

# La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera?

Intercultural education and forced displacement: ¿possibility or pipedream?

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: ENERO 20; ACEPTADO: FEBRERO 20, 2012

Adolfo Albán Achinte  
Pinturas582002@yahoo.com

Universidad del Cauca

## **Resumen**

El desplazamiento forzado genera en los sujetos sociales que la padecen, repercusiones negativas de índole psicológica, económica, sociocultural, así como también un desajuste y problematización en la manera tradicional de entender la educación. El presente artículo evalúa el papel de la escuela desde dos componentes que la situación de desplazamiento debe pensarse: de un lado los sujetos sociales discriminados, en situación de abandono y, de otro, la educación con enfoque intercultural, capaz de brindar caminos alternos para niños y niñas que padecen, como víctimas sociales el desplazamiento forzado en ¿Qué significa para la educación y para el educando el desplazamiento dentro del proceso enseñanza/aprendizaje? ¿Qué posibilidades ofrece a los niños como ciudadanos en potencia la educación intercultural? En el panorama de conflicto, violencia y terror que el desplazamiento genera, la formación educativa debe integrar elementos no sólo pedagógicos, sino también interculturales, que contemplen, como en el caso de algunos de los ejemplos analizados por Albán, una concepción integral de sujeto, sociedad, territorio y hábitat.

## **Palabras Clave**

Desplazamiento forzado; educación intercultural; Colombia; niñez.

## **Abstract**

The forced displacement generates in the social individual who is affected by it negative repercussions which can be of psychology, economic and sociocultural sorts; as well as a breakdown and problematization in the traditional way in which we look at education. This article brings about an evaluation of the role of schools from two different points of view in which the forced displacement must be considered. On one hand, we have the social individual who is discriminated against because of neglect and on the other hand, the education with an intercultural focus that seems to provide alternative routes for those boys and girls who are affected and are social victims of a forced displacement in What does it mean for education and for the learner the displacement within the process of teaching/learning? What possibilities does an intercultural education offer to those children to become potential citizens? In the landscape of conflict, violence and terror which the displacement generates a selected education must have elements that are not only educational but also intercultural. Furthermore these elements should be regarded as an integral conception of subject, society, territory and habitat.

## **Keywords**

Forced displacement; intercultural education; Colombia; childhood.

Ponencia presentada en el IV Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Escuela, realizado en Cuetzalán del Progreso, Estado de Puebla-México, organizado por el Observatorio Ciudadano de la Educación y la Fundación Contracorriente.

El autor agradece a la profesora Elizabeth Castillo y al profesor José Antonio Caicedo del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca-Popayán-Colombia; y a la profesora Camilia Gómez Cotta de la Facultad de Comunicación de la Universidad Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia, por la lectura crítica de este documento, sus aportes y contribuciones para hacerlo mejor; y establece que la responsabilidad de lo escrito es enteramente suya.

## I. EL DESPLAZAMIENTO EN COLOMBIA

Los fenómenos migratorios se han constituido en las últimas dos décadas en un objeto de estudio de las Ciencias Sociales por la re-configuración de las poblaciones y la geografía humana como también en tema de preocupación de los Estados Nacionales que ven erosionadas sus fronteras por las oleadas de migrantes especialmente –pero no necesariamente- hacia el primer mundo planteando transformaciones en los sistemas jurídicos, en las constituciones políticas y en las esferas de lo socio-económico, lo cultural y lo político electoral entre muchos otros aspectos.

Estas migraciones están determinadas por múltiples factores, pero especialmente por la búsqueda de mejores condiciones económicas dada las carencias que presentan muchos países del mundo y por las confrontaciones armadas que cada día desplazan contingentes humanos en fenómenos intra e interestatales. En ambos casos, el migrante se va constituyendo en una suerte de paria desarraigado de su territorio de origen quedando en una especie de condición nómada o errante, unos por sus vinculaciones laborales a destajo que los obliga a deambular en el rebusque laboral y los otros por su permanente huida del terror y de las amenazas de los actores armados que propician la salida de sus comunidades.

Esta movilidad poblacional, está configurando panoramas culturales complejos en donde se producen intercambios y préstamos culturales no exentos de tensiones y conflictividad por cuanto las condiciones de desigualdad en que se produce el relacionamiento convierte estas sociedades multiculturales en campo de lucha de sentidos y significados, de producciones simbólicas que se negocian o se imponen, de posicionamientos en medio de la diversidad y las múltiples formas de diferencia (étnica, socio-económica, sexual, generacional, religiosa, política, de género), de confrontaciones discursivas, de construcción e invención de identidades y en definitiva de espacios de circulación y consumo de productos y bienes simbólicos que cada vez se globalizan con mayor velocidad y cobertura.

En este contexto la multiculturalidad se ha convertido en una gran narrativa que presenta diversas aristas y matices, desde aquellas que conciben lo plural como el reconocimiento naturalizado de la diversidad como un hecho social dado, hasta un tipo radical que aboga por la negociación cultural de la diferencia. El multiculturalismo

aparece como aquellas políticas que regulan y garantizan el desarrollo de cultural. En ambos casos (naturalización y radicalidad) parece que asistimos a una funcionalización del término en favor del único *patrón de existencia*<sup>1</sup> (Lander, 2000) posible en el mundo moderno/colonial capitalista occidental: el neoliberalismo en donde los grupos étnicos continúan siendo excluidos, racializados y marginalizados. Ante esta situación la interculturalidad emerge como posibilidad de avanzar en la construcción de sociedades más equitativas, justas y democráticas.

Para el caso colombiano, el desplazamiento forzado interno es una expresión dramática del capitalismo como parte constitutiva de la modernidad/colonialidad que en su fase neocolonial está reconfigurando el panorama poblacional, económico, político y socio cultural de la nación e implica la aparición de regiones expulsoras y regiones receptoras de sujetos en situación de desplazamiento lo que significa la problematización de los recursos de los entes territoriales que se refleja en la dificultad que tiene la escuela para atender este fenómeno. Para afrontar esta problemática en la presente comunicación me propongo evidenciar dos aspectos que me parecen pertinentes para la discusión: 1) el fenómeno migratorio producido por el conflicto armado en Colombia que se ha denominado entre muchas concepciones como desplazamiento forzado interno y los sujetos que produce y 2) el problema de pensar una sociedad intercultural y en consecuencia una educación que sea capaz de enfrentar y brindar alternativas de solución a la atención de los niños y las niñas víctimas de este fenómeno. En este orden de ideas intentaré problematizar la relación entre una educación intercultural y el trámite que esta le pueda dar al sujeto en situación de desplazamiento en tanto este se constituye en un *otro diferente* dentro de la diferencia socio-cultural.

Unas preguntas iniciales sirven de abre bocas en este problemático horizonte de complejidad: ¿Cómo se está reconfigurando el panorama socio-cultural en Colombia y que implicaciones contiene para pensarse una sociedad y una educación intercultural?, ¿en qué medida el desplazamiento forzado se ha convertido en un fenómeno de construcción de *otredades* estigmatizadas?, ¿de qué manera la educación aborda la situación de desplazamiento forzado de niños y niñas en el contexto del aula y los relacionamientos que en ella se producen?, ¿qué dinámicas

<sup>1</sup>Al respecto se puede consultar Lander (2000)

identitarias se están produciendo en contextos especialmente urbanos que operan como receptores de los sujetos en situación de desplazamiento?, ¿está enfrentando suficientemente el sistema educativo colombiano este *nuevo* fenómeno socio-cultural?, ¿en qué queda la condición étnica de los sujetos en situación de desplazamiento ante los nuevos estigmas y prácticas discriminatorias?

## II. DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO, DISCRIMINACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UN *OTRO* ESTIGMATIZADO.

La historia Republicana de Colombia ha estado signada por la confrontación armada como una forma de dirimir las diferencias ideológicas. El siglo XIX debió soportar enfrentamientos entre los partidos tradicionales en conformación y el final de ese siglo y comienzos del siglo XX estuvo enmarcado por la guerra de los mil días que sumió al país en un estado de incertidumbre y desolación. Para la socióloga colombiana Doris Lamus Canavate

*Las múltiples guerras del siglo XIX estuvieron acompañadas de migraciones de familias, unas veces presionadas por el conflicto, otras por la necesidad de trabajo. En el siglo XX, la modernización y adecuación de algunas regiones para la exportación de productos primarios introdujo reivindicaciones campesinas por la tierra y demandas laborales y políticas de los movimientos obreros. Las migraciones se producían, unas veces voluntariamente; otras, como efecto de las confrontaciones políticas entre liberales y conservadores; otras, como consecuencia de la introducción de nuevas tecnologías que sustituían fuerza de trabajo y otras, muchas otras, por la avaricia del latifundismo (Lamus, 2001).*

Posteriormente, los odios contruidos entre liberales y conservadores tuvieron su momento cumbre con el llamado período de *la violencia* de 1948 a 1960 en el cual murieron alrededor de 400.000 colombianos, aunque hasta la actualidad las cifras reales nunca han podido ser precisadas.

Producto de esta violencia fueron apareciendo hacia la década de los años 60's del siglo XX los grupos insurgentes con sus plataformas político-militares y el narcotráfico se fue consolidando mediante la llamada bonanza *marimbera* de la época, agregando un factor más al panorama de conflictividad que se proyectó a todo lo largo de ese siglo. En este rápido paneo, los procesos migratorios con la característica de haber sido forzados o no voluntarios marcaron una dinámica que tuvo como consecuencias el crecimiento urbano y la conformación de

los grandes cinturones de miseria que hoy en día se han convertido en escenarios de una compleja conflictividad social pero también de una multiplicidad de presencias culturales y étnicas en urbes como Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla y en las llamadas ciudades intermedias.

Los anteriores aspectos históricos puntuales, deben leerse a la luz de un largo proceso de colonialidad instaurado en el contexto del surgimiento del sistema mundo moderno/colonial y la expansión de los imperios europeos, desde la conquista por parte de los españoles en el cual la condición de otredad construida hacia unos grupos humanos específicos como los indígenas y los afrodescendientes marcó el rumbo de la conformación de nuestra sociedad estructurada mediante un sistema de clasificación por color de piel y racializada desde la colonia y posteriormente con la estructuración del Estado-nación el proyecto del mestizaje como unidad nacional borró las diferencias y sumió en el silencio a estas poblaciones étnicamente diferenciadas. Este proceso lo ha denominado el sociólogo peruano Aníbal Quijano como *colonialidad del poder* que lo define como un patrón del control sobre la naturaleza, los sujetos y todas las formas de producción en la cual el territorio se constituye en un factor fundamental para la implementación de este patrón de poder (Quijano, 2001). Para el antropólogo colombiano Arturo Escobar *el desarraigo de la localidad es un fenómeno que acompaña a la modernidad capitalista y desemboca en un proceso constante de desplazamiento, que ha cobrado las proporciones de una ola gigantesca* (Escobar, 2004), una ola que se fue formando desde el etnocidio de nuestros pueblos indígenas y la esclavización de los africanos traídos forzosamente a América.

Argumenta este investigador que

*por su naturaleza la misma modernidad capitalista desplaza, es decir, hace cambiar de lugar, a veces físicamente y siempre culturalmente, acentuando el hecho de que se está produciendo una intensificación actual de la modernidad capitalista provocada por la mundialización neoliberal, en un contexto de acumulación de capital cada vez más relevante y de una resistencia cultural y ecológica creciente (Escobar, 2004).*

De esta forma, el desplazamiento forzado interno se puede leer como la nueva forma de colonización de determinadas regiones del país a partir de perpetuar la matriz colonial<sup>2</sup> de: 1) invasión territorial, 2) despojo y 3)

<sup>2</sup> El antropólogo ecuatoriano Patricio Noboa Viñán define la matriz colonial como *...un sistema ordenador y acumulativo de la acción colonial-imperial, actúa como un patrón social subyacente y permanente que constriñe continuamente nuestras acciones de la vida*

posesión para la implementación de sistemas productivos legales e ilegales y megaproyectos de desarrollo; dinámicas instauradas desde la colonia y que perduran hasta nuestros días mediante un proceso de sofisticación del patrón de poder colonial que re-configura las hegemonías y genera desigualdades de diverso orden.

Para el caso que nos ocupa, la violencia del conflicto armado colombiano se ha ensañado especialmente en el sector rural y en particular en el Pacífico en las dos últimas décadas (finales de los años 80's hasta hoy). Según la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR].

*...Los pueblos indígenas y las comunidades afro descendientes son víctimas de violaciones sistemáticas de sus derechos individuales y colectivos, y se constituyen en una población altamente vulnerable al desplazamiento. El 8% del total de la población internamente desplazada del país pertenece a grupos indígenas, y el 11% a comunidades afro colombianas (ACNUR, 2005, p.2)<sup>3</sup>.*

Lo anterior no significa que la población campesina mestiza no esté experimentando el rigor de la confrontación armada y sus consecuencias en lo que se ha denominado poblaciones en situación de desplazamiento forzado interno, pero sí que existe una focalización del conflicto en áreas pobladas especialmente por estos grupos étnicos, lo que hace que el historiador colombiano Oscar Almario plantee que *...es a los afrodescendientes e indígenas a quienes se hace objeto de violencia y a quienes se desplaza y se desterritorializa, con lo cual se cumple otra de las características de esta forma de violencia, la limpieza étnica (Almario, 2004).*

En medio de este fenómeno un sector de la población que ha sido poco visible, aunque cada vez va emergiendo en las preocupaciones de investigadores, analistas y en las políticas gubernamentales, se ha venido convirtiendo en protagonista de primera línea bien porque haga parte de los grupos armados<sup>4</sup> o porque sufre las consecuencias del desplazamiento forzado, como son los menores de 18

años. Al respecto la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento-CODHES afirma que *El Sistema de Información de Hogares Desplazados por Violencia en Colombia precisa que para 1998 el 12.72% de la población infantil desplazada corresponde a menores de 5 años, el 19.78% oscila entre 5 y 10 años, el 12.78% entre 11 y 14 años y el 9.03% tiene entre 15 y 18 años (CODHES-UNICEF, 2003), lo que significó para el año referido un número aproximado de 172.480 menores de 18 años que huyeron con sus familias por las acciones de distintos actores armados.<sup>5</sup>*

Sin embargo, las estadísticas se convierten en un campo de batalla entre los organismos nacionales y/o internacionales que realizan investigaciones y seguimiento al fenómeno y las cifras del gobierno que trata de minimizar el impacto de una guerra interna, no reconocida por el actual régimen, pero que en la realidad de las comunidades y poblaciones deja una estela de muertos, viudas, huérfanos, desplazados atemorizados, campos con sus cultivos y localidades abandonadas. Esta guerra también posibilita el posicionamiento de intereses políticos y capitales que miran estratégicamente ciertas regiones del país, la muestra de esto último se refleja en el actual escándalo que enfrenta el gobierno y los partidos de su coalición (Partido de la U, Cambio Radical, Convergencia Ciudadana, Equipo Alas Colombia) debido a la unión entre un sector de la clase dirigente y los paramilitares en lo que se ha denominado como *parapolítica* que transformó significativamente la geografía electoral<sup>6</sup> de Colombia.

El desplazamiento forzado esta re-configurando la geografía cultural y en especial la composición demográfica de las grandes y medianas ciudades y en consecuencia ha producido un nuevo sujeto que es el resultado del desarraigo territorial y cultural, del terror de la guerra, del miedo por las amenazas, de los intereses

<sup>5</sup> Para Rodríguez *Desde 1985, la población desplazada menor de 18 años se calcula aproximadamente en 692.000 personas, de las cuales 351.000 fueron obligadas a huir entre 1995 y 1997. La mayoría de los niños que procedían del campo o de pequeñas poblaciones con economías agrarias, debieron situarse en barrios subnormales en las principales ciudades de Colombia (Rodríguez, 2004, p.53)*

<sup>6</sup> En Colombia el Congreso de la República se elige por votación nacional, sin embargo, los Departamentos son las Unidades Territoriales que permiten organizar el caudal electoral para los aspirantes al senado y la cámara de representantes. En este sentido los comicios electorales de las últimas dos décadas han estado signados por las amenazas de los grupos armados al margen de la ley como los paramilitares, favoreciendo a los políticos que necesitan sean elegidos. En consecuencia, el traslado o trashumancia de votos, por ejemplo, es uno de los mecanismos más utilizados para que la votación en una región se altere considerablemente.

*cotidiana y está directamente relacionada con las estructuras de poder (Noboa, 2005, p.92).*

<sup>3</sup> Ver también ACNUR 2004

<sup>4</sup> Según el informe de CODHES del año 2000 se afirma que *Del total de menores involucrados de manera directa al conflicto armado, el 18 por ciento de estos niños ha matado por lo menos una vez; el 60 por ciento ha visto matar; el 78 por ciento ha visto cadáveres mutilados; el 25 por ciento ha visto secuestrar; el 13 por ciento ha secuestrado; el 18 por ciento ha visto torturar; el 40 por ciento ha disparado contra alguien alguna vez y el 28 por ciento ha sido herido (CODHES, 2000, p.7).*

ajenos a sus proyectos de vida colectivos e individuales, de la injerencia y presencia de actores armados externos a sus lugares de origen, de la utilización indiscriminada de la fuerza, de la vejación y la humillación, del avance arrollador de intereses y capitales que pugnan por ocupar sus territorios, este sujeto se le conoce con el apelativo de *Desplazado*<sup>7</sup>.

El sujeto en situación de desplazamiento forzado se ve abocado de manera abrupta a vivir en lugares que ha tenido que elegir al azar, en condiciones económicas de extrema precariedad por cuanto la exigencia para salir de sus lugares prohíbe que pueda llevar sus pertenencias salvo la ropa que lleva puesta, asumiendo el costo de arrastrar consigo la amenaza que los ronda de manera permanente y llegando a lugares hostiles en lo físico y lo social por el rechazo que producen y las representaciones que se construyen por su situación. El desarraigo se produce en una triple condición: territorial y cultural y psicológica/afectiva, siendo estigmatizados doblemente por la sospecha que generan debido al conflicto armado y por la condición étnica que presentan la gran mayoría de los desplazados según lo señalado en las estadísticas. De esta forma se evidencia que *en los lugares de asentamiento de la población desplazada, los menores son denominados como los 'negros', los 'extraños', los del lenguaje 'raro', los 'desplazados' y en algunos casos son calificados como colaboradores de uno u otro grupo armado* (CODHES-UNICEF, 2003) racializando la percepción que se construye de ellos y criminalizándola al poner en duda su situación vinculándolos sospechosamente con los actores armados del conflicto.

En este marco de alta complejidad, los niños y las niñas van quedando en un segundo plano, silenciados ante la magnitud del fenómeno cuya cifra actual asciende a los

<sup>7</sup> Se aduce que *El 'desplazado' no es refugiado, pero como éste, no tiene patria, ni una ley que lo proteja; vive expuesto a la persecución de todos los actores en confrontación armada, también por los agentes del Estado* (Lamus, 2001, p.165). Según la Ley 387 de 1997 para los desplazados establece en su artículo 1 Del desplazado que *Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público.*

3'800.000 colombianos<sup>8</sup> que representan un total aproximado de 600.000 familias y que va convirtiendo los sujetos en una estadística que engloba a todas las personas en situación de desplazamiento forzado con el riesgo que la especificidad etaria se vaya diluyendo en detrimento de los infantes. En este sentido, para el caso de la educación, las condiciones económicas en que quedan las familias desplazadas ubicadas en los barrios marginales de las urbes, sumado a los problemas psicológicos como consecuencia de la dramática experiencia vivida signada por el terror y la muerte y a la estigmatización que de ellos hace la sociedad que en algunos casos los victimiza, pero que en muchos otros los señala como responsables de nuevas situaciones sociales de las ciudades, hace que el acceso a la educación de estos niños y niñas vaya afectándose dramáticamente.

Esta imposibilidad educativa plantea la problemática del progresivo deterioro de las condiciones de vida de estos infantes que se ven presionados a cumplir diversos roles al interior de los hogares como el cuidado de los hermanos menores, o se van convirtiendo en habitantes de la calle en condiciones de mendicidad y/o delincuencia con el asociado consumo de psicoactivos.<sup>9</sup> La deserción escolar en este sentido va cobrando una alta cuota y quienes logran entrar a las escuelas urbanas presentan problemas de concentración y aprendizaje, de socialización y de comportamiento al continuar afectados por el miedo

<sup>8</sup> En sus boletines de prensa la ACNUR asegura que *Las organizaciones no-gubernamentales dicen que hay 3.8 millones de personas desplazadas en Colombia, una cifra utilizada por la Resolución del Congreso de los EEUU. Sin embargo, una sentencia de la Corte Constitucional de Colombia de agosto de 2006 resalta las dificultades de tener cifras precisas sobre el desplazamiento forzado. La sentencia mostró discrepancias importantes entre la magnitud real de la situación y el número de dos millones de desplazados presentado por el sistema de registro nacional. La Corte Constitucional cita las declaraciones del director de la Agencia Presidencial de Acción Social y de la cooperación internacional que aseguran que los desplazados son 3 millones* (ACNUR 2007). El número de refugiados alcanzó en 2006 la cifra más alta desde el 2002 creciendo en un 14% con respecto a 2005, es decir que se incrementó en 1,2 millón de nuevos refugiados según un artículo de Terra Colombia-Actualidad de junio 19 de 2007.

<sup>9</sup> Al respecto las investigaciones determinan que *En ciudades como Bogotá, Medellín y Cali los menores desplazados tienen que convivir con diversas expresiones de violencia como las pandillas juveniles, milicias urbanas y otros grupos que imponen normas y códigos que limitan sus derechos y prolongan los escenarios de amenazas, miedo y muerte que caracterizaron las zonas de expulsión. A ello se suma la lucha por un espacio físico para su asentamiento, básicamente tugurios o casas de inquilinato, en donde se compite con otros sectores de la población por tener acceso a servicios públicos esenciales (energía, alcantarillado) y, con mayor dificultad, acceder a los derechos fundamentales a la alimentación, la educación, la salud y la recreación* (CODHES, 2000).

que les impide una inserción plena en los nuevos espacios escolares, además de la crisis identitaria que surge como consecuencia de insertarse abruptamente en un medio cultural distinto. Esa condición de *diferente* aflora en las relaciones con sus compañeros que no escapan a recordarles su situación, a marginarlos por el *peligro* que representan, o porque además de desplazados son negros, indios o pobres.<sup>10</sup>

### III. LA GUERRA TIENE COLOR

Si tal como lo muestran los informes de ACNUR y de CODHES actualmente las poblaciones de mayor afectación son las comunidades étnicas indígenas y afrocolombianas, siendo esta última la más golpeada de manera creciente y sistemática, podríamos afirmar que la guerra en Colombia *tiene color*, es decir que la incidencia de la misma en regiones mayoritariamente ocupadas por grupos étnicos como el afrocolombiano en la costa Pacífica tiene implicaciones socio-culturales en términos del desplazamiento forzado. El investigador escocés Ulrich Oslender estudiando el caso del Pacífico colombiano ha planteado que el desplazamiento forzado es solamente la manifestación de una problemática mucho más compleja que denomina *geografías del terror* la cual produce seis dinámicas precisas a saber: 1) la transformación de ciertos espacios en *paisajes de miedo*, 2) cambios abruptos en las prácticas espaciales rutinarias, 3) cambios radicales en el *sentido de lugar*, 4) procesos de desterritorialización, 5) movimientos físicos en el espacio causados por el contexto del terror y 6) estrategias espaciales de resistencia (Oslender, 2004). Para ilustrar este planteamiento es significativo observar como *...si bien el conflicto colombiano afecta a todos los sectores de la población; las minorías étnicas, en este caso los indígenas, y de manera muy concreta los afrocolombianos, son los grupos más duramente golpeados por el conflicto* (ACNUR, 2006), a esto se suma a las consideraciones de Almario cuando afirma que *...la guerra no ha hecho más que poner en escena lo que es una tragedia no superada ni exorcizada por nuestra cultura política y por el inconsciente social: la eliminación y negación del otro* (Almario, 2004) eliminación y negación desde la conquista hasta hoy.

Desde esta perspectiva, como lo muestra ACNUR

<sup>10</sup> En la práctica, muchas personas desplazadas aún no se benefician totalmente de sus derechos, como es definido por la ley. Cerca de la mitad de ellos, por ejemplo, no tienen acceso a un sistema de salud y encuentran problemas para conseguir viviendas, educación y empleo (ACNUR 2007)

*...los pueblos indígenas y las comunidades afro colombianas son víctimas de violaciones sistemáticas a sus derechos individuales y colectivos, y de infracciones al derecho internacional humanitario. En particular: i) asesinato de sus líderes; ii) masacres; iii) restricciones de movimiento; iv) bloqueos de comunidades; v) reclutamiento forzado de jóvenes; vi) violación de mujeres; vii) ocupación ilegal de sus territorios; viii) presencia de minas en territorios indígenas; y ix) desplazamiento forzado.* (ACNUR, 2005)

Y precisa que

*las acciones violentas dirigidas hacia los pueblos indígenas y las comunidades afro colombianas han aumentado en los últimos cinco años. Los territorios colectivos de los pueblos indígenas (resguardos) y las comunidades afro colombianas (tierras de comunidades negras), se han convertido en escenarios estratégicos de los grupos armados ilegales* (ACNUR, 2005).

Esta confrontación no solamente tiene tintes político-ideológicos sino igualmente intereses de orden económico legales e ilegales, en donde territorios que están en la agenda de construcción de macro-proyectos se han convertido en los escenarios de mayor desplazamiento forzado. En consecuencia se analiza que

*Distintas circunstancias han incidido sobre este fenómeno: i) intereses políticos y económicos (asociados a megaproyectos productivos y cultivos ilícitos) en sus territorios, localizados en corredores estratégicos o zonas de frontera; ii) creciente militarización de las fronteras y el repliegue de los grupos armados ilegales en sus tierras. Éstas además, son objeto de esparcimiento de herbicidas con el fin de combatir la relocalización de los cultivos ilícitos* (ACNUR, 2005)

Los impactos se reflejan especialmente en la desarticulación de las formas organizativas comunitarias, la autonomía territorial de las mismas, la afectación en las condiciones materiales y espirituales de vida, la fracturación de los procesos de construcción de identidades y de pertenencia cultural-territorial, la transformación económica familiar y comunitaria, la problemática alimentaria que se produce y la fragilidad inminente de los planes de vida comunitarios (ACNUR 2005), lo que significa que el sujeto en situación de desplazamiento arriba a los nuevos lugares de hábitat desmejorado y con pocas posibilidades de establecer un diálogo cultural en equidad y reconocimiento como otro diferente. Para el historiador afrocolombiano Santiago Arboleda es muy significativo el hecho que

*Justamente estos territorios otrora marginalizados por*

*supuestamente ser malsanos y por tener escasas posibilidades para que floreciera en ellos civilización alguna, como muchos mandatarios e intelectuales del país lo expresaron, hoy resultan ser estratégicos para la economía lícita e ilícita del mundo. Coca, fumigaciones y palma africana para la producción de aceite se disputan los territorios, tráfico de armas y el avance de los megaproyectos completan un siniestro cuadro que en la práctica tiende cada vez más a arrebatar los territorios titulados a las comunidades (Arboleda 2007, p.219)*

Este panorama de conflicto, violencia y terror nos plantea el reto de considerar el significado de lo multicultural y la perspectiva de lo intercultural que se propone -entre otras- para la educación.

#### IV. ¿INTERCULTURALIDAD? ...Y ¿ESO QUÉ ES?

La constitución política de Colombia de 1991 reconoció que la sociedad colombiana es pluriétnica y multicultural, evidenciando un hecho que ha sido histórico pero no legalmente precisado en un país de regiones y con una gran diversidad étnico-cultural. Esta caracterización se complejiza en el contexto del conflicto armado interno habida cuenta que el multiculturalismo colombiano es funcional a la concepción neoliberal de reconocer para controlar y en dónde a la geografía étnica y la del conflicto armado se superpone un mapa de intereses y macroproyectos como ya se señaló.

Si el reconocimiento al respeto por la diversidad y la diferencia no es suficiente cuando se vulneran los derechos fundamentales y esa multiculturalidad impide que sea posible la construcción de un proyecto de sociedad compartido ya que genera particularismos étnicos con poca capacidad de interlocución fragmentando cada vez más la sociedad, me pregunto ¿cómo pensar la posibilidad de avanzar hacia una sociedad intercultural?

A partir de lo anterior, tres concepciones de interculturalidad me interesa poner de presente en el marco de esta reflexión: 1) la interculturalidad entendida como *relacionamiento*, 2) la interculturalidad asumida como *cognición* y 3) la interculturalidad como proyecto político, ético y epistémico. En el primer caso el relacionamiento apunta al establecimiento de un diálogo cultural, sin que se tengan en cuenta las condiciones del diálogo y los términos en que este se produce lo que puede dejar intactas las asimetrías construidas históricamente y el diálogo se produzca entre un proyecto hegemónico y una culturas subalternizadas que deben asimilarse a la conversación que lo hegemónico establece, así las cosas

*...es imposible pensarse una sociedad intercultural mientras prevalezcan formas y prácticas de racialización y exclusión, al igual que discursos que subalternicen o minoricen sectores de la población (Albán, 2005), pues según interpela el sociólogo y estudioculturalista afrocolombiano José Antonio Caicedo ...como se puede ser intercultural respetando lo de los demás cuando lo de uno se desprecia (Caicedo, 2007).*

En el segundo caso conocer al otro se convierte en el horizonte de las relaciones entre culturas y se convierte en un hecho dado suficiente para establecer el intercambio cultural, sin que implique que el reconocimiento del otro deleve las condiciones de asimetría en que se pueda encontrar perpetuando a partir de lo cognitivo las desigualdades que histórica y estructuralmente han constituido nuestra sociedad, el conocimiento del otro corre el riesgo de *exotizarlo* y reducirlo a estereotipos fácilmente digeribles. Desde esta perspectiva, lo diverso tratado como *'esencialmente constitutivo'* de toda sociedad, *pierde de vista las contradicciones que suscitan las relaciones entre dominantes/ dominados y la construcción de subalternidad que genera (Albán, 2005).*

En el tercer caso se propugna por un proyecto compartido en construcción, en el que las dimensiones política, ética y epistémica posibiliten al menos tres agencias sociales: 1) el cuestionamiento a las estructuras de poder, 2) el reconocimiento de diversos lugares de producción de conocimiento y 3) la humanización de las condiciones de existencia de todos los sujetos, en este sentido la interculturalidad estaría *...interpelando y cuestionando la pluriculturalidad y el multiculturalismo, para que no sea solamente una sumatoria de diversidades (Albán, 2005).* Alcanzar un proyecto compartido supone que

*Más que un hecho, una sustancia concreta, observable y de posible validación, o algo por alcanzarse en un corto tiempo (una reunión, una mesa de diálogo, un encuentro, etc.), la interculturalidad es un proceso de largo alcance. Por eso creo que es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de la interculturalidad en sí (Walsh, 2002a).*

A la educación intercultural se le presenta el reto de atender una diversidad que aparece en el plantel educativo sorpresivamente con su carga de frustraciones, temores y desarraigos desde una perspectiva de derechos por cuanto, como argumenta el peruano Fidel Tubino *La educación intercultural no debe ser, sin embargo, la misma para todos. Debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias. No debe ser homogeneizante. Debe ser heterogénea (Tubino, 2005).*

Con todo lo anterior es oportuno preguntar ¿qué puede

ser la educación intercultural en un contexto de guerra interna?, ¿debe la educación intercultural tramitar todas las formas de diferencia socio-cultural?, ¿qué implicaciones tiene interculturalizar la educación con pedagogías que reivindicuen al sujeto y su subjetividad?, ¿cómo pensar la interculturalidad en situaciones de desplazamiento forzado?, ¿qué papel debe jugar la escuela en el proceso de re-socialización de los infantes en situación de desplazamiento?, ¿en qué medida la memoria individual y colectiva se puede convertir en una herramienta de reflexión ante la situación de desplazamiento?, ¿qué alternativas se deben plantear desde la educación intercultural que posibilite que esas historias *otras* de los infantes en situación de desplazamiento afloren críticamente?, ¿será suficiente una educación que integre al sujeto en situación de desplazamiento al sistema escolar o será necesario que lo potencie como sujeto de derechos y de su propia historia?

Sin pretender en avanzar en respuesta alguna quiero aproximarme al abordaje de lo intercultural en la complejidad de la educación y su lugar con respecto a los sujetos en situación de desplazamiento forzado.

## V. ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL O INTERCULTURALIZAR LA EDUCACIÓN?

*El porvenir está en manos de los maestros de la escuela (Víctor Hugo)*

Llegados a este punto considero pertinente argumentar que no es posible pensar la interculturalidad sin un proceso de *decolonialidad*, asumiendo que la *decolonialidad* implica partir de la deshumanización –del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser)-<sup>11</sup> para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas por construir modos de vivir, y de poder, saber y ser distintos (Walsh, 2005).

En esta medida la escuela debe enfrentar la diversidad étnica de los sujetos en situación de desplazamiento teniendo en cuenta el hecho histórico -para el caso colombiano- que *la escuela por el carácter confesional que tiene en su génesis, emerge con unos profundos rasgos de intolerancia y exclusión* (Castillo, 2004, pp.1-2) como también de racialización y discriminación étnica.

<sup>11</sup> Para una discusión en torno a estas tres formas de colonialidad se puede consultar a Quijano (2001), Walsh (2002b), Castro-Gómez (1999), Maldonado (2006) y Noboa (2005).

Superar esa continuidad histórica implica desbaratar la pretensión colonial asistencialista de asumir a los niños y las niñas no como sujetos de derecho, sino, como objetos de intervención; la *decolonialidad* pasa por reconocer los derechos de los niños y las niñas en su calidad de sujetos capaces de construir autonomía, identidades, sentidos de pertenencia y re-significar su presente en situación de desplazamiento desde su lugar étnico. Desde esta perspectiva, interculturalizar la educación transita por la necesidad de pensar la educación intercultural como posibilidad de construir un proyecto educativo descolonizado, una propuesta política y pedagógica que cuestione las formas tradicionales de concebir la diferencia cultural, al menos en nuestro país, y propugnar por otras formas de hacer escuela y educación en la perspectiva de construir sociedades más democráticas (Castillo y Rojas, 2006).

La interculturalidad en un sistema educativo basado en estándares de calidad que homogenizan la diversidad cultural a partir de una perspectiva cognitivista, se puede constituir en una quimera en la medida que el discurso culturalista es mucho más seductor que las prácticas concretas. En este sentido, el Estado colombiano expide leyes como la 115 de 1994 o Ley General de Educación y decretos como el 804 de 1996<sup>12</sup> en los cuales se reglamenta la educación para los grupos étnicos, y a su vez establece un sistema de evaluación que no toma en consideración las particularidades regionales y étnicas, tamaña contradicción entre el deber ser de una sociedad intercultural y la realidad del sistema educativo actual. La revolución educativa propuesta por el actual régimen plantea la ampliación de cobertura, mientras que la tasa de desempleo se encuentra en un 12,6% según el Departamento Administrativo de Estadística-DANE, lo que significa que un sector importante de la población en edad escolar queda por fuera del sistema.

Interculturalizar la educación exige trascender la vinculación y/o inserción de la diversidad y la diferencia en el currículo para avanzar hacia las prácticas cotidianas de la confrontación cultural en los espacios escolares, que posibilite enfrentar la racialización étnica y las diferencias

<sup>12</sup> En su Artículo 1 este decreto precisa que *La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos*

de clase, socio-económicas, de género, generación, de opciones sexuales y religiosas reconociendo y tramitando la conflictividad que el relacionamiento cultural genera mediante la comprensión del otro y no solamente mediante su re-conocimiento. Al respecto debemos tener claro que la educación intercultural no puede ser el proceso de asimilación de quienes acceden al sistema educativo en su calidad étnica a partir de una narrativa de democracia racial o igualdad de oportunidades.

Tampoco puede ser el ejercicio de mostrar al otro culturalmente distinto como un ente estático y esencial pues esto conllevaría a la perpetuación de sistemas de representación estereotipados que cosifican reductivamente *folklorizando* y *exotizando* la diferencia, mediante la incorporación descontextualizada de partes de las culturas en el currículo, situación que puede conducir a la negación de los sentidos de existencia que la dinámica socio-cultural propicia. Se requiere en consecuencia potenciar desde lo educativo un tipo de dinámica social que genere lo que la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta denomina *agencia-otra* entendida...*como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural...* (Gómez-Cotta, 2006), una agencia que *permitiría abundar en las implicaciones de la vivencia en condiciones 'otras', es decir en procesos de adaptación a un medio hostil en diversos sentidos* (Gómez-Cotta, 2006), como en el caso de las niñas y los niños en situación de desplazamiento forzado.

La educación intercultural no debe ser únicamente para grupos étnicos, debe ser una educación en la diversidad y la diferencia que tenga la capacidad de visibilizar las desigualdades de todo orden y las diversas formas de racismo, discriminación y exclusión social. En este sentido, interculturalizar la educación conlleva al desarrollo de un proyecto epistémico en donde diversas formas de producción de conocimiento se pongan en juego, así las cosas, los niños y las niñas en situación de desplazamiento deben tener la posibilidad de reflexionar desde la memoria colectiva en torno a los conocimientos previos construidos en sus lugares de origen y las nuevas condiciones que los lugares de llegada les imponen para conocer y re-conocer las realidades a las que abruptamente son impelidos.

Debe ser un proyecto ético en tanto asuma a los sujetos en situación de desplazamiento como seres con dignidad, vulnerados en sus derechos y reducidos a un nomadismo impuesto y debe apuntar a la superación de sus traumas ofreciéndoles la oportunidad de volver a ser, pensar, sentir, disentir y expresarse con libertad. Interculturalizar la educación deber ser un proyecto político en la medida que

críticamente cuestione los patrones de poder existentes que generan las desigualdades y producen los desplazamientos forzados de personas, familias y comunidades enteras por el conflicto armado interno en Colombia.

Quizá pensar en la etnoeducación como alternativa para enfrentar el desplazamiento forzado de sujetos étnicos permita afrontar la problemática desde una perspectiva intercultural, sin que se desatienda lo psico-social, en la medida que apunta a contextualizar el aprendizaje teniendo como referente fundamental el conocimiento previo, las identidades, la territorialidad y la diferencia socio-cultural, así como la reivindicación de lo propio en diálogo con lo otro. Los niños y niñas en situación de desplazamiento soportan el desarraigo cultural y territorial que se suma –de manera importante– al terror y al miedo, a la angustia y la desesperanza. El desarraigo genera vacío e incertidumbre y estos elementos deben ser enfrentados re-constituyendo el mapa socio-cultural que los configura como sujetos étnicos, dentro de un espacio escolar que debe abrirse a la comprensión tanto de la situación psíquica como cultural. En este escenario la etnoeducación partiendo del principio de la articulación escuela-comunidad puede permitir volver a armar los universos simbólicos, expresivos y comunicativos de las niñas y los niños afrocolombianos e indígenas, que se fracturaron y desarticularon en el proceso del desplazamiento forzado.

## VI. DE EJEMPLOS TAMBIÉN ESTÁ HECHA LA REALIDAD

La nueva otredad de las niñas y niños en situación de desplazamiento ha sido atendida sin la formación suficiente de los y las docentes del sistema educativo ante un hecho cuya comprensión se hace difícil por las condiciones que estos infantes presentan dada su aterradora experiencia y porque el sistema educativo no se ha pensado a partir de una realidad sin este tipo de acontecimientos. Diversas son las experiencias escolares existentes actualmente en Colombia para enfrentar la problemática del desplazamiento en la escuela tanto de parte del Estado como de las mismas comunidades y planteles educativos, como diversos los enfoques y perspectivas.<sup>13</sup> Se puede resaltar el programa de la

<sup>13</sup> En este sentido se trabaja desde pedagogías críticas, inclusivas, comunitarias, dialógicas, constructivistas, éticas del cuidado por el otro, de género y pedagogías para la formación de sujetos de derechos.

Organización Internacional para Migraciones-OIM con el apoyo del Ministerio de Educación y el Instituto de Bienestar Familiar-ICBF denominado *Escuela de puertas abiertas* en el cual se atiende la problemática de manera diferenciada para niños y niñas, educación para jóvenes y educación para adultos; los modelos educativos de aceleración del aprendizaje y el bachillerato por ciclos para atender el problema de extra edad que presentan muchos de los niños y niñas.

Para el investigador José Javier Betancourt Godoy (2007) son seis (6) los campos de la acción educativa en los cuales diversas experiencias están trabajando: 1) formación para el desarrollo de proyectos productivos como el caso de la granja-escuela en la comunidad indígena de Totoró en el Cauca, 2) apoyo psicosocial y recuperación emocional que se adelanta en la Escuela Fe y Esperanza en Altos de Cazucá en Soacha-Cundinamarca, 3) generación de procesos de interculturalidad y reconocimiento de la diversidad que se adelanta en la comunidad Zenú con la propuesta de la escuela itinerante indígena José Elías Suárez, 4) Educación en perspectiva de género para población en situación de desplazamiento como el que lleva a cabo el programa de educación no formal Fe y Alegría en Cartagena, 5) Formación para la ciudadanía, la democracia, la convivencia y la resolución de conflictos reflejado en el programa *Combo: con vos y con vos* impulsado por la Corporación Combos de Medellín y 6) Formación integral desde lo estético-comunicativo como la Escuela de Periodismo de los Montes de María al norte de Colombia.

En términos de propuestas comunitarias quiero resaltar la experiencia del barrio Nelson Mandela en Cartagena (Caro y Gutiérrez, 2007) que surge de un proceso de invasión de terrenos en 1994 y se convirtió en receptor de familias en situación de desplazamiento forzado llegando a conformar alrededor de 28 sectores con una población de 45.000 habitantes. Las condiciones de marginalidad y necesidades básicas insatisfechas dan cuenta de la vida de esta comunidad en donde se planteó por parte de la misma asumir el proceso educativo de los niños y las niñas, reto que convocó a 30 personas quienes se comprometieron con la educación de la población infantil y que luego de amenazas y falta de recursos para el pago quedaron 16 docentes. En 1998 el Ministerio de Educación Nacional les aprobó un proyecto que permitió ir fortaleciendo este proceso. Se implementaron varias escuelas que denominaron escuelas comunitarias las cuales lograron integrar a docentes, padres de familia y estudiantes en un propósito común: garantizar los derechos de los y las

estudiantes y prepararlos para enfrentar las condiciones adversas de la vida diaria.

En un contexto diferente y en la posibilidad de presentar otro tipo de experiencia que pueda contribuir al trabajo con sujetos en situación de desplazamiento forzado, la denominada *pedagogía de la corridés* que trabaja la profesora afropatiana María Dolores Gruesso, en el hermoso y caluroso Valle del Patía, al sur del Departamento del Cauca-Colombia, puede ser igualmente una alternativa que se suma a las ya existentes. Esta propuesta apunta a dignificar al sujeto étnico mediante el conocimiento y comprensión de su entorno en sus diversas dinámicas de orden social, ambiental, organizativo, cultural y simbólico reafirmando sus identidades múltiples (étnica, de género, generación, opción religiosa y/o sexual) y asignándole a lo territorial como espacio físico-social un lugar relevante en la configuración de lo étnico. La escuela hace parte de ese cruce de caminos que la articula a la comunidad y a las familias y se convierte en un espacio para la creatividad, la lúdica y el diálogo.

La *corridés* es asumida como una práctica pedagógica que invita a la construcción permanente de preguntas y a la invención de diversas formas de ser sujeto, reflexionando constantemente acerca de lo histórico como escenario de comprensión de las realidades presentes. La interculturalidad en este proyecto educativo se entiende como la posibilidad de reflexión de las condiciones históricas que han determinado la existencia de estas poblaciones afrocolombianas y la manera como se han configurado las identidades étnicas en este contexto particular, para enfrentar de manera crítica los intercambios, préstamos y relacionamientos culturales que se produzcan.

Desde esta experiencia se pueden avizorar otros horizontes que permitan, a partir de la etnoeducación o educación propia como estrategias interculturales, atender la problemática del desplazamiento forzado. Quizá para enfrentar esta situación es preciso recurrir a la *corridés*, es decir, al acto lúdico-creativo, como un sendero que permita reincorporarlos a la vida y no solamente a la escuela y encuentren de nuevo un horizonte para sentirse sujetos que piensan y sienten, que pertenecen a una cultura y a una etnia particular.

## VII. YO NO CONCLUYO... TÚ ¿QUÉ PROPNES? ÉL ¿QUÉ PIENSA? NOSOTROS ¿QUÉ HACEMOS?

El actual régimen de gobierno ha asumido la *vía militar* para resolver el conflicto interno asignándole a la guerra un alto presupuesto<sup>14</sup>, lo que implica una drástica reducción a la inversión social. Esto ha significado un retroceso en términos de concebir la resolución de los conflictos por medio del diálogo y la salida política que coloque a las partes a reflexionar en torno a las causas generadoras de la violencia y sus consecuencias para la población, a tiempo que se puedan visualizar alternativas diferentes a la confrontación bélica, al respecto señala Rafael Rincón que *El desplazamiento forzado ha sido calificado por la Corte Constitucional como un estado de cosas inconstitucional (T-025-2004), este hecho no desvela al Gobierno (Rincón, 2007)* enfatizando con esto la lógica de *mano dura* del régimen.<sup>15</sup>

Mientras que la prioridad sean las balas a los libros, los fusiles a los lápices, las granadas a los balones de fútbol y las trincheras a los pupitres la educación estará condenada a mendigar presupuestos para mejorar su calidad a tiempo que las escuelas en el sector rural son utilizadas como parapetos de guerra por todos los actores armados legales e ilegales, en dónde la población infantil con sus sueños e ilusiones se convierte en carne de cañón de un conflicto incomprensible y ajeno que los involucra sin derecho a disentir.

<sup>14</sup> El viceministro de Defensa, Juan Carlos Pinzón, explica que el gasto público militar está cubierto con la asignación extraordinaria de 8,6 billones de pesos hasta el 2010, y se distribuye así: 70 por ciento en inversiones y 30 por ciento en contratación de más pie de fuerza, que cuesta alrededor de 2,9 billones de pesos (El Tiempo, 2007).

<sup>15</sup> La Sala Tercera de Revisión, al resolver sobre las presentes acciones de tutela, concluye que por las condiciones de vulnerabilidad extrema en las cuales se encuentra la población desplazada, así como por la omisión reiterada de brindarle una protección oportuna y efectiva por parte de las distintas autoridades encargadas de su atención, se han violado tanto a los actores en el presente proceso, como a la población desplazada en general, sus derechos a una vida digna, a la integridad personal, a la igualdad, de petición, al trabajo, a la salud, a la seguridad social, a la educación, al mínimo vital y a la protección especial debida a las personas de la tercera edad, a la mujer cabeza de familia y a los niños (apartados 5 y 6). Esta violación ha venido ocurriendo de manera masiva, prolongada y reiterada y no es imputable a una única autoridad, sino que obedece a un problema estructural que afecta a toda la política de atención diseñada por el Estado, y a sus distintos componentes, en razón a la insuficiencia de recursos destinados a financiar dicha política y a la precaria capacidad institucional para implementarla. (apartado 6.3) Tal situación constituye un estado de cosas inconstitucional que será declarado formalmente en esta sentencia (apartado 7 y ordinal primero de la parte resolutive) (Sentencia T-025-2004, p.24).

Quizá para que la educación intercultural no se convierta en una quimera frente al desplazamiento forzado interno, más que programas asistencialistas de atención a esta población que corren el riesgo de medicalizar y psicologizar el fenómeno desconociendo los factores culturales, territoriales, étnicos, económicos y políticos que entran en juego, le corresponde al gobierno darle un giro el presupuesto nacional y orientar sus esfuerzos y políticas a evitar que existan más desplazados en nuestra patria, de tal forma que las niñas y niños tengan derecho a estudiar sin el horror que causa sentirse obligados a abandonarlo todo.

Ante la complejidad del panorama expuesto quedan flotando muchos interrogantes que bien vale la pena enunciar: ¿Cómo están re-configurando sus identidades las niñas y los niños en situación de desplazamiento?, ¿estarán surgiendo identidades desarraigadas y subjetividades deambulantes?, ¿la interculturalidad como proyecto en construcción de sociedad en qué medida puede enfrentar la violencia como expresión de intolerancia del proyecto moderno/colonial?; a presión existente en nuestra sociedad por reconocer la diversidad y la diferencia entendidas desde una perspectiva étnica que se refleja en las políticas educativas, ¿contribuirá a desdibujar la condición de diferentes de los niños y niñas en situación de desplazamiento, cuando su condición étnica supone una doble estigmatización desplazado-negro?, o por el contrario esa concepción de lo intercultural fuertemente anclado en lo étnico ¿permitirá reconocer a los sujetos en situación de desplazamiento en su doble *otrorización*?

Así está la realidad con sus contingencias y sus alternativas, con comunidades que se resisten a continuar siendo excluidas, silenciadas, despojadas, racializadas y estigmatizadas y con una educación que le ha correspondido asumir la responsabilidad de desarrollar estrategias pedagógicas para una población –especialmente la infantil- que clama para que la guerra termine y todos y todas podamos ver la luz del sol sin la interferencia del humo que producen los bombardeos o los cilindros bombas.

## VIII. REFERENCIAS

- Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR]. (2004). *Balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado 2002-2004*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/2983>
- Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR]. (2005). *Enfoque diferencial étnico de la oficina del Acnur en Colombia estrategia de transversalización y protección de la diversidad. Población indígena y afro colombiana*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4554>

- Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR]. (2006). *Aumenta el drama de los desplazados en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org/pais/index.php?accion=tema&id=11&iso2=CO&siguiente=15&total=51>
- Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR]. (2007). *Comunicados de prensa de la ACNUR, 2007 año de los derechos de las personas desplazadas en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/index.php?id=162>
- Agencia de la ONU para los refugiados [ACNUR]. (2007, junio 19). *ACNUR: Colombia con mayor número de desplazados*. Recuperado de <http://www3.terra.com.co/actualidad/articulo/html/acu2465.htm>
- Albán, A. (2005). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas* [V Foro Virtual Flape-México: Educación para la Interculturalidad, Migración- Desplazamiento y Derechos Lingüísticos, Observatorio Ciudadano de la Educación, México]. Disponible en [http://foro-latino.org/flape/foros\\_virtuales/doc\\_fv\\_5/FV5-TextoUPN.pdf](http://foro-latino.org/flape/foros_virtuales/doc_fv_5/FV5-TextoUPN.pdf)
- Albán, A. (2005). El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión. En C. Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Abya Yala
- Almaro, O. (2004). Dinámicas y consecuencias del conflicto armado colombiano en el Pacífico: limpieza étnica y desterritorialización de afrocolombianos e indígenas y 'multiculturalismo' de estado e indolencia nacional. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca
- Arboleda, S. (2007). Los afrocolombianos: entre la retórica del multiculturalismo y el fuego cruzado del destierro. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(1), 213-222
- Caicedo, J. (2007). Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 27-42
- Caro, D. & Gutiérrez, M. (2007). Experiencias pedagógicas en escuelas comunitarias que atienden estudiantes desplazados en el barrio Nelson Mandela del distrito de Cartagena de Indias. *Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía*, 28, 59-66
- Castillo, E. & Rojas, A. (2006). Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia. En H. Bravo, S. Peña y D. Jiménez (Comp.), *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá DC, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Castillo, E. (2004). *Aproximaciones a la Política Educativa Afrocolombiana: Escuela, Etnoeducación y Legislación Educativa* [Ponencia presentada en el II Coloquio de Estudios Afrocolombianos]. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES]. (2000). Niñez, guerra y desplazamiento. *Boletín de la CODHES*, 27. Recuperado de <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/codhes.html#Niñez>
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES]. (2003). *Un país que huye: desplazamiento y violencia en una nación fragmentada*. Bogotá DC, Colombia: CODHES-UNICEF
- El gasto público militar en Colombia está por encima del que la economía podría financiar* (2007, octubre 16). Recuperado de [http://www.eltiempo.com/economia/2007-10-16/ARTICULO-WEB-NOTA\\_INTERIOR-3767696.html](http://www.eltiempo.com/economia/2007-10-16/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR-3767696.html)
- Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el Pacífico colombiano. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca
- Gómez-Cotta, C. (2006). *Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de Casos sobre Organizaciones Afro, Producción Cultural y Raza*. [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador
- Lamus, D. (2001). Persecución y desarraigo: hacia una comprensión de la guerra en Colombia. En *Migrations en Colombie. Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Francia: Université Paris
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO
- Ley 387 de 1997 (1997, julio 24). Diario Oficial, 43.091. Recuperado de [http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0387\\_97.HTM](http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0387_97.HTM)
- Noboa, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Abya Yala
- Oslender, U. (2004). Geografías del terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando soluciones. En E. Restrepo y A. Rojas (Eds.). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca
- Quijano, A. (2001). La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Edgardo Lander
- Rincón, R. (2007, noviembre 20). Uribismo no gubernamental (UNG). En *yesQuero, columna ciudadana de análisis y crítica política*, 175. Recuperado de <http://elyesquero.blogspot.com/>
- Rodríguez, M. (2004). *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad. Alternativa pedagógica para la atención de niños y niñas en situación de desplazamiento*. Bogotá DC, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana
- Sentencia N° T-025 de 2004. Recuperado de <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/2501.pdf>
- Tubino, F. (2005). *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?* Recuperado de <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98ç>
- Tubino, F. (Ed.). (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones Latinoamericanas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala
- Walsh (2007). Lo Afro en América andina: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in)visibilidad, (re)existencia y pensamiento. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 12(1), 200-212
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller (Ed.). *Interculturalidad y Política*. Lima, Perú: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales
- Walsh, C. (2002b). Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder [Entrevista a Walter Dignolo]. En C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez (Eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales*. Quito, Ecuador: Abya-Yala
- Castro-Gómez, S. (1999). Epistemologías coloniales, saberes latinoamericanos: El proyecto teórico de los estudios subalternos. En A. De Toro y F. De Toro (Eds.). *El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Maldonado, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, decolonialidad. En W. Dignolo, F. Schiwiy y N. Maldonado. *(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del signo

## IX. CURRÍCULO

*Adolfo Albán Achinte*. Maestro en Bellas Artes con especialización en pintura de la Universidad Nacional de Colombia-Bogotá. Magíster en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle-Santiago de Cali y Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador-Quito. Docente-investigador del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca, Popayán-Colombia.