

Una perspectiva crítica para la implementación de prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de desplazamiento¹

Marcelle Patricia Nova Camacho²

Luis Alberto Arias Barrero³

Zorayda Burbano Bravo⁴

Recibido: 20 - julio - 2013

Aprobado: 01 - octubre- 2013

Resumen

El presente artículo de reflexión se enmarca en una perspectiva crítica y surge ante la necesidad de plantear propuestas que aporten elementos útiles a las instituciones educativas en cuanto a la implementación de prácticas pedagógicas con población en situación de desplazamiento. En él se describe y se reflexiona acerca de distintos efectos que sobre los estudiantes desplazados tiene el fenómeno del desplazamiento forzado, y se caracterizan las prácticas pedagógicas con la población mencionada, mostrando cómo ellas tienden a ser homogenizadoras, desconocedoras de la diversidad cultural propia de este tipo de población, no dialógicas y acompañadas de un marcado tinte paternalista. Es así como es posible afirmar que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas existe un desconocimiento de la conformación actual de la escuela —en particular en el ámbito de la educación pública en Colombia—, la cual podría englobarse en el concepto de ‘mosaico cultural’. Este concepto debe ser apropiado por la escuela como característica fundamental acerca de la cual hay que reflexionar para pensar nuevas prácticas emancipadoras. El artículo sugiere líneas de acción en el marco de la pedagogía crítica, proponiendo a la institución educativa que se asuma como una escuela reflexiva y que responda a las necesidades educativas de las poblaciones desplazadas.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, efectos del desplazamiento, prácticas pedagógicas, diversidad cultural, educación intercultural, escuela reflexiva.

Abstract

This reflection article is part of a critical perspective and arises from the need of making proposals to provide useful elements to educational institutions for the implementation of teaching practices with force displaced population. It describes and reflects on different effects the phenomenon of forced displacement has on displaced students. The pedagogical practices used with this population are characterized to show how they tend to be homogenizing, how they disown cultural diversity of this type of population, they are not dialogic and with a marked paternalistic tinge.

Thus, it can be said that the development of teaching practices is a lack of knowledge of current school shaping in particular in Colombian public education field which could be encompassed in the concept of ‘cultural mosaic’. The school should adopt this concept as a fundamental attribute that need reflection in order to propose new emancipatory practices. The article suggests courses of action within the framework of critical pedagogy proposing the school to be assumed as a reflective institution which response to the educational needs of displaced populations.

Keywords: Forced displacement effects, pedagogical practices, cultural diversity, intercultural education, reflective school.

1 El artículo presenta una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas en instituciones educativas con estudiantes en situación de desplazamiento, razón por la cual recurre a las fuentes primarias de la investigación *Escuela y desplazamiento en Colombia: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas en instituciones educativas receptoras de población en situación de desplazamiento*, ya finalizada.

Esta investigación fue desarrollada por los autores dentro del grupo de investigación Educación Superior, línea de Prácticas pedagógicas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana durante los años 2010 y 2011, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica. La muestra utilizada incluyó a directivos, docentes y estudiantes de instituciones educativas que a lo largo de todo el país atienden a niños y jóvenes en situación de desplazamiento.

2 Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. E-mail: zburbano@javeriana.edu.co y zorbur@mixmail.com

3 Sociólogo, especialista en educación y desarrollo cultural, Magister en Desarrollo educativo y social; docente del Programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate y de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. E-mail: laarias@javeriana.edu.co

4 Psicóloga, con estudios de maestría en Comunicación. Docente en las áreas de Psicología y de Educación. E-mail: nova@javeriana.edu.co

Contextualización

De acuerdo con el informe de la Consejería para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (*Codhes, 2012*), cerca de 6 millones de personas habían sido sometidas al desplazamiento forzado en Colombia en los últimos 25 años. De este total, el 54% de la población corresponde a menores de 18 años, algunos de los cuales ingresaron a las instituciones educativas del país en razón a las políticas de inclusión educativa puestas en marcha por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde hace aproximadamente una década. Por consiguiente resulta de especial interés establecer la manera como han sido atendidos los niños y jóvenes que han llegado a dichas instituciones huyendo del conflicto armado.

La investigación se llevó a cabo al interior del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, en la línea de investigación Pedagogía crítica y escuela en los años 2010 y 2011. Ella se propuso indagar desde la Pedagogía crítica por la forma en que a través de las prácticas pedagógicas están siendo atendidos los estudiantes en situación de desplazamiento en un amplio grupo de instituciones educativas del país.

Entender la práctica pedagógica desde la Pedagogía crítica nos remite necesariamente al concepto de praxis de Freire (1970). La praxis debe estar presente siempre tanto en las acciones educativas como en las acciones de los oprimidos que se orientan a su liberación. Ésta, la liberación, es el producto de la reflexión y de la acción, llevadas a cabo en conjunto. Nadie se libera solo así como nadie es liberado por otro. La relación dialógica trae como resultado la concienciación y por ende, la liberación en un acto en el cual tanto educadores como educandos son co-intencionados en la labor tanto de conocer la realidad críticamente como de recrearla.

Para Freire, la vida humana solo tiene sentido en la comunicación y es la comunicación entre educador y educando –mediatizados por la realidad– la que lleva a la superación de la educación “bancaria”, ese

tipo de educación de carácter paternalista en el que el educando se asume como un ser que debe adaptarse a la realidad que le impone el mundo que domina, a través de una pedagogía en la que el educador es el sujeto del proceso, mientras los educandos son meros objetos que acumulan pasivamente el conocimiento transmitido (Freire, 1970, p. 71-84).

Otro concepto que orientó el proceso investigativo fue el de inclusión y la pregunta por la posibilidad de avanzar hacia una verdadera práctica educativa intercultural. Según Albán (2012), las escuelas congregan tal variedad de particularismos étnicos con poca capacidad de interlocución, que lleva a que las escuelas –y la sociedad– se fragmenten cada vez más. De acuerdo con este autor, la alternativa es adoptar una educación intercultural, pero no entendida como la interculturalidad del “relacionamiento” (que continúa con las asimetrías y el diálogo entre una cultura hegemónica y una subalternizada), ni tampoco como la interculturalidad de la “cognición” (conocer al otro en cuanto al estereotipo de lo exótico), sino como la educación intercultural que se constituye en un proyecto político, ético y epistémico que lleve a: “1) el cuestionamiento de las estructuras de poder, 2) el reconocimiento de diversos lugares de producción de conocimiento y 3) la humanización de las condiciones de existencia de todos los sujetos” (p. 61).

Ahora bien, la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio que se manifiestan en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y a las sociedades. En este sentido, la cultura se constituye en patrimonio común de la humanidad por lo que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Como fuente de intercambios, de innovación, de creatividad, la cultura da paso a la diversidad cultural y en una sociedad cada vez más diversificada, requiere garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivencia de personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas. Es por ello que las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos

garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. El pluralismo cultural, definido de esta manera, se constituye en respuesta política al hecho de la diversidad cultural (Medina, 2004).

La diversidad cultural también se ve afectada por las tradicionales prácticas pedagógicas ya que en la escuela se han separado las emociones de los procesos cognitivos. Si bien existen perspectivas teóricas que estudian los procesos cognitivos y afectivos por separado, en la escuela deberían estar íntimamente relacionados, ya que cada individuo es único y poseedor de una forma particular de expresar los sentimientos y de reaccionar ante los conflictos (Sastre y Montserrat, 2002). En el mismo sentido, para Rodríguez (2004) el desplazamiento forzado afecta a los niños y jóvenes deteriorando su salud física y mental, con lo cual se hace necesario un acompañamiento en su proceso de reinserción a su nueva forma de vida.

Haciendo visible otro aspecto de la misma problemática, Gibaja (1995) enfatiza en que la escuela se ha visto enfrentada a las variaciones culturales donde la diversidad no conduce necesariamente a que los contenidos del aprendizaje deban vincularse a los entornos de cada niño para que logren significación, sino, por el contrario, que la institución escolar sea capaz de producir cambios en su organización y estructura a fin de alcanzar los objetivos educacionales sin desprestigiar las diferencias.

En razón a lo anterior, terminan poniéndose en marcha propuestas curriculares, en muchos casos ajenas a las prácticas sociales y culturales de los educandos y, en su lugar, agenciándose formas de ser y estar en el mundo, que por su misma naturaleza, llevan a su vez, a la reproducción de prácticas homogenizantes con muy poca relación con los referentes históricos, sociales y culturales de quienes en condición de desplazados llegan a las instituciones educativas.

En este orden de ideas, se estarían formando individuos que desconocen su pasado histórico y sus raíces culturales, pero también las múltiples interrelaciones que entran en juego en la conformación

y desarrollo de las comunidades locales. Con esto también se están agenciando prácticas pedagógicas que por su misma naturaleza inhiben la posibilidad de generar el diálogo intercultural y de construir relaciones más horizontales entre docentes y educandos, toda vez que aquellos aparecen como los únicos poseedores del conocimiento, en tanto que éstos, de forma pasiva, se limitan a recibir lo 'otorgado' por los docentes. En palabras de Freire (1982), si asumimos al educador como quien sabe y a los educandos como quienes no saben, aquél da, entrega su saber -que pierde su carácter de 'experiencia realizada'- para convertirse en uno de experiencia narrada o transmitida. Esta acción es producto de la visión 'bancaria' de la educación, que busca adaptar y ajustar a los individuos, con el consecuente deterioro del desarrollo de su conciencia crítica y la imposibilidad de convertirse en transformadores del mundo, en sujetos de él.

En estas condiciones, y retomando de nuevo a Freire (1982), se hace evidente el predominio de prácticas pedagógicas poco dialógicas y por tanto no orientadas a superar la contradicción educador-educando. Por el contrario, en los procesos formativos, la voz de los niños y los jóvenes en situación de desplazamiento está ausente. Sus historias personales y colectivas muy poco cuentan; tampoco sus prácticas sociales y culturales, las que, además, no entran en diálogo con las maneras de ser y estar en el mundo de sus pares o de quienes pertenecen a los contextos de llegada. Por consiguiente, siguen predominando prácticas pedagógicas ancladas en concepciones educativas verticales, con poca inclinación al diálogo igualitario, divorciadas del mundo de la vida, poco preocupadas por hacer del desarrollo de la autonomía y de la construcción de la democracia los propósitos importantes de las instituciones educativas.

Metodología

El acercamiento a las prácticas pedagógicas de las instituciones estudiadas se realizó mediante un estudio cualitativo de corte etnográfico en el cual se indagó por los discursos institucionales y no institucionales y las prácticas pedagógicas que se llevan

a cabo en estos espacios escolares para explorar la forma como las instituciones educativas estaban acogiendo, desconociendo, integrando o excluyendo a los niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado en el país.

Con miras a abarcar el amplio panorama de instituciones con población desplazada, se escogió una muestra a partir de la división del país en cuatro zonas: Norte, Centro, Suroccidente y Oriente.

El proceso metodológico se desarrolló así: se seleccionaron inicialmente las instituciones educativas con presencia importante de población desplazada por la violencia. En cada institución la muestra fue constituida por estudiantes en situación de desplazamiento, docentes y directivos. Se entrevistó a 140 estudiantes, a 70 docentes y a 35 directivos. Se utilizó, además, la observación para registrar el desarrollo de las actividades pedagógicas y de diferentes momentos de encuentro colectivo. Igualmente, se revisaron los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional – PEI y Manual de Convivencia).

Con la realización de las entrevistas y las observaciones se buscó establecer si se llevaba a la práctica el diálogo entre docentes y estudiantes, entendido éste como el eje fundamental de la práctica pedagógica. En palabras de Freire (1982), el diálogo es la posibilidad de ‘pronunciar’ el mundo, a la vez que se transforma en un hecho problematizador, el cual es un acto creativo infundido por el amor. El diálogo es entendido aquí, y de acuerdo con el autor, como una exigencia existencial: los hombres ganan significación, en cuanto hombres, en la medida en que transforman el mundo al pronunciarlo en un acto de creación.

Resultados

Tal y como se desprende del trabajo de campo realizado, los directivos y los docentes de las instituciones en mención tienen una visión general de lo que ha sido el desplazamiento forzado. En este sentido, asocian esta problemática con la violencia generalizada que desde hace algunas décadas se desarrolla en la mayor parte del país. Hay quienes con-

sideran que el desplazamiento forzado obedece al control del territorio propiciado por distintos actores armados, en tanto que otros estiman que en el desarrollo de esta problemática inciden marcadamente intereses de corte transnacional en virtud de las tendencias recientes de una economía cada vez más mundializada. En palabras de algunos de los docentes y directivos entrevistados, *“las causas, vuelvo y las digo, el poder, ese es el poder, ¿de qué? de tener más tierras, ¿quiénes? Los terratenientes..., una guerra que es un negocio de los diferentes presidentes y de las fuerzas armadas para poder manejar grandes presupuestos”*. *“El desplazamiento forzado obedece al control del territorio por parte de los actores armados, con el propósito de apropiarse de las tierras de los campesinos”*. *“El desplazamiento forzado es un problema debido a la presencia de las multinacionales, las cuales han tomado una importancia mayor a raíz del desarrollo de la globalización y el neoliberalismo. Las multinacionales necesitan de las tierras de los campesinos y por eso los sacan de allí”*.

Estos testimonios de algunos de los directivos y docentes entrevistados se acercan en cierta medida a lo expuesto por los estudiosos de dicha problemática. Para autores como Fajardo (2002), Machado (2009) e Ibáñez y Muñoz (2010) el desplazamiento forzado en Colombia se halla ligado a la tenencia de la tierra, la cual ha sido inequitativa a lo largo de la historia nacional. Otros, por su parte, consideran que el desplazamiento forzado está ligado a las tendencias recientes del capital transnacional, expresado en el desarrollo de una economía cada vez más internacionalizada con efectos crecientes sobre los recursos de algunas regiones, los cuales son apetecidos por las empresas multinacionales y de ahí la expulsión de un buen número de población campesina. Dentro de esta tendencia se destacan, entre otros, los trabajos de ONIC (2003), Escobar (2004), Mondragón (2008), Coronado (2010) y Alfonso, et. al. (2011).

Sobre los efectos que se dependen del desplazamiento forzado hay consenso al señalar que éste genera marginalidad, pobreza generalizada, ruptura de los proyectos de vida individuales y colectivos,

diversidad de traumas de orden psicosocial y cambios culturales abruptos, entre otros. Todas estas problemáticas se hacen visibles en las instituciones educativas, razón por la cual es común encontrar niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, muchos de ellos retraídos, otros que reflejan rabia, soledad, necesidad de afecto o poco interés por reconstruir su proyecto de vida.

Los directivos y docentes entrevistados consideran que a raíz del desplazamiento se generan efectos de distinto orden como se expone a continuación:

Efectos de orden emocional: para Velásquez, et., al., (2005) los impactos a nivel emocional generados por el desplazamiento forzado son evidentes. Por mucho tiempo se sigue temiendo por la seguridad, hay dificultad para relacionarse con las personas del entorno inmediato y en ocasiones se asumen actitudes de agresividad y/o miedo, entre otras. Para estos autores,

El derrumbamiento súbito y total del argumento o sentido de la vida se produce cuando ocurre un cambio brusco y significativo en la situación vital de la persona, la cual trae consecuencias y efectos sociales, emocionales y físicos que rebasan en forma temporal las posibilidades y capacidades del individuo para su adaptación psicológica (p.36).

Algunos de los directivos entrevistados son claros al manifestar que buena parte de los niños y jóvenes desplazados asumen comportamientos particulares:

“Claro, los niños desplazados, son niños muy tristes, son niños tristes, de mirada triste, son niños donde si uno tiene una expresión de afecto y de cariño hay una respuesta inmediata, de gran deseo de ser tocado, reconocido, y por el otro lado encuentra uno jóvenes que faltan y se ausentan mucho de la escuela que es una de las grandes carencias, porque muchas veces sus papás prefieren -o ellos- quedarse en casa porque no tienen qué comer”. Un docente complementa la anterior apreciación: “hay unos muchachos que son tímidos, otros que son rebeldes para ocultar su situación, su condición emocional, entonces yo he logrado explorar en los grupos que me han tocado, que las rebeldías, las indisciplinas que los peaos

presentan son producto de esa negación, de ausencia de afecto en la casa, ellos tienen otro comportamiento, entonces se vuelven rebeldes, porque ellos interiorizan ese desafecto del papá, de la mamá, del abuelo, de la abuela, entonces lo convierten en agresión. Es una conducta que he podido observar entre ellos”.

Efectos de orden cognitivo: tanto los directivos como los docentes coinciden al afirmar que uno de los mayores efectos generados por el desplazamiento forzado tiene que ver con la dificultad para asimilar los conocimientos. Por largo tiempo pesan demasiado los traumas, producto de episodios asociados a las circunstancias en que se produjo la huida hacia los nuevos contextos. De ahí que los docentes entrevistados encuentran diferencias importantes al respecto entre quienes han sido sometidos al desplazamiento forzado y entre quienes no lo han padecido.

“Sí hay diferencias, cognitivas y de todo. Hay diferencias marcadas porque ese niño sigue con los fantasmas de que anda perseguido, sigue con las dolencias de que le han quitado el espacio donde él vivió por mucho tiempo con su papá y su mamá; sigue con la tragedia pidiendo limosna hoy, porque no hay que comer mañana, sigue con todo el atropello de una sociedad que lo ve como un objeto, como indeseable, desechable, aislado, rechazado, entonces todo eso tiene que crear problemas. Evidentemente hay diferencias, fuera de eso que en los intercambios de juegos es el desplazado el que siempre sale perdiendo, le zampan la mano y lo hacen llorar y lo tratan como a cualquier papel o como cualquier cosa”.

Efectos de orden socioeconómico: la mayor parte de los trabajos sobre el desplazamiento forzado subrayan la extrema vulnerabilidad con que deben comenzar las personas el proceso de adaptación a los nuevos contextos. De manera particular, Ibáñez y Moya (2006) expresan lo siguiente:

El desplazamiento causa una caída sustancial en casi todas las dimensiones del bienestar. Los resultados revelan que los hogares desplazados experimentan una caída considerable en el consumo agregado por adulto equi-

valente. Mientras que en los municipios de origen el consumo agregado anual por adulto equivalente de estos hogares era, en promedio, de \$1.8 millones, después del desplazamiento el consumo agregado sólo llega a ser de \$1.1 millones. Esto equivale a una pérdida de 35.7 puntos porcentuales en el consumo agregado como consecuencia del desplazamiento. Es importante anotar que más del 30 por ciento de los hogares experimentan una fragmentación del hogar como consecuencia del desplazamiento, lo cual disminuye el tamaño del hogar. Pese a un menor tamaño del hogar, el consumo por adulto equivalente desciende significativamente después del desplazamiento (p. 11).

Los entrevistados (docentes y directivos) encuentran los efectos de orden socioeconómico especialmente asociados al estado de vulnerabilidad antes mencionado, situación que se hace especialmente visible en las instituciones educativas, al no contar, la mayoría de las veces, con los recursos mínimos para la compra de los implementos requeridos para el desarrollo de los procesos formativos. Un directivo afirma: *“porque el niño que no tiene papá, o que el papá no tiene trabajo, tiene que venir con uno o dos cuadernitos apenas, no trae diccionario, no trae nada, son pocos los materiales con relación a otros, que sus papás si tienen su trabajo, trabaja la mamá, trabaja el papá, o trabaja uno de los dos, es decir con el hecho de que trabaje uno de los dos ya por lo menos ya hay una ayuda, o muchos niños que los papás están viviendo en Bogotá, o en Medellín y les mandan recursos, que tener muchos niños aquí que los papás trabajan en otras partes...”*. Uno de los docentes entrevistados considera que además existen otros efectos de este orden: *“los niños que vienen, a veces, no todos, cuando vienen en situación de desplazamiento, han venido de un lugar a otro y no han tenido como un lugar estable, entonces en ese proceso de buscar donde asentarse, duran un año, dos, hasta tres años, entonces, ¿qué pasa?, de que ese niño no termina el espacio escolar y va creciendo y va creciendo y está en el mismo grado, entonces se pasa de extraedad, entonces un niño de 10 años haciendo primerito, un niño de 15 años haciendo quinto de primaria, entonces ese*

niño va a tener dificultades o va tener cosas negativas con relación a uno que venga en su grado normal...”.

Efectos de orden cultural: la mayor parte de las personas sometidas al desplazamiento forzado migran del campo a la ciudad y de diferentes regiones del país, razón por la cual, proceden de contextos culturales con características específicas y diferentes a las de la mayoría, situación que lleva implícitas formas particulares de ver el mundo y de percibir la realidad. Sobre el particular, Bello (2001) dice:

A pesar de la diversidad de lugares de procedencia es común denominador encontrar en los testimonios de los desplazados una fuerte relación con la tierra, la evocación permanente del río, la montaña y los animales, los cuales han hecho parte de su forma de vida, no sólo por haber sido la fuente permanente y siempre dispuesta para la subsistencia, sino la base del trabajo que les ha permitido ganar el reconocimiento como personas capaces de tener independencia y de responder por sí mismas (p.15).

Por su parte, para Alba (2007), “uno de los efectos de este proceso es la acentuación de la complejidad y diversidad cultural en las ciudades intermedias y grandes capitales...”(p.33). Este autor agrega que

La escuela es uno de los escenarios donde se manifiesta más crudamente la situación antes descrita. Cada vez más nuestras aulas están caracterizadas por la diversidad cultural, la cual tiene algunas características críticas por las secuelas emocionales que dejan un desarraigo violento en el que regularmente se han perdido seres queridos en circunstancias de terror y de sevicia (p.33).

Para los entrevistados, los efectos culturales se hacen especialmente visibles en las instituciones educativas, situación que trae hondas consecuencias sobre los procesos formativos. Un directivo plantea: *“aquí hay estudiantes de muchas partes, hay del Tolima, hay del Llano, de la costa, del Chocó y muchas veces los comportamientos no son los mismos”*. Un docente advierte algunas diferencias entre la educación del contexto rural y la de la ciudad, al tiempo que precisa algunas consecuencias sobre el particular: *“hay marcadas diferencias, no es lo mismo lo rural que lo*

urbano, son paisajes diferentes, el paisaje del campo es uno y el paisaje de la ciudad es otro, entonces el niño estaba acostumbrado a una tranquilidad allá en el campo y el del pueblo pues tiene ya también otras competencias, el del campo tiene unas distintas, tiene a veces un modelo que es una maestra con cinco grupos, en cambio en la escuela ya urbana es un maestro con cada grupo, eso impacta y crea problemas porque el uno tiene más abierto el mundo del conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje que aquel que tiene una profesora para cinco grupos...”. Otro docente complementa la idea anteriormente expuesta: “en la ciudad el impacto de las tecnologías es arrollador, mientras que en el campo no. Entonces el niño que llega a la ciudad se va a encontrar en desventaja con respecto a sus compañeros”. Por su parte dos de los estudiantes entrevistados ponen de presente las diferencias entre el contexto cultural del lugar de procedencia y el del sitio de llegada, a la vez que muestran diferencias importantes en lo educativo: “Allá todos nos conocíamos y compartíamos todos los días..., acá la gente poco se relaciona con los vecinos”; “allá las clases eran como más al natural, la clase de ciencias se hacía en contacto con la naturaleza, había animales, plantas, aquí en cambio todo eso lo vemos a través de láminas o figuras”.

Y ante las problemáticas anteriormente descritas, ¿qué están haciendo las instituciones educativas del país?

La primera reflexión en torno a este interrogante es que si bien la población estudiada (docentes y directivos) tiene conocimiento de la mayor parte de las problemáticas generadas por el desplazamiento forzado y los efectos que éste conlleva, la realidad es que la gran mayoría de las instituciones involucradas en la investigación de la que se desprende este artículo que acogen a los niños y jóvenes en situación de desplazamiento carecen de propuestas pedagógicas claras que permitan enfrentar dichos efectos. Por esta razón, la atención a esta población queda limitada a proveer los cupos escolares y a la ejecución de medidas asistencialistas (acceso a refrigerios y en ocasiones desayunos y/o almuerzos), tal y como lo determina la normatividad nacional. Los siguientes testimonios son bien reveladores:

“Sobre directrices pedagógicas..., realmente no..., pues para ser sincera, los niños aquí son tratados como cualquier otro estudiante...”(docente del municipio de Soacha-Cundinamarca). Otros docentes afirman: “este barrio se creó como consecuencia del desplazamiento en Colombia..., pero, no..., aquí no hay ningún tipo de directrices sobre eso, solamente las directrices las que nosotros recibimos del gobierno municipal que es el que orienta esas políticas de inclusiónamiento (sic), la de los comedores sociales, algún tipo de reuniones, de grupos que se vienen, son cosas esporádicas; que viene un grupo de la gobernación, del municipio, a hablar sobre desplazamiento, posiblemente por un contrato fugaz que le dan a un amigo de un funcionario público para que venga y diga cualquier cosa, pero como elemento institucional no está demarcado” (docente de la ciudad de Montería). “Estamos haciendo intentos pero no lo que se debe hacer con ellos, porque para hacer un buen programa pedagógicamente con los jóvenes necesitamos tener un apoyo mucho más activo por parte de la Secretaria de Educación, del Ministerio de Educación Nacional, porque en eso sí realmente no hay políticas claras de cómo incluir a todo estos jóvenes en un proceso de formación pedagógica” (docente de la ciudad de Montería). “Pienso que la educación debe ser igual para todos, que no cambie en nada” (docente del municipio de Buenaventura). “No, enfoque especial no, nosotros los atendemos en nuestra población en todo por igual, nosotros aquí atendemos a nuestros niños indígenas, a nuestros niños afrodescendientes, a nuestros niños desplazados, a todos, a los que viven en el barrio, en otros barrios, igual para todos...” (docente de la ciudad de Bogotá).

Sobre las razones que llevan a los directivos y docentes de las instituciones educativas a actuar de esta manera se pueden encontrar las siguientes:

En primer lugar, la poca importancia dada a la Escuela como espacio fundamental, no solamente para el desarrollo educativo, sino también social y político en coherencia con las particularidades y necesidades del entorno inmediato. En palabras de Velásquez (2005),

La escuela ya no solamente es el escenario en el cual las generaciones adultas transmiten adquisiciones culturales y científicas a los jóvenes. Hoy la escuela está obligada a pensarse y a asumirse desde una perspectiva más orgánica con su entorno social. Es decir, si se plantea que la escuela el casi monopolio de la socialización cultural y social y que ha sido invadida por procesos como la violencia, ajenos a su naturaleza, debe redefinir su función y los términos de relación con ese entorno y con los otros actores culturales. En el caso de las escuelas ubicadas en entornos sociales de alto riesgo, como zonas de conflicto armado, disputas políticas u otros, estas se ven enfrentadas a transformaciones que muchas veces no son capaces de sobrellevar debido a las lógicas internas que históricamente las han condicionado (p.54).

Estas limitaciones que presenta la escuela para enfrentar las demandas derivadas de las nuevas realidades sociales y culturales, es ratificada por Alba (2007) al hacer referencia a la pluralidad cultural que hace presencia en las instituciones educativas a raíz del desplazamiento forzado. Para este autor, “esta pluralidad, con las características especiales señaladas, hace cada vez más evidente la crisis de la escuela tradicional, homogénea, universalista, verticalista, autoritaria y desconocedora de la otredad, cuando se enfrenta a este nuevo escenario social y cultural” (p.33).

En segundo lugar, y directamente relacionado con lo anterior, en una buena parte de las instituciones del país (si bien no en todas) no se cuenta con una tradición de corte pedagógico que haga que los docentes de forma permanente reflexionen en torno a su quehacer como docentes y al papel que debe cumplir la escuela dentro del contexto social. De acuerdo con el testimonio de un docente entrevistado, “se tiene el PEI, se tiene la Misión y la Visión, pero se guardan bajo llave, como reliquias, por consiguiente, nos privamos de la posibilidad de discutir sobre los problemas que aquejan a los alumnos y a nosotros como docentes”. Otro docente afirma: “Tengo que decirle con sinceridad, ahí se falla porque no todos los profesores están sintonizados en el

proceso de la implementación del PEI, pero a pesar de que lo tenemos en medios magnéticos y lo tenemos impreso, falta que los docentes lo interioricen y puedan guiarlo en la práctica pedagógica que tienen diariamente con sus estudiantes”. En este orden de ideas, los documentos citados por este entrevistado y que se supone constituyen la carta de navegación de las instituciones educativas, se convierten en letra muerta y sin incidencia alguna en el contexto donde estas están ubicadas.

En tercer lugar, y tal como se señaló arriba, buena parte de los maestros son conscientes de la manera como el desplazamiento forzado hace presencia en las instituciones educativas. Sin embargo, al decir de algunos de éstos, no se cuenta con herramientas de ningún tipo para abordar dicha problemática; se percibe el problema pero no se sabe cómo enfrentarlo. En algunas ocasiones y por iniciativa de las directivas, hacen presencia grupos de profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, nutricionistas), “pero el trabajo lo dedican exclusivamente a atender a los que son desplazados”, sin entrar en contacto con los docentes que trabajan con esta población, ni con sus demás compañeros; es decir, que la problemática del desplazamiento forzado se ve como algo particular de quienes la padecen, razón por la cual, pareciera que este no es un problema que se deba reflexionar e intervenir colectivamente y de forma interdisciplinaria desde las instituciones educativas. Una vez más se ratifica la postura de una escuela encerrada en sí misma y sin dar respuestas pertinentes a las nuevas problemáticas presentes en el entorno inmediato.

En cuarto lugar, la indiferencia de la escuela ante las problemáticas que desde hace algún tiempo la vienen desbordando, no puede verse desligada de los nuevos roles que ésta ha venido asumiendo en coherencia con las tendencias neoliberales, las cuales le asignan un lugar particular a la escuela y al maestro. Tal y como lo refieren algunos de los docentes entrevistados, “la mayor parte del tiempo se nos va en llenar formatos y nos olvidamos de pensar los problemas vitales de la escuela”. “Lo único que importa es que le mostremos resultados a la Secretaría de Educa-

ción, sin importar si estamos o no formando a los estudiantes”. Esta situación es comprensible de acuerdo con Mejía (2008), si se tiene en cuenta que la escuela hoy ha venido enfrentando una nueva forma de capitalismo fundado en los bienes inmateriales con nuevas maneras de ejercer el control de los individuos. Al tiempo, la escuela se ha despedagogizado, ante lo cual se requiere de la nueva conformación de estrategias pedagógicas y de roles del maestro que asuman la nueva resistencia frente a las actuales formas de biopoder y de biopolítica, cada vez más sofisticadas.

En consecuencia con lo anterior, podemos afirmar que la gran mayoría de los centros educativos analizados, en su PEI y en su Manual de Convivencia, no registran parámetros precisos sobre cómo tratar a los niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado. Se les recibe porque es una disposición oficial por lo general para demostrar cobertura educativa pero sin ningún trato especial, ni tampoco se les brinda espacios de adaptación adecuados a sus necesidades. Son sometidos a espacios físicos completamente diferentes a los que tenían antes como, por ejemplo, la posibilidad de correr y jugar libremente, es decir, se modifica drásticamente su entorno social y urbano. Por consiguiente, los cambios que viven los jóvenes en su desarrollo social y en su cotidianidad, son evidentes. Por ejemplo, mientras en el campo la educación primaria se puede finalizar entre los 13 y los 15 años de edad y acceder de inmediato a la producción agropecuaria, en la ciudad el joven enfrenta traumatismos tanto en el aspecto educativo como en el laboral.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a establecer que en una buena parte de las instituciones que acogen a los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, se hace caso omiso de las particularidades y necesidades del contexto a la hora de poner en marcha el desarrollo de los procesos formativos. En consecuencia, se olvida el vínculo necesario que debe existir entre las comunidades particulares y las propuestas curriculares de las instituciones educativas con miras al desarrollo de éstas de cara a las características y necesidades de desarrollo local.

Los factores socioculturales que están presentes en las familias víctimas del desplazamiento forzado son variados como consecuencia de la pluralidad de lugares de procedencia y de la presencia de minorías étnicas, todas ellas cargadas con sus creencias, hábitos, costumbres, valores, formas de expresión, etc.. Esa diversidad se hace presente en la escuela y es de suponer que ella debe dar una respuesta que garantice los principios de igualdad y equidad de tal manera que compense a la población desplazada la pérdida de capital físico, humano, social y cultural padecido tras la salida forzada e intempestiva de su lugar de origen.

Si retomamos las limitaciones en el reconocimiento del contexto mencionadas atrás, es posible ver cómo éstas tienden a agudizarse aún más si se tiene en cuenta que debido a que la problemática del desplazamiento forzado no es objeto de reflexión al interior de las instituciones educativas, se ignoran también las posibilidades curriculares que ofrece la diversidad cultural presente en dichas instituciones. Se olvida que “los desplazados..., traen consigo su biografía, marcada por las características socioculturales de la comunidad de procedencia, el rol social que habían cumplido en ellas y unas destrezas sociales y culturales” (Guevara, s.f., en línea). En este sentido, se inhibe el desarrollo de propuestas curriculares que propendan por el respeto a la diferencia, por la reconstrucción de las historias individuales y colectivas y por su reivindicación y potenciación.

Lo anterior resulta especialmente problemático si se tiene en cuenta que la vulnerabilidad económica, social, afectiva y cultural de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento demanda de las instituciones, entre ellas de las educativas, propuestas de acompañamiento que permitan su reconstrucción social en condiciones de dignidad. Al identificar la falta de perspectivas claras para atender pedagógicamente a la población en mención, la investigación logró constatar que la problemática del desplazamiento forzado es ‘atendida’ en muchos casos a título individual por algunos docentes con cierta sensibilidad social, quienes a menudo expresan afecto y generan relaciones de cercanía, actitudes importan-

tes, por las distintas carencias que en esta se evidencian, pero muy seguramente con poco impacto social, dada la magnitud del daño psicosocial, moral, cultural y económico que ocasiona el desplazamiento forzado.

Para resumir lo expuesto hasta el momento, la diversidad cultural y el respeto a la diferencia, aspectos fundamentales dentro de la inclusión educativa, y en el desarrollo de los procesos formativos de cualquier institución, no han logrado mayores desarrollos, a pesar de que en ocasiones se mencionan en los documentos institucionales. Los docentes entrevistados aducen no estar suficientemente preparados para hacerlos realidad en el aula de clase, e igualmente resaltan la inexistencia de una propuesta escolar con esta intencionalidad. Al parecer las diferencias de orden cultural que puedan manifestarse en el aula de clase, a raíz del desplazamiento forzado, están siendo invisibilizadas y excluidas de la posibilidad de generar un diálogo intercultural con opciones formativas de diverso orden. Por el contrario, parecen estarse forzando prácticas homogenizantes que, en vez de contribuir en el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, terminan por fomentar el desarraigo de esta población.

Al no ser consideradas las características emocionales y sociales de los niños y jóvenes que han vivido la situación del desplazamiento forzado, es comprensible el rompimiento del vínculo con la comunidad de origen, desde la participación comunitaria hasta los sentimientos que los apegan a una determinada región. Se pierden los referentes geográficos, afectivos y simbólicos que atan al pueblo o al campo y, en este sentido, la organización que fundamenta la vida personal, familiar y social sufre un fuerte impacto, se desestructura, toda vez que el desplazamiento forzado rompe con la cotidianidad de cada sujeto social y con el contexto en el cual participa.

Adicionalmente, los estudiantes desplazados presentes en las instituciones educativas expresan tener sentimientos encontrados frente al fenómeno del desplazamiento forzado. A algunos este fenómeno les ha significado miedo, enojo y anhelos de ven-

ganza, sentimientos que se han traducido en aislamiento, agresividad, baja autoestima y resentimiento con la sociedad, dificultando así las relaciones con sus compañeros, su capacidad para jugar y el responder satisfactoriamente con sus labores académicas porque, además, encuentran diferencias significativas en los temas abordados en clase y en la forma de enseñar.

En relación con lo que se viene mencionando, reiteradamente se encuentra en las entrevistas a directivos y docentes, al igual que en algunas de los estudiantes, la percepción acerca de la timidez o la excesiva reserva de los estudiantes desplazados. Sin embargo, de manera contradictoria, pueden dentro de la misma entrevista afirmar que no hay diferencias en cuanto a ningún aspecto, incluido el social y que lo único que los diferencia es el hecho de que sus padres los identifican como desplazados al momento de traerlos a la institución. Esta timidez o dificultad para establecer relaciones sociales e integrarse de manera armónica con los demás compañeros es atribuida por muchos a los problemas psicológicos relacionados con el desarraigo violento y a los propios del interior de las familias y/o al temor que persiste por las experiencias vividas. No podemos desconocer, como lo afirma Ghiso (2005), que existen en quienes han sido desplazados sentimientos de impotencia, ira, deseos de venganza, alteraciones depresivas y/o ansiosas... disminución de la autoestima individual o colectiva. Todo ello haría necesaria una intervención especial con este grupo ya que es innegable que las experiencias vividas hacen que su situación de vulnerabilidad tenga unas características específicas. Es decir, vivieron la violencia y el desarraigo, llegaron a un lugar nuevo con costumbres y formas culturales diferentes y además, suelen ser víctimas de sistemas y prácticas de exclusión y discriminación propios de los modos dominantes de actuación social (Ghiso, 2005).

Una propuesta para una escuela reflexiva

El trabajo investigativo sobre desplazamiento y escuela permite proponer algunas recomendaciones con relación a este tema, como son:

Una propuesta clara de inclusión que empiece, en las instituciones educativas, desde los directivos y docentes y se refleje, sobre todo, en los estudiantes que han vivido la situación del desplazamiento forzado, lo que implica su inserción tanto social como cultural desde una perspectiva emancipadora.

El planteamiento de un proceso de acompañamiento académico y socio-afectivo a los niños en condición de desplazamiento forzado que llegan a la escuela, que considere la diversidad cultural de los mismos.

La implementación de procesos de transformación hacia una mayor inclusión, lo que significa promover cambios sustantivos en los documentos institucionales y en las prácticas pedagógicas.

El fortalecimiento de una cultura de la inclusión, no solo para el acceso al cupo escolar y el alimento sino para la creación de comunidades o grupos constituidos por docentes, alumnos, padres de familia y personal de apoyo especializado.

En consecuencia, el pensar en una escuela reflexiva conlleva mirar críticamente lo que ella ha venido haciendo, y plantearse la necesidad de transformar prácticas para la formación de sujetos emancipados. Ello significa que la institución debe hacer conciencia, con todas sus implicaciones, de su conformación actual. Esto implica considerar los mosaicos culturales que son hoy las instituciones educativas con tan amplia variedad de poblaciones en situación de vulnerabilidad (incluidos los estudiantes en situación de desplazamiento). Ello exige también involucrar el contexto social, cultural y económico en la vida cotidiana de la escuela, de modo que su función, más allá de la transmisión de conocimientos, se comprometa con una mirada crítica del contexto con miras a que las comunidades de los estudiantes en situación de desplazamiento en particular, salgan del aletargamiento en que se encuentran y comiencen a identificar la colonización ideológica a que continúan viéndose sometidas. De acuerdo con Parra Sandoval (1998), es indudable que en nuestro país se evidencia un conjunto de relaciones sociales caracterizadas por situaciones de violencia física y

simbólica, lo cual ha generado actitudes que desconocen la tolerancia, la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento como raíces éticas y estéticas de la interacción humana que se manifiestan en el ámbito escolar. En la escuela se hace necesario afrontar estos problemas, de modo que los maestros se constituyan en agentes que leen su propia cultura y la de los demás, y que posibilitan la creación de símbolos más acordes con el sentido y la trascendencia de lo humano.

Lo anterior sería un punto de partida para pensar en unas prácticas pedagógicas no paternalistas y no homogenizadoras. Como una forma de apuntar a la creación de este tipo de prácticas, en las poblaciones víctimas del desplazamiento forzado podemos también tomar en consideración los aportes de Giroux (1999) para quien la escuela debe propiciar lo que él denomina el *coraje cívico*, es decir, el valor de actuar en concordancia con la vida en una sociedad realmente democrática. La educación exigiría, entonces, un tipo de suposiciones y de prácticas pedagógicas basadas en las siguientes condiciones: el énfasis en la naturaleza activa de la participación de los estudiantes; la enseñanza del pensamiento crítico; la utilización del razonamiento crítico para permitir a los alumnos apropiarse de sus historias e indagar en sus autobiografías y sistemas propios de significado; la reflexión acerca de por qué ciertos valores son indispensables y cuáles son las bases de sus creencias y acciones; y la identificación de las fuerzas estructurales e ideológicas que influyen y restringen sus vidas.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento deberá asumirse como problemático y despojado de sus pretensiones objetivas y además, definirse a través de las mediaciones y papeles sociales que suministra el contexto para su significado y distribución. El conocimiento en este sentido, se vuelve el mediador de la comunicación y del diálogo entre los alumnos. Debe ser visto como algo más que un problema de aprendizaje de un cuerpo de conocimiento dado. Es un compromiso crítico diseñado para distinguir entre la esencia y la apariencia, entre la verdad y la falsedad.

El pensamiento crítico que proponemos que la escuela desarrolle con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado conlleva aprender a moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentados de razonamiento (Giroux, 1999). Debe llevar a los alumnos a considerar su marco de referencia, aprender cómo se ha desarrollado, y lograr identificar cómo ofrece un mapa de organización del mundo. Los hechos, conceptos, problemas e ideas deben ser vistos dentro de una red de conexiones que les dan significado. Se trata de ver el mundo holísticamente para comprender las interconexiones de las partes. Esto toma especial relevancia en el caso de los estudiantes que pertenecen a esta población, dadas sus particulares características, ya que, según Ghiso (2005), en quienes han sido desplazados persisten sentimientos de impotencia, ira, deseos de venganza, alteraciones depresivas y/o ansiosas y disminución de la autoestima individual o colectiva. Todo ello haría necesaria una intervención especial con este grupo ya que es innegable que las experiencias vividas hacen que su situación de vulnerabilidad tenga unas características específicas. Es decir, vivieron la violencia y el desarraigo, llegaron a un lugar nuevo con costumbres y formas culturales diferentes y además, suelen ser víctimas de sistemas y prácticas de exclusión y discriminación propios de los modos dominantes de actuación social (Ghiso, 2005).

Dentro del contexto de la pedagogía crítica se deben propiciar en los estudiantes en situación de desplazamiento las condiciones que les permitan hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias. Una vez conscientes de la dignidad de sus percepciones e historias, podrán dar el salto a lo teórico y empezar a examinar el verdadero valor de sus significados y percepciones en relación con la racionalidad dominante. El desarrollo del pensamiento crítico, además, los llevará a actuar colectivamente para construir estructuras políticas que les permitan mirar críticamente las relaciones ausentes de verdadero diálogo que la escuela establece y las prácticas que tienden a constituirlos como sujetos pasivos y dóciles.

Propiciar que los estudiantes hablen con sus propias voces conlleva asumir las palabras de Freire (1970): “Existir humanamente es pronunciar el mundo, es modificarlo... la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres” (p. 97). Siguiendo la propuesta de una educación emancipadora -en la que las víctimas del desplazamiento tengan la posibilidad de nombrar su mundo, y de modificarlo- se propone a la escuela el desarrollo de unas prácticas pedagógicas donde se hagan presentes la toma de conciencia, la reflexión y la acción. Esto último es indispensable: la palabra no puede estar desvinculada de la acción, de la transformación del mundo. Es decir, la concientización debe llevar a una praxis crítica y constructiva que a su vez se vuelve sobre los sujetos y los transforma. Es esta la transformación que debe atravesar las prácticas con las poblaciones mencionadas, la que se constituye en producto del proceso de alfabetización, un proceso que no es posible sin el diálogo, sin la comunicación.

Vale la pena insistir en el diálogo como condición sin la cual no es posible la transformación de las prácticas pedagógicas. Introducir el diálogo en la escuela conlleva, además de lo ya mencionado, el reconocimiento del *otro* en todo lo que ello implica. La escuela reflexiva debe considerar al *otro* en toda su legitimidad, dignidad y humanidad, una humanidad que es un proyecto inacabado y en construcción. No en vano hacemos referencia al temor que a muchos lleva a optar por la invisibilización. Damos fuerza aquí a las palabras de Freire: “El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad sino que la defienden y así crecen el uno con el otro. Por lo tanto, el diálogo no *nivela*, no reduce el uno al otro” (Freire, 2007, p. 113).

Originalmente, la pedagogía de la concientización de Freire (1970) fue pensada para los campesinos con quienes él desarrolló su método. Ella debe cumplir con tres condiciones: el diálogo, que es el único que permite la auténtica comunicación en el contexto de una relación horizontal; el contenido, que es el concepto antropológico de cultura; y la mediación

de unas técnicas, que en su propuesta consisten en el trabajo de *descodificación dialógica* de unas láminas que presentan situaciones existenciales familiares para el estudiante. No podemos proponer un mejor método para implementar prácticas pedagógicas que propicien la superación de la homogenización y del paternalismo que solemos encontrar en los colegios que atienden a poblaciones desplazadas. La investigación temática, la codificación y la descodificación a partir de las situaciones vividas, de los desarraigos, de los abandonos súbitos del hogar, las vivencias en los barrios deprimidos a los que llegan, las relaciones familiares truncadas o conflictivas, las carencias materiales y emocionales, las expresiones culturales propias, en fin, toda la gran variedad de experiencias vividas por los estudiantes desplazados, que sumado a sus características culturales y sub-culturales -sus subjetividades, en suma- hacen de sus vidas un ámbito ideal para la intervención psicosocial que propone el pensamiento freireano, desde la escuela como institución de educación formal.

Cabe también aquí mencionar la necesidad de que la escuela contemple la democracia y el reconocimiento de la resistencia como conceptos que deben atravesar sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Giroux (1990), las escuelas deben ser “lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia” (Giroux, 1990, p. 34). Esto conlleva la necesaria consideración de que las escuelas son lugares donde está presente la contradicción ya que al tiempo que reproducen la sociedad general, contienen espacios en los cuales hay una gran capacidad de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad. La propuesta para la escuela que atiende a estudiantes en situación de desplazamiento es la del logro de un verdadero cambio para que en ella se vivan espacios democráticos de resistencia a partir de una crítica de los defectos ya identificados en las prácticas pedagógicas y de la identificación de nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias que ella ofrece (Giroux, 1997).

Todo lo anterior implica reconocer que la escuela es una creación humana que es modificable, en la medi-

da en que las relaciones en su interior pueden transformarse. Para ello hace falta que las instituciones educativas comprendan lo que sucede dentro de ella, el mundo complejo y heterogéneo que la habita, e igualmente, lo que de ella interiorizan directivos, docentes y estudiantes. En otros términos, es importante revisar los imaginarios que se tienen de la escuela y de aquellos que la ocupan; de los niños y jóvenes, de los maestros, de los directivos y en general, los imaginarios de cómo ella debe funcionar.

Finalmente, no podemos desconocer el contexto actual en relación con la globalización y el cambio cultural generado por este fenómeno, junto con las transformaciones provenientes del uso generalizado -pero también excluyente- de las tecnologías de la información y la comunicación. En palabras de Mejía (2008), estamos hoy viviendo un capitalismo distinto al de la época en que Freire propuso su método de concientización. Hoy el sistema económico se caracteriza por ser un capitalismo cognitivo (el conocimiento y la tecnología son los factores básicos de producción de unas nuevas formas de riqueza) frente al cual debe la escuela generar nuevas resistencias, orientadas por los conceptos de biopoder y biopolítica (Mejía, 2008). Las resistencias que promueve la escuela, entonces, deben forjarse como respuestas a las nuevas y cada vez más sutiles formas de control. Es el desafío de la escuela hoy y más que nada, para el caso de la gran cantidad de instituciones educativas con presencia importante de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado.

A manera de cierre

Podemos afirmar que la escuela sigue siendo la institución que no reflexiona, que no mira sus propias prácticas para problematizarlas, que se dedica a transmitir contenidos independientemente de la consideración de los contextos y las vivencias particulares de sus estudiantes. En suma, es una escuela que pasa por alto la posibilidad de la concientización: no se mira a sí misma y no propicia la oportunidad en los estudiantes en situación de desplazamiento de mirar su inserción en la sociedad para problematizarla, con miras a su transformación. En síntesis,

podemos concluir que las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones estudiadas están

atravesadas por la falta de reflexión sobre su quehacer y sobre el contexto inmediato.

Referencias

- Alba, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. Las pedagogías dialógicas hacen posible la interculturalidad. La interculturalidad hace posible una escuela incluyente, en *Revista internacional Magisterio #28*, agosto-septiembre 2007, pp. 32-38.
- Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?, en *Revista Contextos I (1)*, 55-66. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Alfonso, T, et., al. (2011) Derechos enterrados. Comunidades étnicas y campesinas en Colombia. Nueve estudios de caso. Bogotá: Uniandes.
- Blas, H. y Bacigalupe, M. (2007). Diversidad y procesos de aprendizaje adaptación en sociedades pluriculturales desde la perspectiva de la antropología cognitiva. Recuperado en septiembre 12 de 2010, del sitio web: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/708/70801801/70801801.html>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). ¿Salto estratégico o salto al vacío? El desplazamiento forzado en los tiempos de la seguridad democrática, *Boletín Codhes Informa*, enero de 2010.
- Coronado, Sergio. (2010). Tierra, autonomía y dignidad conflictos territoriales de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Tesis de Maestría), Bogotá: Facultad de Ciencias Ambientales y Rurales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, Arturo. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano. En E. Restrepo & A. Rojas (Eds), *Conflicto e invisibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*, (pp. 53-70). Popayán: Universidad del Cauca.
- Coronado, S. (2010). Tierra, autonomía y dignidad conflictos territoriales de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Tesis de Maestría): Bogotá: Facultad de Ciencias Ambientales y Rurales, Pontificia Universidad Javeriana.
- Gibaja, R. (1995). El trabajo intelectual en la escuela. Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.
- Fajardo, D. (2002). Situación y perspectiva del desarrollo rural en el contexto del conflicto colombiano. Documento presentado ante el seminario, "Situación y perspectivas para el desarrollo agrícola y rural en Colombia" FAO, Santiago de Chile, julio 17-19, 2002.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Gil, R.L. (2008) Educación en y para la diversidad: un aprendizaje necesario. Recuperado en septiembre 07 de 2010, del sitio web: *El Nuevo Diario*: <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/16439>.
- Giroux, H. (1990). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A. et al. (2005). Encuentros inevitables entre incluidos y excluidos en espacios sociales escolares de la ciudad de Medellín. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ibáñez, et. al. (2006). ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción, (Versión electrónica), Bogotá: Uniandes.
- Machado, Absalón. (2009). *Ensayos para la historia de la política de tierras en Colombia. De la colonia al Frente Nacional*. Bogotá: Unal.
- Medina, P. (2004) Las emociones como barreras y como acceso a la diversidad cultural. (http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/35_alsina.pdf)
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo: cartografiando las resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento *Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias*, realizado en la ciudad de Medellín del 22 al 24 de mayo de 2008.

-
- Mondragón, Héctor. (2008). Megaproyectos y territorios indígenas, en: la tierra contra la muerte, Bogotá: Centro de Cooperación al Indígena (Cecoin).
- Organización Nacional Indígena de Colombia (Onic). (2003). El desplazamiento indígena en Colombia. Caracterización y estrategias para su atención y prevención en áreas críticas. Bogotá: Acnur, Red de Solidaridad Social.
- Parra Sandoval, R. (1998). La vida del maestro. La educación y la construcción de su destino social. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Rodríguez, M.S. (2004) Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento forzado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sastre, G. y Montserrat, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa.
- Guevara Corral, R.. La nueva colonización urbana. El desplazamiento forzado. En:<http://www.disasterinfo.net/desplazados/documentos/asprodeso/LaNuevaColonizacionUrbana.hm> Fecha de consulta: abril 9 de 2012.
- Velásquez, et. al. (2005). Contexto teórico y diseño metodológico, en: Encuentros inevitables entre incluidos y excluidos en espacios sociales escolares de la ciudad de Medellín. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.