



Prácticas pedagógicas docentes con población escolar desplazada por el conflicto interno en el Valle del Cauca en el período 2000-2015

Luz Adriana Giraldo Solarte

Tesis Doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Asesor: Edison Cuervo Montoya Doctor (PhD)

Asesor: Julián Alberto Uribe Doctor (PhD)

Universidad del Valle
Facultad de Educación y Pedagogía
Doctorado en Educación
Santiago de Cali, Colombia
2024

Citar/How to cite

Referencia/Reference	Giraldo Solarte, L. A. (2024). <i>Prácticas pedagógicas docentes con población escolar desplazada por el conflicto interno en el Valle del Cauca en el periodo 2000-2015</i>
Estilo/Style:	[Tesis de doctorado]. Universidad del Valle Cali.
APA 7ma ed. (2020)	



En convenio con la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), Cohorte VIII
Énfasis Historia de la Pedagogía y la Educación Comparada

Dedicatoria

Cada vida cuenta, tu vida cuenta, nuestra vida cuenta. Ven, te cuento la historia que transformó la mía.

Hubo un momento en el que sentí que tenía más tesis que vida, un momento en el que la presión y los desafíos se volvieron abrumadores. Esta situación fue como una fuerza impulsora que sacudió mi zona de confort y cambió mi vida para siempre. Se trataba de la transformación que me permitió renacer, encontrando la libertad en cada línea que escribía.

Fui feliz escribiendo esta tesis porque exploté toda mi creatividad y genialidad, comprendí la existencia humana y sus motivaciones, entendí que cada persona tiene una historia de vida, una forma de actuar y de tomar decisiones en medio de la adversidad.

El sistema educativo se ha vuelto tan tecnocrático que envuelve al docente en condiciones que limitan su creatividad. Sin embargo, otros docentes, librepensadores, deciden al interior de su aula y encuentran formas de innovar y crecer; por eso, dedico esta tesis a mis estudiantes, que son la razón de mi labor educativa. Con ellos crezco y abro mi mente a nuevas formas de pensar en el otro, reconociendo su identidad y acompañándolos a crecer. Los estudiantes son seres libres que, en el sistema educativo, a menudo se alinean. Mi deseo es no alinear sus mentes, sino inspirarlas, fomentando su libertad de pensamiento y su capacidad de soñar con un futuro mejor.

Dedicado también a todos los docentes que consagran su vida a la noble labor de la enseñanza.

Agradecimientos

En este viaje lleno de desafíos y logros, quiero expresar mi profunda gratitud.

Primero, a mis padres, por el amor incondicional con el que me han apoyado en este camino.

A mis hijos, Leonardo Andrés y Ana Sofía.

Leonardo, fuiste mi primer aprendizaje como madre. A través de tus experiencias y desafíos, he aprendido que de los errores se crece y que siempre hay esperanza mientras haya vida. Mi amor por ti es incondicional, estoy aquí para apoyarte en cada paso de tu camino hacia la recuperación y el crecimiento.

Ana Sofía, mi pequeña, tú has sido mi inspiración para cultivar la resiliencia. Tus fortalezas y tu valentía frente a las adversidades me enseñan cada día el verdadero significado de la perseverancia. Eres un ejemplo de fuerza y determinación, estoy profundamente orgullosa de ti.

Agradezco a todos mis estudiantes, quienes, durante estos 25 años, han impregnado mi vida de eterna juventud y aprendizaje. Sus preguntas, inquietudes y entusiasmo me han inspirado y motivado a ser mejor educadora.

De manera excepcional, gracias a mi equipo, cuya pasión por el aprendizaje y la excelencia académica ha sido la clave de nuestro éxito. Estoy muy agradecida de trabajar con un equipo tan talentoso y comprometido, cuyo esfuerzo académico ha sido inspirador y me ha llevado a alcanzar nuevas alturas: a mi director de tesis, Edisson Cuervo Montoya, mis compañeros Erika Yépez, Claudia Patricia Rivera y Mauricio Clavijo.

Finalmente, un agradecimiento especial a mi otro director de tesis, Julián Alberto Uribe, por sus valiosos aportes, paciencia, dedicación y experticia en motivar mi escritura. Tu guía ha sido fundamental en este proceso, siempre estaré agradecida por ello.

Contenido

Resumen	12
Abstract	13
Introducción	14
1. Revisión de literatura	16
1.1. Cómo se inició la investigación	16
1.2. Ruta metodológica para revisión de literatura	17
1.3. Hallazgos.....	26
1.3.1. Actividades y experiencias en el aula	26
1.3.1.1. Acciones: transformaciones.....	27
1.3.1.2. Omisiones: homogeneización.....	30
1.3.2. Limitaciones y posibilidades de la labor docente.....	36
1.4. Brecha del conocimiento.....	42
1.4.1. La necesidad de posicionar la labor del docente	42
1.4.2. La relevancia de reconstruir la memoria pedagógica de la labor docente	43
1.4.3. La importancia de que el docente reflexione sus prácticas pedagógicas	45
2. Planteamiento del problema	47
2.1. Formulación	47
2.2. Objetivos	52
2.2.1. Objetivo general.....	52
2.2.2. Objetivos específicos	52
2.3. Diseño de la investigación.....	53
2.3.1. Tipo de investigación	53
2.3.2. Paradigma.....	53

2.3.3.	Fases	54
2.3.4.	Estrategia metodológica	58
2.3.5.	Población y muestra	58
2.3.6.	Instrumentos de recolección de datos.....	60
2.3.7.	Técnicas e instrumentos de análisis	61
2.4.	Justificación.....	64
2.5.	Consideraciones éticas	66
3.	Relaciones sociales, históricas y políticas de población en condición de desplazamiento forzado en Colombia	67
3.1.	Antecedente histórico social de desplazamiento forzado en Colombia.....	67
3.1.1.	Concepto de desplazamiento	67
3.1.2.	Historia del desplazamiento forzado	67
3.1.3.	Descripción del desplazamiento forzado en la región Pacífica.....	69
3.2.	Ruta metodológica para construir relaciones sociales, históricas y políticas	73
3.3.	Hallazgos documentales dirigidos a la población escolar desplazada	75
3.3.1.	Marco legal y político en materia de educación para desplazados	75
3.4.	Acciones y omisiones en la implementación de políticas educativas para población desplazada	87
3.4.1.	Panorama nacional	87
3.4.2.	Panorama regional	89
3.5.	Análisis de los hallazgos en la normativa para la población escolar desplazada	91
3.5.1.	En la categoría de cobertura.....	91
3.5.2.	En la categoría de permanencia	92
3.5.3.	En la categoría de programas flexibles	93
3.5.4.	En la categoría de gratuidad.....	93

3.5.5. En la categoría de formación docente	94
3.5.6. En la categoría infraestructura	94
3.5.7. En la categoría etnoeducación	94
3.6. Impacto del desplazamiento forzado en la educación	95
4. Caracterización de las prácticas pedagógicas en instituciones con población escolar en condición de desplazamiento forzado	99
4.1. Concepto de práctica	99
4.2. Caracterización de las prácticas pedagógicas	102
4.2.1. Las prácticas educativas	103
4.2.2. Las prácticas pedagógicas	103
4.2.3. Las prácticas de enseñanza.....	106
4.3. Perfil de los docentes	107
4.4. Ruta metodológica para analizar las prácticas pedagógicas	108
4.5. Hallazgos de las prácticas pedagógicas de los docentes con población escolar en condición de desplazamiento forzado	114
4.5.1. Categoría adaptación y diseño.....	114
4.5.2. Categoría gestión de aula	128
4.5.3. Categorías prácticas evaluativas.....	147
4.6. Análisis sobre las prácticas pedagógicas	152
4.6.1. En la categoría de adaptación y diseño	153
4.6.2. En la categoría de gestión de aula	155
4.6.3. En la categoría de prácticas evaluativas	156
5. Comprensión de decisiones individuales o colectivas que los docentes optaron por omitir o accionar en las instituciones que se experimentó el desplazamiento forzado.....	157
5.1. Las prácticas pedagógicas como decisiones del docente	158
5.2. Decisiones en las prácticas pedagógicas desde la techne	158

5.3.	Decisiones en las prácticas pedagógicas desde la reflexión en la acción (<i>praxis</i> educativa)	160
5.4.	Caracterización para el análisis de decisiones individuales y colectivas.....	162
5.5.	Reflexión y decisiones en la praxis educativa: comparación entre las perspectivas de Schön, Stenhouse y Mahon <i>et al.</i>	164
5.6.	Panorama Institucional.....	165
5.6.1.	Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz	165
5.6.2.	Institución Educativa Nuevo Latir	166
5.6.3.	Institución Educativa San Antonio.....	167
5.7.	Ruta metodológica para rastrear las decisiones de los docentes.....	168
5.8.	Hallazgos de decisiones individuales de los docentes en sus prácticas pedagógicas	169
5.8.1.	Decisiones por compromiso ético, moral y político.....	170
5.8.2.	Decisiones por formación, autoformación y transformación	174
5.9.	Hallazgos de decisiones colectivas de los docentes en sus prácticas pedagógicas	179
5.9.1.	Decisiones por la identidad institucional	179
5.9.2.	Decisiones por mediación de diálogo y consenso	182
5.10.	Triangulación de las prácticas pedagógicas institucionales con la población escolar desplazada	187
5.10.1.	Desde la documentación institucional	187
5.10.2.	Desde registro fotográfico	191
5.10.3.	Desde registro fílmico	196
6.	Conclusiones.....	204
6.1.	Relaciones sociales, históricas y políticas de población en condición de desplazamiento forzado en Colombia	204
6.2.	Caracterización de las prácticas pedagógicas en instituciones con población escolar en condición de desplazamiento forzado.....	205

6.3. Comprensión de decisiones individuales o colectivas que los docentes optaron por omitir o accionar en las instituciones que se experimentó el desplazamiento forzado	206
7. Limitaciones y futuras líneas de investigación	208
Referencias	210
Anexos	217
Apéndice	218

Lista de tablas

Tabla 1. Inventario de lenguaje especializado según tesoro	18
Tabla 2. Formato para los datos de las fuentes	19
Tabla 3. Tabla dinámica de los datos de las fuentes	19
Tabla 4. Inventario de rastreo documental	20
Tabla 5. Inventario de actividades y experiencias en el aula	25
Tabla 6. Limitaciones y potencialidades de la labor docente	26
Tabla 7. Espiral del proceso investigativo	59
Tabla 8. Parrilla tipológica	61
Tabla 9. Inventario de archivo	63
Tabla 10. Instrumentos para análisis del archivo	64
Tabla 11. Registro de víctimas del desplazamiento	71
Tabla 12. Eventos del conflicto en el Valle del Cauca	72
Tabla 13. Eventos del conflicto en el Cauca	73

Tabla 14. Eventos del conflicto en Nariño	73
Tabla 15. Eventos del conflicto en el Choco	74
Tabla 16. Relación de instituciones educativas oficiales y privadas	86
Tabla 17. Matriz para establecer vinculación entre categorías	92
Tabla 18. Tipo de práctica	101
Tabla 19. Prácticas pedagógicas con enfoque procesual	104
Tabla 20. Parrilla tipológica de los docentes participantes	110
Tabla 21. Hipótesis y supuestos teóricos de las prácticas pedagógicas docentes	113
Tabla 22. Análisis de la información de las prácticas pedagógicas	114
Tabla 23. Caracterización para el análisis de decisiones individuales y colectivas	163
Tabla 24. Tabla de referencia de prácticas pedagógicas institucionales	186
Tabla 25. Prácticas pedagógicas en categoría de diseño curricular	188

Lista de figuras

Figura 1. Síntesis de antecedentes	27
Figura 2. Entramado de relaciones	49
Figura 3. Fases de la investigación	56
Figura 4. Proceso para reducción de datos	75
Figura 5. Pirámide de ordenanzas para atender población escolar desplazada	79
Figura 6. Mapa de Santiago de Cali según distribución por comunas	88
Figura 7. Abanico histórico de las decisiones político administrativas para la población escolar desplazada y su impacto	98
Figura 8. Mapa de Cali con los puntos de resistencia en el estallido social 2021	99
Figura 9. Enfoque procesual de las prácticas pedagógicas	106
Figura 10. Representación de las prácticas educativas, pedagógicas y enseñanza	109
Figura 11. Espiral hermenéutica	112
Figura 12. Instituciones educativas investigadas	166
Figura 13. Ubicación geográfica institucional	167
Figura 14. Estudio de caso	191
Figura 15. Juego de roles	192
Figura 16. Simulaciones	192
Figura 17. Vinculación de familias	193
Figura 18. Narrativas historias de vida	193

Figura 19. Actividades grupales	194
Figura 20. Exploración de similitudes y diferencias	194

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo reconstruir la memoria de las prácticas pedagógicas de los docentes con población escolar en condición de desplazamiento forzado. La metodología empleada correspondió a la investigación social cualitativa, enmarcada en el paradigma de indagación hermenéutica. El proceso investigativo se caracterizó por incluir momentos de reflexión basados en datos, dudas, dichos y decisiones, siguiendo una lógica de delimitación, despliegue y descubrimientos. La estrategia se centró en la reconstrucción analítica del carácter interpretativo mediante entrevistas y la triangulación de datos con revisión documental, registros fotográficos y filmicos.

Los resultados indicaron que las prácticas pedagógicas político-administrativas del poder legislativo, ejecutivo y judicial colombiano, durante un período prolongado, omitieron acciones en favor de la población escolar en condición de desplazamiento forzado. En contraste, los docentes, a menudo de manera anónima, superaron la visión técnico-instrumental y adoptaron prácticas pedagógicas reflexivas, demostrando un notable compromiso, interés, conocimiento y diligencia hacia esta población.

Las decisiones de los docentes, fundamentadas en la acción reflexiva y comunicativa, evidenciaron coherencia entre lo expresado en los documentos y lo manifestado en sus prácticas. Se recomienda otorgar mayor autonomía a las instituciones y a los docentes para tomar decisiones individuales y colectivas que respondan a las necesidades del contexto y potencien la labor educativa con las poblaciones en condición de desplazamiento forzado.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, desplazamiento forzado, praxis educativa.

Abstract

The purpose of this research was to reconstruct the memory of the pedagogical practices of teachers with school population in conditions of forced displacement. The methodology used corresponded to qualitative social research, framed in the paradigm of hermeneutic inquiry. The research process was characterized by including moments of reflection based on data, doubts, statements and decisions, following a logic of delimitation, deployment and discoveries. The strategy focused on the analytical reconstruction of the interpretive character through interviews and the triangulation of data with documentary review, photographic and film records.

The results indicated that the political-administrative pedagogical practices of the Colombian legislative, executive and judicial power, for a prolonged period, omitted actions in favor of the school population in conditions of forced displacement. In contrast, teachers, often anonymously, overcame the technical-instrumental vision and adopted reflective pedagogical practices, demonstrating a notable commitment, interest, knowledge and diligence towards this population.

The teachers' decisions, based on reflective and communicative action, showed coherence between what was expressed in the documents and what was manifested in their practices. It is recommended that greater autonomy be granted to institutions and teachers to make individual and collective decisions that respond to the needs of the context and enhance educational work with populations in conditions of forced displacement.

Keywords: pedagogical practices, forced displacement, educational praxis.

Introducción

El presente estudio se enfoca en reconstruir la memoria de las prácticas pedagógicas con población estudiantil en condición de desplazamiento forzado, desarrolladas entre los años 2000 y 2015 en las escuelas del Valle del Cauca. A través de entrevistas a docentes y análisis de archivos documentales, se busca comprender las acciones y omisiones en la atención educativa durante dicho período histórico. Para ello, se establecieron tres objetivos que se desglosan en los diferentes capítulos de esta tesis.

En el primer capítulo, se presenta una revisión de la literatura que permitió delimitar el tema de investigación mediante codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso incluyó la codificación detallada de datos, la organización de códigos en categorías y subcategorías, y la integración y refinamiento de la teoría (Strauss y Corbin, 2002). Los resultados destacan la necesidad de posicionar la labor docente, reconstruir la memoria de las prácticas pedagógicas y abordar la brecha en las reflexiones de los docentes sobre sus prácticas en contextos afectados por el desplazamiento forzado.

El segundo capítulo consolida el proyecto de tesis mediante la definición de la ruta de investigación, centrada en la pregunta: ¿Qué sucedió con las prácticas pedagógicas de los docentes entre 2000 y 2015 en las escuelas del Valle del Cauca con estudiantes en condición de desplazamiento forzado? Se parte del planteamiento de que “el sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en los planos social, histórico y político, y que sólo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica” (Carr, 1995, p. 24). La investigación, de naturaleza cualitativa y bajo el paradigma de indagación hermenéutica, se desarrolló en tres fases: delimitación, despliegue y descubrimientos. Cada fase incluyó datos, dudas y decisiones que guiaron el proceso. La estrategia metodológica se basó en la reconstrucción analítica del carácter interpretativo mediante entrevistas y la triangulación de datos con revisión documental, registros fotográficos y filmicos.

En el tercer capítulo, se presentan los resultados relacionados con los aspectos sociales, históricos y políticos de las prácticas pedagógicas a nivel macro. Estos datos se analizaron mediante

revisión documental y codificación axial, la cual “sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (Flick, 2004, p. 198). El análisis incluyó segmentación, adjudicación de sentido y síntesis. Los hallazgos revelaron que, a pesar de las disposiciones legislativas colombianas para garantizar atención educativa a la población infantil desplazada, hubo una demora significativa en la implementación de estas medidas. Desde la formalización del desplazamiento en 1997 hasta la construcción de escuelas en 2019, transcurrieron 22 años, lo que evidenció una tardanza en proporcionar oportunidades educativas adecuadas.

En el cuarto capítulo, se caracterizan las prácticas pedagógicas de los docentes desde un enfoque procesual, considerando sus decisiones en metodología, organización y recursos (Giné Freixes *et al.*, 2006). Se definió un marco conceptual sobre prácticas educativas, pedagógicas y de enseñanza, integrando la participación de diversos actores en el contexto educativo. Las prácticas pedagógicas se categorizaron en adaptación, diseño y gestión de aula. Para esta reconstrucción, se empleó el concepto de círculo hermenéutico según Paterson y Higgs (2005). Los resultados mostraron que las prácticas implementadas por los docentes superaron la visión técnico-instrumental, orientándose hacia enfoques reflexivos y evidenciando un notable compromiso, interés, conocimiento y diligencia hacia la población desplazada.

Finalmente, el quinto capítulo se centra en comprender las decisiones individuales y colectivas que los docentes adoptaron u omitieron con la población escolar en condición de desplazamiento, siguiendo el planteamiento de la praxis educativa de Mahon *et al.* (2020). El análisis de datos incluyó los pasos de segmentación, aislamiento de unidades de sentido, adjudicación de significado, clasificación, agrupación, integración y triangulación. Los hallazgos permitieron identificar decisiones fundamentadas en la acción reflexiva y comunicativa, mostrando coherencia entre lo documentado y lo manifestado en las prácticas docentes.

1. Revisión de literatura

1.1. Cómo se inició la investigación

La motivación de la investigadora surgió de su sensibilidad hacia las historias de vida de los estudiantes que han sufrido desplazamiento forzado. En algún momento, las vidas de estas familias se entrelazaron con la escuela y con la experiencia del desarraigo territorial. Este interés impulsó la investigación, que comenzó con múltiples interrogantes sobre la población escolar en condición de desplazamiento forzado.

La primera fase de delimitación nació de la dificultad para abordar el tema investigativo. Como señala Bachelard (1978) respecto a los obstáculos epistemológicos, se encuentra “la experiencia básica o, para hablar con mayor exactitud, la observación básica es siempre un primer obstáculo” (p. 22). Para superar esta dificultad, fue necesario iniciar con una revisión de la literatura sobre educación y desplazamiento en Colombia. En este sentido, Wayne C. Booth (1995) afirma que el investigador necesita dedicar tiempo a buscar y leer diferentes fuentes, solo para descubrir dónde está y hacia dónde va la información. Por tanto, es imprescindible delimitar el tema investigativo hasta que tanto el investigador como los lectores se convenzan de que el problema planteado requiere ser abordado y comprendido. Así nacieron los interrogantes: ¿Cómo funcionó la escuela con la población desplazada? ¿Qué hicieron o dejaron de hacer los docentes con esta población?

Mucho se ha escrito sobre el desplazamiento forzado, pero hay un aspecto poco conocido: las prácticas pedagógicas de los docentes con la población escolar en condición de desplazamiento forzado. De ahí surge el problema de investigación. Como refiere Wayne C. Booth (1995), el problema de investigación solo está bien formulado si logra convencer tanto al investigador como a los lectores de que “no saben o no comprenden algo, pero deberían” (p. 259). Por ello, es necesario plantear las prácticas pedagógicas, entendidas no únicamente en el ámbito de la educación formal ni como una exclusividad del docente. En este sentido, existen prácticas pedagógicas que pueden darse en otros escenarios y con diversos actores que intervinieron con la población escolar en condición de desplazamiento forzado.

1.2. Ruta metodológica para revisión de literatura

Para la revisión de literatura primero se utilizó el Tesauro de la UNESCO para ubicar el lenguaje especializado.

Tabla 1

Inventario de lenguaje especializado según tesauro

Categoría del lenguaje natural	Categoría del lenguaje controlado	Concepto más amplio	Conceptos relacionados
Desplazado	Migrante	Exiliado, extranjero, inmigrante, nómada, persona desplazada, refugiado, trabajador migratorio.	Ayuda humanitaria, desastre, migración interna, víctima de guerra
Maestro	Docente	Personal educativo, profesionales de la educación	Alfabetizador, docente de escuela primaria, docente de escuelas técnicas, docente de preescolar, docente de secundaria, docente mujer formador de docentes, personal académico docente, profesor especializado, profesor visitado.
Práctica pedagógica	Formación de docentes	Formación de docentes de educación especial, Formación de docentes de educación técnica, formación de docentes de preescolar, formación de docentes de primaria, formación de docentes de secundaria, formación de docentes en activo, formación de educadores de docentes, formación preparatoria de docentes, microenseñanza, práctica pedagógica.	Competencias del docente, docencia, escuela de profesores, estudiante-profesor, supervisión de los docentes.
Educación	Ciencias de la educación	No tiene concepto ampliado, tiene búsqueda más específica por la ruta de investigación pedagógica.	Educación comparada, investigación sobre el currículo, investigación sobre lectura.

Nota. Esta tabla contiene el inventario del lenguaje especializado, comprende cuatro columnas, la primera columna es la palabra en el lenguaje natural, es decir la forma que cotidianamente se conoce, en la siguiente columna la forma correcta de expresión de la palabra según el lenguaje controlado, la tercera columna se refiere al concepto más amplio es decir sinónimos y la cuarta columna los conceptos relacionados.

Una vez identificado el lenguaje especializado, se delimitó la búsqueda con palabras claves de lenguaje controlado, concepto ampliado y conceptos relacionados, usando el operador booleano “and” en español, inglés y portugués; en los repositorios Google académico, Scopus, Mendeley

data, Readly, Dialnet, Cielo. Para organizar la información, se hizo uso de fichas de lectura en el libro de Excel titulado “revisión de literatura”, el cual permitió condensar las citas. La primera hoja contiene los datos de fuentes, enumerados, la referencia bibliográfica, la localización del archivo y la categoría de análisis o palabras claves.

Tabla 2

Formato para los datos de las fuentes

DATOS DE LAS FUENTES			
Nº de la fuente	Referencia bibliográfica	Localización	Categorías de análisis y/o palabras claves

El archivo Excel contiene 104 registros a continuación se presenta la tabla dinámica para descartar los documentos que no tienen relación con las prácticas pedagógicas.

Tabla 3

Tabla dinámica de los datos de las fuentes

Etiquetas de fila	Cuenta de Categorías de análisis y/o palabras claves
Biografía narrativa	8
Desplazamiento	11
Educación	11
Escuela y violencia	21
Memoria	4
Prácticas pedagógicas	10
Autonomía	1
Contexto territorial	1
Currículo	18
Estatuto docente	1
Evaluación de desempeño	2
Narrativa	1
Pedagogía	1
Políticas públicas	5
Violencia y educación	8
Total	104

Nota. Esta tabla conformada por dos columnas es automática del documento de Excel en el proceso de consolidación de datos en la herramienta de tabla dinámica. La columna etiqueta de fila comprende las palabras claves previamente digitalizadas por el investigador y la columna siguiente es el número de concurrencia.

Durante el proceso surgieron diversos temas relacionados con políticas públicas, leyes, decretos y lineamientos educativos para la población en condición de desplazamiento forzado, así como investigaciones sobre experiencias de desplazamiento y violencia en distintas regiones, como Argentina, Chile, Brasil, y algunas zonas de África e Irán. Los criterios de elegibilidad se basaron en documentos, investigaciones, publicaciones y libros relacionados con prácticas pedagógicas, educación, escuela, violencia y desplazamiento. Para la exclusión, la búsqueda se limitó a la lectura del título y el resumen de los documentos. Se descartaron, en primer lugar, las investigaciones de los campos de la salud, administración, economía, sociología, entre otros.

Los documentos seleccionados fueron aquellos relacionados con el campo de la educación y el desplazamiento, específicamente enfocados en la atención educativa y las prácticas pedagógicas en Colombia. El interés de la búsqueda se focalizó en el territorio colombiano, debido a que Colombia ha enfrentado 70 años de conflicto armado y es uno de los países con el mayor número de desplazados internos. Por esta razón, el rastreo documental se asoció con términos como educación, migrantes, investigación pedagógica y docentes, con el fin de analizar las implicaciones educativas del desplazamiento forzado. Finalmente, se encontraron 56 documentos, con fechas de búsqueda comprendidas entre los años 2000 y 2020, que permitieron identificar las potencialidades y limitaciones de la educación en Colombia.

Tabla 4

Inventario de rastreo documental

	AUTOR	AÑO	TÍTULO	UBICACIÓN
1	Alba, D.	2007	Pedagogía para una escuela incluyente	Revista internacional Magisterio, 28, 32–39
2	Areiza Pérez.	2020	Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos afectados por la violencia	Revista Praxis Educación Pedagogía, 1–25
3	Arias Gaviria, J.	2017	Problemas y retos de la educación rural colombiana	Revista Educación y Ciudad, 33, 53–62
4	Arias, S. E.	2004	Propuesta pedagógica alternativa Forjadores de paz	Libro pedagogía y desplazamiento (1ra. ed., pp. 149–152)
5	Arias, L. A.	2004	Procesos organizativos y construcción de identidad entre personas en situación de desplazamiento	En Fundación Universitaria Monserrate (pp. 149-207)

6	ACNUR	2013	Te cuento mi historia: Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador. Bruselas, Bélgica	ACNUR, Bureau Europa, Bruselas, Bélgica Publicado en mayo 2013
7	Albarracín, M. N.	2014	Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia	Centro Nacional de Memoria Histórica
8	Arias Parra, D.	2006	Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades	MEN, ICFES, p. 60. Trabajo social
9	Bello Balcárcel, Díaz Salinas, y Rincón Bello	2015	Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado	Revista Ciudad Paz-Ando, 8(2), 141–157
10	Barajas C. y Moreno V.	2015	Una escuela para la diversidad: La inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado	Repositorio Universidad Libre
11	Betancourt, J. J.	2007	Experiencias educativas orientadas a la atención de población en condición de desplazamiento	Revista internacional Magisterio, 28, 44-49
12	Caro y Kárpava	2020	La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia	Revista Espacios, 41(18), 1-11
13	Carvajal, M. E. y Vargas, C. L.	2004	Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!	Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos
14	Cortés C. P.	2006	Escuela y desplazamiento forzado	Corporación para la acción y el desarrollo Siembra
15	Correa, C.	2007	Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales	Revista Internacional Magisterio, 28, 26–31
16	Duque N. H. y Toro P.	2016	Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia	Revista Colombiana de Psicología, 25(1), 155–173
17	Gallego Castillo, I.	2019	Inclusión escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
18	Gaviria Toro, Y.	2004	Construyendo caminos de esperanza	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., p. 162)
19	González Osorio.	2016	La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos	Revista HALLAZGOS 13(26), 179–191
20	Guerrero, M. E., y M. H. Guerrero.	2009	Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009	Revista Studiositas, 4(2), 67–76
21	Hernández, F. A.	2015	Los escenarios educativos informales como espacio de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento	Repositorio Universidad de Sevilla
22	Institución Educativa A. Humboldt	2004	Una jornada escolar para la población vulnerable	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., pp. 69–78)

23	Ibáñez y Moya.	2007	La población desplazada en Colombia: examen de sus condiciones socioeconómica y análisis de las políticas actuales	Informe Departamento de Planeación, ISBN: 978-958-8025-95
24	Jurado, P. y Ramírez, A.	2009	Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 109–124
25	Lasso Toro.	2013	Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia	Revista Guillermo de Ockham, 2(11), 35–51
26	Lira, E.	2010	Trauma, duelo, reparación y memoria	Revista de Estudios Sociales (36)
27	Loaiza y Zúñiga.	2018	Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas	Repositorio Universidad de Antioquia (p. 59)
28	Villa M.I.	2006	Desplazamiento forzado en Colombia El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía	Revista Controversia No. 187, 11–45
29	Martínez Pineda, M. C.	2004	Políticas y opciones educativas para la población desplazada: crisis y realidades	Revista Pedagogía y Saberes No. 20 (pp. 61–69)
30	Muñoz Cáceres.	2018	El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente	Revista Infancias Imágenes, 18(1), 132–141
31	Muñoz, M. R.	2008	Necesidades educacionales y desplazamiento forzado en Colombia	Revista Migración e Integración. No. 70
32	Neiva, N.	2015	Perspectiva Ética del Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional Colombiana sobre la protección de los Derechos Fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
33	Nova Camacho, M., Luis, A. B., y Zorayda, B. B.	2015	Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas	Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 8(1), 27–39
34	Nova Camacho, M. P. Arias, B. L. A., y Burbano, Z. B.	2015	Una perspectiva crítica para la implementación de prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de desplazamiento	Revista Hojas y Hablas, 39–53
35	Novaro y Díez	2019	Temas de Antropología y Migración. Dossier: Migración y educación: formación e identificación de las jóvenes generaciones en contextos de movilidad	Repositorio del Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires
36	Ordás García.	2008	Conflicto y violencia Cultural en Colombia Propuestas de transformación desde la escuela	Revista Artes y Letras, Corporación Correcaminos
37	Ortega, P., y Tamayo, A	2016	La partitura de la paz en la escuela	Revista Educación y Cultura: Escuela, Territorio de Paz. No. 116, 78
38	Otálvaro Orozco, L. R.	2004	Una posibilidad de desarrollo Social y humano. En U. P. Nacional y Corporación Opción Legal	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., pp. 58–60)
39	Palencia E. L.	2014	Dimensiones del Trauma Social en una población en situación de desplazamiento por conflicto armado	Repositorio Universidad Nacional de la Plata

40	Pájaro N.	2004	La escuela como espacio de recuperación emocional. El desplazamiento y la respuesta de las escuelas urbanas	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., pp. 60–67)
41	Pareja E.	2004	Fundación niños de la guerra, hombres de paz	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., p. 162)
42	Restrepo Bermeo, Correa, Palomino, Rojas y R.	2016	Escuela Territorio de paz	Revista Educación y Cultura: Escuela, Territorio de Paz. No. 116, 78
43	Rodríguez Cárdenas	2007	El desplazamiento forzado: Un reto para transformar la escuela	Repositorio Universidad tecnológica de Pereira
44	Rodríguez M.	2004	Experiencia del Centro Educativo el Mariano	Libro Pedagogía y desplazamiento. (1ra. ed., pp. 143–145)
45	Sandoval, L., Botón, S., y Otero, M.	2011	Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia	Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión, Universidad Militar Nueva Granada, XIX, (1), 91-111
46	Sánchez Meertens, A.	2017	Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia	Libro Siglo del hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia
47	Steele A.	2020	Democracia y desplazamiento durante la guerra civil colombiana/traducción Santiago Paredes Cisneros, Bogotá	Libro Universidad del Rosario
48	UNESCO	2011	Una crisis encubierta: conflictos armados y educación	Informe de Seguimiento de La EPT En El Mundo, 5, 248–281
49	Restrepo Y. M.	1999	Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica	Ministerio de Educación Nacional
50	Rojas, J.	2007	El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación	Revista internacional Magisterio, 28, 16–20
51	Romero Medina.	2011	Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional en Educación
52	Ruiz, L.	2010	Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta.	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
53	Vega Blanco.	2017	Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia	Repositorio Universidad de Salamanca
54	Velazquez, A. y Ibáñez A.,	2008	La política pública para atender a la población desplazada ¿cuáles deben ser las funciones de las autoridades locales?	Repositorio Universidad de los Andes
55	Vera Márquez; E. Palacio Sañudo; y Patiño Garzón.	2014	Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar	Revista Perfiles Educativos, Vol. XXXVI, Núm. 145, XXXVI, 12–31

56	Vidal R., Atehortúa C., Salcedo J.	2013	Desplazados Internos Fuera de los Campos. El Papel de las Autoridades Locales En Colombia. Estudio Comparado En Bogotá D.C. Y Cali	Informe Proyecto de Brookings - LSE.
----	------------------------------------	------	--	--------------------------------------

Nota. Esta tabla muestra los documentos analizados en la revisión documental sobre los antecedentes de las prácticas pedagógicas con población escolar en condición de desplazamiento forzado.

Se codificaron los datos de 56 documentos para obtener una descripción más completa, eliminando la información irrelevante. La codificación se llevó a cabo en dos etapas. La primera consistió en un proceso de codificación abierta, en el que se revisaron detalladamente las unidades emergentes de la lectura, organizándolas en los siguientes códigos:

- Código 1: Experiencias
- Código 2: Adaptaciones
- Código 3: Ajustes al proyecto educativo institucional
- Código 4: Política de inclusión
- Código 5: Carencia de formación docente
- Código 6: Exigencias laborales

A medida que se profundizó en la lectura, los códigos 1, 2, 3 y 4 se segmentaron y se asociaron con las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Este proceso permitió diferenciar las situaciones que afectan a estudiantes y docentes, con un enfoque especial en la atención a la población en condición de desplazamiento forzado. La segmentación reveló significados potenciales que dieron sentido a los códigos, agrupándolos en las siguientes categorías:

- Categoría 1: Acciones como transformaciones en las prácticas
- Categoría 2: Omisiones como homogenización

Por otro lado, los códigos 5 y 6 se emplearon para etiquetar segmentos relevantes del texto, conectándolos con:

- Categoría 3: Limitaciones y posibilidades de la labor docente

El segundo proceso de codificación consistió en revisar y comparar constantemente los segmentos anteriores, agrupándolos con las tres categorías definidas en el primer paso. Este trabajo se realizó de manera manual, transcribiendo cada “expresión” en una lista de códigos y conectándola, según su sentido, con las prácticas pedagógicas para establecer la meta codificación. Como señalan Strauss y Corbin (2002), la codificación enfocada, abierta, axial y selectiva comienza con la codificación cercana a los datos, organizando los códigos en categorías y subcategorías, finalizando con la “integración y refinamiento de la teoría” (p. 143).

Tabla 5

Inventario de actividades y experiencias en el aula

Lista de códigos	¿Cuáles son comunes y se repiten con frecuencia?	Agrupamiento
El programa de metodologías flexibles en los grados de brújula y aceleración del aprendizaje	(Gallego Castillo, 2019) (Alba, 2007) (Albarracín, 2014) (Cortés, 2006) (Hernández, 2015) (Muñoz, 2008) (Sandoval y Otero, 2011) (Rojas, 2007)	Prácticas pedagógicas flexibles
Flexibilidad curricular - Individualidad	(Gaviria Toro, 2004, p. 53)	
Autogobierno	(Pareja, 2004, p. 50)	
Identidad individual y colectiva	(Otálvaro, 2004, p. 58)	
Currículo flexible, pertinente	(Arias, 2004, p. 155)	
Currículo consensuado para hablar de sus temores y vivencias	(Rodríguez, 2004, p. 148)	Prácticas pedagógicas consensuadas
Recuperación emocional de sentimientos de nostalgia	(Pájaro, 2004, p. 62)	
Currículo basado en capacitación laboral asesoría técnica para los proyectos agropecuarios y el apoyo a la formación en comunicaciones	(Humboldt, A, de. 2004, p. 70)	Prácticas pedagógicas focalizadas en competencias laborales
Los desplazamientos también fueron analizados como fuente de conocimiento, a partir de las diversas experiencias escolares. En este sentido, da cuenta de cómo fue transitar múltiples espacios escolares tanto en Argentina como en Bolivia	(Novaro y Diez, 2019, p. 27)	Prácticas pedagógicas reflexivas
Indiferencia institucional - silencio institucional	(Vega Blanco, 2017, p. 263)	
Sin políticas de inclusión	(Nova Camacho <i>et al.</i> , 2015, p. 47) (Pájaro, 2004) (Muñoz Cáceres, 2018) (Bello Balcárcel <i>et al.</i> , 2015)	Prácticas pedagógicas relacionadas con la administración
Desconocimiento sobre el enfoque diferencial	(Nova Camacho <i>et al.</i> , 2015, p. 36)	

No registran parámetros precisos sobre cómo tratar a los niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado” Se hace visible el “asistencialismo”	(Nova Camacho <i>et al.</i> , 2015, p. 47) (Neiva, 2015)	
Falta de oportunidad de recuperarse emocionalmente, el maestro que castiga, grita, intimida, usa términos despectivos y evalúa drásticamente	(Martínez Pineda, 2004, p. 64) (Vera Márquez <i>et al.</i> , 2014, p. 25) (Rodríguez, 2004, p. 62)	Prácticas pedagógicas relacionadas con los docentes
Promueven la homogeneización de las prácticas educativas regulares, sin diferenciación de características y necesidades de la población	(Rodríguez Cárdenas, 2007, p. 75) (Vera Márquez <i>et al.</i> , 2014, p. 14) (Caro y Kárpava, 2020, p. 8) (Vega Blanco, 2017, p. 247)	
Deserción escolar - repetición de año escolar	(Caro y Kárpava, 2020, p. 8) (Arias, 2017)	Prácticas pedagógicas relacionadas con el entorno
Discriminación hacia la población desplazada	(Vera Márquez <i>et al.</i> , 2014, p. 25)	
Falta de reflexión sobre el contexto inmediato	(Nova Camacho <i>et al.</i> , 2015, p. 51-52) (Bello, 2001) (Correa, 2007)	
Sentimiento de desarraigo - condición de desesperanza y aislamiento	(Martínez Pineda, 2004, p. 62) (Sánchez, 2017) (Ruiz, 2010) (Lira, 2010)	Prácticas pedagógicas relacionadas con los estudiantes

Nota. Esta tabla contiene el inventario de las experiencias y actividades en el aula. Se presenta en tres columnas; la primera denominada lista de código sintetiza las “expresiones” en forma de lista de términos y palabras claves en contexto. La segunda columna presenta la fuente de la información y número de veces que autores repiten la misma idea y la tercera columna es la forma de agrupamiento para establecer los conceptos.

Tabla 6

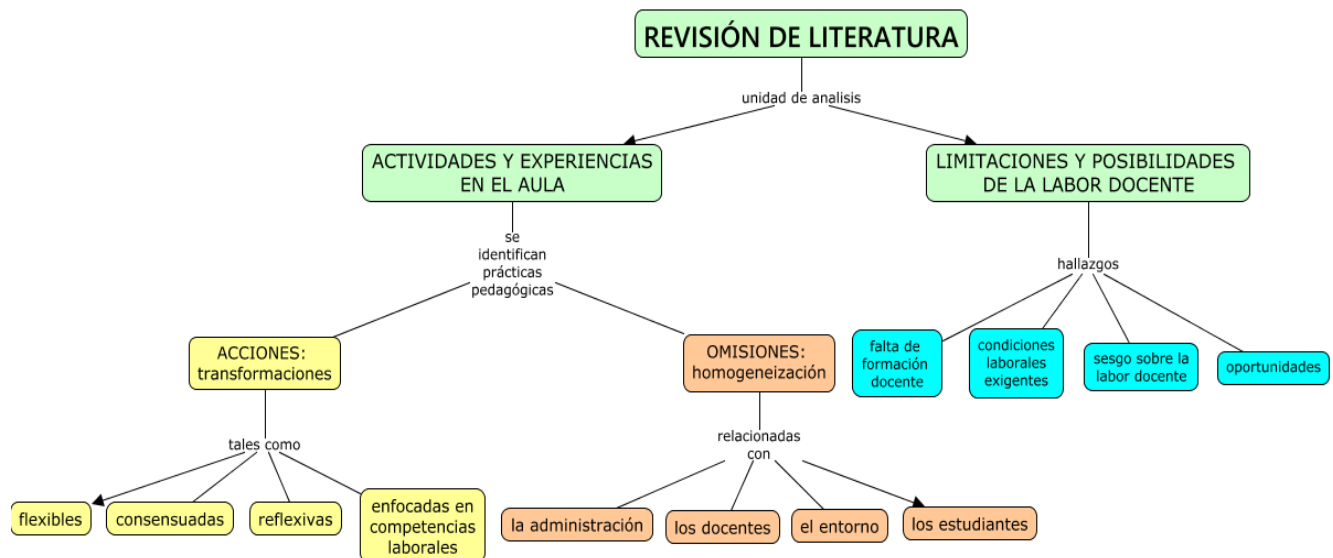
Limitaciones y potencialidades de la labor docente

Lista de códigos	¿Cuáles son comunes y se repiten con frecuencia?	Agrupamiento
Falta de conocimiento, capacitación, herramientas, vacío e inconsistencias educativas	(Nova Camacho <i>et al.</i> , 2015) (Duque y Lasso, 2016) (Vera Márquez <i>et al.</i> , 2014)	Falta de formación docente
Mayor exigencia y contextos de miedo y silencio	(Martínez Pineda, 2004) (Bello Balcárcel <i>et al.</i> , 2015) (Romero Medina, 2011) (Restrepo Bermeo <i>et al.</i> , 2016) (MEN Decreto 1278 de 2002)	Condiciones laborales
Menosprecio, sobredimensionados y subvalorados	(Ibáñez y Moya, 2007) (Rodríguez Cárdenas, 2007) (Vidal <i>et al.</i> , 2013)	Sesgo a la labor docente
Vocación, iniciativa y anonimato de los docentes.	(Lasso Toro, 2013) (Villa, 2006) (Ortega y Tamayo, 2016)	Posibilidades

Nota. Esta tabla contiene el inventario de limitaciones y potencialidades de la labor docente. Se presenta en tres columnas en la primera denominada lista de código que sintetiza las “expresiones” en forma de lista de términos y palabras claves en contexto. La segunda columna presenta la fuente de la información y número de veces que autores repiten la misma idea y la tercera columna es la forma de agrupamiento para establecer los conceptos.

Figura 1

Síntesis de antecedentes



Nota. Esta figura muestra las categorías procesadas en la revisión de literatura, de color verde dos unidades de análisis, en color amarillo las acciones entendidas como prácticas pedagógicas con acciones, es decir transformaciones con diferentes estrategias y en color naranjado las prácticas pedagógicas de omisiones entendidas como homogeneización por diversos actores. En color azul, las limitaciones y posibilidades de la labor docente con variedad de aristas.

1.3. Hallazgos

1.3.1. Actividades y experiencias en el aula

En primer lugar, se destacan las actividades y experiencias en el aula de clases. En este bloque se explican las acciones y omisiones. Las acciones se entienden como las decisiones que los docentes tomaron para transformar sus prácticas pedagógicas en las instituciones y el aula ante la llegada de población en condición de desplazamiento forzado. Por otro lado, las omisiones hacen referencia a la homogeneización, que también constituye una forma de acción; sin embargo, en este caso, implica omitir algo diferencial y actuar de forma generalizada. En este sentido, los hallazgos demuestran que estas omisiones son motivadas por diversas razones o conveniencias.

1.3.1.1. Acciones: transformaciones

Entre los hallazgos se evidenciaron respuestas acertadas que invitan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas como una potente alternativa para la construcción de la memoria, la paz y la reconciliación en contextos de conflicto. Durante el análisis documental de estas prácticas, las investigaciones revelaron que muchas de las acciones desarrolladas en el aula fueron individuales, basadas en los esfuerzos particulares de docentes que asumieron un rol activo y decisivo en la circulación, difusión, producción, adecuación, distribución y control de los saberes.

1.3.1.1.1. Prácticas pedagógicas flexibles

Las prácticas pedagógicas flexibles se implementaron en los grados de Brújula, Aceleración del Aprendizaje y Caminar a Secundaria. Según Gallego Castillo (2019), el programa de metodologías flexibles en estos grados cumple con los procesos de inclusión escolar para niños, niñas y adolescentes en condición de desplazamiento, ya que atiende las necesidades particulares de cada estudiante. Sin embargo, esta atención ocurre de manera aislada del currículo institucional. Gallego Castillo (2019) destaca la importancia de visibilizar las experiencias de los docentes que participaron en este proceso de inclusión, sus prácticas educativas, narrativas y vivencias dentro de la institución, así como los logros obtenidos, que incluyen reconocimientos a nivel nacional y municipal por sus estrategias inclusivas. Esto permite inferir que, aunque se han flexibilizado las prácticas pedagógicas, aún es necesario ampliar las adecuaciones realizadas en las instituciones en el marco de la atención educativa a población en condición de desplazamiento forzado.

Gaviria Toro (2004), en el proyecto *Construyendo Caminos de Esperanza* del Colegio Gente Unida y Jóvenes por la Paz, señala que “la consigna de la institución es que el proceso educativo para el estudiante que, por desplazamiento forzado, llega a nuestra institución ha tenido variantes que determinan un rasgo de particularidad, el cual toma gran importancia en aras de su desarrollo íntegro” (p. 54). Según Gaviria Toro (2004), el currículo, el PEI y los procesos educativos de la institución están atravesados por un eje de flexibilidad que no desconoce la norma, sino que la utiliza como una oportunidad para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. La institución ofrece programas acordes con sus necesidades y promueve una educación centrada en

la individualidad, reconociendo que cada estudiante tiene una experiencia de vida única, cargada de intereses propios que requieren atención diferenciada.

En la Fundación Niños de la Guerra, Hombres de Paz, se destacan experiencias basadas en la filosofía del programa ESPERE (Escuelas del Perdón y la Reconciliación). Según Pareja (2004), este programa busca formar un ser social, integral y transformador de su entorno, haciendo del perdón y la reconciliación su proyecto de vida. El programa se centra en la flexibilidad curricular y en el autogobierno, promoviendo acciones como: 1) la elección de representantes mediante participación política y 2) la organización de labores cotidianas, como el mantenimiento y el aseo, a través de comités.

En una línea similar, la propuesta pedagógica alternativa *Forjadores de Paz*, desarrollada en Pasto, surgió de un grupo de docentes desplazados que, motivados por su situación, emprendieron una labor social humanitaria. Según Arias (2004), esta propuesta incluyó un currículo flexible y pertinente, desarrollado en cuatro fases: *Ganándole a los recuerdos* (15 días), *Mi nueva escuela* (30 días), *Nace una esperanza* (30 días) y *Mis amigos y yo* (16 días). Su objetivo fue fortalecer psicosocial y pedagógicamente a niños y niñas desplazados, garantizando su continuidad en la escuela formal a través de un currículo adecuado a sus necesidades.

1.3.1.1.2. Prácticas pedagógicas consensuadas

Esta subcategoría también aborda las acciones de diálogo con comunidades, docentes y estudiantes en condición de desplazamiento, involucrando sentimientos y emociones. Una experiencia destacada es la de la Escuela Normal Superior de Ibagué, cuyo proyecto *Una posibilidad de desarrollo social y humano*, según Otálvaro Orozco (2004), buscó formar a futuros maestros y docentes en ejercicio para reconstruir la identidad individual y colectiva, brindar espacios de reconocimiento y promover el crecimiento personal. Este enfoque permitió que los docentes reconocieran su rol activo en la construcción del tejido social.

Otro caso significativo es el del Centro Educativo El Mariano, en el corregimiento San José, municipio de Apartadó. Según Rodríguez (2004), las prácticas pedagógicas allí se adaptaron a las particularidades del contexto mediante consensos, permitiendo a los docentes deconstruir y

reconstruir conceptos y estrategias para enfrentar el desplazamiento forzado desde la escuela. Estas prácticas incluyeron herramientas pedagógicas enfocadas en música, danza, teatro y pintura, facilitando una vida escolar enriquecedora para los estudiantes. Rodríguez (2004) resalta que estas prácticas ayudaron a los niños y niñas desplazados a expresar sus temores, vivencias, sueños y a reconstruir su proyecto de vida.

Entre las prácticas pedagógicas realizadas se evidencian acciones relacionadas con la identidad y construcción del proyecto de vida, con la potencia de expresar emociones relacionadas con la experiencia del desplazamiento. Un ejemplo de respuestas acertadas al fenómeno del desplazamiento se registra en Bogotá, en Altos de Cazucá, con el apoyo de la Fundación Dos Mundos; a través de talleres se inició un proceso de recuperación emocional con maestros, niños, niñas y padres de familia en quienes se descubrieron sentimientos de nostalgia, dolor, tristeza, miedo que en los niños y las niñas se manifiestan en agresividad, aislamiento y desconfianza. Según Pájaro (2004), esta dinámica permitió diseñar un proyecto educativo contextualizado, que reconoció las necesidades, sueños y derechos de los niños, promoviendo su desarrollo integral.

1.3.1.1.3. Prácticas pedagógicas enfocadas en las competencias laborales

En la Institución Educativa Alejandro de Humboldt (2004) de la ciudad de Popayán se consideró necesario ofrecer una educación que atendiera las condiciones psicosociales, económicas y culturales de los estudiantes, con la finalidad de lograr su inserción social y desarrollo humano. Para ello, se diseñó una atención educativa con el apoyo del gobierno municipal y departamental. El proyecto resalta la importancia de la relación maestro-alumno, de manera que esta se base “en el afecto y no en la autoridad” (p. 74). Asimismo, la institución priorizó una educación enfocada en las competencias laborales, lo que incluyó la apertura de la media técnica en agropecuaria (aunque no se habían ubicado profesores para el área) y la gestión de la media técnica en industrial, con un taller básico desarrollado en alianza con el SENA. Esto permitió ofrecer formación laboral específica y apoyo a los aprendices. También se organizó un taller de computadores que proporcionó formación laboral en ese campo.

La Institución Educativa Alejandro de Humboldt (2004) asegura que la construcción del currículo debe partir de los intereses y necesidades de los educandos y del entorno sociocultural al

que pertenecen, con el fin de garantizar su pertinencia e “involucrar en su definición a los estamentos y agentes educativos, en especial a los educandos y a los educadores” (p. 39). La descripción general de las acciones pedagógicas con la población en condición de desplazamiento forzado permite deducir que estas buscan favorecer la producción, la adaptación y la inserción a la vida laboral y productiva, en términos de sostenimiento económico.

1.3.1.1.4. Prácticas pedagógicas reflexivas

Las investigaciones de Argentina, Brasil y Bolivia han documentado avances reflexivos, evidenciando experiencias de aula tanto de maestros como de estudiantes en procesos migratorios. En Argentina y Bolivia, por ejemplo, los desplazamientos fueron analizados como fuente de conocimiento a partir de las diversas experiencias escolares. Según Novaro y Diez (2019), “las trayectorias socioeducativas, en su desarrollo espacio-temporal-biográfico, nos permiten visibilizar los conocimientos en tanto apropiaciones que emergen de la propia experiencia en movimiento y que nos remiten a la dimensión de lo cotidiano en la escuela” (p. 13).

1.3.1.2. Omisiones: homogeneización

En la revisión surge la categoría de homogeneización, donde se documentaron omisiones escolares o respuestas generalizadas al fenómeno del desplazamiento desde lo administrativo, los docentes, el entorno y las emociones y sentimientos de los estudiantes. Entre los hallazgos, se identificaron prácticas que conducen a reflexionar sobre otras alternativas pedagógicas. Sin embargo, las investigaciones señalan que algunas decisiones administrativas o personales formaron parte de un silencio e indiferencia hacia una población infantil víctima del conflicto armado.

1.3.1.2.1. Relacionadas con la administración

Vega Blanco (2017) analiza el sistema educativo y la escolarización en colegios urbanos, específicamente cómo la emergencia del desplazamiento choca con el principio de igualdad educativa. Sus conclusiones muestran que esta igualdad no responde adecuadamente a la realidad de los niños desplazados en el contexto escolar. La investigación aborda el drama de las familias colombianas: desarraigo, trauma y exclusión, además de señalar cómo las políticas inclusivas homogeneizan y silencian a los estudiantes desplazados.

Por su parte, Rodríguez Cárdenas (2007) analiza más allá de los documentos y encuentra incoherencias entre lo que está escrito en el PEI versus prácticas pedagógicas; por ejemplo, en el PEI se plantea la necesidad de transformaciones de sus concepciones pedagógicas y sus prácticas educativas mientras que en el sistema de información de matrícula SIMAT continúa reportada la metodología tradicional como la orientadora de su quehacer docente. De igual manera, el autor refiere que, en la institución educativa, se identificaron algunas debilidades, que impiden atender eficientemente las necesidades de los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado, como la carencia de vincular en las prácticas pedagógicas el reconocimiento de la diversidad cultural y la diferencia en el aula, que son limitados a expresiones artísticas escenificadas en eventos esporádicos.

En el mismo sentido, Nova Camacho *et al.* (2015) declaran que no hay alusiones específicas a la problemática del desplazamiento forzado en los documentos oficiales de las instituciones estudiadas; tampoco se evidencia una clara intervención en la práctica desde una perspectiva realmente crítica que considere aspectos como el desarrollo del pensamiento problematizador y la construcción de un currículo que integre la heterogeneidad de saberes y culturas. Continuando con el análisis de los hallazgos de esta investigación. Según estos autores, “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” (p. 37).

El otro referente administrativo es la política de inclusión; afirma Martínez Pineda (2004) que se relaciona más a la escuela como aparato asistencial y paternalista que como institución de saber, que la escuela obedece más a las políticas públicas incluyentes para la población desplazada que a los procesos de formación. Para este autor, se hace visible el “asistencialismo”, promovido al interior de la escuela y en espacios de atención social, lo cual incrementa la imagen de marginalidad que se asocia a la población desplazada, convirtiendo a las instituciones educativas en espacios paternalistas más que en lugares de saber.

En este sentido, Nova Camacho *et al.* (2015) señalan que la mayoría de las instituciones educativas carecen de políticas inclusivas para estudiantes en situación de desplazamiento. Según estos autores, aunque se recibe a estos estudiantes como una obligación oficial destinada

principalmente a cumplir con la cobertura educativa, no se les brinda un trato especial ni se establecen espacios de adaptación adecuados a sus necesidades. Además, destacan que estos estudiantes enfrentan un cambio drástico en su entorno social y urbano, siendo ubicados en espacios físicos muy distintos a los que estaban acostumbrados, como la pérdida de la posibilidad de correr y jugar libremente. Asimismo, Nova Camacho *et al.* (2015) subrayan que no se encontraron investigaciones enfocadas específicamente en cómo las instituciones educativas abordan reflexiones pedagógicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños y jóvenes en situación de desplazamiento.

1.3.1.2.2. Relacionadas con las prácticas docentes

Algunas experiencias documentadas se encuentran en el libro *Pedagogía y desplazamiento: 1er encuentro nacional de experiencias con comunidades en situación de desplazamiento*. En este texto, además de describirse experiencias favorables, se registran omisiones por parte de la escuela y respuestas generalizadas al fenómeno del desplazamiento. Según el diagnóstico realizado por Pájaro (2004), los niños y niñas en condición de desplazamiento se encontraban en desventaja tanto en lo académico como en el desarrollo de habilidades sociales. Además, las aulas presentaban problemas de hacinamiento y el cuerpo docente enfrentaba grandes dificultades para mantener el ritmo académico, al tiempo que debía manejar las complejas situaciones afectivas y emocionales de sus estudiantes.

Uno de los hallazgos negativos se registró en Altos de Cazucá, Bogotá. Pájaro (2004) señala que, a pesar de las alianzas y convenios con SHIMANA, surgieron dificultades significativas, como que la mayoría de los docentes enfrentaban “situaciones de desespero y dolor que les quita la posibilidad de formación permanente” (p. 65). Además, de forma negativa, se observó que la escuela, en muchos casos, no ofrecía al niño la oportunidad de recuperarse emocionalmente. Por el contrario, los estudiantes eran frecuentemente objeto de incomprensión por parte de los maestros, quienes castigaban, gritaban, intimidaban, utilizaban términos despectivos y aplicaban evaluaciones drásticas, sin considerar las experiencias traumáticas que diferencian su respuesta de la de un niño que no ha vivido el desplazamiento forzado.

En este orden de ideas, una respuesta generalizada son las acciones de los docentes a una homogeneización de la población estudiantil; según Rodríguez Cárdenas (2007) se encontraron algunos aspectos ausentes que apuntan a la satisfacción de las necesidades reales de la población infantil en situación de desplazamiento forzado, tales como:

1. Las características de los grupos a los que pertenecen los niños y niñas en situación de desplazamiento forzado en la institución son diferentes a las de los demás, en cuanto a que se presentan mayores niveles de dificultad en los aspectos cognitivos, psicológicos y sociales, manifestados a través de agresividad hacia sus compañeros y profesores, apatía hacia las clases, indiferencia por el trabajo que se propone, y en general un desinterés por aprender.
2. El segundo aspecto, tiene que ver con la falta de reconocimiento y valoración por la diferencia. Es decir, la homogeneización del grupo, al desconocerse la diversidad existente en el aula de clases sin la posibilidad de ser vista como fuente de aprendizaje.
3. Relaciones entre docentes- estudiantes basadas en la imposición de la autoridad, como estrategia de mantener el control del grupo, aunque en muchas ocasiones resulte infructuosa.
4. Finalmente, pero no menos importante, es la carencia de prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes. (Rodríguez Cárdenas, 2007, p. 5)

En el mismo sentido de las respuestas generalizadas, Rodríguez Cárdenas (2007) señala que “la concepción de algunos docentes acerca de la población en situación de desplazamiento forzado, bajo una mirada materialista del fenómeno, limita a la población a que su máxima necesidad es la condición económica” (p. 75). Esto ignora las verdaderas necesidades de las personas desplazadas, priorizando la carencia financiera cuando, en realidad, el desarraigo constituye la principal consecuencia de esta problemática. Además, explica que los docentes tienden a promover la homogeneización de las prácticas educativas regulares, sin considerar las características y necesidades particulares de esta población. Esta postura no solo invisibiliza la problemática del desplazamiento, sino también otras situaciones que enfrentan los estudiantes desplazados en el aula.

De manera similar, los hallazgos sobre las prácticas pedagógicas se reiteran en torno a la categoría de homogeneización en el aula y el silenciamiento. Vega Blanco (2017) afirma que “se forma a todos de la misma manera; realiza lo mismo con todos y en el mismo tiempo y ritmo” (p. 247). Respecto a lo que ocurre en el aula, Vega Blanco concluye que tanto este espacio como la escuela en general son escenarios que buscan homogeneizar a los estudiantes, sin considerar sus diferencias, experiencias y vivencias específicas. Con este enfoque homogeneizante, se silencia a las niñas y niños en situación de desplazamiento, otorgándoles el mismo trato que a los demás estudiantes. En esta aparente normalidad, estos niños se vuelven invisibles, ocultando la necesidad que tienen de recibir una atención especial.

Vera Márquez *et al.* (2014) reportan que uno de los principales obstáculos para el acceso a la educación es la discriminación, la cual, según los autores, surge de la naturaleza homogeneizadora de la escuela y de la dificultad de la comunidad escolar para construir un entorno significativo para los estudiantes. En la misma línea, Nova Camacho *et al.* (2015) sostienen que, en lugar de contribuir al desarrollo personal y social de los niños y jóvenes en situación de desplazamiento, la escuela tiende a fomentar su desarraigo.

Además, se señala que las prácticas pedagógicas dirigidas a esta población suelen ser homogeneizadoras, desconociendo la diversidad cultural que caracteriza a este grupo, careciendo de un enfoque dialógico y, a menudo, impregnadas de un marcado paternalismo. Según Nova Camacho *et al.* (2015), la escuela ignora la posibilidad de promover la concientización: no reflexiona sobre sí misma ni brinda a los estudiantes en situación de desplazamiento la oportunidad de analizar críticamente su inserción en la sociedad, con el propósito de fomentar su transformación.

1.3.1.2.3. Relacionadas con el entorno

En comparación con lo que ocurre en la mayoría de las instituciones, Caro y Kárpava (2020) afirman que la violencia directa y estructural ha vulnerado principalmente las dimensiones de eficiencia, eficacia y equidad. El desplazamiento forzado de las familias provoca deserción escolar, impidiendo que los menores terminen los ciclos educativos y provocando la repetición de grados, lo que genera bajos índices de promoción y el incumplimiento de los objetivos curriculares.

Asimismo, Caro y Kárpava (2020) sostienen que “no hay relevancia ni pertinencia en la educación que se imparte en las diferentes regiones afectadas por el conflicto, la pobreza y la desigualdad; los planes curriculares no responden a las necesidades de los estudiantes, siendo necesaria la actualización del currículo” (p. 8). Según los autores, el currículo es homogeneizador y evalúa el aprendizaje a través de evaluaciones censales. Esta política educativa promueve una formación orientada a las necesidades del mercado, determinadas por acuerdos internacionales, dejando de lado las verdaderas necesidades e intereses de los ciudadanos.

Es importante destacar que después de catorce lustros de conflicto armado en Colombia, aún en las escuelas se priorizan los estándares de calidad internacionales antes que las situaciones de contexto que han vivido los ciudadanos colombianos frente a los traumas ocasionados por la violencia, todo parece indicar que la sociedad civil ha minimizado los efectos colaterales de la violencia, la ha silenciado o de alguna manera ha aprendido a sobrevivir en medio de la guerra.

Vera Márquez *et al.* (2014) sustentan que los resultados de su investigación muestran que, en el caso analizado, tanto los estudiantes como los padres de familia que han vivido la experiencia de migración forzada por violencia política esperan que la escuela contribuya a satisfacer sus necesidades de subsistencia, protección y afecto. Por su parte, Vega Blanco (2017) asegura que lo más complejo en este aspecto tiene que ver con “el prejuicio por parte de directivos, profesores y profesionales psicosociales, y con el desconocimiento de estos actores sobre el enfoque diferencial para los niños desplazados propuesto por el Estado” (p. 246). Un ejemplo de ello es cuando los estamentos educativos consideran que quienes se encuentran en situación de desplazamiento pueden aprovecharse de la escuela para manipularla y obtener algún beneficio. De igual manera, Vera Márquez *et al.* (2014) afirman que su análisis permitió identificar situaciones de discriminación negativa hacia la población desplazada, aunque algunos docentes y padres no perciben dicha discriminación.

1.3.1.2.4. Relacionadas con las emociones y sentimientos de los estudiantes

Los docentes y estudiantes se vieron inmersos en situaciones emocionales a nivel psicosocial, tal como lo señala Martínez Pineda (2004), quien expresa que “se contempla el

sentimiento de desarraigo que produce la afectación directa en el proyecto de vida de los sujetos y les genera una condición de desesperanza y aislamiento” (p. 62). A partir de lo anterior, se puede deducir que estas emociones debieron ser abordadas en el aula, con o sin conocimiento en el campo psicológico. En este sentido, Bello Balcárcel *et al.* (2015), quienes centraron su estudio en los años 1990 a 2000 en el municipio de Socotá, Boyacá, concluyen que es necesario abordar y definir una política pública que considere seriamente los efectos del conflicto armado en la escuela, entendida esta como “el espacio protector de niños, niñas, docentes, directivos docentes y personal administrativo; definiendo, por tanto, mecanismos de prevención y ayuda psicosocial que respalden al sector educativo” (p. 156).

Tras analizar los hallazgos relacionados con las actividades y experiencias en el aula, en la revisión de la literatura surge la categoría de las potencialidades y limitaciones de la labor docente.

1.3.2. Limitaciones y posibilidades de la labor docente

En la unidad de análisis de limitaciones, se logran identificar la falta de formación docente, dificultades en las condiciones laborales y sesgo sobre la labor docente. Como potencialidades, se logran identificar la oportunidad de investigación y documentación de las experiencias de los docentes que, en el anonimato y de manera individual, han contribuido a la educación de población escolar desplazada.

1.3.2.1. Falta de formación docente

En cuanto a su formación pedagógica, los docentes se vieron inmersos en situaciones emocionales a nivel psicosocial. Tal como lo señala Martínez Pineda (2004), la llegada de la población desplazada a las aulas ha obligado al profesorado a asumir roles para los cuales no se había preparado, lo que ha hecho visible la multiplicidad de vacíos e inconsistencias sociales, educativas y pedagógicas. Además, Martínez Pineda (2004) afirma que los diálogos con los maestros entrevistados reflejan que no existe una orientación ni un acompañamiento claro respecto a la función de la escuela con las familias, en cuanto al trabajo pedagógico, social y psicológico; además, se suman responsabilidades y exigencias de otras disciplinas.

Continuando con más hallazgos sobre la carencia de formación, Bello Balcárcel *et al.* (2015) sostienen que “en el contexto investigado, la década en que se dio esta situación, la población y los docentes involucrados no tenían la percepción, el conocimiento ni las herramientas necesarias para comprender la importancia de acceder e implementar una educación en emergencia” (p. 148). Para reafirmar lo anterior, Nova Camacho *et al.* (2015) afirman que los docentes entrevistados señalan que “se percibe el problema, pero no se sabe cómo enfrentarlo” (p. 46). Por lo tanto, se podría inferir que, ante la situación de desplazamiento, los docentes no estaban preparados para intervenir en las necesidades manifestadas por la población escolar desplazada. En la misma línea de carencias formativas, Lasso Toro (2013) sostiene que para los docentes es vital contar con procesos de acompañamiento, asesoría y opciones de seguimiento u orientación en estos temas, con el fin de llevar a cabo su labor educativa con la población víctima. También destaca la importancia de recuperar el liderazgo de los educadores, sin restar importancia a los complejos contextos en los que intentan desempeñar su labor.

En una investigación realizada con 300 maestros en Cali, Duque y Lasso (2016) concluyen que el estudio muestra que estas orientaciones aún no han tenido la cobertura suficiente para impactar lo que los docentes requieren conocer y hacer al respecto. Agregan que, “desde la psicología política, se invita a fomentar procesos de formación continua docente que permitan mejorar la atención a las poblaciones en el ámbito educativo” (p. 156). De igual manera, afirman Duque y Lasso (2016) que “su conocimiento acerca de las estrategias pedagógicas para atender a la población en situación de desplazamiento oscila entre poco y nada según el 53% de la población” (p. 76).

Como lo indican las citas referenciadas, ante la situación de desplazamiento por conflicto interno y la llegada de la población escolar víctima del conflicto a las aulas, el maestro colombiano debió asumir roles para los cuales no estaba preparado. Es relevante señalar que esta situación de formación docente corresponde a otro enfoque de investigación, pero el fenómeno del desplazamiento vislumbra nuevas dinámicas en la formación docente, que responden no solo al saber disciplinar, sino a otras realidades que enfrenta el contexto social colombiano. Como sugiere

Martínez Pineda (2004), es imperiosa la necesidad de una política social y educativa que fortalezca los procesos pedagógicos y garantice atención integral a esta población.

1.3.2.1. Condiciones laborales exigentes

El otro aspecto se refiere a las condiciones y exigencias laborales en las que se encuentra el docente, según el tipo de nombramiento. Para comprender esta noción, es necesario contextualizar el antecedente de que un maestro colombiano estaba nombrado bajo el Decreto 2277 de 1978. Ahora, la nueva contratación se basa en una nueva figura del docente, establecida por el Decreto 1278 de 2002. Este cambio es un hecho significativo, pues se cruza con el período de mayor desplazamiento en Colombia. El Decreto 1278 de 2002 introdujo nuevas reglamentaciones sobre el quehacer docente y abrió el camino a nuevas disposiciones acerca de quiénes podían ejercer la enseñanza en el país. Con el nuevo decreto, no solo los sujetos formados en las facultades de educación podían enseñar, sino también los profesionales de otras áreas, siempre y cuando completaran su formación disciplinar con estudios en pedagogía.

Respecto a las implicaciones del desplazamiento forzado en relación con el sujeto docente, la cruda realidad de las escuelas y los maestros, Martínez Pineda (2004) asegura que la paradoja es evidente: a mayor exigencia de trabajo para las escuelas y los maestros, las normativas y las condiciones sociales para los educadores se vuelven cada vez más restrictivas e incongruentes con las demandas sociales. La autora continúa argumentando que, para citar dos casos, basta con revisar las políticas vigentes sobre el reconocimiento y la dignificación del trabajo del maestro (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2002). En el Decreto 1278, en lugar de avanzar en fortalecer el papel del docente como sujeto del saber pedagógico, con capacidades para generar cambios culturales, sociales y políticos, se desconoce y minimiza su trabajo pedagógico, dejándolo en desventaja frente a otras profesiones. Además, se le arrebatan sus conquistas logradas en el Estatuto Docente de 2277, y las condiciones de contratación empeoran, llegando a situaciones indignas desde el punto de vista social y económico.

En la misma línea de condiciones y exigencias laborales, Lasso Toro (2013) menciona que los mismos docentes reconocen que muchas de estas perspectivas superan sus propias posibilidades

de comprensión y acción. Además, señala que los ejercicios mínimos de garantía de derechos son competencia del Estado, y en ese aspecto, se está transitando. Lo anterior implica que, cuando se habla de “rebasar”, se hace referencia a que muchas situaciones en el aula sobrepasan la capacidad de respuesta de los docentes; es decir, que los docentes, con sus recursos y condiciones, no pueden mitigar ni suplir todas las necesidades que observan en el aula.

Cabe agregar que Vera Márquez *et al.* (2014) enfatizan que los contextos de conflicto son agotadores para los docentes. Además, afirman que la escuela es percibida como un escenario que no dispone de los recursos suficientes para responder de manera pertinente. También se encontró que “los aspectos administrativos de la escuela, como la falta de tiempo y el trabajo excesivo, entre otros, son percibidos por los docentes como dificultades para trabajar en procesos inclusivos” (p. 27). Todo parece indicar que las condiciones laborales, las exigencias del nuevo Decreto 1278 de 2002 y las dinámicas del desplazamiento interno en Colombia han convertido la labor docente en una profesión con una alta exigencia de resiliencia. Por lo tanto, ante los eventos de conflicto armado y el aumento de víctimas de la violencia, que han penetrado las entrañas del ambiente escolar y movilizado sentimientos encontrados, es importante dar cuenta de las políticas públicas y las dinámicas institucionales de esta generación de maestros que han vivido el conflicto reciente.

1.3.2.2. Sesgo sobre la labor docente

Algunas investigaciones realizadas sobre educación y desplazamiento consideran al maestro como un reproductor de las políticas públicas que debe hacer cumplir. Así lo expresan Ibáñez y Moya (2007), quienes señalan que un obstáculo evidente en la implementación de la política para la población desplazada es el desconocimiento de los derechos establecidos por la legislación para esta población, de la oferta institucional y de los mecanismos para acceder a dicha oferta. Continúan sosteniendo que el desconocimiento proviene tanto de los funcionarios estatales, en particular de los entes territoriales, como de la propia población desplazada. Ibáñez y Moya (2007) argumentan que “se han realizado esfuerzos para capacitar a los funcionarios estatales e informar a la población desplazada, estos esfuerzos deben continuar y ampliarse” (p. 108). De lo anterior, lo que más llama la atención del informe es la siguiente afirmación:

Se requiere incrementar los procesos de asistencia técnica y establecer mecanismos coercitivos que obliguen a las autoridades locales y al personal de los planteles educativos a cumplir con las políticas establecidas a nivel central y ejecutar de manera adecuada los recursos presupuestales asignados; dichos mecanismos permitirán superar la indiferencia de frente a la necesidad de ampliar la cobertura y atender a la población desplazada en edad escolar. (Ibáñez y Moya, 2007, p. 119)

La afirmación de estos autores permite inferir la necesidad de investigar sobre las dinámicas inmersas en las prácticas pedagógicas de la labor docente en los contextos afectados por el desplazamiento. Esta investigación interpreta un sesgo en la labor docente basado en las prácticas reproductoras, sugiriendo que los docentes deben seguir instrucciones de la racionalidad instrumental, actuando como sujetos que no intervienen en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) e ignorando o invisibilizando que los docentes toman decisiones ante las fuerzas de poder que imperan en un ambiente afectado por la violencia. Por esto, es necesario profundizar en la reconstrucción de la memoria de las prácticas pedagógicas que enaltezcan la labor del maestro en una sociedad que minimiza sus esfuerzos. De igual manera, se evidencia que es preciso posicionar al maestro. En este sentido, Rodríguez Cárdenas (2007) considera que:

Es vital recuperar la confianza y sentido de la formación de los sujetos expone que el ejercicio de la labor docente se ve menospreciado y disminuido frente a las demás profesiones existentes, a pesar de que la responsabilidad de la formación de personas competentes para vivir en sociedad está en nuestras manos y que es la educación que todos y todas ponemos las esperanzas para mejorar nuestra calidad de vida. (p. 89)

De forma similar, Romero Medina (2011) sostiene que las prioridades del Ministerio de Educación y de las políticas educativas son la equidad y la calidad, pero que el impacto del conflicto armado en el sistema educativo no es de su interés. Además, afirma que la academia tiene una deuda social con las comunidades educativas en la formación y apoyo a los docentes impactados por el conflicto armado. Así, uno de los desafíos de la educación corresponde a:

Trabajar como educadores humanizando el quehacer educativo y volver la práctica pedagógica como una forma de construir tejido social, aunque se ha sobredimensionado o subvalorado el papel de la educación en las sociedades, lo importante es darle la justa ubicación en su papel social. (Romero Medina, 2011, p. 209)

1.3.2.3. Oportunidades

En concordancia con las prácticas pedagógicas transformadoras, se ubica la investigación de Lasso Toro (2013). Los resultados de la investigación enfatizan la necesidad de documentar, sistematizar y publicar las acciones de las instituciones que reciben a la población que sufre el desarraigo. Lasso Toro (2013) afirma que es esperanzador encontrar educadores que “trabajan día a día con vocación y procuran, con sus esfuerzos creativos, aportar a las construcciones colectivas de paz” (p.48); sin embargo, sostiene en sus conclusiones que muchas de estas acciones se llevan a cabo en solitario y no tienen voz institucional.

Añadiendo ejemplos de respuestas acertadas, Nova Camacho *et al.* (2015) refieren que los docentes atienden según casos particulares e individuales o según el sentimiento de empatía personalizado. Afirman que se 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. Incluso, es importante señalar que no se logra focalizar las prácticas pedagógicas realizadas en las instituciones que atienden a población en condición de desplazamiento forzado. Nova Camacho *et al.* (2015) recomiendan realizar un estudio más focalizado en las instituciones que reportan un mayor número de estudiantes desplazados en una región del país, dado que el estudio realizado en su investigación abarcó 34 instituciones de los cuatro puntos cardinales del país.

Sobre las prácticas pedagógicas, Novoa Camacho *et al.* (2015) mencionan que existen dos grupos de instituciones cuyas características generales, en relación con sus PEI y estrategias pedagógicas, no permiten identificar alusiones en los documentos institucionales ni estrategias específicas orientadas a una atención pedagógica especial para los estudiantes desplazados. En

estas instituciones, la mayoría de las acciones son proteccionistas, bien sea desde las políticas institucionales o a través de iniciativas particulares de los docentes. Además, sostienen que hay otro grupo, muy pequeño, que podría considerarse como de casos especiales, correspondiente a colegios en los cuales se identifica una perspectiva orientada hacia el reconocimiento de las problemáticas y necesidades de las poblaciones vulnerables, incluyendo a los estudiantes víctimas del desplazamiento. Por lo anterior, los esfuerzos investigativos deben dirigirse a este pequeño grupo de instituciones que han reconocido la problemática del desplazamiento, con el fin de dar voz a las iniciativas pedagógicas desde la escuela. Tras revisar los antecedentes sobre las prácticas pedagógicas docentes con población víctima del desplazamiento forzado, la investigadora localiza la brecha de conocimiento en tres aspectos: en primer lugar, la necesidad de posicionar la labor del docente; en segundo lugar, la relevancia de reconstruir la memoria pedagógica de la labor docente; y, tercero, la importancia de que el docente reflexione sobre sus prácticas pedagógicas.

1.4. Brecha del conocimiento

1.4.1. La necesidad de posicionar la labor del docente

Las referencias que posicionan la labor del docente en el contexto del desplazamiento son insuficientes. Por el contrario, Ibáñez y Moya (2007) afirman que se requiere "establecer mecanismos coercitivos que obliguen al personal de los planteles educativos a cumplir con las políticas establecidas" (p. 119), refiriéndose a la atención de la población desplazada en edad escolar. Si bien es cierto que las políticas públicas deben cumplirse, también es necesario comprender qué, por qué y cómo sucedieron las prácticas pedagógicas docentes bajo las condiciones históricas, sociales y culturales que permiten el cumplimiento de dichas políticas. El informe presentado por los autores en cuestión sugiere un sesgo hacia la labor docente, por lo que es imprescindible una comprensión de las relaciones históricas y sociales que permita reivindicar el trabajo del docente en las comunidades educativas impactadas por el conflicto.

Por otro lado, Lasso Toro (2013) destaca la importancia de recuperar el liderazgo de los docentes, sin restar importancia a los complejos contextos en los que intentan desempeñar su labor.

El autor afirma que muchas de estas acciones se llevan a cabo en solitario, sin voz institucional, y que se pueden desdibujar debido a la urgencia del día a día. Finalmente, Lasso Toro (2013) recomienda fomentar la cooperación institucional y fortalecer las redes de apoyo, con el lema de "cuidar a quienes cuidan". De igual manera, Rodríguez Cárdenas (2007) considera vital recuperar la confianza en el ejercicio de la labor docente, añadiendo que esta es "menospreciada y disminuida frente a las demás profesiones" (p. 89). En el mismo sentido, Romero Medina (2011) concluye que, aunque se ha sobredimensionado o subvalorado el papel de la educación en las sociedades, lo importante es darle la ubicación adecuada en su rol social. Esto está relacionado con el desinterés del Ministerio de Educación Nacional (MEN) por anteponer la equidad y la calidad sobre el impacto de la violencia en la educación. Asimismo, Romero Medina (2011) exhorta a la academia a saldar la deuda social que tiene con la comunidad educativa, en cuanto a la formación y el apoyo a los maestros afectados por el conflicto.

Por lo tanto, la investigadora considera que existe una brecha en el reconocimiento de la labor del docente y de sus prácticas pedagógicas en los contextos afectados por el desplazamiento.

1.4.2. La relevancia de reconstruir la memoria pedagógica de la labor docente

Esta revisión muestra que la reconstrucción de la memoria de las prácticas pedagógicas de los docentes que han trabajado en contextos afectados por el desplazamiento forzado en Colombia representa una oportunidad significativa. Varios autores que han investigado el conflicto armado en contextos educativos así lo recomiendan. Por ejemplo, Ordás García (2008) sostiene que es necesario "fomentar proyectos dedicados a la recuperación de la memoria histórica del municipio, que contengan una panorámica temporal de los momentos más significativos relacionados con los conflictos, la forma en que se solucionaron y los dolores de las víctimas" (p. 114). Otros autores han enfatizado este mismo argumento:

El reconocimiento y la circulación de las experiencias de los maestros que han ejercido su labor en contextos afectados por la violencia, es una oportunidad y una necesidad que reclama atención y despliegue, puesto que se trata no solo de la posibilidad de configurar memorias pedagógicas singulares sino de elevar estas narrativas a otras esferas de la arena

social y política; allí hay una historicidad y un repertorio de testimonios tan iluminadores como pertinentes para dimensionar los efectos del conflicto y la forma como se ha encarado, desde el ámbito educativo, en distintas regiones del país. De ahí el reto en la generación de diálogos expandidos que transiten de región a región, que lleguen a las ruralidades remotas y a las cercanas, que profundicen en las realidades urbanas, muchas veces naturalizadas por la proximidad. (Areiza Pérez, 2020, p.111)

En este sentido, Vega Blanco (2017) explica que es necesario investigar “procesos exitosos de construcción de identidad e inclusión educativa de las niñas y niños desplazados en centros educativos a nivel nacional” (p. 251). Loaiza y Zúñiga (2018) comparten una postura similar al afirmar que “es urgente visibilizar y acercar las experiencias y los proyectos de académicos, maestros, organizaciones, comunidades, movimientos, líderes y colectivos sociales, entre otros, que se han dado a la tarea de consolidar una Cultura de Paz en Colombia” (p. 58). Es lógico afirmar que ha llegado el momento de escuchar a los docentes narrar sus historias de vida dentro de la escuela. Los docentes están directamente inmersos en las fuerzas de poder; han escuchado relatos estremecedores del conflicto y, además, han sido desplazados por la ola de violencia¹.

Los docentes se constituyen en una fuente invaluable de reflexiones y experiencias que pueden contribuir a la construcción de la paz. En este sentido, el maestro tiene el potencial de transformar la sociedad. Por ejemplo, las investigaciones coinciden en que los docentes han generado iniciativas que han permitido atender a la población desplazada (Duque y Lasso, 2016, p. 170). En este mismo orden de ideas, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) también sostiene que es necesario conocer lo que sucede al interior de la escuela, como se expone en la revista *Escuela Territorio de Paz*:

¹ FECODE le entregó a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) “El informe revela que entre 1986 y 2016, 3.170 docentes fueron amenazados, 1.549 desplazados, 124 sufrieron detenciones arbitrarias, 89 sufrieron hostigamientos, 40 fueron secuestros, 22 torturados, siete vivieron allanamientos ilegales, 990 fueron asesinados, 78 fueron desaparecidos y 49 sufrieron atentados con o sin lesiones. según el informe, (...) en el 77 por ciento de los casos se desconoce el responsable, en casi el 17 por ciento fueron paramilitares y autodefensas y solo en un 0,7 por ciento de estos hechos, el Ejército”. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/amenazas-a-docentes-subieron-un-162-en-2019-464296>.

El problema es la falta de información sobre cómo transcurre la práctica de enseñanza en este aspecto (el papel de los maestros) y cuáles son las estrategias pedagógicas y didácticas que docentes y administrativos agencia (*sic*) en las instituciones educativas. Nos situamos en las construcciones elaboradas sobre la pedagogía de la memoria y las narrativas testimoniales sobre el conflicto social. Desde estos referentes nos interesa incorporar en los currículos la siguiente matriz analítica de asumir la pedagogía crítica desde una perspectiva hermenéutica y dialéctica en la que la experiencia, la práctica y la teoría son constitutivas del maestro y de la vida escolar. (Restrepo Bermeo *et al.*, 2016, p. 43)

Así mismo, en sus hallazgos, Nova Camacho *et al.* (2015) descubren algunos colegios que sí reconocen las problemáticas sociales de las poblaciones vulnerables, como sus estudiantes víctimas del desplazamiento forzado. Aseguran que hallaron un discurso coherente con el reconocimiento de la diferencia y también encontraron “docentes que, por iniciativas individuales, asumen posturas que ellos denominan comprensivas hacia estos estudiantes” (p. 38).

Por otro lado, González Osorio (2016) expone que, a partir del trabajo investigativo realizado, se pudo concluir que entre las tareas que deben adelantar las instituciones educativas afectadas por la confrontación colombiana está la visibilización de las víctimas como ciudadanos, de modo que puedan “valorar el ejercicio de recordar y de hacer memoria como una forma válida de hacer pedagogía y construir conocimiento social al participar en la construcción de narrativas de la memoria” (p. 190).

1.4.3. La importancia de que el docente reflexione sus prácticas pedagógicas

La reflexión del docente sobre sus prácticas pedagógicas es un campo poco investigado, especialmente en contextos afectados por el fenómeno del desplazamiento, dado que no se ha documentado adecuadamente la labor de los docentes y sus reflexiones en estos contextos. Al respecto, Nova *et al.* (2015) afirman que la escuela sigue siendo una institución que no reflexiona sobre sus propias prácticas, que no las problematiza y que se dedica a transmitir contenidos sin tener en cuenta los contextos y las vivencias particulares de sus estudiantes. Añaden que es una escuela que pasa por alto la posibilidad de concientización, que no se observa a sí misma ni propicia

la oportunidad de que los estudiantes en situación de desplazamiento reflexionen sobre su inserción en la sociedad, con miras a su transformación.

En línea con lo anterior, los autores expresan 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” (Nova *et al.*, p. 51). Sin duda alguna, una investigación dirigida a la práctica reflexiva facilita la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes con la población infantil desplazada en el contexto escolar. En este mismo sentido, otros autores sostienen que:

Desde la reflexión sobre la migración y los migrantes, este llamado toma fuerza en el sentido de que no es posible avanzar en su reconocimiento social y político, si no se emprenden procesos reflexivos colectivos que permitan efectivamente desentrañar los miedos que rondan, a través de ellos, en la construcción de la alteridad. En este caso puede ser un desplazado, un inmigrante, un indocumentado, un refugiado, la figura que permite ponerle rostro al miedo. Pero en su lugar podrían estar muchos “otros”. Es en relación con estos sentidos de alteridad mediados por los miedos que requerimos hoy abocar la reflexión sobre las ciudadanías (Villa, 2006, p. 40).

En Colombia, este tipo de investigaciones aún está pendiente de ser documentado. Vera Márquez *et al.* (2014) afirman que “es necesario reflexionar sobre tiempos, momentos escolares y procesos que se desarrollen dentro del escenario escolar” (p. 28). Añaden que es imprescindible continuar realizando investigaciones que permitan generar nuevas formas de abordar el fenómeno de la migración forzada y sus implicaciones en los entornos escolares y comunitarios. De manera similar, Muñoz Cáceres (2018) concluye que “repensar lo institucional y replantear las prácticas pedagógicas que trabajan con las diferentes circunstancias del desplazamiento es la clave; pues es en la escuela donde se logra asumir un verdadero compromiso con esta población” (p. 139).

A diferencia de Colombia, en Argentina, Brasil y Bolivia sí se han documentado avances reflexivos, ya que han registrado las experiencias del aula tanto de docentes como de estudiantes en procesos migratorios. Así lo señalan Novaro y Diez (2019), quienes aseguran en el dossier *Temas de Antropología y Migración: Migración y educación: formación e identificación de las*

jóvenes generaciones en contextos de movilidad que “reflexionamos sobre los distintos sentidos y formas de habitar las experiencias de múltiples gramáticas escolares que se van configurando a través de los desplazamientos” (p. 30).

2. Planteamiento del problema

2.1. Formulación

La finalidad de este estudio, basado en un paradigma hermenéutico, es comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas con población estudiantil en condición de desplazamiento forzado. Esto se realiza a través del análisis de archivos documentales y entrevistas a docentes de tres instituciones educativas en el Valle del Cauca, durante el período 2000-2015.

En esta investigación, las prácticas pedagógicas se entrelazan con decisiones político-administrativas, institucionales y aquellas vinculadas a la singularidad y cotidianidad de la escuela. Este enfoque considera la acción reflexiva del docente como un elemento central en el ejercicio de la enseñanza. Estas prácticas requieren tomar decisiones, ejercer determinación y demostrar voluntad para atender necesidades específicas en un contexto de tensiones políticas, sociales e históricas, las cuales pueden ser reconstruidas a partir de las voces de sus protagonistas. Cabe destacar que las prácticas pedagógicas no se limitan exclusivamente a la educación formal ni son exclusivas de los docentes; no obstante, este estudio se enfoca específicamente en las prácticas pedagógicas dentro del ámbito de la educación formal.

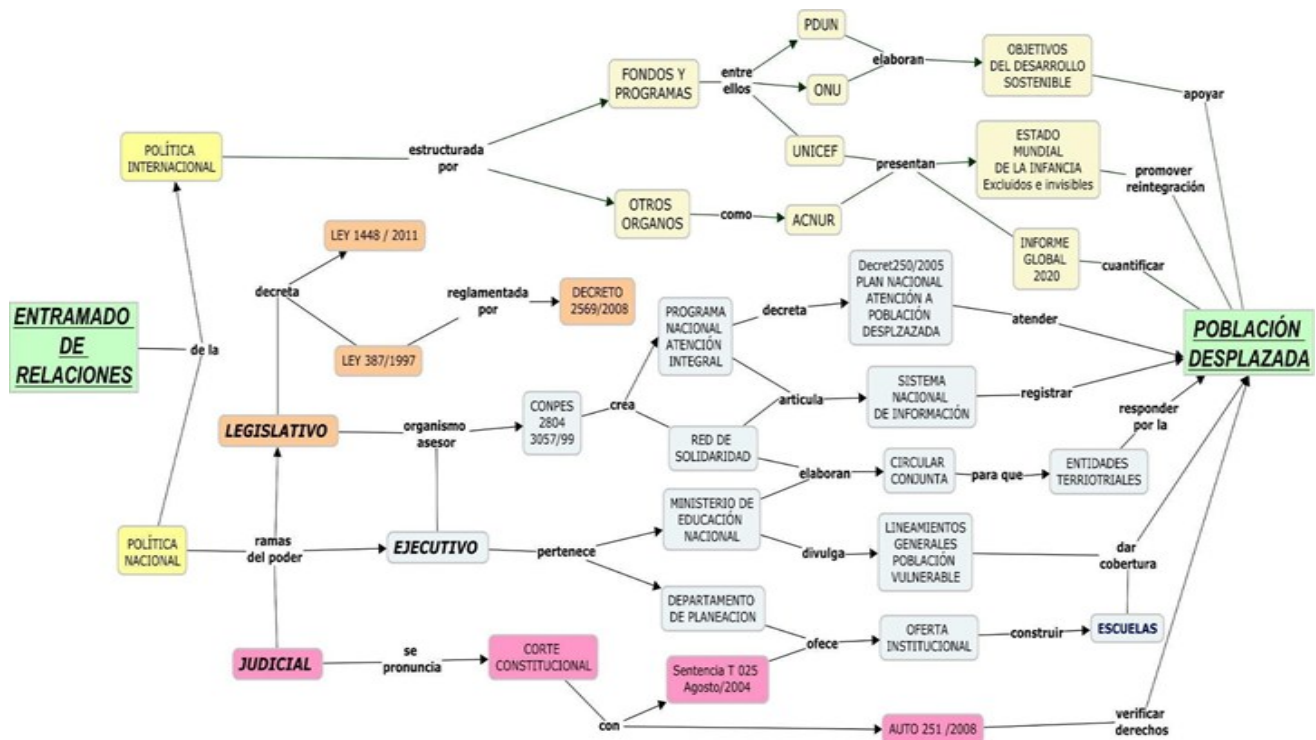
La ventana de observación de esta investigación está delimitada por los datos sobre desplazamiento interno en Colombia, registrados por la Red Nacional de Información (RNI). Estos datos clasifican a la población desplazada en tres categorías: 1) personas expulsadas, 2) personas recibidas, y 3) personas declaradas. Entre 2000 y 2015, este período registró el mayor flujo de desplazamiento interno, con 6.440.566 personas expulsadas, 6.399.252 personas recibidas y 7.580.599 personas declaradas.

En cuanto al contexto regional, durante este mismo período el Valle del Cauca se destacó como una de las principales zonas de acogida de población desplazada. Según el Departamento Administrativo de Planeación (DAP, 2014), entre 1999 y 2016, la región recibió un total de 445.086 personas en condición de desplazamiento, con un aumento constante entre los años 2000 y 2015.

Dado este contexto, la investigación se desenvuelve en el análisis de fuerzas y relaciones de políticas internacionales y nacionales dirigida a dicha población (Ver figura 2).

Figura 2

Entramado de relaciones



Nota. La figura presenta un esquema denominado entramado de relaciones por las fuerzas de la política internacional (color crema) y nacional desplegada hacia la población desplazada. A nivel nacional, se identifican tres fuerzas: legislativa (color anaranjado), judicial (color fucsia) y ejecutiva (color gris), cuyo orden del discurso gubernamental es censar, agrupar y gobernar a la población en condición de desplazamiento; este despliegue de instituciones cumple funciones de registro, control y sistematización para atender la población en condición de desplazamiento por conflicto interno.

La figura fue diseñada con base en el pensamiento de Deleuze sobre brotes rizomáticos. Para ello, se utilizó el archivo documental identificando el principio de conexión, planteándose

preguntas como: ¿qué organismos internacionales y nacionales se interesan por la población desplazada?, ¿qué funciones cumplen estas organizaciones con dicha población? Estas interrogantes permitieron construir un mapa con múltiples ramificaciones donde los elementos inciden unos en otros sin establecer un centro o una jerarquía definida. Este esquema ilustra los puntos de conexión entre la política nacional e internacional dirigida a la población desplazada y, a partir de esas conexiones, sintetiza su funcionamiento y estructura, facilitando así la problematización.

El rizoma construido sigue el principio de ruptura, que consiste en identificar líneas de fuga hacia nuevas direcciones, formando alianzas que prolongan y amplían las acciones destinadas a la población desplazada.

El mapa destaca, como principal aspecto, la ampliación del objeto investigativo hasta englobar un plano consistente que sitúa el problema de investigación en la atención educativa para la población desplazada. Este enfoque se fundamenta en lo que Carr (1995) señala: “El sentido y la significación de la práctica educativa se construyen en los planos social, histórico y político, y sólo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica” (p. 24).

En la figura, el color amarillo representa la política internacional y se lee de forma horizontal, mostrando las conexiones entre organismos y acciones realizadas. En este contexto, se destacan relaciones entre entidades como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), mediante las cuales se ejecuta el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y se formulan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, incluye organismos como la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), responsables de apoyar, promover la reintegración y cuantificar a la población migrante.

La política internacional influye directamente en las políticas nacionales. Según un informe de UNICEF, su objetivo es “promover la recuperación física y psicológica, así como la reintegración social de todo niño víctima de abandono, explotación, abuso, tortura u otros tratos

crueles o conflictos armados” (UNICEF, 2006, p. 4). Esto resulta particularmente relevante en Colombia, donde la infancia ha sido afectada por el conflicto armado. De acuerdo con el informe Tendencias Globales 2018, entre los países con más desplazados internos, Colombia destaca con 118.110 nuevos desplazados (ACNUR, 2019, p. 5).

El color naranja en la figura conecta con la política nacional y el poder legislativo, que ha promulgado leyes y decretos para atender a la población infantil vulnerable. Por ejemplo, la Ley 387 de 1997 establece medidas para prevenir el desplazamiento forzado y atender a las víctimas. Posteriormente, se promulga la Ley 1448 de 2011, que dicta medidas de reparación integral a las víctimas del conflicto armado. Estas leyes, sin embargo, solo abordan de manera superficial una problemática estructural que afecta a la infancia y a la educación en el contexto del desplazamiento.

El color fucsia corresponde al poder judicial colombiano. La Sentencia T-025 de 2004, emitida por la Corte Constitucional, declaró inadmisible la situación de la población desplazada y urgió al gobierno a atender sus derechos. En el Auto 251 de 2008, la Corte ratificó que los derechos fundamentales de la infancia estaban siendo masivamente desconocidos, instando a los poderes del Estado a movilizarse para garantizar el derecho a la educación de esta población, que es el foco de este estudio.

El color azul conecta las acciones del poder ejecutivo. Este otorga atribuciones a la Red de Solidaridad Social para coordinar el Sistema Nacional de Información y Atención Integral a la Población Desplazada. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en conjunto con esta red, establece lineamientos para garantizar cobertura educativa a la población desplazada. En el Valle del Cauca, región con alta recepción de población desplazada, se destinaron recursos para la construcción de tres instituciones educativas como parte de este esfuerzo.

En síntesis, aunque los organismos internacionales y nacionales han demostrado interés en garantizar derechos educativos a la población desplazada, este estudio no centra su análisis en los documentos oficiales, sino en los docentes. Se aborda cómo las prácticas pedagógicas de los

maestros en el Valle del Cauca están influenciadas por un entramado de relaciones políticas, históricas y sociales que limitan o posibilitan ciertas acciones en el aula. Según el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP):

Comprender la práctica pedagógica como una noción metodológica, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad. (Ríos Beltrán, 2018, p. 39)

Este estudio reconoce la voz de los docentes inmersos en comunidades afectadas por el desplazamiento, aquellos que han trabajado en zonas marcadas por el conflicto y que, durante los últimos 20 años, han resistido diversas formas de violencia. En otras palabras, implicó acudir a lugares específicos y significativos, dando voz a quienes han enfrentado de manera anónima las contingencias asociadas al desplazamiento.

El concepto de prácticas pedagógicas abordado en este estudio trasciende del análisis de lo que ocurre exclusivamente en el aula, para centrarse en las decisiones que los docentes toman en respuesta a las realidades que afectan a la población desplazada. Estas decisiones, deliberadas e intencionadas, se vinculan con la *phronesis* como una capacidad reflexiva en la acción docente, ejercida en un contexto marcado por tensiones sociales, políticas e históricas. Aunque existen normativas que establecen los lineamientos para el actuar docente, estas no determinan por completo las condiciones específicas en las que, en muchas ocasiones, los docentes deben responder de forma individual o colectiva, adaptándose a las particularidades y tensiones del contexto en la que desempeña su labor.

A partir de ello, se planteó la pregunta: ¿Qué sucedió con las prácticas pedagógicas de los docentes en el período 2000-2015 en las escuelas del Valle del Cauca, con la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado?

Y como preguntas orientadoras asociadas a ella las siguientes:

¿Cómo se relacionan hechos sociales, históricos y políticos con las prácticas pedagógicas que se implementaron en las instituciones que atendieron población estudiantil en condición de desplazamiento forzado?

¿Cuáles prácticas pedagógicas orientaron los docentes en las escuelas que se han constituido como instituciones que atendieron población estudiantil en condición de desplazamiento forzado?

¿Qué decisiones individuales o colectivas optaron por omitir o accionar los docentes en sus prácticas pedagógicas de las instituciones que se experimentó el desplazamiento forzado?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Reconstruir la memoria de las prácticas pedagógicas con población estudiantil en condición de desplazamiento forzado, desarrolladas en el período 2000-2015 en las escuelas del Valle del Cauca, a través de entrevistas a docentes y archivo documental, con el fin de comprender las acciones y omisiones en atención educativa realizadas en dicho período histórico.

2.2.2. Objetivos específicos

- Identificar relaciones sociales, históricas y políticas con las prácticas pedagógicas que se implementaron en las instituciones que atendieron población estudiantil en condición de desplazamiento forzado.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que implementaron los docentes en las escuelas que se han constituido como instituciones que atendieron población estudiantil en condición de desplazamiento forzado.
- Comprender las decisiones individuales o colectivas que los docentes optaron por omitir o accionar en las instituciones en las que se experimentó el desplazamiento forzado.

2.3. Diseño de la investigación

2.3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de naturaleza social y cualitativa, ya que busca comprender la realidad como un proceso histórico construido a partir de las lógicas y perspectivas de sus protagonistas, destacando su diversidad y particularidad (Galeano, 2004). Según Flick (2004), la investigación cualitativa se orienta al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, considerando las expresiones y actividades de las personas en sus contextos específicos. Si bien esta investigación parte de datos cuantitativos, no se limita a las alarmantes cifras de población desplazada; más bien, trasciende a un análisis de la complejidad y totalidad en un contexto cotidiano. Se centra en el conocimiento de las prácticas de los docentes participantes, considerando diversos puntos de vista subjetivos y los entornos sociales que influyen en sus decisiones.

2.3.2. Paradigma

El enfoque se inscribe en el paradigma de indagación hermenéutica, cuya lógica es circular y no lineal. Este proceso comienza con una exploración bibliográfica que permite ubicar, revisar y comparar las prácticas pedagógicas de los docentes, complementada con la interpretación y comparación de fundamentos teóricos sobre el concepto de prácticas pedagógicas. El objetivo es generar un diálogo entre diferentes textos teóricos de distintos momentos históricos. Este enfoque hermenéutico subraya la relación entre el todo y sus partes, abordándola mediante una lectura crítica que despliega las ideas en toda su riqueza interpretativa y comprensiva, particularmente desde la voz de los docentes sobre sus experiencias en prácticas pedagógicas con población en situación de desplazamiento.

La investigadora se aproxima a los hechos y documentos y, desde la hermenéutica, desarrolla un diálogo reflexivo con los hallazgos. En este proceso, interroga los datos, busca respuestas y formula nuevas preguntas con base en las respuestas obtenidas. Por ello, se afirma que el diseño es abierto, orientado a la obtención de datos, el descubrimiento y la interpretación (Valles, 1999).

2.3.3. Fases

Según Rodríguez *et al.* (1999), no existe un único método: “los investigadores despliegan una multitud de métodos capaces de llegar a hacer más comprensible la experiencia objeto de estudio” (p. 62). En esta investigación se emplea un método en espiral, que progresa gradualmente hacia mayor amplitud y profundidad mediante etapas que integran *datos*, *dudas*, *dichos* y *decisiones* (ver figura 3). Estas etapas se desarrollan de forma cíclica a lo largo de tres fases principales: *delimitación* (preparatoria), *despliegue* (trabajo de campo) y *descubrimientos* (análisis e interpretación de la información) (ver tabla 7). A medida que el espiral avanza, surgen interrogantes durante todo el proceso investigativo, lo que permite delimitar el objeto de estudio. La investigadora toma decisiones en cada etapa para avanzar en el espiral, profundizando en el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes y, finalmente, enfocándose en la trama de relaciones que influyeron en sus decisiones respecto a la población escolar desplazada.

Todo el proceso investigativo se enmarca en momentos de reflexión y toma de decisiones fundamentados en datos, testimonios, hechos históricos, revisiones bibliográficas y el campo conceptual de la pedagogía. Este enfoque asegura un análisis robusto y dinámico que responde a la complejidad del objeto de estudio.

Figura 3 Etapas en las fases de investigación



Nota. La figura ilustra las etapas definidas a partir de cuatro palabras claves que estructuran las fases de la investigación. En la etapa de *datos*, se consideran cifras y registros obtenidos; en la etapa de *dudas*, se formulan preguntas que cuestionan y analizan las cifras y registros encontrados; la etapa de *dichos* se refiere a los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos adoptados en esta investigación; y la etapa de *decisiones* define las rutas que la investigadora sigue en cada una de las fases de delimitación, despliegue y descubrimientos.

Tabla 7

Espiral del proceso investigativo

<i>Fases</i>	Delimitación		Despliegue	Descubrimientos
<i>Etapas</i>	<i>Primer bucle</i>	<i>Segundo bucle</i>		
Datos	Cifras históricas del desplazamiento.	54 registros asociados a la categoría escuela desplazamiento violencias prácticas pedagógicas	Revisión documentos institucionales Registro de entrevistas a docentes	Circunstancias políticas, sociales e históricas incidentes en las prácticas pedagógicas
Dudas	¿Qué implicaciones educativas se dieron ante el desplazamiento en Colombia?	¿Qué pasó con la educación de la población desplazada?	¿Cuáles prácticas pedagógicas se llevaron a cabo con la población desplazada?	¿Qué sucedió con las prácticas pedagógicas de los docentes?
Dichos	Marco histórico	Marco conceptual	Campo conceptual de la educación	Referentes teóricos y conceptuales claves
Decisiones	Problematización		<i>ajustes metodológicos</i>	<i>Tesis</i>

Nota. Esta tabla detalla tres fases delimitación, despliegue y descubrimientos la cual se interrelaciona con datos, dudas, dichos y decisiones que el investigador asume durante todo el espiral del proceso investigativo, la fase de delimitación contiene dos bucles.

2.3.3.1. Fase de delimitación primer bucle

DATOS: El desplazamiento en el mundo y en Colombia y compilación de datos que brinde información relacionada desplazamiento.

DUDAS: ¿Qué implicaciones educativas se dieron ante el desplazamiento en Colombia?

DICHOS: Surgieron categorías emergentes con la temática de las políticas públicas, relacionadas con análisis de leyes, decretos, lineamientos educativos para la población en condición

de desplazamiento forzado; así como investigaciones que se centran en experiencias de desplazamiento y violencia en todas las latitudes.

DECISIÓN: La selección final de los documentos se focalizó en comprender cómo se ha respondido a la población en condición de desplazamiento forzado, cómo ha venido funcionando la escuela, cómo ha asumido, afrontado, desarrollado, institucionalizado o gestionado, la situación de los estudiantes en condición de desplazamiento forzado en el aula de clases colombianas.

2.3.3.2. Fase de delimitación segundo bucle

DATOS: 54 registros asociados a la categoría escuela/desplazamiento, escuela/violencia y prácticas pedagógicas/desplazamiento.

DUDAS: ¿Cuál es la brecha de conocimiento en las prácticas pedagógicas de los docentes que han trabajado con población escolar desplazada? ¿Dónde, cuándo, con quién realizar la investigación?

DICHOS: Desde hace más de 20 años se reconoce la necesidad de “recuperar la enseñanza y la pedagogía como la práctica y el saber que históricamente le corresponden al maestro” (Martínez Boom *et al.*, 1988, p. 21).

DECISIÓN: Problematicar tres aspectos: en primer lugar, la necesidad de posicionar la labor del docente; segundo, la relevancia de reconstruir la memoria pedagógica de la labor docente y tercero la importancia de que el docente reflexione sobre sus prácticas pedagógicas. Elección justificada del tiempo (2000-2015), modo (revisión documental y entrevistas a docentes) y lugar (3 instituciones construidas en el Valle del Cauca para dar cobertura a población desplazada).

2.3.3.3. Fase despliegue de la investigación

DATOS: 1) Revisión de documentos legales emitidos a razón de la población desplazada
2) Registro de las entrevistas a docentes participantes de las instituciones educativas que han

atendido población escolar desplazada. 3) Revisión de documentos institucionales emitidos o ajustados a razón de la población desplazada y triangulación con otras fuentes de información.

DUDAS: ¿Cuáles prácticas pedagógicas se llevaron a cabo con población escolar desplazada?

DICHOS: Las prácticas pedagógicas en concreto se construyen desde la praxis transitan de la teoría y de la técnica a un proceso reflexivo que le permite al sujeto tomar decisiones a pesar de las tensiones.

DECISIÓN: Ajustes metodológicos según el despliegue del proceso investigativo con el fin de identificar desde la revisión documental, las entrevistas y la triangulación de datos, algunos hallazgos en la toma de decisiones de los docentes con población escolar desplazada.

2.3.3.4. Fase descubrimientos

DATOS: Integración de los hallazgos en la etapa de delimitación y descubrimientos que permitan dar cuenta de las circunstancias políticas, sociales e históricas que inciden en las prácticas pedagógicas.

DUDAS: ¿Cuáles hechos relacionados con los docentes y población desplazada se cruzaron en dicho período histórico? ¿Qué hechos en el territorio del Valle del Cauca se relacionan con docentes y población desplazada? ¿Cuáles prácticas pedagógicas de los docentes se realizaron de forma individual o colectiva?

DICHOS: Comparación de la información mediante la triangulación de los datos, con un enfoque constructivo de las prácticas pedagógicas docentes, considerando los planos social, histórico y político en sus dimensiones temporal, espacial y en los niveles de actuación, tanto individuales como colectivos.

DECISIONES: El resultado final es el reporte de las prácticas pedagógicas de los docentes estableciendo conexiones y tensiones con población en condición de desplazamiento forzado.

2.3.4. Estrategia metodológica

Esta investigación tiene como objetivo realizar una reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la escuela, las formas de las prácticas pedagógicas y la estructura política, histórica y social que enmarcan la labor de los docentes en contextos afectados por el desplazamiento forzado. El propósito principal es captar los puntos de vista, significados, motivaciones, intenciones y decisiones asumidas por los maestros frente a la población en condición de desplazamiento, mediante la interpretación de textos orales y escritos.

Denzin y Lincoln (2013) destacan que los estudios de caso requieren una descripción precisa y una interpretación subjetiva fundamentada en “un respeto por las percepciones de los fenómenos culturalmente diferentes y curiosidad acerca de ellas; y una representación empática de los ámbitos locales, todos mezclados dentro de una epistemología constructivista” (p. 186).

Por ello, la estrategia metodológica adoptada es el estudio de caso, ya que este permite comprender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos en tres instituciones educativas. A través de esta metodología, se analizan tanto las acciones como las omisiones presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con población escolar en situación de desplazamiento forzado.

2.3.5. Población y muestra

Según Valles (1999), una decisión clave para la selección de la muestra es la “selección de contextos relevantes al problema de investigación” (p. 91). En este caso, la población se eligió con base en una revisión bibliográfica que evidenció cómo el gobierno nacional, con el propósito de mitigar los efectos del desplazamiento forzado y garantizar atención educativa a la población infantil, impulsó el proyecto de construcción, dotación y concesión educativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Este proyecto tenía como objetivo “brindar infraestructura y educación de calidad a población en edad escolar desplazada que resida en zonas de entidades territoriales receptoras de población desplazada” (DNP, 2011, p. 27). En el departamento del Valle del Cauca, como parte de esta iniciativa, se construyeron tres instituciones educativas.

Institución Educativa Nuevo Amanecer ubicada en Cl 123 # 28D - 07; inaugurada en el 2019 como sede de la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz ubicada en carrera 23 No. 120 G- 16 fundada en 1997.

Institución Educativa Isaías Duarte Cancino ubicada en carrera 28e No. 28e No. 96-120 inaugurada en el 2019 como sede de Institución Educativa Nuevo Latir ubicada en Calle 76 No. 28-20 fundada en 2011 y a su vez procedente de la Institución Educativa Santa Rosa ubicada en la Calle 72W 1-28 B2 - 130 fundada en el 1998.

Institución Educativa San Antonio ubicada en el Edificio CAD Calle 2 Cra 3 Centro, Buenaventura Valle del Cauca y es una nueva institución oficial No. 42 fundada en el año 2021.

Para seleccionar a los docentes participantes, se establecieron los siguientes criterios:

- Tiempo de permanencia: docentes con al menos tres años laborados en alguna de las instituciones entre los años 2000 y 2015.
- Carga horaria: prioridad para docentes con mayor número de horas asignadas a grupos con población desplazada.
- Accesibilidad: disponibilidad y acceso a la información relevante proporcionada por los docentes.

Para identificar los perfiles de los docentes que pudiesen proporcionar información significativa, se tomaron en cuenta factores como el cargo, nivel de estudios, experiencia laboral, desempeño profesional y el servicio actual (ver tabla 4). Esto se relaciona con lo que Verd y Lozares (2016) denominan una “tipología teórica” (p. 117). En la cual el conocimiento previo permite identificar los factores (variables) más relevantes del fenómeno que se desea estudiar.

En este sentido, la investigación combina diferentes factores de perfiles teóricos homogéneos, que permiten obtener una imagen representativa de la diversidad de los docentes participantes. Verd y Lozares (2016) destacan que, en esta primera fase del proceso de muestreo, lo fundamental es establecer “la gama completa de posibles perfiles, que pueden corresponder tanto

a unidades simples como a múltiples” (p. 119). Esto asegura que la muestra refleje la complejidad y riqueza del objeto de estudio.

Tabla 8

Parrilla tipológica

	Docente	Directivo docente
Nivel de estudios	Técnico Profesional Especialización Maestría - Doctorado provisional	
Nivel de desempeño	Preescolar Básica primaria Básica secundaria Medía	
Servicio actual	Activo Pensionado	

Nota. La tabla captura información con los posibles perfiles de los docentes participantes, construida a partir de factores de cargo, nivel de estudios y experiencia laboral, nivel de desempeño, servicio actual.

2.3.6. Instrumentos de recolección de datos

2.3.6.1. Entrevistas

Según Flick (2004), la técnica de entrevistas grupales es de bajo costo, rica en datos y tiene la capacidad de estimular a los participantes, ayudándolos a recordar acontecimientos y ampliando las respuestas individuales. Por este motivo, considerando que el campo de investigación abarca tres instituciones, se propuso realizar entrevistas individuales con preguntas relacionadas con las experiencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas frente a las condiciones de atención educativa a población escolar en situación de desplazamiento. Durante estas entrevistas individuales, las conversaciones fueron grabadas en audio para su posterior análisis.

2.3.6.2. Revisión documental

Según Flick (2004) la codificación axial “sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (p. 198). En esta etapa de descubrimientos se analizaron los documentos emanados por las autoridades nacionales e internacionales. En el proceso de segmentación, se identificaron las ordenanzas dirigidas a las instituciones educativas, interpretando cuáles orientaciones se prescriben para que los docentes incorporen en sus prácticas pedagógicas con la población en condición de desplazamiento forzado.

Tabla 9

Inventario de archivo

Dimensión espacial	Tipo de documento	Categoría
Internacional	Documentos oficiales de la ONU, UNESCO, ACNUR, UNICEF	ORDENANZAS
Nacional	leyes, decretos, resoluciones, directivas ministeriales	Dirigidas a las instituciones educativas para dar atención educativa a la población desplazada que pivotan en las prácticas docentes.
Regional	noticias de la época, informes de gestión, decretos, resoluciones, circulares, comunicados internos.	ACONTECIMIENTOS Acontecimientos en la historia de situaciones de desplazamiento en la época que inciden en el territorio del Valle del Cauca.
Institucional	Circulares, documentos internos, proyecto educativo institucional, manual de convivencia, plan de área, planes de aula, planes de mejoramiento.	ORDENANZAS Emanadas por Secretaría de Educación Departamental SED y Secretaría de Educación Municipal MEN AJUSTE DEL PEI: Ajustes al PEI institucional a razón de la población desplazada

Nota. La tabla presenta una clasificación de documentos relevantes para el análisis de las prácticas pedagógicas en el contexto del desplazamiento forzado. Los documentos se organizan según su dimensión espacial (internacional, nacional, regional e institucional) y se dividen en tres categorías: ordenanzas, acontecimientos y ajustes del PEI.

2.3.7. Técnicas e instrumentos de análisis

La técnica para analizar datos se presenta en tres etapas:

Etapas 1: diagnóstico para la delimitación: según Flick (2004) en la codificación abierta “los procedimientos analíticos básicos por los que esto se logra son: el planteamiento de preguntas sobre los datos y la realización de comparaciones para las similitudes y las diferencias entre cada incidente, acontecimiento y otros ejemplares de fenómenos” (p. 196). En la etapa diagnóstica se realizó el análisis de 56 documentos con especificaciones sobre las prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo con población en condición de desplazamiento forzado. La codificación es abierta, por lo tanto, surge la categoría actividades y experiencias en el aula y, por otra parte, emerge la categoría de homogeneización.

Etapas 2: despliegue para revisión documental: según Flick (2004) “el investigador se mueve continuamente entre el pensamiento inductivo (desarrollar conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y el deductivo (examinar los conceptos, las categorías y las relaciones frente al texto, especialmente frente a pasajes o casos que son diferentes de aquellos a partir de los que se desarrollaron)” (p. 198). En este sentido, dichas regulaciones emanadas por los diferentes organismos nacionales e internacionales se rastrean estableciendo conexiones, patrones y/o condiciones en las ordenanzas que los docentes debieron implementar con sus prácticas pedagógicas con población en condición de desplazamiento forzado en una línea de tiempo.

Tabla 10

Formato para análisis del archivo

#	DOCUMENTO	Fecha	Organismo que lo expide	Directriz	Alcance
---	-----------	-------	-------------------------	-----------	---------

Nota. El formato es para rastrear los documentos que forman parte del cuerpo de la investigación, permitiendo su clasificación en función de su fecha de expedición, organismo que expide, directrices y alcance.

Etapas 3: despliegue para las entrevistas

Según Flick (2004), el propósito de la codificación selectiva es “elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren” (p. 198). En este caso, la categoría central fueron las prácticas pedagógicas, concretizadas en las prácticas de enseñanza. Las entrevistas se realizaron con los docentes para reconstruir la experiencia en sus prácticas pedagógicas con la población escolar en condición de desplazamiento forzado. Se diseñó un guion de entrevista para evitar un desbordamiento de información; sin embargo, la investigadora mantuvo abiertas todas las posibilidades para analizar las experiencias compartidas.

El tratamiento analítico implementado en el estudio se basó en la interpretación de la investigadora, quien, utilizando la teoría del círculo hermenéutico, buscó identificar, en las respuestas de los docentes, indicios de sus prácticas pedagógicas con la población escolar desplazada. Durante el análisis, las voces de los docentes fueron transcritas, y las categorías emergieron a partir de la búsqueda de significado en los párrafos. Estas categorías iniciales permitieron identificar vínculos y relaciones entre las palabras de los docentes. Para esta reconstrucción, se utilizó el concepto de círculo hermenéutico. Según Paterson y Higgs (2005), el texto se comprendía como un todo, al tiempo que el contexto daba significado a cada una de las partes, logrando iluminar el texto dentro de su marco contextual.

Momento de triangulación: una vez finalizado el análisis de las entrevistas, la investigadora utilizó diversas fuentes (documentales, testimoniales, fotografías, videos) para identificar conexiones y relaciones en la reconstrucción de las prácticas pedagógicas. Posteriormente, elaboró un informe de hallazgos donde se establecieron las relaciones relevantes para los objetivos de la investigación. Este informe fue compartido con los docentes, quienes tuvieron la oportunidad de ampliar o aclarar si lo presentado reflejaba fielmente sus experiencias.

A partir de esta reconstrucción, se obtuvieron datos de docentes, directivos y personal administrativo, complementados con una triangulación a partir de otras fuentes de información (videos y fotografías) relacionadas con las prácticas pedagógicas dirigidas a la población escolar desplazada. Estos hallazgos permitieron dar voz a los docentes, no como una voz única, sino como un conjunto de voces múltiples integradas en los resultados del estudio. Así, los hallazgos no reflejaron una única perspectiva representativa, sino una red de relaciones que contextualizaron la investigación.

La investigadora, al combinar diversas fuentes de información, estableció conexiones entre las tensiones sociales, políticas e históricas presentes en la revisión documental normativa dirigida a la población escolar desplazada y en los documentos institucionales. Esto permitió elaborar un informe final que proporcionó una comprensión integral de las prácticas pedagógicas de los docentes con esta población, basándose en dichas conexiones.

2.4. Justificación

Esta investigación resultó fundamental para comprender qué ocurrió con las prácticas pedagógicas de los docentes, qué decisiones tomaron y en qué elementos se apoyaron para adoptarlas. Asimismo, permitió entender las tensiones y posibilidades que enfrentaron al atender a la población escolar en condición de desplazamiento forzado. Además, este estudio fue relevante para contribuir al conocimiento histórico sobre cómo se ha construido la pedagogía en Colombia y desarrollado la educación. En este sentido, Martínez Pineda (2004) lo respalda:

El conocimiento que se tiene de las realidades de nuestras escuelas colombianas y de las acciones de los educadores, que en la mayoría de las ocasiones están distantes de los diagnósticos oficiales que siguen considerando al maestro como agente portador y no como sujeto productor de saber pedagógico y por tanto constructor y creador de respuestas a la diversidad de problemáticas que enfrenta en su cotidianidad escolar. Es necesario ampliar la mirada a las experiencias y a los modos alternos como se está construyendo pedagogía en nuestro país. (p. 69)

Este estudio se justifica al reconocer el campo profesional de la educación y consolidar a la escuela como una poderosa alternativa para la reconstrucción del tejido social a través de sus prácticas pedagógicas. Valora la praxis en la acción, destacando cómo los docentes en territorios apartados han desarrollado prácticas pedagógicas con comunidades que han sufrido el desarraigo.

La investigación contribuye al campo de la pedagogía bajo el entendido de que las prácticas pedagógicas son procesos que incluyen intención, planificación, ejecución, evaluación y reflexión. Además, distingue entre una práctica basada en la *poiesis* (*poietiké*) y otra centrada en la *phronesis*. Esta última, de especial interés, se refiere a la praxis orientada por un criterio de decisión prudente frente a las circunstancias del desplazamiento forzado. El objetivo es sistematizar lo ocurrido en las instituciones educativas del Valle del Cauca entre 2000 y 2015.

El proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas comienza reconociendo que ciertas realidades desbordaron la planificación de los docentes al atender la población escolar desplazada. Solo al escuchar y analizar las experiencias de los docentes es posible comprender estas prácticas pedagógicas. Este enfoque se sustenta en la analogía planteada por Schön (1987):

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. (p. 17)

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas de los docentes se visibilizan llegando hasta los lugares pantanosos, en los territorios aislados, silenciados e ignorados donde se pone en evidencia el vacío de conocimiento de lo que hacen los docentes en contextos afectados por el desplazamiento forzado.

Evidentemente, los beneficios de este estudio incluyen la reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes en contextos afectados por el desplazamiento, así como la oportunidad de contribuir a la praxis educativa. La experiencia de los docentes con poblaciones desplazadas facilita la comprensión de las problemáticas de la violencia y sus efectos en el ámbito escolar. Asimismo, permite la construcción de saberes en torno a la educación en medio del conflicto.

2.5. Consideraciones éticas

La consideración ética más relevante fue garantizar que los participantes no fueran expuestos a situaciones que pudieran menospreciar su profesión ni poner en riesgo su integridad al compartir información sensible. Tal como lo refieren Denzin y Lincoln (2013): “Es importante que se tenga gran cautela en minimizar los riesgos para los participantes del caso” (p. 187). Por tal motivo, en esta investigación fue primordial el respeto a la dignidad y la protección de los derechos del participante; se protegió su privacidad utilizando los resultados solo con la autorización del mismo.

La investigación se clasificó como *SIN RIESGO*, ya que es un estudio que empleó técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y no se realizó ninguna intervención ni modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio.

La investigadora se comprometió a suspender la investigación de inmediato si se advertía algún riesgo o daño para la salud del participante o si este así lo manifestaba. Se diligenció el consentimiento informado, mediante el cual la persona autorizó su participación en la investigación, con pleno conocimiento y libre elección, sin coacción alguna.

Los participantes fueron contactados vía telefónica, email y redes sociales; una vez contactados, se les solicitó una cita en un punto de encuentro a convenir, donde se les entregaron los consentimientos informados para la entrevista. Una vez realizada la triangulación de los datos, el participante recibió información sobre los resultados de la investigación antes de su publicación, para su autorización.

3. Relaciones sociales, históricas y políticas de población en condición de desplazamiento forzado en Colombia

3.1. Antecedente histórico social de desplazamiento forzado en Colombia

3.1.1. Concepto de desplazamiento

En el ámbito internacional, el término desplazamiento es sinónimo de migración. Las migraciones, un fenómeno milenario, pueden ser voluntarias o forzadas. Actualmente, las personas migrantes suelen ser clasificadas como refugiadas, exiliadas, desplazadas o desterradas.

En el contexto colombiano, a partir de la Ley 387 de 1997, el término desplazamiento se emplea específicamente para referirse a la movilidad de población ocasionada por actos de violencia vinculados al conflicto interno. A las personas desplazadas por este conflicto en Colombia se les asignan calificativos como desterradas, migrantes, expulsadas, desalojadas y exiliadas.

Según la Ley 387 de 1997, se entiende que:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público. (Art. 1)

3.1.2. Historia del desplazamiento forzado

El desplazamiento forzado en Colombia puede dividirse en tres grandes olas. La primera ola, que se extiende entre 1948 y 1979, se subdivide en tres períodos. El primero, de diez años (1948-1958), se caracteriza por el inicio del desplazamiento, el despojo y la acumulación de tierras.

El segundo, de dieciséis años (1958-1974), coincide con la lucha insurgente durante el Frente Nacional. El tercero, de cinco años (1974-1979), está relacionado con el narcotráfico. En conjunto, esta primera ola abarca aproximadamente treinta años.

La segunda ola de desplazamiento comienza en la década de 1980, y, según Lozano (2004), marca el inicio de la “dinámica actual”. Hasta 1986, los registros de la población desplazada fueron llevados por la Iglesia Católica y luego por la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES). En 1988, con la elección de alcaldes por voto popular, se interpreta este evento como el comienzo de un nuevo desplazamiento, debido a las “declaraciones de lealtades profesadas en elecciones locales” (Steele, 2020, p. 12). Según Steele, el incremento del desplazamiento está vinculado al aumento y expansión de las fuerzas contrainsurgentes. Durante los dieciséis años entre 1979 y 1995, el escalamiento del conflicto armado fue el principal motor del desplazamiento, el cual fue un “fenómeno silencioso y sin memoria, sin una magnitud precisa durante gran parte del siglo XX” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 40).

La tercera ola de desplazamiento forzado en Colombia abarca desde 1995 hasta la actualidad. Los últimos 29 años se han caracterizado por la implementación de instrumentos legales para el registro, control y atención de la población desplazada. Este esfuerzo comenzó con el Departamento Nacional de Planeación (1995) y el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (1997), formalizado con la Ley 387 de 1997 para la prevención del desplazamiento forzado. Además, se emitieron una serie de decretos y documentos, como los Conpes No. 2804 de septiembre de 1995, 2924 de mayo de 1997, y el Decreto 2569 de 2000, que reglamentaron las responsabilidades de la Red de Solidaridad Social (RSS). Sin embargo, estos esfuerzos normativos solo ofrecieron una respuesta superficial, lo que llevó a la Corte Constitucional a declarar inconstitucional la situación, según la Sentencia T-025 de 2004:

PRIMERO. - DECLARAR la existencia de un estado de cosas inconstitucional en la situación de la población desplazada debido a la falta de concordancia entre la gravedad de la afectación de los derechos reconocidos constitucionalmente. (Colombia. Corte Constitucional, 2004)

Tabla 11

Registro de víctimas del desplazamiento

REGISTRO DE VÍCTIMAS DEL DESPLAZAMIENTO		
Año	Personas	Eventos
Otro Período	893,703	977,885
1996-2000	1.882.934	2.071.833
2001-2005	3.285.878	3.582.809
2006-2010	2.118.653	2.234.478
2011-2015	1.541.705	1.827.271
2016-2020	830,552	1.006.991
2021-2025	850,991	1.071.855

Nota. El reporte muestra el número de víctimas por año. La suma de los valores de la tabla no refleja el total de víctimas únicas debido a que una persona puede haber reportado hechos en varios años.

Fuente. Red Nacional de Información. Fecha Corte: jueves, 29 de febrero de 2024.

Según la Unidad para las Víctimas (2023), en su Boletín Datos para la Paz “al caracterizar a la población relacionada en las declaraciones, se encuentra que el 35% corresponde a niños, niñas y adolescentes” (p. 7). Esta tesis se centra en la tercera ola del desplazamiento forzado en Colombia, sin dejar de reconocer la incidencia de las olas anteriores y sus conexiones con la región del Pacífico, y en particular, con el Valle del Cauca.

3.1.3. Descripción del desplazamiento forzado en la región Pacífica

El Pacífico colombiano está ubicado en el cordón occidental de Colombia, con salida al océano Pacífico, e incluye los departamentos del Chocó, Valle del Cauca, Nariño y Cauca. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), el desplazamiento en esta zona está asociado al control territorial y la concentración de tierras. Por este motivo, este territorio ha sufrido diversos desplazamientos masivos e individuales, siendo Cali, la capital del Valle del Cauca, la ciudad que atraía mayor población por su importancia como eje turístico, y Buenaventura, por su puerto marítimo, lo cual determina que:

La capital del Valle del Cauca ha sido un polo de atracción de desarrollo para emigrantes del territorio nacional desde el siglo pasado, en ella habitan personas de muchas partes del país, caracterizándose por su diversidad étnica y a su vez por ser un municipio con alta

recepción de víctimas oriundas del pacífico, el sur y otros departamentos cercanos al Valle del Cauca. (Departamento Administrativo de Planeación [DAP], 2014, p. 11)

Según las cifras, el Valle del Cauca recibió 445.086 personas en condición de desplazamiento desde 1999 hasta 2016. La población desplazada se asentó principalmente en las laderas y periferias de la ciudad, según el informe de Desplazamiento Forzado en las Comunas de Santiago de Cali:

Al revisar el caso particular del desplazamiento en Cali, se observa una concentración alta del total de personas desplazadas en las comunas 21, 15, 14 y 13, lo cual refleja que en el oriente de la ciudad están aglomeradas las comunas con mayor población y a su vez viven la mayoría de población desplazada recibida en la ciudad, pese a ello la comuna 16 muestra un comportamiento diferente, ya que a pesar de estar rodeada por una afluencia de comunas con alta concentración de población desplazada, ésta tiene poco número de habitantes con tal condición así este ubicada geográficamente en el Distrito de Aguablanca y tener similares condiciones de vida. (DAP, 2014, p. 14)

En cuanto al período de 1999-2020, se detallan los hechos violentos perpetrados por diferentes actores del conflicto, tales como masacres, asesinatos y bombardeos en las diversas zonas de la región Pacífica, donde se registran los siguientes hechos por departamento:

Tabla 12

Eventos del conflicto en el Valle del Cauca

AÑO	EVENTO	REGISTRO
2000	Buenaventura, masacre de Sabaletas	https://bit.ly/3XxVJZ1
2003	Masacre de El Triunfo	https://bit.ly/3xdregt
2004	Masacre en la finca la cascada candelaria	https://bit.ly/4bckey9
2005	Masacre de Punta del Este, Buenaventura	https://bit.ly/4c8cxKy
2006	Masacre Jamundí	https://bit.ly/3VxubQQ
2010	carro bomba en Buenaventura	https://bit.ly/4bcktt3
2013	Masacre de la Unión	https://bit.ly/45sCWQR
2013	Masacre en 'La Barra de la 44'	https://bit.ly/3VtK3nA

2017	Asesinato de Temístocles Machado, líder social y defensor de los Derechos Humanos, comité del paro cívico	https://bit.ly/3KPqBg5
2020	Masacre en Jamundí	https://bit.ly/4b48de8

Nota. La tabla muestra en la primera columna el año del suceso, la segunda columna el evento y la tercera columna el *link* donde se registra el evento.

Tabla 13

Eventos del conflicto en el Cauca

AÑO	EVENTO	REGISTRO
2001	Masacre del Naya	https://bit.ly/4b7NNAT
2013	Masacre de Suárez	https://bit.ly/3RxxJS2
2015	Masacre en el Timba	https://acortar.link/qk7FK4
2019	Masacre de Tacueyó	https://acortar.link/miubr3
2020	Masacre en Samaniego	https://acortar.link/zyWfn3

Nota. La tabla muestra en la primera columna el año del suceso, la segunda columna el evento y la tercera columna el *link* donde se registra el evento.

Tabla 14

Eventos del conflicto en Nariño

AÑO	EVENTO	REGISTRO
2004	Masacre de Llorente, Nariño	https://acortar.link/391pop
2006	Masacre de Olaya Herrera, Nariño	https://acortar.link/fCLuri
2009	Masacre de indígenas Awá en Barbacoas	https://acortar.link/iDLLeLe
2009	Masacre de Buenavista, Barbacoas	https://acortar.link/gSI9mp
2009	Masacre en Resguardo de Tumaco	https://acortar.link/RwxCOB
2010	Masacre de Sánchez, Policarpa	https://acortar.link/6Ye0J9
2014	Tumaco, bombardeo a base militar y policial	https://acortar.link/lnYRXG
2015	Asesinado Genaro García, líder afro miembro del consejo comunitario de Alto Mira	https://acortar.link/eMNELT
2017	Masacre de Magüí Payán	https://acortar.link/RqDVDJ

Nota. La tabla muestra en la primera columna el año del suceso, la segunda columna el evento y la tercera columna el *link* donde se registra el evento.

Tabla 15

Eventos del conflicto en el Choco

AÑO	EVENTO	REGISTRO
1997	Toma en Riosucio operación Génesis	https://acortar.link/toycXn
1999	Ataque al pueblo de Juradó	https://acortar.link/Kqr5Ph
2000	Caso Cacarica operaciones militares de la Brigada XVII del Ejército	https://acortar.link/yXbmCf
2002	Masacre de Bojayá	https://acortar.link/7nxR7g
2007	Bombardeo en la comunidad indígena de Isla en el resguardo del río Murindó	https://acortar.link/ocsx7k
2008	Bombardeo del cementerio de las comunidades indígenas de Isla y Coredó	https://acortar.link/DLBfHO
2010	Bombardeo en la comunidad del Alto Guayabal en el resguardo Urada Jiguamiandó	https://acortar.link/aI7pFy
2012	Grupos paramilitares hacen presencia cerca de la zona humanitaria de Caño Manso (Curvaradó)	https://acortar.link/CIp5wn
2014	Asesinato del presidente de la Asociación de Cabildos Indígenas Miguel Becheche	https://acortar.link/YfIU33
2017	Asesinato Mario Castaño líder enfocado en reclamación de tierras	https://acortar.link/sEgahv

Nota. La tabla muestra en la primera columna el año del suceso, la segunda columna el evento y la tercera columna el *link* donde se registra el evento.

Diversas investigaciones sobre el conflicto en Colombia sostienen que el desplazamiento forzado es consecuencia de la guerra entre los actores del conflicto, quienes buscan controlar el territorio para proyectos extractivos, como la minería ilegal y las rutas de salida hacia el océano Pacífico para el tráfico de drogas. En una labor titánica, los investigadores han intentado conectar los hechos violentos con los desplazamientos masivos e individuales de las comunidades del Pacífico; sin embargo, aún no es posible rastrear estas relaciones de manera precisa. Lo que sí es evidente es el número de desplazados recibidos en las principales ciudades de la región, como Cali, y cómo, en los últimos años, se fue gestando el estallido social de 2021.

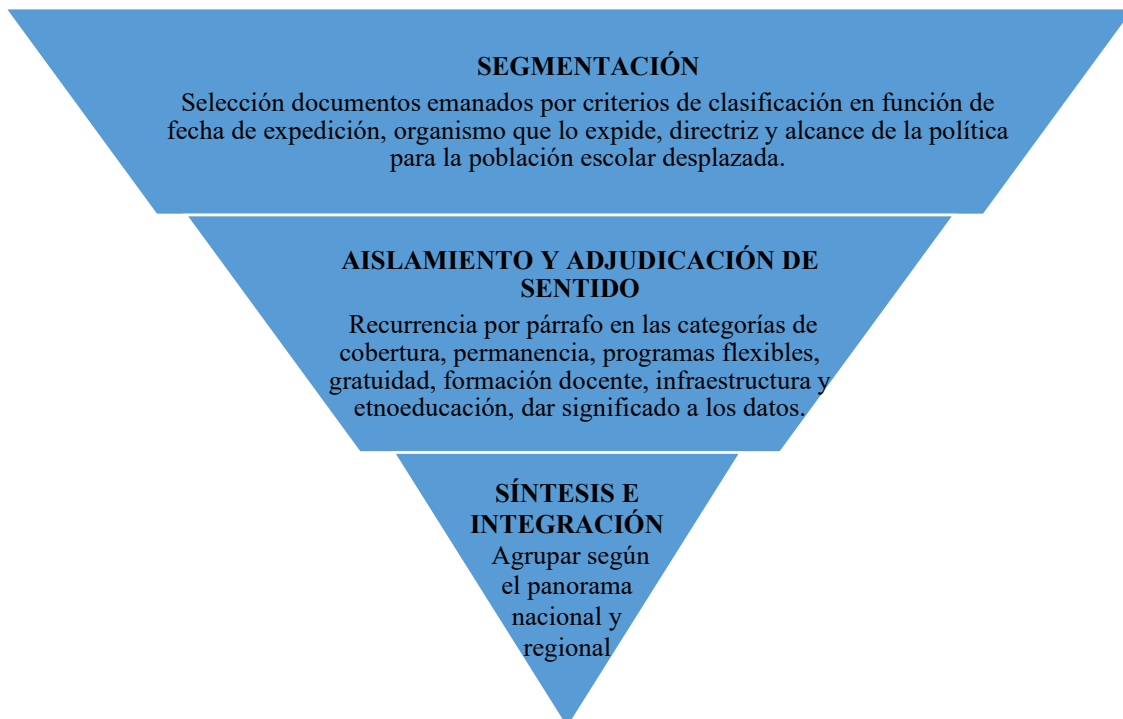
3.2. Ruta metodológica para construir relaciones sociales, históricas y políticas

Esta investigación se construyó bajo la premisa de que la complejidad de un contexto solo puede comprenderse si se realiza un análisis que considere sus dimensiones históricas, sociales y políticas. En este sentido, se adoptó un enfoque cualitativo que, como señala Valles (1999), debe ser abierto a la obtención de datos y el análisis a la interpretación.

En la fase de descubrimientos surge el interrogante ¿Qué ordenanzas se dieron a los docentes para dar atención educativa a la población en condición de desplazamiento forzado? Para responder a este, se realizó la revisión documental y se aplicó la codificación axial, la cual “sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (Flick, 2004, p. 198). La abstracción e interpretación de las fuentes documentales, se nutren de los pasos: a) segmentación, b) aislamiento y adjudicación de sentido y c) síntesis e integración.

Figura 4

Proceso para reducción de datos



Nota. La figura muestra los tres niveles de profundidad en la investigación durante la reducción de datos para la abstracción e interpretación de las políticas públicas para la población escolar desplazada.

En el proceso de segmentación, se identificaron las ordenanzas en dos criterios de clasificación, el primero a partir de la expedición de leyes, decretos, resoluciones, circulares y documentos que refieren la atención educativa para niños, niñas y adolescentes dirigidos al Ministerio de Educación Nacional; el segundo, orientado en los documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional para dar atención a la población en edad de escolar.

Segmento 1. Documentos emanados por el Gobierno Nacional.

Segmento 2. Documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Segmento 3. Documentos emanados por la Secretaría de Educación Municipal (SEM).

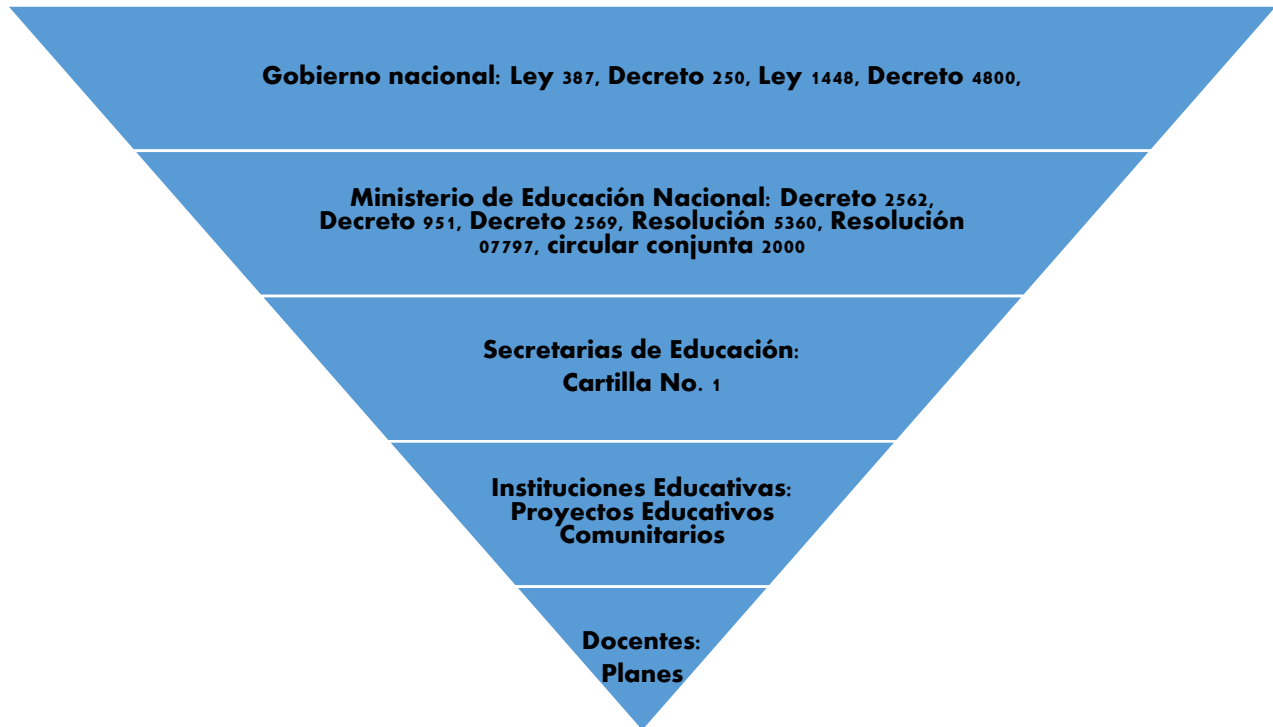
El rastreo documental se organizó según el criterio de clasificación del organismo que lo expide, tipo de documento, y descripción de la ordenanza; en este caso se revisan los documentos oficiales y se logra establecer una pirámide de relaciones donde el gobierno nacional ordena al Ministerio de Educación, luego, el Ministerio de Educación ordena a la Secretaría de Educación y a su vez, la Secretaria de Educación direcciona a las instituciones educativas para la atención educativa a la población en condición de desplazamiento forzado (ver figura 5).

El proceso de aislamiento y adjudicación de sentido se realizó mediante un procedimiento inductivo. Es decir, a medida que se revisaba la recurrencia, se categorizaban y codificaban los datos utilizando las siguientes palabras clave: cobertura, permanencia, programas flexibles, gratuidad, formación docente, infraestructura y etnoeducación. En esta etapa, se analizaba cada normativa en orden temporal, aplicando el criterio gramatical de selección de párrafos según los artículos pertinentes. Este análisis se relacionó con las normativas destinadas a la población desplazada y su implementación en las instituciones educativas investigadas.

Finalmente, con el conjunto ordenado de información se elaboró la síntesis del panorama nacional y regional; para darle sentido se integra el análisis de relaciones sociales, políticas e históricas del impacto de las políticas públicas para la población escolar desplazada.

Figura 5

Pirámide de ordenanzas para atender población escolar desplazada



Nota. La figura muestra una pirámide que inicia con ordenanzas político administrativas en diferentes niveles filtrando las decisiones institucionales y de aula.

3.3. Hallazgos documentales dirigidos a la población escolar desplazada

3.3.1. Marco legal y político en materia de educación para desplazados

3.3.1.1. Documentos emanados por el Gobierno nacional

Los documentos emanados por el gobierno nacional dan indicaciones para que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) proceda a cumplir con las directrices, a saber, las ordenanzas fueron:

Ley 387 de 1997: Esta ley ordena que las Instituciones educativas a nivel nacional deben adoptar programas educativos especiales diferente a los convencionales; así lo refiere el artículo

19 “*adoptar programas educativos especiales como educación básica y media especializada y se desarrollarán en tiempos menores y diferentes a los convencionales*”. Esta medida se tardó ocho años en ser reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional, a través del programa de metodologías flexibles, que se implementó en el año 2005. De igual forma, ordena que los desplazados accedan a programas educativos por sus propios medios o por los programas que según la disponibilidad presupuestal desarrolle el gobierno nacional, así lo expresa Ley 387 de 1997, cuando estipula que:

El desplazado puede acceder a programas de educación a través de sus propios medios o de los programas que para tal efecto desarrollen el Gobierno Nacional, y las autoridades territoriales, en el ámbito de sus propias competencias y de acuerdo con la disponibilidad presupuestal. (Art. 25)

En este sentido, la población desplazada no fue beneficiada por ningún programa hasta el año 2010, cuando el gobierno nacional presentó una oferta educativa, es decir, 13 años después. Por último, la ley ordena vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal. Sin embargo, la deseada vinculación y permanencia de los menores no puede ser rastreada. En cambio, lo que sí se logró hacer seguimiento fue a la gratuidad escolar, que fue promulgada a nivel nacional en 2011. Por lo tanto, se puede deducir que, a pesar de la legislación destinada a la población desplazada, no se brindaron las posibilidades ni las condiciones necesarias para una educación formal adecuada para los menores.

Plan estratégico para manejo del desplazamiento forzado: el gobierno nacional presentó para los años 2000-2002 el plan estratégico para el manejo de la población en condición de desplazamiento forzado, el plan incluye varias áreas de atención, la estrategia No. 5 le corresponde al servicio educativo, para lo cual dice lo siguiente:

Implementar, en todos los municipios receptores, un esquema especial de atención a la PD en Educación: ingreso de los niños desplazados a los establecimientos educativos locales (utilizando los cupos disponibles o ampliando la cobertura), capacitación de docentes para atención a la PD, diseño de metodologías especiales para la recuperación psicoafectiva, y

facilitación de materiales y uniformes a los niños hasta por un período académico (ACNUR, 1999).

Como se evidencia en los documentos posteriores, la implementación de este plan se llevó a cabo de manera gradual hasta la inauguración de las instituciones que ampliaron la cobertura educativa en el año 2019, es decir, 19 años después.

Decreto 250 de 2005: A los ocho años de promulgada la Ley 387 para la población desplazada, se expide el presente Decreto que reglamenta la implementación de modelos educativos flexibles y pertinentes. Estos modelos incluyen el aula de Brújula para los estudiantes en extraedad que no habían sido escolarizados y, por lo tanto, no sabían leer ni escribir; y el aula de aceleración del aprendizaje para aquellos que ya sabían leer y escribir. Cabe aclarar que, desde la expedición del Decreto hasta su implementación en las instituciones, pasaron cinco años, es decir, se implementó en 2010.

El Decreto también ordena ampliar la cobertura de educación a niños, niñas y jóvenes mediante la asignación de cupos en los planteles educativos. Esta ordenanza es difícil de rastrear, dado que la asignación de cupos ha estado reglamentada por una relación técnica docente-estudiante, que consiste en 40 estudiantes por grupo en el área urbana. Es importante señalar que, aunque se ordena ampliar la cobertura, no se establecieron las condiciones necesarias para la construcción de nuevas instituciones educativas, lo que permite inferir que la ampliación de cobertura en el sector oficial fue nula.

Asimismo, el Decreto ordena fortalecer el servicio educativo en zonas de retorno y reubicación de la población desplazada. Este aspecto escapa de la capacidad investigativa de este estudio en las zonas de retorno; sin embargo, no hay evidencia de que se haya fortalecido el servicio educativo en las zonas de reubicación, es decir, en las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali, que fueron las que recibieron la mayor cantidad de población desplazada. Este hallazgo se relaciona con otro mandato del Decreto, que es apoyar la construcción, reparación y adecuación de la infraestructura física y dotación de los planteles educativos que prestan servicio a la población desplazada (Decreto 250, 2005). No hay evidencia de que se hayan destinado recursos para este

mandato hasta el año 2010, cuando el gobierno nacional propuso la construcción de 48 escuelas en todo el territorio nacional, las cuales fueron inauguradas en 2019. Es decir, entre 2005 y 2019 pasaron 14 años para dar cumplimiento a la atención a los menores desplazados.

Por último, el Decreto ordena mejorar la calidad de la educación mediante el desarrollo de planes y programas de capacitación para los docentes. Sin embargo, al conversar con los docentes de la zona, no hay evidencia de que hayan recibido capacitación específica para trabajar con la población en condición de desplazamiento forzado.

Ley 1448 de 2011: Esta ley enfatiza en las víctimas del conflicto y refiere específicamente en el artículo 51 para el servicio educativo *adoptar en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales*. Con esta directriz por fin se da cumplimiento al ordenamiento que desde el 1997 se había legislado. En consecuencia, en las instituciones educativas se eliminan los cobros por matrícula para todos los estudiantes y se garantiza la gratuidad escolar, no solo para los menores desplazados, sino para todos los menores de Colombia; esto, reglamentado por el Decreto 4800 (2011).

Por otra parte, la Ley 1448 (2011) ordena:

Garantizar educación de calidad y pertinente, fomentar desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales y propender a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. (Art. 145)

A partir de este ordenamiento, toma relevancia incluir en los manuales de convivencia el enfoque de derechos, diferencial, territorial y repositivo, lo que lleva a la revisión y ajustes de los manuales de convivencia en las instituciones educativas que garanticen los derechos de los menores; a partir de esta directriz se integra el término “*no repetición de hechos violentos*” en las prácticas pedagógicas.

Decreto 4800 de 2011: Reglamenta la Ley 1448 de 2011 estableciendo las disposiciones necesarias para su implementación. El artículo 91 del Decreto ordena *asegurar el acceso, así como la exención de todo tipo de costos académicos en las instituciones oficiales de educación preescolar, básica y media y promover la permanencia de la población víctima en el servicio público de la educación, con enfoque diferencial y desde una mirada de inclusión social y con perspectiva de derechos*. A partir de este momento no solo los menores desplazados logran la gratuidad escolar, sino todos los niños de Colombia y ordena en el parágrafo 1° que *las secretarías de educación departamental y municipal deben gestionar recursos, con el fin de promover estrategias de permanencia escolar, tales como, entrega de útiles escolares, transporte, uniformes, entre otras, para garantizar las condiciones dignas y promover la retención dentro del servicio educativo de la población víctima, en los términos del artículo 3° de la Ley 1448 de 2011*.

Como resultado de esta reglamentación, se comienzan a gestionar beneficios como alimentación, kits escolares, transporte y uniformes para los estudiantes en condición de desplazamiento. Sin embargo, estos beneficios solo se implementan desde el año 2015, cuando las instituciones educativas reciben las dotaciones correspondientes para los estudiantes registrados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) como población desplazada. Este retraso evidencia un incumplimiento en el ajuste de los lineamientos de la política de atención educativa a las víctimas, dispuesto en el artículo 92 del Decreto, que establecía un plazo de tres meses para alinear el Registro Único de Víctimas (RUV) con la información del SIMAT. El desfase de cuatro años entre la promulgación del Decreto y la implementación de los beneficios indica fallas en la articulación entre las bases de datos y en la ejecución de las medidas previstas para garantizar los derechos de la población desplazada.

Otro aspecto importante del Decreto se encuentra en el artículo 91 parágrafo 2° el cual refiere que

En el marco del Programa Nacional de Alfabetización se prioriza la atención a la población iletrada víctima en los términos de la Ley 1448 de 2011 con los modelos flexibles existentes en el portafolio del Ministerio de Educación Nacional para Ciclo I. Para la atención en los demás ciclos de educación de adultos (2 al 6) gestionará la atención con las Secretarías de

Educación certificadas, siendo estas las responsables de la oferta orientada a la continuidad en los ciclos de adultos.

Esta directriz refuerza la educación para jóvenes mayores de 15 años y adultos, ofreciendo modalidades en jornadas nocturnas y sabatinas en las instituciones educativas. Estas jornadas son financiadas mediante el pago de horas extras a docentes de la nómina estatal, un modelo que se implementa desde el año 2008.

El Decreto en el artículo 93 ordena la coordinación nación y territorio para desarrollar un trabajo conjunto en la implementación de la política pública esto es, para las entidades territoriales que no estén certificadas, en el caso de Cali, no aplica este párrafo 1°. Por otra parte, el párrafo 2° refiere que,

de manera conjunta, el nivel nacional, departamental y municipal deben destinar recursos para la construcción, ampliación o desarrollo de mejoras en la infraestructura, y dotación de los establecimientos educativos. Así mismo, deben establecer estrategias conjuntas para la formación de docentes y directivos docentes y desarrollar los mecanismos que garanticen la prestación efectiva del servicio en las instituciones educativas. (Decreto 4800, 2011).

No hay evidencia de que a este ordenamiento se le haya dado cumplimiento, dado que a las instituciones educativas no les llegaba presupuesto extra o recursos diferentes a los mismos recursos de fondos nacionales de servicios educativos que a toda institución anualmente se les asigna en Colombia; así como tampoco hay evidencia de la formación docente en prestación de servicio educativo para población desplazada.

Por último, el Decreto, en su artículo 94 sobre la primera infancia, ordenó que el gobierno nacional, en coordinación con las entidades territoriales certificadas, estableciera procesos y procedimientos que garantizaran a la primera infancia de la población víctima, conforme a la Ley 1448 de 2011, una atención integral, acceso y permanencia en espacios educativos significativos que potenciaron sus capacidades y contribuyeran a su desarrollo. Sin embargo, este ordenamiento no se materializó, ya que la primera infancia no fue incluida en el servicio educativo estatal. Las

instituciones educativas oficiales únicamente recibían a menores con cinco años cumplidos para el grado de transición, dejando fuera a niños de cuatro y tres años, quienes no estaban contemplados para la atención educativa.

3.3.1.2. Documentos emanados por el Ministerio de Educación Nacional

Circular conjunta del 2000: dadas las directrices del gobierno nacional en la Ley 387 de 1997, el Ministerio de Educación y Red de Solidaridad Social (2000) unifican criterios para dar atención educativa. El MEN ordena a las entidades territoriales certificadas responder por la población escolar desplazada y cumplir con los siguientes criterios:

- *Ofrecer el servicio educativo a los niños(as) desplazados en sus instituciones educativas, en cualquier momento del año, en los grados que correspondan a su nivel académico y edad.* Aunque se haya expedido la circular, en las instituciones educativas investigadas no se hizo realidad, dado que, desde el inicio del año lectivo, estas instituciones conservan grupos de 40 estudiantes e incluso en hacinamiento de 46 estudiantes en un salón. Lo que significa que, si un estudiante desplazado llegaba a mitad de año, no encontraba cupo en la institución educativa.
- *Matricular a los niños(as) desplazados sin exigir, en el caso de que éstos no puedan hacerlo, la presentación de los documentos que se requieran para realizar este proceso.* Verificar si esta directriz se cumplió en las instituciones educativas es difícil de rastrear, lo que conversan los directivos es que al ser la única institución pública de la comuna 21 los cupos son excluyentes, lo que significa que en el momento de la matrícula tiene más posibilidades el estudiante que cumple con los requisitos de documentación, esto debido a los procesos de calidad que exigen las normas de archivo de conservar la documentación completa del estudiante. Aunque para los estudiantes desplazados se haya dado flexibilidad en la documentación, estos estudiantes a su vez debían aportar los documentos legales del registro único de víctimas del desplazamiento.
- *Expedir certificaciones académicas sobre grados cursados previamente, a los niños(as) desplazados que no puedan presentarlos. Estas certificaciones se expedirán con base en los resultados de pruebas académicas que se aplicarán a los estudiantes de acuerdo con*

los procedimientos establecidos (Colombia, Ministerio de Educación, 2000). Esta situación no se presentó en las instituciones investigadas, en la conversación los directivos manifestaron que los estudiantes en esta condición se enviaban al núcleo educativo lo que se denomina centro zonal educativo para resolver su situación escolar.

- *Eximir a los niños(as) del pago de los costos educativos.* Como se expuso en la página 78, se legisló en el 1997, se repite en esta circular del 2000, pero no se hizo efectivo hasta el 2011.

Decreto 2562 de noviembre 27 del 2001: a través de este Decreto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamenta las ordenanzas recibidas del gobierno nacional en la Ley 387 de 1997; por medio de este Decreto, el MEN exige a las Instituciones en su artículo 1° *garantizar la prestación del servicio público de la educación en los niveles de preescolar, básica y media.* Sin embargo, como se explicó anteriormente, esta ordenanza se limita por el hacinamiento que estas instituciones educativas han sostenido en todos los años, lo que permite inferir que los menores desplazados se convirtieron en adultos antes de que las normativas se materializaron. Así también sucede con el párrafo que indica *efectuar la matrícula a los educandos sin exigir los documentos que se requieran*, ya expuesto en este documento. Por último, este Decreto ordena en el artículo 5 *desarrollar programas de formación y capacitación para los docentes*; como ya se explicó en este documento, los docentes refieren no recibir capacitación para trabajar con población escolar en condición de desplazamiento.

Circular 025 de 2004: La Circular 025 de 2004 es icónica porque abre la posibilidad de crear plazas docentes a través de proyectos etnoeducativos afrocolombianos. En el numeral uno, se establece que *las vacantes existentes en la planta fijada conjuntamente entre la Nación y la entidad territorial son necesarias para los establecimientos educativos que cuentan con proyectos etnoeducativos afrocolombianos* (MEN, 2004). Sin embargo, las instituciones educativas investigadas para esa fecha no contaban con dichos proyectos.

El concurso docente se abrió en 2005, lo que permitió que las instituciones educativas investigadas incorporaran a docentes denominados etnoeducadores. Estos docentes, de manera unánime, comenzaron a fortalecer la etnoeducación y a promover la lucha sindical por el

reconocimiento de las instituciones como etnoeducativas. Para obtener este reconocimiento, era necesario demostrar que la institución atendía mayoritariamente a población afrodescendiente. Desde el año 2008, las plazas mayoritarias de estas instituciones fueron reduciéndose progresivamente, hasta que, con el tiempo, solo quedaron docentes etnoeducadores en ellas.

Resolución 5360 de 2006: el Ministerio de Educación Nacional (2006) hace responsable al secretario de educación de las entidades certificadas en su artículo 2, afirma que *es el responsable del proceso de matrícula, de consolidar y analizar la información pertinente y de reportar al Ministerio de Educación Nacional las metas y logros en relación con la ampliación de cobertura*. Desde el año 2011 se reportaron denuncias sobre la existencia de estudiantes y docentes fantasmas en la ciudad de Cali. En 2012, se ordenó realizar auditorías en las instituciones educativas, cuyos resultados, detallados en 2015 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), revelaron diversas inconsistencias, entre ellas el hallazgo de 25 docentes y 2,810 estudiantes fantasmas. Estos hallazgos provocaron un caos en la Secretaría de Educación Municipal, lo que resultó en la suspensión de nuevas plazas docentes y, consecuentemente, en la imposibilidad de ampliar la cobertura educativa en la ciudad. Según Luz Elena Azcárate, secretaria de educación en ese momento, estas irregularidades se originaron en administraciones anteriores. La interventoría de 2015 obligó a nombrar una delegación del MEN para trabajar en conjunto con el Departamento de Prosperidad Social (DPS), responsable del programa Familias en Acción. Esta delegación llevó a cabo verificaciones exhaustivas, incluyendo visitas puerta a puerta a las escuelas, para corroborar la asistencia de los niños inscritos.

La resolución afirma en su artículo 2, que *el rector o director de cada establecimiento educativo es el responsable de ejecutar correctamente los procedimientos establecidos y de garantizar la calidad y veracidad de la información*. Además, ordena a las instituciones a *fomentar, cuando sea pertinente, el uso de modelos pedagógicos flexibles tales como: Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje, Círculos de Aprendizaje, Telesecundaria, Postprimaria, modelos de media rural, modelos de educación por ciclos para jóvenes y adultos (SAT, SER y CAFAM) y otros sistemas tutoriales a distancia* (MEN, 2006). En las instituciones educativas investigadas, a partir del año 2008, se implementó la apertura de ciclos educativos diseñados para jóvenes y adultos en

condición de rezago escolar. El Ciclo I estaba dirigido a aquellos que no sabían leer, mientras que el Ciclo II atendía a quienes no habían completado la primaria. Los Ciclos III, IV, V y VI permitían a jóvenes mayores de 15 años y adultos alcanzar su título de bachiller académico.

En conversaciones con los directivos, se destacó que estas instituciones recibieron estudiantes provenientes de programas de reintegración, víctimas de la violencia y personas en condición de desplazamiento, con una matrícula promedio de 30 a 35 estudiantes por grupo. Entre los años 2008 y 2010, la alta demanda hizo necesario abrir dos grupos por cada ciclo del bachillerato.

Resolución 07797 de 2015: en esta resolución el gobierno nacional afirma en el artículo 9, numeral 5, que se debe *garantizar el acceso y la permanencia educativa a la población en edad escolar no escolarizada desplazada, víctima del conflicto armado interno y en situación de vulnerabilidad, mediante la articulación de acciones con las entidades o establecimientos públicos y/o privadas que atienden a esta población.*

En este punto se fortalece la educación privada; dicho de otra manera, la educación contratada por el Estado por medio de concesión con entidades privadas, dado que en las instituciones oficiales no hay cobertura; así lo refiere el numeral 8 del artículo 9 cuando estipula que se debe contratar la prestación del servicio educativo cuando sea insuficiente o existan limitaciones en la oferta estatal, de acuerdo con la normatividad vigente. Es evidente que las instituciones oficiales son reducidas en el sector de Aguablanca donde se ubica la mayor población escolar en condición de desplazamiento (MEN, 2015).

Tabla 16

Relación de instituciones educativas oficiales y privadas

COMUNA	INSTITUCIÓN OFICIAL	EDUCATIVA INSTITUCIÓN PRIVADA
13	6	18
14	4	45
15	3	57
21	1	38

TOTAL	14	158
-------	----	-----

Nota. La tabla contiene los datos de las comunas del distrito de Aguablanca en relación con el número de instituciones educativas oficiales y privadas.

Así lo confirma Sáenz y Garzón (2022):

Las comunas 13, 14, 15 y 21, que conforman el Distrito de Aguablanca, son aquellas que presentan las más altas tasas de densidad poblacional del municipio; no obstante, proporcionalmente poseen una baja cantidad de IEO². El hecho llama la atención, sobre todo si se compara con comunas como las 4, 8 o 12, donde la relación población-IEO es inversa. Para una adecuada comprensión del fenómeno, es importante recordar que, si bien el Distrito de Aguablanca históricamente ha presentado una situación deficitaria en la cobertura de matrícula oficial, hay otras variables importantes que pueden afectar las cifras de manera constante. Entre esas variables se encuentran el desplazamiento forzado y otros tipos de movimientos poblacionales que presionan recurrentemente la capacidad institucional, pero también el peso específico de la matrícula contratada (p. 35).

La resolución en su artículo 9, numeral 7, ordena que la atención a los estudiantes deber ser oportuna y con calidad, a través del uso de modalidades educativas como: educación presencial, semiescolarizada, modelos educativos flexibles, educación por ciclos para jóvenes y adultos, sistemas tutoriales a distancia, didácticas flexibles para la inclusión de población con discapacidad, proyectos etnoeducativos, entre otros, garantizando condiciones de acceso y permanencia educativa para la población escolar (MEN, 2015). A partir de esta resolución se fortalecen los procesos de flexibilización curricular de las instituciones educativas, cuyo interés es garantizar el ingreso y la permanencia de la población escolar.

3.3.1.3. Documentos emanados de la Secretaría de Educación Municipal (SEM)– Cali

- **Cartilla No. 1**

² IEO Institución Educativa Oficial

La Secretaría de Educación Municipal de Cali presentó en el período 2016-2019 la Cartilla No. 1, cuyo objetivo principal era establecer una ruta de atención educativa para las víctimas del conflicto armado interno. La prioridad de esta cartilla era asegurar el cupo educativo para la población desplazada en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media, en las instituciones educativas oficiales (Alcaldía de Santiago de Cali, 2016).

Es relevante señalar que, a pesar de haber transcurrido 19 años desde 1997 hasta 2016, la ordenanza que establece la asignación de cupos para la población escolar desplazada seguía vigente. Esta situación motivó la creación de una cartilla con directrices para los funcionarios e instituciones educativas, en la que se establecieron plazos de hasta seis meses para la obtención de documentos de identidad. Además, se reiteró la necesidad de ofrecer programas flexibles, como los programas Brújula y de Aceleración del Aprendizaje, con el fin de atender de manera adecuada a los estudiantes desplazados.

En las instituciones educativas investigadas, estos programas flexibles ya se ofrecían desde 2008 para el nivel de primaria. En 2018, se logró ampliar la oferta para incluir el bachillerato, estableciendo los programas “Caminar en Secundaria I” para grados sexto y séptimo, y “Caminar en Secundaria II” para grados octavo y noveno.

- **Resolución 4143.010.21.0.08180 de octubre de 2019**

La administración municipal en el año 2019, de las 91 instituciones educativas de Cali, reconoce solamente a 21 instituciones como instituciones etnoeducativas; esto llama la atención, dado que son instituciones ubicadas en los sectores de estrato socioeconómico 1 y 2 de las comunas 13,14,15 y 21 en el municipio (Santiago de Cali, Secretaría de Educación, 2019) (ver figura 6).

Figura 6

Mapa de Santiago de Cali según distribución por comunas



Nota. El gráfico muestra la distribución política de la ciudad de Cali por comunas, en el gráfico se identifica la zona roja como distrito de Aguablanca conformado por las comunas 13, 14, 15 y 21; lugar donde geográficamente se ubican las instituciones educativas investigadas.

3.4. Acciones y omisiones en la implementación de políticas educativas para población desplazada

3.4.1. Panorama nacional

El hallazgo principal es que, pese a la acción del poder legislativo colombiano al promulgar leyes y decretos para brindar atención educativa a la población infantil vulnerable, durante un período prolongado se omitieron acciones efectivas en favor de la población escolar. Esta omisión es evidente en los tiempos de cumplimiento de las ordenanzas. Por ejemplo, la Ley 387, promulgada en 1997, tardó tres años en ser parcialmente reglamentada por el Decreto 2569 en el año 2000, debido a la dispersión institucional. Un segundo ejemplo es la promulgación de la Ley 1448 en 2011, que reconoce la Ley de Víctimas, once años después de la Ley 387. Estos ejemplos

muestran que estas leyes solo representan la superficie de una problemática social, política y económica que afecta a las víctimas del desplazamiento, y, por ende, constituyen únicamente la primera línea de emergencia ante un fenómeno que impacta a la infancia y la educación.

Los hallazgos continúan cuando se analiza la omisión del poder judicial colombiano. A través de la Sentencia T-025 de agosto de 2004, la Corte Constitucional declaró inadmisible la situación de la población infantil desplazada, señalando que el gobierno estaba en mora de atender a este grupo. En el Auto 251 de 2008, la Corte realizó un seguimiento a la Sentencia y afirmó que, tras un “análisis profundo de las políticas públicas hasta la fecha y de las acciones de las entidades encargadas de la protección de los menores, la Corte declaró que sus derechos fundamentales, prevalentes, estaban siendo masiva y continuamente desconocidos” (Colombia. Corte Constitucional, 2008). Esto implica que pasaron ocho años para que los poderes en Colombia se movilaran con el objetivo de garantizar los derechos de la población infantil, entre ellos, el derecho a la educación.

En el rastreo de las ordenanzas del poder ejecutivo, se observó que la Red de Solidaridad Social fue designada como coordinadora del Sistema Nacional de Información y Atención Integral a la Población Desplazada, formalizando su competencia para realizar el registro único de la población desplazada. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Red de Solidaridad elaboraron una circular conjunta para responsabilizar a las entidades territoriales de brindar atención educativa a la población desplazada. A su vez, el MEN divulgó los lineamientos generales para ofrecer cobertura educativa. Posteriormente, impulsado por el poder judicial con la Sentencia T-025 de 2004 y el Auto 251 de 2008, el gobierno nacional presentó un proyecto de construcción, dotación y concesión educativa del MEN con el objetivo de “brindar infraestructura y educación de calidad a la población en edad escolar desplazada que resida en zonas de entidades territoriales receptoras de población desplazada” (DNP, 2011, p. 27). Finalmente, para el Valle del Cauca, la región del suroccidente colombiano con mayor movimiento migratorio, el gobierno nacional destinó recursos en 2010 para la construcción de tres (3) instituciones educativas.

En los hallazgos se localizaron las tres instituciones educativas que se construirían en el Valle del Cauca como respuesta del gobierno nacional a la población en condición de desplazamiento forzado, a saber, son:

1. Institución Educativa Nuevo Amanecer ubicada en Cl. 123 # 28D - 07; inaugurada en el 2019 como sede de la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz ubicada en carrera 23 No. 120 G- 16 fundada en 1997.
2. Institución Educativa Isaías Duarte Cancino ubicada en carrera 28e No. 28e No. 96-120 inaugurada en el 2019 como sede de Institución Educativa Nuevo Latir ubicada en Calle 76 No. 28-20 fundada en 2011 y a su vez procedente de la Institución Educativa Santa Rosa ubicada en la Calle 72W 1-28 B2 - 130 fundada en el 1998.
3. Institución Educativa San Antonio ubicada en el Edificio CAD Calle 2 Cra. 3 Centro, Buenaventura Valle del Cauca y es una nueva institución oficial No. 42 fundada en el año 2021.

3.4.2. Panorama regional

El Distrito de Aguablanca, ubicado en la zona oriental de la ciudad de Cali, fue fundado en 1972 a través de invasiones populares y urbanizaciones ilegales por una población de escasos recursos económicos que, en su mayoría, eran campesinos desplazados por las violencias ocurridas en el país o habitantes de la Costa Pacífica afectados por el terremoto de 1979. Este fenómeno de desplazamiento y asentamiento en la ciudad se convirtió en una oportunidad para mejorar las condiciones de vida de las personas, aunque en un contexto de pobreza y exclusión social (Red de Salud de Oriente Cali, 2011).

Entre 1999 y 2000, el número de personas desplazadas que llegaron a la región aumentó significativamente, pasando de 8.558 a 26.607. En las últimas dos décadas, Cali ha sido receptora de población desplazada proveniente principalmente del Pacífico colombiano, asentándose en las laderas y periferias de la ciudad. Esta expansión geográfica ha configurado lo que hoy conocemos como el distrito de Aguablanca, que incluye las comunas 13, 14, 15 y 21. Este sector es considerado

una zona de alta concentración de población desplazada y está categorizado como una “zona roja”, un territorio con elevados índices de vulnerabilidad social y económica (DAP, 2014, p. 12).

Sabatini (2006) describe este fenómeno como una “segregación a gran escala”, en la que ciertos grupos de población se asientan en las periferias urbanas, creando aglomeraciones de pobreza informal. Este proceso de segregación urbana resulta en una exclusión de las áreas más acomodadas o de alta renta, generando una clara división espacial y social dentro de la ciudad. La segregación geográfica de estos sectores vulnerables contribuye a la perpetuación de la pobreza y dificulta el acceso a servicios básicos, educación, empleo y, en general, a oportunidades de desarrollo.

El informe de *Desplazamiento Forzado en las Comunas de Santiago de Cali: Análisis Espacial de Efecto Vecindad* (DAP, 2014) sostiene que:

La capital del Valle del Cauca ha sido un polo de atracción de desarrollo para emigrantes del territorio nacional desde el siglo pasado, en ella habitan personas de muchas partes del país, caracterizándose por su diversidad étnica y a su vez por ser un municipio con alta recepción de víctimas oriundas del pacífico, el sur y otros departamentos cercanos al Valle del Cauca. (p. 11)

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional por el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (Artículo 7 CPC) establece criterios en la Circular 025 de 2004 para que una institución sea reconocida como etnoeducativa. Según la Resolución 4143.010.21.0.08180 de octubre de 2019 (de las 91 instituciones públicas en Cali) se hace reconocimiento a 21 instituciones pertenecientes a los sectores más vulnerables y estrato socioeconómico 1 y 2 de las comunas 13,14,15 y 21 como instituciones etnoeducativas en el municipio. Como refiere el Observatorio social de Cali (2011), “durante los 15 años, las intervenciones en escolaridad, el acceso a la justicia, impunidad, desplazamiento, corrupción y desempleo, han sido insuficientes. Algunas de estas ni siquiera fueron contempladas estrategias dentro de los planes de desarrollo” (p. 13).

3.5. Análisis de los hallazgos en la normativa para la población escolar desplazada

Tabla 17

Matriz para establecer vinculación entre categorías

DOCUMENTOS EMANADOS POR				
CATEGORÍA	Gobierno Nacional	Ministerio de Educación Nacional	Secretaría de Educación	de
Cobertura	Decreto 250 de 2005	Circular conjunta del 2000 Decreto 2562 de 2001 Resolución 5360 de 2006 Resolución 07797 de 2015	Cartilla No. 1 2016- 2019	
Permanencia	Decreto 250 de 2005 Decreto 4800 de 2011	Circular conjunta del 2000 Decreto 2562 de 2001 Resolución 07797 de 2015	Cartilla No. 1 2016- 2019	
Programas flexibles	Ley 387 de 1997 Decreto 4800 de 2011	Resolución 5360 de 2006	Cartilla No. 1 2016- 2019	
Gratuidad	Ley 1448 de 2011 Decreto 4800 de 2011	Circular conjunta del 2000		
Formación docente	Decreto 4800 de 2011	Decreto 2562 de 2001		
Infraestructura	Decreto 250 de 2005 Decreto 4800 de 2011			
Etnoeducación		Circular 025 de 2004 Resolución 07797 de 2015	Resolución 4143.010.21.0.08180 de 2019	

Nota. La tabla contiene la legislación emanada del gobierno nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la secretaría de educación municipal, para establecer la relación entre los documentos y las categorías.

3.5.1. En la categoría de cobertura

La cobertura se entiende como la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la población según la demanda del servicio en un grado escolar.

En este punto, desde la expedición de la Ley 387 de 1997, se han sucedido diversos documentos reglamentarios que han regulado la cobertura educativa para la población desplazada. En 2000, se emitió una circular conjunta entre el MEN y la Red de Solidaridad, seguida por el Decreto 2562 de 2001, el Decreto 250 de 2005, la Resolución 5360 de 2006, y finalmente, la ruta de atención de 2016. Estos documentos, a lo largo de 19 años, han sido clave para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de la población víctima del conflicto armado. Sin embargo, a pesar de la orden de ampliar la cobertura educativa, no se implementaron las acciones necesarias para tal fin, como el nombramiento adecuado de docentes, la construcción y dotación de infraestructura, ni la flexibilización en la relación técnica entre docentes y estudiantes. Esto resultó en una cobertura educativa alcanzada a costa del hacinamiento en las aulas, ya que en las instituciones educativas investigadas se pasó de grupos de 32 estudiantes a grupos de hasta 46 estudiantes por salón.

La respuesta del gobierno nacional y regional para la cobertura educativa se dio a través de la figura de contratación para la ampliación de cobertura con la empresa privada. Esta modalidad estuvo en auge hasta que, en 2016, la auditoría del Ministerio de Educación encontró 2,810 estudiantes inexistentes. A partir de 2017, se inició el proceso de reubicación de estudiantes, que consistía en trasladarlos de la cobertura contratada a las instituciones educativas oficiales.

3.5.2. En la categoría de permanencia

Una vez obtenida la cobertura, el desafío era lograr la permanencia de los menores en el sistema educativo, la Ley 387 de 1997, la circular conjunta del 2000, el Decreto 2562 de 2001, el Decreto 4800 de 2011, la Resolución 07797 de 2015 insisten en retener a los estudiantes en el aula de clases; según información de los directivos, con la población en condición de desplazamiento era difícil lograr la permanencia por la situación de movilidad inesperada, retorno a su lugar de origen o deserción por múltiples situaciones, entre ellas violencia en el sector, dificultades económicas, reintegro a su lugar de origen, cambio de domicilio, incomodidad en el sistema educativo por extraedad, bandas delictivas, consumo de sustancias psicoactivas, y altos índices de violencia y vulnerabilidad en las comunas 13, 14, 15 y 21 (Observatorio de seguridad de Cali,

2020). En este punto, en las instituciones educativas investigadas fue necesario implementar metodologías flexibles que garantizaran la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

3.5.3. En la categoría de programas flexibles

Se entiende por metodología flexible los programas de flexibilización curricular implementados para los estudiantes en extraedad. El programa de metodologías flexibles fue reglamentado y comenzó con estudiantes de inclusión, extendiéndose a la población vulnerable en 2006. Sin embargo, su implementación en las instituciones educativas investigadas no se concretó hasta 2010. La implementación consistió en el aula de Brújula (2010-2016) para los estudiantes en extraedad en primaria, y luego se denominó aceleración del aprendizaje (2017-2024). El Decreto 4800 de 2011 amplió la educación para jóvenes mayores de 15 años y adultos en la jornada nocturna y sabatina en las instituciones educativas, pagada por horas extras a docentes de la nómina estatal. En las instituciones educativas investigadas, este programa comenzó a implementarse en 2012 con la apertura del ciclo I para los jóvenes y adultos que no sabían leer, y el ciclo II para los que no habían terminado la primaria. Los ciclos III, IV, V y VI fueron diseñados para que los jóvenes mayores de 15 años y adultos pudieran obtener su título de bachiller académico.

3.5.4. En la categoría de gratuidad

La gratuidad, entendida como la exoneración del pago de los costos educativos, se legisla en 1997, se repite en la circular del 2000, pero únicamente se hizo efectivo hasta la Ley 1448 de 2011, cuando fue reglamentada con el Decreto 4800 de 2011; en consecuencia, en las instituciones educativas se eliminan los cobros por matrícula para todos los estudiantes y se garantiza la gratuidad escolar, no solo para los menores desplazados, sino para todos los menores de Colombia.

El Decreto 4800 de 2011, además, garantiza alimentación, kits escolares, transporte, uniformes para la población escolar desplazada; los beneficios se implementan cuatro después, a partir del año 2015; para esto era necesario la consistencia en los reportes del Registro Único de Víctimas (RUV) y el sistema de matrículas (SIMAT)

3.5.5. En la categoría de formación docente

Se entiende que el ideal de formación docente se refiere a programas que ofrezcan herramientas para trabajar con la población escolar desplazada y víctimas de la violencia; el Decreto 2562 de 2001, el plan estratégico del gobierno nacional 2000-2002 y el Decreto 250 de 2005 consideraron este ideal de formación; sin embargo, los docentes investigados no refieren recibir formación para trabajar con población escolar desplazada.

3.5.6. En la categoría infraestructura

Se refiere a la planta física y dotación de las instituciones educativas oficiales para atender la población desplazada. En este caso, el Decreto 250 de 2005 y el Decreto 4800 de 2011 reglamentan la dotación e infraestructura, pero no hay hallazgos de destinar recursos para infraestructura. En el año 2010 el gobierno nacional consolida la oferta educativa para la población desplazada y destina recursos para la construcción de 48 escuelas a nivel nacional y a nivel regional 3 instituciones; es decir que entre el 2005 al 2019 pasaron 14 años para dar cumplimiento a la atención a los menores desplazados. Ahora bien, Cali cuenta con 91 instituciones educativas, cuando se construyeron las nuevas plantas físicas, a esas instituciones educativas no se les da apertura como nueva institución, sino como sede de dos instituciones ya existentes como Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz y la Institución Nuevo Latir. Para el caso de Buenaventura, al ser una institución inaugurada en 2021, no se encuentra dentro del período establecido para la ventana de observación (2000-2015), por lo que queda fuera del alcance de esta investigación.

3.5.7. En la categoría etnoeducación

La etnoeducación se entiende como el derecho que tienen todos los colombianos a recibir educación con un enfoque diferencial y territorial, en un país pluriétnico y multicultural. Con la llegada de las poblaciones desplazadas de la zona del Pacífico colombiano a la ciudad de Cali, se fortaleció la etnoeducación, enfocada especialmente en la afrocolombianidad. La Circular 025 de 2004 es icónica porque abre la posibilidad de crear plazas docentes a través de proyectos etnoeducativos afrocolombianos. En 2005, se dio apertura al concurso docente, lo que permitió que

las instituciones educativas investigadas recibieran a docentes denominados etnoeducadores. Estos docentes, de manera unánime, comenzaron a fortalecer la etnoeducación y a luchar sindicalmente por el derecho a que sus instituciones fueran reconocidas como etnoeducativas. Para obtener este reconocimiento, fue necesario demostrar que la institución atendía mayoritariamente a población afrodescendiente.

Por otro lado, la administración municipal, mediante la Resolución 4143.010.21.0.08180 de 2019, reconoció a 21 instituciones como etnoeducativas. Este hecho es significativo, ya que estas instituciones se encuentran ubicadas en sectores de estratos socioeconómicos 1 y 2 de las comunas 13, 14, 15 y 21 en el municipio. Al analizar los hallazgos, se puede inferir que, de las 91 instituciones de Cali, solo 21 cuentan con docentes etnoeducadores y proyectos de afrocolombianidad.

La discusión radica en que, al reconocer como etnoeducativas a 21 instituciones, se genera una diferenciación entre los docentes. Como señala Sáenz Obregón (2014), las pedagogías diferenciadas de acuerdo con la clase social "se caracterizarían por producir, por medio de clasificaciones, diferencias estratificadoras en los estudiantes" (p. 206). En este caso, dicha clasificación afecta a los docentes. El orden del discurso es polémico, ya que existe una línea divisoria visible entre los docentes que no pueden ejercer su labor en las demás instituciones de Cali. Es decir, a los docentes etnoeducadores se les ha segregado, obligándolos a ejercer su labor exclusivamente en las periferias de la ciudad.

3.6. Impacto del desplazamiento forzado en la educación

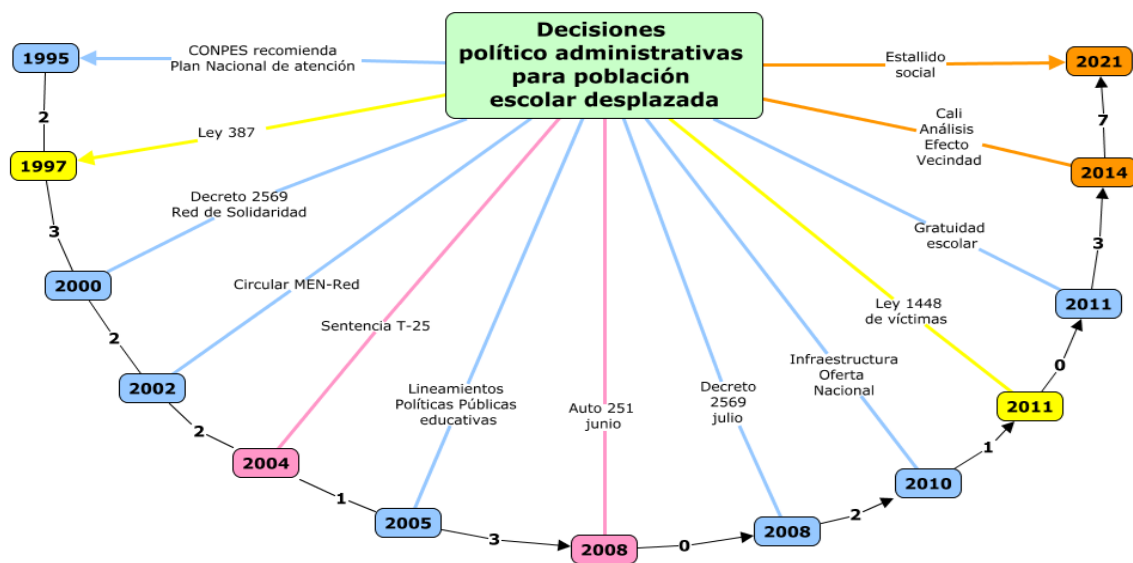
En Colombia, se analiza el entramado de relaciones de poder y omisiones que rodea la atención educativa a la población infantil víctima del desplazamiento forzado. En 1995, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) recomienda un plan de atención a la población desplazada, pero pasaron dos años; en 1997 se decreta la Ley 387, que reconoce a los desplazados, y transcurrieron tres años; en 2000, el Decreto 2569 crea la Red de Solidaridad, y pasaron dos años; en 2002, el MEN y la Red elaboran una circular conjunta, y transcurrieron dos años; en 2004, la Corte emite la Sentencia T-25, y pasó un año; en 2005, el gobierno presenta los lineamientos de la

política pública educativa, y pasaron tres años; en 2008, la Corte emite el Auto 251, y ese mismo año el gobierno promulga el Decreto 2569, transcurriendo dos años; en 2010, se presenta la oferta nacional para la construcción de escuelas, y pasó un año; en 2011, se decreta la Ley 1448 de víctimas y la gratuidad escolar, transcurriendo tres años; en 2014, Cali divulga el análisis del efecto de vecindad, y pasaron cinco años; en 2019, se inauguraron las instituciones educativas para la población desplazada, y en 2021, con los jóvenes a quienes se les negó la posibilidad de educación, se dio el estallido social con mayor fuerza en las comunas 13, 14, 15 y 21, donde se ubicaron los puntos de resistencia en la línea del distrito de Aguablanca en la ciudad de Cali (ver figura 8).

Los hallazgos dejan al descubierto que, desde la formalización del desplazamiento en 1997 hasta la promesa de construcción de escuelas para la población desplazada en 2010, pasaron 13 años; y desde la promesa hasta la inauguración de las instituciones educativas en 2019, pasaron 9 años. Esto permite deducir que, para la infancia desplazada, las oportunidades de educación se demoraron 22 años (ver figura 5).

Figura 7

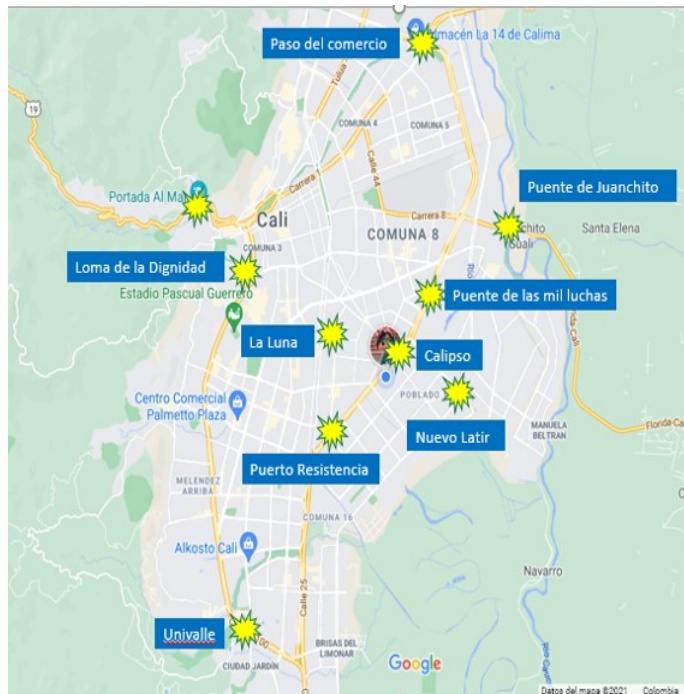
Abanico histórico de las decisiones político administrativas para la población escolar desplazada y su impacto



Nota. La figura se ordena en un abanico para mostrar las decisiones políticas y administrativas llevadas a cabo en un período de 26 años. El color azul corresponde a las decisiones del poder legislativo, el color amarillo corresponde a las decisiones del poder ejecutivo, el color fucsia corresponde a las decisiones del poder judicial y el color naranjado corresponde al impacto en la población.

Figura 8

Mapa de Cali con los puntos de resistencia en el estallido social 2021



Nota. La figura muestra los puntos de resistencia en el estallido social del 2021 en la ciudad de Cali; se destaca la Avenida Simón Bolívar que inicia con Puerto Resistencia, Calipso, Puente de las mil luchas; tales puntos son los que dividen el oriente de la ciudad conocido como el Distrito de Aguablanca de las comunas 13,14,15 y más al oriente el punto de resistencia Nuevo Latir.

En conclusión, en este capítulo se identificaron las relaciones sociales, históricas y políticas con las prácticas pedagógicas implementadas en las instituciones que atendieron a la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado. Dichas prácticas pedagógicas se originaron en políticas administrativas que dieron directrices sobre cobertura, permanencia, programas flexibles, gratuidad, formación docente, infraestructura y etnoeducación. Mientras tanto, en los territorios, se

tejieron relaciones en los ámbitos social, histórico y político que desbordaron la capacidad de las instituciones para seguir las pautas reglamentadas:

Relaciones sociales: se manifestaron en el estallido social de 2021, precedido por 25 años de desatención a la población infantil desplazada, marginada en las laderas de la ciudad y con mayores índices de violencia en los estratos 1 y 2.

Relaciones históricas: la población afrocolombiana se territorializó en las comunas 13, 14, 15 y 21, huyendo de la violencia en sus territorios de origen hacia una ciudad que ignoraba sus necesidades primarias, ocupando territorios de invasiones populares y urbanizaciones ilegales.

Relaciones políticas: se observó una tardanza de 26 años en el cumplimiento de garantías para restablecer los derechos de los menores en condición de desplazamiento.

En este contexto social, histórico y político, los docentes de las instituciones educativas fueron segregados para cumplir su labor en las laderas de la ciudad de Cali, desarrollando prácticas pedagógicas de resistencia a pesar del abandono estatal. Las instituciones educativas, siguiendo las directrices, implementaron prácticas pedagógicas según sus posibilidades. En términos de cobertura, esto se tradujo en el hacinamiento de estudiantes en las aulas de clase. La permanencia se logró a través de programas de flexibilización, mientras que la gratuidad resultó en una disminución de los recursos para las instituciones oficiales y aumento de educación contratada por el Estado a través de concesión con entidades privadas. La etnoeducación se posicionó como una forma de resistencia al desarraigo de las comunidades afrocolombianas.

En cuanto a la formación docente, no se evidenció su cumplimiento, y la infraestructura, entendida como la planta física, dependía del presupuesto nacional. Sin embargo, en las prácticas pedagógicas, se observó un esfuerzo considerable por parte de las instituciones y los docentes para conservar y mantener la infraestructura existente, lo que reflejó un compromiso significativo con el cuidado de los espacios educativos.

4. Caracterización de las prácticas pedagógicas en instituciones con población escolar en condición de desplazamiento forzado

4.1. Concepto de práctica

La práctica podría entenderse de manera simple como “hacer algo”, pero en este estudio, no nos referimos a ese tipo de práctica que se limita a la acción sin reflexión; a partir de ahora, se diferencia entre la práctica del hacer (*tekne*) y la práctica *phronesis*, la cual alude a la práctica con criterio de decisión de aquello que es prudente hacer en alguna situación o circunstancia determinada. Aristóteles (como se citó en Lledó Iñigo, 1985) diferencia la práctica “*poeisis*” y “*praxis*” entendido que la “*poeisis*” es un tipo de práctica que produce un resultado e involucra el arte técnico (*tekne*) de hacer algo con un fin determinado; mientras que la “*praxis*” es acción, que no gira en torno a la producción sino la habilidad de la prudencia en el actuar (Mahon *et al.*, 2020): Este enfoque ha sido utilizado por muchos estudiosos que intentan definir la *praxis*; lo han hecho distinguiendo la *praxis* de otros tipos de acción como la *poiesis* o la acción técnica tales como, Bernstein, 1971; Carr, 2005; Carr y Kemmis, 1988; Dune, 1997, 2005; Gadamer, 1981; Grundy, 1998; MacIntyre, 1981; Nicolini, 2013.

Tabla 18

Tipo de práctica

	Tipo de práctica	Habilidad que involucra
1	<i>Poiesis (poietiké)</i> <i>Producción</i>	<i>Techne (tekne)</i> <i>Arte</i>
2	<i>Praxis</i> <i>Acción</i>	<i>Phronesis</i> <i>Prudencia</i>

Nota. La tabla relaciona dos tipos de práctica filosófica — *poiesis* (producción) y *praxis* (acción) — con las habilidades correspondientes de *Techne* (habilidad técnica o arte) y *Phronesis* (prudencia), conceptos fundamentales en la filosofía práctica de Aristóteles.

Por un lado, la práctica “poiesis” (*poietiké*) se refiere a hacer algo con el propósito de lograr un resultado, una obra o un producto. Este tipo de acción es biológica, repetitiva y se realiza por costumbre, hábito, programación o mediante mecanismos técnicos o mecánicos. Su valor se observa en los resultados finales de la obra. Esta práctica se ajusta a la racionalidad instrumental y al cumplimiento de procedimientos. Durante su desarrollo, las decisiones del sujeto están restringidas, ya que debe seguir instrucciones, como en el caso de un aprendiz. Ejemplos de este tipo de práctica incluyen elaborar un plan, seguir una receta, construir un puente, hacer una maqueta o cualquier obra o bien material que siga un proceso definido de inicio a finalización.

Un ejemplo adicional de esta práctica se evidencia en el proceso de formación del aprendiz, que incluye actividades con un inicio y una finalización definidos, así como la entrega de productos al término de la práctica. Estas acciones están supervisadas por el encargado designado por el programa de aprendizaje, quien proporciona las instrucciones necesarias para guiar adecuadamente la práctica del aprendiz. En este tipo de práctica, se entrega un producto al finalizar la actividad. En Colombia, la reforma de las licenciaturas en el artículo 2, numeral 3.2, lo expresa así: “como producto de la experiencia directa en el aula, la práctica docente se podrá evidenciar por medio de diseño de unidades y materiales didácticos, evaluación curricular y sistematización de experiencias educativas” (MEN, 2017).

En resumen, la práctica “poiesis” se caracteriza por seguir instrucciones, secuencias y protocolos, e implementar directrices; en otras palabras, son ciclos de acciones orientadas hacia un objetivo determinado.

Por otro lado, la “praxis” es un tipo de práctica que involucra la *phronesis*; es un hacer antropológico, un acto racional consecuente en sí mismo, dotado de elección. Es un acto de decisión que transforma no al objeto, sino al sujeto, que actúa con determinación. Es decir, la “praxis” se entiende como un hacer reflexivo; este tipo de práctica no se centra en un producto o resultado final, porque el mismo hacer es un proceso que requiere de la voluntad del que realiza el acto. La “praxis” es el tipo de práctica decisiva, en la que el sujeto no es un aprendiz de una técnica, sino que reflexiona y actúa en la acción. En esta línea, lo expresa Habermas (1987):

La praxis, que aquí no menta la acción instrumental y la disponibilidad técnica sobre una naturaleza cosificada, sino la eticidad en el sentido de Hegel, así pues, acción política e interacción arraigada. Esta praxis ya se mueve en el interior de una realidad en la que se ha metido la razón. (p. 148)

Para comprender el significado de las prácticas, es fundamental ir más allá de la visión tradicional que establece una separación rígida entre teoría y práctica, una distinción comúnmente fundada en la filosofía de la educación y la teoría pedagógica. En lugar de considerar esta relación como algo que debe superarse, es necesario adoptar una visión más integradora que reconozca la complementariedad entre ambas. La distinción original de la tradición griega, que divide el conocimiento en *techne* (habilidad práctica) y *episteme* (conocimiento teórico), ofrece una base para entender cómo la acción humana y el conocimiento práctico se interrelacionan. Al comprender esta distinción, podemos concebir la educación no solo como un proceso teórico o práctico aislado, sino como una práctica que integra ambos tipos de conocimiento, enriqueciendo el proceso educativo y fortaleciendo la relación entre lo que se sabe y lo que se hace. Así lo confirma Carr (1995):

Por eso, las distinciones conceptuales fundamentales de cualquier aclaración filosófica de lo que constituye una práctica educativa se basan siempre en aspectos erróneos, porque la historia del concepto pone de manifiesto que las distinciones conceptuales importantes no se establecen entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción o el “saber cómo” y el “saber qué”, sino que son distinciones entre diferentes clases de acciones (*poiesis* y *praxis*, acción éticamente iluminada y acción técnica eficaz) y las formas de conocimiento apropiadas para cada una (*techne* y *phronesis*, conocimiento técnico y conocimiento práctico). En realidad, he tratado de mostrar que la incapacidad para reconocer la importancia de estas distinciones ha confundido nuestro concepto de “práctica”. En consecuencia, nuestra comprensión de por qué se concibe la educación como práctica se ha hecho cada vez más difícil de articular y describir. (p. 101)

En este sentido, conceptualizar las prácticas pedagógicas demanda un lenguaje que fusione teoría y práctica con un enfoque procesual integrado y reflexivo. Como señaló Benner (1980), la

ciencia de la educación moderna requiere desarrollar un lenguaje común que supere la división entre teoría y práctica. La solución de estos desafíos no radica en una normativa rígida, sino en la autorreflexión, tanto de la formación teórica científica como de las prácticas pedagógicas. Este enfoque procesual permitiría que la práctica se beneficie de la guía y la orientación de la ciencia, a la vez que la ciencia se enriquece con la inspiración y la corrección que emanan de la práctica.

4.2. Caracterización de las prácticas pedagógicas

La perspectiva de enfoque procesual en las prácticas pedagógicas, se estructura en tres fases: primero preactiva, fase de diseño o planificación; segunda fase activa o de interacción y tercero una fase posterior de revisión. Giné Freixes *et al.* (2006) explican que las decisiones se orientan en tres tipos: “decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos), decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos (cómo hacerla) y decisiones referidas a la evaluación (a su vez, muy relacionadas con las metodológicas)” (p. 14).

Tabla 19

Prácticas pedagógicas con enfoque procesual

	PREACTIVA	ACTIVA	POST ACTIVA
SEGÚN Giné Freixes <i>et al.</i> (2006)	Decisiones referidas a las intenciones	Decisiones referidas a la metodología, a la organización y a los recursos	Decisiones referidas a la evaluación del proceso
NIVEL MACRO		Decisiones político administrativas	
NIVEL MESO	Decisiones adaptación y diseño	Decisiones en la gestión de aula	Decisiones evaluativas
NIVEL	Selección de contenidos	Comunicación y relación entre estudiantes y docentes	Reflexión y evaluación
MICRO	Organización de las actividades diferenciadas	Agrupación y asociación de los estudiantes en clase Distribución del tiempo y espacio de clase Utilización de materiales de clase	

Nota. La tabla contiene los niveles macro, meso y micro de las prácticas pedagógicas en las fases preactiva, activa y post activa.

4.2.1. *Las prácticas educativas*

Las prácticas educativas abarcan acciones, procesos y relaciones que contribuyen al desarrollo integral de los individuos a lo largo de su vida; estas prácticas incluyen no solo las actividades relacionadas con el sistema educativo institucional y las prácticas pedagógicas, sino también las pautas de crianza en la familia y otras experiencias educativas formales e informales en la comunidad; además, comprenden iniciativas educativas de diferentes entidades no escolarizadas, como hogares de acogida u orfanatos, organizaciones no gubernamentales (ONG), centros comunitarios, programas de educación no formal, educación en línea y a distancia, y programas de desarrollo comunitario (Benner, 1980; Runge Peña y Gaviria, 2012).

4.2.2. *Las prácticas pedagógicas*

Las prácticas pedagógicas³ se refieren a acciones y estrategias encaminadas a procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo formal incluida la formación docente, las prácticas de enseñanza y procesos evaluativos donde intervienen diferentes actores para la administración, gestión y evaluación escolar. En las prácticas pedagógicas se desarrollan prácticas político administrativas, prácticas de adaptación y diseño, prácticas de gestión en el aula y prácticas evaluativas. Este enfoque procesual de las prácticas pedagógicas no solo incluye las acciones del docente en el aula, sino que también involucra a otros actores que con sus decisiones influyen en el proceso educativo. Así lo expresa Zabala Vidiella (1995) “los docentes, independientemente del nivel en que trabajen, son profesionales que deben diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones, a fin de reconducirlas en el sentido adecuado” (p. 7).

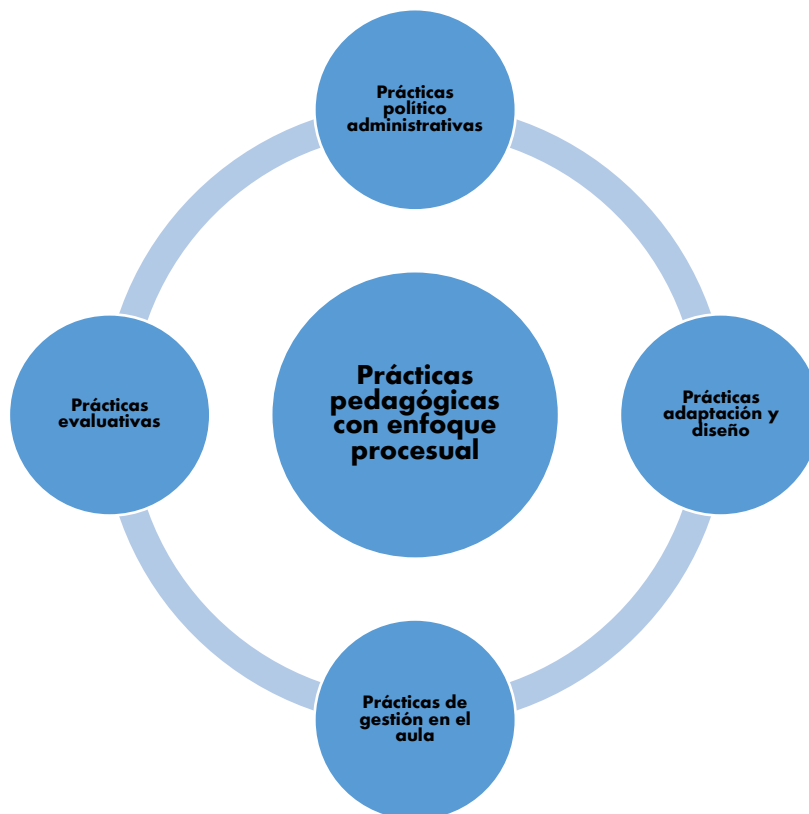
Este enfoque procesual se enmarca en la pedagogía como campo profesional y disciplinar, cuyas prácticas pedagógicas implican la interacción de diversos actores involucrados en el proceso

³ Las prácticas pedagógicas se desarrollan en diferentes niveles: a nivel micro en el aula de clase, a nivel meso en la institución o en la comunidad, y a nivel macro en la región y la nación. Estas prácticas están integradas en un ciclo continuo de toma de decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

pedagógico y se desarrollan principalmente en el contexto del sistema educativo formal, así como también en el campo emergente de la educación informal. Según Bolívar (1999) sobre los procesos del diseño a la institucionalización, explica que “a diferencia de una cierta linealidad que se atribuyó antaño a esos procesos, ahora se resume que esa perspectiva no es adecuada, pues entre los mismos se dan relaciones que son, más bien, interactivas y cíclicas” (p. 167). Por lo anterior, se considera que, en el sistema educativo formal, se establecen prescripciones y lineamientos que dirigen y regulan las prácticas pedagógicas; estas abarcan procesos de planificación, ejecución y evaluación, integrando el proceso en un ciclo que se concreta en niveles macro, meso y micro, a saber, son:

Figura 9

Enfoque procesual de las prácticas pedagógicas



Nota. Esta figura muestra las prácticas pedagógicas desde un enfoque procesual en diferentes niveles: a nivel macro, las prácticas político-administrativas; a nivel meso y micro, las prácticas de adaptación y diseño, las prácticas de

gestión en el aula y las prácticas evaluativas. Todo esto se integra en un ciclo que nutre las decisiones político-administrativas.

5.2.2.1. Prácticas pedagógicas político administrativas

Se refiere a las prescripciones políticas gubernamentales, que incluyen ordenanzas según los intereses de la política internacional, nacional, regional o local, trazando los objetivos de educación a largo plazo para una nación, región o localidad. Estas políticas pueden imponerse según una racionalidad instrumental, siguiendo una acción mecánica, o pueden construirse a través de la acción crítica, que implica reflexión y diálogo entre los diferentes actores educativos. En este contexto, las prácticas pedagógicas no solo siguen instrucciones y secuencias preestablecidas, sino que también pueden transformarse mediante una reflexión crítica que considera las multiplicidades y singularidades del contexto educativo.

4.2.2.2. Prácticas pedagógicas de adaptación y diseño

Las instituciones educativas se guían por las directrices establecidas y adaptan las prescripciones para alinearse con las políticas nacionales e internacionales, organizando la prestación del servicio educativo de acuerdo con sus propias condiciones y posibilidades. El proceso de adaptación y diseño pedagógico implica la selección de contenidos y la organización de actividades diferenciadas, considerando las características inclusivas y las necesidades particulares de los estudiantes. Este proceso puede abordarse desde una racionalidad instrumental, donde la adopción consiste en una fiel reproducción de las prescripciones, o desde una perspectiva crítica, donde la adaptación implica acuerdos sobre cómo modificar y adecuar las prácticas pedagógicas para responder convenientemente a las condiciones y necesidades del contexto específico.

4.2.2.3. Prácticas de gestión en el aula

Los docentes apropian y ajustan sus acciones según su perfil, estilos, intenciones y formación; durante la ejecución de las prácticas pedagógicas de gestión de aula, los docentes, ponen en práctica planes, adaptándose según las necesidades y dinámicas del aula. En las prácticas de

gestión de aula se encuentran acciones encaminadas a comunicación y relación entre estudiantes y docentes a través de acuerdos de convivencia, también en agrupación y asociación de los estudiantes en clase con situaciones relacionadas con el clima escolar; así como la distribución y gestión del tiempo, organización de espacios y utilización de materiales; según criterios institucionalizados en la planeación escolar. En este marco, las prácticas pedagógicas de los docentes se equilibran entre la implementación de procedimientos establecidos y reflexión crítica durante la acción.

4.2.2.4. Prácticas evaluativas

Las personas, que participan del proceso, documentan los resultados cuantitativa y cualitativamente; este proceso evaluativo incluye evaluaciones externas o internas que dan cuenta de las dificultades, modificaciones, aciertos, desaciertos, experiencias, vivencias del proceso. En las prácticas pedagógicas evaluativas, se lleva a cabo un proceso de evaluación, tanto formativa como sumativa, para analizar los resultados y retroalimentar el proceso de mejoramiento.

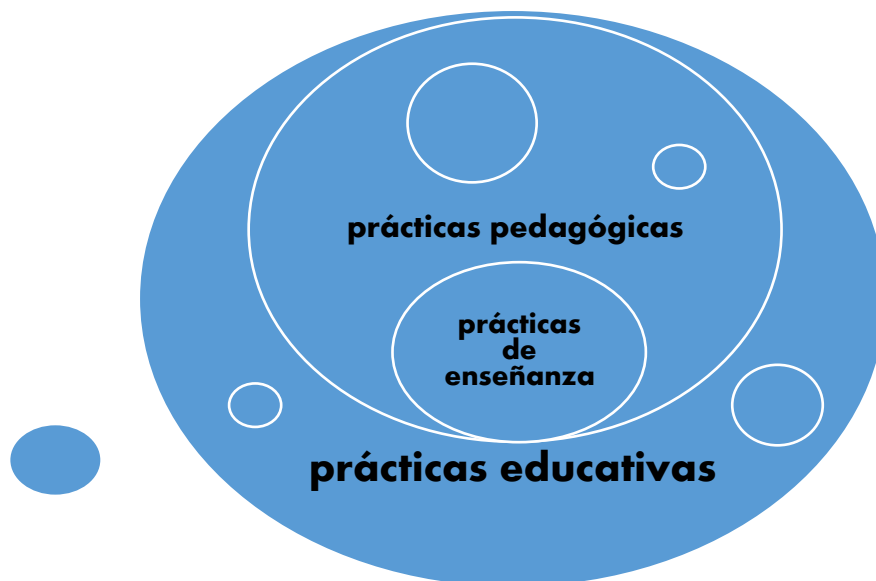
Es importante destacar que las prácticas pedagógicas con enfoque procesual no son estáticas ni rígidas. Por el contrario, son flexibles, permitiendo que las prescripciones se modifiquen, ajusten o varíen según sea necesario. Esta adaptabilidad puede deberse a la autonomía profesional de los docentes, las necesidades específicas de los estudiantes o situaciones emergentes durante el proceso.

4.2.3. *Las prácticas de enseñanza*

Las prácticas de enseñanza se refieren específicamente a las estrategias y técnicas utilizadas por los docentes para transmitir conocimientos y habilidades a los estudiantes. En el marco de las prácticas pedagógicas, se incluyen las prácticas de enseñanza que se relacionan con el contacto directo entre los docentes y estudiantes en el aula.

Figura 10

Representación de las prácticas educativas, pedagógicas y enseñanza



Nota. Esta figura muestra las categorías incluyentes de prácticas educativas, prácticas pedagógicas y prácticas de enseñanza. Las prácticas educativas constituyen el marco general que engloba todas las acciones, procesos y estrategias destinadas al desarrollo del aprendizaje en contextos formales, no formales e informales. Las prácticas pedagógicas representan un subconjunto más específico enfocado en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizadas y las prácticas de enseñanza constituyen el núcleo operativo en el cual se despliegan las estrategias, técnicas y actividades concretas para facilitar la transmisión y construcción del conocimiento en el aula.

Esta perspectiva ampliada reconoce que las prácticas educativas no se limitan al ámbito escolar, sino que incluyen experiencias educativas en diversos contextos; las prácticas pedagógicas, por su parte, abarcan todas las acciones que facilitan el funcionamiento de la escuela como institución educativa, tanto dentro como fuera del aula mientras que las prácticas de enseñanza se centran en la interacción directa entre docente y estudiante. En resumen, todas las prácticas pedagógicas son prácticas educativas, ya que se refieren a acciones dentro del sistema educativo, pero no todas las prácticas de enseñanza son prácticas pedagógicas, ya que estas últimas se enfocan específicamente en las acciones de enseñanza aprendizaje. Las prácticas pedagógicas abarcan un espectro más amplio de acciones y decisiones relacionadas con la educación escolarizada.

4.3. Perfil de los docentes

Tabla 20

Parrilla tipológica de los docentes participantes

CÓDIGO	NIVEL DE ESTUDIOS	EXPERIENCIA LABORAL	NIVEL DE DESEMPEÑO	SERVICIO ACTUAL
	Profesional	1278	Primaria	Activo
	Especialización	2277	Básica	Pensionado
	Maestría	Provisional	Secundaria	
	Doctorado		Media	
D1 Imelda Gallego D1IG	Docente con maestría, 1278, primaria, activo			
D2 Clemente Montaña D2CM	Docente con maestría, 1278, media educación física, activo			
D3 Yurani Rivera López D3YR	Docente especialización, provisional, metodologías flexibles, activo			
D4 Juan Carlos Ramos D4JCR	Docente maestría, 1278, media física, activo			
D5 Mariana Cortés D5MC	Docente maestría, 1278, primaria, activo			
D6 Yamileth Urrutia D6YU	Docente especialización, 1278, secundaria matemáticas, activo			
D7 Sandra Sarria D7SS	Docente Maestría, provisional, secundaria, media, activo			
D8 Adolfo León Gutiérrez D8AG	Docente especialización, 2277, secundaria, pensionado activo			
DD9 Manuel Riascos DD9MR	Directivo Docente 9 maestría, 2277, activo			
DD10 Hugo Lozano DD10HL	Directivo Docente 10 doctorado, 1278, activo			

Nota. La tabla captura información de los perfiles de los docentes participantes, construida a partir de factores de cargo, nivel de estudios y experiencia laboral, nivel de desempeño, servicio actual.

4.4. Ruta metodológica para analizar las prácticas pedagógicas

Para lograr la reconstrucción de las prácticas pedagógicas, se parte del concepto de la educación como práctica social inmersa en un marco de tensiones propias de la racionalidad técnica instrumental de orden estratégico. El tratamiento analítico implementado en este estudio surge de la interpretación de la investigadora, quien, a la luz de la teoría del círculo hermenéutico, busca en primera instancia, en las respuestas de los docentes, huellas de las prácticas pedagógicas con población escolar en condición de desplazamiento forzado, como señala Carr (1995):

La educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista

educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de autoevaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto práctica educativa de forma racional y reflexiva. (p. 154)

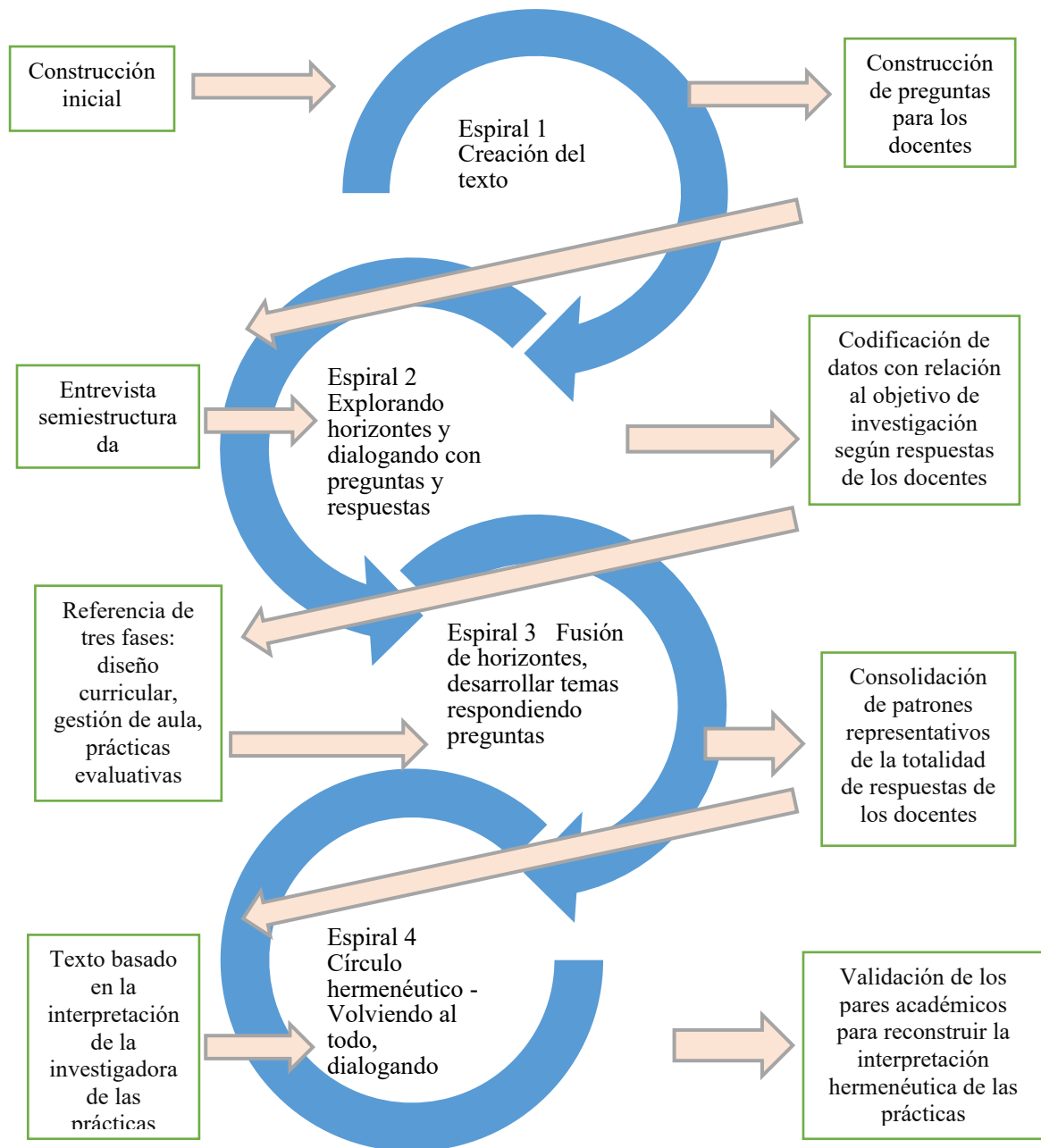
Para esta reconstrucción se utiliza el concepto de círculo hermenéutico, según Paterson y Higgs (2005) el texto se comprende como un todo y al mismo tiempo, reconocen cómo el todo contextualiza cada una de las partes, logrando iluminar el texto dentro de su contexto; en otras palabras, el círculo hermenéutico consiste en el arte de la interpretación no solo de textos, sino también del contexto; para esto es indispensable un acercamiento real a lo que se va a interpretar, ya que, si el investigador desconoce las particularidades del contexto, los resultados de la investigación se ven afectados. Por el contrario, si el investigador tiene una comprensión cercana de la realidad del contexto, la interpretación de lo investigado se enriquece significativamente.

En este estudio, se destaca que la investigadora trabajó durante 17 años con la población docente cercana al contexto de investigación, lo que potencia la interpretación y la validez de los resultados, como refiere Carr (1995) al mencionar que:

En cambio, dado que los problemas a los que trata de enfrentarse la investigación educativa sólo surgen a los profesionales de la educación, hay que reconocer que su participación activa en las investigaciones es indispensable. En realidad, sólo podrá garantizarse la posibilidad de que la investigación sea, a la vez, educativa y científica si se consigue abandonar todas las divisiones y distinciones que, en la actualidad, separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa. (p. 116)

Figura 11

Espiral hermenéutica



Nota. La figura muestra los giros de la espiral hermenéutica con sus respectivas entradas y salidas al pasar al siguiente giro. *Fuente.* (Paterson y Higgs, 2005, p. 344).

Espiral 1 Creando los textos: La espiral comienza con la construcción del concepto de prácticas pedagógicas, analizando lo que significa para este estudio y cómo se caracterizan, a partir

de la revisión de literatura resultante del proceso investigativo y la experiencia docente de la investigadora. Se documenta el concepto de prácticas pedagógicas con otros autores, explorando sus formas de comprensión, y se revisan las prácticas pedagógicas agenciadas con la población escolar en condición de desplazamiento forzado entre 2000 y 2020.

El resultado de este primer círculo de la espiral es la comprensión de un horizonte a través de la literatura, a partir del cual se formula una pregunta: ¿Qué prácticas pedagógicas implementaron los docentes en las escuelas que atendieron a población estudiantil en condición de desplazamiento forzado? Esta pregunta conduce a la creación de un cuestionario con 19 preguntas validado por juicio de tres expertos (ver anexo A).

El primer paso del círculo hermenéutico consiste en la revisión de la literatura sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. Este análisis preliminar permite anticipar los conceptos que posteriormente se confirmarán o refutarán con los relatos de los docentes, generando una comprensión más amplia de las expectativas de la investigación. Para ello, se organizaron los supuestos teóricos de las prácticas pedagógicas docentes, sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 21

Hipótesis y supuestos teóricos de las prácticas pedagógicas docentes

CATEGORÍA	CONCEPTOS
Organización de las actividades	Planeación, diseño, actividades, secuencia, didáctica.
Comunicación y relación entre estudiantes y docentes	Eventos, historias de vida, costumbres, apoyo emocional, experiencia.
Agrupación y asociación de los estudiantes en clase	Aceptación, acogida, discriminación, rechazo, integración.
Distribución del tiempo y espacio de clase	Talleres, rincones, espacios, horarios.
Organización de los contenidos de clase	Modificaciones, ajustes, contenidos, adaptaciones.
Utilización de los materiales	Disponibilidad, recursos, materiales.
Evaluación	Desempeño, enfoque diferencial, reflexión, experiencia.

Nota. La tabla contiene las categorías y conceptos anticipados para la entrevista a docentes

Espiral 2 Explorando horizontes y dialogando con preguntas y respuestas: en el trabajo de campo, las preguntas iniciales se adaptaron en función de la información que los docentes proporcionaban durante las entrevistas. Esto llevó a la investigadora a realizar ajustes metodológicos en la forma, pero no en el fondo. La entrevista semiestructurada sirvió como guion, permitiendo a los participantes expresar libremente sus experiencias con la población escolar desplazada. Los ajustes se centraron en rescatar los datos principales necesarios para comprender las prácticas pedagógicas de los docentes. En este punto, se retoma la pregunta inicial y se alinea con el objetivo de la investigación, relacionándola con los relatos de los docentes. Desde esta perspectiva, el círculo hermenéutico permite establecer relaciones entre la parte de los relatos de los docentes, con el todo de la investigación. A partir de aquí, comienza la comprensión del horizonte conceptual de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

Las respuestas de los docentes se recopilaban mediante entrevistas semiestructuradas realizadas entre octubre de 2023 y febrero de 2024. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas utilizando el programa Office 360°. Las grabaciones originales se almacenaron en formato de audio en el Drive. Durante la transcripción, se incluyeron observaciones de la investigadora, capturadas en el momento de las entrevistas, que permiten identificar acciones relacionadas con las emociones y sentimientos expresados por los docentes, asegurando que ningún detalle pase desapercibido.

En este punto, se leen repetidamente los relatos, se toman como referencia tres ejes: adaptación y diseño, gestión en el aula y prácticas evaluativas; luego, se tomó la expresión literal del relato de los docentes se resaltó con marcadores de diferentes colores para facilitar la codificación de las categorías: verde para adaptación y diseño, azul para gestión en el aula, amarillo para las prácticas evaluativas (ver tabla 16).

Tabla 22

Análisis de la información de las prácticas pedagógicas

CATEGORÍA INICIAL	PERMUTARON A	CONCEPTOS AMPLIADOS
Organización de las actividades	Adaptación y diseño	Selección de contenidos
Organización de los contenidos de clase		Organización de las actividades diferenciadas

Comunicación y relación entre estudiantes y docentes	Gestión en el aula	Comunicación y relación entre estudiantes y docentes
Agrupación y asociación de los estudiantes en clase		Agrupación y asociación de los estudiantes en clase
Distribución del tiempo y espacio de clase		Distribución del tiempo y espacio de clase
Utilización de materiales	Prácticas evaluativas	Utilización de materiales
Reflexión y Evaluación		Implementación de estrategias de enseñanza inclusivas

Nota. Esta tabla contiene en la primera columna las categorías iniciales, en la segunda columna el agrupamiento de categorías y en la tercera columna los códigos que componen cada categoría.

Espiral 3 Fusión de horizontes, desarrollar temas respondiendo preguntas: A partir del consolidado de las entrevistas, se identificaron los temas según las respuestas. Para ello, se tomó la cita literal de los textos y se organizaron las voces de los docentes, identificando las respuestas a los tres ejes de referencia. Este proceso se realizó de forma manual, sin la mediación de ningún programa tecnológico. Los nombres de los participantes se omitieron y se identificaron con un código, conforme a la parrilla de perfiles (ver punto 4.6).

En este punto, se integraron las categorías y conceptos a la luz del marco teórico, donde se localizaron los temas y patrones más consistentes que permitieron ampliar la comprensión de las prácticas pedagógicas según la voz de los docentes. Es decir, se buscó comprender una parte del todo. En este ciclo, se consolidaron patrones representativos de las respuestas de los docentes, comparando constantemente lo dicho por cada docente con el concepto integral de las prácticas pedagógicas. Luego, se construyó el texto (basado en la interpretación de la investigadora), caracterizando las prácticas pedagógicas en instituciones con población escolar en condición de desplazamiento forzado.

Espiral 4- Círculo hermenéutico - Volviendo al todo, dialogando: el círculo hermenéutico se completó cuando se comparten las transcripciones, el análisis temático y los hallazgos con dos colegas para que revisen y comenten la interpretación realizada. Este paso tiene como objetivo validar la interpretación con pares académicos, permitiendo que confirmen, ajusten o amplíen las interpretaciones. En este punto, se finaliza el círculo, volviendo a la totalidad con las validaciones de los pares académicos para reconstruir la interpretación hermenéutica de las

prácticas pedagógicas y la comprensión de las prácticas orientadas a la praxis. El círculo hermenéutico, en última instancia, facilita la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes con población en condición de desplazamiento forzado, desde la voz de los docentes.

4.5. Hallazgos de las prácticas pedagógicas de los docentes con población escolar en condición de desplazamiento forzado

Según Gimeno y Pérez (1996), desde el enfoque de las interacciones en las prácticas y las transformaciones, se plantea que “la ventaja está en propiciar un entendimiento más coherente de la práctica pedagógica no reducida a problemas técnicos exclusivamente, sino apreciando como, dialécticamente, esferas diversas de la realidad codeterminan la práctica pedagógica” (p. 151). En esta lógica se describen los hallazgos de los procesos de interacción y contraste entre diferentes multiplicidades y singularidades que agenciaron los docentes en sus prácticas pedagógicas con población escolar en condición de desplazamiento forzado.

4.5.1. *Categoría adaptación y diseño*

Los hallazgos sobre adaptación y diseño se evidencian en los documentos institucionales y en la voz de los docentes. Los docentes manifiestan que la institución es de carácter etnoeducativo, esto debido a que la mayoría de los estudiantes se autorreconocen como afrodescendientes; dicha caracterización es la principal razón para plantear los propósitos comunes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Estos Proyectos (PEI y PEC) no como producto sino como conjunto de intenciones que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes.

Es de resaltar lo expuesto por Böhm (1991) recordando brevemente cuando mencionó que:

desde la época de Aristóteles, debían diferenciarse los conceptos de *poiesis* como trabajo productivo de objetos, y *praxis* como accionar libre, responsable y orientado hacia lo intersubjetivo. Si el hacer productivo tiene su meta en el objeto fabricado, que es así extrínseco (o sea, producto), el actuar que, en cambio, es el realizar bien justamente algo, tiene su sentido en sí mismo siempre, y se hace pleno en su misma realización (el accionar). Por eso es que la producción poética puede (y debe) “e-valorarse” a partir del producto; pero en el actuar responsable debe “valorarse”, no comenzando por sus resultados visibles, sino principalmente por su intención y disposición, es decir, por los valores que lo encabezan. (p. 65)

La intención de estos proyectos es el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes. Si bien es cierto que no toda la población afrodescendiente es desplazada por el conflicto, los estudiantes que migran desde las regiones del Chocó, Nariño y Cauca encuentran en estas instituciones un espacio de respeto por sus valores ancestrales, por su cultura y un reconocimiento de su arraigo cultural. Es decir, los estudiantes y las familias procedentes de la región del Pacífico se convierten en parte identitaria de la comunidad, precisamente por la relación entre sus raíces y las prácticas pedagógicas institucionalizadas desde 2008 y reconocidas por la Secretaría de Educación Municipal en 2019. Como señala una docente: “Nosotros, como escuela, éramos los que teníamos que hacer las adaptaciones” (00:13:18- D1 Imelda Gallego). Esto está en línea con lo expuesto por Perrenoud (2004), quien afirma: “Si la sociedad cambia, la escuela no puede evitar evolucionar con ella, anticiparse e incluso inspirar las transformaciones culturales” (p. 183). Esto implica que las prácticas pedagógicas se manifiestan a través de una amplia gama de comportamientos prácticos y experiencias educativas, y, según Giné Freixes *et al.* (2006), las clasificaría como decisiones referidas a las intenciones. En este estudio, se entienden como decisiones de adaptación y diseño a nivel meso (institucional) y a nivel micro (en el aula).

Una docente describe este proceso de la siguiente manera:

Hay un criterio general que tratamos de seguir en Nuevo Latir, el criterio general es atender la situación de los estudiantes (...) Entonces qué nos tocó hacer a mis compañeros que iniciaron y luego, cuando yo llegué, nos correspondió, primero, tener una mirada amplia(...) apoyar de acuerdo con lo que necesiten, que finalmente eso es lo que del de eso se trata: La equidad; porque darle todo lo mismo es igualdad, pero apoyar a los estudiantes de acuerdo con lo que requieren, eso requiere que no todos le das de lo mismo (...) Entonces ese criterio fue el que el que primó en todos mis compañeros y compañeros que iniciaron en el Nuevo Latir. Esto lo iniciaron pensando en eso y eso fue como miramos el derrotero inicial, de hecho, creamos el primer grupo y yo llegué y me inserte en el primer grupo, lo adopte, lo promoví y lo sigo promoviendo, lo seguiré escribiendo, lo construimos y lo adoptamos la categoría habitancia, esa categoría no existe, es una creación del equipo de docentes, del equipo directivo, de la Comunidad, de los estudiantes, que fue necesaria construir para poder estar ahí en el colegio y que el Colegio, fuera adoptado por la gente. (00:04:30 - D7 Sandra Sarria)

Lo expresado por la docente se reflejó claramente en la documentación institucional, la cual proporciona evidencia específica sobre las intenciones de adaptación y diseño que contribuyen a consolidar la identidad institucional:

La Identidad: como Institución Etnoeducadora construimos procesos educativos que garantizan la supervivencia de las culturas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, con el propósito de fortalecer la identidad y el sentido de pertinencia a partir del reconocimiento de ser afro-colombiano y parte integral de una comunidad étnica, sin desconocer la diversidad de los diferentes grupos étnicos colombianos (Institución Educativa Nuevo Latir, 2011, p. 4).

Respeto Ancestral – Respeto a los Mayores: antes que nada, inculcamos el respeto hacia los Mayores [adultos], pues son quienes conservan la memoria y la sabiduría de los pueblos. A través de ellos conocemos los orígenes, las raíces de nuestra historia, y con ello seguimos las huellas o el recorrido hacia las costumbres y los valores propios o ancestrales. (Institución Educativa Nuevo Latir, 2011, p. 10)

Este hallazgo es importante, porque rescata lo ya denunciado por Martínez Bonafé (2020) sobre la segunda ausencia en el currículo, que tiene que ver con la no incorporación en nuestro contexto de los estudios que han comprendido el currículo como un texto cultural; para esto el autor se pregunta si es posible un currículo situado, que haga visibles e inteligibles los otros saberes de un universo cultural que la tradición occidental olvida, ignora o desprecia. En este caso los hallazgos muestran que sí es posible; porque se logró constatar en la voz de los docentes que las actividades de adaptación y diseño giran en torno al reconocimiento de las diferencias, la identidad, la interculturalidad y se visualiza en todas las prácticas pedagógicas de planeación y ejecución: así lo manifestaron los docentes:

1. *“aprovechemos el día, la afrocolombianidad y trabajamos todo lo que tiene que ver con la medicina ancestral”* (00:17:50 D1 Imelda Gallego)
2. *“en realidad, el colegio es etno por lo mismo que la gran mayoría de los estudiantes esos son etno son pues afrodescendientes”* (00:08:16 - D4 Juan Carlos Ramos)
3. *“pues eso era lo que se hacía, pues para resaltar, pues la parte etnoeducativa la institución”* (00:06:40 - D4 Juan Carlos Ramos)
4. *“la institución es una institución etnoeducadora en la cual se ha pretendido que sea educadora e inclusiva, en la cual se ha pretendido vincular a toda la sociedad”* (00:02:04 -D5 Mariana Cortés)
5. *“hay una fuerte participación de comunidades, por ejemplo, afrodescendiente o estudiantes que se auto reconocen como afrodescendientes y que desde sus vivencias han compartido”* (00:02:35 - D3 Yurani Rivera López)
6. *“es una institución etneducativa donde se trabaja la parte de inclusión, teniendo en cuenta también la diversidad de etnias, la diversidad cultural es muy rica porque hay muchas personas de la parte afro que es la que más predomina en la institución”* (00:0:58 -D6 Yamilet Urrutia).

En estas instituciones investigadas se evidencia que el proceso de adaptación y diseño implica un resultado de acciones y decisiones prácticas que tienen lugar en el contexto educativo,

más que un producto acabado o un conjunto de contenidos fijos, destacando lo ya expresado por Gimeno Sacristán (1988):

El currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. (p. 16)

Ahora bien, para identificar esas acciones en las prácticas pedagógicas de los docentes se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué cambios o modificaciones realizó en la secuencia de las actividades a causa de la población en condición de desplazamiento? Describa esa situación, sus circunstancias, la forma en que la afrontó y la respuesta de los implicados, ¿Qué acciones diferenciales implementó al darse cuenta de alguna situación de los estudiantes desplazados?, Considerando la población en condición de desplazamiento ¿Qué ajustes realizó a los contenidos que sugiere el MEN? ¿Qué tipo de saberes fueron más relevantes con la población desplazada? ¿Por qué? ¿Qué tipo de modificaciones realizó a causa de la población en condición de desplazamiento? Según las respuestas de los docentes se organiza la categoría de diseño curricular los siguientes hallazgos:

4.5.1.1. Selección de contenidos

Los docentes manifiestan que la selección de contenidos surge de las políticas públicas, los derechos básicos del aprendizaje y lineamientos curriculares; sin embargo, refieren específicamente que han ajustado dichas directrices a las condiciones del contexto, por ejemplo; las historias de vida, relatos de historias, costumbres, diálogo de saberes, la cartografía social, proyecto de vida, el deporte, las artes, la gastronomía, han tomado fuerza en la selección de

contenidos a fortalecer con los estudiantes desplazados que llegan a estas instituciones. Así lo expresan literalmente los docentes:

- Historias de vida: *“en el momento en que comenzamos a identificar todas estas situaciones dentro del aula con los estudiantes resulta y acontece que a mí me pareció la buena idea de llamar a padres de familia que quisieran de una en una a una asamblea de padres e hicimos la invitación a los padres que quisieran contar sus experiencias de vida desde el desplazamiento y el desarme”*. (00:23:29 - D1 Imelda Gallego)

“dentro de las mismas actividades de ética y valores, cuando se habla de ¿quién soy yo? ¿cuál es mi proyecto de vida? ¿de dónde vengo?, ¿cuál es mi historia? o mi árbol genealógico y que se reconozca cada uno de los momentos de la historia que llevaron a estas personas a desplazarse y en la condición en la que se encuentra de una u otra forma se busca sensibilizar a los estudiantes frente a este aspecto”. (00:03:36 - D3 Yurani Rivera López)

- Proyecto de vida: *“dentro de las actividades de cátedra de estudios afrocolombianos se tiene el proyecto de vida que se puede abordar desde ese ámbito, desde el conocimiento o reconocimiento que tienen de su historia, de su historicidad, ¿de dónde vienen? ¿Cuál es su propósito?”* (00:02:02 - D3 Yurani Rivera López)

La narración de historias de vida y construcción de proyectos de vida fueron usados por los docentes en sus prácticas pedagógicas, esto es una potente alternativa para la reflexión, según lo expresa Uribe García (2019) “el testimonio como expresión implica alguna elaboración procesual, reflexiva, creativa e intencionada por su parte que le otorgue cierta capacidad de clarificar y organizar la experiencia que lo oprime de tiempo atrás y la posibilidad de influir en los otros mediante su comunicación” (p. 221). Siendo así, estas prácticas pedagógicas trascienden de la práctica técnica y se instalan en la praxis reflexiva, involucrando a la comunidad educativa.

El siguiente hallazgo se trata de una situación, narrada por la docente, en clase con los niños del grupo de primero de primaria, niños entre los seis años, que narran historias sobre el truke en su pueblo natal; se resalta en negrilla la expresión asombrosa de la docente:

Relatos de historias:

El señor de la tienda anotaba arroquito, nos daba aceite y nosotros le dábamos la mandarina, la fruta que fuera y llevábamos para casa y usted no se sabe qué significa eso. Entonces otro dice es el trueque. ¿Y entonces cómo ellos van aprendiendo las historias? A mí me parecía muy impresionante, que los niños tuvieran esa concesión de trueque que usted le pregunta hoy a uno de la zona urbana y el estudiante no sabe qué es el trueque, pero los niños, los niños que han tenido esa, ese tipo de dinámicas familiares la tienen clara que es cambiar una cosa por otra, ya vuelve el producto no lo pude vender, tampoco lo voy a echar a perder, pero que alguien me puede dar de lo que hay en necesidad en mi casa y que a mí me sobra. (00:10:10 - D1 Imelda Gallego)

Diálogo de saberes:

Lo relevante es desde su misma ancestralidad, su misma tradición; ellos comparten mucho, como le digo desde su territorio, es mucha la enseñanza que ellos también dejan. Sí que se comparan desde hace un diálogo de saberes constante. Sí, entonces el aprendizaje son muchos, yo diría que todo el aprendizaje es todo relevante. (00:17:49 - D5 Mariana Cortés)

El relato de historias y diálogo de saberes fueron usados en las prácticas pedagógicas de los docentes de esta forma se potencia la narración y como lo expresa Contreras (2016) “mirar la enseñanza como vida que se vive y no como un plan que se aplica” (p. 17) confirmando que cualquier actividad de enseñar o aprender es, ante todo, una experiencia vivida; son vidas que se encuentran, se entrelazan y coexisten.

Cartografía social:

De las muchas actividades una de ellas es la cartografía social y de dónde vengo yo, fueron actividades puntuales para hacer el reconocimiento de la parte cultural de estas comunidades, la cartografía social y está centrada desde cualquier ámbito de los grupos que se tienen en la institución” (00:10:26 - D1 Imelda Gallego)

Las costumbres:

La idea de es el aprovechamiento cultural y enriquecer y no dejar perder todas esas fortalezas costumbres que de una u otra forma también influyen en el crecimiento personal y académico de los estudiantes. Entonces, con todo esto se busca pues a motivar a los estudiantes y la parte académica, pues no va desligada de su cultura, de sus costumbres y de todo su entorno” (00:01:01 - D6 Yamilet Urrutia)

La combinación de la cartografía social y reconocimiento de las costumbres de la población desplazada también fueron prácticas pedagógicas implementadas por los docentes; la cartografía facilitó la identificación de los elementos y las relaciones entre estudiantes desplazados de sus comunidades como la adaptación a la comunidad que lo recibió; estas prácticas enriquecieron las costumbres y comprometieron al estudiante y su familia en el nuevo entorno, así lo expresa Barragán y Amador (2014) “la cartografía social-pedagógica es una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (pág. 89); en este orden de ideas, las prácticas pedagógicas de las docentes involucraron acciones críticas participativas y reflexivas de la acogida en el contexto escolar y comunitario.

Deporte:

Darles a los muchachos es darle esa motivación, más que todo, que ellos vean más allá; en otros países, planteo cómo han llegado personajes a las Grandes Ligas, a los grandes eventos deportivos que se han superado a pesar de sus dificultades y más que todo lo encaminó por la parte deportiva” (00:05:41 - D2 Clemente Montaña)

Arte:

Ellos tienen espacios esto lo hacen desde la oralidad desde sus territorios de sus contextos, el cómo eran sus costumbres y esto pues, como te le comentaba, lo hacen a través de la oralidad, de la cuentería, de la expresión corporal, ya sea la danza, ya sea el deporte, ya sea la pintura, ya sea la escritura y ya sea lo gastronómico. Sí, todo esto se tiene en cuenta

y estos chiquillos, pues a partir de allí ellos hacen sus demostraciones. (00:06:11 -D5 Mariana Cortés)

Las actividades corporales relacionadas con el deporte y las expresiones artísticas formaron parte integral de las prácticas pedagógicas en estas instituciones. Las manifestaciones culturales de los afrocolombianos encontraron en el deporte y la danza una forma de expresar su historia de desarraigo. Como afirman Mundet *et al.* (2015), “el arte, el movimiento y la danza son el eje vertebral para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social, ya que, como se ha ido viendo, se considera una de las formas de comunicación y expresión más adecuada para actuar en esos contextos sociales” (p. 320). En este contexto, el desarrollo de proyectos educativos centrados en la actividad artística y corporal resultó esencial.

Otra de las instituciones, agrupó lo anteriormente descrito, más lo hizo con el modelo holístico, la docente lo explica de la siguiente manera:

Las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, que eso ya marca un paradigma en el cual las sociales no son posturas, también son científicas, sí científicas, sociales y científicas naturales. Las competencias y para hacer esas competencias es importante el uso de la matemática. O sea, la matemática no es la central, la matemática es la que le ayuda a las a las Ciencias Sociales, a las naturales a progresar es una herramienta, sí, está de Campo de Humanidades, el campo de las Humanidades lo tiene que ver con el lenguaje y tiene que ver con el lenguaje inglés y español y tiene que ver con la filosofía. O sea, el pensamiento es el campo de Humanidades, ciencias, Humanidades. El tercer campo, el campo de las artes y el deporte Integrado como lo expresión corporal y el cuarto campo es la integración el campo de integración era la posibilidad que había de a través de un proyecto, conectar estos otros 3 campos y hacer algo que hiciera un cambio en la sociedad, en la Comunidad y que usara los 3 campos en la integración, se volvían en realidad se pone. (00:00:43 Parte 2- D7 Sandra Sarria)

4.5.1.2.Organización de las actividades

La organización de las actividades giró en torno a la identidad institucional resaltando la multiculturalidad e interculturalidad. En cada institución resaltó la realización de actividades en fechas específicas, durante el año se prepararon para el evento de cierre, estas actividades se planearon y se ejecutaron a lo largo del año lectivo; tales como: la semana desepaciana, la semana santarosana y la semana latireña; así fue como resaltaron el día de la afrocolombianidad 21 de mayo y San Pacho en octubre.

Esto lo refieren los docentes de manera precisa:

1. *Como la institución realiza la afrocolombianidad, pues se viene trabajando cada año, con ayuda de todos los docentes y la parte directiva (00:13:54 - D6 Yamilet Urrutia)*
2. *Entonces me centro mucho en lo que son las actividades institucionales, las actividades institucionales, entonces por decir aprovechemos el día, la afrocolombianidad y trabajamos todo lo que tiene que ver con la medicina ancestral”. (00:17:50 - D1 Imelda Gallego)*
3. *En el marco del reconocimiento del día de la afrocolombianidad, es que se celebra la multiculturalidad y la pluriculturalidad. O sea, nosotros somos una etnia, pero no somos una etnia blanca, insiste, en Colombia no somos una etnia afro, no somos una etnia mestiza, mulata, Somos una mezcla de todas las razas que nos identifican como colombianos y hacemos reconocimiento a esa cultura. (00:18:05 - D1 Imelda Gallego)*
4. *Una manera como de incluir e integrar a toda esta comunidad, permitiéndoles su aceptación, su reconocimiento, su autorreconocimiento, su interculturalidad, su pluralidad y todo este aprende es una manera de que ellos se sientan en sus territorios se mira desde sus contextos, desde sus realidades, desde sus entornos, entonces esta es la forma, pues para que ellos participen y se sientan, útiles y activos tanto en ese medio como el de sus familias. (00:02:35 - D5 Mariana Cortés)*
5. *Es una institución educativa donde se trabaja la parte de inclusión, teniendo en cuenta también la diversidad de etnias, la diversidad cultural es muy rica porque hay muchas personas de la parte afro que es la que más predomina en la institución, pues sin dejar*

de desconocer que también hay otras personas de otras etnias como los indígenas, son muy poquitos, pero también los hay, pero más nos enfocamos en la parte afro. (00:01:01- D6 Yamilet Urrutia).

6. *Los profesores que dábamos nuestro aporte, que se hacían máscaras, se hacían pinturas, decoraciones por salón también por regiones, bueno, se hacía cantidad de cosas y eso se hacía cada año, entonces, pues eso era lo que se hacía, pues para resaltar, pues la parte etnoeducativa la institución. (00:06:40 - D4 Juan Carlos Ramos)*
7. *Aquí hay unos proyectos muy buenos, muy importantes y creo que hay un colectivo, entonces es bueno reconocer los proyectos, en esta institución etnoeducativa, ese trabajo se está haciendo con toda responsabilidad, con el mayor esfuerzo y con el mayor entusiasmo posible, porque sabemos el contexto donde nos encontramos y la situación que hay esta población. (00:09:30 - D2 Clemente Montaña)*

En este punto, la organización de las actividades se centró en la pedagogía intercultural, un enfoque que ha generado diversos puntos de discusión entre diferentes autores por el uso no diferenciado entre multicultural e intercultural; algunos críticos señalan que este enfoque puede llevar a la “exotización de las culturas indígenas, afros y campesinas como estáticas y tradicionales” (Sáenz, 2014, p. 207) mientras que otros argumentan que representa una validación de los derechos de personas que históricamente han sido excluidas, silenciadas e ignoradas.

Así lo afirma la docente que reconoce valores democráticos e inclusivos, lo expresa de la siguiente manera:

Hay un criterio general que tratamos de seguir en nuevo Latir, el criterio general es atender la situación de los estudiantes, que es muy diversa, hay situación de desplazamiento, Hay situación de pobreza extrema sin que haya desplazamiento, Hay situaciones de violencia, bueno, son varias situaciones de vulnerabilidad. Entonces qué nos tocó hacer a mis compañeros que iniciaron y luego, cuando yo llegué, nos correspondió, primero, tener una mirada amplia, porque los salones de clase son de 40 estudiantes, ¿cierto? Nos tomó jugar y confluir dos criterios de la masificación, pero dentro de esa masificación, detectar los casos en los que era necesario dar opciones. (00:06:40 - D7 Sandra Sarria)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede visualizar que estas instituciones tienen un alto componente de reconocimiento de la interculturalidad en sus prácticas pedagógicas, alineándose con lo expresado por Aguado (2003), que expone las características de una pedagogía intercultural:

- El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos e inclusivos.
 - La escuela tiene normas que reflejan y legitiman la diversidad étnica y cultural.
 - Los procedimientos de diagnóstico y evaluación favorecen la igualdad de oportunidades/ resultados.
 - El currículo y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.
 - El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
 - Los estilos de enseñanza son utilizados según los grupos culturales.
 - Los estudiantes de diferentes grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela.
 - Los profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas a su eliminación.
- (p. 104)

4.5.1.3.Diseño de actividades diferenciadas

Los docentes manifestaron que en la institución se fortaleció los procesos de inclusión desde los niños hasta los adultos, en el caso de la Institución Educativa Ciudadela Desepaz cuenta con educación para adultos en la nocturna y sabatino; en el caso de la Institución Educativa Nuevo Latir cuenta con educación para adultos en la nocturna; como afirma una de las docentes: *“es una institución de puertas abiertas a la población desplazada por los diferentes conflictos sociales del país, entonces la institución que abre la puerta, brindándole la oportunidad y el derecho tanto niños, adolescentes, jóvenes e incluso a los adultos”* (00:02:15 - D5 Mariana Cortés).

Sobre las decisiones de flexibilización, afirma un profesor que las decisiones se tomaban en reunión de evaluación y promoción donde se dialogaban los casos especiales para facilitar los procesos de inclusión y flexibilización del aprendizaje; asegura el profesor que:

En reunión de docentes y docente de apoyo se habla de la situación de lo que está pasando con el estudiante, lo que está pasando en la familia o bueno cualquier cosa o la situación, así sea enfermedad, bueno y se toma decisiones ahí en el conjunto de los profesores y luego obviamente esas decisiones, cada profesor la retoma en su materia individual, haciendo lo pertinente para cada estudiante. (00:03:09 - D4 Juan Carlos Ramos)

Por otra parte, una de las docentes reconoce que:

En las metodologías flexibles existe la posibilidad de hacer procesos de inclusión con los niños con en condición de desplazamiento, sin salir de lo curricular establecido por el Ministerio, pero haciendo adaptaciones desde las contextualizaciones de los estudiantes, conociendo unas características. (00:07:14 - D1 Imelda Gallego)

Se logró constatar en los documentos y en la voz de los docentes que la institución tuvo un proceso de transformación en la oferta educativa con el fin de ampliar los cupos y atender a la población extraedad. En el caso de la Institución Educativa Ciudadela Desepaz, se dio apertura en el 2005 al aula multigradual, luego se transformó en el año 2010 en aceleración del aprendizaje; después del trabajo sistemático de directivos y docentes (Consejo directivo, 2015). En palabras de la docente participante:

Centré mi interés en hacer realidad el reconocimiento desde la política pública que está establecida en los procesos de inclusión, pero que desde esa época para los estudiantes en estas condiciones no se veía representada en la escuela, entonces ese fue mi interés comenzar desde la realidad, así a peldaños pequeños se iniciaron los procesos de inclusión con estudiantes víctimas en condición de desplazamiento forzado. (00:02:17 -D1 Imelda Gallego);

Es así como se logró en el 2018 dar apertura al programa caminar en secundaria. Una de las docentes que trabajó con este grupo manifiesta que, *“cuando hablamos de los estudiantes de caminar en secundaria, uno siente la diferencia en que no viene con el mismo conocimiento o que no han alcanzado las mismas competencias de los chicos que llevan un proceso en la institución”*. (00:04:57 - D3 Yurani Rivera López), mientras que, otra docente considera:

Todas esas actividades a ellos le ayudan de una u otra manera a mitigar esas dificultades, posiblemente que les ha ocasionado el salir de su territorio y venir acá a otro espacio que no es el que normalmente ellos habitan. (00:19:39 - Yamilet Urrutia)

Los docentes, de manera unánime, expresaron la necesidad de realizar ajustes y flexibilizaciones con la población escolar en condiciones de desplazamiento; estas prácticas pedagógicas implican una acción crítica que no se limita al seguimiento de instrucciones preestablecidas. Los docentes han observado que los ajustes y cambios, que inicialmente se habían planificado de una manera, se fueron modificando y flexibilizando en respuesta a las dificultades encontradas; en este sentido ya lo explicó Gimeno Sacristán (1988) “el currículo es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo” (p. 119). La docente lo recuerda de la siguiente manera:

Cuando comenzamos a trabajar sobre las necesidades existentes en la escuela, desde un currículo que tuviera más flexibilidad frente a esta población que estaba llegando y que nuestras instituciones eran el punto de recepción, pues comenzará a pensar en una capacidad instalada, o sea, cómo la escuela y cómo desde la investigación se puede brindar unas posibilidades donde se centre con metodologías flexibles” (00:7:14 - D1 Imelda Gallego); otra docente lo evoca así: *“cuando hablamos de los estudiantes de caminar en secundaria, se siente como esas ganas de aprender y la forma que se nivelan de forma continua, o sea que quieren, tienen las ganas de aprender y se demuestran ese interés.* (00:04:47 - D3 Yurani Rivera López)

Los docentes desarrollaron la capacidad de ajustar y flexibilizar sus prácticas pedagógicas en respuesta a las necesidades de los estudiantes desplazados, esto destaca la importancia de la práctica reflexiva sobre la práctica mecánica repetitiva. Lo anterior, permite categorizar las prácticas pedagógicas en la categoría de diseño curricular como praxis educativa, refiere Mahon *et al.* (2020) que “la praxis educativa exige un juicio (profesional) informado y orientado por las tradiciones, la historia y la percepción situacional y local; sensible a órdenes y arreglos, condiciones y circunstancias particulares en el lugar de la práctica” (p. 33).

Además, Gimeno Sacristán (1988) afirma que:

Podemos considerar que el currículo que se lleva a cabo a través de una práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo la característica de ser un objeto amaso en un proceso complejo, que se transforma y construye en el mismo. Por ellos reclama ser analizado no como un objeto estático, sino como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos. Y una vez más esta condición es crucial tanto para comprender la práctica escolar vigente como para tratar de cambiarla. (p. 121)

En este sentido, las prácticas pedagógicas a nivel institucional, al centrarse en la adaptación y diseño de actividades, permiten que los docentes tomen decisiones reflexivas alineadas con la *phronesis* aristotélica. Este enfoque implica que, al planificar sus acciones, los educadores reflexionan sobre el contexto y las circunstancias específicas, tomando decisiones contextualmente adecuadas para promover una educación equitativa y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes.

4.5.2. Categoría gestión de aula

La gestión en el aula implica una serie de acciones orientadas a organizar y estructurar la implementación del proceso de adaptación y diseño. Aunque estas acciones suelen tener un carácter técnico, operativo e instrumental, también pueden estar dirigidas hacia una reflexión más profunda. En este punto, la implementación representa el mayor desafío para los docentes de estas instituciones, ya que, además de poner en práctica las adaptaciones realizadas, deben tomar

decisiones reflexivas y contextualizadas, enfrentando las complejidades del entorno educativo y las necesidades de los estudiantes. En este punto exacto, fue el desafío que asumieron los docentes de estas instituciones en sus prácticas pedagógicas, así lo expresa un docente que argumenta su voluntad de gestión *“en todas las actividades que se hacen falta estoy allí, estoy colaborando, pongo mi granito de arena en lo que yo pueda colaborar”* (00:04:48 - D2 Clemente Montaña).

El primer desafío en la gestión de aula con la población en condición de desplazamiento fue la orientación educativa que comprende aquellas inquietudes de los estudiantes, inherentes al proceso de implementación; más allá del uso de técnicas estandarizadas, reconoce la singularidad de situaciones que suelen ser ambiguas, complejas y desafiantes de resolver, como lo señala Gimeno Sacristán (1988):

Una teoría curricular no puede ser indiferente a las complejas determinaciones de que es objeto la práctica pedagógica (...) el valor de los conocimientos del profesor para abordar estas situaciones será fundamentales. El docente eficaz es el que sabe discernir, no el que posee técnicas de pretendida validez para situaciones borrosas y complejas. (p. 58)

Este desafío por mejorar la gestión en el aula para superar estas limitaciones está respaldado en la investigación de Gimeno Sacristán (1988):

Las concepciones curriculares son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el currículum. Si bien la realidad práctica, mediatizada por las urgencias de resolver problemas prácticos de ordenación del sistema escolar, es previa a cualquier planteamiento explícito de orden meta teórico, cuando determinados esquemas de racionalización se hacen explícitos y se difunden, acaban prendiendo en quienes toman decisiones sobre el currículum, y en esa medida se convierten en instrumentos operativos de la forma que adopta y después en la práctica. Si bien el currículum es, antes que nada, un problema práctico que exige ser gestionado y resuelto de alguna forma, los esquemas de racionalidad que adopta no son del todo independientes de ciertas orientaciones de racionalidad para la ordenación de ese campo problemático, con todas las incoherencias y contradicciones que queramos. (p. 41)

Teniendo en cuenta lo anterior, surgieron tensiones entre los aspectos técnicos y los marcos legales en la enseñanza, especialmente en las situaciones que emergen en las prácticas pedagógicas al interior del aula. Estas tensiones se manifiestan en las voces de los docentes; quienes argumentan sobre la gestión en el aula en contextos de población escolar en condición de desplazamiento forzado; afirma una docente que *“primero conocimiento porque una u otra forma hay cierto miedo a la hora de abordar este tipo de problemáticas, el conocimiento de la normatividad de la ley vigente”* (00:06:20 - D3 Yurani Rivera López). Otro docente sobre su metodología en el aula expresa que: *“me toca dar mis clases normales de matemática y hasta ahora he visto que ha sido excelente, un éxito; el hecho de que sean desplazados no quiere decir que tenga dificultades”* (00:09:05 - D4 Juan Carlos Ramos).

De lo anterior, se puede deducir que las tensiones entre los aspectos técnicos y los marcos legales en la enseñanza surgen debido a la necesidad de equilibrar la normativa educativa con las realidades particulares de los estudiantes en condición de desplazamiento forzado. Mientras una docente habla de la preocupación por cumplir con las normativas vigentes, otro docente adopta un enfoque más práctico que priorizan la experiencia del aula, sin percibir las condiciones de los estudiantes como un obstáculo. Esto refleja la diversidad de enfoques frente a los desafíos pedagógicos que surgen en contextos de vulnerabilidad, sugiriendo que, aunque la regulación educativa proporciona un marco, la flexibilidad metodológica puede ser crucial para una enseñanza efectiva en estos contextos.

Según Giné Freixes *et al.* (2006) lo expresan como decisiones referidas a las metodología, organización y recursos (cómo hacerlo), en este estudio se entiende como decisiones en la acción a nivel micro (en el aula) las cuales se codifican en comunicación y relación entre estudiantes y docentes, agrupación y asociación de los estudiantes en clase, distribución del tiempo y espacio de clase y, por último, la utilización de materiales.

4.5.2.1. Comunicación y relación entre estudiantes y docentes

Para identificar la relación entre docentes y estudiantes se realizaron las preguntas: ¿Qué eventos o actividades realizó en la institución para involucrar las historias de vida, cultura, bailes

u otra costumbre del lugar de origen de los desplazados? ¿Qué tipo de apoyo necesitó con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado? ¿Cómo se sintió y cómo reaccionó con los relatos de los estudiantes que experimentaron el desplazamiento? Esto con el fin de que los docentes expresaran libremente sus vivencias sobre la comunicación y relación entre estudiante y docentes.

A partir de las palabras de Martínez Bonafé (2020), que cuestiona si es posible lograr una educación arraigada en las problemáticas particulares de los territorios y subjetividades, y si es viable repensar la práctica escolar alejándose de la tradición eurocéntrica, se puede concluir que la institución investigada ha logrado superar esa ausencia. En estas instituciones se trabaja con los estudiantes en el reconocimiento y abordaje de sus historias de vida, lo que permite una educación adaptada a las realidades locales, donde las subjetividades y las particularidades de los estudiantes son tomadas en cuenta, promoviendo una educación inclusiva y conectada con su entorno social y cultural; esto es evidenciado por una docente, quien expresa cómo visualiza la situación del estudiante en condición de desplazamiento:

El niño se ubica en su contexto y en el contexto que tiene actualmente, que adolece en su desarraigo desde la parte emocional psico afectiva y de salud mental ¿de qué adolece el estudiante? Viene de su proceso de duelo; pero (el estudiante) no lo canaliza porque no lo reconoce todavía porque no ha logrado asimilar la pérdida, porque no reconoce las dimensiones de una pérdida. Como niño se ubica en su contexto y entonces ¿cómo cuenta lo de sus vivencias a sus otros compañeros? armando una cartografía desde todo lo que es su territorio y el territorio que en este momento le ofrece las posibilidades educativas, como se ajusta, cómo se adapta, pero no es tanto llegar allá, sino qué hace la escuela, porque es que la escuela responsable de brindar esas estrategias y eso se da en todo ese andamiaje educativo. (00:10:58 - D1 Imelda Gallego)

La docente reconoce que la escuela tiene un compromiso con las comunidades que han sufrido el desplazamiento, manifiesta comprender esa necesidad y hace el acercamiento al desarraigo que ha atravesado el estudiante, como refiere Freire (1970):

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (p. 74)

Estas prácticas pedagógicas, centradas en el interés por las historias de vida de los estudiantes desplazados y desarraigados de su contexto para habitar un territorio desconocido, se fundamentan en el principio de reconocimiento del otro y de su experiencia. En este marco, la relación docente-estudiante se construye a partir del diálogo, entendido como el medio esencial para desarrollar un pensamiento crítico. Siguiendo a (Freire 1970), solo a través del diálogo es posible generar reflexión crítica; sin diálogo, no hay comunicación y, por ende, no puede haber una verdadera educación.

Así lo indica la docente:

La habitancia para nosotros implica de manera ideal Que siempre haya un diálogo. Por lo mismo que son acuerdos y los acuerdos no se pueden realizar si no hay diálogo, entonces que siempre haya dialogar y siempre tenemos claro de que no podemos cerrar los canales de diálogo, eso es básico. Relaciones docentes, estudiantes". (00:13:51 - D7 Sandra Sarria)

En esta línea, los docentes expresan empatía, entendida como la capacidad de comprender las perspectivas desde las cuales cada individuo percibe el mundo. Este enfoque incluye una mayor conciencia de sí mismos, apertura, respeto, reflexividad y sensibilidad hacia los demás, culminando en una mayor modestia cultural (Deardorff, 2020). En sus relatos, los docentes comparten reflexiones sobre los sucesos y experiencias de vida de sus estudiantes. Uno de ellos afirma:

Cuando yo me di cuenta de estas situaciones, yo trato de ser empático con ellos porque yo también de una de otra manera viví esta situación porque yo soy, pues he vivido mucho tiempo por acá, pero yo soy de del campo, yo soy de un pueblo que queda hora y media de Cali y también de alguna otra manera esta situación y yo trato de ser empático con ellos, comprenderlos de buscar que sean aceptados por los compañeros, tratar de que no se haga

tan difícil la convivencia no se le haga tan difícil la parte también académica, porque ellos conviven con nosotros. (00:02:24 - D2 Clemente Montaña)

Otros docentes manifestaron curiosidad por la situación de sus estudiantes desplazados, afirma la docente “*yo requería conocer desde la Secretaría de académica de mi institución, identificar si es estudiante en realidad era desplazado*” (00:04:02 - D1 Imelda Gallego); así también lo afirma otra docente “*es importantísimo hacer ese recorrido, importantísimo volver a la raíz e importantísimo reconocer al otro con su diferencia y ser empático en esa historia de vida*”. (00:07:40 - D3 Yurani Rivera López). En este sentido, los docentes expresaron acercamiento a sus estudiantes basados en la experiencia personal de desplazamiento; así lo refiere la docente:

Algunos estudiantes nacieron en Cali, pero vienen de padres desplazados por las diferentes problemáticas que hay en los municipios o partes rurales de cercanos a Cali, como por ejemplo la parte de Buenaventura, la parte de río Zabaletas En una época viví en la parte rural y entonces me tocó la primera, como dice la primera masacre en el en Zabaleta, entonces en ese tiempo yo era una niña y fue algo bastante complejo, entonces me siento, digamos, de una manera u otra, identificada con la situación de que de la que viven algunos de nuestros estudiantes”. (00:02:22 - D6 Yamilet Urrutia)

En resumen, desde la voz de los docentes se evidenciaron acciones de respeto, escucha, curiosidad, reflexión, compartir, empatía y construcción de relaciones, estos se consideran elementos fundamentales en el desarrollo de las competencias interculturales (UNESCO 2017).

Ahora bien, otro aspecto de la relación de docentes y estudiantes se establece involucrando al estudiante, Zabala Vidiella (1995) sobre tener en cuenta las aportaciones de los estudiantes indica que:

Para conseguir que los alumnos estén interesados es preciso que los objetivos de saber, realizar, informarse y profundizar sean una consecuencia de los intereses detectados; que ellos puedan saber siempre qué se pretende en las actividades que realizan; y que sientan que lo que hacen satisface alguna necesidad. (p. 96)

Una docente también reflexiona sobre cómo el desconocimiento impide involucrarse con los demás, mientras que el reconocimiento facilita la comprensión del otro. Así lo afirma la docente:

Al desconocer la historia, uno tiene un arraigo identitario que no permite a involucrarse o acoplarse a las costumbres, a los gustos de la población en la que se encuentra, pero cuando se hace ese recorrido uno puede entender al otro y entender sus vivencias. (00:07:03 - D3 Yurani Rivera López)

Otro docente considera que los estudiantes participaban libre y espontáneamente en las actividades propuestas sin distinción de procedencia cultural, cuando manifiesta que:

Pues obviamente ellos participaban, ellos simplemente se disponían, también participaban en los bailes, mucho baile, pues folklórico, yo no veía como que no, al contrario, yo veía que siempre allá esa participación por parte de todos los estudiantes, sea el color que fuera. (00:07:31 - D4 Juan Carlos Ramos)

Por otra parte, la comunicación entre docentes y estudiantes fue concertada, sobre promover canales de comunicación Zabala Vidiella (1995) afirma que “entender la educación como un proceso de participación guiada, de construcción conjunta, que lleva a negociar y compartir significados, hace que la red comunicativa que se establece en el aula, es decir, el tejido de interacciones que vertebran las unidades didácticas, tenga una importancia crucial” (p. 103). En línea con lo referido, afirma una docente:

Nosotros ya no hablamos de convivencia. Nosotros no tenemos manual de convivencia. Nosotros tenemos acuerdos para la habitancia; entonces, cuando usted llega a un acuerdo, como tú sabes, los acuerdos son entre las partes; en cambio, un manual, a usted le dice lo qué puede hacer y lo que no puede hacer o lo que está prescrito hacer. No trabajamos así, hacemos acuerdos al principio del año. (00:10:57 - D7 Sandra Sarria)

En la Institución Educativa Nuevo Latir se construyó la categoría habitancia que transversaliza todas las interacciones institucionales, en este caso la comunicación y relación de

docentes estudiantes está mediada por los acuerdos de habitancia, basados en: 1. Me veo, me reconozco, me merezco. 2. Me relaciono con otros. 3. Me relaciono con el mundo material. 4. La acción de dar a la comunidad y al mundo. 5. Mi responsabilidad con mi formación ética, física, emocional, cognitiva, social y espiritual. (Consejo directivo, 2021) Todo este proceso de acuerdos para la habitancia está ampliamente documentado en un proceso de acuerdos, diálogo y concertación con la comunidad educativa.

En relación con cómo se sentían los docentes con los estudiantes manifiesta una docente

Me he sentido muy bien como todo, más que todo es perfecto, pero me parece que una institución excelente, uno no se siente, pues yo no me he sentido rechazada en ninguna manera. Veo que cuando los estudiantes también llegan otro personal nuevo, un estudiante al salón es bien acogido y también de la parte de los docentes". (00:22:33 D6 Yamilet Urrutia)

En esa misma línea de relaciones entre docentes y estudiantes declara un docente:

Recuerdo a los guapis, aquí estaban los muchachos que eran de guapi, eran muy queridos acá, muy espontáneos, muchachos que era su realidad, venían de la costa, no tenían sus papás acá en la ciudad de Cali. Ellos se veían que ella entendió El Mundo, estaba al auto, mantenía muy unidos, muy buenos deportista, buenas personas y se hicieron con el cariño de los directivos, de todos los docentes, de los compañeros. (00:06:43 - D2 Clemente Montaña)

La mayoría de los docentes reconocen las experiencias de sus estudiantes en condiciones de desplazamiento y actúan de manera empática ante sus necesidades, identificándose con sus problemáticas, ya que ellos mismos han experimentado el desplazamiento forzado en sus infancias. Esta valentía para avanzar en un proyecto común y reconocer al otro, ya la había expresado Freire (1970) cuando dijo: "la alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra" (p. 84).

4.5.2.2. Agrupación y asociación de los estudiantes en clase

En este punto, se organizan las respuestas a las preguntas ¿Qué tipo de acogida o rechazo percibió por parte de los demás estudiantes hacia los estudiantes desplazados? ¿Qué tipo de actividades o eventos realizó para que los estudiantes desplazados se integraran con sus compañeros? Esto con la finalidad de identificar la agrupación y asociación de los estudiantes en clase.

Se logró constatar que los docentes reafirman la inclusión de una institución de puertas abiertas, así lo expresa la docente *“entonces la institución que abre la puerta, brindándole la oportunidad y el derecho tanto niños, adolescentes, jóvenes e incluso a los adultos, entonces es una manera como de incluir e integrar a toda esta comunidad”*. (00:02:15- D5 Mariana Cortés)

Si bien, es cierto que los docentes notaron unas situaciones de rechazo, descubrieron que era por desconocimiento de las tradiciones culturales de arraigo de la población desplazada, así lo comunica la docente que integró el comité de convivencia escolar; manifiesta que lo primero que hizo en sus prácticas pedagógicas era identificar los imaginarios de estereotipos sobre el estudiante desplazado. Así lo indica la docente:

Lo primero que me pareció a mí era que las situaciones de repitencia o situaciones de estereotipos sobre estos estudiantes, que eran malos estudiantes académicamente no tenían unas conductas adecuadas entre comillas en la escuela, y otras situaciones de convivencia. (00:05:29 -D1 Imelda Gallego)

Había que indagar cuál era el contexto de ese estudiante que estaba haciendo tanto ruido. ¿Desde lo coloquial, lo digo de esa manera, pero que en realidad habría que ir más allá y preguntarnos y sobre esa situación particular, trabajar, entonces qué hicimos? Reunimos estudiantes que pudiéramos identificar cuál cómo sentía la escuela, cuál había sido el cambio brusco de llegar de un lugar a otro por decir de la zona rural y desplazarse a lo urbano. Sabemos para nadie es desconocido que las dinámicas escolares de lo rural a lo al contexto urbano es totalmente diferente. De hecho, por su propia naturalidad de la educación en el aula, en el aula rural, a lo urbano. (00:08:51 - D1 Imelda Gallego)

Zabala Vidiella (1995) describe y valora las diferentes formas de agrupamiento, señalando que “las diferentes tendencias de organización social de los centros educativos y de la clase han estado determinadas más por la costumbre y la historia que por una reflexión fundamentada de las opciones escogidas en cada momento” (p. 117). Además, destaca que “desgraciadamente, en nuestros centros no ha sido frecuente disponer de espacio y tiempo para la reflexión serena, hecho que no contribuye al análisis constante, profundo y desapasionado que una toma de decisión tan compleja merece” (p. 117).

En el contexto de estas reflexiones, los docentes se cuestionaron acerca de las formas de relación entre los estudiantes y las motivaciones detrás de los agrupamientos en el aula. Una docente señala

Tenemos estudiantes, están allí, pero van y vienen, pero no sabíamos entonces ese estudiante con indisciplina, ese que molesta, ese que no sabe, ese que tiene un bajo de desempeño, ese que está en extra edad, eso me llamó la atención”. (00:01:37 - D1 Imelda Gallego)

Pero más allá de inquietar, fue la acción investigativa que la institución realizó para dar cuenta de esas formas de agrupación, y así lo declara una docente:

El proyecto educativo, el PMI proyecto de mejoramiento institucional, se dio a la tarea de hacer una encuesta a una gran cantidad de estudiantes. ¿Preguntando por el ambiente escolar, cómo lo perciben? Y en un 60% lo perciben agradable y aún persiste como idea y hay un 15% que todavía percibe relaciones hostiles, pero nosotros analizamos que casi siempre; (por la atención de casos que estamos haciendo cuando hay conflictos) nosotros percibimos que las relaciones hostiles casi siempre se dan relacionadas con estudiantes que acaban de llegar a la institución. Con mucha frecuencia, es decir, son estudiantes que no han tenido, esa nutrición que hemos dado en años. (00:15:00 - D7 Sandra Sarria)

La construcción de los acuerdos de habitancia que refiere la docente, están documentados así:

Acuerdos para la Habitancia” para la Ciudadela Educativa Nuevo Latir, garantizando la formación integral de los miembros de la comunidad educativa, para la sana y armoniosa Habitancia, catalizada en primera instancia por el diálogo en familia, la persuasión, la mediación y la restauración. (Consejo directivo, 2021, p. 4)

Ahora bien, es importante reconocer que las formas de agrupación responden a la diversidad y la pluralidad de sus estudiantes, como refieren Gimeno y Pérez (1996) sobre la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, donde refieren que “la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones e interés con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica” (p. 31); respecto a los estudiantes en condición de desplazamiento forzado, los docentes comprendían estas diferencias, así lo manifestó otra docente sobre los estudiantes desplazados:

Depende de qué tan homogéneos del grupo, pero tiende a haber un cierto rechazo, pero es por el dialecto porque no se entiende de la misma forma de comunicación, los gustos son diferentes, los conocimientos también son diferentes y además hay una historia muy marcada en ellos que los hace tener una personalidad compleja, que sienten en algunas ocasiones se ha sentido rechazo. (00:02:57 - D3 Yurani Rivera López)

Por otra parte, en las prácticas pedagógicas se dilucidaron situaciones de violencia simbólica, como refiere Cuervo Montoya (2017) “la violencia (...) puede presentarse bajo manifestaciones simbólicas o psicológicas que de igual modo reconducen las conductas de los receptores pasivos de ella” (p. 84); así lo planteó la docente:

Sentí, siento, observé, observo y seguiré observando, el rechazo, se siente el aislamiento, se siente la discriminación, entonces eso se va como acompañando, es ya con el trascender, con el caminar, con el trabajo, ahí de campo es que ya como mejorando esa parte. (00:18:36 - D5 Mariana Cortés)

Según lo anterior, los docentes notaron el rechazo de unos estudiantes a otros; sin embargo, una vez identificadas situaciones de rechazo con la población en condición de desplazamiento los docentes intervinieron de la siguiente manera:

Lograron tener un reconocimiento de sus otros compañeros en cuanto a que venían de otro lugar. Entonces le pongo un ejemplo: el profesor que decía ese estudiante es que habla muy duro, está haciendo indisciplina, entonces los niños se van a propio tanto. ¡No! es que él viene de la costa del Pacífico y allá se habla de un río al otro vecino, ¿cómo está? Y él no está gritando, él está comunicando y viene de un contexto donde para nosotros en lo urbano es indisciplina, pero para la zona rural y para la zona de la zona del Pacífico es un dialecto, es una cultura, entonces era como ir aclarando, que en realidad no había en situaciones de orden comportamental, ni que estaban afectando las en el marco de la sana convivencia eran las dinámicas que traían y llegar a otro territorio desconocido. (00:12:12 - D1 Imelda Gallego)

Así, se generan situaciones que favorecen ambientes inclusivos e interculturales, basados en el respeto, la escucha, el diálogo y el intercambio de experiencias. Según Gimeno y Pérez (1996), la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los estudiantes no se basa en la racionalidad técnica propia de la investigación positivista, sino en las vivencias de las relaciones sociales que se desarrollan en el aula. En este sentido, los docentes, de manera acertada, fomentaron en los estudiantes prácticas sociales de solidaridad, colaboración e intercambio de conocimientos. De manera similar, el documento de la UNESCO (2006), en el Principio No. 3, señala que la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, así como entre naciones.

Por su parte, una de las docentes que vivió la experiencia de ser desplazada en su infancia y trabajar en la institución con población en condición de desplazamiento manifiesta que “*uno ve que hay esa aceptación y hay ese respeto y, si en algún momento, se presenta alguna situación, se le da la atención, dentro de lo que está en las posibilidades de uno porque está el apoyo psicológico*”. (00:23:33 - D6 Yamilet Urrutia)

Otras de las estrategias que se implementan para lograr la integración entre los estudiantes trabajos focales y juego de roles, afirma la docente que:

Desde mi área de formación, que normalmente son las artes, yo he hecho trabajos focales, juegos de roles, además de eso, estrategias pedagógicas en las actividades de clases escrita y producción oral; estrategias pedagógicas que lleven a hacer una integración, una aceptación o general, roles de empatía en cada uno de los partícipes de un salón de clases. (00:04:14 - D3 Yurani Rivera López)

Otra de las prácticas pedagógicas desarrolladas para la agrupación y asociación de los estudiantes la expresa una docente:

Comenzamos a trabajar una estrategia que tuvimos fue el inventario de intereses, es como un instrumento técnico donde se maneja a través del estado motivacional de los estudiantes que le gustan. ¿De qué le gustaría que habláramos? Para la próxima clase en que nos pensamos y ellos van colocando con caritas, me agradaría, no me agradaría o no sé nada de eso y a partir de allí entonces se traía, digamos, como una propuesta, digamos, hablemos de las montañas, ¿entonces para eso te gustaría una canción? Era como para hacerlos que ellos sintieran de que del lugar donde han venido no era desconocido para la ciudad, sino que traíamos todo ese conocimiento, para que ellos se sintieran de que no estaban en un lugar extraño, sino que simplemente sí hacía como la interacción, la verdadera transición entre lo que había pasado y lo que está lo que tenían allí usamos un instrumento. Fue maravilloso porque ellos ya sabían cómo identificarlo a través de sus dibujos. (00:00:27 parte 2 - D1 Imelda Gallego)

Una docente afirma que su trabajo de agrupación se basa en las actividades lúdicas, así lo expresa la docente:

Se han aplicado proyectos y diferentes estrategias una de las principales estrategias ha sido la lúdica, porque la lúdica es el campo de manera pedagógica, una manera de integrar a la comunidad a la comunidad, especialmente a los niños; a través de la lúdica se desarrollan todas las actividades, ya sean académicas de las diferentes áreas, la matemática, la Ciencias Sociales, bueno las diferentes áreas, o sea de manera interdisciplinar, entonces, raíz de esto se desarrollan, digamos, diferentes actividades, ya

sea gráficas artísticas, tradición oral en la cuentería, en la los conversatorios; es a través de esta de esta actividad de la lúdica. (00:04:36 - D5 Mariana Cortés)

Las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en estas instituciones retoman las historias de vida y el significado del desplazamiento forzado desde la experiencia de los estudiantes. Actividades como el juego de roles, los trabajos focales, la producción oral, el inventario de intereses, así como la tradición oral y artística, fueron algunas de las estrategias que los docentes utilizaron para fomentar las relaciones entre los estudiantes; como refiere Gimeno Sacristán (2010) sobre el rescate de la subjetividad y de la experiencia personal y cultural, “todo el conocimiento escolar tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela” (p. 40).

4.5.2.3. Distribución del tiempo y espacio de clase

Para identificar la distribución del tiempo y espacios de clase, se realizó la pregunta ¿Qué actividades en relación con los tiempos y espacios se ajustaron para los estudiantes en condición de desplazamiento?

Los docentes consideraron que para organizar los tiempos y espacios de clase primero hicieron la caracterización de los estudiantes, así lo expresa la docente, “*entonces no solamente pensé en qué era necesario una ficha de caracterización para estos estudiantes, sino también en identificar su procedencia de desarraigo*” (00:05:29 - D1 Imelda Gallego). Otra docente consideró que debía realizar el diagnóstico; lo refiere de la siguiente manera: “*primero es realizando las actividades de diagnóstico a inicio de año, en donde uno encuentra cada una de las características, las necesidades que encuentra en los estudiantes*” (00:01:14 D3 Yurani Rivera López).

Los docentes manifestaron que realizaron diferentes actividades que no se ajustaron exclusivamente al espacio del aula de clases, sino que también se incorporaron prácticas comunitarias e integración con la familia. Entre las prácticas pedagógicas que refieren los docentes se encuentran:

Huerta escolar:

Entonces comenzamos a llevar plantitas medicinales allá en la institución. En ese tiempo había una huerta que no estaba siendo como funcional, pero nosotros le dimos como ese sentido de comenzar a crear desde el proyecto de la medicina ancestral, ¿qué tanto ella contribuye desde los saberes ancestrales, en realidad en salvar vidas? (00:11:48 - D1 Imelda Gallego)

Torneos deportivos:

Acá es el campeonato intramural, con el que se espera mejorar la convivencia para que los valores como el respeto, la tolerancia y saber perder y saber ganar, aceptar al otro, saber que una competición, que hay errores, hay aciertos; entonces, yo participo de una manera, pues transversalizada en ese sentido. (00:04:48 - D2 Clemente Montaña)

Desfiles comunitarios:

Planeamos hacer como un pastel grandísimo, pero en cartón y decorado como si fuera un pastel real y pues también planeamos de pronto con una estudiante que no pesará tanto de que eh, que cuando íbamos por las calles, porque eso obviamente hicimos hasta una salida por las calles y paseamos. (00:05:21 - D4 Juan Carlos Ramos)

Integración de las tradiciones culturales:

Con este grupo se hizo, digamos, el trabajo desde la gastronomía, desde el arte, porque estos estudiantes desde el arte son muy hábiles, incluso desde la forma de hablar tienen muchas habilidades, sus costumbres son totalmente diferentes, todo lo muestra gráficamente, hacen todos muestran gráficamente, artísticamente, entonces, digamos, se hicieron danzas, se hicieron creaciones artísticas de cuentos, ellos crean sus propias canciones, crean sus propios escritos, crean sus propias historias. Digamos, sus historias

la representaban de diferentes maneras escritas, dibujadas, sus manualidades; entonces es una manera, una forma, para que ellos participarán. (00:13:51 - D5 Mariana Cortés)

Esto en línea con lo que refiere Zabala Vidiella (1995) sobre la organización de los espacios, considera que “se trata de una disposición espacial creada en función del protagonista de la educación, el profesorado, en la que los chicos y chicas, como si estuviesen en un cine o un teatro, se sitúan de forma que puedan ver y escuchar a quien representa una fuente básica del saber” (p. 136); en este sentido, los docentes usaron otros tiempos y espacios para ver y escuchar los estudiantes que desde sus habilidades compartían experiencias y talentos propios de sus costumbres. Así lo recuerda la docente:

Hicimos en la institución varias actividades, como desfiles, carteleras y como tú has visto en las fotos, con la finalidad involucrar a esta población incluso que se involucra toda la comunidad con esa finalidad de que los estudiantes se sintieran en su contexto vinculados; tanto así que estás actividades fueron expuestas al Ministerio de Educación nacional”. (D5 Mariana Cortés); otro docente lo evoca así: “hay actividades de deporte, de muestras y obviamente muestras de todo tipo de comidas, de ropa, hasta de peinados afros. (00:19:13 - D4 Juan Carlos Ramos)

Integración con los centros comunitarios:

Por ejemplo, doña Josefina, tú puedes venirnos a contar usted que en condición de desplazamiento nos puede contar cómo fue, entonces nos invitamos con la señora de la biblioteca Olga, (el reconocimiento a Olga, que en ese tiempo era la que estaba a cargo de la biblioteca). (00:08:42 - D1 Imelda Gallego)

En este sentido los docentes de estas instituciones no solo se limitaron al espacio exclusivo del aula de clase, sino que como continúa afirmando Zabala Vidiella (1995) “por otro lado, hay que tener en cuenta las posibilidades de ampliar el espacio físico del centro, introduciendo como concepción espacial general la utilización de los servicios que ofrece la comunidad: biblioteca pública, servicios municipales, asociaciones, museos, etc.”. (p. 137). De igual manera, la UNESCO (2006) señala que "los sistemas educativos deben dar respuesta a las necesidades educativas

específicas de todas las minorías, comprendidos los migrantes y los pueblos indígenas" (p. 17). Sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo se da respuesta desde el aula? La respuesta la dieron los docentes de estas instituciones, quienes, en lugar de responsabilizar al sistema educativo, han implementado prácticas pedagógicas que van más allá de las distribuciones técnicas-rationales de tiempo y espacio para llevar prácticas de acción crítica donde se propiciaron espacios para el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua (UNESCO, 2006).

4.5.2.4. Utilización de materiales

Para identificar la utilización de los materiales se realizaron las preguntas ¿Qué tipo de materiales utilizó habitualmente en clase? ¿Qué dificultades surgieron con la adaptación de materiales para la población en condición de desplazamiento? Los docentes manifestaron el uso de diversos materiales para representar las tradiciones de su arraigo cultural, entre ellos se encuentran:

La huerta escolar para la medicina ancestral:

Con los envases plásticos, los decoramos también por el cuidado del medio ambiente y allí sembrábamos y esto se convirtió en algo muy bonito porque los niños sacábamos un espacio mientras íbamos involucrando al padre de familia, en averiguar para qué sirve la manzanilla. (00:12:52 - D1 Imelda Gallego)

El desarrollo de esta actividad resultó significativa para los estudiantes, ya que permitió explorar las culturas afrocolombianas e indígenas, las cuales cuentan con una rica tradición de curanderos y parteras que utilizan la medicina tradicional para el tratamiento de diversas enfermedades.

Se encuentran evidencias de construcciones de álbumes sobre remedios caseros y plantas medicinales desde las prácticas ancestrales. En la revisión de los planes de aula se encontraron referencias temáticas en el primer período del grado 11 en el área de afrocolombianidad, donde

refiere prácticas de medicina natural: medicina tradicional en guapi, curanderas y curanderos, comadronas o parteras, sobanderas y sobanderos, remedieras y remedieros.

El museo afrocolombiano:

El museo consistía en el artefacto ancestrales utilizados por los afros, ya sea para la parte de la cocina, de la parte de la minería y de la agricultura. Entonces había como la escoba, la batea que el fogón, el jabón para lavar la ropa, el asador, todas esas cosas que acá muchos de nosotros conocimos en ese momento, pues, la catanga, la tarraya, sombreros, latinajo, donde la gente digamos como lo que ahora hacen, digamos el vino, pues acá que es más se ve es las bebidas tradicionales de los afros, más que todo. Y también de algunos indígenas, no porque ellos hacen la chicha, el ceviche, guarapos las botellas curadas. (00:15:21 - D6 Yamilet Urrutia)

Cada docente con su grupo traía un artefacto utilizado por los afros, por ejemplo, como la plancha que ante la plancha no era eléctrica, sino que será de carbón y todo unos trajeron la plancha, otros traían el alma cofre, que son herramientas que utilizaban y la gente y los estudiantes tenían esos materiales. Sí lo tenían en sus casas, a veces sí lo había y si no. Lo consultaban y ellos recreaban a partir de materiales, ya sea reciclados o madera, o ellos tenían su genialidad para realizarlo y con la ayuda del director de grupo, pues hacían la reseña, o sea, de qué se trataba ese ese instrumento. (00:13:54 - D6 Yamilet Urrutia)

Esta actividad se realizó en el año 2018 y se registra la réplica de un museo con los artefactos propios de las culturas afrocolombianas. En los registros fotográficos 2016 donde se evidenciaron réplicas de un pueblo costero con las construcciones en palafito y la réplica de una cocina tradicional.

Inventario de intereses con la colcha de retazos: la docente expresa su relato con los materiales:

Uno sabe que tiene un bagaje de conocimiento desde las interacciones barriales comunitarias, entonces esta persona, por ejemplo, doña Josefina, tú puedes venirnos a

contar usted que en condición de desplazamiento nos puede contar cómo fue, entonces nos inventamos con la señora de la biblioteca Olga, (el reconocimiento a Olga, que en ese tiempo era la que estaba a cargo de la biblioteca) nos regaló unos retazos y nos dijo, cada que vamos a contar una historia, la vamos a tejer la vamos a unir ya entonces esos pedacitos de tela, la matrona en la dinámica en el salón de clase era que hoy va a venir alguien a contarnos un cuento, pero así real y vamos a tejer, entonces ellos sabían que tenían su pedacito de tela su pedacito de tela y que en qué momento la señora iba a cocer esa tela para unirla con otra y luego por eso le llamamos nosotros la colcha de los sueños, la colcha de los cuentos, de los sueños, porque en esos cuentos de que cada persona hizo allí quedó unos sueños de familia, esa era otra estrategia y terminaba que plasmaran gráficamente para hacer un mural. Otra fuera del personaje de la semana y del inventario de intereses, es la colcha de los cuentos y es excelente. Es que llamamos a los que nosotros le decimos las matronas, las matronas son las señoras afro que o indígenas que vienen de otras partes, pero que están en nuestra comunidad, entonces las invitamos. (00:08:42 - D1 Imelda Gallego)

Estas actividades las realizaron en la biblioteca comunitaria, con las narraciones de una líder de la comunidad que contaba historias y los niños compartían historias, mientras tejían una colcha de retazos. Esta práctica pedagógica realizada por la docente es acorde a lo planteado por UNESCO:

Los Círculos de narraciones como una estrategia clave para desarrollar las competencias interculturales de los participantes, en particular los aspectos de la autoconciencia cultural, la escucha, el respeto, la existencia de otras sensibilidades y la empatía, con la reflexión en el meollo del asunto. (Deardorff, 2020, p. 66).

Los docentes manifestaron el apoyo entre todos y el aporte a la adquisición de materiales para realizar las actividades con los estudiantes; así lo expresa el docente:

Los profesores que dábamos nuestro aporte, que se hacían máscaras, se hacían pinturas, decoraciones por salón también por regiones, bueno, se hacía cantidad de cosas y eso se

hacia cada año, entonces, pues eso era lo que se hacía, pues para resaltar, pues la parte etnoeducativa la institución. (00:06:40 - D4 Juan Carlos Ramos)

Esto muestra que los docentes utilizaron diversos materiales, incluidos aquellos provenientes de la naturaleza y materiales reciclados, en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Los docentes no expresaron descontento ni percibieron escasez de recursos, lo cual llamó la atención de la investigadora. En cambio, los docentes respondieron desde una perspectiva de autogestión en el aula, lo que evidencia el compromiso que asumen con las comunidades de su contexto. Como señala Zabala Vidiella (1995), “la tercera conclusión de este capítulo indica que, así como se aprende a nadar nadando, se aprende a participar, gestionar, debatir, comprometerse, responsabilizarse, etc., cuando hay posibilidades de hacerlo” (p. 140).

4.5.3. Categorías prácticas evaluativas

Los estudiantes en condición de desplazamiento forzado son considerados parte de la política de inclusión, debido a las complejas situaciones derivadas de su experiencia de desarraigo. Para identificar si se presentaba alguna situación en la evaluación de la clase, a los docentes se les realizaron las siguientes preguntas: ¿Podría relatar alguna situación en particular que fuera notable sobre el desempeño de los estudiantes que sufrieron el desplazamiento? ¿De qué manera ajustó la evaluación a los estudiantes desplazados? Estas respuestas sobre las prácticas evaluativas permiten evidenciar reflexiones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, ya que como refiere Perrenoud (2004):

Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona también cuando se siente bien, puesto que salir de las situaciones incómodas no es su único motor; su reflexión se alimenta también de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética (p. 191).

4.5.3.1. Implementación de estrategias de enseñanza inclusivas.

Los docentes manifiestan su experiencia así:

-
- *“Comprendí que ellos requerían una metodología flexibilizada dentro del aula, para poder lograr que tuvieran otro reconocimiento diferente al estigmatizado al estereotipo que estaba sobre él, que era desplazados, por eso eran con problemas”* (00:02:17 - D1 Imelda Gallego);
 - *“Que ellos se sientan en sus territorios se mira desde sus contextos, desde sus realidades, desde sus entornos, entonces esta es la forma, pues para que ellos participen y se sientan, útiles y activos tanto en ese medio como el de sus familias”* (00:11:39 - D5 Mariana Cortés).
 - *“Se busca de una manera integradora trabajar con cada uno de los seres que se encuentran en el aula, entonces se pueden implementar actividades de acuerdo a los proyectos transversales de acuerdo a la integración que sea dentro de las temáticas y se aborda desde los mismos conocimientos o desde la misma vivencia”* (00:01:14 - D3 Yurani Rivera López);

Otra opinión sobre la forma de abordar las dificultades lo aporta la docente desde su área de formación, ella expone que:

Lo que se trata es de hacer o buscar, es compartir el poquito de conocimiento, relacionándolo para que ellos vean que eso no es algo pues del otro mundo, sino que es un proceso que va poquito a poquito, poquito y que lo que uno aprende hoy eso lo va a complementar con el de mañana y que las matemáticas, yo siempre digo, eso no es difícil, mire, yo le digo, siempre terminamos en sumar, restar, multiplicar y Simplemente que le van subiendo un poquito de nivel. (00:12:06 - D6 Yamilet Urrutia)

Todos los docentes de alguna manera giran en torno a atender las dificultades de los estudiantes desde sus realidades, manifiestan flexibilizar la enseñanza y brindar herramientas tanto a los estudiantes como a sus familias; así lo reafirma la docente

Desde mi práctica he sido flexible y considerada en su situación y se les evaluó considerando su situación, desde mi práctica se les evaluó desde sus capacidades, desde sus conocimientos y desde sus posibilidades; pero ya los niños, pues obviamente

trascienden, no van ya pasando a diferentes niveles académicos y pues ya en el bachillerato estos estudiantes se les evalúa estandarizadamente, homogeneizadamente como son los niveles de la academia, pero considero que esto no debe ser así, debería ser adaptado ya que ellos tienen otras prácticas, tienen otras costumbres y otras maneras de aprender, y los aprendizajes son totalmente diferentes, no son iguales y se deben tener en cuenta, es decir, que cada currículo en ejecución debe tener en cuenta la no estandarización de los estudiantes, porque son contextos totalmente diferentes. (00:11:39 - D5 Mariana Cortés)

Eso es muy importante actividades que vayan centrados desde lo artístico, desde lo cultural, desde lo familiar, porque la familia tiene que ser así, la escuela tiene que ir en eslabones, aquí está la institución, aquí están los docentes, aquí están los estudiantes, pero la familia debe de haber ese tejido social que se construye, pero en pro de todas esas esos. (00:27:05 - D1 Imelda Gallego)

La docente sí ve señales de alarma de qué preocuparse con la población, entonces afirma que:

En ese momento ese apoyo psicosocial, entonces podamos desde las activaciones de ruta poder buscar la ayuda externa desde la institucionalidad, que, si yo sé que un estudiante está con unos factores de riesgo de su integridad, entonces dónde están las IAS, como la policía, que sean entes interdisciplinarios que apoyen desde la institucionalidad que el maestro sienta que puede apoyarse. (00:21:30 - D1 Imelda Gallego)

Por otra parte, se evidencia una problemática compleja entre los estudiantes en condición de desplazamiento forzado, la cual radica en la estructura familiar; así lo expresa el docente:

Esta es una población fluctuante, poblaciones de familias en condiciones de desplazamiento, de desplazados más que tenemos es de la costa pacífica vallecaucana y la costa pacífica nariñense viene en Antioquia, norte del Valle. Entonces son familias muy disfuncionales, muchachos que viven con el tío, con el padrastro, pero es muy raro ver un muchacho que vive con el papá y la mamá porque ellos vienen a vivir acá, pero el papá se queda allá en la costa o la mamá se queda en la costa buscando cómo sustentar a su hijo

a cabo en un muchacho que se vienen de allá de la costa, llegan acá a estos acá a estas comunas. (estudiantes) De desorientados viviendo solo, viviendo no más con el hermano o con la abuela, entonces es muy, muy muy difícil para estos muchachos, para estas comunidades, porque por eso creo que es la violencia que tenemos acá, y el abandono porque de verdad la familia es muy disfuncional, hace falta un como un arraigo familiar más más a fondo. (00:00:58 - D2 Clemente Montaña)

Sin embargo, estas dificultades que se presentan los docentes las abordan desde la potencialidad de sus carencias dando motivación y experiencias de vida; así lo replica el docente:

Trato de mostrarles ejemplos de las condiciones de los deportistas, con videos, decirles, mira esta persona también de estuvo así, este jugador del Senegal, mira que andaba sin zapatos Pedro Miralles, donde está y así como, el pueblo también puede entonces la manera de enfocar es con motivación, de ayudar en lo posible en esa problemática. (00:05:59 - D2 Clemente Montaña)

El docente sigue afirmando que esto es porque:

Nada se consigue regalado que hay que esforzarse un poco y nosotros pues tratando en la vaina de la parte étnica que un poquitico más compleja que tenemos que dar un poquitico más, que tenemos que ser más un poquito más fuerte, entonces ahí los motivó mucho a ellos, desde mi punto, desde mi experiencia, los motivó a ellos para que ellos puedan salir adelante, ver la vida de otra manera. (00:03:34 - D2 Clemente Montaña)

Otra de la problemática es la experiencia del conflicto armado con la muerte de sus familiares; la docente la expresa de la siguiente manera:

Hay algunas, algunas son como muy parecidas a lo que uno ha vivido lo que yo he vivido en cuanto a salir de su territorio muerte de sus familiares. Un estudiante que fue su papá, pues lo había desaparecido, pero más, sin embargo, ella, pues estaba aquí, estaba allí en luchando Y algo pues que uno me llama la atención o me agrada, pues que no pensaba en la venganza sino como en capacitarse y mirar a ver cómo salía adelante y cuando llegas a

ese momento que ella también pudiera estar como lisa para servir a la comunidad a hacerlo entonces, pues y eso, todo debido tanto al apoyo que se le dan desde la parte de la institución. (00:12:06 - D6 Yamilet Urrutia)

Por este motivo la docente manifiesta su estrategia para apoyar a los estudiantes desde su área de formación, lo hace de la siguiente manera:

La matemática yo la trabajo, digamos, Le doy como esa confianza a los estudiantes de que me pregunten, de que se pueden acercar a mí que sí, digamos, ahorita no entiende volverle a volver a explicar, a veces también trae preguntándole cómo por decir, por ejemplo, cómo sembraba los árboles, ¿los sembraban junticos? a ¡que no!, entonces ¡Ah eso hay una distancia! por decir así, entonces tratan de relacionarle las cosas de ellos, del día a día de su entorno. Ya con lo técnico, por decirlo así, para que ellos vean la relación y que es que ellos no desconocen las cosas, sino que no saben por, digamos, de pronto, los nombres técnicos de las situaciones, por ejemplo, yo les digo a ellos: “no es que yo no sé factorizar”, Yo le digo: ¡si usted sí sabe factorizar! por ejemplo, El número 12 ¿de qué manera los podemos escribir? ¡Ah!

(responde ella misma como conversación como diálogo imaginario)

- *El 12 profe, que 4 por 3 y el hijo en manera de multiplicación 4 por 3*
- *Cuando estamos mirando las áreas estamos en el terreno, en un terreno, un terreno tiene un largo y tiene un frente, ¿es cierto? Ah, bueno, y entonces, esa área cuando la descomponemos ahí que estamos haciendo, estamos factorizando.*
- *¿Ah, que sí profe*
- *De esa manera buscando ejemplos en el día a día, en el desarrollo de la clase las vivencias de ellos en su entorno, entonces ahí ellos se dan cuenta de que sí saben de matemáticas, muchas veces 1 mira que los estudiantes, por eso hoy la calificación no es solamente Ah no el niño me sabe 2 por 36 no porque a veces yo hasta te responden, no hace preguntas y ellos responden y la dificultad a veces es llevar eso como al papel y llevarlo como a la forma técnica, pero ahí poco a poco se va haciendo el proceso. También les pongo el*

ejemplo, mucho que me gusta de la señora, yo le digo a la señora que vende empanadas allí afuera, ya la señora que vende empanadas allá. (00:09:15 - D6 Yamilet Urrutia)

Los resultados de estas instituciones sobre la inclusión se consolidan en las siguientes expresiones:

- *“Desde el área de la inclusión tiene una tarea muy grande a la hora de reconocer a todo tipo de población y con sus necesidades”* (00:08:11 - D3 Yurani Rivera López);
- *“El reconocimiento, el rescate de la ancestralidad a partir de la oralidad, fue lo que ayudó mucho al premio que se obtuvo en el 2020 sobre mejores prácticas en la categoría de inclusión”* (00:18:54 - D6 Yamilet Urrutia)
- *“La institución fue exaltada del Ministerio de educación de la en la noche de las mejores prácticas inclusivas”* (00:19:13 - D5 Mariana Cortés).

En otra de las instituciones para hacer realidad las prácticas pedagógicas inclusivas llevaron a cabo el modelo holístico, así lo indica la docente: *“El sueño era llevar a cabo una práctica pedagógica. Un modelo pedagógico iluminado por la teoría holístico sistémica. La dirección que tiene el movimiento, exactamente los raíces, entonces nosotros no hablamos de tantas materias en lo que hablamos de campos de conocimiento y pues ya teníamos lo de aprendizaje basado en proyecto y por ahí empezamos”*. (00:17:28 - D7 Sandra Sarria)

4.6. Análisis sobre las prácticas pedagógicas

Carr y Kemmis (1988) argumentan que “la vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social, que, a su vez, pueden ser reconstruidas” (p. 60). Para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes con población escolar en condición de desplazamiento forzado, el punto de partida es escuchar el saber de los docentes. Este saber, en teoría, es educativo desde la acción práctica que conlleva la reflexión, ya que se trata de un conocimiento del acto

educativo profundamente social y, por tanto, reflexivo; como señalan Carr y Kemmis (1988), está “históricamente localizado y sumergido en contextos intelectuales y sociales concretos” (p. 61).

En este sentido, la apuesta es la voluntad intencionada de reconstruir las prácticas pedagógicas de los docentes como un aporte a la teoría crítica de la educación. Para ello, se sintetiza el análisis en las siguientes categorías: adaptación y diseño, gestión de aula y prácticas evaluativas.

4.6.1. En la categoría de adaptación y diseño

Se evidencia un compromiso fortalecido por parte de los docentes para, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), visibilizar aquellos saberes olvidados e ignorados por la cultura occidental dominante, como refieren Cuervo y San Martín (2016): “hablamos de la existencia de un “currículum proscrito” en el sentido del profuso destierro (...) arrojándolos de aquel territorio del saber dónde por contrario se les debe acoger, recrear, reconstruir, revisar y producir” (p. 25). En este caso, lo anteriormente desterrado, es acogido por los docentes, se trata del reconocimiento de las comunidades afrodescendientes; si bien es cierto, toda la población afrodescendiente no es desplazada por el conflicto, los estudiantes que migran de las regiones del Chocó, Nariño y Cauca en su mayoría pertenecen a población afrodescendiente y raizal indígena; en estas instituciones se avanza en el respeto por los valores ancestrales y el reconocimiento de su arraigo cultural; es decir, que los estudiantes y familias procedentes de la región del Pacífico son parte identitaria de la comunidad, precisamente por la relación entre sus raíces y las prácticas pedagógicas institucionalizadas desde el año 2008.

En este sentido, puede asociarse con la teoría de la acción crítica, según lo planteado por Habermas (1987) quien la describe como una acción práctica de interés emancipatorio, orientada hacia ideales de justicia, libertad e igualdad, que no reside en la acción individual, sino que propone la acción comunicativa por medio del consenso, esto es, el entendimiento mutuo mediante el diálogo.

Los docentes comunicaron a una sola voz la conmemoración del día de la afrocolombianidad como una actividad que está enmarcada en el rescate de los valores ancestrales de las comunidades afrocolombianas. Los docentes dicen seleccionar contenidos relacionados con

las historias de vida, relatos de historias, costumbres, diálogo de saberes, la cartografía social, proyecto de vida, el deporte, las artes, la gastronomía, que incluyen y rescatan de los estudiantes desplazados que llegan a estas instituciones. En la organización de las actividades, se rescatan los valores de la multiculturalidad e interculturalidad a través de iniciativas planificadas y ejecutadas a lo largo del año lectivo, tales como la Semana Desepaciana, la Semana Santarosana y la Semana Latireña. Sobre el diseño de actividades diferenciadas, los docentes manifestaron que la institución fortaleció los procesos de inclusión desde los niños hasta los adultos. Perrenoud (2004) afirma que “el paradigma reflexivo (...) entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes” (p. 210); en este sentido los docentes han asumido su poder reflexivo al manifestar abiertamente el compromiso con el desarrollo de las actividades.

Evidentemente, esto se relaciona con la teoría de la acción crítica, en la que la relación saber-poder no se entiende como un proceso de dominación, control o manipulación, sino como la reflexión práctica del saber fundamentada en la autonomía y la democracia. Es una reflexión deliberada de un proceso público y social, que tiene una dimensión ético-político, donde la práctica y la teoría se integran en una acción reflexiva. En otras palabras, se trata de una teoría práctica. Autores como Grundy (1998), Carr y Kemmis (1988), Stenhouse (1987) y Apple (2010) destacan el potencial de la educación para la transformación social. Estos autores defienden la autonomía de los docentes, superando la visión técnico-instrumental, y cuestionan la dicotomía entre teoría y práctica, promoviendo prácticas que emergen de la acción en contextos complejos de relaciones, con el objetivo de fortalecer la democracia en los entornos escolares.

Por último, los directivos y docentes gestionaron ante la administración los procesos para fortalecer la oferta educativa con apertura de las metodologías flexibles con programas como brújula (1°-2°-3°) aceleración del aprendizaje (4° - 5°), caminar en secundaria I (6° y 7°) y caminar en secundaria II (8° y 9°).

4.6.2. *En la categoría de gestión de aula*

Los hallazgos permiten entender que los docentes con la población escolar en condición de desplazamiento forzado implementaron un enfoque flexible y adaptativo, reconociendo la singularidad de situaciones que suelen ser complejas y desafiantes; los docentes indicaron sobre la comunicación y relación entre estudiantes y docentes que, desde la diferencia y particularidades de los territorios, es posible tomar distancia de la tradición homogenizante y comprender la subjetividad del estudiante que es desplazado y desarraigado de su contexto para ocupar un territorio desconocido; en este orden de ideas, ha sido crucial el compartir experiencias desde la empatía dado que algunos docentes también vivenciaron el desplazamiento. Evocando las palabras del profesional reflexivo como lo expone Schön (1987):

La epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción (el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo») que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. (p. 9)

Por otra parte, en la gestión de aula, los docentes expresaron que a los estudiantes se les involucró participando en diferentes actividades como bailes, conversatorios, exposiciones artísticas, tradición oral de cuentos tradicionales, gastronomía, lúdica, deportes, medicina ancestral y, si en algún momento percibieron rechazo de los compañeros a los estudiantes desplazados, los docentes intervinieron con actividades integradoras tales como entendimiento de sus costumbres, dialecto, gustos, conocimientos por medio de trabajos focales, juego de roles e inventario de intereses.

En cuanto a la distribución de tiempo y espacio de clase, los docentes no se ajustaron exclusivamente al espacio del aula de clases, sino que también incorporaron prácticas comunitarias e integración con la familia como la huerta escolar, torneos deportivos, desfiles comunitarios, integración de las tradiciones culturales; comidas, peinados, vestimentas y la integración con los centros comunitarios del entorno. En la utilización de materiales, los docentes manifestaron el uso

de diversos materiales para representar las tradiciones de su arraigo cultural, entre ellos se encontraron, la huerta escolar para la medicina ancestral, el museo afrocolombiano, Inventario de interese con la colcha de retazos, el personaje de la semana.

Lo anterior describe la potente acción reflexiva de los docentes, quienes, a pesar de las condiciones de hacinamiento, la escasez económica y las tensiones derivadas de la racionalización de recursos, tiempos y espacios, lograron crear espacios para el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales. Los docentes fomentaron situaciones que promovieron la comprensión del otro y la percepción de las diversas formas de pensar y ser; todo esto, mediante proyectos colectivos que respetan las diferencias, los valores de pluralismo y reconocimiento del otro.

4.6.3. En la categoría de prácticas evaluativas

Se implementaron estrategias de enseñanza inclusiva para la población escolar en condición de desplazamiento, tomando en cuenta las complejas historias vinculadas al desplazamiento y la estigmatización asociada a su condición, que a menudo se percibía como un problema. Por otro lado, se evidenció una problemática compleja entre los estudiantes desplazados, relacionada principalmente con la estructura familiar y las secuelas del conflicto armado, que incluyen la pérdida de sus familiares. Según Gimeno Sacristán (1988) una de las prácticas más relevantes dentro del conjunto de prácticas pedagógicas es el diseño curricular, trascendiendo no solo a aspectos de orden técnico, sino que también “desde una óptica procesual, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al curriculum y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica” (p. 339).

Según De Silva (1992), las teorías proscritas del currículo abordan las nociones de diferencia e identidad, destacando el currículo multiculturalista. En este sentido, es necesario cuestionar si las prácticas pedagógicas de los docentes reproducen formas dominantes y homogeneizantes al abordar lo exótico de las diversas tradiciones de las culturas desarraigadas. Es así como el autor sostiene que, la proliferación de la “un currículo multiculturalista de ese tipo dejaría de ser folclórico para ser profundamente político” (p. 11). En las prácticas pedagógicas

analizadas se refleja consistencia entre las intenciones de los docentes en fortalecer los procesos de inclusión y su accionar con sus prácticas pedagógicas en la gestión de aula; de igual forma en las prácticas evaluativas especifican procesos de flexibilización y adaptabilidad. Las prácticas pedagógicas de los docentes de estas instituciones se enmarcaron en el respeto por los derechos de las poblaciones históricamente silenciadas e ignoradas y se fortalece la interculturalidad desde la escucha activa del otro, de su experiencia.

En conclusión, las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en las escuelas que atendieron a la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado se caracterizaron por superar la visión técnico-instrumental y trascender hacia prácticas pedagógicas reflexivas. Se evidenció, desde la voz de los docentes, un notable compromiso, interés, conocimiento y diligencia hacia la población desplazada. En ningún momento los docentes manifestaron "no saber qué hacer", "falta de capacitación" o "ausencia de conocimientos" para actuar en el aula. A pesar de las circunstancias sociales, históricas y políticas, los docentes respondieron a las necesidades de la comunidad dentro de sus capacidades y posibilidades de gestión.

5. Comprensión de decisiones individuales o colectivas que los docentes optaron por omitir o accionar en las instituciones que se experimentó el desplazamiento forzado

El planteamiento de comprender las decisiones individuales y colectivas que los docentes optaron por accionar u omitir con la población escolar en condiciones de desplazamiento forzado es un desafío por la reivindicación de la labor docente; Gimeno y Pérez (1996), lo explican así:

Los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por lo que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada. Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica de la que nos movemos. (p. 14)

5.1. Las prácticas pedagógicas como decisiones del docente

En este estudio, las prácticas pedagógicas, a nivel micro, se conciben como decisiones que el docente asume en las fases de planeación, ejecución y evaluación; son, por ende, decisiones referidas a las intenciones (finalidades, objetivos, contenidos), la metodología, la organización, los recursos y la evaluación (Giné Freixes *et al.*, 2006, p. 14). En este orden de ideas, para tomar estas decisiones se deben considerar las situaciones que llevaron a los docentes a actuar de una u otra manera; además, si esas actuaciones se evidencian de manera individual o colectiva.

Desde la Ley 115 de 1994 se dio la autonomía para que las instituciones educativas de Colombia adoptaran y apropiaran los fines de la educación teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su entorno y de la comunidad educativa. Según el artículo 73 “con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional” (MEN, 1994). De acuerdo con el MEN, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es la carta de navegación de las escuelas en donde se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. El proyecto educativo debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

Transcurridos 30 años de la denominada autonomía aún se cuestiona la capacidad de decisión de las instituciones educativas en sus contextos y la capacidad de decisión de los docentes al interior del aula; en este sentido, el enfoque de las prácticas pedagógicas que sugiere este estudio es la reconstrucción de las acciones emprendidas por las instituciones educativas y los docentes en la atención educativa para la población escolar desplazada, es decir de aquellas acciones individuales o colectivas que surgieron desde la realidad del desplazamiento, desde la transformación de los territorios y las particularidades de la violencia en Colombia.

5.2. Decisiones en las prácticas pedagógicas desde la *techne*

Cuando las prácticas pedagógicas en concreto se efectúan bajo parámetros técnicos, estas prácticas se orientan por la racionalidad instrumental, esto es, una práctica *poiesis*; es decir, que el

docente decide seguir instrucciones. Las prácticas pedagógicas así entendidas corresponden a una concepción técnica, ya que siguiendo los principios de Tyler se reducen a “conjuntos de proposiciones y prácticas lineales, orientadas al producto, claramente informadas por el interés técnico” (Grundy, 1998, p. 49). En este estudio se entiende que el interés técnico es el que asume la instrucción instrumental de las prácticas pedagógicas como producto o resultados; donde los docentes suponen que todo lo que hacen en la institución son entregables que se archivan en los documentos reglamentarios y que se ajustan o modifican en unos tiempos determinados.

Las prácticas pedagógicas desde la *techne* también se conocen como teorías racionalistas de la acción, las cuales priorizan la teoría sobre la práctica, considerando que la primera debe prescribir a la segunda; esto crea una relación de poder donde quienes teorizan se consideran superiores desde una perspectiva jerárquica y directiva, en comparación con aquellos que desempeñan funciones prácticas; además, esta separación vacía de significado la práctica y desprofesionaliza a los practicantes, alejándolos de la teoría. La idea racionalista de la acción sigue vinculada a la relevancia del teórico (académico, científico o investigador) en relación con la dimensión práctica de la educación. Esta forma de teoría racionalista de la acción genera deslegitimación docente con la contradicción de que, aunque los docentes lleven muchos años de experiencia, se les considera mal informados sobre la práctica, mientras que los teóricos, a pesar de no haber enseñado en un aula, son vistos como bien informados sobre la práctica educativa; por ejemplo, las pruebas estandarizadas donde “intelectuales” definen el grado de conocimiento por medio de evaluaciones.

Las teorías racionalistas de la acción se explican mejor desde las relaciones de saber y poder; unas se orientan por tradición o costumbre; prácticas ritualizadas mecanizadas de un hacer que carece de reflexión orientadas a un fin determinado por el “habitus”. En la misma línea de un ambiente racional de la acción se ajusta la relación de saber y poder legitimada por el saber científico que determina la acción desde el campo teórico; estas prácticas intentan moldear la conducta como personas autómatas que siguen instrucción sin la posibilidad de decisión. Schwab (1989) lo explica como razonamiento técnico instrumental, el cual usa medios y fines, así como reglas y métodos específicos para alcanzar los fines; Habermas (1987) por su parte, describe estas

teorías como ciencias empírico-analíticas de razonamiento técnico instrumental con un interés técnico o interés práctico; explica que la acción teleológica (de los fines) se basa en el éxito y la eficiencia, con uso de recursos instrumentales y estratégicos muy bien representados actualmente en expresiones de calidad educativa, supervisión y control de los actores.

5.3. Decisiones en las prácticas pedagógicas desde la reflexión en la acción (*praxis* educativa)

Este estudio aborda las prácticas pedagógicas desde una perspectiva procesual, reconociendo la variedad de situaciones que pueden surgir en la práctica. Aunque es común encontrar situaciones prácticas que se basan en la aplicación mecánica y repetitiva de técnicas *poiesis* y *techne*, también es habitual enfrentarse a situaciones imprevistas que demandan decisiones y la intervención de los actores de la comunidad educativa *phronesis* y *praxis*. Como refiere Mahon *et al.* (2020):

Esto se extiende a lo que la *praxis* educativa no es, por ejemplo, formas instrumentales de práctica educativa, una práctica educativa impulsada puramente por objetivos económicos o una práctica que equivale a seguir rutinas y reglas sin tener en cuenta el contexto y las consecuencias. Más bien, la *praxis* educativa es una alternativa importante a estas formas de práctica educativa. (p. 34)

La *praxis* educativa implica un proceso consistente de toma de decisiones en el que los docentes y directivos reflexionan sobre las prácticas pedagógicas, identificando áreas de mejora derivados de procesos evaluativos para luego, proceder a continuar en el ciclo de adaptación y diseño. Sin embargo, si este proceso se orienta desde una acción teleológica, se limita la posibilidad de desarrollar una *praxis* educativa transformadora. Según Mahon *et al.* (2020), estas prácticas “se están erosionando tras la estela colonizadora de la educación neoliberal y gerencialista” (Mahon *et al.*, 2020, p. 34). En este contexto, resulta más adecuado adoptar una perspectiva basada en el consenso y la deliberación, como propone Schwab (1989), quien destaca la importancia de un proceso educativo en el que los docentes y otros actores educativos lleguen a acuerdos significativos a través del diálogo y el entendimiento mutuo.

El diálogo entre docentes constituye una práctica esencial para profundizar en la comprensión de las prácticas pedagógicas. Esta capacidad de consenso permite a los docentes evaluar críticamente las decisiones adoptadas durante la adaptación, el diseño y la implementación de la enseñanza, de manera que los docentes puedan identificar patrones, tendencias y experiencias que contribuyan a mejorar sus prácticas pedagógicas. En este contexto, Perrenoud (2004) subraya que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p. 12). Este enfoque encuentra resonancia en Böhm (1991), quien define la praxis como un actuar responsable e independiente, guiado por ideales humanos y particularmente manifiesto en ámbitos como la vida política (p. 22). Asimismo, Schön (1987) complementa esta perspectiva al destacar que la reflexión en la acción “va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas” (p. 47).

En síntesis, las prácticas pedagógicas docentes se categorizan con el proceso de adaptación, diseño, gestión en el aula y evaluación; estas prácticas se pueden dar de manera técnica o práctica; con interés técnico, práctico o emancipatorio, bajo la racionalidad técnica instrumental, acción teleológica, acción comunicativa o la acción reflexiva. Lo que hace que sea praxis educativa está condicionado por múltiples tensiones, aun difíciles de comprender. Sin embargo, como refiere Carr (1995) “las prácticas pedagógicas se caracterizan por darse en la acción en una situación determinada” (p. 90). Así también lo sustenta Zabala Vidiella (1995):

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (p. 14)

5.4. Caracterización para el análisis de decisiones individuales y colectivas

Según Mahon *et al.* (2020), el *Pedagogy, Education, and Praxis Project (PEP)*, desarrollado entre 2008 y 2018, propone la caracterización de la praxis educativa. Este proyecto buscó teorizar y analizar prácticas pedagógicas en diversos contextos, abordando preguntas fundamentales sobre la praxis educativa. La praxis educativa se caracteriza como una práctica educativa compleja que implica el compromiso ético y político de los actores educativos (como docentes y directivos), así como la sensibilidad hacia los contextos específicos donde se desarrolla

En este sentido, el análisis del trabajo realizado con el PEP (2008-2018), al abordar la pregunta ¿qué es la praxis educativa?, permitió sintetizar las siguientes dimensiones clave de la praxis educativa:

Consciente, moral y políticamente: Comprometidos moralmente y orientados a fomentar el bien para los individuos (por ejemplo, estudiantes/jóvenes) y el bien para la humanidad (como en la sociedad), aunque siempre se cuestiona en qué consiste el "bien" y el grado de criticidad varía.

Estructurados, dependientes del contexto y variados: Exige un juicio (profesional) informado y orientado por las tradiciones, la historia y la percepción situacional y local; sensible a órdenes y arreglos, condiciones y circunstancias particulares en el lugar de práctica; toma muchas formas.

Efectivo, reflexivo y agente: Los actores/practicantes son conscientes de su agencia moral e histórica, de que sus acciones tienen buenas y malas consecuencias y de la necesidad de reflexionar sobre las acciones para determinar si son moralmente defendibles y justificables.

Formación, autoformación, transformación: Crea directa o indirectamente condiciones o permite que las personas desarrollen/promulguen praxis; Los practicantes y la situación social son cambiado en la práctica (p. 33)

Tabla 23

Caracterización para el análisis de decisiones individuales y colectivas

	Planteamientos de Schön y Stenhouse en síntesis por Contreras de cualidades en la reflexión del profesorado (Contreras, 1990, p. 101)	Caracterización de la praxis educativa (Mahon et al. 2020, p. 33)
Decisiones individuales: Compromiso ético, moral y político	En términos más aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza, esto es, la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas	Consciente, moral y políticamente: Comprometidos moralmente y orientados a fomentar el bien para los individuos (por ejemplo, estudiantes/jóvenes) y el bien para la humanidad (como en la sociedad), aunque siempre se cuestiona en qué consiste el "bien" y el grado de criticidad varía.
Decisiones individuales: Formación, autoformación, transformación	Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico y b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de su profesión.	Formación, autoformación, transformación: Crea directa o indirectamente condiciones o permite que las personas desarrollen/promulguen praxis; Los practicantes y la situación social son cambiado en la práctica (p. 33)
Decisiones colectivas: Identidad institucional	Se trata de un proceso que incluye: a) la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.	Efectivo, reflexivo y agente: Los actores/practicantes son conscientes de su agencia moral e histórica, de que sus acciones tienen buenas y malas consecuencias y de la necesidad de reflexionar sobre las acciones para determinar si son moralmente defendibles y justificables.
Decisiones colectivas: Mediadas por el diálogo y consenso	Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación	Estructurados, dependientes del contexto y variados: Exige un juicio (profesional) informado y orientado por las tradiciones, la historia y la percepción situacional y local; sensible a órdenes y arreglos, condiciones y circunstancias particulares en el lugar de práctica; toma muchas formas.

Nota. Esta tabla muestra la caracterización para el análisis de las decisiones homologando las perspectivas de Shön, Stenhouse y Mahon *et al.*

5.5. Reflexión y decisiones en la praxis educativa: comparación entre las perspectivas de Schön, Stenhouse y Mahon *et al.*

En este sentido, la comparación entre los planteamientos de Schön y Stenhouse, tal como sintetiza Contreras (1990), y la caracterización de la praxis educativa propuesta por Mahon *et al.* (2020) permite reflexionar sobre las decisiones individuales y colectivas que los docentes consideraron en su práctica pedagógica. Ambos enfoques subrayan la importancia de la reflexión, pero desde perspectivas complementarias que enriquecen el análisis de la praxis educativa. (ver tabla 23)

Decisiones individuales:

Compromiso ético, moral y político: Schön y Stenhouse (a través de Contreras, 1990) destacan la capacidad de los docentes para tomar decisiones deliberativas sobre la enseñanza, orientadas por principios morales. Esta perspectiva coincide con la idea de Mahon *et al.* (2020), quienes también subrayan la necesidad de que los docentes se comprometan moral y políticamente para fomentar el bien tanto para los individuos como para la sociedad. Ambas posturas enfatizan el cuestionamiento del “bien” y la crítica constante en la praxis.

Formación, autoformación, transformación: Según Contreras (1990), la reflexión docente lleva a la construcción de un conocimiento profesional específico y a la capacidad de los docentes para navegar situaciones conflictivas e inciertas. Este aspecto se conecta con la caracterización de Mahon *et al.* (2020), que también destacan cómo la praxis educativa permite la formación, autoformación y transformación, tanto de los practicantes como de la situación social en la que se desarrollan. Ambos autores concuerdan en que la reflexión es un proceso que no solo implica el crecimiento individual del docente, sino también el cambio en el contexto educativo.

Decisiones colectivas:

Identidad institucional: La reflexión sobre la identidad institucional, como señalan Schön y Stenhouse (Contreras, 1990), involucra deliberación sobre el sentido y valor educativo de las

situaciones, la meditación sobre las finalidades y la valoración argumentada de los procesos. Esto se alinea con la idea de Mahon et al. (2020) de que la praxis educativa debe ser efectiva, reflexiva y agente, con un enfoque en las consecuencias históricas y morales de las acciones tomadas. La reflexión docente, por tanto, tiene un impacto tanto en el individuo como en la institución educativa.

Mediadas por el diálogo y el consenso: Finalmente, en cuanto a las decisiones colectivas mediadas por el diálogo y el consenso, Schön y Stenhouse (Contreras, 1990) subrayan que los docentes reflexivos desarrollan comprensiones específicas a partir de los casos problemáticos dentro del proceso de actuación. Esta idea se complementa con la visión de Mahon et al. (2020), que enfatizan que las decisiones pedagógicas están estructuradas por el contexto, la historia y las circunstancias locales, tomando diversas formas dependiendo de la situación particular de la práctica educativa.

5.6. Panorama Institucional

5.6.1. Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz, la cual fue establecida por medio del Decreto 3251 del 5 de septiembre de 1997, emitido por la Gobernación del Valle del Cauca y aprobada mediante la Resolución número 2577 del 21 de julio de 1999 por la Secretaría de Educación Departamental. La institución está ubicada en el municipio de Santiago de Cali, específicamente en la comuna 21.

La comuna 21 se ubica en el oriente de Santiago de Cali, en el distrito de Aguablanca. Esta institución, de carácter oficial, ha realizado esfuerzos desde 2008 para ser reconocida como institución etnoeducativa. Finalmente, en 2019, logró obtener dicho reconocimiento oficial. La institución cuenta con dos sedes: Nuevo Amanecer y Progresemos Juntos, inauguradas en los años 2019 y 2020, respectivamente.

La institución está conformada por tres sedes y cuenta con un director rector, tres directores coordinadores, 44 docentes de aula y 7 miembros administrativos. Ofrece jornadas en la mañana,

tarde desde preescolar hasta el grado once, con la implementación de metodologías flexibles como Brújula, aceleración del aprendizaje y Caminando a la Secundaria. En total, la institución cuenta con 1903 estudiantes, de los cuales 1146 se autorreconocen como negro, afrodescendiente o mulato, lo que equivale al 61% de la población estudiantil. Los estudiantes de la institución, provienen de familias con bajo nivel económico, de estrato 1 vecinos cercanos del contexto escolar donde se desarrollan la investigación.

La institución se ubica a dos calles de las laderas de la Ciudad de Cali, en límites con el Río Cauca donde se asentaron familias en condición de desplazamiento tanto de la ciudad como de otras regiones de Colombia. La comuna 21 se conformó por programas de vivienda de interés social del Municipio de Santiago de Cali en Pizamos I – Ciudadela Invicali Desepaz, víctimas del conflicto armado en Colombia, desplazados de su ciudad de origen, las víctimas de desastres naturales o reubicados por vivir en zonas de alto riesgo.

5.6.2. *Institución Educativa Nuevo Latir*

El estudio se llevó en la Institución Educativa Nuevo Latir, establecimiento oficial de enseñanza preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica, especialidad en sistemas, arte y cultura. Reconocimiento oficial según Resolución 4143.0.21.7154 del 6 de Julio de 2011. La institución Educativa se encuentra en Cali, Valle del Cauca, en el vértice de la comuna 13 y 14 y límite de la comuna 15. Esta institución fue inaugurada en el año 2010 como Ciudadela Educativa con capacidad para 2.700 estudiantes y un área de 17.000 metros cuadrados como icono educativo comunitario del Distrito de Aguablanca.

La institución está conformada por dos sedes Nuevo Latir sede principal y Isaías Duarte Cancino inaugurada en el año 2019, cuenta con un rector, 6 coordinadores, 8 personal administrativo, 1 psicóloga, 112 docentes. Ofrece formación en metodologías flexibles para niños, adolescentes y adultos en los programas de Brújula, Aceleración, Caminar en Secundaria 1 y 2 y Bachillerato por Ciclos para Adultos.

La Institución Educativa Nuevo Latir se identifica como institución etnoeducadora donde se construyen procesos educativos que garantizan la supervivencia de las culturas negras,

afrocolombianas, raizales y palenqueras, con el propósito de fortalecer la identidad y el sentido de pertinencia a partir del reconocimiento de ser afro-colombiano y parte integral de una comunidad étnica, sin desconocer la diversidad de los diferentes grupos étnicos colombianos.

La comuna 13, 14 y 15 se conformaron en los años 90 con el desplazamiento de la población en busca de mejores oportunidades en la ciudad; cerca del 67% de la población en el Distrito de Aguablanca (Comunas 13, 14 y 15) proviniera de otros departamentos como Chocó, Cauca, y Nariño, así como de ciudades vecinas; mientras que el 33% restante se trasladó desde otras áreas dentro del propio municipio de Santiago de Cali. El aumento en el costo de los terrenos y la alta tasa de inmigración aceleraron el proceso de poblamiento del distrito de Aguablanca de manera desordenada.

5.6.3. Institución Educativa San Antonio

El día 27 de enero de 2021 se dio apertura a la nueva institución educativa No. 42 en Buenaventura. La institución se inscribe ante el DANE con el proyecto etnoeducativo institucional, la noticia se registró como la entrega del código DANE que permitirá adelantar el proceso de matrícula, asignar el personal administrativo y docente que se va requerir, para empezar a laborar. En este sentido, siendo una institución completamente nueva, no es posible incluirla en este estudio.

Figura 12

Instituciones educativas investigadas



Nota. Imágenes del exterior de las instituciones educativas

Fuente. Página web institucional

5.7. Ruta metodológica para rastrear las decisiones de los docentes

La ruta para consolidar el seguimiento de las decisiones individuales y colectivas comenzó con la realización de entrevistas y la revisión de fuentes documentales. En este proceso, se empleó la técnica de entrevistas no estructuradas o conversatorios informales dirigidos a directivos, miembros de la comunidad y docentes fundadores, quienes poseían un conocimiento más directo sobre la historia y el recorrido institucional, los desafíos que enfrentaron en su labor, las estrategias utilizadas para abordar estos retos y cómo percibían las políticas públicas y el contexto en su trabajo cotidiano. Estas entrevistas no siguieron un guion preestablecido, sino que se llevaron a cabo de manera abierta, permitiendo que la información fluyera de forma natural, y como investigadora, me encargué de transcribir y organizar los datos obtenidos.

El proceso de abstracción e interpretación de los datos siguió los siguientes pasos: a) segmentar y renunciar, b) aislar unidades de sentido, c) adjudicar sentido, d) clasificar y agrupar, e) integrar y f) realizar triangulación.

a) **Segmentar y renunciar:** Se dividió el contenido de las entrevistas en segmentos manejables y se descartó información irrelevante. Para ello, se transcribieron las entrevistas, se dividieron las transcripciones según las preguntas orientadoras y se eliminó la información redundante o fuera de contexto que no aportaba a los objetivos de identificar decisiones sobre las prácticas pedagógicas.

b) **Aislar unidades de sentido:** Luego, se identificaron las frases que contenían información relevante y significativa. Para esto, se leyeron detalladamente los segmentos, se resaltaron las frases que abordaban las decisiones pedagógicas, experiencias o reflexiones importantes en las prácticas, y se asignaron etiquetas a esas unidades.

c) **Adjudicar sentido:** Seguidamente, se interpretó el significado de las unidades de sentido, teniendo en cuenta el contexto en el que se expresaba cada unidad. La interpretación se

realizó a partir de la reflexión de la investigadora sobre lo que cada unidad mostraba acerca de las decisiones de los docentes en sus prácticas pedagógicas.

d) **Clasificar y agrupar:** Posteriormente, se agruparon las unidades de sentido que compartían ideas comunes, se definieron las categorías basadas en esas agrupaciones y se revisaron las categorías para asegurar que fueran coherentes y abarcaran las unidades relevantes.

e) **Integrar:** Después, se combinaron las categorías temáticas entre las respuestas de los docentes y se desarrolló una narrativa coherente que explicaba cómo se tomaban las decisiones a nivel individual y colectivo en las instituciones investigadas. También se verificó que la integración fuera fiel a los datos originales.

f) **Triangulación:** Finalmente, se aseguró la validez y confiabilidad de los hallazgos utilizando otras fuentes, como archivos de videos, fotografías y noticias de la época, con el fin de lograr precisión en los datos y confirmar que las interpretaciones fueran consistentes.

5.8. Hallazgos de decisiones individuales de los docentes en sus prácticas pedagógicas

La estructura de la práctica pedagógica como refiere Zabala Vidiella (1995):

Obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (p. 14)

Al considerar la multiplicidad de posibilidades, se logra la captura de datos relacionados con las decisiones individuales que motivan a los docentes en sus prácticas pedagógicas con población escolar desplazada. Estas decisiones se han categorizado según el concepto propuesto por Mahon *et al.* (2020), en el que se caracteriza la praxis educativa. En primer lugar, se destaca que los docentes son conscientes, moral y políticamente comprometidos, lo que implica que están orientados a fomentar el bienestar tanto de los individuos (por ejemplo, estudiantes/jóvenes) como

de la sociedad en su conjunto. En segundo lugar, la praxis educativa está vinculada a la formación, autoformación y transformación, lo que significa que se crean, directa o indirectamente, condiciones que permiten a los docentes desarrollar y promover la praxis. En este sentido, tanto los docentes como la situación social son transformados en la práctica (Mahon *et al.*, 2020).

5.8.1. Decisiones por compromiso ético, moral y político

La decisión tomada por conciencia moral y política está vinculada a la profesión docente, como lo indica Contreras (1990), quien afirma que “la enseñanza supone un compromiso de carácter moral para quien la realiza” (p. 16). Los hallazgos sobre las decisiones de los docentes, motivadas por su conciencia moral y política respecto a la percepción e imaginarios sobre la población escolar en condición de desplazamiento forzado, se pueden rastrear a través de las expresiones del docente al recordar su experiencia trabajando con esta población. Al preguntar al docente sobre su vivencia, este responde:

Se está haciendo lo más, lo más por esta población realmente. Los profes que trabajan en esas instituciones realmente uno los ve como unos valientes. Primero, porque pues están en esa situación de querer ayudar, de querer que esta de esta población salga adelante. Ahí de pronto lo malo es por lo cultural, los estudiantes, de pronto no notan eso que uno hace su mayor esfuerzo y hace todo para que ellos más adelante tengan algo para decir: “yo aprendí esto”, “yo sé esto” no, no al contrario, o sea, esa población me ha parecido realmente difícil, porque muchos, muchos de ellos van es como por asistir, se sientan, están en otro cuento distraídos a si no les llame la atención medio miran al tablero y vuelven y se distrae, o sea lo cultural no lo tienen en la cabeza de que realmente quisieran salir de esa situación, sino como que no; pues más adelante no sé, no sé cómo qué va a pasar con la vida de ellos. Pero pues no hay como que si no les importara. Yo soy uno de los que paro mi clase y les hablo, les digo mire ustedes lo que va a pasar esto cuándo ustedes se gradúan esta situación va a cambiar; algunos por ahí medio recapacitan, otros siguen como que nunca va a pasar nada más adelante en la vida de ellos, pero sí muy, muy difícil. Así uno realmente quiera hacer algo por ellos. (00:14:35 - D4 Juan Carlos Rosero)

El docente muestra una posición interesada por el futuro de los estudiantes. El docente visualiza que en el futuro los estudiantes no tendrán oportunidades por la falta de interés en su aprendizaje. Se puede constatar que cuando el docente se percata del desinterés de algunos estudiantes, detiene la clase y dialoga con ellos; esto significa que el docente siente su compromiso moral y político de fomentar el bien para el estudiante, (entendido que el bien para el docente es que los estudiantes aprovechen las oportunidades de la enseñanza). El docente considera que algunos estudiantes sí recapacitan y otros siguen como si nada. Lo anterior muestra una conciencia moral y política del docente al sentir que se ha cumplido en parte el bien para la humanidad, aunque siente que es una parte mínima, porque el docente quisiera que todos cambiaran su actitud y se comprometieran con su aprendizaje. Como consecuencia, el docente manifiesta cierto grado de frustración por no alcanzar el 100% de su ideal moral y político con “sacar adelante” a sus estudiantes.

Otro docente indica sobre su trabajo con población en condición de desplazamiento forzado, lo siguiente:

La reflexión que tengo es que a Cali le falta más en la parte académica, ayudar a los muchachos, a las personas que vienen con desplazamiento, a hacerles más acompañamiento, de conocer más su problemática, conocer más su familia, darle más oportunidades, porque hay mucho resentimiento en esas personas porque son personas que vienen prácticamente sin nada, y acá vienen sufriendo porque aquí hay personas muy intolerantes, tenemos una ciudad muy intolerante, de personas que todavía tienen ese sesgo de racismo, de discriminación, de mirar al otro como el enemigo, entonces hay que trabajarlo mucho; Todavía se ve aquí en muchos de los alumnos y que trabajar mucho de eso, no una mayoría, pero una minoría sí se ve. Entonces hay que trabajar mucho. Yo creo que, desde la parte académica, de la parte administrativa o la parte gerencial y me llegó la parte gerencial, porque eso viene también de allá, de la Secretaría de educación y de la misma alcaldía. Trabajar más con esas personas como digo yo, que repito el acompañamiento, no solamente los muchachos, sino también a su familia, para que ellos,

para que ellos se den cuenta de primera mano que realmente sí lo están apoyando.
(00:08:03 - D2 Clemente Montaña)

El docente expresa en su argumentación la necesidad de compromiso con los estudiantes desde las políticas públicas, la gestión escolar y las prácticas de enseñanza; estas enseñanzas se deben abordar desde la inclusión dado que todavía se observan las comunidades segregadas a las periferias de la ciudad de Cali. El docente siente que sus estudiantes y familias atraviesan situaciones complejas por falta de recursos económicos y violencia simbólica que se replican en la ciudad al ser excluidos de oportunidades. El docente manifiesta una conciencia moral y política al sentir la necesidad de ayudar a los estudiantes con el acompañamiento en el conocimiento de su arraigos culturales y familiares, el docente recomienda a las diferentes instancias de poder que, de igual manera, conozcan las necesidades de las comunidades. Esto demuestra por parte del docente conciencia moral y política de fomentar el bien para la sociedad, entendido el bien como la no discriminación, superación del racismo y disminución de la brecha social con los menos favorecidos.

Otra docente relata sobre su experiencia durante el ingreso al sistema educativo y su decisión sobre la elección de la plaza docente:

De hecho, cuando yo llegué, hubo profesores que con claridad me dijeron que les parecía asombroso, porque yo llegué ahí por concurso. Y yo llegué a Nuevo Latir, porque yo soy habitante del territorio y yo sabía que Nuevo Latir, estaban haciendo cosas novedosas. Entonces cuando yo concursé gané, por muy buen puntaje, me dieron a escoger: “¿Dónde quiere usted?” Yo dije: ¡Nuevo Latir! (Después de 15 años, todavía lo evoca con la misma emoción) La gente se asombra, decía: “¿usted por qué quiere ir por allá?”

La gente no sabía que yo primero soy del territorio, del distrito, tampoco entendían, porque la gente decía: “allá pasan cosas extrañas”; pero a mí, no me asustaba, a mí me parecía totalmente encantador que pasara algo extraño (...) finalmente eso es lo que se trata: la equidad. (00:05:40 - D7 Sandra Sarria)

En este sentido, la docente se siente comprometida moral y políticamente con la población, dado que pertenece al territorio y conoce con anticipación la historia institucional, relaciona que aunque el territorio puede ser menospreciado por las circunstancias sociales, ella, por el contrario, a pesar de obtener un buen puntaje para elegir otra institución, asume el compromiso con la población de esa institución; lo que para unos docentes resultaban circunstancias enrarecidas a ella le parecía encantador, esto muestra la conciencia moral y política de la docente al comprometerse con fomentar el bien para los estudiantes y el bien para la sociedad, entendido que el bien para la docente es brindar educación en equidad aún en condiciones extrañas.

Por último, una docente explica su propuesta vinculación al sistema educativo con la cual se identifica moral y políticamente, así lo expresa:

Bueno porque yo soy maestra en un educadora, fui nombrada como maestra etnoeducadora y en el momento en el que estoy hablando en el 2006 2007 que se presentaron las convocatorias, había que presentar un proyecto, entonces consideré mi sangre, mi etnia, mi tierra, porque yo reconozco la multi y la pluriculturalidad en cualquier contexto que sea, a mí no se me puede olvidar que frente a otro como lo dice Kant, frente a un ser humano sea, es simplemente otro ser humano es desde la postura psicológica, entonces yo siempre frente a otro ser humano reconozco que tiene unas individualidades, unas diversidades y unas concepciones culturales, que es lo que le hace diferente y por lo tanto la escuela debe de prepararse para eso. Entonces es desde esa postura humana que el conocimiento toma verdadero significado. ¿Por qué? ¿Porque fuera de que voy a aprender? También voy a intentar relacionarme a comunicarme y aprender del otro en el proceso de conocimiento, entonces cuando yo lo digo de mí es porque lo siento yo en la vida no quiero llegar a ser nada más que ser una Maestra. De, De hecho, pienso que esos escenarios me han permitido crecer y me han permitido, digo que es un privilegio contar con seres humanos maravillosos que ellos han crecido en algún momento, llegar a aprender, pero que yo he salido beneficiada con todas esas historias de inocencia y de temor, pero sobre todo de esperanza. (00:15:40 - D1 Imelda Gallego)

La docente hace énfasis en su posición moral y política relacionada con el compromiso adquirido desde su perspectiva social del aprendizaje. La docente asume conciencia de fomentar el bien para el estudiante, entendido el bien como el respeto de su individualidad, reconocimiento del otro a través de un proceso de diálogo intercultural. La docente se siente comprometida con su proyecto denominado *Mi sangre, Mi tierra, Mi etnia* como eje transversal de todas sus actuaciones en el aula; esto muestra la conciencia moral y política de la docente para fomentar el bien para los estudiantes y el bien para la sociedad entendiendo al otro desde su dimensión psicosocial.

En resumen, los docentes manifestaron conciencia moral y política en fomentar el bien para sus estudiantes y para la sociedad de diversas maneras, unos pensando en el futuro de los estudiantes; otros considerando la situación actual de los estudiantes y sus familias desde la inclusión y exclusión con la falta de oportunidades; otros docentes sienten el compromiso incluso desde antes de ingresar al sistema educativo, ya que a pesar de las situaciones complejas del contexto, los docentes decidieron laborar en estas comunidades con un propósito enfocado a la interculturalidad. Esto afirma lo que refieren Carr y Kemmis (1988): “En la praxis, las ideas que guía a la acción se hallan tan sometidas al cambio como la acción misma; el único elemento permanente es la *phronesis*, la disposición a actuar justa y correctamente” (p. 51).

5.8.2. Decisiones por formación, autoformación y transformación

Los hallazgos sobre las decisiones individuales se enmarcan en lo señalado por Carr (1995): “En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional” (p. 23). Estas intenciones están vinculadas a procesos arraigados que adquieren otro nivel, donde “las acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de años, décadas e incluso, quizá, siglos” (Carr, 1995, p. 24). En este contexto, el enfoque recae en las voces de los docentes, sus procesos de formación, autoformación y transformación. A través de estos procesos, se rastrean, tanto de forma directa como indirecta, las condiciones en el trabajo con población en condición de desplazamiento forzado que permitieron a los docentes desarrollar y promover la praxis, modificando así sus prácticas pedagógicas.

Durante la entrevista se descubre a una docente que ha experimentado el desplazamiento en su infancia, la pregunta es ¿cómo se convierte en docente? La docente expresa:

En una época viví en la parte rural y entonces me tocó la primera, como dice la primera masacre en el en Zabaleta, entonces en ese tiempo yo era una niña y fue algo bastante complejo, entonces me siento, digamos, de una manera u otra, identificada con la situación de la que viven algunos de nuestros estudiantes (...) Pues mi mamá de niña, le gustaba mucho verme como una profesora o como una policía, pero pues nos dieron las cosas por la policía, pero se dieron por la docencia ya, pues a mí me gustaba, pues yo hice mi carrera es estadística, no es licenciatura, pero me gustaba esto del cuento de enseñar y entonces yo empecé trabajando, llegué aquí a Cali, mi mamá me mandó a estudiar la Universidad, empecé trabajando en un restaurante como empleada general, llegué hasta administrar el punto donde trabajaba y ahí ya me mandaban a entrenar a los nuevos gerentes de los otros puntos. De todas formas, yo metía mis hojas de vida en los colegios. Un día en el aeropuerto de Bogotá, cuando me entra una llamada de un colegio arquidiocesano que había sido elegida para trabajar allá y yo dije: “esta es la oportunidad” dije: ¡esta es la oportunidad! me retiré y ahí empecé la docencia en el año 2013 y pues me gustaba o me gusta porque es una forma de uno ayudar a los demás, de ayudar a construir comunidad país; pues, tener una oportunidad de escuchar al otro y que de una u otra manera esa palabra, ese abrazo, esa escucha, cambia mucho, cambia mucho, la vida porque a uno, a veces solamente está así y alguien te salve. Usted está triste y alguien te saluda y ese ya te levanta el ánimo que para algunos dirán no, eso no es importante, pero la verdad es desde mi experiencia pienso que sí es importante siempre cuando alguien me salvó. Tiene que ser que yo no escuché para no contestarle, pero después que yo le alcance a escuchar, yo siempre contesto porque el otro cuando usted saluda o usted sonríe para que el otro también te responda de esa misma manera o si al menos esto bueno te respondió, te sentiste atendido, escuchado. (00:02:22 - D6 Yamilet Urrutia)

La docente evoca bastante emotiva el significado de ser docente como la manera de salvar la sociedad, surge de un proceso de infancia, donde ella misma fue salvada y se siente con el

llamado de hacer lo propio con la población en condiciones adversas mediante el diálogo y la atenta escucha. En realidad, la formación profesional de la docente, no era pedagógica, pero sentía la intención de la enseñanza aun cuando en su labor profesional estaba desempeñando cargo gerencial, seguía en la búsqueda de su intención educativa. A la primera oportunidad de ingresar al sistema educativo, así fuese en el sector privado, renuncia a su trabajo de base para dedicarse a la labor de la enseñanza. Esta intención la lleva a ser empática con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado.

Otros docentes también recordaron sobre sus transformaciones en la labor docentes relacionado con la propia experiencia de desplazamiento, esto se rastrea desde la voz de los docentes, que los lleva a ser empático y reflexivos con los estudiantes de esta población.

Sí, yo trabajé en la Gabriela Mistral, fue mi primer nombramiento, es un el 2003; de ahí, pedí trasladado por una amenaza, un pelado que me amenazó y me trasladaron a la Cristóbal Colón y cuando gané el concurso pedí el traslado para acá porque este queda cerca de mi lugar de residencia (...) Si claro, conozco muy bien esta comunidad, soy de por acá, mi familia vive acá, y mis hijas estudiaron acá (...) En estas situaciones, cuando yo me di cuenta de estas situaciones, yo trato de ser empático con ellos porque yo también de una de otra manera viví esta situación porque yo soy, pues he vivido mucho tiempo por acá, pero yo soy de del campo, yo soy de un pueblo que queda hora y media de Cali y también de alguna otra manera esta situación y yo trato de ser empático con ellos. (00:00:30 - D2 Clemente Montaña)

De una u otra forma, yo fui víctima del desplazamiento de temprana edad, entonces la reflexión es entender la historia de vida y de una u otra forma, ir y recorrer mi cordón umbilical me hizo entender la posición de estos estudiantes. (00:07:03 - D3 Yurani Rivera López)

En este orden de ideas, alineamos la experiencia de la docente y sus decisiones en las prácticas pedagógicas con lo que sustenta Perrenoud (2004):

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (p. 12)

Ahora bien, se descubrió el caso de otra institución que durante 8 años (2011-2019) implementó el modelo educativo holístico integral, una potente propuesta innovadora al sistema educativo; sin embargo, la institución no logró continuar con el modelo porque desde la administración municipal no se brindaron los recursos. En la entrevista la docente cuenta su frustración por el fracaso del modelo, PERO, ella insiste en su visión integradora que está tan arraigada la formación, autoformación y transformación y lo manifiesta de la siguiente manera:

Fue un sueño que se gestó desde que inició la institución, pero fue un sueño que no pudimos llevar buen término por varias cosas. El sueño era llevar a cabo una práctica pedagógica; un modelo pedagógico iluminado por la teoría holístico sistémica. La dirección que tiene el movimiento, exactamente los raíces, entonces nosotros no hablamos de tantas (13) materias en lo que hablamos de campos de conocimiento y pues ya teníamos lo de aprendizaje basado en proyecto y por ahí empezamos; (00:17:28 - D7 Sandra Sarria) pero cometimos muchos errores, uno de ellos fue que no caímos en cuenta de que la cuenta de que la administración pública de la educación no lo permite, es tan rígida y tan poco asertiva que no permite que la necesidad educativa de un modelo como ese sea solucionada por ellos. ¿A qué me refiero? se necesitaban docentes con unas formaciones específicas, también unas intensidades horarias distintas, manejar unos horarios diferentes porque lo que se proponía era un cambio, un cambio de verdad, ¡verdad! Teníamos una propuesta de cambio, era en serio y nos la jugamos toda. (00:06:49 - D7 Sandra Sarria) (...) Otra cosa que ocurrió es que la gente, las madres y los padres de familia, reclamaban mucho eso de las 12 o 13 materias y lo del examen de ICFES, ¿En qué sentido? En que hay una necesidad muy grande de sacar buen puntaje para los estudiantes, para poder entrar a la Universidad pública y para nosotros como institución, para que no nos sigan diciendo que somos los últimos de la lista. (...) Llegó, llegaron nuevos profesores, nuevas

coordinaciones, tal y siempre nos increparon. El rector y los docentes originales siempre se defendían: “Bueno, sí, estamos en el último de la lista, pero mire la calidad de seres humanos que estamos educando y que estamos sacando adelante” pero eso no es suficiente, parece ser que no fue suficiente. (...) hoy necesitamos un cambio de cambio de mentalidad, porque no era solamente el maestro, era que los padres de familia también querían ver el chorrero de 13 materias en la en el Boletín (00:06:49 - D7 Sandra Sarria) (...) Entonces era la presión de los padres, presión de estudiantes, presión del sistema que se sostuvo por 8 años (...) Todo lo que aprendimos de allí, eso es sensacional, porque hoy en día yo no soy capaz de hacer una clase sin integración (00:12:08 - D7 Sandra Sarria)

¿Sabe qué hice? Me puse a hacer cursos de matemáticas. Me puse a aprender matemáticas para poder porque a mí me dieron el área de integración y yo feliz, pero entonces me tocó ponerme a estudiar matemáticas para poder ¿Cómo integrarlo? (00:10:43- D7 Sandra Sarria)

La docente con mucha nostalgia, evoca los recuerdos de la apuesta por el cambio a una educación con visión integradora, relata los momentos de frustración, pero también de insistencia por el cambio, que para ella es y sigue siendo sensacional; esto afirma las palabras sobre lo complejo de desarrollar la práctica reflexiva en el arte de la enseñanza:

Lo que queremos es demostrar que no todo el mundo comparte la voluntad de cambiar la escuela para adaptarla a los contextos sociales en transformación o para democratizar el acceso al saber y que, a menudo, esta frágil voluntad se limita a discursos de buena fe, pero anclados en el inmovilismo. (Perrenoud, 2001, p. 185)

El sistema educativo en Colombia sigue anclado a tradiciones pedagógicas estáticas e inmóviles, mientras que las comunidades demandan una transformación de las prácticas pedagógicas, no solo a nivel micro, desde las prácticas de enseñanza, sino también a nivel macro, en las prácticas administrativas, superando la visión técnico-instrumental centrada en respuestas a pruebas estandarizadas. Lo más significativo de este hallazgo es la decisión del docente, basada en su formación, autoformación y transformación. Aunque a nivel macro y meso se observó un

retroceso hacia la homogeneización, el docente, a nivel micro (prácticas de enseñanza), decide continuar con su visión holística e integral.

5.9. Hallazgos de decisiones colectivas de los docentes en sus prácticas pedagógicas

5.9.1. Decisiones por la identidad institucional

Una de las decisiones más importante en la praxis educativa en las instituciones educativas que atendieron población escolar en condiciones de desplazamiento forzado, fue la identidad institucional; esto significaba transformar la institución educativa de plaza mayoritaria a una institución etnoeducativa que se ajustara a las necesidades de contexto y las condiciones que se requerían en ese momento con la población. Según Mahon *et al.* (2020) esto significa que la praxis educativa se relaciona con acciones de efectividad, reflexión y agenciamiento de los directivos docentes y docentes que basados en sus conciencia moral e histórica actuaron en unas condiciones históricas determinadas y que de esas acciones hay buenas y malas consecuencias que ahora requieren ser replanteado si se continúan defendiendo o justificando tales prácticas pedagógicas.

El rector de la Institución Educativa Ciudadela Desepaz expresa condiciones y circunstancias con la población en condición de desplazamiento desde su llegada como rector de la institución.

Cuando yo llego al colegio como rector se venía presentando una situación administrativa interna, que rápidamente se resolvió (...) Teniendo en cuenta la población de los estudiantes en ese momento eran del 83% afrodescendiente y yo siendo directivo Etno, inicié la transformación de la institución de mayoritaria a institución etnoeducativa, teniendo en cuenta que cumplíamos con los requisitos, uno de los requisitos primordiales es el número total de la población afrodescendiente que fuera 50 por ciento más uno (50%+1). Teníamos que completar el otro requisito que era Proyecto Educativo Comunitario (PEC), tendríamos que crear, transformar la malla curricular, teníamos que cambiar todo el modelo pedagógico esa era una decisiva transformación pedagógica a nivel institucional que en estos momentos tenemos y que en este momento continuamos actualizando, tenemos que hacerlo cada año tanto la misión visión, filosofía y lo que

normalmente mantenemos son los valores institucionales, no cambian, pero se van transformando. (00:00:25 - DD9 Manuel Riascos DD9MR)

El rector presenta un panorama general de la manera como se estructuró la identidad institucional como institución etnoeducativa, esta dependía de cumplir con dos requisitos básicos, la mayoría de su población afrodescendiente y la propuesta el proyecto educativo comunitario, a lo que el rector con la comunidad educativa gestionó para llevar a cabo dicha transformación. Esto se encuentra estrechamente relacionada con la población desplazada que se asentó en el oriente de la ciudad de Cali en el reconocido sector como Aguablanca, provenientes del Pacífico colombiano. La construcción de un proyecto educativo, según las necesidades del sector, fue una decisión colectiva en donde todos los agentes educativos contribuyeron en construir y transformar el proyecto educativo institucional a un proyecto educativo comunitario, esto desde una práctica orientada por la historia y la situación local y que aún continua sensible a órdenes y ajustes según las condiciones del contexto.

Lo anterior se relaciona con el argumento de Carr (1995), quien sostiene que “el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. En cierto nivel, debe interpretarse en relación con el origen histórico de esta situación” (p. 24). Esta perspectiva resalta la importancia de comprender las decisiones docentes no solo desde su contexto inmediato, sino también en relación con los procesos históricos, lo que permite entender cómo los docentes, a pesar de las presiones externas, siguen ejerciendo sus prácticas pedagógicas desde una visión integral.

Ahora bien, lo histórico recuerda que la identidad se construyó con un interés técnico de cumplir con dos requisitos legales para identificarse como institución etnoeducativa; de hecho, sobrepasaban el primer requisito basado en la cantidad de población afrodescendiente; pero era necesario entonces movilizar la voluntad de la comunidad en la construcción del proyecto educativo comunitario. Dicho lo anterior, se alinea con la idea de que “para conocer qué hay detrás de cualquiera de las prácticas es preciso explicitar las ideas, intereses, valores y mecanismos de decisión que la determinan” (Gimeno Sacristán 1988, p. 178). En este sentido, las instituciones etnoeducativas (19 instituciones) solo están determinadas para un sector de Cali, el sector del distrito de Aguablanca, con docentes exclusivamente nombrados como etnoeducadores; el resto de

instituciones (72 instituciones) no tiene docentes nombrados como etnoeducadores; así lo manifiesta el argumento del rector al expresar que:

*(...) Porque no deberíamos de hablar de instituciones etnoeducativas, porque Cali es la segunda ciudad con más afros después de bahía en Brasil, lo que significa que todo el distrito de Santiago de Cali se debería impartir cátedra afro, de tal manera porque la cátedra afro no es solamente la historia, sino que es la convivencia, el respeto del uno y por el otro. No tengo que tener esa diferencia racial, no tenemos que tener en cuenta el color de piel, no tenemos que tener en cuenta el apretado del cabello, somos humanos, somos personas y casi tenemos que respetarlo, por lo tanto, se toma desde la Simón Bolívar hacia el oriente como instituciones etnoeducativas, porque su población casi 80% y 90% son niños y niñas afrodescendientes, muchos desplazados de las costas pacíficas, con los conflictos que vienen enfrentando de la Costa Pacífica sur y Costa Pacífica norte, pero Cali como tal es una ciudad, independientemente que hablemos de la pobreza, hablemos de sectores urbanos, hablemos de invasiones que son los mismos sectores suburbanos, somos un Distrito Capital con muchísimos afros y en Colombia seguirá siendo la primera ciudad. Tenemos 2.000.000 millones y pico de habitantes y dos millones de habitantes deben tener ese conocimiento, deben tener ese respeto y esa palabra: “negro. ***** tenía que ser” tiene que desaparecer del vocabulario de los habitantes del distrito de la capital. (00:08:15 - DD9 Manuel Riascos DD9MR)*

Según Grundy (1998) refiriéndose al papel que los intereses desempeñan en la construcción del conocimiento, los denomina intereses constitutivos de la acción; en palabra exactas “tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular” (p. 27); estos intereses los clasifica en interés técnico, práctico y emancipadores. Esto es que la comunidad educativa estaba decidida de manera colectiva a transformar la institución de plaza mayoritaria a una identidad institucional etnoeducativa; en este punto se interpreta las relaciones asimétricas de saber y poder en la sociedad que por un lado invitan a la emancipación, pero por otro lado se perpetúan las condiciones de dominación y sometimiento impuestas por intereses técnicos o prácticos; en resumen significa que los docentes etnoeducadores,

en la lucha por la emancipación de las comunidades afrodescendientes, quedaron segregados a un sector de la ciudad de Cali. Sin embargo, los mismos docentes y directivos docentes actúan como el profesional reflexivo en coherencia con lo expuesto por Schön (1987):

La epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción (el «pensar en lo que se hace mientras se está haciendo») que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. (p. 9)

Esto significa que a pesar de las condiciones de conflicto desde el 2019 con la segregación de los docentes, aquellas actuaciones en su momento fueron consistentes con la capacidad de juicio de hacer lo prudente según cada situación y circunstancia; los docentes y directivos asumieron criterios para tomar mejores decisiones con la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado y la reivindicación de las comunidades afrocolombianas que se ubicaron en las periferias de la ciudad de Cali; pero lo que no previeron es que sobrevendría la política de segregación aislando y encasillando a los docentes etnoeducadores a un sector de la ciudad.

5.9.2. Decisiones por mediación de diálogo y consenso

Según Mahon *et al.* (2020), las decisiones de los docentes son prácticas estructuradas que dependen de la diversidad del contexto. Estas decisiones se basan en un juicio profesional informado, orientado por las tradiciones, la historia y la percepción situacional y local. Además, son sensibles a los arreglos y condiciones particulares de las instituciones educativas, lo que hace que tomen diversas formas según el lugar de práctica. En este sentido, los hallazgos de la investigación revelan que las decisiones docentes se ejecutan a través del diálogo y el consenso, elementos clave que guían sus acciones dentro de un marco de comprensión compartida. Relacionado con la argumentación de Carr (1995) “el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los interpreta el agente, sino también los demás” (p. 24); esto significa que los docentes actuaron colectivamente para la construcción del PEI y se logra rastrear

que esas decisiones se basaron en el diálogo y el consenso de la comunidad educativa; podemos añadir que:

Una práctica reflexiva profesional jamás es completamente solitaria. Se apoya en conversaciones informales, en momentos organizados de profesionalización interactiva, en prácticas de análisis del trabajo, de intercambios sobre los problemas profesionales, de reflexión sobre la calidad y de evaluación de lo que se hace. La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo. (Perrenoud, 2001, p. 192)

La docente expresa sobre los criterios, forma de decidir y de construir la categoría habitancia en la Institución Educativa Nuevo Latir:

Hay un criterio general que tratamos de seguir en nuevo Latir, el criterio general es atender la situación de los estudiantes, que es muy diversa, hay situación de desplazamiento, Hay situación de pobreza extrema sin que haya desplazamiento, Hay situaciones de violencia, bueno, son varias situaciones de vulnerabilidad (00:04:30 - D7 Sandra Sarria) (...) Habitancia, es una categoría que no existe si tú la buscas en el diccionario no existe, fue creada por nosotros, es originaria nuestra y en estos momentos identitaria, o sea, nos identifica de todas las instituciones educativas de Colombia; (00:08:57 - D7 Sandra Sarria) Si nosotros no hubiéramos hecho eso, este edificio tan lindo que fue entregado y eso en un año, hubiera estado destruido, eso es una prueba, una evidencia, de que la dirección y el equipo docente, junto con la Comunidad, que dirigió y logró que la Comunidad educativa participaran en un ejercicio de adaptar la necesidad educativa a la necesidad de la gente, es hacer una adaptación. (00:08:14 - D7 Sandra Sarria) (...) Nosotros tenemos el PEI y tenemos PEC ahora proyecto educativo comunitario. Habitancia es el que amarra todo, como como haciendo un tejido como quien teje el hilo conductor habitancia, y tenemos el proyecto para nosotros se llama proyecto pedagógico transversal Habitancia, pero es una construcción nuestra, si tú le preguntas a otra institución en Colombia no lo tiene, pero para nosotros, como habitancia, es una

categoría identitaria, y la estamos construyendo, la estamos llenando de contenido y le estamos dando texto y ahora le estamos dando texto porque ya lo arraigamos en la práctica, ya por lo menos está arraigada en la cabeza de la gente, comunidad educativa (00:12:50 - D7 Sandra Sarria) (...) cuando usted llega a un acuerdo, como tú sabes, los acuerdos son entre las partes. En cambio, un manual. A usted le dice lo que puede hacer y lo que no puede hacer o lo que está prescrito hacer. No trabajamos así. Hacemos acuerdos al principio del año. Incluso desde que llegan los estudiantes ya tenemos unos acuerdos preestablecidos básicos, que incluso las madres y padres de familia, clientes, firmas. Mire, aquí venimos a él. Si usted está de acuerdo, bien. Entonces ese criterio fue el que el que primó en todos mis compañeros y compañeros que iniciaron en el Nuevo Latir. Esto lo iniciaron pensando en eso y eso fue como miramos el derrotero inicial, de hecho, creamos el primer grupo y yo llegué y me inserte en el primer grupo, lo adopte, lo promoví y lo sigo promoviendo, lo seguiré escribiendo, lo construimos y lo adoptamos la categoría habitancia, esa Categoría no existe, es una creación del equipo de docentes, del equipo directivo, de la Comunidad, de los estudiantes, que fue necesaria construir para poder estar ahí en el colegio y que el Colegio, fuera adaptado por la gente (00:06:40 - D7 Sandra Sarria)

La docente participante en la entrevista describe de manera libre y espontánea su percepción sobre la situación de la institución educativa y cómo se fue configurando la categoría de “habitancia”, entendida como un constructo social que involucró activamente a la comunidad educativa. Con orgullo, la docente menciona que la construcción de esta categoría ha fortalecido el compromiso de la comunidad con la institución, lo cual se refleja en el cuidado de la infraestructura, a pesar de las difíciles condiciones del entorno. Este proceso se puede entender desde la perspectiva de Schön (1987), quien define la reflexión en la acción como una práctica que “va más allá de las reglas existentes, no solo mediante el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también a través de la creación y validación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y formas de plantear los problemas” (p. 47).

La docente considera y siente que todos están comprometidos con la categoría habitancia de manera tan arraigada no solo desde la construcción de la teoría, sino en las prácticas cotidianas. La docente evoca la diferencia entre un manual que es instructivo, técnico con ordenamientos de convivencia con la potencia de los acuerdos que se construyen y se aceptan en comunidad. Esto muestra una praxis educativa estructurada y fundamentada en decisiones profesionales informadas y orientadas por la tradición, la historia y la situación institucional, afirmando así que las decisiones se ejecutan por medio del diálogo y consenso.

Otro docente de otra institución sobre decisiones colectivas refiere lo siguiente:

En reunión de docentes y docente de apoyo se habla de la situación de lo que está pasando con el estudiante, lo que está pasando en la familia o bueno cualquier cosa o la situación, así sea enfermedad, bueno y se toma decisiones ahí en el conjunto de los profesores y luego obviamente esas decisiones, cada profesor la retoma en su materia individual, haciendo lo pertinente para cada estudiante. Nosotros tenemos algo que se llama Comisión de Apoyo y Seguimiento de Evaluación y Promoción (CAPSE) eso se realiza cada período, o sea, termina va terminando el período, nos reunimos antes de entregar los boletines y en la reunión de los profesores se hablan de los casos particulares, casos especiales. (00:03:09 - D4 Juan Carlos Ramos)

Este caso podría entenderse como decisiones colectivas, pero a su vez se puede inferir que esas decisiones son una práctica institucional repetitiva y legalmente establecida que por costumbre se guía por las directrices institucionales. Sobre esta práctica refiere Böhm (1991) cuando explica la afirmación de la sociedad:

Si la persona ha internalizado las expectativas de roles de una sociedad y se ha identificado con ellas, ya apenas tomará conciencia del carácter de rol que tiene su conducta, y no se sentirá ajeno a sí mismo. Más, cómo puede llamarse el resultado de una tal “socialización” sino sustitución de la autonomía personal por internalización de instancias sociales. (p. 104)

Por otro lado, otros docentes señalaron el trabajo colectivo de una manera informada y orientada a las tradiciones y percepción institucional, estos docentes expusieron las circunstancias particulares y toman diferente referencias y formas de cómo llevan a cabo un trabajo en equipo.

Creo que es un colectivo, aquí hay unos proyectos muy buenos, muy importantes y creo que hay un colectivo, entonces es bueno reconocer los proyectos, en esta institución educativa, ese trabajo se está haciendo con toda responsabilidad, con el mayor esfuerzo y con el mayor entusiasmo posible, porque sabemos el contexto donde nos encontramos y la situación que hay en esta población. (00:09:30 - D2 Clemente Montaña)

Se involucra toda la comunidad con esa finalidad de que los estudiantes se sintieran en su contexto vinculados; tanto así que estas actividades fueron expuestas al Ministerio de Educación nacional antes de la pandemia, incluso, esta actividad fue exaltada del Ministerio de educación de la en la noche de las mejores prácticas. (00:19:13 - D5 Mariana Cortés)

Estos docentes manifiestan con entusiasmo las acciones emprendidas por ellos y por los colegas, como un logro que fue reconocido a nivel nacional, pero también manifiestan responsabilidad, esfuerzo y entusiasmo al evocar el trabajo colectivo; en este sentido Böhm (1991) expresa la praxis educativa:

Solo así puede un educador establecer una relación educativa que, como pedía Dewey, se convierta en embrión de una sociedad humanamente digna: una sociedad en la que los hombres se encuentren como personas, que acuerden entre sí y, en cuanto a sus acciones, constantemente se entiendan, realizando así una autentica comunidad de personas. (p. 138)

5.10. Triangulación de las prácticas pedagógicas institucionales con la población escolar desplazada

5.10.1. Desde la documentación institucional

Se analizaron siete documentos de la Institución Educativa Nuevo Latir sobre el fortalecimiento de prácticas pedagógicas y curriculares en contextos urbanos. Estos documentos son construcciones conjuntas basadas en experiencias de reflexión, innovación, saberes y prácticas relacionadas con el Proyecto Educativo Institucional. Los hallazgos se consolidaron en una tabla de referencia que resume los principios y la filosofía institucional, tanto en su dimensión teórica como en su relación con lo expresado por los docentes en sus prácticas pedagógicas con estudiantes en situación de desplazamiento. Se puede deducir que existe coherencia entre lo escrito en los documentos y lo manifestado por los docentes.

Tabla 24

Tabla de referencia de prácticas pedagógicas institucionales

CATEGORIA	CÓDIGO
Identidad	-Alto sentido de pertenencia (10) -Identidad cultural (a2)
diversidad cultural	-Reconocimiento de su identidad étnica e intercultural (11) -Interculturalidad (a2) -Interinstitucionalidad (a2) -Educación intercultural (11) -Enfoque sociocultural (a2)
autonomía	-Sujeto autónomo (11) -Sujeto reflexivo y comunicativo (11) -Un ser humano con alto sentido crítico (11) -El estudiante como actor que transforma su contexto (a2)
Solidaridad	-Empatía (10) -Sujeto con alto sentido humano y autenticidad (10) -Un ser incluyente y participativo (10) -Inclusión / Participativo (a2) -Valores éticos y morales (a2) -Valores etnoculturales (a2) -Ser, como sujeto Social (a2) -Habitar el mundo (Habitancia y sus categorías) (a2) -Construir un contexto educativo que permita un ambiente equitativo en oportunidades de mejoramiento para todos (3, a3) -Políticas Institucionales que garanticen los derechos de toda la comunidad escolar (3, a3)
Política de inclusión	-Con Actividades que privilegien la población víctima del conflicto, la población con discapacidad y capacidades excepcionales, los grupos étnicos y enfoque de género (2)
Valores institucionales	-Respeto Ancestral, a los Mayores [Adultos] (18) Autorreconocimiento (18) [Reconocimiento social-Autoridad-Benevolencia] -Identidad (Transforma) [Responsabilidad-Tradicición-Auto dirección] -Sentido de pertenencia [Responsabilidad-Universalismo-Benevolencia]

perfil del egresado	-Autoestima [Integridad-Reconocimiento social-Logro] -Empoderamiento [auto dirección] -Con sentido de pertenencia étnica e interinstitucional (a8) -Con capacidad de ser inclusivo (a8) -Críticos respecto a su realidad/entorno (a8) -Responsables, respeto, compromiso, honestidad (a8) -Éticos, integridad (a8)
perfil del estudiante	-Empáticos (a8) -Conocedores de su historia y ancestralidad (2.11) -Propenso al reconocimiento de la diferencia y reafirmante de su identidad cultural (2.11) -Con sentido de pertenencia y sentido crítico frente a su proyecto de vida (2.11)
perfil de los padres de familia	-Ser familias que reconocen su identidad cultural y étnica (2.1) -Identidad cultural (a8, 2.6)
perfil del docente	-Con sentido de pertenencia (a8, 2.6) -Docente con capacidad crítica y reflexiva, y comprometido con la transformación de la realidad del entorno (a10, 2.7)
perfil del directivo docente	-Conocedor de la historia de las comunidades étnicas que prevalecen en el país (2.9) -Respetar la idiosincrasia étnica (2.9) -Comprometidos con la etnoeducación de las comunidades (2.9)

Nota. Esta tabla muestra la categoría analizada en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Nuevo Latir en su componente principios y filosofía institucional. Los números indicados corresponden a la sección específica del documento analizado donde se encuentra la información.

El componente académico de la Institución Educativa Nuevo Latir más sobresaliente es eliminar 14 áreas del plan de estudios e integrarlo en una visión holística que erradique la fragmentación de las ciencias, así lo explica el Consejo directivo (2011):

La apuesta del Proyecto educativo Institucional es erradicar con el fragmentarismo de las ciencias particulares que colaboran en pedagogía, dado que consideramos que desde la perspectiva de cada una de las ciencias se puede contribuir al desarrollo del sujeto, siendo conscientes de que en su proceso de formación influyen sus inclinaciones, las disposiciones en el escenario familiar, las determinaciones en el escenario social, de la cultura, el arte, y demás aspectos que intervienen sobre el sentimiento y la voluntad. (p. 139)

Figura 14

Modelo holístico



Nota. Este cuadro contiene explica los campos del conocimiento que aborda el modelo holístico integrado de la Institución Educativa Nuevo Latir.

Fuente Consejo Directivo 2011, p. 132.

En la documentación de la institución educativa Técnica Ciudadela Desepaz se analizan 12 documentos del plan de área y aula de la Cátedra de estudios afrocolombianos en los grado octavo, noveno, décimo y once de la educación secundaria y media, la información se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 25

Prácticas pedagógicas en categoría de diseño curricular

Grado	Propósitos de aprendizaje	Selección de contenidos
8	Reflexionar sobre el conocimiento y recuperación de la historia del pueblo negro, para hacer una relectura crítica que explique el hoy y entregue elementos para un futuro.	VALORACIÓN DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES El reconocimiento del otro Categorías diferenciales: multiculturalidad e interculturalidad Reconocimiento de las diferencias: identidad Origen de los afrocolombianos Términos generales: diáspora africana, etnia, raza, diversidad Principales países con diáspora africana MOVIMIENTO Y RITMO Danzas del caribe: la cumbia, el bullerenque, el mapalé, Danza Litoral Pacífico: el currulao, el bereju, el paracoré, la bamabara negra, el abozao Otras Danzas: la danza chocoana, la contradanza, la polka, la mazurca, la jota chocoana HÁBITAT Y ARQUITECTURA Tipos de asentamientos El Palenque de San Basilio La casa afrocaribeña de las islas Los asentamientos fluviales El espacio público: lugar del encuentro Sistemas utilizados en la construcción Vivienda aldeana afrochocoana COLOMBIA Y SU RIQUEZA CULTURAL Regiones de Colombia: caribe, pacífica, andina, Orinoquía, amazónica

	Comprender que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos	Problemas de las regiones Respeto a la diversidad de criterios y posturas. La desigualdad social La cultura desplazada Políticas culturales, patrimonio y diversidad ARTES Y ARTEFACTOS El artista afrocolombiano Los afrodescendientes en el arte El artista en la actualidad Artistas afrocolombianos Artesanías afrocolombianas Artefactos y vida cotidiana Cultura wayuu La tradición de los tejidos wayuu MÚSICA TRADICIONAL Y CONTEMPORÁNEA AFROCOLOMBIANA Características de la música afrocolombiana: Música del litoral caribe La salsa Música tradicional Balseadas de santos en el pacífico Instrumentos musicales El Petronio
10	Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.	CONCEPTOS DE ETNOEDUCACIÓN Antecedentes legales de la etnoeducación. Principios de la etnoeducación. El bilingüismo La diversidad étnica colombiana La herencia africana Huellas de África La diáspora africana MOVIMIENTO Y RITMO La danza afrocolombiana Ejes corporales en el baile Eje vertical, plano frontal, eje horizontal, plano sagital: Bailes afrocolombianos: mapalé, cumbia, el bunde chocoano, la caderona, el currulao Sentido de la danza La danza como disciplina La danza afrocolombiana diversión o profesión GENTES Y ENTORNOS El estudio adaptativo de los africanos con indígenas Riqueza ecológica de hábitat afrocolombianos Patrimonio de la humanidad Porque viven cerca de los ríos Crisis de la biodiversidad La convivencia pluriétnica El pacífico colombiano
11	Promover procesos de educación propia de las comunidades afrocolombianas en el marco de la interculturalidad, que fortalezcan sus identidades étnica y cultural y el sentido de pertenencia a sus comunidades.	GASTRONOMIA: Sabores y olores con acento africano Herencias culinarias africanas en América: los sofritos, especias, ajíes y tabaco, cocciones y hervidos, bebidas, sabores, tratamiento de granos Tradiciones culinarias Caribe y Pacífico: Manifestaciones locales de la culinaria, abastecimientos e intercambio de alimentos, técnicas de conservación de alimentos PRÁCTICAS DE MEDICINA NATURAL. Medicina tradicional en guapi Curanderas y curanderos, Comadronas o parteras, Sobanderas y sobanderos, Remedieras y remedios Formas de producción comunidades ancestrales Usos caseros y medicinales de las plantas FIESTAS Y RITUALES prácticas mágicas la santería Qué es un rito fúnebre El embalsamamiento, sepultura y cremación Ritos fúnebres del pacífico Sincretismo

Nota. Esta tabla contiene la síntesis del plan de área y de aula de Cátedra de estudios afrocolombianos. La primera columna se refiere a los grados 8, 9, 10 y 11 respectivamente, la segunda columna a los propósitos de aprendizaje planteados por el docente y la tercera columna a la selección de contenidos que abordara en cada uno de los tres períodos por cada grado.

Los documentos institucionales son coherentes con lo expresado por los docentes, evidenciando la práctica de los valores institucionales propuestos desde la identidad institucional. Además, se destaca la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos, cuyo objetivo es reivindicar y empoderar a las comunidades desplazadas provenientes de Chocó, Nariño y Cauca.

5.10.2. Desde registro fotográfico

El registro fotográfico es suficiente, pero se seleccionaron imágenes representativas de las prácticas pedagógicas mencionados por los docentes. El análisis de estas imágenes se agrupa por estrategias realizadas para la vinculación de la comunidad educativa en las actividades institucionales de formación intercultural, tales como estudio de caso, juego de roles, simulaciones, vinculación con las familias, eventos grupales, narrativas de historias y exploración de similitudes y diferencias. Las imágenes corresponden a complementar la información brindada por los docentes y se hace visible siguiendo el adagio popular “una imagen vale más que mil palabras”. En este sentido, Barthes (1986) propone que la fotografía es un “objeto dotado de una autonomía estructural”; sin embargo, no se trata de una estructura aislada, y “tan sólo después de agotar el estudio de cada una de las estructuras se estará en condiciones de comprender la manera en que se complementan” (p. 12). A continuación, se presentan las imágenes seleccionadas con nota de contenido según la información compilada.

Figura 15

Estudio de caso



Nota. La imagen corresponde al cartel elaborado por los estudiantes de los ciclos sabatino en la Institución Educativa Ciudadela Desepaz, en el marco del proyecto hacia el auto reconocimiento y respeto de nuestra etnia en articulación con el área de idioma extranjero; esto con el fin de dar sentido a la propia experiencia a través de consideraciones descriptivas, analíticas y críticas de la condición de las comunidades afrocolombianas y sus aportes con su llegada a la ciudad de Cali.

Figura 16

Juego de roles



Nota. La imagen corresponde a uno de los eventos del día de la afrocolombianidad en la Institución Educativa Ciudadela Desepaz, los estudiantes del grado cuarto de primaria con el juego de roles representan la comida típica de la región del Pacífico colombiano con el fin de involucrar el aprendizaje experimental sobre sus costumbres.

Figura 17

Simulaciones



Nota. La imagen corresponde a la simulación interactiva donde se practican habilidades interculturales, se observa arduo trabajo para contar con instrumentos, utilería, vestimenta para la presentación de la banda musical y grupo artístico en el marco de la celebración del día de la afrocolombianidad en el año 2015 en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz.

Figura 18

Vinculación de familias



Nota. La imagen corresponde al grupo de padres de familia apoyando uno de los eventos de la Institución Educativa Ciudadela Desepaz; los padres usan camiseta representativa del grupo denominado “red de familias”. Esto con el fin de vincular diversos miembros de la comunidad, para compartir sus historias y crear lazos y relaciones sobre la propia interculturalidad.

Figura 19

Narrativas historias de vida



Nota. Las imágenes corresponden al grado primero del año de 2013 en la Institución Educativa Nuevo Latir sobre las narraciones, el objetivo con las narraciones es involucrar tres modos de aprendizaje: cognitivo, socio-emocional y conductual como una forma más holística de desarrollar competencias interculturales.

Figura 20

Actividades grupales



Nota. La imagen corresponde a la Institución Educativa Nuevo Latir en el evento intercultural del fin de año 2013. El escenario deportivo está ambientado con personajes afro que se han destacado en el arte y el deporte. Las actividades grupales se centran en aspectos principales de las competencias interculturales y los estudiantes participan en la interacción cara a cara y son comunicadas con expresiones artísticas.

Figura 21

Exploración de similitudes y diferencias



Nota. La imagen corresponde la presentación del herbario de los remedios caseros que se acostumbran en las familias de tradición indígena y afro. El objetivo es explorar las similitudes y diferencias culturales a través del uso de la medicina ancestral y farmacéuticos e intercambio de experiencias de vida en situaciones de dolencias, parto, picadura

de serpientes dadas en contextos donde no hay cobertura de hospitales; esto con el fin de generar mayor conciencia de sí mismos y de los pueblos aislados geográficamente de la ciudad.

5.10.3. Desde registro filmico

5.10.3.1. Video No. 1

Link <https://www.youtube.com/watch?v=0Dup1wrBxw4>

Título del video: Ciudadela Educativa Nuevo Latir.

Fecha de publicación: 3 de julio de 2011.

Descripción: El video tiene una duración de 3 minutos y 18 segundos con un paneo de 15 segundos de imágenes del entorno local de la institución donde se muestra el barrio popular de estrato 1 con construcciones a ladrillo limpio; luego gira la cámara a la infraestructura de la institución visualmente imponente en el entorno, cuenta con amplias zonas desde la entrada principal. Cuenta con tres macro zonas: biblioteca, zona escolar y sede cariñositos. Zona de biblioteca donde se encuentra: sala de lectura, sala de archivo audiovisual, biblioteca infantil. La zona escolar cuenta con cuatro bloques de tres pisos con amplias zonas e iluminadas, además de canchas deportivas y aulas escolares incluyendo laboratorio de física y química; así como aula de preescolar primer piso, segundo piso la sala de informática y primaria y tercer piso bachillerato; la zona escolar también cuenta con amplias zonas de recreo y un mega coliseo. Por último, la zona de Cariñoso del IBCF cuenta con ludoteca, guardería y cafetería ICBF.

Narrativa del video: ninguna, solamente registro filmico con música de fondo.

Análisis: Desde el momento de su inauguración, la institución se consolidó como una ciudadela educativa con el desafío de conservar la monumental infraestructura en un entorno de difícil convivencia por el entorno social. Se puede deducir que fue acertada la decisión de los docentes en construir la categoría *habitancia* para convivir en la extraordinaria institución recién inaugurada. Actualmente se observa que la infraestructura se conserva con ambientes propios de vida escolar.

5.10.3.2. Video No. 2

Link <https://www.youtube.com/watch?v=-IgAkkEZxYI>

Título del video: Educación y arte – Institución Educativa Nuevo Latir.

Fecha de publicación: 12 de julio de 2016.

Descripción: El video tiene una duración de 4 minutos con 25 segundos.

Narrativa del video: En el corazón del Distrito de Aguablanca en Cali, se encuentra ubicada la Institución Educativa Nuevo Latir, construida hace cinco años bajo la alcaldía del Dr. Jorge Iván Ospina. Esta ciudadela educativa tiene como misión brindar una educación holística incluyente que dinamice los procesos de formación del pensamiento complejo de la creatividad y del manejo de las emociones a través de una pedagogía para la vida. Hoy en día beneficia la educación y formación de más de 3000 personas entre niños, jóvenes y adultos de las comunas 13, 14, 15 y 21 y es en este lugar donde labora el profesor Jorge Baquero; él es egresado del Instituto Departamental de Bellas Artes, actualmente, enseña en el área técnica de diseño gráfico de la institución.

Voz del docente: Me gusta mucho el enfoque que el colegio tiene en el PEC, sobre educación basada en arte y cultura, porque hoy en día es una competencia muy necesaria en la sociedad moderna, para que las personas sean muy creativas, innovadoras, que tengan otra mirada desde la estética del pensamiento artístico. Trabajo básicamente con unas guías virtuales o impresas, donde el estudiante sigue unos parámetros, pero también desarrolla su propio talento, su propia creatividad, porque a partir de esa guía instruccional, él desarrolla un trabajo creativo, tiene que crear lo propio, inventarse cosas.

Voz del estudiante 1: Me gusta mucho, porque vemos varios programas, vemos dibujo y se ve mucho la creación.

Voz del estudiante 2: Me parece importante porque nosotros nos vamos a desempeñar en la técnica, y podemos brindar cosas de dibujo y nos enseñan mucho sobre eso.

Voz del docente: Entonces eso me permite que, en el grupo, haya autonomía en el trabajo con el computador y con los programas de diseño; y también me permite que los diferentes aprendizajes y ritmos de aprendizaje que cada uno tiene, a través de esta guía lo puedan desarrollar; porque hay estudiantes que están más adelantados, digamos que otros están en término medio y hay otros que vienen atrasados; entonces, en una clase puedo estar trabajando con tres guías al mismo tiempo o dos.

Narrador: Para él, el área tiene varios enfoques pedagógicos y metodológicos unos están direccionados a lo tradicional del arte, basándose en técnica e historia del arte y eso según él, son pedagogías válidas, sin embargo, le interesa mucho más la relación que tiene el arte con el contexto, con la parte social y filosófica.

Voz del estudiante 2: La dinámica del profesor me parece muy chévere, porque él siempre quiere expresar lo que tienen que trabajar y siempre lo deja muy claro.

Narrador: Así mismo la relación que tiene con los diferentes medios de comunicación y la relación que tiene con las tecnologías, afirma que como docente debe tener múltiples enfoques y no solo dedicarse a una manera predeterminada de enseñar.

Finalmente, el profesor Baquero menciona que la gran enseñanza que le ha dejado trabajar en la ciudadela es la expresividad y espontaneidad de los jóvenes del Distrito de Aguablanca, ya que ellos tienen historias de vida que son de aliento y creación para el arte.

Análisis: Se trata de un video de prácticas pedagógicas en el aula del docente de diseño, se rescata del video que el docente en sus prácticas identifica a los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje por lo que flexibiliza hasta con tres guías según el nivel de aprendizaje; es de destacar que el docente reconoce que sus estudiantes tienen historias de vida que inspiran la creación artística.

5.10.3.3. Video No. 3

Link <https://www.youtube.com/watch?v=OkVAvH2olfk>

Título del video: Inclusión desde la diversidad y la diferencia, IE Técnica Ciudadela Desepaz.

Fecha de publicación: 20 noviembre de 2020.

Descripción: el video tiene una duración de 3 minutos con 24 segundos, inicia con la visualización de murales y espacios institucionales. En primer plano aparece el rector saludando, en segundo plano aparece la coordinadora presentando el objetivo del proyecto y el equipo dinamizador. En el tercer momento con sonido de marimba de fondo, se muestran videos cortos de diferentes actividades que realizan los estudiantes tales como: gastronomía, bailes típicos, producciones académicas, resistencia ancestral y tradición oral. En cuarto momento aparecen las actividades en el marco de expo ciencia, las diferentes presentaciones de los estudiantes.

Narrativa del video: Voz del rector: Saludo a toda la comunidad educativa. Soy Manuel Esteban Riascos Montaña, rector de la Institución Etnoeducativa Técnica Ciudadela Desepaz, bienvenidos a esta institución educativa y que Dios los bendiga Voz de la coordinadora: Soy Luz Mery Murillo Rodríguez directiva docente de la Institución Técnica Ciudadela Desepaz de la ciudad de Santiago de Cali. Nuestro proyecto etnoeducativo, tiene como objetivo la reafirmación de nuestra cultura afrocolombiana a través del rescate y conservación de las tradiciones y costumbres ancestrales de forma incluyente, respetando la diversidad. El equipo dinamizador de este proyecto está constituido por las docentes Mariana Cortés, Norybieba Angola, Nancy Motta, Yamileth Urrutia y Janet Castillo.

Análisis: El video es potente en la presentación de estudiantes participando de diferentes actividades propuestas por los docentes para el reconocimiento de los valores de las comunidades a afrodescendientes.

5.10.3.4. Video No. 4

Link <https://www.youtube.com/watch?v=vlOJMtr1B9s>

Título del video: Etnoeducativa Técnico Desepaz.

Fecha de publicación 1 de julio de 2024.

Descripción: el video es elaborado por el sindicato de educadores, aparece la presentadora, la coordinadora con su argumento de las actividades, así como dos docentes que explican su visión de la etnoeducación.

Narrativa del video.

Voz de la presentadora:

- Bienvenidos a educación y cultura, programa institucional del sindicato único de educadores del Valle. En la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz se hizo una gran conmemoración del día de la afrocolombianidad, exaltando la importancia de este día con diferentes muestras culturales.

Voz de la coordinadora:

- En este mes de mayo, como es sabido en Colombia se celebra el 21 el día de la afrocolombianidad, como una forma, un poco, de restaurar esa invisibilidad que tenían la población afrocolombiana en este país, entonces en las instituciones tratamos de incentivar a los estudiantes para que ellos rescaten esa cultura, valoren la cultura afro y pues no se pierdan las tradiciones. Aquí en la institución por lo general, siempre en todas las actividades lleva el componente afro, en este mes de la herencia africana en las diferentes sedes hemos hecho variedad de actividades, aquí en la sede principal, básicamente en la jornada de la tarde, tomamos dos temas principales que es el de los turbantes y lo Kofi, que utilizaron nuestros ancestros como una forma de rebeldía, una forma de rebeldía, de jerarquía y aquí se usa como resistencia, siempre se usó como resistencia a través del tiempo, se trató de quitarlo, siempre ha prevalecido y permanecido, la utilización de esos turbante y Kofi. Para nosotros básicamente es una forma política de resistir y también es una forma de resiliencia, de como nosotros a través del tiempo hemos resistido, nos hemos fortalecidos y seguimos adelante. Otras de las temáticas que tomamos son los ritmos afrolatinos, la mayoría de los ritmos que vienen de descendencia africana y que a través del

tiempo se han ido transformando en diferentes sonidos, en diferentes bailes, entonces con esos niños que son los pequeños de la institución, que es la primaria, que está en esta jornada, queremos que estos niños sigan cultivando esta herencia, la sigan valorando, la sigan respetando, por eso esta vez hemos trabajado, la salsa, la salsa choque, la bachata, la cumbia, el currulao, capoeira; diferentes ritmos que trae este origen afro.

Voz de la docente:

- En este momento tenemos una variedad de celebraciones durante todo este mes, donde hemos tenido la celebración del día de la madre, la conmemoración de la afrocolombianidad, donde invitamos toda nuestra comunidad a traer todas esas raíces, esas costumbres ancestrales, comidas, trajes típicos, danzas, nuestros niños son niños talentosos y a eso le estamos apuntando, queremos decirle a todas la comunidades que esta institución etnoeducativa es con énfasis en las tradiciones y las costumbres tradicionales y sobre todo una marcha para darle provenida a la etnoeducación.

Voz de la docente:

- En esta semana hemos celebrado la afrocolombianidad, cada año festejamos conmemoramos esta fecha que es tan importante para la institución, y que desde aquí trabajamos la inclusión con los estudiantes, la comunidad, todos los docentes, hemos aportado, nos hemos esforzado para hacer de esta institución un espacio, donde los chicos y las chicas puedan interactuar, puedan mostrarse, puedan ser actores de la creatividad, de todo lo que es la inclusión, la participación, entonces toda esta semana hemos trabajado, se han hecho recitales, se han cantos, hecho también bailes y todo lo que tiene que ver con los bailes afrolatinos, lo hemos puesto en escena aquí en la comunidad educativa.

- Voz del rector:

Se trata de la conmemoración del día de la Afrocolombianidad en rechazo a la invisibilidad en la que estábamos sumidos. El propósito es rescatar la cultura y los valores afros para que no se pierdan las costumbres del componente poblacional afro. Mes de reivindicación de la herencia africana. Sede principal, jornada de la tarde con turbantes que utilizaron ancestros

como forma de jerarquía rebelde, resistencia. Resiliencia, ritmos afrolatinos y con la base de la institución, los niños. Variedad de celebraciones durante todo este mes. Raíces y tradiciones presentes. Cada año el 21 de mayo se conmemora esta fecha importante para la institución ya que se trabaja el tema de la inclusión. Creatividad, participación de toda la comunidad educativa

Análisis:

Se logra constatar desde diversas voces de docentes y directivos docentes, desde la revisión documental, desde los registros filmicos y fotográficos que la toma de decisiones en estas instituciones ha sido fundamentada en la acción reflexiva y mediada por la acción comunicativa; esto ha permitido a los docentes, como a otros agentes educativos ajustar y adaptar las estrategias de enseñanza sobre la marcha para dar respuesta a la situación de la población escolar en condición de desplazamiento forzado. En este sentido estas prácticas pedagógicas se ajustan a la acción reflexiva propuesta por Grundy (1998):

El juicio práctico es la disposición que animaría a una persona que actúa en una situación concreta a transgredir una regla o convención si juzgase que la acción concordante con ella no promovería el «bien», fuese general o de las personas involucradas en la situación específica. (p. 91)

La prueba de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Estos procesos de reflexión se inician cuando un profesor examina y perfecciona o modifica su práctica de manera sistemática (p. 106)

El juicio y la acción se relacionan recíprocamente a través de un proceso de reflexión. Esto significa que el práctico se involucra en una acción deliberativa, de selección, orientada por el juicio personal. Esta acción se convierte en una forma de praxis (p. 108)

La prudencia nace de esta reflexión, se desarrolla cuando los profesores están preparados para cuestionar su propia practica y para ver bajo la superficie del producto a los estudiantes

para cuyo bienestar existe la práctica. La prudencia surge cuando la *phrónesis*, no la *tekne*, constituye la disposición ascendente. Esto lleva consigo una transformación de la conciencia y un compromiso con la reflexión. (p. 137)

Se puede concluir que los docentes, en sus prácticas pedagógicas, tomaron decisiones individuales y colectivas para atender a la población escolar en condición de desplazamiento forzado. Aunque el sistema educativo tiene una estructura rígida, los docentes en sus territorios lograron trascender y transformar el sistema educativo. Los avances evidentes de sus decisiones colectivas se resumen en los siguientes logros: consolidar la identidad institucional, sostener el planteamiento del modelo integral holístico y la construcción de la categoría de conocimiento “Habitancia”.

En resumen, los docentes demostraron un notable compromiso, interés y diligencia hacia la población desplazada, logrando avances significativos a pesar de las restricciones del sistema educativo. Sus decisiones, fundamentadas en la acción reflexiva y comunicativa, han permitido una transformación positiva en el contexto educativo.

Por último, se refiere las palabras de Blanco (2009) sobre ambientes inclusivos:

En la inclusión, sin embargo, la principal preocupación es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. Esto significa avanzar hacia “diseños universales”, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en “un inexistente alumno promedio”. (p. 100)

6. Conclusiones

6.1. Relaciones sociales, históricas y políticas de población en condición de desplazamiento forzado en Colombia

Se han identificado las relaciones sociales, históricas y políticas que han influido en las prácticas pedagógicas implementadas en las instituciones que atendieron a la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado. Estas prácticas surgieron a partir de políticas administrativas que establecieron directrices sobre cobertura, permanencia, programas flexibles, gratuidad, formación docente, infraestructura y etnoeducación. No obstante, en los territorios se establecieron relaciones en los ámbitos social, histórico y político que superaron la capacidad de las instituciones para adherirse a las pautas reglamentarias. Las instituciones educativas, en consecuencia, adaptaron las prácticas pedagógicas de acuerdo con sus posibilidades. En términos de cobertura, esto se tradujo en el hacinamiento de estudiantes en las aulas de clase. En permanencia, se logró a través de programas de flexibilización. En gratuidad, resultó en una disminución de los recursos para las instituciones oficiales y un aumento de la educación contratada por el Estado a través de concesiones con entidades privadas. En etnoeducación, se posicionó como una forma de resistencia al desarraigo de las comunidades afrocolombianas. En cuanto a la formación docente, no se evidenció su cumplimiento, y la infraestructura dependía del presupuesto nacional; sin embargo, en las prácticas pedagógicas, se observó un esfuerzo considerable por conservar y mantener la infraestructura existente, demostrando un compromiso significativo por parte de las instituciones y los docentes.

Las relaciones sociales se manifestaron en el estallido social de 2021, precedido por 25 años de desatención a la población infantil desplazada, marginada en las laderas de la ciudad y con mayores índices de violencia en los estratos 1 y 2.

En las relaciones históricas, la población afrocolombiana se asentó en las comunas 13, 14, 15 y 21, huyendo de la violencia en sus territorios de origen hacia una ciudad que ignoraba sus necesidades primarias, ocupando territorios de invasiones populares y urbanizaciones ilegales.

En las relaciones políticas, se observó una tardanza de 26 años en el cumplimiento de garantías para restablecer los derechos de los menores en condición de desplazamiento.

En este contexto social, histórico y político, los docentes de las instituciones educativas fueron segregados para cumplir su labor en las laderas de la ciudad de Cali, desarrollando prácticas pedagógicas de resistencia a pesar del abandono estatal.

6.2. Caracterización de las prácticas pedagógicas en instituciones con población escolar en condición de desplazamiento forzado

Las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en las escuelas que atendieron a la población estudiantil en condición de desplazamiento forzado se caracterizaron por superar la visión técnico-instrumental y trascender hacia enfoques pedagógicos reflexivos. En ningún momento los docentes expresaron desconocimiento, falta de capacitación o ausencia de conocimientos para actuar en el aula; más bien, respondieron de acuerdo con sus capacidades y posibilidades de gestión.

En cuanto a la adaptación y diseño, las instituciones educativas se propusieron a visibilizar los saberes olvidados e ignorados por la cultura occidental dominante a través del proyecto educativo institucional y el proyecto educativo comunitario. Los docentes acogieron en el aula el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes y el respeto por sus valores ancestrales. En la selección de contenidos, introdujeron historias de vida, relatos, costumbres, diálogos de saberes, cartografía social, proyectos de vida, deporte, artes y gastronomía, rescatando así las identidades de los estudiantes desplazados. Además, se planearon y ejecutaron actividades a lo largo del año lectivo que destacaron la multiculturalidad e interculturalidad, tales como la semana desepaciana, la semana santarosana y la semana latireña.

En cuanto a la gestión en el aula, los docentes implementaron un enfoque flexible y adaptativo, reconociendo la singularidad de situaciones complejas y desafiantes. Los docentes expresaron una comprensión profunda de la subjetividad de los estudiantes desplazados y desarraigados de sus contextos, compartiendo experiencias desde la empatía, dado que algunos docentes también han vivido el desplazamiento. En el desarrollo de actividades, se involucró a los

estudiantes en bailes, conversatorios, exposiciones artísticas, tradición oral, gastronomía, lúdica, deportes y medicina ancestral. Cuando los docentes percibieron rechazo hacia los estudiantes desplazados, intervinieron con actividades integradoras que fomentaron el entendimiento de costumbres, dialectos, gustos y conocimientos mediante trabajos focales, juegos de roles e inventarios de intereses. En cuanto a la distribución de tiempo y espacio, los docentes incorporaron prácticas comunitarias e integración familiar, como la huerta escolar, torneos deportivos, desfiles comunitarios e integración de tradiciones culturales.

En la utilización de materiales, los docentes emplearon diversos recursos para representar las tradiciones culturales, como plantas medicinales para la medicina ancestral, el museo afrocolombiano, inventarios de intereses con la colcha de retazos y el personaje de la semana. Estas prácticas reflejan la potente acción reflexiva de los docentes, quienes, a pesar de las condiciones de hacinamiento, la escasez económica y las tensiones derivadas de la racionalización de recursos, tiempos y espacios, lograron crear entornos para el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre diferentes grupos culturales. Fomentaron situaciones que promovieron la comprensión del otro y la percepción de diversas formas de pensar y ser, mediante proyectos colectivos que respetan las diferencias y los valores del pluralismo y el reconocimiento del otro.

En las prácticas evaluativas, se implementaron estrategias de enseñanza inclusiva para la población escolar en condición de desplazamiento, abordando las complejas historias de desplazamiento y la estigmatización asociada. Además, se identificó una problemática compleja relacionada con la estructura familiar y la experiencia del conflicto armado, que afecta a los estudiantes desplazados.

6.3. Comprensión de decisiones individuales o colectivas que los docentes optaron por omitir o accionar en las instituciones que se experimentó el desplazamiento forzado

Se puede concluir que los docentes, en sus prácticas pedagógicas, tomaron decisiones tanto individuales como colectivas para atender a la población escolar en condición de desplazamiento forzado. A pesar de que el sistema educativo presenta una estructura rígida, los docentes, en sus territorios, lograron trascender y transformar dicho sistema.

Los avances evidentes de sus decisiones colectivas se resumen en los siguientes logros:

Consolidación de la identidad institucional: el reconocimiento de las instituciones etnoeducativas fue un desafío que tomó alrededor de 11 años. Los docentes proporcionaron explicaciones contundentes relacionadas con la identidad intercultural y sus aportes desde el aula, coherentes con la visión, misión y principios institucionales. Se evidencia que la interculturalidad no es solo un evento anual, sino que está integrada en todas las prácticas pedagógicas mediante el entendimiento mutuo y acuerdos en las decisiones del proceso educativo.

Sostenimiento del planteamiento curricular del modelo integral holístico: durante 8 años, este modelo se implementó trabajando por campos científicos en lugar de por áreas. Sin embargo, las presiones del sistema educativo, la administración, los padres de familia y algunos colegas, que exigían la visualización de las 14 áreas fundamentales y obligatorias del plan de estudios oficial, minaron el esfuerzo y condujeron a un retroceso al modelo fragmentando por áreas. El único logro del retroceso es la argumentación crítica que ahora dan cuenta los docentes sobre las decisiones tomadas durante el proceso de cambio. Ahora, los docentes explican las razones de sus actuaciones y los motivos detrás de sus decisiones, utilizando sus experiencias en el modelo holístico integrado como base para argumentar su validez.

Construcción de la categoría del conocimiento "Habitancia": Esta categoría evoca nuevas formas de razonamiento en la convivencia y la construcción de normas dentro de la institución. La apropiación de esta categoría se evidencia en la documentación, la voz de los docentes y los registros fotográficos y filmicos, reflejando su integración en toda la comunidad educativa. Esto demuestra un compromiso y responsabilidad compartidos para mantener un ambiente de aprendizaje óptimo.

Unificar los criterios de las decisiones individuales puede ser difícil, pero las entrevistas con los docentes revelan sus intenciones, lo que permite interpretar que toman decisiones basadas en su conciencia de lo políticamente correcto para fomentar el bienestar de los individuos. Algunos docentes, debido a sus experiencias de vida, deciden de manera empática con la población escolar en condición de desplazamiento. Otros, por su formación, comprenden las dinámicas de la equidad

y proponen soluciones para superar el racismo y disminuir la brecha social con los menos favorecidos.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

En este estudio hemos presentado un análisis completo de las prácticas pedagógicas docentes a nivel macro, meso y micro. Las prácticas a nivel macro dependen de las decisiones políticas y administrativas que orientan el sistema educativo en Colombia. Idealmente, estas decisiones deberían nutrirse de las realidades del contexto escolar, creando un ciclo de retroalimentación que alinee las actuaciones con las prescripciones del Ministerio de Educación Nacional.

En este sentido, las decisiones políticas y administrativas deberían flexibilizarse para atender las necesidades de las instituciones educativas en cuanto a cobertura, planta docente y recursos financieros, permitiendo implementar acciones efectivas en favor de las comunidades. Si tanto las instituciones como los docentes comprendieran la importancia de la participación activa en estas decisiones, podrían argumentar mejor los cambios educativos necesarios, de acuerdo con las particularidades del contexto. Asimismo, si los docentes valoraran la reflexión en la acción y documentaran sus experiencias, podrían comunicar las potencialidades y dificultades encontradas en el aula de manera más efectiva.

Una limitación de este estudio radica en que, si bien se aborda un análisis exhaustivo de las prácticas pedagógicas a nivel macro, meso y micro, no se ha considerado la diversidad de perspectivas de todos los actores involucrados en el sistema educativo, como los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad educativa. El enfoque en las decisiones políticas y administrativas, aunque relevante, podría haber sido complementado con un análisis más profundo sobre las percepciones y experiencias de estos otros actores. Además, la investigación se centró principalmente en las instituciones etnoeducativas en el Distrito de Aguablanca, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otras zonas de la ciudad o del país. Finalmente, la falta

de seguimiento longitudinal de las prácticas pedagógicas en diferentes contextos limita la capacidad para evaluar los efectos a largo plazo de las políticas y estrategias implementadas

La futura línea de investigación de este estudio se centra en la segregación que han dejado las prácticas pedagógicas con población escolar en condición de desplazamiento forzado. Las políticas administrativas han segregado a los docentes a ciertos sectores de la ciudad, marginándolos en instituciones etiquetadas como etnoeducativas. En estos territorios aislados, los docentes han puesto su alma, corazón y vida en la construcción del tejido social para sus comunidades.

Las preguntas que surgen de esta investigación son:

Si Cali tiene un 35% de población afrodescendiente, ¿por qué las instituciones etnoeducativas se concentran solo en el sector del Distrito de Aguablanca?

¿Por qué todas las instituciones educativas de Cali no cuentan con docentes etnoeducadores?

¿Por qué los docentes etnoeducadores no pueden enseñar en instituciones educativas de zonas mayoritarias?

¿Por qué los docentes de zonas mayoritarias no pueden ejercer su labor en instituciones etnoeducativas?

Estas preguntas resaltan la necesidad de una reflexión más profunda sobre la distribución y formación de los docentes en Cali, y cómo esto afecta la equidad y la calidad educativa en diferentes contextos de la ciudad.

Referencias

- ACNUR. (2013). *Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador*. Bruselas, Bélgica: ACNUR Bureau Europa.
- Agencia de la ONU para los refugiados. (20 de junio de 2019). ACNUR. Obtenido de Tendencias Globales de Desplazamiento Forzado en 2018: <https://www.refworld.org/es/ref/infortem/acnur/2019/es/129527>
- Agencia de la ONU para los Refugiados-ACNUR. (1999). *Plan estratégico para el manejo del desplazamiento*. [Lineamientos generales].
- Aglsystems (28 de noviembre de 2020). Proyecto etnoeducativo "Inclusión desde la diversidad y la diferencia" IEO Técnica Ciudadela Despaz. [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OkVAvH2olfk>
- Alba, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. *Revista internacional Magisterio* (28), 32-39.
- Albarracín, M. N. (2014). *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: Centro Nacional de memoria Histórica.
- Alcaldía de Santiago de Cali. (17 de octubre de 2019). *Resolución 4143.010.21.0.08180, Secretaría de Educación Municipal*. [Por medio de la cual se convoca al proceso ordinario de traslados para las semanas lectivas del año académico 2020, de docentes y directivos docentes de la Secretaría de Educación Municipal, se establece procedimiento y se fija cronograma]. Obtenido de <https://www.cali.gov.co/educacion/loader.php?lServicio=Tools2yTipo=descargasyFuncion=descargaryidFile=40928>
- Alcaldía Santiago de Cali. (2016). *Ruta de atención a víctimas del conflicto armado en el sistema educativo*. [Cartilla No. 1]. Obtenido de https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/119131/ruta_de_atencion_a_victimas_del_conflicto_armado_en_el_sistema_educativo/
- Apple, M. (2010). Educación, política y transformación social. De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. *Pedagogía, currículo y evaluación*, 45-68.
- Areiza Pérez, E. E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos escolares afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Praxis Educación y Pedagogía*, (5), 94-115. doi:http://dx.doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483
- Arias, D. (2006). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. MEN, ICFES.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad* (33), 53-62.
- Arias, L. (2004). Arias, L.A. (2004). Procesos organizativos y construcción. *Organización y participación social en Colombia* (págs. 149-207). Fundación Universitaria Monserrate.
- Arias, S. E. (2004). Propuesta pedagógica alternativa Forjadores de paz. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., págs. 149-151). Corporación Opción Legal.
- Bachelard, G. (1978). Conocimiento común y conocimiento científico. En G. Bachelard, *Racionalismo aplicado* (págs. 99-113). Buenos Aires: Paidós.
- Baquero Pérez, C. A. (2016). Educación y Arte - Institución Educativa Nuevo Latir. [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=-IgAkKEZxYI>
- Barajas Sarmiento, D. C., y Moreno Jiménez, V. (2015). *Una escuela para la diversidad: la inclusión de adolescentes víctimas del desplazamiento por el conflicto armado*. Universidad Libre.
- Barragán Giraldo, D. F., y Amador Báquiro, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensarla educación. Itinerario Educativo. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141. Obtenido de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1422/1215>
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Bello Balcárcel, E., Díaz Salinas, S. C., y Rincón Bello, Y. (2015). Prácticas pedagógicas en contexto de conflicto armado. *Ciudad Paz-andó*, 8(2), 141-157. doi:<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a08>
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Pädagogik* 26, 4, 485-497. doi: DOI: 10.25656/01:14104

- Betancourt, J. J. (2007). Experiencias educativas orientadas a la atención de población en condición de desplazamiento. *Revista Internacional Magisterio* (28), 44-49.
- Böhm, W. (1991). *Teoría y praxis*. Biblioteca Digital CREFAL. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/03/eraipani5.pdf
- Bolívar, A. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. En M. E. J, *Diseño, disseminación y desarrollo del currículum perspectivas actuales* (págs. 165-187). Síntesis.
- Caro, F. E., y Kárpava, A. (2020). La calidad educativa, un análisis desde la violencia en Colombia. *Revista Espacios*, 41(18), 27. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p27.pdf
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (2 ed.). Ediciones Martínez Roca S.A.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH - UARIV.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal S.A.
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Reiteiro*, 41(1), 15-40. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.redalyc.org/journal/3519/351964732003/351964732003.pdf
- Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. *Revista Internacional Magisterio* (28), 26-31.
- Corte Constitucional. Sala segunda de revisión. (2008). *Sentencia T-025*. [Auto, 333, 334 y 335 de 2006 y 117 de 2008]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6680.pdf
- Cortés, C. d. (2006). *Escuela y desplazamiento forzado, Localidad de Usme, integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento*. Bogotá: Corporación para la acción y desarrollo Siembra.
- Cuervo Montoya, E., y San Martín Alonso, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 131-154. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://rieoei.org/historico/documentos/7751.pdf
- Cuervo Montoya, E. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escola. *Notandum*, 44-45(20), 15-28. doi:https://doi.org/10.4025/notandum.44.3
- de Silva, T. (1992). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo* (2 ed.). Auténtica.
- Decreto 250. (7 de febrero de 2005). *Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones*. [D. O. 45816].
- Decreto 2562. (2001). *Por el cual se reglamenta la Ley 387 del 18 de julio de 1997, en cuanto a la prestación del servicio público educativo a la población desplazada por la violencia y se dictan otras disposiciones*. [D.O.. 44632]. Obtenido de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=5229
- Decreto 2569. (12 de diciembre de 2000). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997 y se dictan otras disposiciones*. [Publicado en el registro Distrital 44263 19-12-00]. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5365
- Decreto 4800. (20 de diciembre de 2011). *Por el cual se reglamenta la Ley 1448 de 2011 y se dictan otras disposiciones*. [D.O. 48289]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2015/10186.pdf
- Denzin E, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa. manual de la investigación cualitativa* (Vol. 3). Editorial Gedisa.
- Departamento Administrativo de Planeación. (2014). *Desplazamiento Forzado en el Valle del Cauca: Análisis Espacial del Efecto Vecindad*. [Informe de Desarrollo Económico, Gobernación del Valle del Cauca]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2yITipo=viewpdfyid=28749

-
- Departamento Nacional de Planeación. (1995). *Programa Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia*. [Colombia: Conpes 2804].
- Departamento Nacional de Planeación. (1997). *Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia*. [Documento CONPES No. 2804].
- Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos 2010 - 2014*. [Balance de Resultados 2010]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_PND_2010_final.pdf
- Duque N. H. y Toro P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173., 25(1), 155-173.
- Duque Vargas, N. H., y Lasso Toro, P. (2016). Autopercepción de Saberes y Prácticas sobre Educación y Desplazamiento Forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista colombiana de Psicología*, 25(1), 155-173. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-54692016000100011
- Federación Colombiana de trabajadores de la educación-FECODE. (s.f.). *La escuela territorio de paz*.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1 ed.). Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Estado mundial de la infancia. Excluidos e invisibles*. Obtenido de Unicef: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.unicef.org/colombia/media/2411/file/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202006.pdf
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gallego Castillo, I. (2019). *Inclusión escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. Repositorio. Obtenido de <https://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/3319>
- Gaviria Toro, Y. (2004). Construyendo Caminos de esperanza. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamientos* (1 ed., págs. 53-57). Corporación Opción Legal.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5 ed.). Morata.
- Giné Freixes, N., Parcerisa Aran, A., Llena Berñe, M., Paris Pujol, E. y Quinquer Vilamitjana, D. (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación* (2 ed.). Graó.
- González Osorio, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191. doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3 ed.). Morata.
- Guerrero M.E. y Guerrero M. H. (2009). Acceso a la educación de la población desplazada por el conflicto armado en Colombia 1999-2009. *Revista Studiositas*, 4(2), 67-76.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Tecnos.
- Hernández, F. A. (2015). *Los escenarios educativos informales como espacio de inclusión y calidad de vida de menores en situación de marginación y desplazamiento*. Universidad de Sevilla.
- Ibáñez, A. M., y Moya, A. (2007). *La población desplazada en Colombia: Examen de sus condiciones socioeconómicas y análisis de las políticas actuales*. Departamento Nacional de Planeación.
- Institución Educativa Alejandro de Humboldt, Popayán. (2004). Una jornada escolar para la población vulnerable. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., págs. 69-76). Corporación Opción Legal.
- Institución Educativa Nuevo Latir. (2011). *Plan Operativo Institucional. PEI*. [Acta consejo directivo].
- Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz. (s.f.). *Página de inicio [Página de Faceboock]*. Obtenido de Facebook: https://www.facebook.com/EspecialidadesIETCD/?locale=es_LA
- Jimeno acevedo (2011). Ciudadela Educativa Nuevo Latir, Distrito de Aguablanca, Cali. [Vídeo]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=0Dup1wrBxw4>
- Jurado P. y Ramírez A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 109-124.
- Lasso Toro, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51. Obtenido

- de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1053/105329737003.pdf
- Ley 1448. (2011). *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. [Diario Oficial 48096 de junio 10 de 2011]. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Ley 387. (1997). *Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia*. D.O. 43091. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/7401.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2002/7401
- Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista Estudios Sociales*, 36-42.
- Lledó Iñigo, E. (1985). *Ética Nicomaquea Eudemia*. Editorial Gredos S.A.
- Loaiza Loaiza, S. y Zúñiga Rosario, I. (2018). *Hacia la construcción de una Cultura de Paz en la Escuela colombiana, 1991-2018*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia, Medellín]. Repositorio. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/13800>
- Mahon, K., Edwards-Groves, C., Francisco, S., Kaukko, M., Kemmis, S. y Petrie, K. (2020). *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times*. Springer.
- Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la escuela*, (100), 1-10. doi:<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.01>
- Martínez Boom, A., Noguera, C. E. y Castro, J. O. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Revista Educación y cultura*, (15), 12-21. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_ensenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf
- Martínez Pineda, M. C. (2004). Políticas y opciones educativas para la población desplazada: crisis y realidades. *Pedagogía y Saberes*, (20), 61-69. doi:<https://doi.org/10.17227/01212494.20pys61.69>
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de junio de 2002). *Decreto 1278*. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de septiembre de 2017). *Decreto 18583*. [Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979 [con fuerza de Ley]*. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación Nacional*. [Por la cual se expide la ley general de educación. Art. 73]. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (29 de mayo de 2015). *Resolución 07797*. [Por medio de la cual se establece el proceso de gestión de la cobertura educativa en las Entidades Territoriales Certificadas]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-351282_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de septiembre de 2006). *Resolución 5360*. [“Por la cual se organiza el proceso de matrícula oficial de la educación preescolar, básica y media en las entidades territoriales certificadas]. Obtenido de Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-107559_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de noviembre de 2004). *Circular 025*. [Concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores en comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales]. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-86148_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional y Red de Solidaridad Social. (2000). *Circular conjunta de 2000 sobre política y procedimiento para atender requerimientos de educación formal para la población desplazada por la*

- violencia. [Circular conjunta]. Obtenido de <https://www.refworld.org/legal/decrees/natlegbod/2000/es/43426> [accessed
- Mundet Bolós, A., Beltrán Hernández, A. M. y Moreno González, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/121450/43060-83284-2-PB.pdf?sequence=1
- Muñoz Cáceres, T. M. (2018). El desplazamiento forzado: un reto para la transformación del quehacer docente. *Infancias Imágenes*, 18(1), 132-141. doi:<https://doi.org/10.14483/16579089.13282>
- Muñoz, M. R. (2008). Necesidades educacionales y desplazamiento forzoso en Colombia. *Revista Migración e integración*, DE ADULTOS, 97.
- Neiva, N. (2015). *Neme Neiva, J. P. D. L. Á. Perspectiva ética del Auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional Colombiana sobre la protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes desplazados por el conflicto armado*. Bogotá: Repositorio Pontificia Universidad Javeriana.
- Nova Camacho, M., Arias Barrero, L., y Burbano Bravo, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27-39. doi:<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.8103>
- Novaro, G., y Diez, M. L. (2019). Migración y educación: formación e identificación de las jóvenes generaciones en contextos de movilidad. *Revista electrónica: Temas de Antropología y Migración*, (11), 5-9. Obtenido de https://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-10000-00---off-0temas--00-2----0-10-0---0---0direct-10----4-----0-11--10-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-00--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00ya=dyc=temasycl=CL1.3yd=11-11_1_html
- Ordás García, N. (2008). *Conflicto y violencia cultural en Colombia. Propuestas de transformación desde la escuela*. Corporación Correcaminos.
- Ortega P. y Tamayo A. (2016). La parpitura de la paz en la escuela. *Revista educación y cultura: escuela, territorio de paz* (116), 78-90.
- Otálvaro Orozco, L. R. (2004). Una posibilidad de desarrollo social y humano. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., pp. 58-59). Corporación Opción Legal.
- Pájaro, N. (2004). La Escuela como espacio de recuperación emocional. El desplazamiento y la respuesta de las escuelas urbanas. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., pp. 60-66). Corporación Opción Legal.
- Palencia, E. L. (2014). *Dimensiones del Trauma Social en una población en situación de desplazamiento por conflicto armado*. Repositorio Universidad Nacional de la Plata.
- Pareja, E. (2004). Fundación niños de la guerra, hombres de paz. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., págs. 47-52). Corporación Opción Legal.
- Paterson, M., y Higgs, J. (2005). Using Hermeneutics as a Qualitative Research Approach in Professional Practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339-357. doi:<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1853>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Red de Salud de Oriente Cali. (2011). *Perfil Epidemiológico Distrito de Aguablanca Cali*. Cali: Alcaldía de Cali.
- Restrepo Bermeo, J. H., Correa, M. F., Palomino, M., Rojas, G., y Rey, B. (2016). La escuela territorio de paz. *Educación y Cultura. Escuela, territorio de paz*, (116), 14-19. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_101-134/Revista%20Educación%20y%20Cultura%20No.%20116.pdf
- Restrepo, Y. (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (49), 27-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6484580>
- Rodríguez Cárdenas, E. (2007). *El desplazamiento forzado: un reto para transformar la escuela: estudio de caso de la Institución Educativa Suroriental de la Ciudad de Pereira*. [Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11059/499>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (2004). Experiencia del Centro Educativo el Mariano. En ACNUR, *Pedagogía y desplazamiento* (1 ed., pp. 143-144). Corporación Opción Legal.
- Rojas, J. (2007). El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación. *Revista Internacional Magisterio* (28), 16-20.

- Romero Medina, F. A. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. [Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá]. Repositorio. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/items/2a1dc9a9-f759-4d46-b282-2f13cbf83014>
- Ruiz, L. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el I.E.D Arborizadora Alta*. Bogotá: Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10554/1244>.
- Runge Peña, A. K., y Muñoz Gaviria, D. (2012,). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 75-96. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sabatini, F. (2006). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*. [BID “Desarrollo Social. Documento de Estrategia].
- Sáenz Obregón, J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 201-226. Obtenido de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/2877/2585>
- Sáenz, J. D., y Garzón Montenegro, J. B. (2022). *Los maestros en Cali. Capitales y representaciones para el ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI*. (1 ed.). Editorial Univeridad Icesi. doi:<https://doi.org/10.18046/EUI/ee.1.2022>
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Libro Siglo del hombre Editores.
- Sandoval, L.E. Botón, S.L. y Botero, M. L. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión*, 19(1), 91-111.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Paidós Ibérica S.A.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Enseñanza: su teoría y su práctica* (2 ed.). Akal S.A.
- Steele, A. (2020). *Democracia y desplazamiento durante la guerra civil colombiana*. Editorial Universidad del Rosario. doi:<https://editorial.urosario.edu.co/10.12804/th9789587843682>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2 ed.). Universidad de Antioquia.
- Sutev Valle (1 de junio de 2024). Etnoeducativa técnico Desepaz. [Video]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=vI0JMtr1B9s>
- UNESCO. (2011). <https://www.unesco.org/gem-report/es/hidden-crisis-armed-conflict-and-education>. Obtenido de UNESCO: <https://doi.org/10.54676/ZPWD1103>
- Unidad para las víctimas. (2023). *Datos para la paz*. Recuperado el 16 de junio de 2024, de Boletín 9: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/archivos/datosPaz/Boletin_Datos_para_la_Paz_Noviembre_2023.pdf
- Uribe García, J. A. (2019). *El Testimonio existencial como categoría pedagógica: una fundamentación teórica*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/203196>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Vargas, M. E. y Carvajal y C. L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Americanos.
- Vega Blanco, E. (2017). *Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca, España]. Repositorio. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=148343>
- Velázquez, A. y Ibáñez A. (2008). *La política pública para atender a la población desplazada: ¿Cuáles deben ser las funciones de las autoridades locales?* Universidad de Berna.
- Vera Márquez, Á., Palacio Sañudo, J. E., y Patiño Garzón, L. (2014). Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. 36(145), 12-31. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000300002yscript=sci_abstract

-
- Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vida, R. Atehortúa, C. y Salcedo, J. (2013). *Desplazados Internos Fuera de los Campos. El papel de las autoridades locales en Colombia. Estudio comparado en Bogotá DC y Cali*. Bogotá: Publicado por: proyecto BROOKINGS–LSE Sobre Desplazamiento Interno.
- Villa, M. I. (2006). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Revista Controversia*, (187), 12-45. doi:<https://doi.org/10.54118/controver.v0i187.164>
- Wayne C. Booth, G. G. (1995). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Editorial Gedisa.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexos

GUION DE ENTREVISTA	
BLOQUE	PREGUNTA
Organización de las actividades	¿Qué cambios o modificaciones realizó en la secuencia de las actividades a causa de la población en condición de desplazamiento? Describa esa situación, sus circunstancias, la forma en que la afrontó y la respuesta de los implicados.
	¿Qué acciones diferenciales implementó al darse cuenta de alguna situación de los estudiantes desplazados?
Comunicación y relación entre estudiantes y docentes	¿Qué eventos o actividades realizó en la institución para involucrar las historias de vida, cultura, bailes u otra costumbre del lugar de origen de los desplazados?
	¿Qué tipo de apoyo necesitó con los estudiantes en condición de desplazamiento forzado?
	¿Cómo se sintió y cómo reaccionó con los relatos de los estudiantes que experimentaron el desplazamiento?
Agrupación y asociación de los estudiantes en clase	¿Qué tipo de acogida o rechazo percibió por parte de los demás estudiantes hacia los estudiantes desplazados?
	¿Qué tipo de actividades o eventos realizó para que los estudiantes desplazados se integran con sus compañeros?
Distribución de tiempo y espacio de clase	¿Qué actividades en relación con los tiempos y espacios se ajustaron para los estudiantes en condición de desplazamiento?
organización de contenidos de la clase	Considerando la población en condición de desplazamiento ¿Qué ajustes realizó a los contenidos que sugiere el MEN?
	¿Qué tipo de saberes fueron más relevantes con la población desplazada? ¿por qué?
	¿Qué tipo de modificaciones realizó a causa de la población en condición de desplazamiento?
Utilización de materiales de clase	¿Qué tipo de materiales utilizó habitualmente en clase?
	¿Qué dificultades surgieron con la adaptación de materiales para la población en condición de desplazamiento?
Evaluación de la clase	¿Podría relatar alguna situación en particular que fuera notable sobre el desempeño de los estudiantes que sufrieron el desplazamiento?
	¿De qué manera ajustó la evaluación a los estudiantes desplazados?

	¿Qué reflexiones como docente surgen con la atención educativa a población en condición de desplazamiento forzado?
--	--

Apéndice

Link de acceso:

https://drive.google.com/drive/folders/1dc8gwwTteOx6z_qpDzo-JOwJZwnXdLnQ?usp=drive_link

1. Carpeta Juicio de expertos.
2. Carpeta preparación documental contenido de carta de presentación firmada por los rectores de las instituciones investigadas, consentimiento informado de adultos firmado por los docentes entrevistados y guion de entrevista.
3. Carpeta de audio de entrevistas.
4. Carpeta de transcripción de entrevistas.
5. Carpeta de análisis de entrevistas.
6. Documento de consolidado de citas.