaciones y las incertidumbres, pero no desboronadas en el destierro, la insensatez y la indignidad; por el contrario, están cargadas con altas dosis altruistas que podían dar esperanza y fe a sus propios proyectos de vida, cargadas de la utopía de una comunidad y mundo posible, iluminados por esa resistencia y emancipación que generan los procesos que como en Colombia han humillado sin vacilaciones la vida de millones de personas víctimas del conflicto armado, pero más aún de la persistente violencia estructural; que hace más “fuerte”, “casi impenetrable” la violencia de sangre. Las voces de las víctimas están siendo escuchadas, no solo en el derramamiento de sangre sino en la reparación; tampoco en lo físico con infraestructura sino en el horizonte de asegurar la equidad y justicia a partir de las instituciones, la participación democrática y la institucionalidad del Estado-nación. La educación, a través de la perspectiva del presente estudio, como punto de referencia y estado de la cuestión ya está comprometida en esta empresa.

Por otra parte, no se puede ocultar que el currículo oficial colombiano traslapa los procesos naturalistas que podrían reivindicar a los niños y niñas del retorno, víctimas

que han sido invisibilizadas por largos años de angustia. Hoy, sus voces de dolor, en la medida en que este estudio tenga oídos receptivos, será escuchada para reclamar sus ejes de identidad étnica y cultural para sus comunidades, como principios y fundamentos de la política de dicho currículo, el cual apuesta en estos contextos por la recuperación de la memoria histórica, de los eventos que de alguna manera marcaron el derrotero a la “penumbra”, pero a la vez, en términos resilientes, los que dan pistas altruistas de reconciliación y empoderamiento, con el fin de que las nuevas generaciones de las poblaciones del retorno, reconozcan los esfuerzos humanos de resignificar el territorio y la cultura de sus padres y abuelos.

Currículo dibujado en beneficio de sus comunidades, planteado además como una herramienta con la cual, a la generación que le correspondió el retorno, sea hábil en el empoderamiento de la cultura de sus antecesores, para revalorizarla y endosarla igualmente a su prole. En una búsqueda incesante, en la cual esta última pueda gozar y tener opción de participar en una sociedad del bienestar, activa, crítica, justa e intercultural, que coadyuva en la construcción de un proyecto de vida colectivo, donde se evidencien sus capacidades para sobreponerse a sus tropiezos, logrando realizarse como personas verdaderamente humanas, ricas en culturas y en sueños.

Se concibe igualmente, que este currículo ha de verse desde la lente de una crítica hacia una realidad escolar, que viene imponiendo el Estado a través de un discurso que reproduce un modelo de sociedad hegemónico, asimilacionista, compensatorio, alienante y monocultural que niega a los individuos y colectivos, los cuales han sido lacerados por los rigores que produce un destierro provocado. Consecuente con todo lo expresado en estas páginas, se afirmaría entonces que la potencial elaboración de un currículo para los semejantes del retorno, ha de contar con un alto sentimiento de pertenencia y sensibilización hacia todo lo que, para estas personas, les despierta arraigo, afecto, sueños y expectativas.

De igual modo, al adjetivizar el currículo con el concepto “inclusivo” se vislumbra *de facto*, que éste no puede ser elaborado de antemano, sino que ha de ir surgiendo en las dinámicas de la cotidianidad escolar, en las cuales emergen todo el caudal de experiencias de vida, saberes locales y percepciones acumuladas en el desarrollo de una nueva vida que acaban de emprender, para lograr realizarse como seres humanos y sociales. Estos procesos de construcción curricular desde la inclusión, sólo se logran desde una participación radical, donde los protagonistas son todos los miembros de la comunidad, no solo los padres de familia o acudientes.

Por otra parte, la interculturalidad desarrollada en la escuela del retorno se ha entendido en este estudio, como un tejido humano que propugna porque sus miembros logren realizarse como personas que disfrutan de paz, justicia y equidad en un mundo diverso, y en el cual desde adentro o desde afuera, sus participantes comprenden sus sistemas de recepción y legado de representaciones culturales

vernáculos, sin desvirtuar su capacidad para desplegarse a nuevos conocimientos, venidos de otros horizontes culturales. Es sencillamente abrirse hacia una mentalidad holística y cosmológica, pero también es una propuesta de conciencia ética.

Por lo tanto, la interculturalidad en el seno de la escuela se da cuando cada uno de los miembros allí convocados se hacen personas curiosas y no temerosas con respecto a los otros, y por ende a otras culturas, a aprender otros estilos de vida, y a estar dispuestos a considerar el punto de vista de otras gentes en lugar de asumirse como superiores en sus perspectivas o modos de vida heredados, en últimas son personas, que en sus roles de maestros, directivos, padres de familia, se sienten cómodos interactuando con personas de diferentes ambientes, en una permanente dialogicidad para así asumir esta dimensión como un mínimo de justicia compartida. De manera que les importa lo que le sucede a los demás, se ponen en su lugar, sienten su causa, y son capaces de trabajar por ellos y su comunidad.

En consecuencia, la interculturalidad adquiere sentido en la escuela, cuando la diversidad se hace visible y se propaga por todos sus rincones, no como una asignatura que la degrada a ser funcional, sino como una manera de asumir la vida, que corre transversalmente en ese intercambio de subjetividades en los allí emplazados. La interculturalidad es también una negociación de sentidos y significados dialógicos que se da en las comunidades multidiversas, en principio se sucede a su interior, para luego explorar en su exterior, con el afán de comprenderse e iniciar nuevas aproximaciones, en un ciclo de espiral.

De igual manera, cuando se inquiera por “el deber ser” de un maestro intercultural, sumido en una comunidad del retorno, se logró determinar que éste se hace intercultural en la medida que empodera como suya a la comunidad política y cultural donde presta sus servicios humanos y profesionales, siendo capaz de luchar sin nada a cambio por las dificultades y sueños de los otrora victimizados.

Por eso, el currículo del retorno ha de ser elaborado a partir de la comprensión que hacen sus beneficiarios desde su aliento irreductible, que los lleva a redimir sus infortunios, circunstancia que tampoco los inhibe para exteriorizar sin timidez sus saberes naturales y locales. Su candidez enciclopédica no envilece sus anhelos de ver a sus hijos e hijas instalados en una sociedad que no les exige comodidades, pero sí unos mínimos de bienestar, y el orgullo de haber cumplido como ciudadanos de bien. De ahí que sus saberes legados promueven en ellos caminos de subsistencia que dialogan de manera consensuada con excelentes prácticas de convivencia con la naturaleza, concibiendo a ésta no al servicio del hombre, sino el hombre al servicio de ella. Entonces hombre y mujer que se forman para vivir bien en estas comunidades del retorno, no se admiten como depredadores sino como seres que logran comprenderse en el saber vivir bien en una sinergia con las dinámicas de la naturaleza que también es sabia y proporcionadora de existencia verdadera. Entonces, el diálogo de saberes

transciende lo humano para anclarse en lo bioético, como una propuesta para salvar el mundo y, en consecuencia, al hombre.

Otro aspecto relevante del estudio, fue discernir sobre la interculturalidad desde una perspectiva crítica, se develó que en las comunidades del retorno se pueden ver momentos claros de representación práctica, cuando se ofrece interpelaciones a esa interculturalidad que subyace en el currículo de las escuelas del retorno, en el cual se atiende el diálogo de saberes; las reuniones naturales-cotidianas y asambleas para resolución de problemas y toma de decisiones acciones que se desarrollan bajo la pretensión de mejorar los procesos educativos al interior de la escuela, entendidos por los miembros de la comunidad como una oportunidad para mejorar a mediano y largo plazo su calidad de vida.

De igual manera, se determinó que el currículo del retorno cuestiona el pensamiento eurocentrista, para localizarse en un pensamiento latinoamericano emergente, desde el sur, siendo capaz de intercambiar e hibridar con éste, otros saberes y conocimientos desde otras latitudes y culturas del mundo, donde el acervo cultural tiene como fuente los saberes de los ancestros de la comunidad, sin olvidar que se es ciudadano del mundo. El conocimiento, para una escuela de Latinoamérica, se construye con el otro, con el actor, con la comunidad, promoviendo un intercambio recíproco de bienes y valores culturales, sociales, históricos, políticos, etc., conocimiento entre lo universal y lo local, entre lo llamado occidental y lo originario. Precisamente, la construcción del proyecto de vida y la correspondencia a este por parte del Proyecto Educativo Comunitario instauran un puente que da equilibrio a ese intercambio, en el marco de la realidad concreta de la comunidad donde se lleve este proceso.

Finalmente, se podría decir que este estudio, ha sido un trabajo inédito en cuanto a la presentación de su metodología, fue un trabajo comprensivo desde la perspectiva de la etnografía, entendida esta última como el relato y la descripción para una comprensión y luego una transformación, dándole sentido al diálogo de saberes. Diálogo de saberes que estuvo referido no solamente al discurso científico, sino también al discurso de la cotidianidad, en una triangulación desarrollada desde los ámbitos sociales y culturales, donde esta dialogicidad iba más allá de estos elementos, para articularse con los tres grandes aspectos fundamentales del proceso investigativo, como lo son: teoría, metodología y epistemología. Fue un entronque original que ha logrado hacer una ruptura de lo tradicional, al llevar al investigador socioeducativo a preguntarse: ¿Qué es la cotidianidad? Por lo tanto, la etnografía desarrollada en la investigación fue más allá de su concepto primigenio, para situarse en el sentido propio de un diálogo de saberes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montreal. Les Press de l'Université du Québec.
- Álvarez de Zayas, C. (2012) *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Aranzadi & Hoyos. (1917). *Etnografía, sus bases, sus métodos y aplicaciones a España*. En: Enciclopedia Espasa. Tomo 14. p.1230.
- Aristizabal, M.; Muñoz, M. & Tosse, C. (2011). *El gigante en el país de los liliputienses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación*. En: Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975 (voces y miradas sobre el paradigma anglosajón en educación). Popayán. Editorial de la Universidad del Cauca.
- Atlas ti, Qualitative Data Analysis. (2014). Quick tour. Atlas.ti 7 *Guía rápida*, atlas ti Scientific Software Development GmbH. Berlin. Version 7.18.
- Bartolomé, M. (2011). *¿Puede construirse la ciudadanía?* Documento policopiado. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Espín, J. & Rodríguez, M. (1998). *Educación multicultural*. En: Enciclopedia de educación. Barcelona. Editorial Océano. Policopiado.
- Bello, M. (2004). *Identidad y desplazamiento forzado*. Desplazamiento forzado y refugio. Universidad Andina Simón Bolívar. Programa Andino de Derechos Humanos PADH. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista8/articulos/martha%20bello.htm>
- Bello, M., Camelo, I.; Mantilla, L. & Mosquera, C. (2012). *Contando la violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la adolescencia*. Policopiado. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona. Editorial Ceac.
- Blumer, H. (1998). *Symbolic interactionism: perspective and method*. California. University of California Press.
- Candau, V. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. En: Revista Estudios Pedagógicos XXXVI. N° 2. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000200019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000200019&script=sci_arttext)

- Cedeño F. (2013). *Colombia hacia la educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de poblaciones. [www.mineducación.co](http://www.mineducación.co) Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Centro de Investigaciones Sociojurídicas CIJUS (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>
- Churruca, C. (2010). *La prevención del desplazamiento y la política de consolidación de la seguridad democrática: implicaciones para la cooperación internacional*. En: Desplazamiento en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. Medellín. La Carreta Editores.
- Colas, M. (1999). *Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación*. En: Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid. Editorial McGraw-Hill.
- Congreso de la República. (2011). *Ley 1448*. Bogotá, D.C Diario Oficial N° 48.096 del 10 de Junio de 2011.
- Corporación Yira Castro (2015). *Ya supimos por dónde vino el agua al coco. Relato de resistencia al despojo y análisis del proceso de restitución de tierras en el Magdalena*. [www.cjyiracastro.org.co](http://www.cjyiracastro.org.co)
- Correa de Molina, C. (2007). *Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales*. En: Revista internacional Magisterio. N°28. Bogotá, D.C.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- DeSouza, J. (2004). *La vigencia de la educación popular*. recuperado de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Ffe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA\\_VIGENCIA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy\\_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PRolyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vonnA&bvm=bv.46340616,d.eWU](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Ffe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FLA_VIGENCIA_DE_LA_EDUCACION_POPULAR.doc&ei=j5eOUcy_CZK29gSr0oCYBQ&usg=AFQjCNH2PRolyoR8ItmrOv47OorMPEjzkg&sig2=yUGZYxPgTlqoJpH7vonnA&bvm=bv.46340616,d.eWU)
- Dietz, G. (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Universidad Veracruzana de México. Revista de Antropología Iberoamericana-AIBR. Volumen 6. Número 1. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. [www.aibr.org](http://www.aibr.org)
- El Tiempo (1991). *El Quintín Lame en Pueblo Nuevo*. Jaime Arias. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-40618>
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Editorial Grao.
- Fals Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país. Ideas-acción para el cambio*. Bogotá, D.C. El Ancora Editores. Panamericana editorial.

- Fuenzalida, P. (2007). *Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el currículo intercultural*. En: Educación intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Universidad Santiago de Chile.
- Freire, P. (2010). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores S.A.
- Gairín, J. (2012). *Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones*. Documento de trabajo. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Documento policopiado.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. 5ª edición.
- Giroux, H. (2004). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la pedagogía crítica*. Centro Poveda. Anuario Pedagógico N°8.
- Gökalp, A. (1984). *Niños migrantes en Europa occidental: socialización diferencial y problemática multicultural*. UNESCO. En: Las migraciones: tendencias mundiales, corrientes regionales y nacionales, adaptación. Revista internacional de ciencias sociales. N°10. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000625/062516so.pdf>
- González Mediel, O. (2008). *Hacia un currículo intercultural en primaria. La investigación-acción como metodología y la canción como desencadenante de cambio*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2354>
- González Monroy, L. (2013). *Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena*. En: Revista Educación y Territorio. Tunja. Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes. Universidad Juan de Castellanos. Versión electrónica. Recuperado de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/issue/view/19>
- González Monroy, L. (2008). *Escuela y familia un compromiso recíproco en la IED. Santa Rosa De Lima en el corregimiento de la China-Chibolo. Estudio de caso etnográfico*. Tesis de Grado para optar el título de Magister. Sin publicar. Santa Marta. Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE-Caribe-Universidad del Magdalena.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Madrid. Ediciones Morata. Policopiado.
- Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Traducción de J.E. Rivera. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>
- Heise, M., Tubino, F. & Ardito, W. (1994). *La interculturalidad, un desafío*. Lima. CAAP.
- Hernández, A. (2011). *Discursos emancipatorios en el contexto universitario: el reto de la coherencia entre el decir y el hacer*. En: Revista Actualidades investigativas en educación. Universidad de Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación. Volumen 12. N° 2.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú. Editorial McGraw-en Colombia. Bogotá, D. C.

- Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Madrid. Editorial Herder.
- Ibáñez, A. (2010). ¿Qué hacer con el retorno? *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Bogotá, D.C. Ediciones Universidad de los Andes.
- Ibáñez, A. (2009). *Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia*. Universidad de los Andes. Centro de Investigaciones Socio Jurídicas CIJUS. Recuperado de <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>
- Jackson, Ph. (2010). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Jiménez, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca- México*. Tesis de Grado para optar el título de Doctora. Granada. Universidad de Granada. Departamento de antropología social. Policopiado.
- Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata. 4ª Edición.
- Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Hurtado Editorial.
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial
- Marín, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural. La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. Madrid. Narcea S.A. Ediciones.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. & Castro, J. (2011). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, M. (2011). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2012). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico sus aspectos metodológicos específicos*. Documento policopiado. Recuperado de <http://prof.usb.ve/miguelm>
- Mejía, M. (2012) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Video. Parte 2. 16: 02. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE>
- Mejía, M. (2012) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Video. Parte 2. 16: 02. Universidad de Ciencias y Humanidades. Lima. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYEMejía>, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, D.C. Ediciones desde abajo.
- Meroño, N. (1996) *La práctica intercultural en el desarrollo curricular de la educación primaria*. Madrid: MEC.
- Mignolo. W. (s/f). *La colonialidad en cuestión*. Entrevista de Norma Fernández.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s/f). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta Pedagógica*. Impreso por Ediciones Ltda. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0035/0106/02720106.pdf>
- Montealegre, R. & Domínguez, M. (1999). *Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua*. En: Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. En. Liberabit. Lima. Recuperado [http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8\\_ana\\_cecilia.pdf](http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8_ana_cecilia.pdf).
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE (2011). *Hacienda La Pola*. En: Con los pies por la tierra. Cartografías de impulsos y restricciones en el territorio. Video 4. Cds 1 & 2.
- Muñoz Sedano, A. (2013). *Enfoque y modelos de educación multiculturalidad e interculturalidad*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: [http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017\\_sedano.pdf](http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf)
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia. Editorial Kinesis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2011) Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. *Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- Pabón, R. (2012). *Las tensiones de la Educación Inclusiva*. En: Magisterio N° 56. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Paima, N. (2007). *El Sheripiari como agente socializador a través de la práctica médica en la cosmovisión asheninka*. La Paz-Bolivia. Edición PROEIB-Andes.
- Palacios, N. (2005). *Lineamientos curriculares para la cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá, D.C. Docentes Editores.
- Penaglia, F. (2012). *La paradoja del poder: ¿Elitización o empoderamiento colectivo?* Revista Polis. Universidad Bolivariana, Vol. II. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v11n32/art07.pdf>
- Presidencia de la República. (2005). *Decreto 250*. Bogotá, D.C. Diario Oficial N° 45.816 del 08 de Febrero de 2005.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. (2003). *El conflicto: callejón con salida*. Informe nacional de desarrollo humano. Colombia.

- Restrepo, B. (2008). *El desarraigo en su dimensión existencial*. Audio de 28:18 minutos. Formato mp3. Recuperado de <http://www.destierroyreparacion.org/node/141>
- Rojas, J. (2007). *El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación*. CODHES. En: Revista Internacional Magisterio N° 28. Bogotá, D.C.
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa. Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. En. Liberabit. Lima. Recuperado [http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8\\_ana\\_cecilia.pdf](http://revistaliberabit.com/es/wp-content/uploads/2013/revistas/liberabit13/8_ana_cecilia.pdf).
- Sánchez Fontalvo, I. (2013). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta. Editorial de la Universidad del Magdalena.
- Sánchez, I.; Sánchez, J. & Ortiz, A. (2013). *Educación para una ciudadanía inclusiva. Diagnóstico de necesidades formativa del profesorado de básica secundaria y media académica*. En Revista: Logos y Tecnología. Bogotá, D.C. Policía Nacional de Colombia.
- Sánchez, Fontalvo I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta-Colombia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2348>
- Sánchez, Fontalvo I. (2013). Resumen de los capítulos 9 y 10 de Metodología de la investigación educativa. *La investigación cualitativa orientada a la comprensión*. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena-RUDECOLOMBIA. Policopiado.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? En: Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz. Plural Editores.
- Stainback, W.; Stainback, S. & Moravec, J. (2007). *Un currículo para crear aulas inclusivas*. En: Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea Ediciones.
- Suárez, H & Valencia, A. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Estanislao Zuleta. Demófilo. Biblioteca Libre. [www.omegalfa.es](http://www.omegalfa.es)
- Suárez, D. (2010). *Las consecuencias morales del desplazamiento; una demanda por la reconstrucción del "proyecto de vida"*. Desplazamiento forzado en Colombia. Prevenir, asistir, transformar. Cooperación internacional e iniciativas locales. La Carreta Editores. E. U.
- Terán, M. (2011). *Currículo comunitario Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea*. Cochabamba. FUNPROEIB-Andes.
- Tubino, F. (2013). *Memorias del seminario internacional "Hacia el diálogo de conocimientos"*. Lima. Red Internacional de Estudios Interculturales-RIDEI. Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP.

- Tubino, F.; Escobar, R.; Flores, A.; Navarro, V., & Calderón, F. (2013). *Justicia Tridimensional en el Perú: análisis de contexto, marco teórico y propuestas*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP. Documento policopiado.
- Tubino, F. (2012). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>
- Tubino, F. (2012a). *Entre la hermenéutica y multiculturalismo*. Documento policopiado. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena.
- Tubino, F. (2011). *El interculturalismo*. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2011. Policopiado.
- Tubino, F. (2004). *El interculturalismo y los Estados latinoamericanos*. Conferencia magistral. Foro latinoamericano sobre interculturalidad, ciudadanía y educación. Cuetzalán. FLAPE. México. Documento de trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Santa Marta. Universidad del Magdalena. 2011.
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Tomo 1 de la Colección de la pedagogía colombiana. Educación, pedagogía y currículo. Varios autores. Cali. Red Colombiana de Pedagogía. RCP-Redipe.

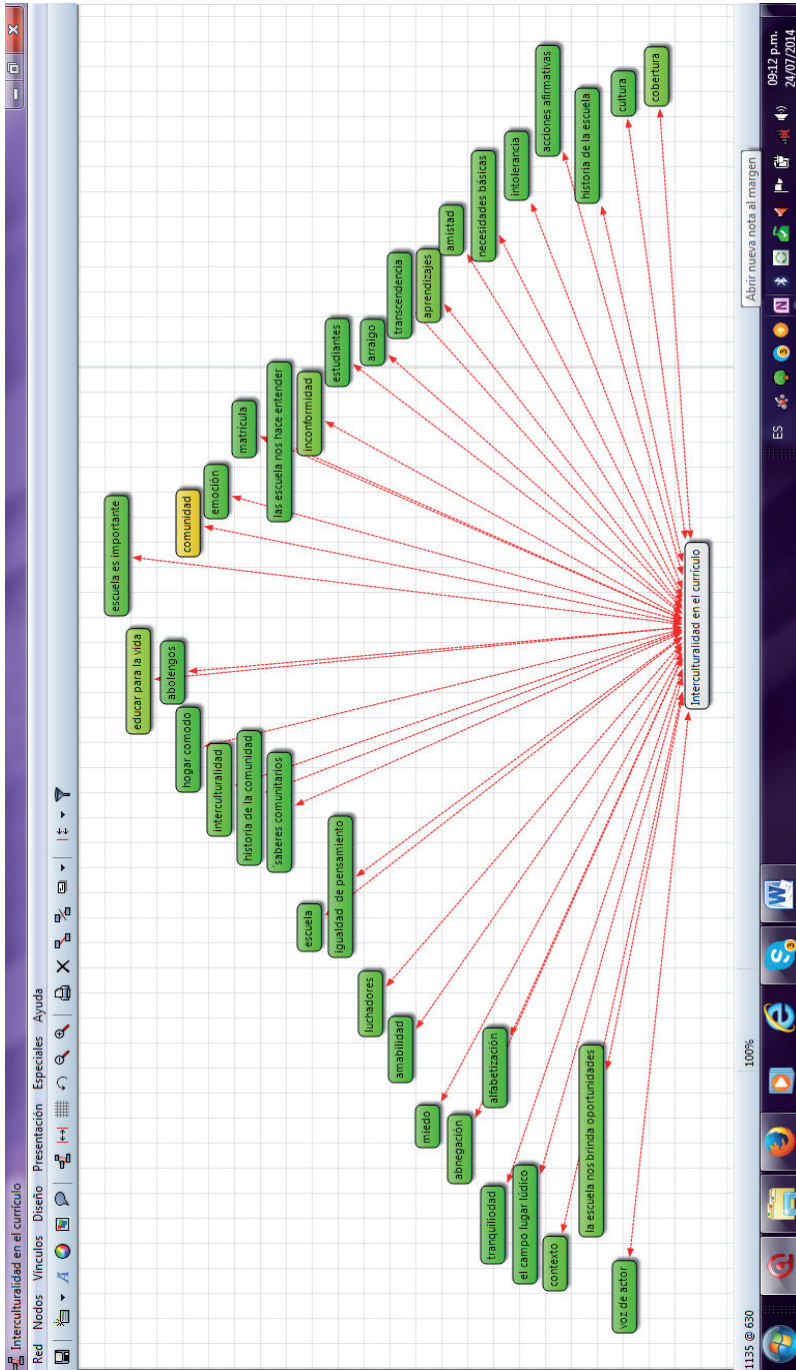


# ANEXOS

Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia



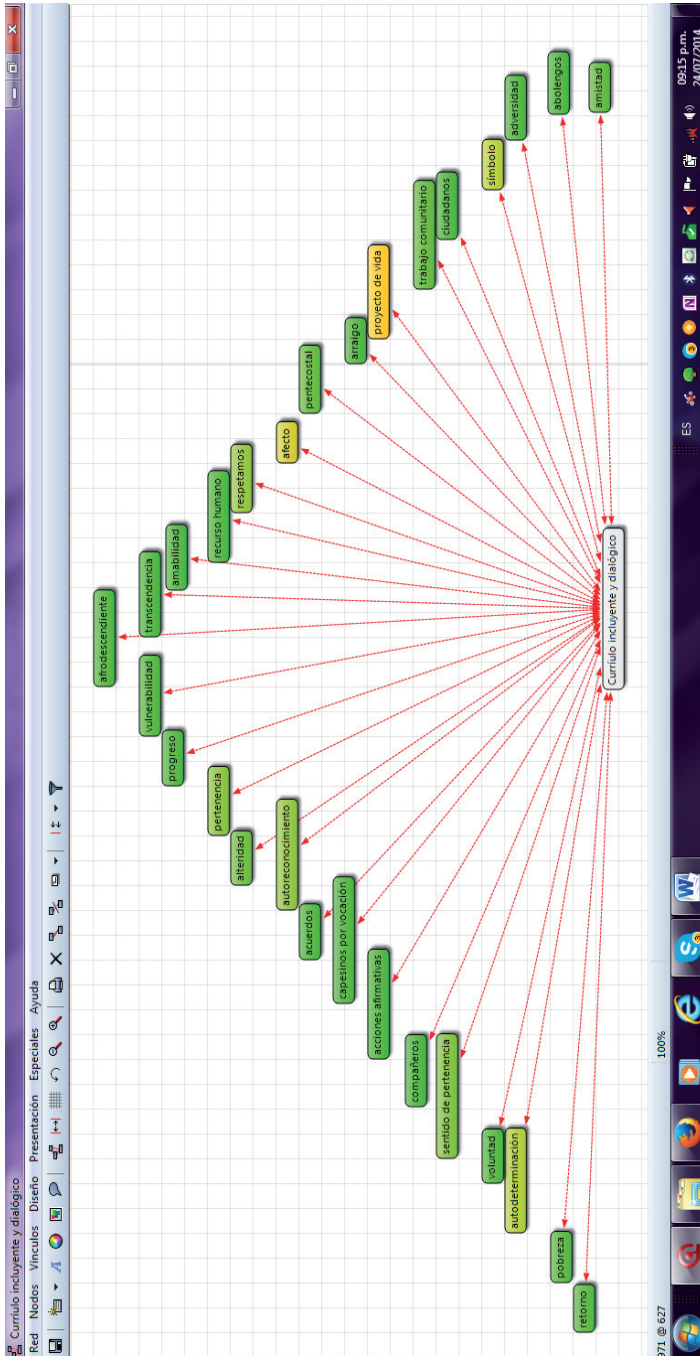
## ANEXO 2



Red de códigos. Nodo: interculturalidad en el currículo. Línea (1135@630)

Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. Referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia

# ANEXO 3



Red de códigos. Nodo: currículo incluyente y dialógico. Línea (971@627)