

Escuela guerra y resistencia¹

Diarios desde dos Instituciones Educativas en el Departamento del Cauca

Jaime Alberto Moncayo Dorado²
Hermes Ferney Ángel Palomino³
Ary Fabián Paruma⁴
Patricia Botero Gómez⁵

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo comprender las formas de resistencia cotidianas en la escuela por parte de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca, además, resaltar la función de la escuela como escenario de encuentros, desencuentros y procesos de transformación, mediación y relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en el nuevo entorno escolar.

Este estudio, además de pretender ampliar el conocimiento sobre las prácticas de resistencias en la escuela frente al desplazamiento forzado y la guerra, se interesa por construir un escenario educativo acogedor, de respeto y reconocimiento de la diversidad, un lugar donde los estudiantes puedan resignificar y recomponer el sentido de pertenencia a un grupo, o a un nuevo colectivo social, con base en valores y derechos constitucionales que propenden por respetar el plan de vida interrumpido de las comunidades desterradas y reparar las prácticas de despojo de las cuales han sido víctimas.

Nuestra metodología se apoya en charlas, encuentros, actividades pedagógicas alternativas, como la huerta escolar, el botiquín homeopático y actoría social, con los estudiantes afectados por el conflicto entre otros, con el fin de acceder a las narrativas, historias, experiencias subjetividades y cosmogonías desde sus propias voces, como fuente primordial de información la cual confrontamos con antecedentes, documentos y estudios relacionados con algunos tópicos de nuestro trabajo, que nos han permitido

¹ Esta investigación fue realizada en el periodo comprendido entre marzo de 2011 y diciembre de 2012, en coautoría con la Dra. Patricia Botero Gómez, docente tutora e investigadora principal del trabajo Destierro, Resistencia y Acción Colectiva una mirada intergeneracional e intercultural en contextos locales del Valle del Cauca, Cauca, Nariño, Antioquia y el Eje Cafetero.

² Licenciado en Música. Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Los Comuneros, Popayán, Cauca. jaimemoncayo18@yahoo.es

³ Ingeniero Civil. Universidad del Cauca. Institución Educativa Francisco Antonio Rada, Morales, Cauca. hfangel1010@yahoo.es

⁴ Biólogo. Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Los Comuneros, Popayán, Cauca. afabito83@gmail.com

⁵ Educadora Especial, Psicóloga, Universidad de Manizales; Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Cinde - Universidad Surcolombia; Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. jantosib@gmail.com.

visibilizar procesos de resistencias cotidianas, curriculares y en las prácticas de valor cultural en la institución educativa.

Gracias a este trabajo de investigación y durante su desarrollo se ha logrado vincular a un gran número de niños niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado a las prácticas pedagógicas alternativas, además de establecer un cronograma de actividades y reuniones periódicas con directivos y docentes, para conocer y analizar los problemas y dificultades de los estudiantes que llegan a nuestras escuelas, y así, poder implementar métodos y estrategias de acogimiento e integración al nuevo entorno escolar.

Es así como la escuela se transforma en un escenario alternativo para interactuar y crear vínculos afectivos con las personas que lo rodean; aquí, conformara una comunidad intercultural, donde podrá expresar ideas, pensamiento crítico y solidario a través de la actoría social y del trabajo escolar.

De la comprensión del desplazamiento forzado como trauma y patología a la comprensión de afectos, sentimientos y narrativas decoloniales en escuela frente a la guerra

La guerra individualiza las relaciones y produce ensimismamiento a partir de los sentimientos de miedo, humillación y aislamiento. Si la guerra individualiza, fragmenta y deja los duelos de injusticia a la situación personal o las habilidades resilientes de la familia o el individuo, las resistencias desestabilizan y desnaturalizan el orden hegemónico de colonialidad cultural y epistémico que circulan en la institución.

La recolonización y sus nuevas tecnologías del destierro enmascaran viejas prácticas del despojo actualmente en el colonialismo global, a partir de la creación del imaginario de una realidad enteramente corrupta, capitalista y violenta de la cual nadie puede escapar.

Las escuelas en resistencias tematizan la situación del conflicto colectivizando la exigibilidad del límite frente a lo intolerable: *“No más escuelas en medio de las nubes de balas”* (Jóvenes en Tacueyó), en tal sentido, las prácticas de resistencia y acciones colectivas en el Cauca nos interpelan por una gran desobediencia civil y movilización de la comunidad educativa frente a la realidad de las escuelas como trincheras de guerra. (Botero y Palermo, 2013, p. 276).

[Ello] Implica la ampliación de audiencias y vinculación de escuelas en las cuales podamos afirmar con los jóvenes en el Cauca: *“que no necesitamos más soldados – legales e ilegales–, más bien necesitamos más maestros, mayores y mayores que nos puedan enseñar”* (Joven en Argelia – Cauca).

Finalmente, las acciones de escuelas solidarias, inter-culturales, con currículos con pensamiento propio para pensar el desarrollo recrean las formas de conocer y hacer, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas. La escuela no está naturalmente ocupada por las fuerzas hegemónicas, más que encargarse de la

reproducción de las ideologías dominantes se constituye en alternativa a las dinámicas de la guerra al procurar formas de relacionamiento, identidad con el territorio y con la propia cultura.

Palabras clave: escuela, guerra, resistencia, desplazamiento, anonimato, estigmatización, exclusión, desarraigo, racismo, aculturamiento.

School, war and resistance

Diary from two educational institutions in the department of Cauca

Abstract

This research aims to identify and describe the ways of resistance, such categories and behavioral trends, of the students in war contexts and forced displacement in two public schools in the Department of Cauca also highlight the role of the school as a meeting, difference and transformation processes place, besides mediation and alternative relationships to deal with academic exclusion ways and ethnic discrimination that appear with the new school environment.

This study, in addition to trying to expand the knowledge about practices in school resistance to forced displacement and war, is interested in building a welcoming educational setting, respect and appreciation of diversity, a place where students can give a new meaning restore a sense of belonging to a group, or a new social group, based on constitutional rights and values which promote respect the interrupted life plan exiled communities and repair dispossession practices of which they were victims.

Our methodology is based on lectures, meetings, alternative pedagogic activities such as the school garden, the homeopathic medical kit and social participation with students affected by the conflict among others, in order to access the narratives, stories, subjective experience and worldviews from their own voices, as a primary source of information that we confronted with history, documents and studies associated to different topics of our work, enabling us to find or visualize processes, ways of resistance, categories and trends emerging in the new context, to answer the research question: How are the processes of resistance of children and young people in school contexts of war and forced displacement?

Thanks to this research and during its development has been successfully linked a large number of children and young people in forced displacement situation to alternative teaching practices, and base a schedule of activities and regular meetings with principals and teachers to understand and analyze the problems and difficulties of students who come to our schools, so be able to implement methods and strategies for welcoming and integrating to the new school environment.

This is how the school is transformed into an alternative scenario to interact and create emotional bonds with people surrounding it; Here, it will conform an intercultural

community where you can express ideas, supportive and critical thinking through the social role and school work.

From the understanding of the displacement as a trauma and pathology to the understanding of emotions, feelings and narrative de-colonial at school against the war

The war individualizes the relations and produces self-absorption from the feelings of fear, humiliation and isolation. If war individualizes, fragments, and leaves the duels of injustice to the personal situation or resilient of the family or individual skills, the resistances destabilizes and denatures the hegemonic order of cultural coloniality and epistemic circulating in the institution.

The recolonization and its new technologies of exile masks old practices of dispossession currently in global colonialism, from the creation of the imagery of an entirely corrupt, capitalist, and violent reality which nobody can escape.

Schools in resistance thematizes the situation of conflict collectivizing the enforceability of the limit against the intolerable: "No more schools in the middle of the clouds of bullets" (youth in Tacueyo), in this sense, the practices of resistance and collective actions in the Cauca challenges us by a great civil disobedience and mobilization of the educative community against the realities of schools as trenches of war.

(This) involves the expansion of audiences and linking of schools in which we can say to young people in the Cauca: "that we don't need more soldiers — legal and illegal —, rather we need more teachers, majors that can teach us" (young in Argeria - Cauca).

Finally, the actions of solidarity schools, intercultural, schools with curriculum with own thought to think the development recreate ways of knowing and doing, inspired by the knowledge produced within the cultures. The school is not naturally occupied by the hegemonic forces, rather than deal with the reproduction of the dominant ideologies it is an alternative to the dynamics of the war by seeking forms of relationship with the territory and with the own culture identity.

Keywords: school, war, resistance, displacement, anonymity, stigmatization, exclusion, exile, racism, acculturation.

1. Introducción

Este texto surge del proceso de investigación y acción colectiva: destierro y resistencias (2009-en proceso), en este artículo profundizamos sobre las problemáticas que surgen por causa del conflicto armado que padece el Departamento del Cauca, a partir de la compilación de diarios sobre las formas en que se vive la guerra y el

destierro en la escuela. En este sentido, la educación enfrenta condiciones de sobrevivencia y pervivencia en una relación comunidad-contexto y escuela en la cual las problemáticas de orden socio-económico y político afectan el día a día de niños, niñas, jóvenes, familias, maestros y comunidad desde el punto de vista emocional, material y vital⁶.

Por un lado, la escuela se constituye en escenario central de resistencias intergeneracionales y agente de mediación tanto desde el punto de vista formativo como desde los procesos de construcción de relaciones alternativas a la estigmatización, la indiferencia, la impunidad y el crimen. Por otro lado, existen problemáticas de discriminación, exclusión y patrones de valor cultural que mantienen y refuerzan la tiranía al interior de las instituciones. Este trabajo profundiza en los procesos de formación que interpelan por las condiciones de justicia desde la comunidad educativa incidiendo desde procesos de acción colectiva y narrativas de afirmación que evidencien la dignidad y fuerza de las comunidades en resistencia en la Escuela.

Compartimos experiencias de resistencia de madres, maestros, niños, niñas y jóvenes partícipes de la comunidad educativa como lugar de encuentro e inter-acción cultural y política⁷; en este sentido, construimos esta investigación haciendo parte del contexto, como sujetos de investigación –maestros y maestras en contextos de guerra– de igual forma, por medio de los registros escolares hemos podido conocer cifras y datos estadísticos del número real de jóvenes, niños y niñas que han llegado y siguen llegando a la escuela afectados por esta situación, con quienes organizamos periódicamente encuentros, charlas y entrevistas con el objeto de comprender y actuar frente a las prácticas de subordinación en la Escuela. Este texto se nutre del proceso de Investigación Acción Colectiva: destierro y resistencia (2009- actual).⁸

⁶ Ver: Botero, 2010 resumen del proceso de –iac– y sus implicaciones en el escenario educativo. (Documento interno de la Maestría en Educación desde la diversidad: Universidad de Manizales).

⁷ Ver: proceso de investigación y acción colectiva se relata en la trilogía: *Tacueyó en resistencia por la vida* (2011-en proceso). Colectivo Minga del Pensamiento, Centro Educativo la Tolda y Cabildo Indígena de Familia. Resguardo Indígena Tacueyó-Toribío-Cauca, en el cual se realiza también el proceso de –iac– a partir de la masacre de “Gargantilla” en la que aparecen 16 jóvenes-estudiantes como muertos en combate, una nueva modalidad de “falsos positivos” que acciona un proceso de movilización, reflexión y denuncia en el sector educativo.

⁸ Proceso de investigación y acción colectiva: Destierro y resistencia. (2009-actual). Botero, P., Daiute, C., Vergara, M., Buenaventura, P. E., Salazar, M., Jurado, C., et al. *Tacueyó en resistencia por la vida*. Colectivo Minga del Pensamiento -Comunidad de Gargantillas- Tacueyó, Cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; Comunidad de Ardovela; Comunas 13 y 8 de Medellín; Comuna a las orillas de Aguablanca; Recicladores-as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Campesino del Macizo colombiano; Resistencias ecológicas ecoaldeas; Comunidades educativas del Cauca - Sindicato Asoinca, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias y Humanas - Maestría en Educación desde la Diversidad; Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano Sabaneta); City University of New York - Cuny (Doctorado en Psicología); Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas). Trabajo en interacción con los movimientos y organizaciones: paridero de investigación PCN-Gaidepac; Ruta pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa-Acin.

La población desplazada por la violencia en Colombia, y especialmente en el Departamento del Cauca desde años atrás viene evidenciando diversas formas de violación a los derechos humanos: violencia y destierro situaciones que trascienden a otras instancias del desarrollo humano como es la educación y la vida en la escuela, el éxodo de grupos humanos y la constante llegada a las escuelas públicas de jóvenes, niños y niñas víctimas del conflicto, como es el caso de muchos estudiantes del Colegio “Los Comuneros” de la ciudad de Popayán y la Institución educativa “Francisco Antonio Rada” del municipio de Morales – Cauca.

“...Llegaban los guerrilleros o los paramilitares y esperaban a la entrada o a la salida del colegio para llevarse las muchachas, las violaban y algunas veces las mataban... siempre que llegaban los soldados se tomaban el colegio como cuartel y nos tocaba irnos, a veces durábamos varias semanas sin clase”⁹.

Ante estas circunstancias, nuestro principal objetivo es identificar y describir las formas de resistencia, categorías y tendencias de tipo comportamental, de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca, y ponderar la función de la escuela como escenario de encuentros, desencuentros y procesos de transformación, mediación y relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en el nuevo entorno escolar.

Centros educativos que adolecen de programas, proyectos o directrices que propendan por la implementación de un adecuado plan o proceso de acogida, inducción y adaptación para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado que llegan a la nueva comunidad escolar.

2. Justificación

Luego de casi 60 años de conflicto armado interno y millones de desplazados, en el año de 1992 la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas analiza las causas y consecuencias del desplazamiento interno en Colombia y la manera como se estaba atendiendo a las personas, la asistencia y solución a dicho problema; en consecuencia, en marzo de 1997 se expide la Directiva Presidencial número dos, en donde se conforma el sistema nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia. Ampliada posteriormente al promulgarse la Ley 387 de julio 18 de 1997, mediante la cual se adoptan medidas para la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en el territorio nacional, por lo tanto: “*Queda plenamente establecido que en Colombia sí hay leyes que ayudan a la población en situación de desplazamiento; sin embargo, falta decisivamente que se reevalúen en cuanto a temas específicos como protección y asistencia*” (Díaz y Leiva, 2009, 5).

⁹ Parte del relato de una niña del Plateado, municipio ubicado al sur occidente del Departamento del Cauca.

Podemos observar entonces, que después de tanto tiempo de promulgados estos elementos normativos, persisten muchas fallas en su implementación y ejecución, afectando a muchos sectores de la sociedad, como la escuela, donde existen políticas educativas como la inclusión escolar, que promueven la cobertura pero desconocen ritmos y procesos de enseñanza - aprendizaje, la diversidad humana y por consiguiente el tratamiento adecuado para estudiantes en situación de desplazamiento forzado.

El estudiante afectado por el conflicto, proveniente de comunidades afrocolombianas, indígenas y en especial de sectores campesinos, se enfrenta a dos contextos difíciles: la escuela en un escenario de guerra, en el lugar de origen y la escuela en situación de desplazamiento forzado en el lugar de llegada, donde surgen comportamientos, tendencias y cosmovisiones que confrontan a la escuela y al sistema educativo con otras formas de conocimiento, de vida, de pensamiento y de resistencias, que como docentes observamos en la cotidianidad de la escuela pública y analizamos a través de unas narrativas que nos inquietan y nos motivan a realizar este trabajo de investigación.

Entre estos ambientes de conflicto y violencia, encontramos la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” ubicada en el Municipio de Morales, localizado en una zona de paso obligatorio desde la cordillera occidental hacia el municipio de Piendamó y el municipio de Suárez que conducen hasta las ciudades de Popayán-Cauca y de Cali-Valle, convirtiéndolo en un corredor de tránsito y transporte de grupos armados y drogas ilícitas (principalmente derivados de la coca), actividades a las que se vinculan pobladores de los alrededores, haciendo de esta, una región en permanente estado de guerra y desplazamiento con las nefastas consecuencias para la comunidad y la escuela.

“...Mi hermano, estudiaba en ‘La Mesa’, en el mismo pueblo donde lo mataron, nosotros vivíamos en ‘La Paramilla’, que quedaba cerca. Por toda esa zona siempre ha permanecido el octavo frente de las FARC, por el Convenio, Pan de Azúcar, Don Alonso y por toda la cordillera; toda la gente de la zona vive de la coca, porque mi papá decía que si se cultivaba otra cosa, se cultivaba a pérdida y que nadie iba a hacerlo, los pocos cultivos de otros productos eran únicamente para comer, para la familia. Allá subían unos señores en buenos carros y compraban la coca que sacábamos.”¹⁰

Por otro lado la Institución Educativa Los Comuneros, ubicada al sur de la ciudad de Popayán, donde llegan estudiantes de estratos bajos, en una Comuna que se conformó en su mayoría por familias desplazadas desde hace aproximadamente 32 años¹¹, y donde acuden estudiantes de diferentes regiones del departamento y de otras regiones del país; como Institución Pública es un punto de encuentro de diferentes grupos étnicos, culturas y razas que buscan comenzar o continuar sus estudios de preescolar, básica primaria, secundaria y media; plantel que en la actualidad cuenta con

¹⁰ Fragmento de la narrativa de un estudiante del Colegio Francisco Antonio Rada de Morales Cauca.

⁹ Datos suministrados por un habitante del barrio desde hace 30 años, líder comunal, presidente de la JAL, de la comuna 6, donde está ubicada la institución educativa Los Comuneros.

un número aproximado de 800 estudiantes de los que más del 20% se encuentran en situación de desplazamiento forzado por causa de la violencia.

3. Pregunta de investigación

¿Cómo son los procesos de resistencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela en contexto de guerra y desplazamiento forzado?

4. Antecedentes

Investigaciones a nivel local, nacional e internacional sobre temas relacionados con nuestra investigación: guerra, destierro, desplazamiento forzado en la vida de la escuela, nos muestran inicialmente dos documentos del Ministerio de Educación Nacional, primera y segunda versión de “Escuela y desplazamiento: Una propuesta pedagógica”. (MEN, 1999 y MEN, 2005). Donde se analiza la situación de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado y su inclusión e integración en el nuevo entorno escolar.

“Así mismo, los documentos pretenden brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan”. La segunda versión contiene aportes teóricos y metodológicos, para que maestros y maestras afectados por las secuelas de la guerra y el desplazamiento forzado, puedan hacer uso de ellos para orientarse en las difíciles condiciones históricas por las que atraviesan en su realidad personal, profesional y social” (MEN. 2005, 25).

A partir de este marco legal el Ministerio de Educación Nacional diseñó la “Propuesta de emergencia para la atención de niñas y niños desplazados”.

“Dicha propuesta parte de reconocer que las escuelas rurales ubicadas en zonas de conflicto armado y las escuelas urbanas de las zonas pobres de las ciudades grandes, intermedias y pequeñas, que viven desde hace varios años un fenómeno que afecta todos los ámbitos de la realidad escolar. Se trata del fenómeno del desplazamiento forzado, que causa un impacto significativo en la dinámica de las comunidades y obviamente del sistema escolar” (MEN 1999,16).

En estos documentos¹² el MEN propone diferentes estrategias: lúdicas, recreativas, informalización de la educación como método de adaptación académica para luego retomar el currículo; sin embargo, estas herramientas como las llama el MEN, no son suficientes sin el debido aporte de recursos económicos y talento humano para la adecuación de las escuelas y capacitación de docentes, porque es precisamente al interior de las escuelas de forma práctica y no solo teórica, donde se necesita esa atención inmediata para los estudiantes que sufren este flagelo.

¹² Escuela y desplazamiento “Una Propuesta Pedagógica” primera versión 1999 y segunda versión 2005 del Ministerio de Educación Nacional.

No obstante es Henry Giroux quien nos permite remitirnos más concretamente a¹³ nuestro problema de investigación a través de un análisis muy juicioso de su “teoría y resistencia en educación” la cual nos ilustra acerca de la resistencia y su relación con la escuela desde un enfoque político y cultural.

A partir de estudios realizados en contextos escolares, Giroux reconoce la lucha social y de clases que se libra, por los intereses hegemónicos, donde los docentes y los alumnos tienen la posibilidad de resistir las prácticas sociales dominantes. No obstante la resistencia no es el fin de la acción, sino un hecho o un conjunto de acciones en el día a día de las escuelas. Paralelamente, la escuela es considerada también como el espacio para la transformación y el cambio de las sociedades mediante la resistencia y la lucha de clases a través de una “teoría de participación o agenciamiento humano”.

El estado del arte de Giroux, (1983), sobre resistencia y educación permite avanzar en la comprensión sobre la dimensión cultural y política de la escuela a partir de una lectura principalmente marxista y etnográfica, de igual forma, las nociones del conflicto, lucha y resistencia en la escuela han sido abordadas, por Bates, 1980; Apple, 1982, quienes recuperan la noción crítica y de agenciamiento (Botero y Palermo, 2013).

Según estos autores, los educadores conservadores analizaron la oposición primariamente a través de categorías psicológicas que sirvieron para definir las conductas de resistencia como conductas desviadas, desorganizadas e inferiores. Giroux, (1983) defiende que:

“... no toda conducta de oposición tiene una significación radical de emancipación, algunas de estas pueden producir realidades alienantes, desde una posición neo-marxista considera el currículo como un complejo discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación sino que también contiene aspectos que proveen posibilidades emancipatorias” (Giroux, 1983, p.27).

Los estudios sobre pedagogía radical de Giroux (1983) retoman la teoría de Marcuse (1977) para definir resistencia, que toma el sentido de emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación (Botero y Palermo, 2013, p. 262). Enfatizar que el valor último de la noción de resistencia debe ser medido no sólo por el grado en que promueve pensamiento crítico y acción reflexiva sino, más importante aún, por el grado en que contiene la posibilidad de galvanizar la lucha política colectiva entre padres, maestros y estudiantes alrededor de las ideas de poder y determinación social.

Por otro lado, Foucault (1999, 2001), nos habla de una resistencia activa, creativa, cuya principal herramienta estaría en prácticas que permitan «desprenderse» de uno mismo, liberarse de pensamientos e ideales personales anteriores para construir una subjetividad nueva y diferente, lo que él denomina como «prácticas de sí», y que

¹³ Este apartado está en proceso de publicación en Botero y Palermo: Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes: Maestros-os educación desde la diversidad. Argentina/ Colombia: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde y Asociación Argentina de Sociología AAS.

consisten en desarrollar algunos cambios en torno a prácticas convencionales, culturalmente establecidas con el fin de generar nuevas formas de subjetivación como resistencia potencial de todos los individuos para modificar su estado actual (Botero y Palermo, 2013).

La lectura marxista, postmarxista y decolonial de las resistencias despojan la escuela de su inocencia política y la conectan con la realidad cultural de la que es parte. En este sentido, ésta funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguajes universales de la modernidad y el desarrollo como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica¹⁴ (Botero y Palermo, 2013).

5. Objetivos

Además de dar respuesta a nuestro problema de investigación, se pretende a través de este trabajo generar nuevas alternativas pedagógicas e implementar unos procesos efectivos para el tratamiento y atención de estudiantes afectados por el desplazamiento forzado y las consecuencias del conflicto en la escuela, para tal fin, formulamos, unos objetivos que nos permiten alcanzar los resultados esperados y plantear unas propuestas para la concientización de nuestras instituciones educativas, respecto a este problema social.

5.1. Objetivo general

Identificar y describir las formas de resistencia, categorías y tendencias de tipo comportamental de estudiantes en contextos de guerra y desplazamiento forzado en dos escuelas públicas del Departamento del Cauca y ponderar la función de la escuela como agente social y de relaciones alternativas ante las formas de exclusión académica y discriminación étnica y cultural que surgen en situación de desplazamiento forzado en el nuevo entorno escolar.

5.2. Objetivos específicos

- Identificar los procesos de resistencia, categorías, características y tendencias que representan al estudiante víctima del conflicto en el nuevo entorno escolar.

¹⁴ Las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. ¿cómo ejerce el Estado el control sobre las escuelas en términos de sus funciones económicas, ideológicas y represivas? ¿cómo funciona la escuela no sólo para promover los intereses del Estado y las clases dominantes sino también para contradecir y resistir la lógica del capital? (Giroux, 1983). Así por ejemplo, Willis (1983) sostiene que la educación en lugar de permitir la igualdad social incrementa los niveles de desigualdad. De este modo, la integración social en la escuela prepara a la mayoría de los niños para un futuro desigual y asegurando su subdesarrollo personal, las escuelas funcionan como agencias de la reproducción social y cultural legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes. (Giroux, 1983).

- Resignificar los relatos y experiencias de los estudiantes desde una perspectiva crítica al tratamiento del conflicto social en la educación.
- Formular e implementar herramientas metodológicas (contextualizar programas pedagógicos y educativos) que permitan desde la vida escolar, acompañar al estudiante en situación de desplazamiento forzado en su proceso de adaptación e integración al nuevo entorno.

6. Descripción teórica

Con el fin de ampliar la descripción y análisis del problema planteado en nuestro trabajo, consultamos otros estudios sobre temas relacionados, que contribuyen a la elaboración de un análisis y una descripción más precisa sobre los estudiantes y la escuela en contextos de guerra y desplazamiento.

Trabajos sobre desplazamiento y escuela de Ibáñez & Moya, 2006; Méndez L. & Narváez F. 2007; Naranjo G. Gloria, 2001 que asumen la escuela como agente social, de igual forma, PNUD. 2011; Lozano, 2008; Díaz y Leiva, 2009; Rodríguez, 2007; Saavedra, 2001; Villa, 2006; Alvarado, et.al, 2012; Unesco, 2006, estudian la situación socioeconómica, las pérdidas materiales, aunadas a la falta de oportunidades laborales en el nuevo entorno, ante lo que coinciden en que la pobreza es el único denominador común que identifica a las comunidades desplazadas, además que dicha situación conduce al rechazo, desprecio, cuerpos de niños, niñas y jóvenes con heridas sociales que hacen que de la noche a la mañana se convierten en parias dentro de su propia patria.

Entre éstas, las investigaciones centradas en los procesos de resiliencia, (Vanistendael 2001) y recuperación afectiva (Ley de Víctimas, Ministerio del Interior y de Justicia 2011), demuestran que las soluciones planteadas por parte del Estado hasta el momento dejan intactas las razones por las cuales destierran a las comunidades, pues las explicaciones del conflicto se reducen a las luchas contra el “narcoterrorismo” justificando un etnocidio y ecocidio asociadas a la militarización de los territorios por ejércitos legales e ilegales, la construcción de macro-proyectos del desarrollo, monocultivos de caña, pinos, coca, imposición de proyectos mineros. (Copp, 2012).

Las investigaciones plantean que la escuela pública es una de las pocas opciones de que dispone la población infantil en situación de desplazamiento para tratar de lograr su desarrollo en condiciones normales de equidad y justicia social. Así por ejemplo, el estudio realizado por Vera; Parra, y Parra (2007) resalta la invisibilización de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, en ellos se sostiene que el problema se presenta justamente debido a que la escuela, en nuestro contexto, no se encuentra preparada en la parte logística y en lo referente a los recursos humanos y, por lo tanto, no responde adecuadamente a las exigencias requeridas para afrontar la presente problemática.

Bello et al. (2001) se han concentrado principalmente en la situación, desempeño, atención y cosmovisión de los niños en el espacio escolar, la equidad, la

educabilidad. Otros como Castañeda (2004), tratan sobre procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos de guerra.

Algunos de los trabajos sostienen que la respuesta de los niños, niñas y jóvenes ante el entorno se manifestarán según su propio estadio de desarrollo, porque si existen contextos que de acuerdo con su significación se tornan estresantes y adversos, ellos responderán de forma anómala o patológica ante diversas situaciones cotidianas (Pérez, 1998 citado por Madariaga y Cols, 2002).

Al mismo tiempo, encontramos otras investigaciones que sobre el desplazamiento en Colombia han tenido como población objeto de análisis a la infancia; Gamboa, López, Vera y Prada (2007). Baquero, Fallece, Vanegas, Salas y Cordero (2003), no obstante, no todo análisis de juventud e infancia se refiere al estudio de la situación en la escuela, en el presente caso éstas se centran en la investigación de las secuelas biopsicosociales que produce el desplazamiento forzado en los infantes y su entorno familiar.

En algunos de estos estudios las implicaciones que se generan entre el desplazamiento y la problemática psicosocial son analizados desde la narrativa como referente de estudio, Lamus (2001) y Hernández (2001); en ellos se habla del desarraigo y sus repercusiones psicológicas y afectivas tales como fraccionamientos de la unidad familiar y su relación con los procesos de reconstrucción y reconfiguración de la identidad, en el desajuste de la armazón de la historia personal, debido al cambio abrupto en el contexto espacio-cultural.

Cyrułnik, (2009) nos muestra otro aspecto importante concerniente al desarrollo y respuesta resiliente a las adversidades, entendida esta no en el sentido de abnegación y renuncia a la lucha, sino, por el contrario en el desarrollo de la entereza, fortaleza y resistencia requerida para poder afrontar de una mejor manera las situaciones adversas que conlleva la situación de destierro.

7. Reflexiones sobre la metódica: Construcción de diarios y prácticas narrativas colectivas en proceso de interacción con la comunidad educativa

La investigación acción colectiva nos permite el encuentro directo con la población objeto de estudio, interactuar y desarrollar actividades y estrategias de acercamiento para acceder a las narrativas, historias, saberes populares y para conocer la forma de pensar y actuar ante el conflicto y sus consecuencias en la escuela en contextos de guerra y desplazamiento.

7.1. Población y muestra

La población que con la que se desarrolla este trabajo de investigación son niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento forzado por la violencia, que llegan desde diferentes lugares del departamento y del país, a continuar o iniciar sus estudios de básica y media a la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” de

Morales – cauca y a la Institución Educativa “Los Comuneros” de Popayán, grupos humanos provenientes de otras comunidades, culturas, etnias y especialmente de sectores campesinos donde el recrudecimiento de la guerra ha causado los mayores estragos.

7.2. Metodología

Particularmente, en este texto abordamos los relatos y prácticas de resistencias en un proceso de investigación y acción colectiva (2009- actual), construida con jóvenes y maestros en la comunidad educativa, en sus acciones cotidianas que posibilitan construir teoría social desde sus propias experiencias (Botero, 2012a).

Uno de los aspectos más importantes consiste en el reconocimiento de las múltiples voces, narrativas de actores-héroes cotidianos que relatan la historia de país desde el lugar y las vivencias de quienes han padecido la historia (Proceso de investigación colectiva: Destierro y resistencias, 2009-actual). En este caso, niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras, a través de encuentros, charlas y actividades de convivencia re-cuentan la historia del desplazamiento forzado y las maneras particulares de vivirlo en la escuela como escenario de experiencias de discriminación, estigmatización, formación, construcción de vínculos, aprendizajes y relaciones interpersonales desde los relatos de jóvenes recién llegados-as con el nuevo entorno donde no se da el debido reconocimiento a las diferencias, o a la diversidad en su esencia.

En este sentido, a partir de diarios contruidos al interior de las vivencias en las instituciones educativas somos conscientes que:

“Es posible que no hayan criterios equidistantes para comprender la igualdad, la libertad, la otredad, la alteridad y la diversidad, pero si requerimos de lenguajes que no dejen enquistar vicios, que no dejen enquistar las rutinas del poder que suele raparse para sí ciertas condiciones de humanidad que, incluso, suelen hablar en nombre de la humanidad como si tal, como si fuesen delegatarios de lo que nadie les ha pedido”. González (2001, p. 24).

De igual forma, para este trabajo diseñamos nuestras propias estrategias metodológicas de manera participativa de acuerdo con las experiencias observadas en las instituciones educativas, dinámicas propuestas por las reflexiones de docentes, directivos y estudiantes sobre las prácticas que venían realizando y que implicaron el fortalecimiento y apoyo de proyectos educativos alternativos, como la huerta escolar, el botiquín de medicina popular (no occidental), y Actoría Social, implementados en nuestra institución (“Los Comuneros” de Popayán), proyectos a los que se vinculan un gran número de estudiantes en situación de desplazamiento forzado y que nos brindan la posibilidad de establecer un referente, un marco de comparación sobre los resultados en el proceso de transformación entre una institución donde se implementan estas prácticas alternativas y otra donde aún no se ha puesto en marcha ningún tipo de estrategias o actividades para tal fin.

8. Hallazgos en la investigación: Mundos otros, mundos nuestros. Escuela, guerra y resistencia en dos instituciones en el departamento del Cauca

Durante el desarrollo de este trabajo de investigación, hemos podido encontrar, observar y analizar comportamientos y tendencias, que, debido a los hechos violentos vividos en contextos de guerra y a la situación de desplazados en un nuevo entorno escolar presentan los estudiantes, formas de oposición ante las prácticas sutiles de discriminación al interior de la institución y su relación con el sistema educativo nacional, la inclusión excluyente, la estigmatización y los programas de desarrollo homogéneos en contextos diversos.

Al mismo tiempo, encontramos que es precisamente la escuela el principal agente social donde se presenta un importante intercambio de conocimientos y saberes ancestrales, resistencias, y espacios de interacción cultural y de transformación personal, a través de prácticas y estrategias educativas.

8.1. Escuela y discriminación: la inclusión excluyente y estigmatización en la escuela

Sabemos que el conflicto social es consecuencia de la aplicación de políticas socioeconómicas discriminatorias y excluyentes, neoliberales y globalizantes, que vulneran derechos fundamentales a comunidades enteras, desaparece o invisibiliza culturas, tradiciones y desconoce la diversidad de nuestras gentes, trayendo como consecuencia desarraigo, aculturación y pobreza.

Las políticas de inclusión, actualmente muy en boga por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación, presuntamente de carácter social, no pasan de ser estrategias normalizadoras, homogeneizante e igualitaristas, que no respetan la diversidad cultural, los ritmos de enseñanza aprendizaje, ni los casos de situaciones especiales que presentan muchos de los estudiantes afectados.

8.1.1. De la estigmatización y la zonificación

Las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas que sufren constantes confrontaciones armadas entre grupos legales e ilegales, están expuestas no solo a los acontecimientos bélicos, sino a diferentes formas de violación de sus derechos, destierro y desplazamiento y por consiguiente la estigmatización personal y de sus territorios, dependiendo del lugar de donde se viene surge una forma de señalamiento prejuiciosa: raspachín, coquero, narcotraficante, traqueto, guerrillero, paraco, campesino, salvaje, violento etc.

No obstante, lo que más preocupa es que esta tendencia trasciende a instancias como la escuela, donde niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, son estigmatizados por parte de algunos miembros de la comunidad educativa y en especial de sus compañeros, quienes por inmadurez, falta de información o imprudencia, marcan al nuevo compañero, según el lugar de origen, situación o problemática social así: pastuso, campesino, desplazado, coquero, montañero,

desterrado, tonto, pobre o tarado, entre otros términos crueles, despectivos y discriminatorios, que terminan en muchos casos por agravar el trauma.

8.1.2. Programas educativos homogéneos en contextos diversos

La reproducción del sistema señorial, colonial en los procesos de formación desde las instituciones a partir de sus currículos universales para el desarrollo desde una concepción prioritariamente euro y anglocéntrica, en negación de los conocimientos, capacidades y necesidades de las comunidades, son otra forma de discriminación que afecta principalmente al estudiante que viene de un entorno escolar donde existen otras prácticas y ritmos de enseñanza aprendizaje diferentes a las del nuevo entorno (Botero y Palermo, 2013), así por ejemplo, las exigencias de una educación bilingüe, donde se estudia y practica una lengua extranjera, desconociendo lenguas nativas de las diferentes comunidades.

De este modo, el sistema educativo se empeña en formar para la competencia, para el sistema de desarrollo productivo laboral de ciudad, despojando y desvalorizando los conocimientos “saberes ancestrales” de las comunidades culturales, en este sentido Giroux (1983), sostiene que: “el currículo que incluye la enseñanza de la historia universal y la ciencia occidental, excluye la historia negra, indígena, femenina, de artes y otras formas de conocimiento importantes para las clases subordinadas” (p,12).

“Muchos de los estudiantes de la Institución ‘Francisco Antonio Rada’, hablan Nasa Yuwe, la mayoría no hablan de manera fluida el español, no obstante, políticas oficiales como la inclusión escolar, presionan e imponen un sistema educativo de cumplimiento de número de estudiantes sin ninguna condición o tratamiento especial que reconozca y respete las diferencias y la diversidad humana”¹⁵ (Botero y Palermo, 2013, p. 260).

“...Allá no veíamos tantas materias como aquí,...allá, era más fácil estudiar,...teníamos un profesor para tercero, cuarto y quinto en un solo salón,... a veces los profesores no iban o no volvían porque la escuela quedaba muy lejos,...las tareas las hacíamos en la escuela porque a veces, al otro día no podíamos ir para presentarlas,...mi escuela era pequeña y muy lejos, solo tenía como cincuenta estudiantes contando todos los cursos”¹⁶ (Botero y Palermo, 2013, p. 260).

En esta dirección, no sólo son víctimas del conflicto, sino de una discriminación educativa, producto de políticas estatales igualitaristas, como la inclusión, los estándares, pruebas de estado, programas, planes y proyectos, implementados en la educación sin considerar la diversidad de nuestras gentes, la cultura, la etnia, los aspectos de tipo cognitivo, social, económico y mucho menos, la situación diversa de las víctimas de la violencia, entre otras (Botero y Palermo, 2013).

¹⁵ Comentario del rector de la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” de Morales – Cauca.

¹⁶ Estas son algunas frases recogidas en los encuentros con el grupo de niñas y niños en situación de desplazamiento forzado que asisten a la Institución Educativa “Francisco Antonio Rada” del municipio de Morales – Cauca y al Colegio “Los Comuneros” de Popayán.

8.1.3. Ensimismamiento en la tecnología y el consumismo global

Los estudiantes afectados por el desplazamiento forzado, también experimentan un encuentro impactante con respecto a los avances tecnológicos en el nuevo entorno: teléfonos celulares, computadores, tablets, accesorios y dispositivos de diferente índole que no han conocido en su entorno anterior, y que en muchas ocasiones no están a su alcance, pero que debido a la novedad tratan de conseguir de cualquier manera, experimentan cierta tendencia al consumismo, porque la adquisición de estos elementos les confiere determinado estatus y reconocimiento entre sus compañeros.

En este punto consideramos pertinente traer a colación una anécdota, que por simpática, ilustra mejor lo antedicho: En cierta ocasión un profesor le preguntó a un joven la razón por la cual andaba a toda hora con el celular en la mano, a lo que éste le contestó: *“Es cuestión de imagen profe. ...”*

Una forma de alienación, que los hace presa fácil del libre acceso a todo tipo de información irrestricta, juegos electrónicos y exceso o abuso de la comunicación ociosa, a través de las redes sociales, donde los encuentros personales pasan a un segundo plano, se pierde el contacto real con las personas, los vínculos y amistades se hacen virtuales, situación que afecta negativamente a los niños, niñas y jóvenes que vienen de comunidades donde las relaciones interpersonales son muy estrechas, de mucho apego y unidad.

La escuela urbana en expulsión de la escuela en comunidades ancestrales se ve permeada por la modernidad; en este sentido Zygmunt Bauman (2003), nos habla de una era en que las relaciones sociales se han vuelto profundamente precarias, transitorias y volátiles, lo que denomina como “modernidad líquida”; en esta categoría sociológica intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y alienada, marcada por el carácter transitorio y fugaz de sus relaciones, la liberalización de los mercados y el consumismo, cuestiones que afectan con mayor intensidad los nuevos contextos y las oportunidades que se crean para adaptarse.

Desde nuestra experiencia y observación en la escuela, consideramos que si estos accesorios han logrado distraer y enajenar a los jóvenes de las ciudades que tienen contacto permanente con las nuevas tecnologías, la problemática de los estudiantes en situación de desplazamiento se torna más crítica frente a su organización social y sus costumbres.

8.1.4. Características y tendencias, emociones que circulan en la escuela: del silencio, miedo, resentimiento, humillación, aculturamiento y el desarraigo

Muchas de las dificultades con que llegan los estudiantes que han sido víctimas de hechos violentos al nuevo entorno escolar, se evidencian de diferentes maneras: miedo, silencio, resentimiento, nostalgia e indignación.

Encontramos que el miedo es un sentimiento que se origina en el contexto de guerra y se traslada a la escuela en contexto de desplazamiento, pues persiste el temor a revivir esos momentos traumáticos de la guerra (recuerdos, sueños, comentarios de los hechos ocurridos), a ser identificados, estigmatizados y discriminados. El miedo se transforma en desconfianza, inseguridad, hermetismo deliberado y en una evidente necesidad por pasar desapercibidos entre sus nuevos compañeros.

Este miedo se refleja en los diferentes grupos afectados, en la inhibición de sus comportamientos de protesta, de contestación, de organización, se manifiesta en momentos diferentes después del evento, y a través de diversas reacciones comportamentales, cognitivas y conductuales llamadas generalmente síntomas de estrés post-traumático. Ladd y Cairns (1996), en una revisión sobre los efectos de la violencia étnica y política encontraron que los traumas eran muy variados, observaron problemas de comportamiento, alteraciones del sueño, complicaciones de tipo somático, disfuncionamientos cognitivos y de razonamiento moral.

Esta situación se evidencia en el rendimiento académico de los niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia, dando origen a problemáticas como el ausentismo y la deserción escolar, manifestaciones de resentimiento y rencor que se expresan mediante actitudes agresivas o situaciones como la narrada por la profesora de Ciencias Sociales del Colegio “Los Comuneros” que en cierta ocasión solicitó a los estudiantes de grado séptimo la elaboración de un dibujo que representara lo que querían ser cuando fueran grandes, dos niños presentaron un dibujo de un muñeco con un camuflado militar, un fusil en la mano y una nota al pie que decía *“cuando sea grande quiero vengar a toda mi familia”*.

Es importante señalar que dichos sentimientos en muchas ocasiones se constituyen en niveladores frente a las situaciones de injusticia. En esta dirección, Palacio, Abello, Madariaga y Sabatier (1999), analizan las resistencias desde el punto de vista clínico psicológico donde encuentran que: *“... uno de los primeros signos o síntomas psicológicos de la población en situación de desplazamiento es el miedo”*, contrario a dicho estudio, la dimensión política de las resistencias y los procesos de acción colectiva, el miedo se constituye en sentimiento de regulación y mecanismo de defensa social (Botero, 2000-2005), necesarios para la supervivencia al interior de la comunidad escolar.

8.1.5. Racismo y patrones de valor cultural en el ambiente escolar

Aunque parezca un concepto extraño en un entorno escolar, encontramos que es una situación que se presenta constantemente en la comunidad educativa objeto de estudio, cuando observamos formas de discriminación por factores de tipo étnico, lingüístico, y cultural. Los representantes de las comunidades negras e indígenas, no se integran a los otros grupos de estudiantes, precisamente, porque son señalados desde que llegan a la escuela con apelativos despectivos e insultantes: *negros, niches, indios,*

pueblerinos, campeches, o son objeto de burla por su acento, color de piel, rasgos físicos, costumbres, atuendos, apellidos, etc.

Esta situación se torna más cruel, cuando observamos que estas prácticas de segregación, son protagonizadas por algunos docentes, cuando sin ningún reato le expresan a sus discentes, frases tan peyorativas como “... *pa que te matás si el indio no te entiende*”¹⁷

Lo cierto es que en muchas ocasiones, esas locuciones se convierten en un discurso implícito o explícito en los marcados pre-juicios de algunos maestros, quienes en forma consuetudinaria se refieren a estos grupos de estudiantes con frases despectivas y de índole racista, como esta: “... *el indio y el negro son brutos, solo sirven para hacer mandados.*”

8.1.6. El desarraigo

Lo observamos como una tendencia del estudiante a negar o renegar de sus orígenes, su identidad cultural y su situación social para poder hacer parte o ser aceptado en una comunidad, en este caso, entre el grupo de compañeros de la escuela.

“Al adaptarnos a las expectativas de los demás, al tratar de no ser diferentes, logramos acallar aquellas dudas acerca de nuestra identidad y ganamos así cierto grado de seguridad. Sin embargo, el precio de todo ello es alto. La consecuencia de este abandono de la espontaneidad y de la individualidad es la frustración de la vida”. Fromm (2006, p. 287).

Este fenómeno conduce a situaciones como la narrada por un maestro de una de las instituciones objeto de nuestro estudio, quien en alguna ocasión se dirigió a una estudiante manifestándole que, por el hecho de ella pertenecer a una comunidad indígena tenía derecho a cierta consideración o a ciertos beneficios en la presentación de las pruebas de Estado, la niña, que evidentemente y como figura en su registro escolar, proviene de una comunidad indígena denominada “Yanaconas”, del sur de nuestro departamento, le contestó al profesor de forma airada y molesta: “*¿Qué le pasa profe? ¡Yo no soy india!*”.

8.1.7. Aculturamiento

Encontramos además una marcada tendencia en los estudiantes que llegan en situación de desplazamiento forzado desde sectores rurales muy apartados de la ciudad, a tratar de imitar estereotipos que observan permanentemente en su nuevo entorno, tratan de vestir, maquillarse, pintarse el cabello, utilizar accesorios, acentos, modismos y vocablos muy propios del estudiante del nuevo contexto y terminan generalmente por renegar de sus raíces y convertirse en una mezcla de apariencias indescriptible (Botero y Palermo, 2013, p. 262).

¹⁷ Comentario de un profesor que labora en una de las instituciones educativas objeto de estudio.

8.1.8. El anonimato

En esta categoría hemos observado la tendencia de los estudiantes a pasar desapercibidos, inadvertidos, invisibles ante sus compañeros, con el objetivo de no ser estigmatizados, segregados o discriminados, debido a su situación de desplazados (Botero y Palermo, 2013). Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional en su segunda edición de Escuela y desplazamiento, una propuesta pedagógica (MEN, 2005), hace referencia al anonimato, como una característica del estudiante en situación de desplazamiento forzado:

“...Así mismo los documentos pretenden “brindar herramientas pedagógicas dirigidas a atender a los niños, niñas y adolescentes que han vivido la experiencia del desplazamiento individual, quienes por sus características (el anonimato) requieren un apoyo que les permita integrarse a la escuela y al medio social al que llegan” (MEN. 2005, 25).

Al respecto, la Coordinadora de una las instituciones educativas mencionadas, comentaba:

“... la gente que viene en calidad o situación de desplazamiento no les gusta hablar de sus cosas, son muy reservados, aunque, los que vienen de los lados de Argelia, El Plateado, generalmente, dicen que han tenido que abandonar sus tierras porque en la región hay mucha violencia e inseguridad provocada por los constantes enfrentamientos entre los actores armados; pero la gente que viene de la bota Caucana, de Bolívar, Almaguer, veredas y corregimientos aledaños a estas cabeceras municipales, son muy discretos, no comentan nada acerca de los motivos de su desplazamiento, se limitan a saludar, decir que son desplazados por la violencia y a presentar la carta de Acción Social que los certifica, lo cierto es que en esos lugares los problemas son más que todo por narcotráfico, entonces uno no sabe qué tipo de problemas hayan tenido por allá... y, es mejor no preguntarles mucho ...los estudiantes que llegan a la institución me dicen que no difunda su situación por dos razones: temor y vergüenza de que sus compañeros se enteren de su situación de desplazados, para ellos es sumamente difícil. Usted les pregunta si es desplazado y lo niegan, seguro porque su condición les parece ofensiva, se sienten ofendidos que les digan desplazados, tratan de negar su situación, pero no se dan cuenta que uno maneja los documentos de Acción Social donde se certifica su condición...”(Botero y Palermo, 2013, p. 266).

8.1.9. El silencio

La práctica de hermetismo y silencio deliberado, es una actitud muy común entre los estudiantes víctimas del desplazamiento, con el fin de no ser identificados, de ocultar su historia, así como también, los traumas y las huellas que los acontecimientos violentos han dejado en su entorno social, familiar y en su ser (Botero y Palermo, 2013, p. 266). Esta tendencia está relacionada muy estrechamente con la anterior, el anonimato, puesto que cierra cualquier posibilidad de comunicación, observamos que es una actitud adquirida como consecuencia de un trauma y que les sirve como

mecanismo para salvaguardar sus dificultades, su carácter de persona en situación de desplazamiento y para proteger su intimidad.

Constantemente observamos en el estudiante que llega a la escuela afectado por el conflicto, unas características muy particulares: timidez, silencio, generalmente se ubica en los puestos posteriores del salón de clase, cuando se trata de entablar una conversación con él, se limita a contestar únicamente lo necesario, preferiblemente monosílabos con un tono de voz casi inaudible y refleja en su mirada el temor y la desconfianza que los acontecimientos violentos vividos han provocado en su ser (Botero y Palermo, 2013, pp. 266-268).

En este caso Sigmund Freud (1895), desde una concepción psicológica hace referencia al silencio, como un mecanismo de defensa, una forma de resistencia del inconsciente, contrario a la comprensión del silencio y el anonimato como elementos anti-políticos o patológicos.

9. La escuela como encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales

9.1. Procesos de resistencia y acción colectiva en la Escuela

Las resistencias en la escuela se manifiestan como comportamientos o actitudes individuales, deliberadas o espontáneas ante una situación difícil, ante un problema, riesgo inminente de vulneración de sus derechos, de su cultura, identidad o situación social.

Observamos que, tendencias comportamentales como el silencio, propias de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, son también una forma de resistencia; tal vez, la más común entre ellos; no obstante, encontramos en los estudiantes una serie de manifestaciones de tipo personal y cultural que, generalmente, se vinculan a las dinámicas de interacción y la construcción de expresiones de relacionamiento.

9.1.1. Los quiebres al interior de la escuela moderna, en el currículo oculto y el currículo explícito

Por su parte, las tácticas de resistencias en Certeau (2000; 2002 y 2008), permiten comprender antes que los dispositivos en las prácticas discursivas de sujeción, las operaciones de los sujetos, los contrapoderes que más allá del lenguaje posibilitan resistir. Las tácticas como producción cultural hacen quiebre con lo normativo, disciplinado e instituido (Botero y Palermo, 2013). Lo operativo en la subjetividad en resistencia indica la producción de un espacio propio, de este modo, las tácticas de los usuarios se las ingenian con lapsus de visibilidad que reintroducen en todas partes las opacidades de la historia. Certeau (2000), prefiere hablar de los practicantes de todos los días que producen prácticas ordinarias, anónimas y múltiples.

La vida cotidiana es el gran escenario de prácticas acaso no tan rutilantes como las acciones extraordinarias de hombres extraordinarios, pero poseen su propio resplandor, pues en el marco de las desigualdades los sujetos encuentran intersticios desde donde operar. De este modo, en las instituciones educativas se evidenciaron las siguientes tácticas de resistencia en la escuela por parte de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, frente al desarraigo, la estigmatización, el aculturamiento, el etnocentrismo, la invisibilización y las prácticas educativas tradicionales.

9.1.2. Silencio y anonimato

Además de ser unas tendencias muy comunes en los estudiantes en situación de desplazamiento forzado, son las formas de resistencia más visibles y significativas, son comportamientos resultantes de un trauma tras un acontecimiento violento, no son deliberadas, son individuales y a través de ellas, protegen su integridad personal, su intimidad con el fin de evitar estigmatizaciones, discriminación y exclusión del nuevo entorno o del grupo de compañeros en el caso de la escuela.

9.1.3. Resistencia a la medicina no occidental

Los estudiantes traen la costumbre de acudir a la medicina popular, medicina alternativa o natural practicada en sus regiones, donde por diversas razones no tienen acceso a los servicios de salud estatales y, además, porque desconocen y desconfían de los medicamentos y procedimientos médicos que les ofrece el nuevo entorno (Botero y Palermo, 2013, p. 268).

9.1.4. Por la autonomía alimentaria desde la escuela

Al igual que en el aspecto medicinal, los estudiantes llegan a la ciudad con unas costumbres o hábitos alimenticios preestablecidos, que tratan de preservar hasta donde les sea posible, y lo divulgan en la escuela cuando se realizan actividades y encuentros gastronómicos donde presentan los platos, comidas o alimentos típicos de sus regiones (Botero y Palermo, 2013, p. 268).

9.1.5. Resistencias artísticas, creación y lúdica

En los encuentros culturales y artísticos, que realizamos en nuestras instituciones encontramos en los estudiantes un gran interés por dar a conocer sus danzas, su música, sus cantos (himnos), sus trajes típicos y diferentes manifestaciones culturales traídas desde sus regiones, a pesar de la arremetida de los medios y la influencia de la música moderna, o de moda, impuesta en el nuevo entorno, la ciudad y la escuela, al respecto (Marcuse, 1977 citado por Giroux 1983), se refiere al sentido emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón, en todas las esferas de la subjetividad y objetividad frente a las estructuras hegemónicas de dominación.

9.1.6. Resistencia al nuevo entorno ecológico

Es tal vez una de las formas de resistencia más arraigada entre nuestros estudiantes, lo cual se evidencia en sus trabajos escritos, en sus apreciaciones orales y en la alegría que muestran en salidas de campo y recorridos ecológicos, donde se hace manifiesta la añoranza por los campos, los ríos y los paisajes de donde han sido desterrados, como también el interés y el agrado que muestran por las actividades agrícolas desarrolladas en el proyecto de huerta escolar y el botiquín homeopático, donde se puede percibir muy claramente la importancia del reencuentro de muchos de los estudiantes con la tierra, con sus saberes y costumbres campesinas que han tenido que dejar abandonadas por causa de la violencia (Botero y Palermo, 2013).

9.1.7. Resistencias lingüísticas

Consideramos que la comunicación verbal entre sujetos de una misma comunidad, grupo étnico o cultura presenta un arraigo imperecedero, más aun cuando están entre sus coterráneos o se encuentran en otros lugares apartados de sus regiones de origen, por lo que encontramos en la escuela muchos modismos y diferentes formas de nombrar cosas, objetos o situaciones según la región o cultura de donde proviene, lo que produce un conocimiento muy enriquecedor de otras lenguas, vocablos y acentos representativas de nuestra diversidad cultural.

9.1.8. Solidaridad comunitaria y familiar

Hemos denominado así a la angustiante necesidad de padres e hijos en situación de desplazamiento forzado, por mantener la unidad familiar, a pesar de las circunstancias que de una u otra manera fragmentan de forma violenta los núcleos familiares en las regiones donde la violencia no tiene distingos de raza, género o edades.

No obstante, encontramos grupos familiares tejiendo redes de solidaridad y prácticas de acogimiento desde el compartir las camas y los pocos enseres con que llegan a su nuevo, transitorio o definitivo hogar, hasta construir barrios y territorios urbanos en los cuales la Escuela y centros culturales se constituyen en puntos de encuentro de la comunidad¹⁸. En este sentido Lamus (2001) y Hernández (2001), hablan de las repercusiones psicológicas y afectivas, tales como fraccionamientos de la unidad familiar y su relación con los procesos de reconstrucción y reconfiguración de la identidad, en el desajuste de la armazón de la historia personal como otra forma de desarraigo.

10. Discusión y conclusiones

10.1. Desplazamientos teórico-prácticos: resistencias inter-generacionales e interculturales desde la escuela frente a la guerra

¹⁸ Ver las experiencias de resistencias del Pacífico colombiano desde Aguablanca, Solivida Vergara, Botero, Acero y Buenaventura, comunidades del Brazo Taija y los guerreros (2013); y los procesos de destierro y resistencias narrados por Cruz, Campuzano, Botero, y Jóvenes de las comunas 8 y 13 de Medellín. En Botero y Palermo (2013).

Walker citado por Giroux (1983), señala que uno de los principales problemas que caracteriza a las teorías de la resistencia, es que se han enfocado principalmente hacia actos rebeldes públicos y abiertos de la conducta de los estudiantes. Al limitar sus análisis a este tipo de conducta, los teóricos de la resistencia han ignorado formas de resistencia menos obvias y con frecuencia han malinterpretado el valor político de la resistencia, y agrega:

“Por ejemplo, algunos estudiantes aprueban las rutinas diarias de la escuela minimizando su participación en las prácticas de la escolarización mientras que simultáneamente exhiben una conformidad superficial de la ideología de la escuela. Esto es, optan por modos de resistencia que son calladamente subversivos en el sentido más inmediato, pero potencialmente progresistas en términos políticos a largo plazo. Estos alumnos pueden recurrir a usar el humor para interrumpir la clase, a usar la presión colectiva para quitar a los maestros de las materias o para ignorar intencionalmente las instrucciones del maestro haciendo lo necesario para desarrollar espacios colectivos que les permitan escapar al ethos del individualismo que penetra la vida de la escuela. Cada uno de estos modos de conducta señala una forma de resistencia siempre y cuando el contexto del cual emerge represente una condena ideológica abierta o latente de las ideologías represivas que caracterizan a las escuelas en general. Esto es, si vemos estos actos como prácticas que comprenden una respuesta política consciente o inconsciente a las relaciones de dominación implantadas en las escuelas, éstos pueden ser vistos como actos de resistencia que son más progresistas políticamente hablando que las acciones desarrolladas por los rebeldes exhibicionistas”¹⁹.

10.2. De escuelas en resiliencia a escuelas en resistencia frente al conflicto

La impotencia o de indefensión depende de los matices que puedan tener en su desarrollo los seres humanos, que un contexto diferente con sus secuelas de desarraigo genera en los niños niñas y jóvenes un choque psicológico, social, cultural, económico, emocional y afectivo que determina por lo menos, parcialmente la forma de afrontar las situaciones adversas.

“Cuarenta años continuos de enfrentamiento y conflicto armado interno hace que los jóvenes de las tres últimas décadas hayan nacido en esta condición social de “guerra” y sean formados en la tensión entre una sociedad civilista que trabaja colectivamente por vivir sin enfrentamiento armado y las prácticas patriarcales guerreristas como única opción para dirimir las diferencias y acceder al poder del Estado” Díaz, (2012, 6).

La resistencia, a diferencia de la resiliencia entendida como la capacidad de abordaje de situaciones adversas con entereza y fortaleza, permitiría enfrentar, afrontar y recuperarse de una forma más creativa a situaciones de adversidad. Hacemos referencia a las narrativas de resistencia las cuales develan las condiciones imbricadas

¹⁹ Walker, J. "Reveals with our applause: A critique of resistance theories of schooling", *Journal of education*. Published in *Journal of Education* (1985) Boston, volumen 167, p,63

en dicha adversidad, pues ésta no es producto de una situación fortuita o accidental (Botero y Palermo, 2013, p. 270).

La resistencia implica la comprensión sobre la existencia de actores, escenarios y procesos específicos constructores de la triada omnipresente en el desplazamiento forzado y el destierro: capitalismo, guerra y corrupción, y las prácticas de estigmatización y subordinación como parte de la realidad de la institución educativa, al mismo tiempo que construyen acciones para des-subordinar, des-estigmatizar y des-individualizar las relaciones en la figuración de tejido colectivo (proceso de Investigación Acción Colectiva, destierro y resistencias 2009-actual).

10.3. De diálogos e intervención, técnicas a prácticas dialógicas de re-construcción de historias de resistencias y acciones colectivas en cotidianidad de la escuela

La construcción de prácticas de relacionamiento entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia a partir de acciones colectivas frente a la realidad del destierro y desplazamiento y las posibilidades de actoría al interior de la institución – pintar murales, fortalecer la siembra y la cosecha del maíz y huertas medicinales y la construcción de diarios –narrativas– y reflexiones sobre el las formas de vivir el destierro y el desplazamiento forzado en la escuela desjerarquiza los roles en la construcción del conocimiento (Botero y Palermo, 2013, p. 272).

De igual forma, la creación de escenarios de relación entre los conocimientos campesinos y los conocimientos de ciudad entre saberes y habilidades que confrontan, complementan entre culturas y generaciones frente al conocimiento productor de vida desde acciones relacionadas con el cuidado de la autonomía alimentaria hasta la construcción de currículos autónomos.

Las narrativas colectivas como la construcción de diarios sobre sentimientos, cogniciones y acciones en la realidad escolar frente al desplazamiento respeta la intimidad del sufrimiento de quienes padecen la guerra, y al mismo tiempo, devela las diferentes formas sutiles de discriminación en la institución educativa. En tal sentido, los diarios y relatos sobre el destierro y el desplazamiento forzado van más allá de relatar una situación dramática, consisten en la construcción de escenarios de encuentro y prácticas de relacionamiento intergeneracionales e interculturales que interpelan a la escuela a conectarse con la realidad política del país (Botero y Palermo, 2013).

Los saberes inter-culturales indican que no existe una subordinación entre conocimientos académicos sobre los conocimientos ancestrales que tejen cultura, tierra y soberanía alimentaria. Re-conectar el conocimiento académico con los conocimientos de la realidad del contexto social, así por ejemplo, la crítica frente a los productos químicos involucrados en la minería y los monocultivos (Botero y Palermo, 2013).

En el proceso de investigación acción colectiva, conocimientos ancestrales de los jóvenes desterrados tomaron protagonismo en la escuela no como contenido abstracto,

sino como prácticas de inter-acción de-construir la escuela moderna al poner en contacto lo humano y no humano a partir de acciones del cuidado de la pacha mama, el levantamiento de la bandera indígena Abya Yala, el preparar nuestras propias aguas y medicinas a partir de la explicitación del conocimiento afro descendiente e indígena (Botero y Palermo, 2013).

La escuela en contacto con relatos y acciones frente al desplazamiento y la guerra, tuvo posibilidad de crear acontecimientos y acciones colectivas. En este sentido los jóvenes y las jóvenes de actoría social en la institución de Popayán afirman: *“lo que creemos es lo que creamos”*.

Las prácticas escolares lograron denunciar y visibilizar las vivencias del desplazamiento forzado desde la Escuela, una realidad que estaba invisibilizada a pesar de las estadísticas internas sobre la problemática al interior de las instituciones. De este modo, el proceso de investigación y acción colectiva se constituyó en un pretexto de crear otras formas de relacionamiento hacia la desnaturalización y la des-individualización de las circunstancias de la guerra.

En tal sentido, la ideología subyacente del currículum hegemónico en cuerpos de conocimiento jerárquicamente organizados que marginan o descalifican el conocimiento de las comunidades ancestrales y desterradas hacen parte del racismo estructural del modelo hegemónico agenciado por el Estado (Botero y Palermo, 2013, p. 272). De este modo, las escuelas no son sólo instituciones académicas; sino, también, sitios políticos, culturales e ideológicos que existen en relación con el mercado capitalista de la guerra a partir de prácticas sutiles con la subordinación de conocimientos en los currículos ligados al desarrollo de competencias para el mercado en negación de conocimientos.

Una postura de-colonial desde Latinoamérica retoma los procesos de la educación, se constituye en fuente de resistencia por fuera de las aulas tradicionales, de este modo educación comunitaria significa posibilidad de liberación que confronta la educación bancaria explicada así: “La concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre” (Freyre 1964, p. 7).

La resistencia en la escuela es inter-generacional: trae las historias de país a partir de las voces de diferentes épocas o contextos generacionales de: adultos, niños, niñas, jóvenes, maestros-maestras, directivos, padres de familia como partícipes en develar las razones productoras de la guerra como estrategia del despojo con la complicidad de la escuela para mantener la subordinación (Botero y Palermo, 2013, p. 274).

Los currículos uniformes con programas para “comunidades vulnerables” desvían el debate sobre el rol de la escuela en la reproducción y mantenimiento del racismo estructural en las instituciones sin definir las causas últimas de las jerarquías culturales y económicas que operan con las mismas lógicas históricas del colonialismo interno (González, 1969-2003), y desde la colonialidad del poder (Quijano, 2000).

Finalmente, las resistencias en la escuela apuestan por cambios de currículos con logros mono-culturales a currículos diversos. Una de las tareas pendientes en las escuelas consiste en darle más cabida a la vinculación de conocimientos no disciplinares, las ciencias duras y blandas con los órdenes sociales que nos afectan e in-cumplir con los informes técnicos de calidad que miden el desarrollo con los indicadores de logros externos a las realidades de las comunidades, al mismo tiempo que podamos corporalizar contra-poderes frente al envenenamiento del agua, la crisis climática por los monocultivos, la desestructuración del discurso del narcoterrorismo como principal estrategia de segregación.

11. Bibliografía

- Apple, Michael. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul
- Baquero, Hernando; Fallece, Martha; Vanegas, Carla; Salas, Sandra; y Cordero, Crisanta. (2003). *“Impacto biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del asentamiento kilómetro 7”*, En Salud Uninorte. Barranquilla. 20. 1-2.
- Bates, Richard (1980). *“New Developments In the New Sociology of Education, “British Journal of Sociology of Education, I 67-79*
- Bauman, Zygmunt. (2003) *Modernidad Líquida*, México (Primera edición en español).
- Bello, Martha. (2001) *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades. Premio Nacional de Ensayo Académico*. ICFES. Colombia. ARFO editores e impresiones Ltda.
- Botero Gomez, Patricia y Palermo Itati, Alicia (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. CLACSO: Asociación Argentina de Sociología;; CINDE y Universidad de Manizales, 2013. Disponible en: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/libro_catedra.pdf. (Recuperado junio19 de 2013).
- Botero Gómez, Patricia y Alvarado, Sara V. (2006). *Niñez política y cotidianidad*. Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2(4), pp. 97-130.
- Botero Gómez, Patricia. y Palermo Itati, Alicia. *Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes*. (manuscrito no publicado) Por: Maestros-as educación desde la diversidad. Argentina/ Colombia: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde y Asociación Argentina de Sociología AAS.
- Botero Gómez, Patricia; Calle, Andres Dario; Lugo, Nelvia y Pinilla, Victoria E. (2011). *Narrativas del conflicto en contextos locales de Colombia*, Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, (*Separata 1*): 97 - 126, Cinde y Universidad de Manizales, Colombia.
- Botero Gómez Patricia. (2012a). *Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17. Nº 57 (abril-junio, 2012) pp. 31 - 48 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social ISSN: 1315-5216 – CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

- Botero Gómez, Patricia. (2012b). Reseña: *Human Development & Política Violence y aportes al campo crítico de las narrativas colectivas desde Colombia*. Manizales: Revista Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Manizales, Colombia - Vol.10 No.1, Enero - Junio de 2012.
- Botero Gómez, Patricia; Cruz, C; Campuzano, N; *Jóvenes de las comunas 8 y 13 de Medellín* (2013). En: Botero, Patricia y Palermo, Alicia. (autoras y comp.) (2013). *Investigación y acción colectiva. Generaciones, movimientos e institucionalidades emergentes en Latinoamérica*. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, AAS, Cinde. (en proceso de publicación).
- Castañeda Bernal, Elsa; Convers, Ana María. y Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad, desplazamiento educabilidad*. Buenos Aires, IPE-UNESCO Fundación Ford.
- Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Certeau, Michel. (2002). *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto tecnológico de estudios superiores de occidente.
- Certeau, Michel. (2008). *Andar en la ciudad. Bifurcaciones*: Revista de estudios Urbanos. 7 Julio de 2008.
- Contursi, María Eugenia y Ferro, Fabiola. (2006). *La narración: Usos y teorías*. Colombia: Editorial Norma.
- Copp (2012). *Comunicado sobre los eventos recientes en el Norte del Cauca desde la Campaña Hacia Otro Pazífico Posible –Copp–. Tejido de comunicación el Camino de la palabra digna*: <http://nasaacin.org/contexto-colombiano/4474-comunicado> sobre-los-eventos-recientes-en-el-norte-del-cauca-desde-la-campana-hacia-otro-pazifico-posible-copp Campaña hacia otro pazífico posible <http://pazifico.com/> (recuperado en octubre 25 de 2012).
- Cortes, Cecilia del Pilar. y Castro, Ligia. (2005). *Corporación para la educación y el desarrollo Siembra*. Bogotá.
- Cyrulnik, Boris. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Del Río, Pablo. (2002). *“Conciencia y alfabetización” (Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura)*. En: Lomas, C. (ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona: Paidós, pp. 215-330.
- Díaz Gómez, Alvaro. (2012). *“Sobre la subjetividad”*. Módulo Subjetividad. *Maestría en Educación desde la Diversidad*. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Díaz Gómez, Alvaro. (s.f.). *Subjetividad política y ciudadanía juvenil*. Disponible en: <http://a.dorna.free.fr/RevueNo7/Rubrique3/R3SR3D.htm> (recuperado el 14 de marzo de 2012).
- Díaz G. Valentina y Leiva M. paula, (2009). *La Gente De Nadie: Desplazamiento Forzado*, Escuela De Ciencias Humanas, Universidad del Rosario
- Espinosa, Fernando. (2012, julio 14) *Las razones detrás del conflicto en el Cauca*. Fundación Arco Iris: Disponible en: <http://www.arcoiris.com.co/2012/07/las-razones-detras-del-conflicto-en-el-cauca/> (recuperado en noviembre 21 de 2012).
- Freire, Paulo. (1964). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI

- Freud, Sigmund. (1895). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen II - Estudios sobre la histeria (1893-1895)*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Fromm, Erich. (2006). *Miedo a la libertad*. Madrid: Editorial Paidós.
- Foucault., Michel. (2001) *Vigilar, & Castigar*. Trigesimoprimera edición. México: Siglo XXI.
- Gamboa, Edna; López, Nahyr; Vera, Lina María. y Prada, Gloria. (2007). *Patrón alimentario y estado nutricional en niños desplazados en Piedecuesta, Colombia*. Revista salud pública. 9 (1). 129-139.
- Giroux, Henry (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Buenos Aires: Harvard Education Review No. 3, Traducción de Graciela Morzade.
- González G. Miguel A. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González, Pablo. (1969). *Sociología de la explotación*. México: Grijalbo.
- González, Pablo. (2003). *Colonialismo Interno (Una redefinición)*. *La teoría Marxista hoy*. Revista Rebeldía, N° 12 (octubre de 2003).
- Ibáñez, Ana María. y Moya, Andrés. (2006). “¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados?: Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción”. Documento CEDE 2006-26.
- Institución Educativa Los Comuneros (2011). *Estudio Socio Económico Sede Los Comuneros*. Popayán: Autor (inédito).
- Ladd, George. & Cairns, Ed. (1996). “Introduction – Children: Ethnic and Political Violence”. *Child Development*. Vol. 67, N°1,14 – 18.
- Lamus, Doris. (2001). *Relatos de la violencia: impacto en la niñez y la juventud*. En: Reflexión Política, núm. 5, pp. 1-5.
- La otraorilla, 2012. *El conflicto que persiste en Morales, Cauca*. Por: Sonia Liliana Godoy. <http://www.laotraorilla.co/portal/index.php/investigaciones/item/el-conflicto-que-persiste-en-morales-cauca> (recuperado en diciembre 6 de 2012).
- Lozano A. José. 2008, *escuela resistencia y post modernidad*, Odiseo revista electrónica de Pedagogía, disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola> (recuperado en junio 28 de 2012).
- Madariaga, Camilo A. (2002) *Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados*. En: Colombia Psicología Desde El Caribe ISSN: 0123-417X ed: Ediciones Uninorte v.10 fasc. p.88 - 118 ,2002
- Marcuse, Herbert. (1977). *The Aesthetic Dimension*, Boston: Beacon Press
- Méndez Luisa Fernanda. y Narváez María Fernanda. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura para la población infantil desplazada en el nivel preescolar*. Licenciatura en pedagogía infantil. Pontificia universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional (1999). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá-Colombia, Impresol, impresiones Ltda.
- Ministerio De Educación Nacional (2005). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica*. Bogotá-Colombia, Impresol, impresiones Ltda.

- Ministerio del Interior y de Justicia (2005) Decreto 250 de febrero 7 de 2005, Bogotá, Colombia. P.19-20.
- Ministerio del Interior y de Justicia (2011). *Ley de Víctimas y restitución de tierras*. Bogotá, D. C. Imprenta Nacional de Colombia
- Naranjo G. Gloria (2001). *El desplazamiento forzado en Colombia, Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona
- Palacio, Jorge; Abello, Raimundo; Madariaga, Camilo; Sabatier, Colette. (1999). *Estrés Post – Traumático y Resistencia Psicológica en Jóvenes Desplazados*. Universidad del Norte. Colombia.
- PNUD (2011) *Informe nacional de desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Bogotá. Colombia
- Quijano, Anibal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, IESALC – Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Sociales, pp. 201-246.
- Rodríguez, Erika, 2007, *Un Reto Para Formar En La Escuela*, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Saavedra, Alvaro. R. (2001). *Familia y niñez entre la guerra y el desplazamiento forzado, testimonios de niños y niñas*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. División de Promoción de la Educación de Calidad. Paris. Francia.
- Vanistendael, Stefan. (1998). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia : capitalizar las fuerzas del individuo*. Edit.: Secretariado Nacional para la Familia Argentina.
- Villa M. Martha Ines. (2006) *"Desplazamiento Forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y la lucha por la ciudadanía"*. En: Colombia Controversia ISSN: 0120-4165 ed: CINEP v.187 fasc.187 p.11 – 46.
- Vera, Ángela V; Parra, Francisco y Parra, Rodrigo. (2007). *Estudiantes Invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*, Ibagué: Universidad de Ibagué y Universidad de Rosario.
- Willis, Paul. (1983). *"Cultural Production and Theories of Reproduction, "in Race, Class and Education*, Ed. Len Barton and Stephen Walker, London: Croom-Helm.
- Walker, Joan T. (en prensa), *"Reveils with our applause: A critique of resistance theories of schooling"*, *Journal of education*. Published in Journal of Education (1985) Boston, vol. 167, p.63.