

# CURRÍCULO DEL RETORNO EN LA VEREDA LA POLA - MAGDALENA

*Luis Alfredo González Monroy<sup>1</sup>*

**Recepción:** 15-07-13

**Aprobación:** 23-09-13

## RESUMEN

El presente artículo señala los avances investigativos desarrollados en la comunidad educativa de la vereda La Pola del municipio de Chibolo-Magdalena, escenario donde hoy se da el fenómeno del retorno después del desplazamiento forzado por razones propias al conflicto armado en Colombia. La investigación pretende comprender los significados y sentidos dialógicos que atribuyen estas comunidades a la construcción de un currículo intercultural desde sus saberes locales ajustado a sus necesidades socioculturales y a su proyecto de vida, una vez retornan a sus lugares de origen. Lo anterior asume la investigación a través de la etnografía complementada con la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etno-metodología.

De otra parte, el texto se desarrolla bajo el principio de parsimonia, una reflexión primigenia sobre la categoría escuela del retorno, postura epistémica que se desarrollará con el trabajo de campo, por lo tanto el aporte de la investigación está ceñido a comprender el fenómeno y trazar una línea de partida para otras investigaciones cuyas teleologías tengan como principio la transformación social. Ahora bien, la última intención del presente texto, es generar en la comunidad académica una discusión en torno a la complementariedad de métodos para el abordaje de la investigación.

**Palabras clave:** Currículo intercultural, diálogo de conocimientos, saberes locales, retorno del desplazamiento.

---

<sup>1</sup> Ph. D (c) en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Docente Investigador Universidad del Magdalena. Correo Electrónico: dunkarinca@gmail.com

## CURRICULUM OF RETURN IN LA POLA-MAGDALENA

---

### ABSTRACT

This article shows some research achievements got in the educational community from La Pola located in Chibolo-Magdalena. There, it is observed the return after displacement due to Colombian armed conflict. Research aims at comprehending meanings and dialogical senses returnees give to an intercultural curriculum design based on their own knowledge, sociocultural needs and life project. To do so, this research takes into account ethnography along with phenomenology, symbolic interactionism and ethnomethodology. On the other hand, this text shapes up under the principle of parsimony, a reflection on Return School and an epistemic view which will be developed with the fieldwork. Then, research contribution keeps to comprehend return and establish a starting point for other research projects leading to social change. Finally, it also pretends to engender academic discussions on the complementarity of research methods.

**Key words:** intercultural curriculum, knowledge dialogue, local knowledge, return after displacement.

### INTRODUCCIÓN

El retorno de las víctimas del desplazamiento forzado por el conflicto en Colombia es un tema que el país apenas viene abordando, y su punto de partida socio-jurídico es la Ley 1448 de 2011, conocida como Ley de restitución de tierras. El proceso se ha venido desarrollando lentamente debido al cuidadoso estudio de cada caso que vienen realizando los jueces asignados por el gobierno nacional para la restitución.

Sin embargo, el retorno se viene realizando desde la desmovilización de las autodefensas campesinas en el año 2006. Desde ese momento, el Estado, viene

construyendo de manera organizada pequeños villorrios para promoverlo, para ello ha dotado a estos asentamientos humanos, de un puesto de salud y una escuela multigrado, este es el caso de la vereda “La Pola” del municipio de Chibolo del Departamento del Magdalena en el Caribe colombiano. Tales escuelas son adscritas a otras más grandes en donde se encuentra la parte administrativa, en concordancia con lo establecido en la Ley 715 de 2001. De ahí, la escuela erigida para las personas en situación de retorno, se va constituyendo en comunidades educativas que tienen como particularidad contar entre sus miembros con personas con características socioculturales diversas, que han tenido el valor de regresar a sus lugares de origen después de un largo periodo de penurias en un destierro impuesto e injusto.

Tenemos entonces, una escuela de acogida por normatividad y una escuela del retorno en donde sus beneficiarios evocan la tierra como sus territorios de vida<sup>2</sup>, la primera en posición dominante y la segunda en posición de dominada. Una traza los diseños educativos y la otra de someterse a éstos. La escuela de acogida promueve con rigor una perspectiva y dinámica educativa común para la comunidad educativa, reduciendo, por una parte, el papel socializador del grupo familiar y étnico y, por otra, desconociendo el pluralismo cultural de ese contexto. Se pregona un discurso homogeneizante y hegemónico sin tener en cuenta la voz de los sometidos que sueñan con su reivindicación<sup>3</sup>. Este discurso está fundamentado en el currículo escolar, que es propuesto y controlado por el Estado, y en el cual la posibilidad de desarrollar el acervo sociocultural, el diálogo intercultural y el imaginario de estas personas en emergencia, es mínima.

Desde esta perspectiva intercultural, crítica y emancipadora se pretende desde una investigación comprensiva evidenciar en el sustrato de saberes en torno al currículo desde las distintas interpretaciones socioculturales, concientizando respecto a lo que significa la transformación que supone un currículo dialógico intercultural en estas escuelas del retorno. De esta manera se apunta a generar cuestionamientos del currículo sobre el nivel de etnocentrismo, su sintonía con el contexto o su adaptación a las características de la comunidad educativa. Se trata igualmente de reconocer la diversidad y multiculturalidad como riqueza, dentro de una dinámica curricular que aprovecha los saberes y estilos diferentes de aprendizaje de las personas pertenecientes a los diversos grupos socioculturales que integran la escuela.

---

<sup>2</sup> Marta Nubia Bello, *Identidad y desplazamiento forzado. Desplazamiento forzado y refugio* (Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004)1. Disponible en [http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/13635.6566. Identidad\\_y\\_desplazamiento\\_forzado\\_Martha\\_Nubia\\_Bello.pdf](http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/13635.6566. Identidad_y_desplazamiento_forzado_Martha_Nubia_Bello.pdf)

<sup>3</sup> Amin Maalouf, *Identidades asesinas* (Madrid: Alianza Editorial, 2005) 95.

De esta manera, diremos que el propósito del presente artículo se focaliza en cuatro momentos, a saber: el primero abre una discusión en torno a las líneas de investigación que se pueden desprender del desarrollo epistemológico de la escuela del retorno después de un desplazamiento forzado. En un segundo momento, se plantea desde una reflexión teórica comprensiva muy sucinta, una primera estructura que proporciona los elementos interrelacionados (cultura nacional-curriculum estatal) que dan génesis al currículum del retorno.

Mientras en un tercero, plantea un litigio alrededor de asumir la etnografía en complementariedad con otros métodos comprensivos para asumir una investigación cuya intención primigenia se sustenta en hacer visible un fenómeno que se ha hecho transparente, es decir, con el cual se convive pero sin estar consciente de él; lo anterior, en la finalidad de desarrollar conocimiento científico desde lo empírico, los sentidos y significados que los sujetos de investigación le dan al objeto de estudio abordado. Finalmente, en el cuarto momento, se presentan las primeras conclusiones surgidas desde la reflexión ontológica con en el propósito de provocar mediante una sinapsis y sinergia social la revalorización y dignificación de las víctimas de un desplazamiento forzado, que cuenta cómo población más vulnerable a sus niños y niñas.

## METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se circunscribe como un estudio comprensivo, en el cual se recibe una narración inteligible y aceptable de lo que sucede en el escenario investigativo, tal como lo señala Restrepo<sup>4</sup>; pero si profundizamos un poco más en el concepto de comprensión y evocamos a Wittgenstein citado por Coulon<sup>5</sup>, éste nos lo define de la siguiente manera: “la comprensión se encuentra ya consumada en las actividades más corrientes de la vida cotidiana”. Es decir, no se pretende *a priori* desde la enunciación del problema a teorizar, sino desde su solución y trato *a posteriori* del proceso en el cual se produce conocimiento científico. Por ello el objetivo principal como fin teleológico está fundamentado en comprender los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículum intercultural pertinente con sus necesidades y aspiraciones socioculturales, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia.

<sup>4</sup> Beatriz Restrepo, *El desarraigo en su dimensión existencial* [Audio de 28:18 minutos. Formato mp3].

<sup>5</sup> Alain Coulon, *La etnometodología* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2004)14.

Este comprender, nos lleva a asumir la investigación desde una etnografía que reflexiona en la acción y sobre la acción, con ella se devela que detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario, Jackson,<sup>6</sup> en lo que este mismo autor denomina *insight*, entendido como una percepción repentina y/o un darse cuenta súbitamente de algo. Pero la etnografía no es suficiente para abordar la investigación, dada la naturaleza de lo que se persigue, se requiere tomar en consideración elementos propios de otros métodos comprensivos (véase Diag. 2) como la fenomenología (Husserl), el interaccionismo simbólico (Blumer) y la etnometodología (Coulon), argumentándose de la siguiente manera: no basta con describir, comprender e interpretar la vida y las actuaciones de los actores del escenario de investigación (etnografía) desde la perspectiva del sujeto investigador o *etic*; aparte de lo anteriormente dicho es necesario también conocer cómo los actores o *emic* desde su conciencia asumen el fenómeno del cual hacen parte (fenomenología) es conocer “desde dentro” el mundo de la vida cotidiano de los sujetos de investigación, es hacer una lectura de la realidad que traspasa lo íntimo para no sólo analizar desde lo micro lo que se hace sino la intencionalidad<sup>7</sup> de ello.

También es fundamental conocer a ciencia cierta cómo los actores/objetos se manifiestan en situaciones colectivas en relación con lo simbólico del fenómeno (interaccionismo simbólico), ya que los significados y los símbolos que se despliegan en las acciones de los sujetos tienen lugar en un contexto social determinado caracterizados por ser cambiantes y dinámicos;<sup>8</sup> pero también para esta investigación es fundamental comprender cómo los actores del escenario asumen el problema de investigación y lo asimilan a su vida práctica para convivir con él, (etnometodología). Por lo tanto, el comprender el fenómeno del retorno desde sus diferentes actores y objetos, se han de entender desde una sinergia que produce un significado social, Bruner, (citado por Montealegre *et al*)<sup>9</sup> que por sí mismo implica haber logrado una transformación en cada uno de ellos.

---

<sup>6</sup> Philip Jackson, *La vida en las aulas* (New York: Columbia University, 1990)11.

<sup>7</sup> Yolanda Jiménez, “El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca” *Tesis de Doctorado* (Granada: Universidad de Granada, 2003)100.

<sup>8</sup> Yolanda Jiménez, “El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca”100.

<sup>9</sup> Rosalía Montealegre, *et al*. “Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua” En *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999) 99.

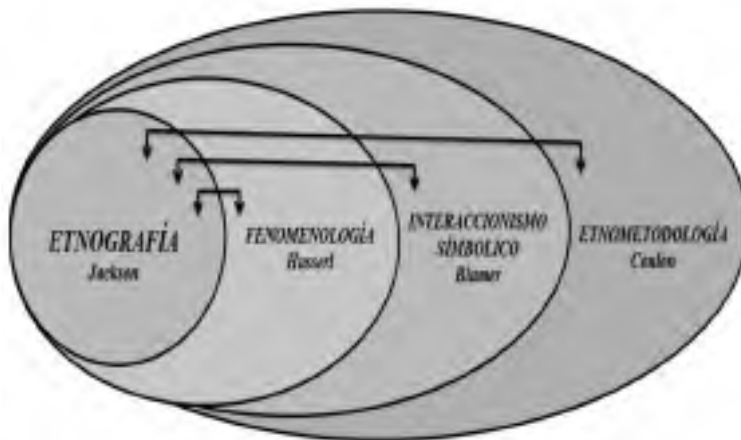


Figura 1. Etnografía y su principio de complementariedad con otros métodos comprensivos.

## REPERCUSIONES

El retorno para los que fueron víctimas del desplazamiento forzado en Colombia se convierte en un proyecto de vida para estas personas, quienes después de reflexionarlo largamente toman la decisión<sup>10</sup> y la argumentan partiendo de la idea de recuperar la tierra que una vez les arrebataron por la fuerza los actores armados, pero al tomar esta decisión las víctimas también son conscientes que han de estar listas para sobreponerse a muchos obstáculos, entre ellos el aprender a convivir con las comunidades que los acogen y llegar a aceptar que sus tradiciones, costumbres, creencias, ideologías, artes y oficios, mitos, leyendas, historia oral y folclore; han sido borrados del acervo cultural de la sociedad que hoy co-ocupan sus tierras. Pero quienes más sienten esta coyuntura son los niños, pues se enfrentan a situaciones hostiles anidadas en la escuela que los ampara, situación que aprenden a superar con el paso del tiempo, siendo asimilados por los actores que configuran su entorno-contorno. En esta coyuntura el niño desaprende su cultura de origen y aprehende la cultura que lo acoge y lo amanceba como una manera de reducir las tensiones sociales que lo afectan de manera negativa en su identidad y autoestima.

<sup>10</sup> Ana María Ibáñez, “Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia” (2009, Consultado en agosto de 2013):2. Disponible en <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>

Se produce entonces un conflicto identitario<sup>11</sup> en el cual el niño desplazado opta por someterse sin más remedio, poniendo en práctica todo el bagaje simbólico del grupo acogedor, quien lo lleva a la deslealtad con lo suyo, con su arraigo, con su *ethos*; es ahí cuando aparece el currículo escolar como una manera de rescatar e incorporar formas de entender su propia identidad y revalorizar su bagaje sociocultural en una diversidad intercultural de la cual hace parte de manera inconsciente. Surge entonces la necesidad de hacer la siguiente pregunta ¿Cuáles son los significados y sentidos dialógicos que atribuyen las comunidades educativas a la construcción de un currículo intercultural ajustado a sus necesidades socioculturales y a su proyecto de vida, una vez retornan a sus lugares de origen después de ser víctimas del desplazamiento forzado en Colombia?.

Pero también es necesario advertir que el niño asimila de forma natural el currículo explícito, caracterizado por ser homogeneizante, situación que lo conduce al olvido del trauma padecido y a la construcción de nuevos esquemas mentales de acuerdo con su crecimiento y mundo de representaciones ofrecidos por el nuevo nicho cultural al que se ha visto abocado. Se produce una aculturación al romperse una relación de culturas que coinciden en un escenario de encuentros y desencuentros como lo es la escuela, en la cual las asimetrías generan pobreza, inequidad e injusticia.

Sin embargo, el currículo para las personas del retorno en la búsqueda del encuentro con ellos mismos ha de tener en cuenta el diálogo de saberes, entendido como la reciprocidad que emerge del diálogo entre los conocimientos científicos impartidos por los maestros y los conocimientos ancestrales de las comunidades, es decir, los padres de familia hacen sentir su voz para determinar que conocimientos autóctonos y/o endógenos contribuyen a la formación de sus hijos y reclaman su inserción en el diseño curricular.

Por lo tanto el retorno del desplazamiento forzado desde el ámbito escolar se halla en la frontera o engarce entre los bucles<sup>12</sup> (véase figura 2) denominados: cultura nacional y currículo estatal, desglosados de la siguiente manera: el bucle de la cultura nacional se levanta como referente y punto de partida de las culturas endógenas a lo largo y ancho del país; fijando un posicionamiento

---

<sup>11</sup> María Ángeles Marín García, "La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos" En *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (Madrid: NARCEA, S.A, 2002)32.

<sup>12</sup> Entiéndase bucle en el texto como eslabón de una cadena que se une a otro y que en su engarce encierra una postura teórica.

se asevera que existen dos subculturas confrontadas; una dominante o de acogida con una estructura sólida, rígida e impositiva y otra dominada, (débil en principio, reflexiva en un segundo momento y emancipadora en último momento). De otra parte está el bucle currículo estatal en el cual subyace un currículo opresor caracterizado por el autoritarismo, el industrialismo y el des-humanismo; pero también se halla inserto el currículo emancipador, que explicita humanismo, diálogo, crítica liberadora y empoderamiento, en el cual los oprimidos o dominados tienen la oportunidad de hacer sentir sus voces con las cuales expresan sus saberes y los exponen al mismo nivel de sus opresores o dominadores para emanciparse y reencontrarse consigo mismos.



Figura 2. Bucles de interrelación entre cultura nacional y currículo estatal.

Ambos bucles se interrelacionan recíprocamente desde su interior (cultura nacional-dominante-dominada/currículo estatal-currículo opresor-currículo emancipador) y desde su exterior, relaciones que van de un lado para otro desde diferentes direcciones y puntos de partida o llegada, lo cierto es que en este intercambio de relaciones siempre atraviesan el engarce denominado retorno de manera transversal. En estas relaciones lo que se da verdaderamente es un diálogo de saberes, experiencias, anhelos y ambiciones; sus actores poseen perspectivas diferentes, tanto maestros como comunidades del retorno son conscientes de su rol en la escuela.



Otro aspecto a tener en cuenta, en el currículo de las escuelas del retorno son los saberes locales, en los cuales las personas de las comunidades saben a ciencia cierta cuando sus actividades han de realizarse y cuando llegan a ser muy efectivas, ejemplo de ello es la interpretación que hacen los campesinos e indígenas de los fenómenos naturales. La migración de gallinazos que significa que habrá lluvias, o el florecer de ciertas especies vegetales que indican la llegada de la primavera para empezar las siembras. Saberes que se dan en la vida diaria, considerados secretos de profesión que muchas veces quienes los poseen se los llevan a la tumba, saberes soslayados y/o invisibilizados por los conocimientos científicos impartidos en la escuela.

Pero también en la diversidad de las escuelas del retorno se encuentran personas con la habilidad de hablar una lengua de un pueblo originario, también víctima de un desplazamiento (en este caso lingüístico) cuya autoría se le puede atribuir a la homogeneización (hegemónica) del currículo explícito, el cual genera en estas personas una deslealtad hacia su *ethos*, al punto que ellas no quieren ser de acá sino de allá<sup>13</sup>, quieren hacer parte de una sociedad que rinde culto a la vanidad, el consumo e individualismo salvaje.

Otro aspecto a tener en cuenta en el currículo de las escuelas del retorno es la capacidad para vencer los egoísmos, puesto que tanto la sociedad de acogida como la del retorno han de compartir sus saberes locales previamente sistematizados desde lo plural y, posteriormente, validados y complementados para su difusión recíproca entre sus comunidades con el fin de buscar el buen vivir del individuo, la familia y la comunidad a la que se pertenece. Por lo tanto el currículo de las escuelas del retorno ha de estar pensado en formar personas que respetan los derechos humanos y sociales de sus pares, pues al escuchar la palabra con atención de aquel que nunca ha sido oído, surge la necesidad recíproca de responderle de manera concreta, profunda y por lo menos que esa voz este reflejada en el constructo del diseño curricular de la escuela, como un producto humano nacido de un consenso en condiciones de igualdad y justicia social.

En consecuencia, el currículo del retorno, está circunscrito en preparar a los estudiantes para la vida en donde no se obvia la cultura ancestral, pues ésta puede ser (re) cedida a las nuevas generaciones teniendo como prospección su realización como personas y ciudadanos de bien que coadyuvan en la

---

<sup>13</sup> Marco Raúl Mejía Jiménez, “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur” [Video. Parte 2. 16:02] (Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades) (Consultado en agosto de 2013) Disponible en. <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE>

construcción de una sociedad próspera que les corresponde por haber sido capaces de superar las adversidades que el destino les designó, pero que a la postre al lograr el éxito los premia con su dignificación como seres humanos. La anterior perspectiva se encuadra en la epistemología del sur, que en palabras de Santos<sup>14</sup>, no es más que la metáfora del sufrimiento que representa la pobreza, esta postura no se enfatiza en que las comunidades sean contestatarias de las políticas del neoliberalismo, sino por el contrario, busca que estas comunidades logren sumergirse en el rescate y la revalorización de los saberes ancestrales de nuestros aborígenes y pueblos originarios.

## DISCUSIÓN

El currículo del retorno del desplazamiento forzado en Colombia puede dar pie para consolidar líneas de investigación en educación, pedagogía y didáctica relacionadas con la interacción social de los actores escolares, así como revalorar los saberes locales de las comunidades educativas en una complementariedad curricular desde el diálogo de saberes y la pluralidad de epistemologías para contribuir al buen vivir de aquellas personas que la sociedad occidental niega. Por dar algunas pistas podríamos crear líneas como: currículo revalorizado, pedagogía y conflictos sociales, educación y diálogo de saberes, didáctica de los saberes ancestrales, entre otros. Queda a las comunidades académicas desde sus necesidades y realidades diseñar líneas de investigación que mejoren la vida de los desposeídos de nuestro país y continente. De igual manera con el presente texto se abre la discusión en relación con los abordajes metodológicos comprensivos que se apoyan en una complementariedad de otros métodos comprensivos en los cuales tanto el etic como el emic tiene como única intencionalidad: la búsqueda recíproca de significados sociales que los lleve a construir sociedades más justas y prósperas.

## CONCLUSIONES

El currículo del retorno se sustenta en llegar a comprender la naturaleza de las personas desposeídas, su situación socioeconómica no los esteriliza para producir conocimientos, que al ser socializados mediante el diálogo que reconoce la voz de los que siempre han estado en silencio. De igual manera los saberes locales pueden visibilizarse en la condición de quienes los poseen

---

<sup>14</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI Editores, s.f) 12.

sean capaces de renunciar a sus egoísmos en pro de una complementariedad comunitaria que busca el buen vivir del estudiante, su familia y su comunidad y por resorte la nación a la que se le debe su razón de ser. Corresponde a los beneficiarios de la escuela demandar una educación que legitime sus saberes y conocimientos desmarcada de la acumulación monetaria, en la cual los seres humanos se interrelacionan de manera armónica entre sí y con sus congéneres desde acciones dialógicas cíclicas, recíprocas en las cuales las decisiones se toman en consenso para una sana convivencia que asegura la subsistencia de todo ser viviente<sup>15</sup>.

## REFERENCIAS

Bello, Marta Nubia. *Identidad y desplazamiento forzado. Desplazamiento forzado y refugio*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 2004. Disponible en [http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/13635.6566. Identidad\\_y\\_desplazamiento\\_forzado\\_Martha\\_Nubia\\_Bello.pdf](http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/13635.6566. Identidad_y_desplazamiento_forzado_Martha_Nubia_Bello.pdf)

Coulon, Alain. *La etnometodología*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2004.

Ibáñez, Ana María. “Los programas del retorno para la población desplazada en Colombia” (2009, Consultado en agosto de 2013):2. Disponible en <http://terranova.uniandes.edu.co/pdfs%20novedades/CIJUS%20Retorno.pdf>

Jackson, Philip. *La vida en las aulas*. New York: Columbia University, 1990.

Jiménez, Yolanda. “El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los Zapotecos de Oaxaca” *Tesis de Doctorado*. Granada: Universidad de Granada, 2003.

Maalouf, Amín. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

Marín García, María Ángeles. “La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos” En *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: NARCEA, S.A, 2002.

Mejía Jiménez, Marco Raúl. “Educaciones y pedagogías críticas desde el sur” [Video. Parte 2. 16:02] Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.

---

<sup>15</sup> María Cristina Terán Santisteban. *Currículo comunitario local Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea* (Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2011) 23.

(Consultado en agosto de 2013) Disponible en. <https://www.youtube.com/watch?v=y0Gwm562EYE>

Montealegre, Rosalía y Domínguez, María Elvia. “Análisis de procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua” En *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1999.

Restrepo, Beatriz. *El desarraigo en su dimensión existencial* [Audio de 28:18 minutos. Formato mp3].

Sousa Santos, Boaventura de. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI Editores, s.f.

Terán Santisteban, María Cristina. *Currículo comunitario local Yurakaré. Comunidad de Nueva Galilea* Bolivia: FUNPROEIB Andes, 2011.