



**Narrativas de existencia y desplazamiento(s) forzado(s): una mirada al currículo desde una perspectiva de interseccionalidad/género**

Susana Yepes Cardona

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Directora

Elida Amparo Giraldo Gil, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Doctorado en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2023

---

---

**Cita**

(Yepes Cardona, 2023)

---

Yepes Cardona S, (2023). *Narrativas de existencia y desplazamiento(s) forzado(s): una mirada al currículo desde una perspectiva de interseccionalidad/género*

[Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

---



Doctorado en Educación, Cohorte XVII.

Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Bibiana Escobar García

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

### **Dedicatoria**

A mi familia, por su acompañamiento y por su luz en mi vida.

### **Agradecimientos**

Gracias a mi madre Amparo Cardona Gómez y a mi padre Darío Yepes Cardona por ser mi mayor inspiración y motivación para realizar este estudio, por su amor, por su fortaleza y por ser la fuente de luz en mi camino.

A Jonathan Lopera, mi compañero de vida, por su apoyo incondicional, por su escucha, por las palabras, los abrazos y los gestos revitalizadores en cada momento.

A la Doctora Elida Giraldo Gil, quien me acompañó con respeto, paciencia y comprensión en este proceso de construcción, por sus comentarios certeros, por la confianza depositada en mí y por invitarme en todo momento a ampliar los sentidos y las posibilidades de la investigación cualitativa.

A cada una de las niñas y adolescentes que participaron de este estudio, y a aquellas que lo inspiraron. A las directivas y maestros/as de la institución del caso por su apertura y disposición. A mis amigas, mis hermanas del alma, quienes me motivaron y me llenaron de confianza cuando más lo necesité.

## Contenido

Resumen.....	10
Abstract.....	11
Capítulo 1.....	12
Puntos de partida: los fractales de una experiencia.....	12
1.1    Las primeras conversaciones .....	12
1.2    Las otras miradas. Desplazamiento forzado y educación en Colombia.....	16
1.3    Estudiantes desplazadas: ausencias, silencio e invisibilidad.....	20
1.4    El Currículo desde una perspectiva interseccional y de género .....	23
Capítulo 2.....	29
Tejiendo redes de comprensión entre el desplazamiento forzado, el currículo y la perspectiva interseccional/de género .....	29
2.1    Lentes teóricos.....	29
2.1.1 <i>Currículo: teorías y discursos</i> .....	29
2.1.2 <i>Interseccionalidad</i> .....	39
2.1.3 <i>Trayectorias y construcciones alrededor de la categoría género</i> .....	42
2.1.4 <i>La interseccionalidad y la deconstrucción del género</i> .....	47
2.1.5 <i>Relación currículo y género</i> .....	49
2.2    Antecedentes y recorridos previos.....	50
2.2.1 <i>Educación y desplazamiento forzado, abordajes y retos</i> .....	51
2.2.2 <i>Escuela, conflicto armado y desplazamiento forzado: experiencias y voces situadas</i> ..	55
2.2.3 <i>Currículo y desplazamiento forzado desde una perspectiva interseccional y de género</i> .....	62
Capítulo 3.....	71
El trayecto recorrido: recuerdos, diálogos e imágenes de una experiencia .....	71
3.1    Posicionalidad y reflexividad .....	71

---

3.1.1 <i>Los vidrios rotos: la niña</i> .....	71
3.1.2 <i>Un nuevo escenario: la actriz adolescente</i> .....	72
3.1.3 <i>Otros lugares: la maestra, la mujer y la investigadora</i> .....	73
3.1.4 <i>Voces. Las relaciones de poder</i> .....	76
3.2 Aproximaciones a la indagación.....	77
3.2.1 <i>La mirada desde el currículo</i> .....	80
3.2.2 <i>La narración y el acercamiento a los modos de existencia</i> .....	82
3.3 Contexto escolar: las voces desde experiencias situadas .....	83
3.3.1 <i>Propuestas educativas flexibles</i> .....	86
3.4 Modos de generación de la información .....	87
3.4.1 <i>La Entrevista</i> .....	87
3.4.2 <i>Los relatos personales</i> .....	88
3.4.3 <i>Foto-voz y foto-elicitación</i> .....	89
3.4.4 <i>Los talleres de ideación - (Re)lectura y (Re)escritura de sí</i> .....	90
3.5 Análisis de la información.....	91
3.5.1 <i>Validez del conocimiento</i> .....	93
3.6 Consideraciones éticas .....	94
3.6.1 <i>Los lugares de las participantes (voz-voces) y características de la investigadora.</i> ....	94
3.6.2 <i>El acceso, la permanencia y la responsabilidad con el contexto</i> .....	95
Capítulo 4.....	98
El currículo como un espacio de acogida .....	98
4.1 Arriba y abajo, añoranzas y aire fresco.....	99
4.1.1 <i>El espacio escolar: entre la manga, la huerta y el salón de clases</i> .....	99
4.1.2 <i>Los grupos de estudiantes: entre la regularidad y la flexibilidad</i> .....	111
4.2 Voces, encuentros y contenidos que inspira.....	114

4.2.2 <i>La motivación y la confianza</i> .....	118
4.2.3 <i>Los maestros y las maestras, entre los afectos y el guion para actuar</i> .....	122
4.3 Encajes y desencajes, la cuestión de la adaptación.....	132
4.3.1 <i>Acostumbrarse al nuevo lugar, rompiendo estereotipos</i> .....	132
4.3.2 <i>Otros momentos de encuentro</i> .....	137
4.4 <i>Sentidos del currículo como un espacio de acogida</i> .....	144
<b>4.4.1 <i>Implicaciones y consideraciones en relación con las estudiantes que fueron desplazadas</i></b> .....	149
Capítulo 5.....	152
Los diferentes modos de existencias y (re)existencias: Mirada interseccional al currículo .....	152
5.1 Los desalojos violentos, la incertidumbre y los reinicios .....	154
5.2 Después del desplazamiento forzado .....	161
5.3 La repitencia y la extraedad.....	166
5.4 Los recorridos inseguros y la lucha por la existencia en la escuela.....	173
5.5 Detrás de la pantalla.....	177
5.6 Las agencias y los modos de (re)existencia .....	183
5.6.1 <i>(Re)existir desde la música</i> .....	183
5.6.2 <i>La danza, expresiones de lo propio</i> .....	185
5.6.3 <i>Los gustos y la pregunta por lo que sigue después de la escuela</i> .....	189
5.7 El currículum como texto de interseccionalidad .....	197
Capítulo 6.....	203
Reflexiones acerca del currículo como un espacio de acogida y un texto de interseccionalidad	203
6.1 <i>Más allá de la inclusión. La mirada al currículo desde la acogida</i> .....	203
6.2 <i>Los modos de existencia desde el currículo como un texto de interseccionalidad</i> .....	206
6.3 <i>Algunas Implicaciones</i> .....	209
6.3.1 <i>Para futuras investigaciones</i> .....	209

---

6.3.2 *Para el currículo* ..... 211

6.3.3 *Para la política pública* ..... 214

6.3.4 *Recomendaciones el contexto escolar de la investigación* ..... 216

REFERENCIAS ..... 217

---

**Lista de figuras**

<b>Figura 1</b> Para no olvidar .....	13
<b>Figura 2</b> Añoranza.....	14
<b>Figura 3</b> La casita .....	100
<b>Figura 4</b> La culebra-Arriba .....	102
<b>Figura 5</b> La manguita.....	104
<b>Figura 6</b> Arriba-sede alterna .....	104
<b>Figura 7</b> El patio.....	106
<b>Figura 8</b> El mirador-antes .....	108
<b>Figura 9</b> El mirador-después.....	108
<b>Figura 10</b> Grupos pequeños .....	112
<b>Figura 11</b> La película.....	124
<b>Figura 12</b> Cuarto de máquinas .....	136
<b>Figura 13</b> La antioqueñidad 2017.....	138
<b>Figura 14</b> El carnaval.....	139
<b>Figura 15</b> Día de la cometa .....	140
<b>Figura 16</b> Mural de la diversidad .....	141
<b>Figura 17</b> El desplazamiento.....	155
<b>Figura 18</b> Las maticas.....	168
<b>Figura 19</b> La virtualidad .....	180
<b>Figura 20</b> Frente a la pantalla.....	181
<b>Figura 21</b> Los galpones.....	185
<b>Figura 22</b> Bailar.....	186
<b>Figura 23</b> Desfile.....	187

---

<b>Figura 24</b> Niña afro .....	187
<b>Figura 25</b> La cancha-arriba .....	189
<b>Figura 26</b> La cancha-abajo.....	190

## Resumen

El desplazamiento forzado en Colombia ha sido una de las realidades más complejas y dolorosas que han vivido las niñas, los niños y adolescentes. Este fenómeno social ha afectado fuertemente a las comunidades de los contextos rurales, debido al conflicto armado interno del país, y también a familias de los contextos urbanos por las violencias que generan distintos grupos delincuenciales que las llevan a desplazarse al interior de las ciudades. Igualmente se encuentran otras causas de los desplazamientos forzados como las dificultades socioeconómicas y políticas de las familias y la inestabilidad geológica de sus lugares de asentamiento. Estas migraciones han propiciado la vulneración sistemática de los derechos de los/as niños/as y adolescentes y, por lo tanto, la necesidad de crear estrategias educativas que satisfagan sus necesidades de formación. En este caso, pensar en las experiencias escolares de las niñas y adolescentes, es fundamental toda vez que ellas, viven desigualdades que dificultan su trayecto escolar por la intersección entre las distintas posicionalidades como la clase social, el desplazamiento forzado, la edad, la etnia, el origen geográfico y el género. De ahí que el propósito de la presente investigación se centró en el análisis crítico de los modos de existencia de las estudiantes que han sido desplazadas de manera forzada mediante una lectura del currículo desde una perspectiva interseccional/de género.

Esta fue una investigación cualitativa, de enfoque narrativo que se llevó a cabo en la ciudad de Medellín con un grupo de estudiantes de educación básica secundaria y media de una las instituciones educativas públicas con mayor número de estudiantes desplazados/as de manera forzada en la ciudad, y con una población diversa en términos culturales, étnicos y etarios. Las participantes fueron estudiantes entre los 14 y 19 años de edad. Los métodos empleados para la recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, narrativas escritas y métodos visuales (foto-voz y foto-elicitación).

A partir del análisis de las diferentes narrativas pudimos resaltar dos grandes temas: 1) el sentido del currículo como un espacio de acogida donde *la flexibilidad, la hospitalidad, el cuidado y la familiaridad* se manifiestan como características fundamentales en las interacciones escolares cotidianas de las estudiantes; y 2) la importancia de la mirada al currículo como un texto de interseccionalidad que se actualiza en las relaciones escolares entre el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad y el origen geográfico. Entre las principales implicaciones del estudio resaltamos la importancia de repensar el currículo -más allá del discurso técnico- como un espacio de acogida en cada uno de sus componentes, a la vez, que es fundamental pensar el currículo como un texto de interseccionalidad en la medida que las relaciones entre las posicionalidades sociales producen distintas experiencias escolares que generan desigualdades para los/as estudiantes que fueron desplazados/as de manera forzada. Así mismo es importante que las políticas educativas y las propuestas curriculares flexibles, que se derivan de ellas, sean repensadas partiendo de una mirada situada ya que proponen elementos que son importantes en la experiencia escolar de las estudiantes que fueron desplazadas. Esto implica que en la formación de maestros/as, se fortalezca y profundice un acercamiento al currículo desde lentes críticos, comprensivos que posibiliten ir más allá del discurso tecnocrático.

**Palabras clave:** desplazamiento forzado, currículo, escuela, interseccionalidad, género.

### **Abstract**

Forced displacement in Colombia has been one of the most complex and painful realities experienced by children and adolescents. This social phenomenon has strongly affected communities in rural contexts, due to the country's internal armed conflict, and also families in urban contexts due to the violence generated by different criminal groups that lead them to move to the cities. There are also other causes of forced displacement such as socioeconomic and political difficulties of the families and the geological instability of their places of settlement. These migrations have led to the systematic violation of the rights of children and adolescents and, therefore, the need to create educational strategies to meet their educational needs. In this case, it is essential to think about the school experiences of girls and adolescents since they experience inequalities from the intersection between different positionalities such as social class, forced displacement, age, ethnicity, geographic origin and gender, that hinder their schooling. Hence, the purpose of this research focused on the critical analysis of the modes of existence of students who have been forcibly displaced through a reading of the curriculum from an intersectional/gender perspective. This was a qualitative research with a narrative approach that was carried out in the city of Medellin with a group of high school and middle school students from one of the public educational institutions with the highest number of forcibly displaced students in the city, and with a diverse population in terms of culture, ethnicity and age. The participants were students between 14 and 19 years of age. The methods used for data collection were semi-structured interviews, informal conversations, written narratives and visual methods (photo-voice and photo-elicitation).

From the analysis of the different narratives we were able to highlight two major themes: 1) the sense of the curriculum as a welcoming space where flexibility, hospitality and familiarity are manifested as fundamental characteristics in the daily school interactions of the students; and 2) the importance of looking at the curriculum as a text of intersectionality that is actualized in the school relationships between gender, social class, forced displacement, ethnicity, age and geographical origin. Among the main implications of the study, we highlight the importance of rethinking the curriculum -beyond technical discourse- as a welcoming space in each of its components, at the same time, that it is essential to think of the curriculum as an intersectional text to the extent that the relationships between social positionalities produce different school experiences that generate inequalities for students who were forcibly displaced. Likewise, it is important that educational policies and flexible curricular proposals, derived from them, be rethought from a situated point of view, since there are elements that are important in the school experience of the students who were displaced. This implies that an approach to the curriculum from critical, comprehensive lenses that make it possible to go beyond technocratic discourse be strengthened and deepened in teacher training.

**Key words:** forced displacement, curriculum, school, intersectionality, gender.

## Capítulo 1

### Puntos de partida: los fractales de una experiencia

#### 1.1 Las primeras conversaciones

*Recuerdo aún la pesadez de mi madre ese día, año 2011, inicios de febrero. ¿Existen realmente los milagros? Para mí, ese día fue uno. La mañana estaba fría, fui a estudiar. La jornada fue normal, todo tan común. El día transcurrió cálido, soleado; risas allí, risas allá, recreos, clase. ¿Quién podría pensar que, a las 8 p.m. aproximadamente, sería el caos familiar? Así es... Y es aquí donde está el milagro de la oportunidad de seguir respirando. A las 7 p.m. nos llega una nota de una persona a la cual le proporcionamos compasión; dice de la siguiente manera: Váyanse, dentro de poco acabarán con ustedes. ¿Qué se guarda primero? ¿La ropa, los útiles, los zapatos? ¿Cómo se le explica a una niña de 10 años que debe irse y dejar su vida atrás? ¿A dónde se va uno con 6 hermanos? Todavía no tengo respuesta alguna, lo que sí sé, es que lo primero que se empaca es el miedo, las dudas, la incertidumbre y la cantidad de sentimientos encontrados, que ni todo el papel del mundo alcanzaría para plasmarlos (relato autobiográfico, estudiante 10º, 2019).*

*Cuando yo vivía allá, hubo un día de un bombardeo, y uno súper asustado. Tarde de la noche, se enfrentaban entre ellos. Nos quitaron parte de lo que teníamos. No teníamos mucho, pero sí (...), y no solo a nosotros, sino también a mis demás familiares. También digo, a mí no simplemente me mataron a mi papá, también al papá de mi mamá... Y así. Tenía un tío que también cogió para allá, porque no tenía otra opción (relato autobiográfico, estudiante 11º, 2018).*

*Yo cuando estoy en mi casa, a veces desearía estar en el colegio, porque uno despeja mucho la mente, uno como que no tiene tiempo para pensar en otras cosas (relato autobiográfico, estudiante 11º, 2018).*

Este fue el inicio, años 2018 y 2019. El encuentro con las palabras, los gestos, las imágenes y las añoranzas, manifestadas en los escritos y en las conversaciones con algunas de las estudiantes de un contexto escolar de Medellín, caracterizado por ser una de las instituciones con mayor

número de niños/as y adolescentes desplazados/as de manera forzada por causas como el conflicto armado rural e (intra)urbano de Colombia, los desastres medioambientales, las dificultades socioeconómicas y políticas internas, y de otros países vecinos como Venezuela.

Ellos/as, provenientes de distintos lugares y con diversas situaciones socioeconómicas, compartían la cotidianidad escolar, a veces, en medio de la incertidumbre del acoplamiento a un escenario educativo que les era ajeno, y estando alejados de sus familiares y de los/as amigos/as con quienes crecieron en otros contextos.

### **Figura 1**

*Para no olvidar*



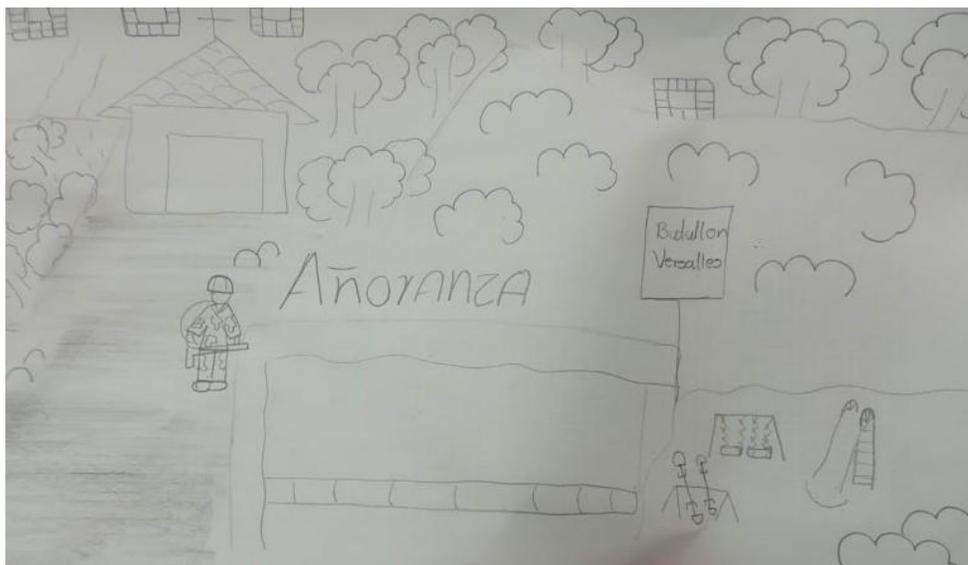
*Nota:* tomado del archivo de clases de la investigadora. Año 2019.

Las estudiantes, a través de un ejercicio de escritura (Figura 1 - 2), y en algunas de nuestras conversaciones en las clases y en los descansos, relataron la experiencia del desplazamiento como parte de aquello que les había marcado en su trayecto y proceso educativo, permeado por el dolor y la angustia del desarraigo, por la pérdida de familiares y por la inestabilidad económica y emocional, derivados de las situaciones de violencia en sus contextos geográficos de origen.

Al mismo tiempo, expresaban alegría y motivación por algunos espacios escolares, lo que indicaba que, en medio de la nostalgia y las dificultades, la escuela se constituía en un lugar de oportunidades, de encuentro, de resistencia y de (re)existencia para ellas, pues a través de la escritura, el baile, el deporte y la construcción de nuevas amistades, encontraron estímulos y formas de habitar nuevamente la escuela. Estos diversos modos de existencia interpelaron mi práctica y

mi experiencia como maestra, una mujer de la ciudad que vivió, de manera directa, el conflicto armado (intra)urbano cuando era niña y adolescente.

**Figura 2**  
*Añoranza*



*Nota:* tomado del archivo de clases de la investigadora. Año 2019.

Esos primeros encuentros con las estudiantes, siendo aún su maestra, fueron fragmentos de una experiencia que tiene muchas caras, y por lo mismo, muchas lecturas y posibilidades de acercamiento, que estaban llegando a mí a través de sus voces y de los trozos de su biografía. Algunas de ellas eran de familias campesinas, algunas afrocolombianas y una madre adolescente en extraedad, que compartían en sus narrativas la experiencia del desplazamiento forzado por el conflicto armado, pero también la alegría de estar nuevamente en la escuela con el propósito de continuar y terminar su trayecto escolar.

Hubo un alto necesario que tenía que hacer para escuchar, para leer y para cuestionarme. ¿Qué hace que la experiencia en un nuevo contexto escolar sea significativa para las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada? ¿Cuál es mi lugar como maestra? ¿Cuál es el papel de la escuela? ¿De qué modos puedo acercarme y leer esta experiencia sin que ello implique más violencia? ¿Cómo se ha pensado el currículo desde una perspectiva de género, migración/desplazamiento, clase y etnia? ¿De qué manera las propuestas educativas acogen las experiencias de las niñas y adolescentes que han sido desplazadas de manera forzada?

Las narrativas de existencia<sup>1</sup> que se muestran en esos primeros encuentros hablan de otras formas y posibilidades del currículo, lo que también me llevó a preguntarme por la manera en que los/as estudiantes deben “adaptarse” y “encajar” en propuestas educativas preestablecidas y con ideales educativos a veces muy distantes de sus historias de vida, de sus realidades sociales y de sus experiencias pasadas. Sin embargo, también es cierto que ante la pretendida homogeneidad y las lógicas de adaptación que aún existen en el sistema educativo, ellas inventan, crean y generan posibilidades y redes alternas que me invitaron a ampliar la conversación, a focalizar mi atención y aventurarme en la reflexión sobre el lugar de la escuela y del currículo ante una de las realidades más dolorosas que han vivido miles de familias en nuestro país, y que para las mujeres, ha profundizado la inestabilidad de sus proyectos vitales por el encuentro con otras experiencias de exclusión vinculadas al género, la clase social, la edad, el origen geográfico y la etnia.

Desde mi trayecto biográfico, acoger estas experiencias en mis preguntas como maestra, fue clave para comprender la realidad de la escuela desde una de las caras y grupos sociales que, en muchos contextos, ha estado en la sombra y bajo el silencio, la mujer. La mirada al currículo, en este caso, no inicia desde el texto prescrito, sino desde el encuentro con las estudiantes, desde el currículum como curso de experiencias vividas, como *currere*<sup>2</sup>, “la experiencia existencial del currículo, su inmediatez”, ateniendo con ello al llamado inicial desde su sentido de la trayectoria personal configurada por experiencias de vida.

Este fue el punto de partida, una *conversación complicada*, desde el diálogo, los escritos y las imágenes. Distintas formas de representar la existencia escolar recordando los otros lugares de enunciación, y las experiencias de vida que marcan y acompañan la historia personal. En ese encuentro hubo la plática con sus historias, pero también conmigo misma y con los recorridos personales, profesionales y académicos que he trascendido desde mi infancia.

Esa conversación complicada que inicia entre el diálogo con las estudiantes de un contexto escolar urbano, y mi trayectoria como estudiante y maestra, fue una primera lectura -entre otras posibles-, donde me encontré con la experiencia de ser estudiante niña y adolescente, con una historia de desplazamiento forzado. La conversación la inicié y la continué con las estudiantes

---

<sup>1</sup> Con narrativas de existencia, aludimos en esta investigación a los escritos, imágenes y relatos orales, donde las estudiantes manifiestan diversos sentidos de su estar/habitar la escuela, partiendo de la concepción de los *modos de existencia* (Etienne Souriau) como pluralidad y combinaciones por hacer, mas no como totalidades prefabricadas.

<sup>2</sup> William Pinar (2023). A praxis of presence in curriculum theory. Advancing *currere* against cultural crises in education.

mujeres como un colectivo social que ha generado formas de resistencia y (re)existencia en medio de las contingencias sociales, económicas y políticas de los lugares e instituciones en que habitamos, por lo que, en este caso, encontramos importante explorar los modos de existencia que hablan de las formas presentes y de las posibilidades en la escuela desde las experiencias de un grupo de niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada.

## **1.2 Las otras miradas. Desplazamiento forzado y educación en Colombia**

En Colombia, una de las principales causas del desplazamiento forzado ha sido el conflicto armado interno, gestado entre distintos grupos armados a lo largo de su historia y, de manera intensificada en los últimos setenta años. Según informes recientes, alrededor de 8.3 millones de personas son víctimas del desplazamiento forzado, lo que ubica al país como uno de los que cuenta con las mayores cifras de personas desplazadas internas en el mundo. Según ACNUR (2021), a nivel mundial, el 41% del total de las personas desplazadas por la fuerza son niños y niñas, quienes además del desarraigo, deben adaptarse abruptamente a las nuevas condiciones de vida en contextos que les son ajenos y que no siempre representan entornos seguros para ellos/as (Gamboa-Suárez et al., 2019).

Además del aumento de la desigualdad, la pobreza y el analfabetismo (Sandoval et al., 2011), hablamos de un fenómeno que afecta la identidad personal, familiar y el contexto sociocultural de los sujetos al generarse, en algunos casos, un desarraigo colectivo y permanente (Angulo y Rojas, 2021). Nos referimos, entonces, a un tipo de migración no planificado, a un proceso caótico, obligado y doloroso que pone en riesgo la vida y que, en muchas ocasiones, se presenta como la única opción posible para protegerla.

De acuerdo con la UNESCO (2019), ha sido complejo seguir las trayectorias educativas de las personas desplazadas internas. Sin embargo, es claro que, independiente de que sea causado por el conflicto armado o por catástrofes naturales, es un fenómeno que afecta negativamente en la educación de los niños, las niñas y adolescentes. En Colombia, “si bien el marco jurídico facilita la identificación de los desplazados internos, en la práctica resulta difícil hacerlo en las zonas urbanas” (p.73).

A su vez, el flagelo del desplazamiento forzado que vive una familia puede tener repercusiones en las siguientes generaciones, pues los nuevos/as miembros, algunas veces, sienten

inestabilidad emocional, mental y física debido al estrés, las carencias y los obstáculos sociales que tienen que vivir sus familiares/cuidadores. Las condiciones adversas y la inestabilidad económica generadas por el desplazamiento forzado, que ocurre en múltiples ocasiones, implican menos oportunidades para que las familias se establezcan en los nuevos territorios (Doria-Falquez et al., 2021). En este sentido, la realidad del desplazamiento forzado, por causas como el conflicto armado, tiene consecuencias múltiples en tanto se afecta la calidad de vida de las familias por lapsos a veces prolongados.

En el caso colombiano, el conflicto armado interno ha afectado de manera directa las zonas rurales, teniendo un impacto profundo en las poblaciones afrodescendientes e indígenas, lo que indica que es un flagelo que ha perjudicado a grupos sociales que históricamente han sido los más desprotegidos y vulnerados (Castillo, 2016; Hernández, 2017; Gómez, 2020; Ruiz, 2011). Sin embargo, también ha tenido implicaciones en las zonas urbanas por la conformación de distintos grupos delincuenciales que se disputan el territorio para mantener el control sobre las redes de microtráfico, lo que ha implicado el desplazamiento de familias al interior de las ciudades por las amenazas y la violencia directa contra sus vidas (Calderón et al., 2021; Cuervo, 2015).

En este contexto, abordar la experiencia del desplazamiento forzado es hablar de una realidad compleja que ha afectado, tanto las relaciones espaciales de los sujetos, como las relaciones temporales que se asocian a una experiencia subjetiva de desarraigo y de pérdida que, en la mayoría de las veces, significa romper con el proyecto vital. A nivel jurídico, de manera particular en el caso de Colombia, la *Ley 387 de 1997*, en su artículo 1, establece en relación con el desplazado forzado lo siguiente:

es 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 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 (Senado de la República, 1997).

Además de esta definición que plantea la violación sistemática de derechos como principales causas del desplazamiento forzado en Colombia, es importante decir que se constituye

en una categoría de análisis compleja en nuestro contexto, dadas las condiciones sociohistóricas que vinculan las relaciones entre las comunidades, el territorio, la producción económica y el poder político, y no solo como un fenómeno producto de confrontaciones armadas (Hernández, 2017; Espinosa, 2007). De manera que, aunque el conflicto armado en diferentes regiones del país se ha identificado como una de las principales causas del desplazamiento forzado, este fenómeno también se ha debido a los desarrollos industriales que iniciaron en las décadas de 1950-1960 como parte del proyecto de modernización que vivieron los países Latinoamericanos y, en lo sucesivo, para dar lugar a megaproyectos económicos que no han considerado suficientemente los perjuicios sociales y ambientales, afectando y desplazando a comunidades completas. Esta forma de entender y de ejercer el poder sobre los sujetos y los territorios, se ha asociado a la estructura social del país, enraizada en un pasado colonial que, desde su origen, ha justificado la extracción violenta, la exclusión y el control sobre los/as otros/as y sobre la naturaleza, en nombre del progreso y del desarrollo.

Este contexto requiere que la realidad de quien ha sido desplazado/a tenga una mirada situada de la problemática, ya que hay afectaciones y experiencias diferentes en cada población y que, por tanto, puede tener implicaciones diversas según la edad, el sexo, la pertenencia étnica y la clase social. En este sentido, el hecho de que sea un fenómeno que se ha producido mayormente en el sector rural, no significa que haya afectado de la misma manera a todas las poblaciones desplazadas, pues en algunos casos, como en las comunidades indígenas y afrodescendientes, no solo ha implicado el despojo de la tierra, sino la fragmentación del vínculo ancestral y comunitario, lo que ha significado para ellos/as un destierro material y cultural. Igualmente, es importante mencionar el peso que han tenido que soportar las mujeres con la violencia directa e indirecta que se da con el desplazamiento forzado, que se reproduce al llegar a las ciudades cuando la garantía del cumplimiento de los derechos sigue siendo restringida para ellas (Meertens, 2011).

Ante la realidad del desplazamiento forzado por las distintas causas mencionadas, se han generado grandes retos para el sistema educativo y particularmente para las escuelas que, en los últimos años, de manera especial, han recibido estudiantes en condición de desplazamiento a causa del conflicto armado y por las situaciones de violencia que se han propagado en las ciudades (UNESCO, 2019). Esta emergencia social ha planteado la necesidad de realizar una lectura de las disposiciones que se generan tanto a nivel pedagógico como curricular, para posibilitar la educación de los/as estudiantes en dichos contextos pues, como lo manifiestan Tovar (2016) y

Rodríguez (2017), los/as niños/as desplazados/as siguen siendo invisibles ante las pocas estrategias para abordar las características comunes y específicas que se derivan de la experiencia que han atravesado. Por ello, es reiterada la importancia de recuperar y resaltar las voces de los/as niños/as y adolescentes y sus relatos biográficos (de género, discriminación, violencia, desplazamiento), en el diseño de propuestas educativas que ofrezcan oportunidades para vincularlos/as en la escuela y permitan disminuir las desigualdades, la pobreza y la discriminación (Taka, 2023; Gómez, 2020).

Algunas investigaciones sobre el desplazamiento forzado y la educación en Colombia señalan las dificultades estructurales que existen para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que han sido desplazados/as de manera forzada (Córdoba y Santa, 2016; Duque y Lasso, 2016; Páez, 2021). Estas dificultades tienen que ver, entre otras cosas, con la cobertura, con los apoyos psicosociales y pedagógicos para recibirlos/as y garantizarles su permanencia en las instituciones educativas, y también con las barreras que se presentan para los/as estudiantes desplazados/as en las aulas, al encontrarse con otros/as compañeros/as y en otras realidades que habían sido ajenas para ellos/as hasta el momento. Desde esta perspectiva, la situación del encuentro con el/la otro/a y la pretensión de que los/as estudiantes que llegan encajen en las lógicas y dinámicas preestablecidas para seguir los mismos códigos, reglas, lenguajes y gestos del colectivo, convierte a la escuela en otro territorio de deserción y exclusión para los/as niños/as y adolescentes en condición de desplazamiento forzado.

Esta realidad también es señalada por la UNESCO (2019) en su informe sobre la migración, el desplazamiento y la educación a nivel mundial, donde menciona que el desplazamiento interactúa a través de relaciones mutuas y complejas que afectan a los estudiantes que migran, a los que se quedan y a los que dan acogida en los nuevos territorios. De tal modo, es importante que los sistemas educativos planteen medidas pedagógicas, tanto para los/as estudiantes desplazados/as o migrantes, como para los estudiantes nativos o receptores de familias desplazadas.

La vulneración del derecho a la educación de los/as niños/as y adolescentes que han sido desplazados/as, ha sido un hecho desde el momento en que fueron obligados/as a abandonar temporal o definitivamente la escuela por las amenazas contra sus vidas y las de sus familias. A su vez, algunos/as de ellos/as, al retornar a la escuela, lo hacen en situación de extraedad, lo que a veces implica problemas en las interacciones con los grupos de estudiantes del nuevo contexto educativo y dificultades en el acoplamiento a los contenidos, metodologías y dinámicas establecidas, llevando a un nuevo abandono escolar. Igualmente, los programas de inclusión no

necesariamente son programas de acogida que consideren, además de la nivelación y el logro de competencias básicas, la socialización y el acompañamiento emocional, tanto para los/as estudiantes como para los/as maestros/as (Peña, 2021).

En este sentido, la realidad del desplazamiento forzado genera retos en los contextos educativos colombianos, que requieren de una mirada no solo en términos asistencialistas y de restitución de derechos, sino en términos pedagógicos y curriculares, de manera que las políticas públicas partan del análisis a esas experiencias que han tenido las comunidades educativas con la acogida de los/as niños/as y adolescentes que han llegado a sus instituciones.

En términos jurídicos, la Sentencia T/25 de 2004 de la Corte Constitucional, surgió como respuesta a la demanda de los ciudadanos contra el Estado, por el incumplimiento de su misión de protección a la población desplazada, resaltando en materia de educación la necesidad de avanzar en el acceso y en la búsqueda de estrategias para frenar la interrupción del ciclo educativo, solicitando a las entidades territoriales el ajuste de sus políticas públicas para garantizar el derecho a la educación con un enfoque diferencial.

De igual manera, el Decreto 250/05, por el cual se expide el Plan Nacional para la atención integral a la Población Desplazada por la Violencia, expresa que deben implementarse “modelos educativos flexibles y pertinentes a la situación, que permitan el derecho a la educación de los menores desplazados”. De ahí que, en los últimos años, las acciones en educación estuvieron centradas en la cobertura y con una visión asistencialista que buscaba garantizar, a los/as estudiantes desplazados/as, programas de alimentación escolar, transporte y acceso gratuito (Torres, 2021). A través de las políticas públicas se ha buscado disminuir los índices de vulnerabilidad y de marginalidad, por medio de propuestas pedagógicas y, aunque han surgido líneas y estrategias para la cobertura, el acceso y programas de convivencia en algunas políticas locales, continúa sin ser una realidad para la generalidad del país, persistiendo la necesidad de propuestas que orienten líneas de acción concretas en todos los niveles de formación, desde perspectivas que acojan los diferentes posicionamientos sociales en que existen los/as estudiantes desplazados/as (Amézquita y Trimiño, 2020).

### **1.3 Estudiantes desplazadas: ausencias, silencio e invisibilidad**

En algunos países del mundo con las mayores cifras de desplazamiento forzado, las niñas y adolescentes que vivieron este flagelo enfrentan más desafíos en términos educativos que los hombres, pues, en algunos casos, las dificultades socioeconómicas de sus familiares/cuidadores, en los nuevos lugares de residencia, llevan a privilegiar la educación de sus hijos varones, por considerar que tendrán mayores oportunidades profesionales y laborales (UNESCO, 2019). En otros casos, aunque permitan que las niñas vayan a las escuelas, se encuentran con la barrera de no hallar las instituciones educativas cercanas que les permitan una asistencia segura y permanente, por lo que prefieren mantenerlas en casa o casarlas a edades tempranas.

De otro lado, las políticas educativas y los lineamientos para los contextos escolares con estudiantes que fueron desplazados/as, en su mayoría, son construidos a partir de marcos referenciales propuestos desde afuera de las comunidades por lo que, en términos educativos, es reiterada la necesidad de acoger las historias particulares y las posibilidades de construcción desde los contextos situados y las realidades escolares concretas (Pinzón et al., 2018; Doncel Abad et., al 2020). A su vez, existen algunos contextos escolares que continúan centrados en el logro de objetivos y en el abordaje de contenidos que desconocen las experiencias y subjetividades de los/as niños/as y adolescentes desplazados/as (Angulo y Rojas, 2022); asunto que se profundiza cuando se trata de las realidades de las mujeres que habitan la escuela.

De manera concreta, en el caso de las niñas y las adolescentes escolares, además de la afectación por el desplazamiento forzado, se encuentran las dificultades con la continuidad escolar, ya que se interrumpe el proceso al tener que ayudar con las labores domésticas y con el cuidado de sus hermanos/as pequeños/as, mientras sus cuidadores/familiares buscan un medio de sustento, o ellas mismas deben emplearse para ayudar con la manutención del hogar. En este sentido, para las mujeres, la situación del desplazamiento forzado se cruza con otros marcadores sociales como el género, la clase y la etnia, los cuales, históricamente, han sido símbolo de injusticias e inequidades, y que, de manera conjunta, dificultan y obstaculizan su estabilidad en términos materiales, físicos, emocionales y educativos (Rodríguez, 2017; Peñuela, 2022).

Igualmente, estudios recientes muestran los múltiples efectos físicos, emocionales y mentales que representa el desplazamiento para las mujeres, quienes han manifestado impactos desde la pérdida de seres queridos, bienes materiales, hasta la construcción de su identidad y de su proyecto de vida (Arnosó et. al, 2017). Además, se resalta que existen necesidades y particularidades acordes a su origen étnico, grupo etario y ubicación geográfica (Villegas, 2018;

Monzón, 2017), por lo que, en este caso, el análisis interseccional del género permite acercarnos a las experiencias diversas y comprender los diversos factores agravantes de la discriminación y la exclusión de las mujeres que han sido desplazadas de manera forzada, por causas socioeconómicas, políticas y/o ambientales.

Ahora bien, la mirada a las necesidades y problemáticas propias de las estudiantes desplazadas en la escuela es tan ausente como la mirada a las mujeres dentro de dicho contexto, profundizando con ello la desigualdad y las brechas sociales, pues la vulnerabilidad que presentan se cruza con las dificultades que trae consigo el desplazamiento forzado. En esta perspectiva, este fenómeno generalmente lleva a que se aumenten las condiciones de inestabilidad social de las mujeres que lo han vivido.

Se insiste en que, si bien el enfoque de género ha puesto principalmente los ojos en el acceso y la equidad (Valenzuela y Cortez, 2020), esta no es la única garantía de la justicia social con las mujeres, pues es necesario realizar las miradas al interior de las instituciones partiendo de las mismas experiencias de las estudiantes, dado que no se trata únicamente de la inclusión y del habitar la escuela bajo los esquemas y las estructuras hegemónicas ya existentes, sino que son necesarias disposiciones que abarquen sus historias y formas de relacionamiento con el contexto y con los/as otros/as (Silva, 2001, p. 6). En efecto, la estructura o las disposiciones escolares que reciben a las niñas y adolescentes que fueron desplazadas pueden ser las mismas respecto al anterior contexto, pero en las estudiantes no solo se modifican sus condiciones espaciales y materiales, sino sus relaciones con el entorno y su subjetividad.

Por otra parte, centrarnos en las experiencias de las mujeres significó acercarnos, reconocer las agencias y las formas de (re)existencia en la cotidianidad. De este modo, acercarnos a las voces de las estudiantes que fueron desplazadas, dando centralidad a sus experiencias y las formas en que dan sentido a su experiencia escolar, nos permitió ver su participación como líderes y agentes políticos capaces de hablar, crear, cuestionar y de reflexionar por sí mismas sobre sus situaciones y experiencias en la escuela (Oddy et. al, 2022; Fuller, 2018). Al mismo tiempo, significó disponer de una valiosa perspectiva que, de la mano del análisis interseccional, posibilitó una mirada crítica de las interrelaciones que existen a nivel individual, social e institucional (Vásquez, 2020).

En este sentido, tuvimos en cuenta que las experiencias escolares de las estudiantes no se ligaban únicamente al género o a la realidad vivida por el desplazamiento forzado, sino que, desde sus relatos de vida, se visualizaron otros posicionamientos o marcadores sociales que nos indicaban

que sus modos de existencia en la escuela se relacionaban con otras experiencias de vida concernientes con la situación socio-económica, el origen geográfico, la etnia y la edad; este último factor, directamente vinculado con la deserción y la repitencia generada por el desplazamiento o las dificultades económicas.

#### **1.4 El Currículo desde una perspectiva interseccional y de género**

Al inicio de esta investigación, la mirada al currículo, desde una perspectiva de género, estuvo enlazada a la necesidad de visibilizar los modos de existencia vinculados a las desigualdades/posibilidades educativas de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, teniendo en cuenta sus experiencias cotidianas en la escuela. Sin embargo, en la medida en que el estudio trascurrió, fue importante tener en cuenta la intersección del género con otras posicionalidades sociales que ellas referían de manera constante en sus narrativas. De tal modo, es una categoría/posicionalidad central en la investigación, sin obviar las tensiones y problemáticas que devienen en su relación con la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad y la procedencia (origen geográfico).

En términos educativos, en las últimas décadas, se han profundizado las denuncias y se han puesto en cuestión las formas escolares sexistas, que representan modelos androcéntricos de educación. Igualmente, han surgido estrategias y propuestas educativas alternativas que buscan subvertir la posición desigual y subordinada de las mujeres en la escuela (Lopes, 2014). En este sentido, la mirada al currículo y a los modos en que mantiene y reproduce discursos sexistas, a través de sus formas explícitas y ocultas, resulta fundamental, toda vez que las prácticas y las formas de construcción femeninas han sido negadas e invisibilizadas a través de las propuestas curriculares que tienden a la homogenización (Torres, 2012).

Aunque las investigaciones en la relación currículo/género están en aumento, todavía son escasos los estudios que involucren otros puntos de vista y sectores de la sociedad que vayan más allá del cuestionamiento al androcentrismo, y que visibilicen propuestas alternativas donde se pongan en evidencia las experiencias y los aportes de las mujeres desde distintas posicionalidades sociales. La invisibilidad de esas experiencias tiene que ver con la misma violencia estructural en el currículo, que acentúa las desigualdades de género, étnicas y raciales (Fernández, 1995), y con el silenciamiento e invisibilización que se sostienen en propuestas educativas descontextualizadas

y patriarcales (Torres, 2012). De igual manera, desde y a través del currículo se han propiciado desigualdades de género, tanto por las expectativas de algunos/as de los/as maestros/as como por la misma estructura y la cultura de organización escolar, que reproduce y refuerza a través de lo explícito, lo oculto y lo nulo, mensajes del lugar, los roles y las formas de existir “deseables” en la sociedad (Torres, 2005; Rodríguez, 2010).

En el caso de las mujeres, en términos curriculares y pedagógicos, no se trata únicamente de incluirlas y darles acceso a los escenarios históricamente pensados para los hombres, conservando las mismas estructuras diseñadas para ellos. Tampoco se trata de comprender sus historias y sus modos de vinculación con la escuela desde las lógicas y los constructos masculinos (Silva, 2001). El currículo y las propuestas educativas que se sustentan ideológicamente en el discurso del progreso, de la neutralidad, del control y de la racionalidad, han posibilitado accesos, participación y visibilización de las mujeres bajo una lógica incluyente que es funcional al sistema, pero que no transforman ni modifican necesariamente esos principios y lo que de ellos se deriva. Igualmente, Giraldo (2014) considera importante “revisar las relaciones de género en la escuela y explorar las formas en las que las identidades (posicionalidades sociales) son promovidas y/o interrumpidas por medio de las prácticas de cada día”. Ello permitirá dismantelar aquellos discursos de género que se reproducen a través de los distintos modos del currículo y las prácticas pedagógicas, que desconocen las historias y formas distintas de ser mujer, considerando otras posiciones sociales como el desplazamiento forzado, la clase social y la etnia.

Por otra parte, la neutralidad en términos de género ha limitado el conocimiento de las perspectivas de las mujeres frente al desplazamiento forzado, ignorando también las relaciones entre el género y las dinámicas sociales desde una perspectiva interseccional (Monzón, 2017).

En esta línea, es reiterada la importancia de recuperar las múltiples experiencias y voces de las mujeres que han sido desplazadas de manera forzada y que, desde sus vivencias del conflicto, en sus diferentes roles, han aportado a la construcción de memorias colectivas (Herrera y Pertuz, 2015; Zapata et. al, 2020). También, se destaca la importancia de su participación en la recomposición del tejido social, en la consecución de la paz y la reconciliación, ofreciendo una mirada de la experiencia que es particular y necesaria ya que, como indica Monzón (2017), “toda experiencia humana tiene impactos diferenciados para mujeres, hombres y para una diversidad de identidades de género que se entrecruzan con las condiciones históricas, sexuales, sociorraciales, étnicas, etarias, de discapacidades y de otros ejes de opresión, discriminación y exclusión” (p.79).

La mirada diferencial es importante para fortalecer los acercamientos entre las teorías y los discursos educativos con las perspectivas interseccionales y de género, ya que, desde estos enfoques, se puede navegar por la identidad, las prácticas institucionales y sociales, en relación con el liderazgo escolar y la educación de los/as estudiantes de distintos orígenes culturales.

En el contexto Latinoamericano, se implementan distintas políticas de igualdad de género en educación, relacionadas con el mejoramiento del proceso educativo y de las posibilidades de egreso de la educación básica y media. También, existen líneas de investigación en educación, enfocadas en exploraciones y análisis sobre la escolarización de acuerdo con el género; el androcentrismo implícito en el currículum; el aprendizaje de estudiantes de acuerdo con su sexo y las expectativas académicas de docentes; así como análisis desde la reproducción de estereotipos de género en las prácticas escolares, presentados en los discursos de los/as maestros/as, y los recursos como los libros de texto (Araya, 2016; Valenzuela y Cortez, 2020).

Dicho panorama, desde las políticas públicas y las investigaciones realizadas, también nos sugirió la importancia de explorar y analizar, desde una perspectiva interseccional, las formas en que el género, como categoría social reproductora de desigualdades, se relaciona con otras realidades o posicionalidades sociales como la clase, la edad y el desplazamiento forzado, específicamente, desde la realidad de las mujeres que han sido desplazadas forzadas.

Por otra parte, algunas instituciones educativas promueven, desde distintos proyectos, el liderazgo y la participación de sus estudiantes sin discriminación de género. Estas promueven acciones para superar las brechas sociales a las que se ven enfrentadas niñas y niños por sus condiciones de clase, etnia o historia de vulneración de derechos, pero siguen siendo propuestas de inclusión uniformes y que surgen y se mantienen por la voluntad de algunos/as maestros/as y por las posibilidades institucionales.

Otros estudios también reiteran la importancia de no quedarse en un abordaje positivista, ni desde la incorporación de historias de mujeres de manera individual, sino desde las interacciones entre hombres y mujeres en un contexto determinado, desde un análisis que posibilite develar las estructuras y discursos que han producido estereotipos y legitiman las relaciones de poder (Sáenz, 2015). Aunque se incorporan las mujeres al relato, en algunos contextos, siguen sin considerarse como sujetos históricos y políticos, cuyas actividades son importantes en las dinámicas sociales y en todos los niveles.

Igualmente, se han cuestionado las maneras en que el currículo presenta y ha privilegiado los grupos hegemónicos, excluyendo e invisibilizado las realidades, los modos de poder, de conocer, y las agencias de los grupos subalternos (Bustamante, 2021; Castillo, 2016; Torres, 2012). En este caso, presentamos la realidad cruzada con el desplazamiento forzado, y las maneras en que la experiencia escolar de las estudiantes se ve permeada por esta y otras posicionalidades. Si bien otros estudios han cuestionado el currículo en su lógica de dominación y exclusión, y han analizado las intersecciones que se dan desde la raza, la clase social, la edad y el género (Vásquez, 2020; Vásquez-Recio et al., 2019), en este caso, extendimos la mirada a la categoría de desplazamiento forzado y a las maneras en que, cruzado con otras posicionalidades, influye en la experiencia escolar de un grupo de estudiantes mujeres.

Desde esta perspectiva, es posible poner en evidencia la complejidad de la realidad que viven las estudiantes mujeres que, además, han compartido otras realidades asociadas con las dificultades socioeconómicas, políticas, culturales y sexuales. La mirada interseccional ayuda a que no se naturalice la desigualdad y la injusticia que viene propiciada por la violencia de las políticas neoliberales y neoconservadoras actuales (Vásquez-Recio et al., 2019). Es una forma analítica y teórica que pone en tensión al currículo y a las maneras en que este se ha propuesto y desarrollado en los contextos educativos.

Considerando el contexto anterior, en esta investigación exploramos los modos de existencia de las estudiantes a partir de las relaciones complejas y cambiantes, entre la propuesta curricular de una institución educativa concreta y sus experiencias cotidianas. Esto nos permitió visibilizar las posibilidades y las dificultades educativas que emergen de las interacciones, de la conversación compleja entre las orientaciones curriculares nacionales, el contexto escolar y las formas en que existen en la escuela las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada. De este modo, la mirada desde el contexto escolar implicó leer las experiencias, las realidades, las formas de manifestarse, de crear y de existir en la escuela cuando se es niña y mujer adolescente, con una historia de desplazamiento forzado. Dicha lectura y análisis debía pasar por lo subjetivo, lo intersubjetivo y, en tal sentido, por lo local y lo particular (Andrade, 2014). En este caso, partimos de una mirada al currículo no solo como reproductor de contenidos y legitimador de determinadas y deseables formas de ser, sino como un trayecto biográfico, como una práctica cultural en la cual se relacionan y convergen subjetividades en la escuela, y a la vez, como un proceso en que se negocian y producen significados.

Comprender esa pluralidad de modos de existencia en la escuela, significó comprender que el currículo va más allá de las orientaciones o lineamientos formales que hacen parte de una narrativa oficial, la cual procede de distintos ámbitos de discusión educativa, y que existen otras narrativas que se forman en la cotidianidad escolar con quienes la viven. Esto implicó no solo reconocer la diversidad presente en las aulas como parte de un contexto social pluricultural, sino que requirió ver los posicionamientos sociales en que se ubican los/as estudiantes desde un contexto social concreto, y los modos en que las relaciones de esas posicionalidades producen y mantienen desigualdades en sus trayectos escolares.

Esta mirada nos permitió ir más allá de ideas únicas de ser/existir mujer en la escuela, y de “modelos” estáticos de comprensión de su cultura, edad, clase social y procedencia, pues el currículo como una construcción cultural y como un lugar de negociación de sentidos, no se produce desde posiciones estáticas o predeterminadas de los sujetos, sino que es un escenario de posibilidades entre los distintos modos y lugares de existencia de los/as estudiantes. Reconocer esto, significó ir más allá del currículo que presenta la diversidad como una colección de culturas estáticas, aisladas y definidas, que visibiliza/presenta a la mujer desde unas posiciones sociales igualmente fijas y universales, y no desde los lentes en que ellas se ubican en comunidades concretas.

En este sentido, al abordar el currículo desde una perspectiva de género e interseccionalidad, partimos necesariamente de la idea del currículo como un escenario de posibilidades sociales, y en consonancia con ello, las cuestiones que nos guiaron en esta investigación fueron: ¿Cuáles son los modos de existencia de las estudiantes que han sido desplazadas de manera forzada, y sus despliegues en la cotidianidad escolar? ¿Qué discursos de género atraviesan los modos de existencia de las estudiantes que fueron desplazadas, y cómo se relacionan con las interacciones y prácticas cotidianas en el contexto escolar? ¿De qué manera el currículo se configura como un espacio de formación para las estudiantes que han vivido el desplazamiento forzado?

Para responder a estos interrogantes, planteamos los siguientes objetivos, de manera que nos permitieran seguir una ruta clara y coherente con la experiencia escolar abordada desde las voces de un grupo de 18 niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada. El propósito central fue: *Analizar críticamente los modos de existencia de las estudiantes que han*

*sido desplazadas de manera forzada mediante una lectura del currículo y desde una perspectiva interseccional/de género.*

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar los modos de existencia de las estudiantes que han sido desplazadas de manera forzada y como estas se despliegan en la cotidianidad escolar.
- Visibilizar los discursos de género que atraviesan los modos de existencia de las estudiantes desplazadas, y las formas en que estos se relacionan con las interacciones y prácticas cotidianas en el contexto escolar.
- Determinar las formas en que el currículo se configura como un espacio de formación para las estudiantes que han vivido el desplazamiento forzado.

## Capítulo 2

### Tejiendo redes de comprensión entre el desplazamiento forzado, el currículo y la perspectiva interseccional/de género

#### 2.1 Lentes teóricos

A continuación, presentamos las teorías que se han venido construyendo sobre el currículo, la interseccionalidad y el género en campos (interdisciplinarios) no libres de tensiones y de disputas, así como las perspectivas que consideramos pertinentes en la presente investigación por sus enfoques/desarrollos epistemológicos, políticos y relacionales. En la segunda parte del capítulo, presentamos la revisión de literatura resaltando los principales hallazgos en las investigaciones de los últimos doce años.

##### 2.1.1 Currículo: teorías y discursos

**2.1.1.1 De la racionalidad técnica a la perspectiva crítica del currículo.** Desarrollada en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, la perspectiva técnica, nos presenta el currículo de manera neutra, como el texto oficial que orienta la práctica educativa a partir de unos objetivos preestablecidos, que son construidos considerando aspectos como las necesidades socioeconómicas del momento, los ideales de formación del ciudadano, y las orientaciones que surgen de las investigaciones disciplinares (Silva, 2001). Desde esta orientación, los contextos escolares y en concreto los/as maestros/as y los/as estudiantes, reciben una propuesta educativa “terminada” que debe ejecutarse de manera eficiente para luego ser verificada a partir de pruebas de conocimiento que miden el alcance de los objetivos diseñados. Esta forma de comprensión del currículo lo encasilla en una lógica positivista que asocia a la escuela con una fábrica de producción de sujetos, restando valor a las dimensiones culturales, políticas y estéticas de quienes la habitan cotidianamente.

En esta perspectiva teórica, tanto el campo de estudio del currículo, como su producción académica se centró en la verificación y en analizar la manera en que los contextos educativos lograban mayor eficacia en el cumplimiento de los objetivos educativos propuestos. Esta mirada instrumental, privilegiaba el diseño y el desarrollo de experiencias educativas basadas en el

cumplimiento de las metas predeterminadas generalmente por agentes externos a la escuela y a las necesidades y las realidades culturales.

Sin embargo, esta perspectiva no se desarrolló sin resistencias encontrando un fuerte cuestionamiento desde teóricos/as que resaltaron el carácter social, político y cultural del currículo, y que problematizaron su lugar en la escuela desde una lógica del control y de conservación del *statu quo*. Dentro de las teorías críticas del currículo, para finales de los años sesenta, se encuentra una amplia tradición con importantes aportes que surgen desde el Movimiento de la Nueva Sociología de la Educación (NSE) en Inglaterra, y desde campos disciplinares distintos como la sociología y la filosofía, los cuales también dirigían su crítica a los modelos tecnocráticos y eficientistas de la época. Particularmente en EEUU desde el Movimiento de Reconceptualización liderado por William Pinar, se hizo visible la necesidad de cuestionar la forma en que había sido comprendido el currículo hasta el momento, así como la interpretación y la apropiación de categorías importantes en el discurso educativo como aprendizaje, objetivos, medición y evaluación.

De tal modo se dio lugar a la comprensión del currículo desde otros sentidos que vinculaban *la biografía, la experiencia, los significados subjetivos y el mundo de la vida*, y desde estudios con un corte interpretativo y fenomenológico se amplía la comprensión del currículo a todo aquello que acontece en el contexto educativo incluyendo las dimensiones subjetivas que involucran las relaciones y discursos de la etnia, la raza, el género, la estética (Miller, 2014). Desde las perspectivas técnicas, el carácter ahistórico y apolítico dificultaba que los/as maestros/as abordaran el currículo desde las circunstancias actuales, a partir de las experiencias cotidianas y los significados de la vida escolar tanto para ellos/as como para sus estudiantes. En este sentido,

Si se puede considerar que el currículo se concibe como una “comprensión” no solo del contenido de las asignaturas, sino también de la naturaleza de las experiencias educativas, entonces también debemos de considerar todos los aspectos de la educación como intrínsecamente vinculados, complejos, cambiantes y nunca susceptibles de ser totalmente prescritos, codificados y universalizados (p.2052).

A su vez, el concepto de *currere* propuesto por William Pinar dentro de la tradición fenomenológica del currículo, puso el énfasis en las interpretaciones subjetivas durante el trayecto educativo, dando relevancia al *currere* como acción y como un proceso donde se consideran aspectos autorreflexivos de los sujetos, así como sus experiencias (Miller, 2014). Sin embargo,

aunque el *currere* hace hincapié en el currículo vivido, no ignora lo planificado ya que ambos están entrelazados. Igualmente, en la lógica del *currere*, no se separa el currículo de la pedagogía ni de las cuestiones y los procesos concernientes al aprendizaje, o de la situación histórica, política y social de la educación en general. Esto nos lleva a ver el currículo como una *conversación complicada* en tanto “la conversación es el “punto de reunión” de diversos idiomas de expresión a través de los cuales converge el intercambio humano” (Pinar, 2014, p.42). En esa conversación complicada, se encuentran tanto las orientaciones que se proponen desde los organismos del gobierno, como los discursos y las orientaciones que se generan en las instituciones educativas con los/as maestros/as, los/as estudiantes, y las comunidades.

En medio de las tensiones y las contradicciones que se generan en los contextos educativos, con las orientaciones curriculares que llegan desde los ministerios, los/as maestros/as se esfuerzan porque la experiencia de sus estudiantes no sea solo la preparación para el trabajo y para rendir en las pruebas estandarizadas, sino que existe, cotidianamente, un esfuerzo por acercarlos a la comprensión del mundo que habitan desde el conocimiento, su cultura y su experiencia de vida, por ello “La conversación es complicada porque está acechada por el pasado, porque ocurre en lugares específicos, en situaciones singulares y sedimentadas que los docentes siempre intentan desentrañar y comprender” (Pinar, 2011, p. 141).

Esa perspectiva nos parece importante en tanto hace hincapié en las experiencias y en la capacidad que tenemos para aprender de ella en un ejercicio de reconstrucción y de autorreflexión para la comprensión, aunque se trate de un ejercicio parcial y provisional en tanto son experiencias influidas por la cultura, la historia y la política (Pinar, 2023). Además, situarnos en esta perspectiva, nos permite reconocer que, en medio del estudio del currículo, se da y existe siempre, una conversación complicada entre las distintas instituciones, personas y circunstancias que rodean su prescripción, implementación y experienciación.

En la línea de la crítica, los teóricos con inspiración marxista centraron sus cuestionamientos en el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la escuela y del currículo. En algunos casos, los análisis se focalizaron en categorías como ideología, control, dominación de clase, y hegemonía. Así, por ejemplo, específicamente con una mirada al currículo, Michel Apple (2018) reitera la importancia de recuperar preguntas claves en el campo del currículo como ¿de quién es ese conocimiento? ¿sobre qué debe ser? ¿cómo se convirtió en un conocimiento oficial? ¿por qué ese conocimiento es

considerado importante y no otro? ¿Quién se beneficia de ese conocimiento?, ¿cuáles son las manifestaciones y efectos ocultos en personas y comunidades reales? En este sentido el currículo no es un “producto” neutro y desinteresado, sino que hace parte de un proceso de selección de contenidos culturales y de experiencias que son debatidas por distintos sectores de la sociedad que tienen unos intereses particulares en la formación de los sujetos, y que no siempre coinciden con los de otros sectores o grupos sociales.

De este modo, el currículo hace parte de un campo controvertido, en pugna y en proceso de significación donde la resistencia y la oposición también hacen parte de él, de manera que la reproducción no se logra de manera completa y pasiva. En esta lógica, Giroux (1999) manifiesta una perspectiva del currículo más allá de una dominación rígida de las estructuras económicas sobre los sujetos que habitan la escuela al resaltar sus posibilidades de acción y las estrategias que desarrollan individual y colectivamente para enfrentar el poder y el control de los modelos hegemónicos. En efecto, es importante el valor pedagógico de la resistencia en tanto promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva rechazando la mirada a la escuela como un mero centro de instrucción y de reproducción.

Las teorías críticas mencionadas, no solo cuestionan la neutralidad y el carácter racional y técnico del currículo, sino que también nos señalan la importancia de la acción política en las escuelas, donde los/as maestros/as y los/as estudiantes no somos receptores/as pasivos/as de las orientaciones que llegan para ser implementadas, sino que en la cotidianidad también hay acciones que resisten y problematizan las directrices oficiales dominantes, creando un subtexto que da lugar a otras formas de conocimiento y voces silenciadas. Así mismo, desde la perspectiva de Apple (2018), nos parece importante recordar dos principios en el estado actual de la teoría curricular. Por un lado, pensar y actuar de forma relacional, pues todas las instituciones incluida nuestra identidad están conectadas con las desigualdades que estructuran la sociedad y con los movimientos que buscan dislocarlas; y, por otro lado, el compromiso con quienes han sido despojados e invisibilizados en dichas estructuras y relaciones. En este sentido, será importante tener conexiones con las escuelas, comunidades y movimientos sociales que buscan interrumpir las relaciones de dominación.

Otras miradas, igualmente implicadas en la crítica a las teorías instrumentales y tecnocráticas, ven el currículo como un ejercicio deliberativo y consensuado, una construcción social y cultural, enmarcada por la experiencia humana y por su relación con el entorno y con el

mundo de la vida. Tiene que ver con “un (des)acuerdo de un colectivo que traza de manera más o menos intencionada lo que unos sujetos que devienen en un proyecto educativo deben saber, aprehender, actuar, experimentar” (Giraldo et al., 2019, p.12). Este se puede encontrar materializado en un conjunto de prácticas sociales que además se puede dinamizar y transformar desde la reflexión constante de maestros/as y estudiantes (Grundy,1998). En este sentido, es importante y necesaria la mirada y el abordaje del currículo desde perspectivas críticas que nos permitan la deconstrucción de las formas técnicas e instrumentales que lo asimilan y analizan desde una mirada netamente objetiva, abstracta, estática y alejada de la complejidad que hace parte de la sociedad.

**2.1.1.2 El Currículo como discurso y práctica cultural.** Las luchas sociales y políticas que toman fuerza en la década de los años sesenta con los movimientos raciales, étnicos, feministas, poscoloniales e identitarios, lleva a que las teorías críticas amplíen sus cuestionamientos - concentrados hasta ese momento en los análisis de las dinámicas de clase en la reproducción de la desigualdad social- hacia otros discursos que significaban históricamente injusticias sociales. En ese contexto, inicia un acercamiento a los debates sociales y académicos que tenían como centro la producción de la identidad ampliando el campo de discusión política del currículo hacia otras formas de producción de la desigualdad que invisibilizan otros modos de poder, de saber, de creer y de existir, siendo claves las preguntas “de aquello que se valora y a lo que se da prioridad, así como de aquello otro que se minusvalora y se excluye” (Cherryholmes,1999, p. 160).

En consecuencia, son importantes los debates generados desde las teorías posmodernas, poscoloniales y postestructurales las cuales tienen como base el cuestionamiento a las categorías y a las estructuras modernas de producción del conocimiento, de la identidad, y buscan visibilizar otros modos de existencia cuestionando la idea de un sujeto universal, racional y lineal. De este modo, el campo del currículo se fortalece desde teorías que problematizan y buscan la deconstrucción de categorías duales que han clasificado y negado la pluralidad de la experiencia, de la identidad y de las historias situadas. Igualmente, se tensionan las teorías del currículo existente y los discursos hegemónicos de la escuela que aún privilegian el control, la predeterminación, un sujeto centrado, racional, autónomo, unitario, y la idea de un conocimiento legítimo y verdadero (Silva, 2001). Incluso se pone en cuestión la teoría crítica, al vincularse con ideas y conceptos que bajo esta óptica también son esencialistas tales como la idea de un sujeto

emancipado y liberado. De este modo el posmodernismo lleva hasta el extremo su crítica al cuestionar la búsqueda de un lugar que le brinde certezas.

Por su parte, desde la perspectiva poscolonial, es importante el análisis de las relaciones de poder y las formas de conocimiento que privilegian unos sectores sociales sobre otros teniendo como centro “las complejas conexiones entre saber, subjetividad y poder establecidas en el continuo proceso de la historia de dominación colonial” (Silva, 2001, p. 24). En la medida en que el proyecto colonial avanzaba, se hicieron necesarios discursos pedagógicos y educativos que transmitieran las representaciones del/a otro/a y de una determinada forma de conocimiento. En este sentido, desde la teorización y el desarrollo del currículo es importante que estemos atentas/os a las formas en que se representa el/a otro/a tanto en lo implícito como en lo explícito.

Desde los lentes del postestructuralismo también encontramos una crítica al currículo cuando se propone y se afirma en significados cerrados, fijos e incuestionables. De modo tal, que esta perspectiva, hace el llamado a la revisión de los procesos de significación, y a la consideración de cierta fluidez, indeterminación e incertidumbre a lo que es significado, incluido el sujeto mismo (Cherryholmes, 1999). En esta lógica el conocimiento no es pre-existente, sino que es cultural y socialmente producido, siendo fundamental, examinar las relaciones de poder que estuvieron presentes en su producción así como las luchas que se dan para que se adopten ciertas posiciones o clasificaciones que -desde esta perspectiva- también son contingentes ya que “las clasificaciones de lo que se vuelve dominante o dominado, legítimo o no legítimo, científico o no científico se construyen en luchas sociales por cada uno de estos significados” (Lopes y Macedo, 2011, p.92).

Por lo tanto, la misma noción de currículo en cada una de las teorías y discursos dentro de su campo práctico y de estudios, ha adquirido unos significados que se han legitimado, y que, por lo mismo, pueden ser deconstruidos. Desde la perspectiva postestructuralista, se nos convoca a preguntarnos por la manera en que esos discursos y teorías se produjeron en determinado contexto histórico y social, y cómo terminaron por imponerse como la verdad sobre otros. Así mismo, es importante reconocer y cuestionar las narrativas y los discursos que se han construido como expresiones de la realidad, incluidos los discursos pedagógicos y curriculares que se han constituido como actos de poder y se han posicionado como la verdad en el campo teórico y práctico de la educación.

Desde esta perspectiva, el currículo tampoco es fijo, ni es producto de una lucha fuera de la escuela por significar saberes legítimos. El currículo no es parte legítima de la cultura que

se transfiere a la escuela. El currículo es parte de la lucha misma por la producción de significado, la lucha misma por la legitimación. En este sentido, es una producción cultural (Lopes y Macedo, 2011, p. 92).

Cuando se habla de producción cultural no se trata de la cultura como un objeto de enseñanza, o un conjunto estático de características o conocimientos fijos compartidos por una comunidad, sino que, desde los lentes postestructurales, también es concebida como un proceso de significación. Considerando estas ideas, la relación que se establece con el currículo en tanto práctica cultural, tiene que ver con la capacidad de creación de significados de éste, siempre abierta.

Nos parece importante indicar que las perspectivas teóricas del currículo que mencionamos en este apartado se conectan con los retos del pensamiento crítico Latinoamericano en la necesidad de proponer teorías alternativas que sean móviles, mutantes y que superen el desprecio de la experiencia, así como la importancia de la incorporación de estrategias que vayan hacia la desnaturalización del conocimiento autoproclamado como válido (Carosio, 2017).

Las formas de comprensión (postestructurales y postcoloniales) nos posibilitan reconocer y explorar el currículo, no solo como el texto prescrito, o como la selección de contenidos (incuestionables) que llega a través de diferentes lineamientos a los contextos educativos, sino como *un proceso*, como *un lugar de disputa*, y de negociación de sentidos, un *texto* cultural, desde el cual es necesario analizar con atención las propuestas educativas y los significados que en ellas circulan. Mantener estos lentes críticos y discursivos del currículo son necesarios en la medida que las directrices educativas actuales tienden a revitalizar, incluso de manera explícita, las formas tecnocráticas del currículo a través de las pruebas de medición estandarizadas y las regulaciones al ejercicio profesional del/a maestro/a con la vigilancia y el control de su práctica. Por tanto, siguiendo a Miller (2014),

Los esfuerzos de teorización del currículo son actuales y cruciales en los esfuerzos no solo para criticar sino también para desplazar la excesiva obsesión actual de los productores de pruebas y los gurús de la evaluación con la “certeza” que entiende el currículo solo “como conocimiento predeterminado, empaquetado, fijo, inmutable y comprobable” (p. 2051).

De este modo, se requiere aún de la problematización de los lineamientos educativos actuales enraizados en modelos tecnocráticos, perturbando e interrogando lo que cuenta como contenido válido en la escuela, las personas que lo producen y lo que se valora o no como “eficiente”. Con ello, no buscamos dar respuestas universales, puesto que una teorización del

currículo en estas perspectivas culturales y discursivas, nos invitan a un análisis continuo en lugar del establecimiento de resultados finales. En ese proceso, es clave “abordar nuestro trabajo sobre el currículo como seres humanos que reconocen a diario su propia incoherencia, su carácter incompleto y los aspectos del currículo, siempre en construcción” (Miller, 2014, p. 2061). Tal noción del currículo tiene que ver con el carácter mutable e incierto de las interacciones educativas y de la diversidad de sus efectos en los sujetos, los cuales no pueden conocerse completamente, ni siquiera al finalizar tales interacciones.

Esta perspectiva también nos invita a ver el currículo como un lugar de la pregunta, y como un proyecto que intenta traer a la existencia, trascendiendo la lógica de contenidos y disciplinas, para ser la vida misma (Miller, 2021). De esta manera, la lógica del control, la predeterminación y la estandarización, propia de las perspectivas técnicas, son cuestionadas por otros significados que se vinculan con la indeterminación y la apertura a una multiplicidad de efectos que son imprevisibles. Por lo tanto, en este caso, es una perspectiva del currículo que consideramos importante ya que no tiene la pretensión de la totalización o de presentarse como una fórmula/receta solucionadora de las dificultades que existen en los contextos educativos, pasando por alto sus particularidades y sus contingencias.

Cada una de las teorías curriculares ha sido un discurso que se hegemonizó respecto a otros posibles, donde el objeto de currículo se constituyó con un significado propio, y que luego fue compartido y legitimado socialmente. Por lo que es importante mantener la atención con las soluciones y las prescripciones que se construyen por fuera de las conversaciones con los contextos y con los sujetos que los habitan, olvidando que la educación tiene que ver fundamentalmente con ellos/as (Macedo y Miller, 2018).

De tal forma, en este caso, partir de las perspectivas críticas del currículo tuvo que ver con la necesidad de leer los sentidos que tiene la experiencia escolar para la estudiante que ha sido desplazada de manera forzada, desde unos lentes no esencialistas, ni fundacionales, sino desde la mirada a un sujeto que se constituye/transforma en y a través de la práctica y experiencia escolar.

**2.1.1.3 Discursos curriculares en Colombia.** En nuestro país, el periodo entre las décadas de los años sesenta y ochenta es importante en relación con la historia de la teoría curricular, en tanto el currículo comienza a presentarse a través de la institucionalización y la ejecución de convenios internacionales para la modernización del sistema educativo y como parte estratégica de

la planificación para conseguir el desarrollo económico de los países económicamente “débiles” (Aristizábal et al., 2008). En este sentido la teoría curricular que circula entre 1960 y 1984 en Colombia se vincula con la presencia de una política hegemónica que llega a los países Latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX con la pretensión de mejorar las condiciones de vida a través de la planeación educativa (Martínez et al., 2003). En tales años la teoría curricular se presentó desde una racionalidad instrumental y técnico-mediática (con modelos, estrategias, procedimientos, prácticas y técnicas) que se distribuyeron como conocimiento válido sin tener en cuenta la diversidad cultural del país (Fernández, 2012; Aristizábal, 2012). Sin embargo, también es un periodo en el que gracias a las resistencias de colectivos de maestros/as en el llamado *Movimiento Pedagógico*, se generan espacios de debate y comienzan a circular las ideas de la reconceptualización del currículo y el cuestionamiento a su tecnicidad proveniente de teóricos y teóricas principalmente de los Estados Unidos, quienes proponían una teoría crítica e interdisciplinaria comprometida con la dinámica social e individual.

Los discursos curriculares en Colombia han estado asociados a concepciones del currículo que no han sido homogéneas ni estáticas y que en su desarrollo han ido y venido entre el interés técnico implantado desde los discursos oficiales y los acercamientos a las perspectivas críticas. De ahí que dentro la producción académica se puedan encontrar distintas metáforas del currículo que circulan en los estudios donde se aborda como *construcción; ciudad; campo; ambiente; plan; sistema* (Giraldo et al., 2021) y que da cuenta de la variedad de sentidos que transitan y que coexisten con las perspectivas técnicas de los discursos oficiales neoliberales. Igualmente dentro de la producción académica desde los años 80, el currículo se ha relacionado con el currículo oculto; el currículo propio; el currículo propuesto, desarrollado y logrado; y el currículo transversal, cada uno atendiendo a una forma de significar el currículo desde distintas formas de acercamiento de los/as autores/as, “Algunas de ellas hacen referencia al currículo como principio organizador; como dispositivo de control; como programa con múltiples recorridos; como secuenciación de temáticas; como sistema, como hipótesis de trabajo, como guía; como campo; y como posibilidad y limitación” (Giraldo, 2017, p. 43).

En consecuencia, se alude a la diversidad de formas en que se presenta, explica y conceptualiza el currículo en nuestro contexto, advirtiendo que en sus inicios se presentó una visión técnica que coexistía con una perspectiva crítica que daba un reconocimiento de su lugar en la configuración de subjetividades y carácter ideológico. Para las décadas de los años noventa y dos

mil se inicia una ampliación en la conceptualización y las formas de abordaje del currículo que continúan problematizando su sentido instrumental. Así por ejemplo desde la posibilidad de definición y consolidación del Campo Curricular en Colombia, López (2001) propone el currículo como un proceso *eminente investigativo*, “De ahí, que la duda, la perplejidad y la sospecha se constituyan en rasgos y características básicas de su construcción” (p.10), siendo importante en este proceso la *deconstrucción curricular* entendida como una actitud de búsqueda y una capacidad de abrirse a la incertidumbre y a las posibilidades.

Igualmente, para nuestro contexto, es importante resaltar conceptualizaciones y resignificaciones como el *currículo propio* que se basa en una lógica de los distintos pueblos, y que busca responder a las necesidades regionales teniendo en cuenta elementos como la identidad, la participación comunitaria, la cosmovisión, la lengua materna, la ritualidad y el sentido de lo sagrado (Olmos et al., 2021). Estas resignificaciones advierten de las tensiones entre un currículo hegemónico que establece áreas escolares obligatorias para todas las instituciones educativas y un currículo específico para las comunidades particulares que den cuenta de otras epistemologías (Giraldo, 2017). Siguiendo la problematización de las propuestas dominantes y excluyentes, Cuervo (2017) se refiere a la *proscripción curricular* como al destierro y al silenciamiento de conocimientos o contenidos que ejerce de manera voluntaria el/a maestro/a u otra instancia de decisión curricular por considerarlos socialmente no deseados evitando que puedan ser reconstruidos, revisados y recreados en el espacio escolar.

Ahora bien, en la medida que el propósito de la presente investigación se centró en el análisis de los modos de existencia de las estudiantes en la escuela, nuestra comprensión no estuvo guiada por la idea del currículo como un producto estático y neutro sino que tuvo en cuenta las perspectivas críticas y discursivas que analizan y problematizan las relaciones de poder que existen en torno a la experiencia escolar de los sujetos, y se orientan a las posibilidades de creación y producción de nuevos sentidos que se generan a través de sus interacciones cotidianas. Estas son perspectivas que consideramos necesarias para continuar con la problematización y la resistencia ante la hegemonía del discurso técnico en nuestro país, y como perspectivas que nos posibilitan mostrar los sentidos del currículo desde los contextos educativos situados.

### 2.1.2 Interseccionalidad

Partimos de la interseccionalidad como una perspectiva teórica y metodológica que nos permitió tener en cuenta las posicionalidades sociales cruzadas que tienen las estudiantes en el contexto de nuestro estudio.

Desde una perspectiva histórica, la interseccionalidad aparece ligada a distintos movimientos sociales y publicaciones lideradas por colectivos de mujeres afroamericanas, latinas, Asio-americanas y nativas americanas que denunciaban las presiones entrecruzadas a las que se veían sometidas en distintos ámbitos sociales, y por la necesidad de no mirar/hablar por un solo lente la realidad en que vivían. Desde la publicación de Kimberlé Crenshaw “*Cartografía de los márgenes: interseccionalidad, política de identidad y violencia contra las mujeres de color*”, la interseccionalidad comienza a tener implicaciones en las discusiones sociales y políticas en el campo jurídico estadounidense. Esta aparece como una categoría importante para visibilizar y abordar varias formas de discriminación de las mujeres negras en múltiples niveles sociales ya que los modelos de cuestionamiento de la subordinación de la categoría mujer (blanca, burguesa), en relación con los hombres, las excluía a ellas (Collins y Bilge, 2019).

En este punto de partida, se establecen algunos de los fundamentos de la interseccionalidad referidos a las necesidades de las mujeres negras y se presenta un análisis para demostrar que las múltiples identidades de ellas las sitúan en el campo de las desigualdades de forma distinta que a los hombres y a las mujeres blancas. En el contexto estadounidense de las décadas de 1960 y 1980, las experiencias de las mujeres negras no eran afectadas por una sola forma de dominación (racismo, sexismo, clasismo, colonialismo) sino por la convergencia de varias o todas ellas.

Desde los consensos que se han generado alrededor del término interseccionalidad, en los movimientos académicos y políticos se sugiere que es una forma de abordar las experiencias de las personas configuradas por diversos factores/categorías sociales que se influyen mutuamente (Collins y Bilge, 2019).

La comprensión de las desigualdades que atraviesan las mujeres pasa por ubicar el foco de atención en las experiencias donde entran en juego diferentes sistemas de desigualdad/dominación, además, que “La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otras.” (Lugones, 2008, p.81). Desde esta perspectiva los ejes de división e identificación de una sociedad como el género, la etnia, la edad, la clase, la

dis/capacidad no actúan o se desarrollan solos, sino que se construyen simultáneamente en distintos órdenes (Viveros, 2016). Por lo tanto, la interseccionalidad se ha configurado como una categoría teórico-metodológica que posibilita la comprensión de las relaciones sociales de poder y los contextos de producción de las desigualdades a través del abordaje de las diferentes posicionalidades de los sujetos, hombres y mujeres, históricamente situados/as (Magliano, 2015).

Esta mirada se conecta con la necesidad de la deconstrucción propuesta en la categoría de género, ya que se propende por una mirada de la mujer desde las posicionalidades diversas en que ellas existen, cuestionando cualquier intento de universalización. En este caso, situarnos en el punto de vista particular de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada permite una visión más inclusiva del poder que abre espacio para la formulación de preguntas sobre las conexiones y desconexiones entre lo local y lo global (Mohanty, 2008; Viveros, 2016).

La interseccionalidad además de establecer una crítica a las lógicas de dominación producida por el sexismo, el racismo y el clasismo, propone una deconstrucción de la noción del sujeto universal y de las categorías relacionadas con la identidad, desenmascarando los falsos universalismos. A su vez, desde la interseccionalidad, se posibilita hablar de la configuración cruzada de las relaciones de poder para dar cuenta de las condiciones de opresión de algunas comunidades invisibilizadas por la racionalidad moderna, occidental, eurocéntrica y patriarcal, involucrando de esta manera, el análisis de categorías de clase, raza, etnia, sexo, edad (Zambrini, 2015). En esta línea, nos parece importante el vínculo que se establece con las teorías postestructuralistas, desde las cuales se asume la crítica al sujeto universal, cuestionando la racionalidad moderna, y la perspectiva de la identidad que se deriva de ella, basada en binarismos tales como naturaleza/cultura, objeto/sujeto, masculino/femenino, público/privado.

Desde esta mirada epistemológica, es importante partir de la heterogeneidad de las mujeres, no de la mujer, ni de las mujeres como un colectivo homogéneo. El término mujer, individual, ha sido una categoría producida desde la lógica occidental como el otro del hombre sosteniendo el carácter dual, esencial y opuesto. Por su parte cuando se habla de *mujeres* se habla desde una categoría que implica una conexión con la práctica, con los movimientos e historias colectivas, situadas y que son singulares. Sin embargo, tampoco se trata de hablar de las mujeres en plural como un colectivo homogéneo, constituido y coherente, con identidades idénticas, sino que implica estar atentas a la heterogeneidad de las experiencias.

En el caso de la presente investigación, la interseccionalidad como una perspectiva teórica y analítica nos ayuda en la comprensión de las identidades como construidas y múltiples en la lógica que sugiere Mohanty (2008), de tener el cuidado con el establecimiento de comparaciones en relación con las experiencias de mujeres de otros contextos como si fuesen el ideal o la norma de existencia única, verdadera o legítima. De tal modo, esta perspectiva ofrece la posibilidad de dar legitimidad al conocimiento situado, y comprender otras experiencias y contextos diversos, sin la pretensión de establecer generalizaciones. Igualmente fue, una perspectiva clave en este caso, toda vez que la exploración y el análisis del género, como una posicionalidad importante del estudio, no podría realizarse sin relacionarlo con otras categorías sociales como la clase social, la edad, la etnia, el origen geográfico y en este caso particular, la historia de desplazamiento forzado, categoría que empieza a ser necesaria dentro de los estudios actuales relacionados con las migraciones:

Los procesos migratorios, al estar conformados por diversos ejes de desigualdades, resultan un campo relevante para el análisis teórico y empírico de la interseccionalidad. En las migraciones internacionales, las clasificaciones de género, clase, origen nacional, raza, etnicidad, edad, condición migratoria y religión pueden incidir directamente en la vida cotidiana de mujeres y varones e influir de manera determinante en su acceso a derechos y oportunidades, así como en las situaciones de privilegio o de exclusión que de ellas se derivan (Magliano, 2015, p. 700).

La interseccionalidad permite pensar en causas múltiples e interconectadas de la *desigualdad social*. De tal modo, invita a trascender una comprensión de la desigualdad basada en la clase, la raza, la etnia o el género por separado, para considerar las interacciones con las otras categorías históricamente situadas, teniendo en cuenta los contextos en que se producen y se han producido las desigualdades. En este sentido, no existe un racismo o un sexismo puro, sino que, en su construcción, se entrelazan diferentes categorías sociales que no se pueden obviar en el análisis.

Igualmente, es necesario pasar de marcos descriptivos sobre la producción de conocimiento androcéntrica, para producir y visibilizar la interpretación del mundo y de la realidad desde las mujeres, que vivimos y construimos las experiencias en una situación localizada, en un contexto histórico, social y vivencial específico.

A su vez, en el campo educativo, la interseccionalidad es una categoría importante para indagar sobre las experiencias escolares y las formas en que son permeadas por las desigualdades

raciales, sociales, de género, de etnia o dis/capacidad. Además, es clave no solo para el análisis de las identidades de los/as estudiantes, sino desde el abordaje de temas relacionados con la vida en el aula, y la formación de maestros/as, ya que “La desigualdad social no se asienta únicamente en las estructuras educativas ni en las condiciones culturales de los estudiantes, sino más bien en la interacción entre ambas” (Collins y Bilge, 2019, p. 178), por lo que se hace necesaria la ampliación del análisis interseccional a las realidades escolares situadas.

Por otro lado, consideramos importante mencionar que la interseccionalidad, conectada con los feminismos decoloniales, problematiza la misma categoría de género cuando ésta no conversa o invisibiliza las formas plurales en que lo femenino y lo masculino se construyen. Por lo tanto, fue importante en la lectura de los modos de existencia de las estudiantes, radicalizar esta categoría, y reconocer que el género no es universal y que adquiere modos de existencia que son acorde a su contexto de producción y de subjetivación.

En este sentido, analizar los modos de existencia de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, significó situarnos en un punto de su historia desde las relaciones sociales imbricadas de género, clase social, edad, etnia y procedencia. Es una manera de ver como las interacciones entre esas categorías se actualizan y confieren un significado específico en sus trayectorias escolares. De tal modo, siguiendo a Mohanty (2008) el punto de vista particular de las niñas y mujeres despojadas ofrece una visión más inclusiva del poder sistémico, además que estas experiencias abren espacio a preguntas sobre las conexiones y desconexiones entre lo local y lo global.

### **2.1.3 Trayectorias y construcciones alrededor de la categoría género**

Consideramos importante y necesario el acercamiento al género, desde su carácter *discursivo, relacional, social y político*. El carácter discursivo nos permite movernos en la idea de un sujeto que no pre-existe a las interacciones sociales, sino que se produce de manera constante en medio de una arena social que es cambiante. Mientras, su carácter social y político, nos posibilita reconocer y analizar las condiciones de producción de sentido, las inclusiones, las exclusiones y los agentes que hacen parte de ese proceso, así como las posibilidades de producción alternativa que surgen de las resistencias a los modelos hegemónicos y homogeneizantes que se mantienen y reproducen en la escuela. Si bien no se niega el carácter biológico en la producción del significado

del género, en este caso, se privilegia su construcción social, histórica y política pues permite analizar la relación género-poder, y la opresión de la mujer relacionada con las estructuras sociales (Scott, 2008).

**2.1.3.1 Orden social y relacional del género.** Según Scott (2008), el género “se refiere a todo un sistema de relaciones que puede incluir el sexo, pero que no está directamente determinado por este ni tampoco es directamente determinante de la sexualidad.” (p.53). Desde esta perspectiva, el género se constituye a partir de las redes de significación que se crean y re-crean entre los sujetos, las instituciones, y las prácticas cotidianas donde se encuentran. Al mismo tiempo, hace parte de un sistema organizador de sectores de la vida social tales como el trabajo, la familia, la educación, la política, las relaciones y la cultura, de modo que en las interacciones con los demás, los sujetos ponemos en práctica constantemente las normas y las expectativas de género que circulan a través de distintas instituciones y artefactos sociales. Sin embargo, no se concibe de una forma determinista o estática pues “a medida que el orden social cambia, y que participamos en diferentes instituciones y organizaciones sociales a lo largo de nuestras vidas, nuestro comportamiento de género cambia” (Lorber, 2010, p. 9), de ahí que pueda hablarse de las producciones y acciones alternativas en torno al género en tanto hace parte de un conocimiento sociocultural que se desarrolla y se construye a partir de las interacciones humanas y de las relaciones de poder que se legitiman en una sociedad. Estas relaciones van conformando un conocimiento que no es absoluto, sino que es siempre relativo en tanto no es previo a la organización de la sociedad, sino que deviene con ella y podría ser de otra manera.

En relación con las dinámicas culturales y sociales, Scott (2008) destaca cuatro elementos del género que se encuentran interrelacionados: a) Los símbolos como las representaciones, los mitos desde los cuales se invocan y exaltan ciertas figuras y modelos o ideales de ser deseables; b) los conceptos normativos que suelen expresarse como leyes educativas, científicas, religiosas, políticas y que suelen adquirir oposiciones binarias; c) A través de las organizaciones sociales como la familia, el mercado laboral, el sistema educativo y no solo a través del parentesco; y d) la constitución de la subjetividad. Estos elementos dan cuenta de la red discursiva que hace parte de la construcción de la identidad de género por tanto circunscribir su producción a uno solo de estos elementos excluiría las experiencias y significados que se crean a partir de los otros encuentros que tienen los individuos a lo largo de su vida.

En esta perspectiva, es fundamental el carácter dinámico de la agencia del sujeto, acorde a las condiciones de posibilidad que ofrece su contexto. De este modo, abordar el género en su perspectiva social y relacional, implica hablar de un sujeto que no es determinado y existente por fuera de las relaciones sociales y de poder, sino de un sujeto contingente y constantemente producido, una posibilidad permanente en un proceso de resignificación, lo que implica que existen estructuras, discursos y prácticas que impulsan esa construcción (Butler, 2001). De ahí que sea necesaria la pregunta por las condiciones que llevaron a la generación de las subjetividades de unas determinadas formas y los mecanismos por los cuales podrían ser de otra manera, ya que el sujeto es una posibilidad permanente en un proceso de resignificación.

Es importante el cuestionamiento que se realiza a la afirmación de la existencia de un sujeto per-se, una entidad previa y final, no producida y por tanto estática. En esta misma línea, el cuestionamiento al significado único de la categoría mujer u hombre, como una forma de existencia esenciales, es necesario ya que devela los procesos por los cuales se producen esas identidades y aquellos por los cuales pueden ser de otra manera. En relación con el concepto mujeres, no se trata de abandonar la categoría sino de analizar el origen, el contexto y las condiciones de producción de los significados que se han dado al término. Esto implica un ejercicio de deconstrucción de significantes para abrirlo a la multiplicidad de sentidos, y en tal medida, dejar el término libre de significaciones que lo restringen al ámbito de lo privado, lo doméstico y lo maternal.

Esta mirada, no solo aleja el significado del género de su determinismo biológico, sino que lo distancia del determinismo que puede implicar el pensar que un sujeto deberá ceñirse a las construcciones culturales realizadas y preestablecidas en su comunidad. Dicha tensión se resuelve en el plano de la elección del sujeto. El cuerpo sobre el que se piensa y se define un género también es una construcción en sí misma, no solo una imposición externa. Por lo tanto, los significados atribuidos a este en la comunidad son variables ante la voluntad del individuo.

Ahora bien, un modo de acercarse a la construcción del género y a las formas en que se produce la identidad es a través de *las experiencias*. En este caso, desde una perspectiva epistemológica, la atención a la experiencia de las mujeres pone en cuestión las formas tradicionales, objetivistas, y asépticas de la construcción del conocimiento científico que se tenía hasta mediados del siglo XX. En este sentido, la experiencia pasa de ser solo un objeto de estudio cuyos resultados son incontrovertibles, para concebirse desde el testimonio y desde los procesos que producen la

diferencia. No hay una centralidad en la experiencia como evidencia o como hecho histórico, sino en la construcción o el establecimiento de esa experiencia.

Esto conlleva poner la atención en los procesos de producción de identidad e insistir en la naturaleza discursiva de la “experiencia” y en la política de su construcción. La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político (Scott, 2001, p. 72).

En esta lógica relacional, histórica y política, acercarse a la construcción desde las experiencias de las mujeres es importante considerando la cualidad discursiva, en tanto los sujetos se constituyen discursivamente, su formación no ocurre fuera de significados establecidos, pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado (Scott, 2001).

**2.1.3.2 Orden político del género.** El carácter relacional y social del género no se desliga de sus relaciones políticas y discursivas puesto que no se trata únicamente del aprendizaje social de unas normas y valores vinculados a la mujer y a los hombres, sino que dichas construcciones también se encuentran ligadas a redes de poder que, a través de las instituciones, las prácticas y los discursos cotidianos, constituyen y legitiman jerarquías entre los géneros. Por otra parte, según Scott (2001), no solo es importante la visibilización de aquellos sectores que habían sido invisibilizados y subalternizados a través de historia, sino que es fundamental la problematización de las categorías sociales a las cuales pertenecen aquellos sectores, no como entidades fijas y con identidades preestablecidas, sino como identidades constituidas discursivamente, es decir, en relación con otras categorías igualmente cambiantes y contextualizadas.

A su vez, desde el punto de vista político, los principales tipos de feminismos se han enfrentado al orden social del género desde *la reforma, la resistencia y la rebelión* (Lorber, 2010). Esta clasificación se encuentra relacionada con la respuesta de los movimientos feministas a la desigualdad social producida por el género y que ha mantenido a las mujeres en condiciones de desventaja frente a los hombres en distintas estructuras sociales.

*Los feminismos reformistas* hacen parte de los movimientos liberales, marxistas, socialista postcoloniales y asiáticos que tuvieron su apogeo en la década de los años 70. Desde estas corrientes se analizó la desigualdad de género en la estructura social, de modo que se centraron en que tanto los hombres como las mujeres tuviesen acceso a las instituciones y las mismas

posibilidades económicas y posiciones sociales. De modo tal, la estructura es la que debe modificarse de manera que se reconozca y se garanticen a las mujeres los espacios y las libertades otorgadas a los hombres tales como el acceso a las universidades, al gobierno, a la misma remuneración económica y a vivir su vida con libertad. También, la perspectiva de la reforma combate la discriminación, y con ella se logran varios objetivos de igualación de la mujer a nivel político, social y económico. Estos feminismos de la reforma que sentaron las bases de los feminismos de la Segunda Ola posibilitaron visibilizar la estructura del orden social del género, y con ello realizar las exigencias para el equilibrio en derechos con los hombres.

Desde *los feminismos de la resistencia* que incluyeron los movimientos lésbicos, radicales, los del punto de vista y psicoanalíticos, no basta con igualar las condiciones de vida entre los hombres y las mujeres, sino que es importante que se construyan perspectivas desde nuestras experiencias como mujeres y que en términos académicos e investigativos se generen preguntas desde una perspectiva crítica feminista, que reflejen los puntos de vista de quienes han sido encajados en modelos hegemónicos y/o excluidos. En este sentido, más allá de que las mujeres entremos a ocupar los lugares y a vivir en las estructuras y lógicas construidas desde y por los valores masculinos, es importante que las producciones intelectuales y culturales se valoren dentro de marcos referenciales y formas de construcción propia, que puedan ser legitimados en los colectivos situados histórica y culturalmente. Así mismo, se considera una gran contribución el enfoque desde los feminismos *del punto de vista* pues parten de la perspectiva de las mujeres desde su ubicación física, social, emocional y mental, y desde la cual muchos grupos étnicos, raciales han hecho visibles sus valores y contribuciones.

En *los feminismos de la rebelión de género* se encuentran los movimientos multirracial/multiétnico, estudios feministas de los hombres, la construcción social, y el movimiento postmoderno, desde los cuales se sostienen que el género se construye y se mantiene socialmente a través de la práctica, además no desconocen las múltiples fuentes de desigualdad que se intersectan en la realidad del sujeto como la raza, la etnia, la clase social, la religión, etc., por lo que su objetivo es dismantelar las categorías sociales y las formas en que se producen y conservan.

Desde el punto de vista de algunos movimientos feministas, acciones como la revisión y reflexión de la cultura, del conocimiento, de la ética y otras formas de producción desde el punto de vista de la mujer, son acciones políticas en la medida que su intención es transformar el modo

en que se han legitimado las estructuras que sostienen unas determinadas formas de comprensión del mundo (Lorber, 2010). En este sentido, fue importante situarnos en las recomendaciones, estrategias y formas propuestas de los movimientos del punto de vista en tanto nuestra mirada conversa con las experiencias de las mujeres escolares situadas en una realidad social concreta y atravesadas por dinámicas económicas, históricas y políticas que han tenido diversas implicaciones en sus vidas y trayectos escolares.

Estos feminismos del punto de vista conversan con la perspectiva interseccional ya que cuestionan la universalidad del sujeto, y nos posibilita dialogar con las realidades, y con las experiencias de las estudiantes sin encuadrarlas en formas predeterminadas. En este sentido, son perspectivas que epistemológicamente dialogan entre ellas, al cuestionar los universalismos, los dualismos y poner el acento en las distintas posiciones sociales en que se ubican las mujeres. Por lo tanto, estas perspectivas nos posibilitan, en este caso, reconocer desde las experiencias de las estudiantes, los significados que le otorgan a su cotidianidad escolar a partir de las relaciones entre las diversas posicionalidades sociales.

#### ***2.1.4 La interseccionalidad y la deconstrucción del género***

En el encuentro de estas dos perspectivas teóricas, resaltamos las posibilidades de mirar/conversar con la mujer desde lo local, desde su situación particular, sin encerrarla en categorías preestablecidas y universales, lo que implica una lectura respetuosa y comprensiva de las múltiples formas en que existen. La deconstrucción del género implica entonces el distanciamiento de posiciones radicales que a veces le obligan a encajar en determinados modelos y roles sociales. Así mismo, considerando el sentido relacional y discursivo del género, la categoría mujer no se comprende de manera universal, lineal y unívoca.

Defender la categoría de las mujeres como un lugar de posibles resignificaciones, significa expandir las posibilidades de agencia. Por ello, realizar un estudio interseccional desde las experiencias de las estudiantes mujeres que fueron desplazadas de manera forzada, implicó hacer una lectura crítica de los procesos por los cuales se han legitimado prácticas y discursos en el contexto escolar que las invisibilizan y las excluyen, pero también explorar los modos de existencia que ellas crean alternativamente para estar, desplegar sus potencialidades y resistir a las propuestas educativas que buscan encasillarlas.

Ese ejercicio de deconstrucción implica, siguiendo a Lopes (2014), asumir que la oposición es construida socialmente y no fija. En este sentido, el proceso de deconstrucción permite superar la lógica de la oposición masculino-femenino donde el masculino es el dominante y el femenino el oprimido, para perturbar esa idea y observar que el poder se ejerce en muchas direcciones, de hecho “el ejercicio del poder puede, fracturar y dividir internamente cada término de la oposición” (p.37). Esta perspectiva posibilita ver a la mujer más allá de lentes victimistas para analizar de manera crítica sus experiencias, sus agencias y los modos diversos en que se perturban las nociones simplistas de hombre dominante y mujer dominada. Lo anterior, también considerando que los grupos nombrados como los dominados también producen diversas formas de resistencia y de ejercicio del poder que terminan por cuestionar la oposición binaria, generando la oportunidad de comprensión de las diferentes formas en que se constituye y transforma lo femenino y lo masculino sin ser reconocidos como “verdades”. Por tanto, las identidades como mujer, hombre, negro, pobre, son posicionalidades inestables, cultural y políticamente y en este sentido constituyen “una narrativa, un relato, una historia. Algo construido, dicho, hablado, no simplemente encontrado” (Scott, 2001, p.65).

Estas formas de comprensión del género son importantes para la presente investigación en tanto cuestionan la categoría única de mujer, vista como una totalidad abstraída de las estructuras y las relaciones sociales. Por lo que el carácter vinculante y relacional del género lo posiciona como un punto clave del análisis en tanto “es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” y a su vez puede extenderse a otras categorías identitarias que han significado exclusiones y discriminación a través de la historia como la raza y la clase social (Lopes, 2014).

Es en este punto donde consideramos que la interseccionalidad nos posibilitaría ir más allá del orden social del género para analizar y comprender las desigualdades producidas por las imbricaciones de varias posicionalidades sociales en la experiencia escolar de las estudiantes desplazadas, y no solo desde una categoría de diferencia. De este modo, tanto el género como la interseccionalidad entre distintas categorías sociales adquieren sentido en contextos e investigaciones situadas, y, en este caso, el sentido se visibilizó a partir de las relaciones entre las posicionalidades sociales que las estudiantes manifestaron en sus narrativas. De tal modo, las categorías sociales, y lo que éstas significaban, no podían establecerse de modos fijos ya que dentro de la perspectiva interseccional y deconstructiva del género tienen que ver con los contextos de producción y con lo que los sujetos, en este caso, las estudiantes tenían por decir.

### **2.1.5 Relación currículo y género**

Desde algunos de los estudios realizados sobre el currículo en las perspectivas posmodernas, feministas, postestructurales y poscoloniales, el currículo está vinculado de una manera directa con la construcción de identidad de los sujetos, donde algunos marcadores sociales como la etnia, la raza, el género, la sexualidad han sido problematizados desde los lugares y formas en que han sido significados.

Las primeras cuestiones en términos de la relación género-educación se vincularon a las problemáticas del acceso que tenían las mujeres a las instituciones sociales que habían sido privilegiadas para los hombres, pero ya en una segunda etapa de los análisis en la relación género-curriculo, las preguntas se vinculan con el qué del acceso y la crítica se dirige a la necesidad de transformar radicalmente las instituciones, las formas de conocimiento y a las maneras en que el estar o el ser incluidas en determinados espacios exclusivos para los hombres, no garantizaba que los intereses, necesidades y modos de existencia de las mujeres estuvieran en ellos.

En términos epistemológicos el currículo ha tenido una fuerte carga asociada a lógicas masculinas tanto a nivel estructural como en el desarrollo y en las prácticas cotidianas y en muchos sentidos continúa siendo la expresión de la cosmovisión masculina:

El currículo oficial valora la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia. Todas esas características reflejan las experiencias y los intereses masculinos, desvalorizando, en cambio, las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de los vínculos personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación – características que están, todas ligadas a las experiencias y a los intereses de las mujeres (Silva, 2001, p. 6).

Las formas verticales de establecer la relación con el conocimiento, que privilegian el individualismo y la competencia, han estado estructuralmente en el currículo y en la escuela y han contribuido con la negación, subyugación y eliminación de otras experiencias y formas de existencia distintas a la hegemónica. En este sentido el currículo como un “artefacto” que corporiza y produce relaciones de género requiere un análisis crítico en la producción de sentidos de género que se viven, producen y negocian desde la escuela (Silva, 2001).

En la perspectiva género-currículo no se busca negar ni excluir la experiencia y los *insight* masculinos sino más bien que se vinculen y articulen en forma relacional ambas experiencias (masculina-femenina) y dentro de ellas, los modos diversos de existencia que se crean permanentemente, sin relacionarlas de manera determinante con hombre-mujer. Además, porque esa hegemonía no ha sido sólo masculina, invisibilizando la realidad y experiencias femeninas, sino que los modos diversos de experiencia masculinos han estado vinculados con otras formas de exclusión relacionado con sus vivencias sexuales, étnicas, raciales, religiosas, etc.

La relación entre currículo y género, además de ser contextual por estar histórica y socialmente situados, también es una relación que tiene implicaciones en la construcción de la identidad en la medida que el currículo como práctica social permea la cotidianidad escolar de manera permanente por lo que “entender el currículo es crucial para comprender las formas en las cuales las identidades de género de los estudiantes y las estudiantes se han configurado por medio de los significados que circulan en el día a día de la escuela.” (Giraldo, 2014, p.214). Por tanto, la mirada al currículo es importante en tanto a través de este circulan mensajes que los/as estudiantes escogen o no, actúan o no de acuerdo con unas normas sociales.

Sin embargo, en este caso asumimos que analizar el currículo desde una perspectiva de género, no se desliga de la mirada a las conexiones y relaciones que se generan a partir de otras experiencias o posicionalidades sociales como el desplazamiento forzado, la edad, la etnia, la procedencia y la clase social, por lo que siendo el género una posicionalidad clave en este estudio, en tanto partimos de la pregunta por los modos de existencia de las niñas y adolescentes en la escuela, fue fundamental realizar el análisis teniendo en cuenta las relaciones con las demás posicionalidades sociales.

## **2.2 Antecedentes y recorridos previos**

Delimitado el foco de exploración fue importante trazar una ruta que nos permitiera identificar el estado de la cuestión desde las investigaciones más recientes sobre las relaciones entre el desplazamiento forzado, el género, la interseccionalidad y el currículo. Los criterios de búsqueda y selección de los estudios previos fueron las categorías centrales de las preguntas de investigación destacando: a) Las exploraciones que relacionaban desplazamiento forzado, escuela y currículo; b) Estudios centrados en experiencias escolares de niñas y adolescentes que fueron desplazadas de

manera forzada; c) Análisis interseccionales entre género, desplazamiento/migración forzada, experiencia escolar y currículo.

Ante la particularidad de nuestras preguntas y la amplitud en cada uno de los campos disciplinares presentaremos los estudios encontrados de la siguiente manera: **1.** Educación y desplazamiento forzado, abordajes y retos; **2.** Escuela, conflicto armado y desplazamiento forzado: experiencias y voces situadas; **3.** Currículo y desplazamiento forzado desde una perspectiva interseccional y de género.

### ***2.2.1 Educación y desplazamiento forzado, abordajes y retos***

En la relación desplazamiento forzado y educación encontramos algunos estudios en Colombia centrados en los indicadores de acceso y de cobertura y otros que visibilizan las dificultades pedagógicas y curriculares existentes para acoger a los niños y las niñas que fueron desplazados/as de manera forzada. Por ejemplo, en el análisis a los principales indicadores sobre el acceso a la educación formal que tienen los niños, niñas y jóvenes, Castiblanco-Castro (2020) encontró que al nivel de primaria accede el 8%, a la secundaria el 5% y al nivel de educación superior, no más del 2% de personas en condición de desplazamiento forzado interno, lo que indica que siguen existiendo barreras educativas que aumentan la vulnerabilidad de la población infantil y joven. Al mismo tiempo el estudio señala que las normas y programas que buscan ayudar a mitigar los problemas estructurales del desplazamiento son insuficientes en tanto no se tuvieron en cuenta las particularidades del acceso a la educación para las personas que fueron desplazadas, dándole un tratamiento común con todas las políticas públicas y no como un grupo específico de atención estatal.

La investigación de Torres (2021) sobre las políticas públicas en Colombia para las infancias desplazadas entre los años 2008-2018, también nos permitió reconocer las tensiones existentes entre una propuesta educativa con enfoque inclusivo y las realidades locales e institucionales. Según los resultados del estudio persisten escenarios de exclusión relacionadas con concepciones y discursos hegemónicos sobre la infancia que no se corresponden con la realidad que vivencian niños, niñas y adolescentes en la educación. Se reitera que además del cumplimiento de la cobertura y la inclusión en las aulas regulares, es importante que se fortalezcan espacios de acogida, se piense y garantice la formación docente para la atención de estos grupos poblacionales,

y se adelante en la construcción de programas que tejan una red de conocimientos diversos que tengan en cuenta las voces de los niños y las niñas con su forma de ver el mundo.

En la misma perspectiva, desde una investigación con 34 instituciones de Colombia, Nova et al., (2015) encontraron que, si bien las instituciones posibilitan el acceso de la población desplazada, en un grupo numeroso de ellas, no se encuentra en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) alusiones concretas a estrategias o adecuaciones pedagógicas y curriculares para los/as estudiantes desplazados/as. En su mayoría, la inclusión se relaciona con propósitos asistencialistas y de manera específica con los cupos y el apoyo nutricional a niños/as y adolescentes con dificultades cognitivas, socioemocionales y físicas. De tal modo, la inclusión no se relaciona con los/as estudiantes desplazados/as y las necesidades de implementar estrategias pedagógicas orientadas a ellos/as. Además, algunas de las prácticas pedagógicas continúan siendo homogeneizadoras y no posibilitan la autodeterminación de los estudiantes. Los investigadores afirman que no se observó una propuesta crítica y problematizadora de la situación del desplazamiento que integre en el currículo la heterogeneidad de saberes y culturas. Finalmente, sugieren la importancia de pensar en lineamientos generales sobre el desplazamiento que ayuden a fortalecer los procesos escolares.

De otro lado, la investigación de Angulo y Rojas (2021) advierte que, si bien la escuela es un lugar de importancia para la reconstrucción de las vidas de los/as estudiantes que fueron desplazados/as de manera forzada, a veces se invisibilizan sus historias, dando prioridad a los contenidos disciplinares y a la preparación para la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas generando una indiferencia frente a contenidos culturales que son importantes y necesarios para ello/as. Esta invisibilización genera un desplazamiento del discurso social mediado por la indiferencia en algunas prácticas de los/as maestros/as. Los autores encuentran la dificultad de los/as niños/as para expresar y contar sus historias a los/as compañeros/as y docentes por temor al estigma y a las burlas. Igualmente encuentran en los relatos de maestros/as y directivas el temor de involucrarse demasiado con las historias de los/as estudiantes por la falta de tiempo ante la premura del cumplimiento de sus planes de estudios y por evitar la estigmatización de los/as estudiantes desplazados/as. En este sentido, se destaca que la escuela y el currículo requieren de espacios y programas en donde los/as estudiantes puedan compartir, escuchar, relatar las experiencias vividas y desde allí reflexionar sobre posibilidades de reconstrucción del proyecto de vida desde la educación.

En esta misma línea, Peña (2021) realizó una investigación enfocada en analizar las acciones y dinámicas educativas que transforman y flexibilizan el currículo para que cobije las necesidades de los/as estudiantes que fueron víctimas del conflicto armado, considerando las implicaciones en su proceso escolar actual. Según los resultados, los estudiantes manifiestan dificultades para expresar lo que sienten con el grupo de compañeros/as y con sus maestros/as, y que los estudiantes prefieren estar aislados orientando sus actividades a la individualidad. Por otro lado, encuentra que ven en la escuela un lugar donde solventan necesidades básicas como la alimentación, aspecto que en algunos casos motiva a su permanencia.

En otra investigación reciente, Gómez (2020) encuentra que pese a las condiciones de acceso que se brindan en Colombia, la permanencia continúa siendo un reto para el sistema educativo, pues en la institución donde realiza el estudio, a partir del grado séptimo se evidencia una disminución paulatina de los/as estudiantes matriculados/as. El conflicto armado que ha generado el desplazamiento forzado ha modificado las dinámicas familiares, llevando a varias migraciones, desintegración familiar y precarias condiciones económicas que afectan el proceso escolar continuo. En este sentido, resalta que el aprendizaje tiene que ver no solo con el desarrollo cognitivo sino con factores sociales, económicos y emocionales que dificultan el pleno y satisfactorio proceso formativo. Además, la autora menciona las dificultades socioculturales e históricas que han vivido los pueblos del pacífico colombiano y las comunidades afrocolombianas debido a un desconocimiento de las particularidades culturales, sociales, económicas y ambientales de la población.

Igualmente, Villegas (2018) realizó un análisis de la incidencia del conflicto armado en la deserción escolar encontrando que en el caso colombiano hay distintos factores que hacen más complejo este fenómeno, especialmente con los niños y las niñas de sectores rurales, con la población indígena, afrocolombiana y con las mujeres. En este estudio también se destacan factores como la deserción por los peligros que se encuentran en el trayecto que deben recorrer entre sus hogares y las escuelas. El autor también considera que la edad es una variable importante en los análisis de la deserción ya que, en los casos de los/as niños/as de primaria guarda relación con problemas de adaptación al ambiente escolar, mientras en secundaria se relaciona con las dificultades en la economía familiar y la poca interacción entre la cultura escolar y la cultura juvenil. En el caso de las mujeres la deserción es mayor en sectores rurales o cuando hay altos

índices de violencia intrafamiliar, embarazos tempranos, un ambiente escolar “inadecuado” y por las distancias entre sus hogares y la escuela.

Fajardo Mayo et. al (2018), también mencionan desde su estudio los siguientes factores vinculados con la deserción escolar por el conflicto armado: la desmotivación, la necesidad de trabajar por las dificultades económicas en sus familias, la extraedad, los peligros que corren sus vidas por las distancias que hay que recorrer entre sus casas y las escuelas, los cambios en la estructura familiar que implica que deban asumir labores domésticas y del cuidado de sus hermanos. A su vez el derecho a la educación se afecta por el reclutamiento, el daño a la infraestructura de las escuelas, por los combates que afectan el desarrollo de las clases y las amenazas o intimidación a los/as maestros/as, generando ausencias y retrasos. Frente a este panorama, los autores también resaltan la importancia de trascender el discurso de victimización para tener en cuenta los potenciales individuales y colectivos de los/as estudiantes que los/as convierten en sujetos políticos que pueden enriquecer procesos en sus familias, escuelas y comunidades.

La investigación de Gamboa-Suárez et al., (2019), también da cuenta de la relación del abandono escolar con el desplazamiento forzado, el conflicto armado y las condiciones socioeconómicas que se derivan de los hechos de violencia en Colombia. Uno de los efectos graves señalados es la inestabilidad económica de las familias que fueron desplazadas lo que se convierte en determinante de abandono escolar por la falta de recursos. Al mismo tiempo, encuentran que hay falta de motivación relacionado con la rigidez curricular y los climas escolares que a veces generan presiones que llevan a la desmotivación. Concretamente los autores refieren en esta investigación que no existe independencia entre las categorías sociales y que más bien hay una correlación con las variables de edad, género, víctima del conflicto armado e inclusión en el campo laboral.

De manera particular, desde las propuestas oficiales de inclusión de los estudiantes colombianos también encontramos análisis de las propuestas de educación flexible, específicamente *Aceleración del Aprendizaje y Caminar en Secundaria*, que tienen como prioridad nivelar en las competencias básicas a los estudiantes que por distintas condiciones socioeconómicas, culturales y personales se encuentran en extraedad. Aunque han sido propuestas especialmente implementadas en los sectores rurales, han venido siendo adaptadas en algunos contextos urbanos del país. En este caso, desde la perspectiva de Moreno (2018), la flexibilización

que se realiza desde las competencias genera violencia estructural al minimizar los contenidos frente a los que abordan los demás estudiantes. Sin embargo, según Mahmoud y Roberts (2018) las experiencias de la implementación de propuestas de aprendizaje acelerado en otros países con presencia de refugiados y migrantes, ha contribuido en su restablecimiento debido a que no solo se enfocan en el contenido curricular y el desarrollo de habilidades, sino en el fortalecimiento psicosocial de niños/as y jóvenes.

En su mayoría, las anteriores investigaciones hablan de las ausencias y las falencias que existen en Colombia en términos educativos de protocolos y programas de acogida para los/as estudiantes que fueron desplazados/as de manera forzada. Además, resaltan la condición re-victimizante que se puede generar desde la escuela, al continuar bajo estructuras y discursos dominantes que no incluyen su cultura, sus historias, sus lenguajes y modos de existencia debido al afán de regularizarlos/as y nivelarlos con los demás compañeros/as que no vivieron el desplazamiento. En este sentido se evidencia la ausencia de una política pública clara que garantice la universalidad y el acceso en los lugares más alejados, así como propuestas pedagógicas y curriculares que vayan más allá de la idea de la adaptación de los estudiantes desplazados/as a los nuevos contextos escolares.

De manera concreta los estudios presentados en este apartado dan cuenta de dos aspectos que consideramos importantes en nuestra investigación: 1) Las ausencias aun evidentes en Colombia en términos de política pública y programas que orienten las prácticas en los contextos escolares con los niños/as desplazados de manera forzada; 2) La ausencia de investigaciones que relacionen o aborden de manera concreta el desplazamiento forzado, la educación y la niñez desde una perspectiva interseccional/de género.

### ***2.2.2 Escuela, conflicto armado y desplazamiento forzado: experiencias y voces situadas***

Desde una investigación de las representaciones sociales sobre el desplazamiento forzado en niños y niñas víctimas del conflicto armado interno colombiano, Vega (2022) encuentra que dichas representaciones se enmarcan como una vivencia que trae experiencias abrumadoras y sentimientos displacenteros. A partir de las sensaciones y las experiencias de los niños y las niñas emergen las categorías: *cotidianidad irrumpida, realidad aceptada, añoranza y seguridad*. En relación con las sensaciones que generan sus nuevos lugares de vivienda se encuentran: *sensación*

*de nostalgia, sensación de miedo, nuevas oportunidades, seguridad y protección.* La autora destaca la importancia de priorizar y reconocer la participación de los niños/as y adolescentes como sujetos y actores autónomos, así como dar centralidad a sus experiencias entorno al desplazamiento causado por el conflicto armado.

En la misma línea de las representaciones sociales sobre el conflicto armado vivenciado por niños/as y adolescentes, García et al. (2022) en una investigación en el Medio Atrato Colombiano, mencionan las barreras que los estudiantes viven para educarse. Algunas de las dificultades fueron los problemas con el acceso que tienen los/as maestros/as para llegar a la zona, debido principalmente, a las restricciones impuestas por los grupos armados; el desplazamiento y el reclutamiento forzado; la vinculación a grupos armados; las precarias condiciones educativas y las dificultades en el acceso. En este contexto los/as jóvenes ven la educación como un privilegio, como una realidad inalcanzable en sus contextos de origen, por lo que consideran que solo puede ser una oportunidad con la migración.

Otros estudios como el de Córdoba y Santa (2016) y el de Peñuela (2022) se refieren a las dificultades que presentan los niños y las niñas desplazados/as al interior de la escuela debido a algunos factores comunes como el rechazo de parte de sus compañeros/as, la falta de cercanía con sus profesores/as, y el temor para hablar de su experiencia de desplazamiento por miedo a la exclusión. En la misma línea Vera et al. (2013) en una exploración que vinculó a docentes, directivos, acudientes y niños/as desplazados/as encontraron que los/as docentes y las familias percibían a la escuela con múltiples falencias materiales, emocionales y académicas para la inclusión de la población desplazada. Igualmente, encontraron que algunos/as estudiantes expresaron haberse sentido rechazados/as por algunos/as compañeros/as en el momento del ingreso, y no haber sentido el acompañamiento de los/as docentes y directivas en ese momento inicial.

Por su parte, Torres (2011) realizó un estudio teniendo en cuenta métodos lúdicos que dieran cuenta de las narraciones de los/as estudiantes, tales como el juego, el dibujo, la representación de títeres y la escritura de historias. En los resultados se presenta la añoranza por el campo y la inseguridad sentida en los barrios nuevos; la falta de sentirse útiles desde el aporte en la familia con la cosecha y la crianza de animales, las cuales eran actividades cotidianas antes del desplazamiento. También es reiterativo el dolor y la nostalgia frente a la ausencia de la familia extensa y la dificultad para comunicarse e interactuar con otros/as niños/as en sus nuevos barrios

y escuelas. Específicamente en relación con el conflicto armado, para los/as niños/as el desplazamiento forzado significó: miedo, maltrato, desconfianza, muerte, guerra y presión para abandonar su tierra.

Desde un contexto urbano, la investigación de Parra (2010) tuvo como propósito identificar el contenido de la representación del conflicto armado en un grupo de niños y niñas de una institución educativa de la Policía Nacional. Esta investigación de corte cualitativo también empleó como técnica el dibujo, buscando a través de las ilustraciones de los/as niños/s describir las particularidades del conflicto. Los resultados muestran que los/as niños/as se refieren al conflicto armado desde el enfrentamiento y el ataque, fundamentalmente rural. La población civil aparece como la víctima y la policía como los benefactores. En los dibujos aparece la figura masculina de manera reiterativa con alusiones a la muerte y específicamente se representan como los principales actores armados.

En relación con las voces, particularmente de las niñas, Sharkey (2008) en una investigación realizada en Sierra Leona, examinó las experiencias de las estudiantes en un entorno de violencia, destacando la importancia que ellas encuentran a la escuela por las relaciones de amistad que construyen y por el acceso a los contenidos pese a que el aprendizaje se fundamente en la memorización. En este estudio, la posibilidad que tienen las niñas de interactuar entre sí les permitió crear lazos de solidaridad y afirmarse colectivamente. Entre las contradicciones encontradas, la autora menciona los peligros que rodean a las niñas en el trayecto que recorren de sus casas a la escuela frente a los deseos y la pasión que sienten por educarse. Algunas de ellas deben retirarse por las distancias y los riesgos de ataques violentos en el camino (Buvinic et al., 2014). Otro aspecto que aparece contradictorio tiene que ver con el autoritarismo, y con la violencia física y verbal de parte de algunos/as maestros/as, pese al discurso de cuidado, confianza, protección y empoderamiento que algunos/as recalcan como importante en la escuela.

Al mismo tiempo, en este estudio esas contradicciones sugieren una tensión existente entre el discurso de apoyo de la escuela y los peligros externos, el trato autoritario de algunos/as maestros/as y el plan de estudios. La autora encuentra que, a pesar de las deficiencias, la educación mejora la *resiliencia* de las niñas, por lo menos mientras permanecen en la escuela, y que es difícil concluir que la escolarización es la solución para los desafíos en entornos de postconflicto, aunque si hay condiciones para apoyar la resiliencia de las niñas. Consideramos que este estudio es un antecedente importante dada la centralidad que se puso en las experiencias escolares de las niñas

afectadas por el conflicto y la violencia. Igualmente, esta investigación resalta las voces y las experiencias de las estudiantes y las formas en que ellas valoran y dan sentido a su cotidianidad escolar para comprender las relaciones entre ellas y con sus maestros/as.

Por otra parte, Ariyo et al. (2022), en una exploración de los factores que influyen subjetivamente en el bienestar de los/as niños/as que fueron afectados por el conflicto armado y el desplazamiento de un poblado de Nigeria, encuentran que para los/as estudiantes son relevantes las relaciones cálidas con sus maestros/as; los entornos de apoyo en el hogar; las instalaciones escolares adecuadas; los buenos paquetes de bienestar para los/as maestros/as, y mantener una sensación de seguridad. Los investigadores resaltan que la *relación alumno-maestro* fue un tema dominante en las entrevistas y conversaciones grupales sostenidas con los participantes y que “los niños se sentían mejor en la escuela cuando tenían relaciones cálidas con sus maestros” (p. 1681).

Desde la investigación de Oddy et al. (2022) se afirma la importancia de trabajar de la mano con los/as estudiantes que fueron desplazados/as de manera forzada, teniendo en cuenta *sus agencias y activos culturales*, así como la importancia de ir más allá de los discursos dominantes que los/as caracterizan como víctimas y sujetos apolíticos y necesitados de protección. En esta misma perspectiva de las posibilidades, las agencias y la visibilización de los/as niños/as que fueron desplazados/as, González-Nieto (2019) destaca desde una iniciativa comunitaria, las transformaciones que genera en las experiencias de niños, niñas, jóvenes y adultos/as los procesos de aprendizaje social permitiendo replantear supuestos y nociones sobre lo que significa educar en contextos de vulnerabilidad. En este caso se resalta el papel protagónico de los/as niños/as al ser ellos/as quienes enseñan a los adultos/as y líderes comunitarios. También se destaca el diálogo y la apertura para compartir ideas y propuestas a través de un proceso democrático incluyendo a todos sus miembros, evidenciando con ello la importancia de incluirlos/as en la toma de decisiones. De manera específica las niñas se percataron de su habilidad para orientar a otros/as niños/as en la transformación social.

Aunque las investigaciones sobre educación y desplazamiento forzado se han enfocado en los procesos de la educación formal (instituciones educativas/escolares), desde el estudio de González-Nieto (2019), se evidencia la posibilidad de reconocer la potencialidad de los contextos educativos no formales, impulsados por organizaciones no gubernamentales o grupos comunitarios.

La importancia de dar protagonismo a los/ niños/as en sus comunidades también se vincula con los resultados de Granda Alvarez y Loaiza de la Pava (2021) quienes mencionan que las actuales políticas educativas y los programas para los/as niños/as y adolescentes migrantes continúan sin tener acercamientos a los modos en que ellos/as construyen y reconstruyen sus experiencias de vida y desde la escuela. Igualmente mencionan que aún se encuentra una mirada privilegiada de las percepciones y comprensiones de los/as adultos/as, docentes, directivos, más que de las voces y experiencias de los/as niños/as y adolescentes migrantes.

Por otra parte, en la investigación desde las narrativas de estudiantes desplazados/as, Tovar (2016) resalta cuatro categorías importantes que reúnen sus experiencias: *recuerdos y añoranzas, lazos familiares, lazos de amistad e historia escolar previa*, y señala que con el uso de las narrativas se pueden generar cambios en las formas de abordar los procesos en relación con la identidad y el desarraigo en el contexto escolar, pues a través de ellas, los/as niños/as pueden mantenerse en contacto con sus lugares de origen y con sus seres queridos, iniciar el reconocimiento de cualidades personales que son base para la construcción del proyecto de vida, y el establecimiento de un relato más coherente de su historia. En este sentido, las narrativas se presentan como una alternativa para favorecer su estar en la escuela. Consideramos importante el antecedente que establece el estudio de Tovar (2016) al afirmar la potencia que tienen las narrativas como un elemento discursivo clave para el abordaje de las experiencias de los estudiantes desplazados/as, lo que nos afirmó en la posibilidad metodológica del presente estudio.

Desde las dinámicas de desplazamiento (intra)urbano, Santa et al. (2017), en una investigación cualitativa etnográfica, estudiaron las concepciones de los/as jóvenes sobre el origen del conflicto barrial y las consecuencias sobre *el sentir del cuerpo* en una institución educativa de la ciudad de Medellín. A partir de estas, los/as estudiantes dieron cuenta de las transformaciones en las interacciones sociales y las dinámicas corporales producto del miedo por las guerras y las fronteras invisibles producidas en los barrios. Así mismo, se evidencia un reconocimiento tanto del origen del barrio receptor como de las dinámicas que influyeron en su desplazamiento. Entre los factores que generaron la migración se encuentra la violencia (intra)urbana y los desastres naturales en algunas zonas de la ciudad. Los conflictos que surgieron en el sector se relacionan con la *apropiación corporal-espacial* de algunos grupos armados que se organizaron en forma de pandillas.

Este estudio particularmente da cuenta de una de las realidades de algunos contextos escolares de la ciudad de Medellín, donde se encuentran estudiantes desplazados/as, no solo por el conflicto armado y la violencia política del país en sectores rurales, sino que muestra la realidad del desplazamiento por el conflicto (intra)urbano entre las pandillas o grupos delincuenciales de los barrios. De manera particular, el contexto de esta investigación comparte algunas de las características de la institución seleccionada para el presente estudio, donde el origen del desplazamiento de algunos de los/as estudiantes se conecta con las razones expuestas por los investigadores tales como la apropiación del espacio por algunas bandas, las amenazas a familiares, la desaparición forzada o la muerte de parientes generada en enfrentamientos.

Ahora bien, el estudio de Álvarez (2017) presenta los sentidos de la escuela en el contexto del desplazamiento forzado desde la perspectiva de dos maestras encontrando a partir de sus relatos tres sentidos de lugar en la escuela como espacio de contención, de reconciliación y de encuentro entre culturas. Desde las narrativas de las docentes se presentan los giros que deben dar en su práctica pedagógica para restaurar un espacio esperanzador y de confianza para los estudiantes antes del desarrollo de contenidos. En este caso, las interacciones y el ambiente de confianza que se genera en el salón de clases es un elemento que se encuentra como un aspecto previo importante para dar lugar a los contenidos propuestos.

En correspondencia con la anterior investigación, Agudelo-Torres et al. (2022), a partir de una investigación biográfica narrativa con maestros/as que habitan zonas de conflicto armado, resaltan tres asuntos importantes desde sus experiencias: las estrechas relaciones que se tejen entre maestros/as; la necesidad del tránsito entre una cultura escolar individualista a una colaborativa; y la necesidad de que la escuela forme a todos los sujetos en posturas resilientes.

Ligado a las prácticas de los/as maestros/as se menciona que la concepción del currículo a nivel colombiano se ve desbordada ante las realidades regionales y locales ligadas a una historia de violencia. Por ello, este valioso aporte desde las narrativas de los/as maestros/as, nos exhorta en este caso para extender la pregunta a las niñas y adolescentes que han vivido el desplazamiento forzado por causas como el conflicto armado.

Los anteriores estudios situaron el centro de sus reflexiones en las voces de quienes habitan la escuela (estudiantes y maestros/as) después del desplazamiento forzado por el conflicto armado, resaltando las percepciones, significados y formas de habitar la escuela con la experiencia del desplazamiento forzado. En este caso, aunque nos centramos en las experiencias de los/as niños/as

que vivieron directamente este flagelo, también encontramos investigaciones que presentaban la perspectiva de maestros/as y compañeros/as no desplazados/as, un lente que nos pareció importante mencionar ya que desde ellos/as se reiteran algunas de las dificultades y retos que persisten en los contextos escolares colombianos al no contar con una política educativa clara y coherente con nuestra realidad/diversidad cultural.

Los estudios presentados, que aluden a la relación conflicto armado y desplazamiento forzado, reflejan que este es un fenómeno que afecta directamente el derecho a la educación y que, de hecho, aunque no se haya vivenciado de manera directa por los/as estudiantes, si se encuentra en las representaciones e imaginarios de niños, niñas y adolescentes una historia de violencia, que tiene implicaciones diversas en su realidad y experiencias cotidianas en la escuela. Tales representaciones, a su vez, permean las interacciones que tienen con los/as compañeros/as que llegan al aula desplazados/as de manera forzada.

Al mismo tiempo las investigaciones de este apartado nos posibilitaron una comprensión de las dificultades externas e internas que se encuentran los/as estudiantes para retomar y concluir su proceso educativo de una manera segura y tranquila. Desde estas miradas encontramos que el desplazamiento forzado se cruza con otros marcadores y posicionalidades sociales e identitarias que históricamente han representado discriminación y exclusión y que se recrudecen cuando se vive el conflicto armado.

Con este panorama reafirmamos la importancia de hacer una lectura al interior de las instituciones educativas que son receptoras de niños y niñas que han sido víctimas del desplazamiento forzado en el país ya que es posible ampliar desde una perspectiva crítica la reflexión sobre las maneras en que el sistema educativo responde a sus necesidades más allá de los enfoques asistenciales e inclusivos.

Aunque en la exploración encontramos ausente la mirada a las experiencias de las mujeres escolares que vivieron el desplazamiento forzado por el conflicto armado, el estudio de Sharkey (2008) es un referente importante que resalta algunos sentidos que las estudiantes otorgan a su experiencia escolar destacando *la amistad* y el acercamiento/aprendizaje de algunos contenidos. En este sentido es importante extender los análisis de manera diferencial, ya que las vivencias y las implicaciones del desplazamiento forzado son distintas no solo en términos del género sino de la edad, la condición económica y social, por lo que la experiencia de la niña y adolescente es diferente a la de su maestra y a la de sus compañeros hombres.

Si bien las propuestas educativas que se han desarrollado en las escuelas son apuestas que desde el discurso oficial buscan la inclusión, la permanencia y la adaptación de los/as estudiantes que han sido desplazados/as, es claro que se requiere un trato particular y contextualizado donde se consideren sus vivencias y experiencias dentro de la escuela. De ahí que en esta investigación hayamos partido de las experiencias de las estudiantes para reconocer sus modos de existencia al habitar dicho escenario.

### ***2.2.3 Currículo y desplazamiento forzado desde una perspectiva interseccional y de género***

Entorno a la relación género, currículo e interseccionalidad encontramos en el contexto Iberoamericano distintas investigaciones centradas en la revisión y en el análisis crítico de la reproducción de estereotipos y del sistema patriarcal en los contextos escolares a través del currículum formal, oculto y nulo, así como desde las prácticas pedagógicas que incluyen las relaciones e interacciones entre los sujetos, y de estos con el conocimiento. En este contexto fueron escasos los estudios que abordaron de manera conjunta el currículo desde una perspectiva interseccional considerando el género y la situación del desplazamiento forzado.

Sin embargo, encontramos algunos estudios asociados con exploraciones de las experiencias de mujeres adultas (madres, maestras o estudiantes de educación superior) en contextos educativos. En un panorama internacional los estudios que relacionaron estas categorías con el currículo también fueron escasos, encontrando mayores vínculos entre las categorías de educación, género, interseccionalidad y migración.

De este modo, inicialmente nos referimos a los estudios que exploraron las relaciones de género y currículo, o bien las maneras en que se reproducen/mantienen los discursos de género en la cotidianidad escolar (en las prácticas de los/as maestros/as, en el texto prescrito o de forma oculta). En un segundo momento, presentamos algunos estudios que abordan o exploran la relación entre migración/desplazamiento forzado, educación/currículo e interseccionalidad.

**2.2.3.1 Miradas al currículo desde la perspectiva de Género.** Paraíso (2016) destaca en su estudio que, en el currículo, específicamente en los planes de estudio, existe todo un sistema de pensamiento generado que divide, jerarquiza y controla a los niños y a las niñas en determinados lugares “De hecho, el "bajo rendimiento" no se considera adecuado para las chicas que deben ser

seguidoras de las reglas, obedientes y trabajadoras” (p. 222). La autora resalta tres prácticas que posibilitan otros modos de currículo 1) El currículo performativo-subversivo que busca la difuminación de las fronteras, especialmente las de género siendo este un currículo que trabaja por la subversión, las agencias y la hibridación; es habitado por conflictos y por la diferencia. 2) el currículo- cuerpos-abiertos, donde los cuerpos no son definidos por clasificaciones (adecuado-inadecuado) sino por su capacidad de conectar, de vivir y de trazar nuevos agenciamientos y experiencias y 3) el currículo- alegría, como una forma de habitar la escuela desde pensamientos, razonamientos y sentimientos que resisten y desafían las penas que se generan de planes de estudios que separan, dividen y normalizan.

En la misma línea, desde la investigación de Carvalho (2019) vinculada teóricamente en los presupuestos postestructuralistas y la teorización postcrítica del currículo, se resalta que el silenciamiento y la opacidad hace parte de las prácticas curriculares en el cotidiano escolar debido a la naturalización de los roles entre los géneros que supuestamente llegan de afuera de la escuela y que se asumen como un aspecto que no puede cambiarse, con ello se niega la posibilidad de producción, de disputa y permanente re-creación de la cultura. Esta realidad pone en evidencia las tensiones existentes entre la escuela y los mensajes del entorno social en el que viven los/as estudiantes.

Igualmente, encontramos otros estudios que realizaron exploraciones desde los textos escolares como los de Palencia y González (2015), Hamodi (2014); Covacevich y Quintela-Dávila (2014), centrados en el análisis de la reproducción de estereotipos y los roles de género en libros de texto de distintas asignaturas escolares, lo que les permitió realizar una lectura crítica desde el currículo prescrito que llega a las instituciones educativas. También se encuentran estudios focalizados en las prácticas escolares con enfoque de género (Rebollo et. al, 2012) donde se resalta la importancia de los/as maestros/as como figuras responsables de igualdad de género en el aula y de las dificultades que derivan de la (dis)continuidad entre los niveles y ciclos educativos y la inestabilidad laboral del profesorado.

Particularmente, la investigación de Pérez y Heredia (2020) enfocado en el currículum oculto de nivel básico encontró estereotipos de género entre los/as estudiantes coincidentes con modelos hegemónicos sobre lo femenino y lo masculino donde las mujeres deben representar valores como la belleza, la obediencia, la generosidad y sociabilidad, mientras los estereotipos de los hombres se asocian con la violencia, la fuerza, la diversión y la inteligencia. Estos pensamientos

orientan las formas de comportamiento y los tratos que tienen los/as adolescentes entre ellos/as en su cotidianidad escolar donde las mujeres ven condicionado su comportamiento para que no sea malinterpretado por sus compañeros como coqueteo.

Por otro lado, desde una investigación realizada por Calvo y Rodríguez (2012) se recopilaron las principales investigaciones en España con perspectiva de género desde la década de los 80 hasta ese momento. A partir de un análisis de contenido establecieron diferentes categorías y códigos que resumieron en a) clima y cultura escolar, b) profesorado y proceso de planificación y c) dirección y liderazgo escolar. Dentro de sus resultados las autoras encuentran que las experiencias escolares, vinculadas al clima escolar, tienen un carácter masculino (lineal-especializado y monocromática) que se aleja del carácter femenino (circular-espiral o policromática) lo que genera que tanto los hombres como las mujeres no se sientan igualmente acogidos en las instituciones escolares (Calvo y Rodríguez, 2012, p.47). Desde la dirección y el liderazgo encontraron la incorporación progresiva de una mirada menos victimista y más posibilitadora, resaltando que el poder y la autoridad de la mujer genera un liderazgo particular desde la transformación de las dinámicas de trabajo basadas en la confianza, la cooperación, el trabajo en equipo y la atención a cuestiones personales. Igualmente destacan que es importante continuar con el abordaje de las problemáticas relacionadas con el abandono escolar, la diversidad, los dispositivos de ocio, así como investigaciones centradas en “dar la voz” a las mujeres.

En el estudio de Martínez y Gil (2020) en relación con el rendimiento de los/as estudiantes se encuentra que no solo el género determina las diferencias en el rendimiento académico sino otros factores como la clase social, las situaciones personales y las relacionales que atraen y mantienen a los estudiantes en el proceso escolar ya que tener amistades para ellos/as es muy importante. En esta misma vía, en un estudio sobre las diferencias de género y la formación del autoconcepto, Costa y Tabernero (2012) encontraron, que generalmente los estudiantes hombres relacionan el autoconcepto con asuntos físicos mientras las mujeres lo relacionan con los aspectos académicos, aunque a veces aparece lo contrario lo que la investigadora relaciona con la diversidad en los aspectos sociales, emocionales y contextuales que se presentan en los estudiantes. Por otra parte, aparecieron algunas diferencias en los desempeños académicos en relación con las áreas del conocimiento, pues en algunos resultados aparecieron mejores desempeños de los chicos en materias relacionadas con la fuerza y la racionalidad como matemáticas y ciencias y de las chicas en lenguas y literatura. Las investigadoras señalan al respecto que los estereotipos de género no

solo afectan en los desempeños en los exámenes sino en las tareas de aprendizaje pues las chicas evitan las carreras de ciencias (Costa y Taberero, 2012).

Desde los estudios de los estereotipos y prejuicios de género en el contexto escolar, Azúa et al. (2019) a partir del análisis de las prácticas docentes, encontraron que las maestras se encuentran entre las prácticas de modificar y transformar mientras los maestros entre rechazar-invisibilizar. En tal sentido las mujeres docentes muestran ser más equitativas en el trato y se evidencia un reconocimiento desde la otredad, mientras los hombres tienden a mantener la norma y las relaciones jerárquicas. Así mismo, el estudio da cuenta de que se conservan y reproducen en el aula prácticas heterosexistas y un discurso de binarismo sexual, sustentado en el adultocentrismo y en el academicismo que no posibilita el diálogo entre los/as participantes y el cuestionamiento frente a las identidades. Tampoco se da lugar a la reflexión crítica de los/as estudiantes a partir de actividades que se generan en el aula como en la observación de videos o documentales, es decir, no hay posibilidad de controvertir el discurso hegemónico que se presenta en distintos materiales empleados en las clases.

Ahora bien, Serrano (2015) destaca desde su estudio que la inclusión de las voces de las mujeres (acudientes) participantes en las dinámicas institucionales, es clave para mejorar y diversificar los procesos que se llevan a cabo en la escuela, además que ello impacta en su autoestima y liderazgo. Es también una vía de democratización que mejora la gestión del centro educativo. A través de la participación en las clases y en los órganos de decisión del centro escolar, las mujeres no solo contribuyen en el éxito escolar de sus hijos/as sino que también promueven su aprendizaje y contribuyen con la ruptura de prejuicios en las comunidades donde trabajan (Serrano, 2015, p.421). Este estudio que tiene como base el feminismo dialógico, nos posibilitó la conversación con los elementos conceptuales que refieren la pluralidad de voces y que busca una definición de feminidad no homogeneizadora, sino dinámica y sensible al contexto, además porque visibiliza la potencia que tiene la participación de las mujeres en la toma de decisiones de los contextos escolares.

Desde los estudios nombrados hasta el momento fue común encontrar alusiones a la ausencia de programas y seminarios de género en la formación de los/as maestros/as latinoamericanos. Esta falencia en la formación tiene repercusiones que son evidentes en la práctica cotidiana y en las interacciones que se propician entre ellos/as y sus estudiantes, donde algunos/as maestros/as no son conscientes de la reproducción de discursos y prácticas machistas en sus clases.

Al mismo tiempo, los anteriores estudios nos indicaron que las investigaciones del currículo desde una perspectiva de género han estado centradas en las prácticas y reproducción de estereotipos con análisis centrados en el currículo prescrito e implementado en las aulas, y no tanto desde los trayectos y experiencias de los/as estudiantes. Igualmente es ausente la mirada al currículo desde las experiencias de las niñas y adolescentes que vivieron el desplazamiento forzado, así como de las relaciones que se generan a partir de la intersección entre esa posicionalidad social con otras como el género, la clase social, la edad y la etnia.

**2.2.3.2 Desplazamiento forzado, educación e interseccionalidad.** En la relación entre educación, género y desplazamiento forzado, Mayai (2022) encuentra, en una exploración sobre el impacto de la guerra civil en la matrícula escolar de los/as niños/as en Sudan, que existe una dimensión de género que debe atenderse puesto que la disminución de las niñas en la escuela no se relaciona siempre con la guerra de forma directa sino con distintas barreras sociales, incluidos los roles domésticos, el cuidado de los niños/as menores, el matrimonio precoz y los embarazos preadolescentes. Aunque la tasa de matrícula y deserción en los niños es mayor debido a que suelen ser reclutados por el ejército o porque son enviados a lugares más seguros y con mayores oportunidades educativas, las niñas también presentan barreras educativas delicadas pues, aunque no son explotadas para la guerra, si se encuentran entre los miembros de la sociedad más vulnerables por otro tipo de violencias ligadas a su cultura. En este caso particular, la matrícula de las niñas antes del conflicto ya era inferior a la de los niños por distintas causas relacionadas con su contexto sociocultural.

Por su parte, Pinzón et al. (2018), evidencian a partir de una investigación cualitativa con un grupo de niñas, las inseguridades generadas por la carga emocional debido al desplazamiento forzado por el conflicto armado colombiano. El análisis realizado desde tres ejes estructurantes (narrativas, desplazamiento y niñez), posibilitó la identificación de *narrativas de violencia* al referirse a la agresividad de los actores armados; *narrativas de identidad* ligadas a su reconocimiento como parte de una familia y de un contexto y *narrativas de utopía y paz* al expresar anhelos y sueños vinculados a sus proyectos de vida y mejores condiciones para ellas y sus familias. Al mismo tiempo, desde sus hallazgos se menciona la ausencia de una política pública de atención integral dirigida a niños y niñas que han sido afectados/as por el conflicto armado colombiano,

resaltando la importancia de que las niñas sean tenidas en cuenta desde sus propias voces y partiendo de sus intereses, necesidades y vivencias.

Desde la exploración a las violaciones de los derechos humanos de las mujeres, Arnoso et. al (2017) encuentran una relación entre los diferentes tipos de violencia con la región de procedencia y la identificación étnica de las participantes en el estudio, siendo las mujeres afrocolombianas e indígenas las más afectadas por el conflicto. El 25% de las mujeres entrevistadas (935 entre los 17 y 83 años) sufrieron más de seis tipos de violencia, el 73,8% fueron desplazadas de manera forzada, y el 91,6% refirió impactos negativos en su calidad de vida. En este caso, se destaca que las entrevistas realizadas por otras mujeres, posibilitó mayor confianza y apertura de parte de las participantes para narrar sus historias, así como garantizarles espacios seguros.

Rezaian et al. (2020) en un estudio realizado con mujeres refugiadas afganas, discuten sobre la experiencia de la migración forzada enfocándose en los procesos de su educación mientras se alojaban en un campamento ubicado en Atenas. Desde dicho contexto los/as autores/as examinan la subjetividad de las mujeres con respecto a la educación destacando la importancia de la agencia y de la participación activa de los/as refugiados/as en los procesos sociales que son clave en sus vidas. Este estudio resalta *la agencia* y la capacidad de las mujeres afganas de movilizar iniciativas educativas *de abajo hacia arriba* cuando se encuentran en condiciones de marginalidad, y en un contexto de participación que es limitada, creando espacios de género dentro del campamento y movimientos que condujeron a reordenamientos educativos. Desde este estudio, los/as autores/as manifiestan que el desplazamiento puede proporcionar un espacio para una reconfiguración de las relaciones de poder de género, debido a la interrupción de los sistemas sociales tradicionales y la reconfiguración de la división social del trabajo de género. Tal investigación es un antecedente importante en la relación educación-migración-género porque señala que las niñas y las jóvenes crean *modos de agenciamiento y de empoderamiento* en los campos de refugiados que modifican las relaciones de género tradicionales.

En la misma línea de visibilización de las agencias de las mujeres, Titilope (2020), a partir de un estudio realizado con mujeres desplazadas por el conflicto armado en Nigeria, recalca la importancia de visibilizar la agencia, la autonomía y la particularidad del contexto para recuperar las narrativas de las mujeres en torno al conflicto. En este sentido, recalca que los enfoques para abordar las historias de las mujeres no responden a la diversidad de sus experiencias. Igualmente estimamos que este es un antecedente clave ya que los investigadores consideran relevante *el*

*contexto, la autonomía y la agencia* en la problematización de narrativas de las experiencias de conflicto de las mujeres desplazadas y sus realidades vividas. En este sentido se problematizan las implicaciones de pensar a las mujeres carentes de agencia, por lo que consideran importante la adopción de marcos feministas que se distancien de explicaciones mecanicistas en torno al género y se analizan las experiencias de las mujeres deconstruyendo los estereotipos que se han creado de ellas como víctimas.

A su vez, este estudio muestra cómo la falta de reconocimiento de la diversidad de experiencias de las mujeres desplazadas en el conflicto de Boko Haram conduce a respuestas desajustadas que no transforman sus circunstancias de vida. En este sentido, "centrar las historias de las desplazadas internas en su condición de víctimas oscurece otras perspectivas y limita a sus agencias. Las mujeres desplazadas son un grupo diverso e interseccional." (p.15). Al mismo tiempo se recalca la importancia de que ellas hagan parte de la planificación, implementación y evaluación de las gestiones que se realizan para los desplazados/as internos considerando una perspectiva de género.

Ahora bien, Chikwira (2021) en un estudio realizado en Gran Bretaña con mujeres migrantes zimbabuenses, igualmente señala la importancia del uso de la perspectiva interseccional y el punto de vista de los feminismos para los estudios de género en relación con otras categorías como la etnia, la edad, la cultura y la inmigración pues a través de ese análisis pueden reconocerse las formas en que las mujeres reconstruyen sus identidades en espacios complejos y diversos, y se puede examinar la manera en que el género se cruza con otros factores en la reconstrucción de la identidad de las mujeres. Desde los estudios que la autora revisó previamente, encuentra que los enfoques interseccionales son importantes en la medida que reconocen las imbricaciones entre varios "marcadores sociales" y las estrategias que las mujeres migrantes emplean para redefinir sus identidades culturales y de género.

Por su parte, Isimbi et al. (2021) a partir de un estudio realizado en Ruanda señalan la escasa información que existe sobre la vida de los refugiados jóvenes y de cómo las intersecciones de edad, género y la condición de refugiado se relacionan. Los resultados del estudio realizado en uno de los campamentos de Ruanda señalan como las normas de género afectan el bienestar de las mujeres adolescentes y las oportunidades que se les ofrecen. El estudio también resalta los pocos acercamientos a las experiencias de las mujeres adolescentes que fueron desplazadas en comparación con las de las poblaciones adultas. También se reitera que garantizar buenas

condiciones de vida es importante para mejorar el rendimiento escolar ya que se encontró que las niñas y adolescentes al tener que ocuparse de labores domésticas y el cuidado de sus hermanos están en desventaja frente a los niños en dichos campos de refugiados.

En los resultados de la investigación de Fuller (2018) con una maestra musulmana británica, se evidencia que la interrelación entre identidad (etnia, raza, género), las prácticas institucionales y sociales genera una simultaneidad de la opresión. Aunque dicho estudio se centra en una mujer migrante adulta, con una condición de poder especial por ser la directora de la escuela, consideramos que es un antecedente importante al abordar desde la interseccionalidad, las relaciones entre género, escuela y migración. Igualmente nos invitó a estar atentas a la interrelación entre la identidad de las estudiantes de este estudio y las prácticas escolares que pueden reproducir la opresión desde el currículo (explícito-oculto y nulo), así como las maneras en que las estudiantes agencian y proponen otros modos de estar en la escuela y de resistencia a las presiones de su contexto. En este sentido, consideramos que la interseccionalidad es una perspectiva teórica y analítica importante en tanto se cruzan otros marcadores sociales en la experiencia de vida de las estudiantes.

Por su parte, Bartsch y Rulofs (2020) realizaron un estudio con 31 maestros/as de educación física de escuelas de Alemania abordando las intersecciones de la migración forzada y el género en la educación física prestando atención a los patrones entrelazados de género y raza con los/as estudiantes. En relación con sus estudiantes mujeres, se encontró en las percepciones de los/as maestros/as que las ven vulnerables, frágiles, con necesidad de rescate y de protección. En el análisis se revelan cuatro patrones dominantes: victimización y vulnerabilización, nociones de amenaza e impulsividad, reclamos de asimilación y normalización, y demandas de disciplina. En este estudio se identificaron los deportes como uno de los espacios inclusivos, especialmente para los niños quienes destacaban como atletas calificados, mientras que consideran que para las niñas no es un espacio social importante y que prefieren buscar otras formas para conectarse con sus pares como la música. Desde el estudio se concluye que las percepciones de género y racializadas parecen estar inscritas en las mentalidades de los maestros, y que en algunos casos llegan a considerar a los estudiantes refugiados desde la vulnerabilidad y pasividad.

Desde los estudios interseccionales presentados que han relacionado el género y la migración, estimamos relevante para el caso de esta investigación los encuentros con las agencias, la autonomía y las formas de participación que las mujeres han desarrollado en distintos escenarios

escolares, ya que se sitúan desde las posibilidades generadas por ellas como colectivos y no desde la mirada de víctima. Por otro lado, nos muestra que los estudios interseccionales sobre la educación de las mujeres migrantes vienen siendo abordados desde las posibilidades y protocolos de acceso, de inclusión y permanencia en el sistema, pero que existe una ausencia en términos de la mirada concreta al currículo, y más aún del currículo desde las experiencias de las estudiantes.

A partir del panorama presentado, en este apartado confirmamos la importancia de extender la investigación hacia las niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada, a partir de sus experiencias al interior de la escuela pues son escasos los estudios que den cuenta de sus modos de existencia una vez retornan a dicho espacio. En tal sentido, los estudios encontrados en la revisión de literatura presentada en los anteriores apartados posibilitaron tres elementos importantes:

1. Un acercamiento a las reflexiones y estudios que se han adelantado en torno al conflicto armado, el desplazamiento forzado, el género y la educación, señalando elementos que deben continuar repensándose en el sistema educativo y desde las prácticas pedagógicas, el currículo y la formación docente.

2. Reafirmar la importancia de realizar un análisis particular en relación con los modos de existencia de la mujer – niña-adolescente- en el contexto escolar que fue desplazada de manera forzada.

3. Reconocer la importancia de la interseccionalidad del género con otras posicionalidades sociales (clase social, etnia, edad, origen geográfico) para el análisis de la realidad de las estudiantes que fueron desplazadas y que viven otras condiciones que les dificultan su trayecto escolar. Al mismo tiempo, como una perspectiva que, desde los estudios recientes, tiene en cuenta las posibilidades, las agencias y las creaciones de las estudiantes.

Igualmente, en la exploración encontramos que la triada Currículo/género/desplazamiento forzado no ha sido explorada en nuestro contexto con la misma proporción que ha sido abordado el fenómeno del desplazamiento desde campos como la psicología (Arellano-Córdoba et al., 2022; Fajardo-Mayo et. al, 2018) o la relación migración/género/educación en otros lugares del mundo (Isimbi et al., 2021; Rezaian et al., 2020; Mayai, 2022). Así mismo es ausente el abordaje desde cotidianidad de los contextos escolares colombianos, y de manera particular desde las experiencias de las estudiantes.

## Capítulo 3

### El trayecto recorrido: recuerdos, diálogos e imágenes de una experiencia

En este capítulo, presentamos los elementos y principios metodológicos que formaron parte del trayecto recorrido en la presente investigación. Estas elecciones, en coherencia con el propósito del estudio y con sus lentes teóricos, también conversaron con mis posicionalidades como estudiante, mujer, maestra e investigadora, y entre ellas, con los recuerdos, los diálogos con la realidad educativa/escolar presente y las imágenes de los nuevos contextos habitados.

#### 3.1 Posicionalidad y reflexividad

Con la necesidad y la importancia que encontré en este trayecto investigativo de conversar con el contexto, con lo propuesto y con los propios hilos que han tejido mi historia como mujer, maestra e investigadora, este apartado se presenta como un reconocimiento de mis identificaciones, experiencias de marginación y privilegios que se implicaron e influyeron en las preguntas de investigación, la recolección de los datos y el análisis.

##### 3.1.1 Los vidrios rotos: la niña

Siempre amé la escuela. Me gustaba levantarme muy temprano para organizarme y ser de las primeras en llegar al salón de clases. Me gustaba estar antes de que la profesora llegara y poder conversar con algunos/as de mis compañeros/as mientras la esperábamos. Era una escuela pequeña ubicada al lado de la iglesia, en uno de los barrios populares de la zona nororiental de la ciudad, y que en algún momento fue llamado *invasión* por la ocupación de tierras de manera “ilegal” por parte de las familias que llegaban de distintos lugares del departamento y del país. Tales procesos migratorios se debieron a la violencia generada durante la segunda parte del siglo XX en los sectores rurales y también por la esperanza en las oportunidades económicas que auguraba la modernización de la ciudad. Entre esas familias estuvieron mis abuelos/as, siendo mi familia paterna una de las primeras en habitar el barrio, que, para ese entonces, no contaba con servicios públicos ni infraestructura segura para habitarlo.

De mi escuela, recuerdo con mucho cariño los pequeños pasillos, el salón en que cursé primero de primaria y el patio donde pasaba los descansos con mis compañeros/as, el cual, en

periodos de violencia, era el único espacio seguro para jugar distinto de mi casa. Recuerdo con cariño y gratitud a mis maestras de primer, tercer y cuarto grado, porque siempre me sentí segura y en confianza con ellas, disfrutaba y sentía que aprendía mucho en cada una de sus clases. En esos grados me sentí motivada para ser representante estudiantil, un rol que asumiría en varias oportunidades durante mi trayecto escolar, siempre motivada por ellas.

También recuerdo, ahora con más tristeza que con miedo, que hubo un tiempo en que llegaba al salón y encontraba hoyos en las ventanas y vidrios rotos en el suelo, incluso, llegué a encontrar fragmentos sobre los pupitres donde nos sentábamos y poníamos nuestros cuadernos. A veces, las clases eran suspendidas por nuestra seguridad y la de nuestros/as maestros/as, quienes, a través de una vecina de la escuela, se enteraban telefónicamente de los combates nocturnos y de los riesgos de llegar al barrio. Aunque no entendía muy bien los motivos de aquella “violencia”, recuerdo que en aquella época sentía mucho miedo y mucha rabia por no poder salir de mi casa para ir a estudiar, para salir a la cancha, a la biblioteca o ir a jugar en las tardes en la cuadra con mis amigos/as, porque no sabíamos en qué momento se iba a “prender la balacera”.

En algunas ocasiones, después de una noche de angustia escondida bajo la cama con mi hermano menor, en la mañana siguiente, en lugar de ir a la escuela (que estaba cerrada), me quedaba ayudando a mi mamá a recoger los vidrios rotos de nuestra ventana por los explosivos que habían sido detonados cerca de nuestra casa.

### ***3.1.2 Un nuevo escenario: la actriz adolescente***

De mi primera escuela, donde se cursaba hasta quinto de primaria, tenía la opción de asistir a la básica secundaria en varias instituciones cerca de mi casa. Sin embargo, mi deseo era estudiar en un colegio femenino salesiano, al que había ingresado una de mis mejores amigas cuando estábamos en cuarto grado. Ella me contaba que además de ser muy bueno académicamente, había grupos de porristas, de música y de teatro, actividades que me entusiasmaban en gran medida, y aunque sabía que debía caminar alrededor de dos kilómetros para llegar a la institución y regresar, subiendo en loma, era el lugar donde quería cursar mi bachillerato. De esta forma presenté el examen de admisión (aunque era una institución pública), y fui aceptada para empezar el grado sexto. Aún recuerdo la inmensa emoción que sentía por poder estudiar allí, por su reconocimiento

académico, por su espacio amplio, por las actividades artísticas que quería realizar, por el reencuentro con mi amiga.

Allí no solo me encontré con un espacio acogedor desde el ingreso, sino con maestros/as inspiradores y retadores, que me acompañaron y me invitaron a ir más allá de mis preguntas y lugares comunes, a participar de la huerta comunitaria, en la construcción del primer periódico escolar de la institución y a ser personera escolar. Igualmente, me encontré con las clases de organeta y, luego, con el teatro; un escenario encantador y de catarsis para mí, donde no solo transmuté miedos y angustias, sino que encontré un espacio de conversación, de confianza y de amistad con mis compañeras. Este fue un escenario para reflexionar y denunciar, a través de la creación colectiva de las obras, la realidad social y política compleja de nuestro contexto. El teatro era para mí un espacio de expresión, de amistad, de libertad y de confianza.

Y así, de esta manera, llega a mi memoria el primer personaje que interpreté, *Juana de Dios*, una líder comunitaria campesina perseguida por los grupos armados que se disputaban el territorio donde había nacido. Ellos al saber de sus denuncias y su lucha por los derechos humanos en la comunidad la obligaron a abandonar su hogar y dejar a su familia. Este personaje que representó un fragmento encarnado de la realidad del desplazamiento forzado por el conflicto armado, hoy me recuerda la experiencia particular de la mujer, campesina, líder y desplazada de manera forzada.

### **3.1.3 Otros lugares: la maestra, la mujer y la investigadora**

Sí, viví el conflicto (intra)urbano de manera directa cuando fui niña y adolescente. Mi familia y yo no fuimos desplazados/as de manera forzada de nuestro hogar, sin embargo, mi tranquilidad fue constantemente desplazada por la incertidumbre que generaban los enfrentamientos entre distintos grupos al margen de la ley. Además del miedo constante para ir a la escuela, para transitar libremente por el barrio cuando quería o necesitaba ir a la biblioteca, al parque o a la tienda. También recuerdo que hubo varios/as compañeros/as y vecinos/as cercanos/as que nunca volví a ver porque fueron desplazados/as y tuvieron que irse de la ciudad, asimismo, lo fue uno de mis tíos, hermano de mi papá, con toda su familia.

La decisión de ser maestra llegó impulsada por mi madre y mi padre, pero también de la inspiración y la motivación que sentí desde pequeña con mis maestras de primaria y por algunos/as

maestros y maestras de la básica secundaria y media, quienes a través de sus conocimientos y formas de interacción con los/as estudiantes -en gestos, palabras, actitudes- me comunicaron el mensaje transformador, acogedor y esperanzador de la educación.

Cuando empecé a trabajar como maestra, nunca sentí miedo de llegar a una institución ubicada en un barrio “pesado”, a esos barrios de las comunas también llamados “barrios populares”, más bien sentía motivación por estar allí, por aprender más, por compartir, por construir y escuchar/dialogar de los sueños y las esperanzas. Por eso, estando en cada institución, empezaron los cuestionamientos y las reflexiones que cada día llegaban suscitadas por mi práctica docente y por las interacciones y conversaciones que tenía en la cotidianidad con los/as estudiantes que las habitaban.

Quizá fue por mi experiencia de niña y adolescente -como voces internas de un pasado no lejano-, que me inquieté de manera particular cuando escuché y leí varios relatos e historias compartidas en clase por algunas de mis estudiantes sobre su desplazamiento forzado. Así como las motivaciones que manifestaban algunas de ellas a través del arte, el liderazgo y la resistencia con formas de organización de la escuela. Ellas proponían, creaban, se inspiraban y resistían a las condiciones sociales y económicas que, a veces, les dificultaban mantenerse en la escuela.

En este sentido, la pregunta por los modos de existencia de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada surge desde sus experiencias de vida, elementos primarios en la investigación, y que de algún modo entraron en conversación con mi historia y el transcurrir de mi vida escolar. En consecuencia, la realidad y las experiencias de las estudiantes, además de mi experiencia personal, fueron importantes para la construcción del problema de investigación que daría lugar a esta tesis.

Como maestra, también ubicada en las distintas posicionalidades que han hecho parte de mi trayecto biográfico (clase social, infancia, género, ubicación geográfica), me sentí convocada para participar en la conversación con las realidades sociales que envuelven a las estudiantes, escuchar, pero también recordar. Y en esas idas y venidas, entre los recuerdos, las voces de las niñas y las lecturas realizadas, emerge el llamado y la pregunta por los modos de existencia habidos, presentes y en potencia.

A su vez, como investigadora, también soy narradora, ubicada en un contexto específico, desde el cual elaboro mis preguntas, mis interpretaciones y mis reflexiones. De ahí que fuese necesario estar muy atenta a cada una de las posicionalidades adoptadas en el proceso de

investigación y asumir la postura ética, política y epistemológica de co-creación, de manera que mis interpretaciones no obnubilaran los significados que las participantes construían. En este sentido, aunque en este trabajo de investigación me situó como investigadora, reconozco que no me desprendo de mi historia como maestra, como estudiante y como mujer que vivió de cerca el conflicto (intra)urbano, por lo que los lentes teóricos y los trayectos biográficos que hacen parte del tejido de lo que soy, inevitablemente también entran en escena, como entró en su momento Juana de Dios.

Es importante manifestar que las distintas posicionalidades estuvieron presentes en diferentes momentos de la investigación para establecer una conversación, también complicada, entre el contexto escolar y mis experiencias previas. En este sentido, en los primeros encuentros con las estudiantes, estuvo presente mi experiencia escolar como mujer (niña y adolescente) que habitó una zona periférica de la ciudad, atravesada por el conflicto (intra)urbano, así como mi experiencia previa como maestra en tal institución.

Igualmente, la cercanía previa con el contexto de la investigación como maestra, me guio en la selección de los modos de recolección de los datos, ya que las conversaciones abiertas, los relatos, los talleres y las fotografías eran formas usuales en que las estudiantes expresaban sus experiencias cotidianas, en los ejercicios autobiográficos que trabajábamos en las clases. Del mismo modo, los espacios para los encuentros fueron propuestos desde aquellos lugares en que ellas se reunían en los descansos o eran significativos como el salón de Artística, la casita de atención del programa “Entorno Escolar Protector”<sup>3</sup> o el patio, especialmente, en las zonas verdes.

Por otra parte, mi posicionalidad como maestra y como una estudiante de posgrado que en la infancia vivió el conflicto (intra)urbano, conversaron con la información de las participantes en el momento del análisis de la información, al nombrar las experiencias desde los modos en que ellas las nombraban y al ser respetuosa con las interacciones, prácticas y lugares que desde su cotidianidad escolar valoraban como posibilidades de existencia en la escuela, o aquellas que también cuestionaban o rechazaban. En la interpretación estuvieron presentes tanto los lentes teóricos que como investigadora me permean, así como las miradas y los lugares habitados previamente y a los cuales he aludido desde la infancia, la adolescencia y la adultez.

---

<sup>3</sup> El programa Entorno Escolar Protector fue adoptado e institucionalizado como parte de la Secretaría de Educación de Medellín para asesorar a los establecimientos educativos en el fortalecimiento de la convivencia y mediación escolar, el liderazgo estudiantil, la relación familia y escuela, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la construcción de ciudadanía y la protección integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Si bien mi biografía está atravesada por la vivencia del conflicto en el barrio, también viví paralelamente la escuela como un espacio de acogida, de confianza, de seguridad, de creación, de participación y de (re)existencia. Ambas vivencias fueron sentidos con los cuales, inevitablemente, dialogué en el acercamiento a las experiencias de las estudiantes. Igualmente, estuvo presente mi mirada como investigadora, desde la cual pude establecer una postura crítica frente a las formas en que se reproduce la desigualdad en la escuela desde propuestas educativas que, con el afán de brindar el acceso a todos/as los estudiantes, les continúan invisibilizando. Este estudio fue un tejido inevitable entre las distintas voces y posicionalidades que me habitaron y me habitan, y que en dicho trayecto no siempre fue fácil poner en diálogo.

### **3.1.4 Voces. *Las relaciones de poder***

Manifiesto que mi posición como mujer, adulta, clase media y profesional, permearon mis interpretaciones. Igualmente, lo hizo mi experiencia como una maestra que trabajó durante cuatro años en la institución educativa de la investigación. Por ello, fue importante que los textos generados a partir del análisis de la información, que llamamos líneas de sentido, se leyeran en conjunto con las estudiantes, de modo que ellas conocieran las interpretaciones y se manifestaran al respecto, antes de la escritura final de los resultados.

Igualmente, procuré porque no hubiese una relación de dominación en las interacciones con las estudiantes, lo que posibilitó mayor confianza en los encuentros, pues busqué espacios de conversación, en lugares y tiempos que les fuesen familiares y cómodos. Asimismo, fue importante aclararles, desde el inicio, que su identidad sería protegida con pseudónimos, lo que posibilitó que hubiera más tranquilidad para ellas y para los acudientes.

Ahora bien, partiendo de la pregunta clave: ¿Quién me habla y desde dónde me habla? En términos culturales, sociales e históricos, consideramos fundamental presentar los resultados desde las voces de las participantes, con sus formas, lenguajes y estilos, garantizando en la presentación final la particularidad de sus experiencias, sin perder de vista que ellas hacen parte de una comunidad y de un sector de la sociedad, históricamente invisibilizado y violentado. Ello también implicó una relación de investigadora-participantes fundamentada en el respeto a su dignidad, a su historia y experiencias, procurando, en la construcción de los resultados, una conversación entre las narrativas de las participantes y mi voz como investigadora.

### 3.2 Aproximaciones a la indagación

Una de las maneras de analizar las experiencias y los significados del currículo que se producen en el contexto escolar, es a partir de los relatos de quienes vivencian dicha realidad. En este caso, el acercamiento a las experiencias de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada nos llevó al reconocimiento de sus modos de existencia en la escuela desde sus voces y los significados que dan a sus experiencias, cruzadas con otras características o categorías de diferencia que hacen parte de la construcción de su trayecto biográfico, como la clase social, el lugar de procedencia, la etnia, el género y la edad.

En este sentido, el interés explícito por el reconocimiento de los modos de existencia de las estudiantes, nos orientaron por la investigación cualitativa y el paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2012) ya que, desde sus principios, se involucran las formas en que los seres humanos construyen e interpretan los significados acerca de su realidad, su mundo social, así como la manera en que se relacionan con ella y con los/as otros/as. A su vez, los paradigmas de investigación alternativa retomados por Guba y Lincoln (2012), nos mostraron unos elementos diferenciadores en términos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, respecto a los paradigmas tradicionales de las ciencias positivas que nos brindaron otras posibilidades dentro de esta exploración ya que, desde una mirada constructivista, tuvimos como principio ontológico la consideración de la construcción compartida de la realidad y consideramos importante la perspectiva de que los significados son creados y negociados intersubjetivamente. En tal sentido, emprendimos nuestra ruta con la “certeza” de que los hallazgos serían creados con las participantes y no descubiertos por la posicionalidad como investigadora.

Igualmente, en términos de las relaciones que se construyen con el conocimiento, estas perspectivas consideran aspectos que fueron claves para la investigación, tales como: “las capacidades relacionales, interpersonales, políticas, emocionales, morales y éticas, que se generan y se comparten entre los investigadores y los participantes en la investigación” (Finley, 2015, p. 116). De este modo, en la investigación realizada no partimos de ninguna hipótesis (en un sentido positivista), ni buscamos la comprobación, generalización o demostración a partir de variables predeterminadas, sino que tuvimos en cuenta la exploración y la comprensión crítica, en este caso particular, de los modos de existir de las participantes en la escuela. Tuvimos en cuenta las realidades construidas y co-construidas, locales y específicas, puesto que realizamos la

interpretación en un contexto puntual que nos permitió recuperar distintas posiciones que permitieron ampliar el conocimiento de la realidad planteada (Balasch y Montenegro, 2003).

Teniendo en cuenta la comprensión de la realidad de la cual partimos, y en coherencia con los propósitos de esta investigación, igualmente, consideramos importantes los aportes de los paradigmas feministas posmodernos (Olesen, 2018; Finley, 2015), feminismos poscoloniales (Chilisa, 2012; Mohanty, 2008) y los enfoques interseccionales (Collins y Bilge, 2019; Hancock, 2007), particularmente, en lo que se refiere a sus postulados epistemológicos, metodológicos y éticos.

La investigación cualitativa feminista, desde una mirada postestructural, nos ofreció unos lentes para abordar los hechos y las realidades diversas de las mujeres, sin encasillarlas en “modelos” o teorías únicas de ser mujer. Además, fue un enfoque importante en tanto no abordamos las historias como datos o informaciones fijas sobre acontecimientos históricos, sino que nos interesamos en los significados que las mujeres le dan a los acontecimientos y a las condiciones de sus vidas (Finley, 2015).

Del mismo modo, partimos de premisas posmodernas frente al funcionamiento de la investigación y la construcción de significados, donde los roles de la investigadora se transforman y, en algunos casos, asume una postura de co-investigadora, desarrollándose junto con sus participantes, una ética del cuidado que, además, se transforma “en estándar de calidad” (Finley, 2015). Estos elementos fueron importantes en esta investigación, dada la postura frente a la relación sujeto-objeto que tuvimos desde el inicio, donde las niñas y adolescentes participantes no fueron abordadas como informantes de su realidad escolar, sino que, a partir de las narraciones de sus experiencias, establecimos significados que fueron negociados en las conversaciones para nombrar su experiencia y configurar unas líneas de sentido, que fueron inicialmente provisionales. En este sentido, consideramos importante tener como punto de partida los significados y sentidos que las participantes dieron a su realidad en relación con las personas, los espacios, los objetos y las circunstancias que existen en el contexto escolar, como partes de una “*ontología relacional*” y como una red de conexiones. Para ello, consideramos importante, en nuestro trayecto, los siguientes elementos: a) la cultura de referencia, donde todo emana de la cultura y el sector desde el cual se está hablando; b) la justificación, que surge de las necesidades de las comunidades y contextos situados; c) la investigación, que parte de métodos de investigación reflejados en el lenguaje local (Chilisa, 2012).

Esta perspectiva nos permitió reconocer los múltiples modos de existencia en relación con la variedad de conexiones que pueden tejer las niñas y adolescentes en su experiencia escolar, que se vinculan con su historia de desplazamiento, la clase social, la edad, su origen geográfico y su etnia. El reconocimiento de tales posicionalidades sociales fue fundamental, ya que en sus narrativas resaltaron historias que vinculaban su experiencia escolar con otros lugares biográficos que les identificaban, por lo que fue complejo abordar una sola posicionalidad para explicar su experiencia.

A su vez, asumir el encuentro con las participantes, sin el propósito de hablar de una única experiencia, nos permitió reconocer la diversidad de significados que se construyen desde y a través de la escuela. Este carácter plural se fundamenta en que, tanto lo masculino como lo femenino, son categorías que se producen dentro de una clase, una raza, un lugar geográfico y una cultura particulares, y por tanto, los intereses y deseos de mujeres y hombres difieren en cada contexto, así como las motivaciones e historias de las mujeres en el mismo contexto, ya que “nuestras experiencias genéricas no solo varían de acuerdo con las categorías culturales, con frecuencia también están en conflicto dentro de la experiencia individual de cada persona” (Harding, 1987, p. 22).

En este caso, además de las distintas posicionalidades referidas a la cultura, principalmente, se encuentran las historias y procedencias de las estudiantes, quienes son mujeres adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada por causas como el conflicto armado, siendo esta una posicionalidad importante de exploración para los estudios feministas, donde la mujer es leída desde otras características existenciales como la niñez, la adolescencia, el ser campesina y en condición de desplazamiento forzado.

De este modo, partiendo de la perspectiva interseccional, consideramos importante que las participantes nombraran su realidad acorde a sus experiencias cotidianas diversas, teniendo cuidado en presentar los resultados, sustentando la universalidad, ya que esta perspectiva y metodología dialógica no da por supuesta ninguna relación preformada entre las categorías, sino que busca el reconocimiento de las conexiones que se generan en contextos sociales específicos (Collins y Bilge, 2019). Sin embargo, ha sido común en los estudios interseccionales encontrar aspectos comunes, aunque no determinantes, como la desigualdad, la relacionalidad, el poder y el contexto social.

En este caso, la mirada interseccional nos permitió pensar en causas múltiples e interconectadas, centradas en las experiencias de las mujeres de un contexto escolar, invitándonos a trascender una comprensión de *la desigualdad* basada solo en la clase, la raza, la etnia o el género, para buscar en las interacciones con las otras categorías que ellas nombraron en sus experiencias cotidianas. Aunque, inicialmente la mirada estuvo situada en las relaciones de género, las experiencias de las estudiantes visibilizaron otras posicionalidades, de manera especial, la clase social, como fuertemente influyente en su trayecto escolar. Al mismo tiempo, desde *la relacionalidad*, consideramos importante la recomendación de las autoras de no dar centralidad a las diferencias entre las categorías sociales, generando disyuntivas entre ellas. De este modo, se privilegiaron el diálogo, la conversación, la interacción y la transacción, como aspectos del lenguaje de la relacionalidad.

Por otra parte, es importante tener en cuenta las relaciones de *poder* en el acercamiento a las experiencias de la realidad, en tanto existe una conexión mutua entre varios elementos de la vida e identidades de las personas, por lo que no hay un racismo o un sexismo puro, sino que en su construcción se entrelazan diferentes factores sociales que no se pueden obviar en el análisis. En este sentido, fue importante tener en cuenta las dimensiones en que dichas relaciones de poder tienen lugar en el contexto escolar que habitan las estudiantes. En este caso, la mirada se realizó especialmente en las dimensiones interpersonal y estructural. También fue importante no perder de vista que el *contexto social*, en el que tienen lugar las relaciones de poder y la desigualdad social anteriormente mencionadas, permite una lectura situada de los conocimientos, las prácticas y las formas en que se desarrollan los acontecimientos. Dicho contexto comprende una realidad histórica, social, intelectual y política; esta podrá ser la academia, los medios de comunicación, la familia, los movimientos sociales o la escuela.

### **3.2.1 La mirada desde el currículo**

La mirada del currículo, desde las experiencias de las niñas en la escuela, pudo fortalecerse analíticamente desde la categoría de interseccionalidad, en tanto permitió visibilizar las relaciones de poder y las desigualdades que se generan en la imbricación de distintas posicionalidades sociales. En esta investigación, si bien la exploración tuvo una centralidad inicial en el género, como se mencionó anteriormente, las estudiantes desde sus relatos manifestaron otras

posicionalidades que influyen en su experiencia escolar, ligadas fundamentalmente a la clase social, al origen geográfico, al grupo étnico y a los desplazamientos forzados, los cuales no aparecen de forma aislada en todos los casos.

Igualmente, para abordar la exploración del currículo desde esta perspectiva, consideramos algunos de los puntos de partida que son importantes dentro de la investigación educativa y desde los estudios interseccionales (Hancock, 2007; Collins y Bilge, 2019). 1- Contexto social e histórico de la realidad; 2- Los trayectos biográficos de los sujetos y su relación con el contexto; 3- La posición y reflexividad del investigador, situada en todo el proceso de investigación; 4- El cuidado; 5- La necesidad emergente de esa realidad y situación de los sujetos; 6- Marcos comprensivos amplios, críticos y reflexivos.

Ahora bien, en relación con las tensiones o los problemas que ha presentado la interseccionalidad en términos metodológicos (Magliano, 2015), es importante aclarar, en relación con *el sujeto* de la investigación, que en este caso la mirada a las experiencias de las estudiantes desplazadas emerge ante las condiciones difíciles para llevar a cabo su proceso escolar. Sin embargo, es fundamental decir que la decisión de convocarlas a ellas no fue neutra, sino que obedece a la necesidad observada desde mi trayecto como maestra e investigadora, de ampliar esa mirada frente a la realidad escolar, desde el punto de vista de las mujeres, que en este caso habían sido desplazadas de manera forzada, y que siguen siendo uno de los grupos históricamente oprimidos y excluidos.

Por otra parte, el análisis de la relación que se produce entre las posicionalidades de género, desplazamiento forzado, edad, lugar de procedencia, etnia y clase social no se generó desde una mirada estática o aislada, sino que en cada caso asumimos las posibilidades y las formas en que coexisten y se construyen, a partir de las interacciones sociales de las estudiantes en el contexto en que habitan, apelando siempre a su sentido relacional y discursivo en cada caso. Además, consideramos que no es posible la comprensión del desplazamiento forzado sin tener en cuenta otras posicionalidades que continúan produciendo y reproduciendo desigualdades, como el género y la clase social.

### ***3.2.2 La narración y el acercamiento a los modos de existencia***

El estudio narrativo fue una elección que realizamos, considerando la importancia que otorga a la descripción de realidades subjetivas, a las experiencias y a las formas de interpretación que los sujetos construyen y negocian sobre ellas. A la vez que conversa con la epistemología feminista, problematizando la dualidad sujeto-objeto, y considerando relevante la legitimación del conocimiento situado y su validación colectiva. Esto lo ha posicionado como un tipo de estudio crítico dentro de las ciencias sociales, alterno a la mirada positivista. Igualmente, este tipo de estudio ha sido importante en las investigaciones situadas, que giran en torno a los detalles biográficos de quienes encarnan una historia y experiencia particular de vida, además, no se enfocan en narrar solamente asuntos del pasado, sino que, a través de ellas, se construye el significado en relación con el presente.

En esta perspectiva, el estudio narrativo se presentó como una posibilidad metodológica coherente con la exploración que llevamos a cabo desde las experiencias de las niñas y las adolescentes en el contexto escolar, en tanto documentos primarios en la investigación de corte feminista (Chase, 2015). Igualmente, valoramos la potencia del estudio narrativo en las investigaciones cualitativas, como una manera de explorar las formas en que los seres humanos experimentamos y comprendemos el mundo, sin obviar las formas culturales, los contextos, los tiempos y los lugares en que nos situamos. Las narrativas son memorias que hablan de un pasado y un presente no fijo.

En este caso, en el contexto escolar pudimos visibilizar discursos dominantes que co-existen en su cotidianidad y que son vistos como normales para ellas, que emergen de las formas en que ellas describen la comprensión que tienen de la realidad y que, algunas veces, se presentan desde voces y apuestas contrahegemónicas, que posibilitan otras lecturas e interpretaciones acerca del mundo escolar. Al mismo tiempo, el estudio narrativo nos posibilitó generar una conversación entre una multiplicidad de voces y de perspectivas que, en otros enfoques, han sido invisibilizados o negados. A su vez, reiteramos de la mano del estudio realizado por Tovar (2016), la importancia de la narrativa, ya que no solo da cuenta de procesos de reflexión y análisis de la vida, sino que posibilita reconocer algunas habilidades de los niños y las niñas.

### 3.3 Contexto escolar: las voces desde experiencias situadas

La exploración de los modos de existencia de las estudiantes se realizó en una institución educativa de la ciudad de Medellín, de carácter público, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal, donde se desarrollan los niveles de formación de básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. Además, se implementan las propuestas educativas flexibles, como estrategias para la nivelación escolar de los/as estudiantes que, por diversas razones (personales, socioeconómicas), se encuentran en condición de *extraedad* (MEN, 2010).

Esta institución fue oficializada en octubre del año 2015, para dar solución a la demanda educativa de la población de un sector de la ciudad que fue parte de un proyecto urbanístico, para ubicar familias de bajos recursos interesadas en la adquisición de vivienda propia y para reubicar familias de diferentes sectores de la ciudad, del departamento de Antioquia y otras regiones del país que fueron desplazadas de manera forzada por el conflicto armado rural e (intra)urbano.

De acuerdo con los documentos oficiales de la institución, el 98% de los estudiantes son de estrato social<sup>4</sup> 1 y 2, y proceden de distintos lugares del país, especialmente, de municipios de los departamentos de Antioquia y del Chocó. Estas características de la procedencia y motivos de llegada a la institución educativa hacen que, dentro de la población estudiantil, haya una gran diversidad étnica y cultural que obedece a la misma pluriculturalidad del país. Las disímiles situaciones de la comunidad, que ha venido creciendo en los últimos 10 años, han generado distintos encuentros y desencuentros que se reflejan en la convivencia escolar. Además, según las directivas de la institución, esta se ha caracterizado por ser una comunidad *flotante*<sup>5</sup>, donde algunos/as estudiantes llegan porque fueron desplazados/as, pero que también han desertado del proceso escolar para desplazarse, nuevamente, a otro lugar, por otras amenazas contra sus vidas.

En la actualidad, la institución educativa cuenta con 2.244 estudiantes matriculados/as, de los cuales, 203 aparecen registrados/as en el sistema institucional como víctimas del desplazamiento forzado, de ellos, 103 son mujeres y 100 son hombres. Sin embargo, las directivas de la institución y algunos/as de los/as maestros/as sostienen que el número puede ser mayor al que

---

<sup>4</sup> En Colombia, la estratificación socioeconómica es una clasificación, en estratos, de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. “Este mecanismo se instrumentaliza a través de la clasificación de los domicilios (inmuebles residenciales) de cada municipio, en un máximo de seis estratos (donde el estrato 1 es el más bajo y el 6 el más alto), convirtiéndose, al final, en un sistema de clasificación predial” (Bonilla, López y Sepúlveda, 2014, p. 26).

<sup>5</sup> Con el término flotante, directivas y maestros aluden a la inestabilidad de la población y a su constante movilización.

aparece reportado en el sistema, pues algunas familias y estudiantes han manifestado que fueron desplazados/as, pero aún no llevan el certificado expedido por el Registro Único de Víctimas (RUV).

Desde su misión y principios pedagógicos, la institución considera fundamental el trabajo por la inclusión, la diversidad y la convivencia, lo cual se ha materializado durante los 8 años de su funcionamiento en el trabajo con la comunidad, con la implementación de algunos proyectos para la convivencia escolar y la adaptación de programas educativos flexibles para el aprendizaje, como los programas *Brújula* y *Aceleración del Aprendizaje* en básica primaria, y *Caminar en Secundaria* en la básica secundaria (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En el momento del estudio se encontraban registrados 11 grupos, con 292 estudiantes matriculados/as. Estas propuestas flexibles se desarrollan debido a la alta demanda de la comunidad por contar con instituciones cercanas, para que los/as niños/as y adolescentes contaran con la posibilidad de nivelar y terminar su proceso escolar. Debido al número de estudiantes, el gobierno local concede una nueva sede con el propósito de la ampliación de la cobertura. En dicha sede se llevan a cabo los programas de la propuesta educativa flexible.

Igualmente, a nivel pedagógico, la institución ha pensado en el diseño y desarrollo de una propuesta curricular que, articulada con su modelo pedagógico sociocrítico y con las necesidades e intereses de los/as estudiantes, busca incluir a los/as estudiantes que, por distintas razones sociales, personales y de convivencia, han perdido el cupo en otras instituciones y desean continuar y terminar su proceso escolar en el aula regular. Por ello, ha desarrollado distintas apuestas con los/as estudiantes desde el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Asimismo, ha desarrollado propuestas escolares donde los/as estudiantes han asumido el liderazgo en procesos de convivencia desde las artes, el deporte y la huerta. En la sede alterna, los docentes, desde distintas áreas, han liderado la siembra y la cría de animales, y desde allí han incorporado el trabajo en equipo, el conocimiento del contexto y el desarrollo de algunos elementos básicos de las áreas. Desde los lentes de directivas y maestros/as, estas propuestas han fortalecido la inclusión y la permanencia de los/as estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social, justamente, del sector en donde se encuentran las dos sedes de la institución del caso.

Las particularidades poblacionales, académicas y de convivencia que ha venido desarrollando la institución educativa durante los ocho años de funcionamiento, hicieron pertinente la lectura de los modos de existencia de las niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera

forzada, pues, de manera concreta, existen unas propuestas académicas y de convivencia que buscan garantizar su permanencia y finalización del proceso escolar. Sin embargo, la lectura desde sus experiencias y el currículo vivenciado es importante, en tanto sigue siendo un sector invisibilizado y silenciado en los discursos educativos oficiales. En este sentido, el contexto escolar se presenta como un microcosmos de las múltiples realidades que se viven actualmente, y entre ellas, se encuentran los modos de existencia cuando se es mujer adolescente, con una historia marcada por el desplazamiento forzado por causas como el conflicto armado.

En este caso, realizamos la investigación con estudiantes mujeres de básica secundaria y media, identificadas en situación de desplazamiento forzado. Los criterios de inclusión y de selección de las participantes, además del género, fueron la experiencia del desplazamiento forzado, y la pertenencia a grados de básica secundaria y media, tanto de la propuesta educativa flexible como del aula regular. Para dicha selección, tuvimos en cuenta la información proporcionada por los/as maestros/as que acompañaban como directores/as de grupo a los grados de sexto-séptimo, octavo-noveno y décimo, quienes conocían las fichas demográficas de los/as estudiantes y algunas historias de vida relacionadas con el desplazamiento forzado. De la información proporcionada, invitamos a 18 estudiantes mujeres, entre los 14 y 19 años de edad, quienes vivieron el desplazamiento forzado de diversas maneras: once estudiantes fueron desplazadas por el conflicto armado rural, seis estudiantes por el conflicto (intra)urbano, y una de ellas por las dinámicas socioeconómicas y políticas de Venezuela. Asimismo, de las once estudiantes que llegaron a Medellín a refugiarse, dos fueron nuevamente desplazadas por el conflicto (intra)urbano y dos deshabitaron sus casas por las condiciones de inestabilidad geológica de sus viviendas.

En el momento de la investigación, siete de las estudiantes estaban matriculadas en la propuesta educativa flexible *Caminar en Secundaria* y once estudiantes matriculadas en el aula regular (cuatro de ellas con experiencia previa en la propuesta flexible). Desde el primer encuentro, las 18 estudiantes fueron informadas de los propósitos de la investigación, leyéndose con ellas un consentimiento informado acerca de las posibilidades de tomar registros audiovisuales, como fotografías y grabaciones de voz. Igualmente, se envió el protocolo informado a sus acudientes para contar con sus respaldos escritos. En todos los casos, contamos con la autorización escrita y la participación voluntaria de las estudiantes, garantizando la posibilidad de retirarse cuando así lo

consideraran o lo requirieran, así como la confidencialidad de sus identidades. De modo que los nombres que aparecen en los resultados son pseudónimos elegidos por ellas.

### 3.3.1 *Propuestas educativas flexibles*

En Colombia, los “*Modelos educativos flexibles*”<sup>6</sup> hacen parte de las propuestas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional, para hacer frente a las problemáticas encontradas en el cumplimiento del derecho a la educación en el sector rural. Dichas dificultades tienen que ver con altas tasas de deserción y repitencia, la baja tasa de cobertura en relación con las áreas urbanas y la baja permanencia, especialmente, en la educación media. En atención a lo anterior, la política educativa ha asociado la calidad “a lograr que los estudiantes no solo asistan a los establecimientos educativos, sino que aprendan lo que tienen que aprender, y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida”. En ese sentido, con miras a garantizar el acceso, la permanencia y pertinencia de la educación básica y media en el sector rural, se propusieron los “Modelos Educativos Flexibles” como alternativa para garantizar y promover la equidad, el acceso y la permanencia, siendo la propuesta de “*Caminar en Secundaria*” una estrategia de nivelación pensada, específicamente, para los/as jóvenes en extraedad de la básica secundaria del sector rural. Esta estrategia tiene como principios el desarrollo humano integral y el aprendizaje significativo, considerando como condiciones básicas la flexibilidad, la pertinencia, la interdisciplinariedad y la significatividad (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación implementa esta propuesta como respuesta a la alta demanda de estudiantes en extraedad, que buscan terminar la educación secundaria y media del sector donde se ubican. Cabe aclarar que, aunque dicha estrategia fue pensada para el sector rural, como se mencionó anteriormente, existen algunas instituciones educativas de la ciudad de Medellín que iniciaron su adaptación e implementación, debido a la necesidad manifiesta por varios directivos docentes de permitir la continuidad de estudiantes en extraedad y el reingreso de quienes estaban desescolarizados (Secretaría de Educación de Medellín, 2023).

---

<sup>6</sup> Para el caso de la presente investigación, no usamos el término “modelo”, ya que nos distanciamos de su alusión totalizadora y homogeneizadora, propia de los discursos oficiales hegemónicos. Por tanto, hablamos de *Propuesta Educativa* en la medida que conserva su característica discursiva y de construcción socio-cultural.

### **3.4 Modos de generación de la información**

Las experiencias de las estudiantes fueron relatadas, por ellas, a través de distintos tipos de narrativas, de manera que pudieran expresarlas de distintas formas. Estas fueron narrativas orales a partir de las conversaciones y entrevistas semiestructuradas individuales; narrativas escritas a partir de relatos en torno a cuestiones vinculadas con su cotidianidad escolar; y narrativas visuales a través de los ejercicios de foto-voz y foto-elicitación, que posibilitaron conversaciones grupales alrededor de las imágenes (fotos) tomadas por ellas.

#### ***3.4.1 La Entrevista***

Desde una perspectiva cualitativa, la entrevista se refiere a la conversación mantenida entre investigador/a - participantes para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados/as, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones y experiencias que ellos/as tienen, respecto a un determinado tema que involucra una realidad estudiada (Munarriz, 1992). Simultáneamente, Simons (2011) considera que la entrevista semiestructurada posibilita una conversación interactiva, favoreciendo la flexibilidad para cambiar de dirección, abordar temas emergentes o profundizar en una respuesta. De ahí que sea un método importante a la hora de explorar las experiencias y significados que tienen los/as participantes de una investigación, frente a una situación o aspecto de la realidad. Desde estas perspectivas, la entrevista es considerada, también, una conversación, ya que posibilitó la emergencia de narrativas orales, en donde las participantes contaron sus experiencias escolares y su relación con el contexto de la investigación.

En un primer acercamiento fue importante entablar unas conversaciones abiertas con las participantes, a partir de preguntas vinculadas con datos biográficos, su llegada a la institución y los aspectos que ellas consideraban valiosos en su cotidianidad escolar, acentuando en cuestiones sobre su interacción con los/as maestros/as, con sus compañeros/as, con el espacio y con el conocimiento. Las preguntas que sirvieron de guía para las entrevistas se diseñaron considerando el grado, la edad y la cultura de las participantes, de modo que las palabras fueran lo más claras y no se prestaran para confusiones.

Este método permitió el acercamiento a las historias de las estudiantes desde sus experiencias en este contexto educativo, después del desplazamiento forzado. En total, realizamos

16 entrevistas semiestructuradas al inicio de la investigación, cuya duración fue de 20 minutos (aproximadamente) en cada caso. Dos de las entrevistas fueron conversaciones colectivas, en tanto algunas de las estudiantes manifestaron que querían estar juntas en ese primer momento. Los temas que pudimos resaltar de las entrevistas fueron: el espacio escolar (arriba y abajo); los recuerdos del desplazamiento forzado y la violencia; las interacciones sociales cotidianas con los/as compañeros/as y maestros/as; las actividades de clase; diversidad y convivencia escolar; distribución familiar del trabajo.

### ***3.4.2 Los relatos personales***

Los relatos personales posibilitaron la escritura de algunos fragmentos de la cotidianidad escolar, por las propias participantes de la investigación, con el objetivo de plasmar algunos elementos, sin la intervención de palabras ajenas. En tal sentido, “los relatos son un modo de comprensión y expresión de la vida, donde está presente la voz de los protagonistas” (Branda, 2017, párr. 3). En consonancia con lo anterior, el relato se instauró como método indispensable, dado que las participantes consignaron sus escritos en diarios, que fueron construidos a partir de sus experiencias, sentimientos, momentos e interacciones significativas con su realidad escolar. Cabe decir, además, que algunas de ellas plasmaron sus vivencias de manera escrita, mediante frases, texto alfabético, y de manera visual, a partir de algunos dibujos y grafitis.

Después de las entrevistas y las conversaciones iniciales, se desarrolló un taller en cada sede, donde las estudiantes diseñaron y personalizaron sus diarios, plasmando algunas imágenes o frases con las que se identificaban. Luego, escribieron experiencias y situaciones significativas para ellas en relación con la cotidianidad escolar. En total, las participantes construyeron 26 escritos personales, de los que pudimos resaltar los siguientes temas: la importancia de la amistad; los sentimientos de añoranza con la sede alterna de la institución; las preocupaciones por su situación personal y económica; las clases significativas para ellas.

Es importante aclarar que, desde ambos espacios de escritura, se posibilitaron conversaciones alrededor de lo que las estudiantes fueron plasmando en sus diarios, de manera que ellas ampliaron y aclararon imágenes y frases en la socialización colectiva. Igualmente, no todas quisieron expresar sus ideas a través de la escritura, pues manifestaron que preferían conversar. En tal sentido, las estrategias de foto-voz y foto-elicitación que se explicarán a continuación, fueron

modos de recolección de la información que les motivaron en la conversación pues, a través de las fotografías, ampliaron algunas ideas expresadas previamente en las entrevistas y en los escritos.

### **3.4.3 Foto-voz y foto-elicitación**

Las imágenes que producimos e interpretamos hacen parte de una narrativa más amplia; son objetos o están dentro de un contexto material que, en sí mismo, tiene una biografía, al estar envueltos y relacionados con la vida de las personas, además, al resistirse a una sola interpretación, dan lugar a una variedad de significados y de caminos dentro de la investigación (Banks, 2010). De este modo, la interpretación de la imagen que producen los/as participantes no se hace solo desde la imagen, sino que el contexto, las entrevistas y otras narrativas (orales y escritas) pueden acompañarla. Al mismo tiempo, partimos del uso intrínseco de la fotografía en tanto no fueron usadas como instrumentos mecánicos de representación, sino que fueron abordadas como contenidos y formas discursivas (Mannay, 2017).

En este caso, a través de la fotografía, las estudiantes participantes plasmaron algunos momentos, lugares y objetos que representan los trozos importantes de su realidad escolar. Las fotografías vincularon los sentidos y significados que ellas dieron a su cotidianidad en la escuela y, a través del ejercicio de foto-voz y foto-elicitación, siguiendo a Butschi y Hedderich (2021), analizaron e interpretaron, de manera colectiva, esos trozos de realidad, en un ejercicio de conversación que evocó momentos y experiencias importantes para ellas. A través de las fotografías, ellas (re)contaron de otra manera sus narrativas escritas y orales, y presentaron, a través de un conjunto de imágenes (36 fotografías), memorias que no fueron expresadas en las entrevistas y en los relatos personales.

En los encuentros colectivos, el ejercicio de foto-voz consistió en conversar con las participantes sobre los motivos, las emociones y la importancia de lo que decidieron capturar con la cámara. Por su parte, la foto-elicitación permitió que, a través de 41 fotografías (tomadas de registros institucionales públicos) que registraban algunas de las clases, actos culturales y actividades de convivencia, las participantes recordaran sus experiencias y comentaran lo vivido. Las fotografías institucionales también fueron seleccionadas considerando algunos de los elementos de la cotidianidad escolar que ellas habían presentado, reiterativamente, en sus narrativas orales y escritas. De tal modo, los criterios para la selección de las fotografías surgieron del análisis previo de las entrevistas individuales, donde aparecieron aspectos significativos como los deportes,

los amigos, la huerta escolar, la semana de la convivencia y la planta física de la institución. Además, este método posibilitó el encuentro de las estudiantes con experiencias significativas pasadas, que fueron plasmadas en fotografías, permitiendo la ampliación de los relatos orales y escritos que se habían generado previamente.

Fue importante, ante las imágenes, considerar las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales, por tanto, el hecho de que hayan sido las participantes quienes las produjeran, en el caso del foto-voz, guarda coherencia con la intención ética y política de que ellas narren sus modos de existencia desde sus propias ópticas. En total, se realizaron 4 ejercicios alrededor de las fotografías, los cuales tuvieron una duración de 50 minutos (aproximadamente) y se realizaron en dos sesiones en cada sede, debido a la inasistencia de algunas de las participantes en el primer momento. Las preguntas que orientaron la conversación alrededor del foto-voz se enfocaron en la importancia de los objetos, los lugares, las personas y las actividades que aparecían en las fotografías que ellas habían tomado previamente en el espacio escolar. Por su parte, en el ejercicio de foto-elicitación, la conversación se orientó desde los recuerdos que se generaban alrededor de la imagen seleccionada, teniendo en cuenta algunas preguntas orientadoras por el dónde, el cuándo, quiénes, el cómo se sentían y por qué era importante para ellas el evento o lugar presentado en la imagen.

Tanto el ejercicio de foto-voz como la foto-elicitación fueron espacios de conversación abierta, donde las demás estudiantes podían observar, participar y expresar ideas desde las imágenes de las compañeras, lo que posibilitó un espacio de intercambio y negociación de significados entre ellas. Los temas que surgieron de este ejercicio fueron los deportes; los espacios escolares; las clases virtuales; los actos culturales; la media técnica; la diversidad.

#### **3.4.4 *Los talleres de ideación - (Re)lectura y (Re)escritura de sí***

El taller de ideación es un espacio grupal de trabajo orientado a la coparticipación, a partir de un tema o una situación de análisis y conversación (Bermejo, 2013). Este fue un recurso que se implementó de forma colectiva, con las participantes de la investigación, donde a través de la elaboración de una colcha de retazos, ellas pusieron en escena imágenes, textos y frases que vincularon el pensar, el sentir y el hacer en su experiencia cotidiana escolar, por lo que reflexionaron e interpretaron, de manera grupal, las relaciones y los significados que dan a su existir en la escuela.

La colcha de retazos, como un tejido de imágenes creado colectivamente para representar un tema, una situación o experiencia (Tavares et. al, 2017), fue una forma de representación que permitió que las estudiantes expresaran, desde el dibujo y la escritura de fragmentos, algunos de sus sentimientos, acciones y pensamientos frente a la realidad escolar. Este ejercicio colectivo dio lugar a temas relacionados con la añoranza y la inconformidad de los cambios (intra)escolares que algunas de ellas vivieron; las interacciones sociales con sus amigos/as y maestros/as; las dificultades familiares; los peligros alrededor de la escuela; las inquietudes sobre su futuro y su proyecto de vida.

Por otro lado, hubo tres momentos orientados a la lectura y (re)escritura de manera colectiva, donde las estudiantes validaron los fragmentos y líneas de sentido que construimos a partir de las entrevistas, conversaciones, los ejercicios de foto-voz y foto-elicitación. En este espacio, las estudiantes no solo leyeron, sino que aclararon algunos sentidos de las primeras conversaciones que tuvimos, agregando algunas notas a los textos iniciales. Estos momentos se realizaron después del análisis e interpretación de los datos registrados en las entrevistas, los diarios y el foto-voz y foto-elicitación. En la sede principal, el primer momento fue de 90 minutos y el segundo de una hora. En la sede alterna, el encuentro fue de 38 minutos. Estos espacios, que además fueron momentos de devolución sobre lo anteriormente abordado en los métodos de recolección de información, fueron fundamentales, ya que las participantes leyeron, de manera colectiva, aquellos sentidos comunes de su experiencia en la escolaridad después del desplazamiento forzado; asunto que podemos destacar en tanto espacio para la reflexión y negociación de sentidos.

### **3.5 Análisis de la información**

En este caso, realizamos un análisis holístico (Lieblich et. al, 1998), mediante el estudio del contenido de las narrativas orales y escritas de las estudiantes participantes, lo que implicó abordar y codificar cada segmento de información sin perder de vista su relación con el conjunto de la historia. Realizamos la codificación desde las palabras que las estudiantes manifestaban de manera reiterativa en sus narraciones, considerando que los relatos de su experiencia escolar estaban conectados con otras experiencias que vivían por fuera de la escuela y que tenía implicaciones en su proceso escolar. Esto es importante nombrarlo, teniendo en cuenta las complejidades que subyacen en la voz de cada mujer y las diferentes posiciones subjetivas que asume cada una, así

como la diversidad que existe entre las voces femeninas (Chase, 2015). Aunque agrupamos los códigos en 4 temas generales, que llamamos *líneas de sentido*, estas no constituyen una estructura cerrada, sino que dialogan con las demás. Esta relación entre códigos y temas da pie para afirmar que el ejercicio analítico está estrechamente vinculado con el proceso interpretativo, y, por tanto, no tuvo que ver únicamente con el establecimiento de códigos y etiquetas, sino con un ejercicio de relaciones entre la parte y el todo, y entre cada narrativa con el contexto social de la investigación.

Tales líneas de sentido, las compartimos en tres encuentros colectivos finales con las participantes en lo que, anteriormente, presentamos como *talleres de ideación - (Re) lectura y (Re) escritura de sí*. Desde allí, posibilitamos la reconstrucción de los puntos de vista sobre los acontecimientos en el aula y las interacciones con el espacio, con el conocimiento, con sus compañeros/as y con sus maestros/as. En el ejercicio de interpretación, tuvimos en cuenta las voces de las estudiantes, las posicionalidades sociales y las vinculaciones narrativas entre su biografía, los aspectos de su historia, los recursos y limitaciones del contexto. Igualmente, partimos de la idea de que las participantes no tienen una identidad unitaria, auténtica, sino subjetividades diversas, cambiantes, rectificadas y en conflicto (Chase, 2015). Las líneas de sentido fueron nombradas, de manera conjunta, así:

- *Arriba - Abajo. Añoranzas y aire fresco*
- *Voces, encuentros y contenidos que inspiran*
- *Encajes y desencajes, la cuestión de la adaptación*
- *Vivencias y (re)existencias después del desplazamiento forzado*

Dado el carácter local y contextual del estudio, en el análisis e interpretación de las narrativas no pretendimos llegar a generalizaciones o presentarlas de forma concluyente. Reiteramos que las líneas de sentido emergen desde las experiencias escolares de un grupo de niñas y adolescentes situadas en un contexto social, económico y cultural con unas características específicas, y que, a la vez, cada una de ellas tiene trayectos biográficos distintos, donde el mismo desplazamiento forzado ha sido vivenciado de formas diversas. En esta medida, las narrativas que construyeron las estudiantes conservan un discurso situado. Considerando la perspectiva anterior, no pretendimos representar la realidad, sino que apostamos por la apertura de otros espacios de comprensión y producción, considerando que el conocimiento presentado es social, contingente y constituye una versión.

Mediante las líneas de sentido ya nombradas, construimos dos temas generales -capítulos de resultados- que presentan los modos de existencia de las estudiantes, a partir de una propuesta educativa (curricular) situada. En el primer capítulo de resultados, damos cuenta del *Currículo como un Espacio de Acogida*, donde las 4 líneas de sentido aparecen vinculadas a los significados que las estudiantes dieron a su experiencia cotidiana escolar, considerando sus relaciones con el espacio, con los/as maestros/as, con sus compañeros/as, con los contenidos académicos, las metodologías, la evaluación y los recursos escolares. En el segundo capítulo, presentamos el *Currículo como un Texto de Interseccionalidad*, a partir de las experiencias que la relación entre las posicionalidades de clase, género, desplazamiento forzado, etnia, lugar de origen y edad implican en el proceso escolar de las estudiantes. En este capítulo, también, presentamos sus agencias y (re)existencias después del desplazamiento forzado, destacando los modos en que ellas participan y en algunos casos resisten a situaciones que dificultan su educación.

### ***3.5.1 Validez del conocimiento***

De la mano de Finley (2015), en la investigación buscamos crear una mayor flexibilidad para la generación de las narrativas, y en lugar de basarnos en un tiempo, preguntas, pruebas y espacio estándar, las participantes también propusieron y partieron de aspectos emotivos y afectivos, los cuales eran importantes en su experiencia escolar.

La validez, en este caso, también pudo garantizarse desde el uso de varios métodos, donde consideramos el valor de la interpretación de las participantes y su consentimiento frente a los significados de la realidad que viven cotidianamente en la escuela. Por tanto, la validez se flexibiliza al considerar algunos principios epistemológicos del conocimiento situado (Haraway, 1995) pues, desde esta perspectiva, el lugar desde donde se enuncian se torna central y, por lo tanto, la objetividad se caracteriza por el consenso de múltiples posiciones localizadas. En este sentido, partiendo de que el conocimiento construido no es una descripción incontrovertible de la realidad, se generaron 4 espacios de devolución con las participantes, donde se presentaron las líneas de sentido construidas a partir del análisis. En dichos espacios, las estudiantes expresaron ideas que complementaron la interpretación inicial en relación con su experiencia escolar.

En los dos primeros encuentros, las estudiantes leyeron las líneas de sentido e iban agregando palabras, expresiones u otras experiencias similares en relación con lo que se describía.

Esto no solo dio lugar a un ejercicio de validación, sino también de ajuste para la organización en la presentación de los resultados finales. En los dos últimos espacios, hablamos de los resultados con las participantes que aún se encontraban asistiendo a la institución, ya que algunas se habían graduado o se habían mudado durante el proceso.

### **3.6 Consideraciones éticas**

En coherencia con los enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa y los estudios narrativos, consideramos varios asuntos claves para realizar este estudio con estudiantes mujeres, menores de edad y pertenecientes a un contexto socioeconómico que condiciona su permanencia en la escuela. En tal sentido, en el proceso y desarrollo de la investigación tuvimos en cuenta los lugares de las participantes; el acceso, la permanencia y la responsabilidad con el contexto.

#### ***3.6.1 Los lugares de las participantes (voz-voces) y características de la investigadora.***

Las 18 estudiantes participantes de la investigación fueron mujeres entre los 14 y 19 años de edad. Debido a las características de la institución, hubo dos grupos según su pertenencia a la educación flexible o al aula regular. Por tanto, contamos con un grupo de once estudiantes en la sede principal: siete del grado undécimo, dos del grado décimo, una del grado octavo y una del grado séptimo. De este grupo de estudiantes, cuatro de ellas habían estado en la propuesta flexible previamente. El otro grupo de estudiantes estuvo conformado por siete estudiantes del grado 8/9 de la propuesta educativa flexible "*Caminar en Secundaria*", de las cuales, 3 dejaron de asistir al colegio durante la investigación y las demás (4) pasaron al grado décimo de la sede principal, al aula regular. En este sentido, las experiencias escolares de las participantes estuvieron asociadas a sus vivencias en las dos sedes de la institución, las cuales son reconocidas institucionalmente como la sede principal y sede alterna, pero que las estudiantes nombran durante la investigación como la sede de abajo y la sede de arriba -respectivamente- debido a sus ubicaciones espaciales.

Los encuentros con cada grupo de estudiantes tuvieron como orientación las preguntas y objetivos específicos de la investigación. La primera conversación con las estudiantes se enmarcó en un diálogo abierto de presentación de cada participante y de mi presentación como una maestra

y estudiante investigadora, recordando, a la vez, mi experiencia previa en el contexto como docente de básica secundaria y media. Asimismo, fue importante contarles el origen de mis preguntas y las reflexiones particulares que se generaron desde mis interacciones con los primeros grupos de estudiantes que acompañé en los inicios de la institución. Dos de las participantes del estudio habían sido mis estudiantes en el grado noveno, por lo que hubo una suerte de validación de mi presentación ante las demás asistentes.

En los encuentros, procuré propiciar espacios de conversación fluida, y que los modos de recolección de información, como las entrevistas y los relatos escritos, se realizaran en la lógica del diálogo y del intercambio de ideas. Por otro lado, es importante mencionar que, para las dos estudiantes afrocolombianas, quienes eran del grado décimo al inicio de la investigación, era más cómodo que nos reuniéramos en un espacio y en un momento distinto a los encuentros con las demás participantes, por lo que acordamos espacios diferentes para llevar a cabo las entrevistas.

Con el segundo grupo de estudiantes en la sede alterna, no había tenido encuentros previos a la investigación, en tal sentido, mi presencia era totalmente nueva para ellas. Igualmente, acordamos los encuentros y realizamos la misma dinámica de presentación que se llevó a cabo en la sede principal, aclarando mi cercanía previa con la institución, y procurando establecer un escenario que también fuese seguro y cómodo en términos de la comunicación, del espacio y del tiempo para ellas.

### ***3.6.2 El acceso, la permanencia y la responsabilidad con el contexto.***

Aunque ya tenía un acercamiento previo al contexto, fue importante solicitar la autorización, inicialmente de las directivas, para mi ingreso y permanencia durante la investigación, compartiendo de manera escrita los propósitos y las preguntas centrales del estudio, así como las responsabilidades éticas que asumiría con las participantes, tales como el respeto y la protección de su identidad, la confidencialidad de los datos, el uso de grabaciones durante las conversaciones, el registro de imágenes y de fotografías durante los talleres, la participación voluntaria de las estudiantes y la presentación de los resultados al finalizar la investigación, tanto con las estudiantes como con las directivas y maestros/as de la institución. Además de la socialización con las estudiantes, hubo un encuentro con las directivas y dos con los maestros/as de cada sede.

Por otra parte, fue importante propiciar espacios seguros para los encuentros con las estudiantes, de ahí que el apoyo y la disposición del docente de Artística, en la sede principal, fue importante para establecer la comunicación inicial con las estudiantes y para disponer del salón de artes para los encuentros. Igualmente, en la sede alterna, conté con el apoyo de la docente de Lengua Castellana, quien convocaba al grupo de participantes y disponía de algunas de sus clases para llevar a cabo los encuentros. Esta disposición de ambos docentes fue muy importante, ya que en este contexto social era difícil que las estudiantes se quedaran después de la jornada escolar para participar de la investigación, pues algunas de ellas debían asistir a la media técnica, otras debían llegar pronto a sus casas para ayudar a sus madres y otras debían trabajar. En este sentido, los encuentros no duraban más de 90 minutos, y en algunos casos, tuve que aprovechar los descansos para terminar las entrevistas y algunas de las conversaciones.

De otro lado, debido a la pandemia, el regreso a la escuela tuvo un tiempo de alternancia entre la virtualidad y la presencialidad, por lo que el tiempo de clases era fundamental para recibir la explicación de los temas que, luego, las estudiantes debían ampliar con los talleres asignados para la casa. Por lo tanto, era complicado para ellas faltar a la única hora de explicación en la semana. En este sentido, aunque las estudiantes querían participar de los encuentros y había una disposición institucional desde el inicio, las múltiples dinámicas que acontecen cotidianamente en la escuela y en las vidas de las estudiantes implicaron que me adaptara a los cambios fortuitos (en la organización) del día a día.

En esta perspectiva, considero que la responsabilidad con el contexto no solo tuvo que ver con el permiso de ingreso y la presentación de los resultados al final del estudio, sino que implicó el cuidado y el respeto hacia las condiciones de participación de las estudiantes invitadas a la investigación, y el respeto a las dinámicas (espacio-temporales) de la institución, sobre todo, cuando se presentan situaciones que alteran toda la organización escolar, como ocurrió en los momentos de la pandemia. En este caso, la comunicación con ambos/as maestros/as y su disposición para que pudiera reunirme con los dos grupos de estudiantes fue importante, pero también lo fue el que ellas estuvieran dispuestas a conversar conmigo en otros espacios como sus descansos.

Los recursos empleados en la investigación fueron elementos claves para propiciar un escenario cómodo y ameno para las estudiantes. Por un lado, los espacios de reunión acordados con los/as maestros/as fueron, especialmente, sus salones de clase, la biblioteca y, en algunos casos,

las zonas verdes. Los materiales para la elaboración de los diarios fueron acordados con el docente de Artística, quien proporcionó reciclaje, pinturas y marcadores que tenía para sus clases.

Al finalizar la investigación hubo dos momentos de socialización de los resultados con los estudiantes, y otro momento con las directivas y con los/as docentes de la institución, donde se generó un intercambio de ideas y algunas recomendaciones derivadas de los resultados.

## Capítulo 4

### El currículo como un espacio de acogida

*Arriba, como llamamos a la sede alterna del colegio, y que algunas habitamos por algún tiempo, es un espacio en forma de finca, con animales, árboles, césped y aire fresco, ubicado a las afueras de la ciudad, justamente, en la parte alta del barrio en donde se encuentran nuestros hogares. Allí, se genera un ambiente para compartir y para aprender que es agradable para nosotras. Los espacios naturales, las zonas verdes, el ambiente de campo, los animales y la madera nos encantan. Arriba, el ambiente es como de una finca, es más pequeño que abajo, pero es acogedor. Nos gusta el paisaje, la forma del colegio y el ambiente de los/as profesores/as. En ese espacio, se pueden sembrar maticas, recibimos clases de Artística y a veces de Matemáticas. También, teníamos muchas actividades. Todo no era estar copiando; hacíamos almuerzos, la frijolada, la aguapanelada. Esas cosas eran muy buenas. Abajo, como nombramos a la sede principal, se cuenta con un espacio más amplio que combina zonas verdes y bloques de salones con grandes ventanales y miradores, desde los cuales se puede observar el barrio y la ciudad mientras estamos en clase. Arriba, aunque los salones son más pequeños, los grupos tienen pocos estudiantes. El ambiente de finca posibilita el uso de otros espacios que valoramos mucho, pues realizamos diferentes actividades que fortalecen los lazos de amistad con los/as compañeros/as y con los/as profesores/as. Incluso, a veces nos quedábamos después de la jornada con una de las docentes, haciendo manillas. Era muy chévere estar con ella así. No era en clase; nos quedamos un rato y nos ponían a practicar.*

Habitar la escuela tiene que ver tanto con el espacio físico y el acercamiento a determinados contenidos académicos<sup>7</sup>, como con las prácticas, las relaciones y los intercambios que se construyen con los/as otros/as. En este sentido, la experiencia escolar se nutre de los encuentros, las conversaciones, los saberes, las actividades y los diversos momentos de intercambio que están

---

<sup>7</sup> Cuando se nombran los contenidos académicos, se hace alusión a las áreas y asignaturas escolares que son propuestos para el currículo oficial desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que, en algunos casos, son nombrados por las estudiantes participantes como materias o clases.

planificados o suceden de manera espontánea en la cotidianidad. En este capítulo, presentamos aquello que es fuente de aprendizaje e inspiración en la escuela para las estudiantes, destacando lo que hace parte de sus modos de existencia en la escuela y que, a su vez, permite que afloren aspectos fundamentales del currículo en tanto condición de posibilidad, construcción y trayecto formativo. En este caso, el sentirse parte de un nuevo lugar después del desplazamiento forzado por razones como el conflicto armado y las dificultades socioeconómicas, no solo requiere de tiempo sino de condiciones espaciales, sociales y, en este caso, pedagógicas y curriculares, para que niñas, niños y jóvenes no habiten de manera silenciosa y pasiva la escuela, sino que puedan interactuar y sentirse seguros/as y acogidos/as.

Para las estudiantes, hablar de su trayecto escolar significa hablar del espacio que habitan, de las personas con las que se encuentran, de los saberes que circulan, así como de las conversaciones, las metodologías, las prácticas y las actividades que son agradables para ellas y que les brindan hospitalidad. Desde sus voces, presentamos su experiencia escolar como una posibilidad de encuentro, de amistad y de acogida, en medio de las dificultades sociales y personales que a veces atraviesan en sus vidas.

#### **4.1 Arriba y abajo, añoranzas y aire fresco**

En este apartado son protagonistas los modos de existencia relatados por las estudiantes a partir de su experiencia en *el espacio* de la institución del caso, siendo este un componente clave del currículo resaltado por ellas en su regreso y reinicio escolar. Con la comprensión de que el currículo es siempre una selección cultural, situado en un contexto social, y que está en disputa ante los diferentes intereses sociales y políticos que le rodean en su configuración, encontramos el espacio (físico) como uno de los componentes fundamentales en la experiencia escolar, el cual genera afectos, posibilidades, y algunas veces, resistencias en las estudiantes.

##### **4.1.1 *El espacio escolar: entre la manga, la huerta y el salón de clases***

En la dimensión físico/espacial acontece la primera acogida, en tanto es una estructura externa y concreta del currículo que se dispone o no para recibir al otro/a en ese primer contacto con un lugar que, al inicio, le es ajeno, incierto y desconocido. Por eso, las maneras en que las

estudiantes se sienten con este primer encuentro se ven reiteradas en sus narrativas orales, escritas y fotográficas. En nuestras conversaciones, por ejemplo, Erina expresó: “Este colegio me encantó, me gustan sus salones, sus espacios verdes”. De igual modo, en algunos casos les recuerda y lo comparan con los espacios escolares en que vivieron antes del desplazamiento forzado, como lo expresó Luna:

Este lugar es como más de ambiente. Me gusta mucho la naturaleza, me gusta todo lo que es de la naturaleza. Me recuerda cuando yo era pequeña, que jugaba mucho en la sabana. Echaba agua a las matas, las sembraba de un lugar a otro.

### **Figura 3**

*La casita*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de estudiantes en la investigación.

Laura también manifiesta, al observar la fotografía tomada por Escarlet (figura 3), lo siguiente:

La Casita, esa que se ve ahí, me parece bonita por la decoración. Y como es la formita de una casita, me hace acordar de cuando era pequeña. Nosotros vivíamos en una casita pequeña, pero la tuvimos que dejar para irnos para otro lado.

Tanto el espacio de la finca que se encuentra rodeado de zonas verdes, como la misma estructura en forma de casa, genera sentimientos de añoranza en las estudiantes, ya que las vincula con los espacios vitales que habitaron antes del desplazamiento, tales como la escuela y sus hogares. Al mismo tiempo, al haber estado en varias instituciones después del desplazamiento forzado, establecen comparaciones desde las experiencias con otros espacios y ambientes escolares, resaltando, en especial, las zonas verdes de la presente institución. Como lo indica Pamela: “Me encanta estudiar al aire libre y no donde hay mero poco de rejas. En los colegios anteriores había mucha reja, ¡qué horror!”. Diana también expresa: “A mí me gustan los espacios en que podemos compartir, que no son como tan encerrados, sino que son como más abiertos”.

Este vínculo con el espacio y, en especial con la naturaleza, resalta las distintas experiencias que se generan en los lugares que constituyen la escuela, que van más allá del salón de clases, generando otros sentidos y experiencias que, espacial y visualmente, son significativos, en la medida en que se conectan con la historia personal o con los lugares vitales que fueron y que son importantes para las estudiantes. Destacamos que, en algunos casos, el agrado que manifiestan por un espacio escolar rodeado de zonas verdes tiene que ver con los recuerdos y las conexiones con el espacio natural habitado previamente al desplazamiento forzado. Para algunas de ellas, dichos espacios eran rurales, rodeados de naturaleza, en los que había actividades cotidianas como la siembra, la recolección de alimentos y el cuidado de los animales. En este sentido, los sentimientos de añoranza y los recuerdos vinculados al espacio habitado acompañan el trayecto escolar emprendido por los/as estudiantes que fueron desplazados/as. De ahí que sus relatos presentan expresiones de nostalgia o comparaciones, que se dan entre los espacios cerrados y los espacios abiertos y rodeados de naturaleza (Páez, 2021).

Asimismo, podemos decir que las maneras en que las estudiantes experimentan el espacio escolar y proponen actividades en distintos lugares, develan la apropiación de ese nuevo escenario, puesto que existe la intención, tanto de ellas como de algunos/as de sus maestros/as, de aprovechar los distintos sitios, incluidas las zonas verdes. Así, por ejemplo, al ver la siguiente fotografía que tomó Escarlet, en el ejercicio de fotoelicitación (figura 4), Stefanía recordó lo siguiente: “No nos teníamos que volar, sino que le decíamos: -profe, no queremos estar en el salón-, y nos salíamos y nos daban la clase afuera, nos sentábamos ahí, nos dictaban y entendíamos mejor, si quiere que le diga”.

La afirmación de Stefanía la interpretamos como una invitación para comprender que, las clases y las actividades que realizaban por fuera del salón de clase, no las distanciaban de sus aprendizajes, sino que, por el contrario, contribuían con la comprensión de ese vínculo con el entorno; característica importante en las propuestas curriculares de corte práctico, orientadas a la reconstrucción de la experiencia (Grundy, 1998).

#### **Figura 4**

##### *La culebra-Arriba*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de estudiantes en la investigación. 2021

En relación con la misma fotografía, Maria Antonia afirmó lo siguiente: “Ahí se pueden sembrar maticas, ahí hacíamos Artística”. Desde esta perspectiva, la resignificación de los espacios y la relación con los contenidos académicos está mediada por momentos de negociación y de proposición de parte de las estudiantes, respecto a los usos que se dan a tales lugares de la institución, pues aquellos sitios que en la regularidad escolar han sido destinados para los descansos, adquieren nuevos sentidos cuando las clases que, tradicionalmente se han dado en un salón cerrado, ahora se desarrollan en el patio, en la huerta o en el jardín. En este sentido, la escuela hace parte de un proceso de construcción social, que también se reconfigura por los significados que adquieren los espacios y el mobiliario para los/as estudiantes y los/as maestros/as, generando otras posibilidades de existencia y, a veces, de resistencia, dentro de ese esquema y función que se dio a la escuela moderna en sus inicios, asociada al control rígido de toda la experiencia educativa

y que, además de la fragmentación del conocimiento, incluía el disciplinamiento del cuerpo, el control del tiempo, del espacio, de las emociones y las interacciones sociales.

Desde la perspectiva del currículo oculto, la arquitectura del espacio educativo, la distribución jerárquica, la decoración, las imágenes y el mobiliario que se encuentra en la escuela, son elementos claves dentro del proceso educativo, propiciando relaciones que pueden reproducir o no el discurso hegemónico (Torres, 1998; Acaso y Nuere, 2005). En concordancia, consideramos que las experiencias de las estudiantes se tornan significativas cuando tienen contacto con los escenarios naturales que hacen parte de la arquitectura institucional, porque se posibilitan otras interacciones con los/as compañeros/as, con los/as maestros/as y con los contenidos académicos. Por lo tanto, hay unas formas alternativas a la propuesta *regular* de organización de la clase, cuando se hace uso de los recursos espaciales y naturales que también constituyen a la escuela y al currículo.

En tal sentido, los/as maestros/as se disponen, en algunos casos, a cambiar el formato tradicional del salón de clase, como espacio predilecto para “el control del aprendizaje y de los cuerpos”, con la intención de aprovechar otros escenarios que posibilitan la comunicación y la socialización entre los/as estudiantes. Al proponer actividades que vinculan otros espacios escolares y que incorporan la naturaleza y la conversación, contribuyen con un ambiente de confianza y de relaciones horizontales que permiten momentos de diálogo. Por ejemplo, en la siguiente fotografía (figura 5), en donde se encuentra la huerta de la sede principal, las estudiantes muestran uno de esos espacios de la institución que más disfrutan, porque algunos/as profesores/as realizan actividades distintas allí y, también, porque en esta zona se encuentran con los/as compañeros/as de otros grupos en los momentos de descanso o de siembra en la huerta.

**Figura 5***La manguita*

*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Dentro de este espacio, que vincula a la naturaleza, los elementos claves para la enseñanza no son necesaria y únicamente el tablero, los pupitres, los libros y los cuadernos, sino que son importantes los animales y las plantas, involucrando a maestros/as y a estudiantes en su cuidado y conservación. Respecto a la siguiente fotografía (figura 6), Kaseus exclama con preocupación: “Ay vea esa parte... Nosotras estudiábamos ahí, desde ahí veíamos todo, pero lo tienen muy acabado. Nosotras no lo teníamos así”.

**Figura 6***Arriba-sede alterna*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Estar por fuera del salón de clase involucra otros retos en términos del uso y de la administración del tiempo y del espacio, así como del fortalecimiento de la autonomía que se confía a los/as estudiantes con el manejo de los diferentes lugares; aspecto que ellas enuncian que se les facilita en la sede alterna, debido a que son grupos de estudiantes poco numerosos, por ejemplo, Stefanía dice: “Uno tiene que entender. Arriba éramos muy poquitos. Como acá somos tantas personas, entonces uno se va pa’ por allá y se dispersa más fácil”. A su vez, Kaseus narra desde su experiencia, que ha sido en ambas sedes, lo siguiente: “Arriba todo es madera, uno siente que está en una finca, los animales (...), acá no hay animales, Arriba sí, y los alimentábamos y les limpiábamos todo”.

Las relaciones y las comparaciones que se establecen entre las dos sedes de la institución tienen que ver, inicialmente, con la organización y los usos que pueden darse a los espacios, puesto que, aunque ambas sedes cuentan con zonas verdes, la posibilidad del contacto con el exterior y con las actividades orientadas al cuidado se vivencian, de manera explícita, en la sede alterna (Arriba). Estos asuntos nos refieren un uso y una disposición pedagógica diferenciada, acorde a las propuestas de los/as maestros/as. Por su parte, desde la estructura física de la sede principal, que reúne tanto las partes en cemento como las zonas verdes, las estudiantes resaltan el tamaño y su

vista a la ciudad, por ejemplo, Carmen, manifiesta sobre la fotografía que tomó del patio central (figura 7) que “El ambiente es muy bonito. Su diseño y participan todos”.

### **Figura 7**

#### *El patio*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Esta sede también cuenta con algunas zonas verdes que les gustan mucho, pues les generan tranquilidad, tal como lo resalta Cielo: “Uno va allá y uno se relaja, uno está tranquilo, además el sol (...), todo es muy bonito”. Son lugares de tranquilidad y de silencio, como lo expresó Alison: “Me gusta la zona verde, me gusta mucho, no sé, me genera tranquilidad porque eso ahí mantiene vacío, casi no baja nadie”. Esto indica que existen espacios cuya relevancia se genera por el silencio y la posibilidad de estar en soledad, característica que, siguiendo a Córdoba y Santa (2016), se evidencia en las narraciones de algunos/as estudiantes desplazados/as quienes, en un inicio, se pueden sentir inseguros/as para integrarse al grupo, por temor al rechazo o a la discriminación.

De este modo, existen espacios escolares, como las zonas verdes, que adquieren distintos sentidos y modos de apropiación en las estudiantes. En unos casos, significan la posibilidad de romper con la monotonía de algunas clases y, en otros momentos, significan la posibilidad de estar en soledad y aislarse del ruido o de los/as otros/as. Tales diferencias nos reiteran la complejidad de caracterizar o de nombrar con categorías cerradas/predeterminadas las experiencias escolares de los/as estudiantes que fueron desplazados/as, ya que las experiencias en cada caso y lugar son

personales y, por lo mismo, constituyen modos de existencia diversos donde los espacios y las vivencias, en el orden de lo subjetivo, tienen implicaciones que no siempre son generalizables.

Continuando con las experiencias en la sede principal de la institución, Erina expresa lo siguiente: “Lo que más me gusta e impresiona es su tamaño, ya que me sorprende que, aunque sea un colegio público, es grande y espacioso”. Esta mirada explícita al espacio en relación con lo público pone en evidencia el imaginario y las expectativas que existen en los/as estudiantes frente a las instalaciones y la estructura de las escuelas públicas, donde se expresa la precarización, la poca inversión en la adecuación y ampliación de lugares que diversifiquen la experiencia educativa; aspecto que, al ser contrario en este caso, fortalece la motivación de las estudiantes desde la diversidad en que se relacionan y apropian de ese entorno escolar. Por ello, ante la ampliación de la cobertura educativa que da lugar a los cambios estructurales y las reorganizaciones espaciales (para adecuar nuevos salones que reciban más estudiantes), se generan resistencias en las estudiantes que, en este caso, muestran desmotivación por la reducción de lugares para el encuentro y la realización de actividades fuera del salón, adecuado tradicionalmente para la enseñanza.

Por ejemplo, al observar las fotografías del antes y del después de los espacios institucionales que ellas habitaron, cuando estos estaban abiertos (previo a las reformas para construir nuevos salones de clases), se despiertan recuerdos y nostalgias, ya que en algunos de ellos realizaban distintas actividades académicas y de esparcimiento, sin tener que estar encerradas. En efecto, al ver el antes y el después de los miradores de la sede principal (figuras 8 y 9), Stefanía expresó lo siguiente: “Ay, la vista... me la taparon. Esa vista es tan linda... me taparon El mirador. Los dos miradores los volvieron salón, en el sexto piso y en el quinto. Ahí pasábamos el tiempo, los descansos, íbamos a comer.” Las rejas y todo aquello que empieza a reformar el escenario que antes era abierto, les produce un poco de tristeza.

**Figura 8***El mirador-antes*

*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Registros institucionales. 2019

**Figura 9***El mirador-después*

*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

A partir de estas afirmaciones, encontramos que, en la medida en que la escuela se configura espacialmente como el escenario tradicional para la enseñanza, con salones cerrados y aislados del mundo, pierde relevancia para las estudiantes, quienes encontraban en los espacios abiertos no solo la oportunidad para estar con sus amigos/as, como espacios de socialización que les permiten formas de adaptación (Córdoba y Santa, 2016), sino como escenarios diversos para el encuentro con los contenidos académicos. A su vez, el hecho de encerrar los espacios para responder a la necesidad de más salones de clase, devuelve la experiencia escolar a la lógica de la escuela

moderna, con lugares cerrados para mantener el control del espacio, del cuerpo y del aprendizaje (Acaso y Nuere, 2005) y, al mismo tiempo, se corresponde con los modelos educativos neoliberales que generan el aumento de estudiantes por plantel educativo y por salón, lo que conlleva a que haya reducción de los espacios escolares abiertos y dispuestos para otras actividades como los deportes, el arte, los encuentros con los/as compañeros/as y el descanso.

Dicho aislamiento genera una forma de violencia estructural “organizacional y arquitectónica” a nivel curricular (Fernández, 1995), que se superpone sobre los otros modos de existencia que se construyen en la cotidianidad escolar, a partir de la apropiación de escenarios diferentes al salón, que contribuyen con la motivación y la permanencia de las estudiantes. De ahí que la importancia que ellas encuentran en el escenario escolar tenga que ver no solo con las relaciones que pueden construir con sus maestros/as y compañeros/as, sino con los espacios que permiten otras experiencias distintas a la “educación tradicional” dentro del salón y que, por lo general, está desvinculada de la realidad exterior.

Las formas en que las estudiantes interactúan y se sienten en la escuela y en relación con la naturaleza, con los lugares abiertos, con la autonomía en las clases, son aspectos que resaltamos en este estudio pues surgen como elementos nuevos en la discusión sobre la relación de las estudiantes desplazadas, justamente, con su cotidianidad escolar. Estos aspectos tienen que ver con las agencias (Fatyass, 2022; Titilope, 2020; Ierullo, 2015) y con las formas en que ellas nombran y significan sus experiencias en un escenario escolar nuevo, pero que reúne algunos elementos espaciales que les vinculan afectivamente con sus historias escolares previas. En este caso, resaltamos cuando las participantes nombran interacciones académicas y sociales que ocurren fuera del salón de clase tradicional y que les motivan en su permanencia y continuidad escolar.

Las investigaciones previas se focalizaron, por ejemplo, en otros aspectos educativos importantes como los indicadores del acceso y la inclusión al sistema educativo de los/as estudiantes desplazados/as (Castiblanco-Castro, 2020); análisis en términos pedagógicos sobre la relevancia del abordaje de la pedagogía de la memoria en contextos con estudiantes desplazados/as (Hernández, 2017); estudios de la política pública en Colombia para estudiantes desplazados/as (Torres, 2021); exploración de las implicaciones sociales y educativas en los/as estudiantes desplazados/as (Córdoba y Santa, 2016; Castillo, 2016) y las estrategias pedagógicas implementadas desde los/as maestros/as (Peñuela, 2022; Álvarez, 2017). Sin embargo, desde esta mirada, se presentan las formas en que las estudiantes que vivieron el desplazamiento se

encuentran, nuevamente, en un espacio escolar, y los vínculos que generan en la cotidianidad desde y a partir de él.

En este sentido, la categoría espacial, como un componente importante del currículo (Acaso y Nuere, 2005) y desde el cual se vive y se concreta la experiencia educativa, es resaltada desde las experiencias de las estudiantes, tanto desde su dimensión física -amplitud, organización, disposición, ambientación- como desde los usos/modos donde ellas pueden encontrarse, participar y sentirse seguras. La escuela en términos espaciales no solo se estructura y recrea para recibir, organizar y posibilitar un momento formativo, sino que se compromete con el bienestar y la historia de quienes la habitan. En este sentido, planteamos el espacio como un componente relevante del currículo de acogida y no como “un espacio de contención” (Álvarez, 2017) o de recepción para la inclusión de quienes llegan después del desplazamiento forzado. Por tanto, desde este análisis, no solo miramos los lugares físicamente construidos y constituidos para que los cuerpos estén y habiten una experiencia formativa, sino que, en este caso, recuperamos los modos en que dichos lugares adquieren distintos significados construidos en las relaciones humanas y que, en consecuencia, son negociados entre las estudiantes y con sus maestros/as. Estos resultados nos ayudan a expandir el impacto positivo que tienen los espacios escolares polivalentes, bien acondicionados, estimulantes y con oportunidades flexibles de aprendizaje (Pericacho-Gómez, 2023).

De este modo, el espacio es (re)significado y (re)constituido en la práctica a través de las interacciones sociales, lo que cuestiona la mirada a este componente curricular en términos únicamente arquitectónicos y organizacionales. El currículo, visto desde la acogida, implica además del mobiliario, de los salones, de los libros y los recursos educativos, la vinculación con aquellos escenarios e interacciones de primera acogida para las estudiantes como el hogar, el barrio, la finca, por lo que el nuevo sentido, en este caso, que emerge desde las experiencias de las niñas y adolescentes, tiene que ver con su disposición de acogida, así como con esas relaciones que son importantes para ellas en sus trayectos escolares (Aguilera-Valdivia, 2023).

Por otro lado, hacemos explícitas las tensiones que se generan en la experiencia de las estudiantes por las modificaciones estructurales del espacio escolar, ya que, ante las dinámicas de reorganización institucional o por la misma política de cobertura educativa, el espacio abierto y conectado con la naturaleza se reduce para la construcción de nuevos salones debido al aumento de los grupos de estudiantes. Estos nuevos desplazamientos internos en la escuela, debido a la

reorganización de grupos y, en este caso, el paso de una sede a otra, implican otro desplazamiento y un nuevo ciclo de “adaptación” que a veces no es fácil para ellas debido a los lazos de amistad que crean con los/as nuevos/as compañeros/as, y la confianza y seguridad que paulatinamente van construyendo con algunos/as maestros/as, con los espacios, con las metodologías y la propuesta curricular flexible. Una vez que comienza a forjarse un ambiente cálido y emocionalmente seguro para ellas, el cambio, así sea al interior de la misma institución, genera un nuevo choque y ruptura que, en algunos casos, las induce al cambio de escuela o al abandono escolar definitivo. Este es un elemento nuevo que destacamos en relación con los estudios previos: *Un nuevo desplazamiento al interior de la escuela* que es indeseado para las estudiantes y que emerge de las contradicciones y tensiones que se generan por las necesidades educativas de nivelación de competencias por encima de las experiencias sociales, culturales y emocionales que tienen lugar en la escuela. En esta medida, tras la propuesta educativa flexible existe el ideal de nivelación educativa de los/as estudiantes extraedad para pasar al aula regular sin considerar otros aspectos importantes en su proceso escolar como los vínculos y la confianza restaurada.

Esos *nuevos desplazamientos*, que son forzados para ellas al interior de la institución, las desestabilizan y las desmotivan, como lo expresó Sofía: “Al principio de este año, yo estaba buscando para dónde irme”. En este sentido, aunque el acceso a la escolaridad está garantizado y el proceso de acogida se inicia desde la propuesta flexible, este se ve afectado cuando se desestabiliza con el nuevo desplazamiento al interior de la institución. En esta perspectiva, una propuesta educativa que asuma el currículo como un espacio de acogida para los/as estudiantes, no solo implica tener en cuenta un enfoque de inclusión y de apertura, sino deberá pensar en propuestas más estables en el proceso educativo que posibiliten la continuidad de la experiencia formativa, considerando aquellas disposiciones que han sido significativas en la práctica escolar para las estudiantes y que han contribuido con el avance de su proceso académico y social. A su vez, esta experiencia da cuenta de la necesidad de políticas públicas orientadas a la acogida que no solo piensen en el acceso y la permanencia, sino que se direccionen a la potencialización, exaltación y generación de espacios para la creación y las agencias de las estudiantes.

#### 4.1.2 *Los grupos de estudiantes: entre la regularidad y la flexibilidad*

Las estudiantes que llegan en condiciones de extraedad, por razones como el desplazamiento forzado, pueden ingresar a la propuesta educativa flexible, que se desarrolla en la sede alterna donde se encuentran en “el ambiente de finca” con grupos pequeños de estudiantes y con pocos/as profesores/as, lo que les permite una experiencia escolar más cercana a sus intereses. Estas características hacen que el proceso educativo sea más tranquilo para ellas, ya que consideran que el número de maestros/as y de compañeros/as influye en sus interacciones y en sus aprendizajes, tal como lo manifestó Alejandra: “Allá arriba eran no más 5 o 4 profesores, en cambio acá tenemos como 10 profesores y muchas materias”. Maria Antonia también expresó: “Es que acá nos están atendiendo muchos profesores. Arriba nos dejaban hablar”.

La posibilidad de contar con grupos de pocos estudiantes promueve el reconocimiento y la cercanía entre compañeros/as y, entre ellos/as, con sus maestros/as. En la sede alterna (*Arriba*), el número de estudiantes por grupo es de menos cantidad, dado que la propuesta educativa flexible se implementa en dicho espacio, por lo que, en su mayoría, no superan los 30 estudiantes, mientras que en la sede de *Abajo* oscilan entre 40 y 50 estudiantes por grupo. Esa condición posibilita una interacción más cercana entre estudiantes y maestros/as, quienes aprovechan la diversidad de espacios. Por lo mismo, ellas destacan que hay momentos y clases que son amenos y tranquilos para ellas, Sofía expresa: “Vea que acá somos poquitos, es que acá somos como una familia porque acá, cuando queremos, hacemos una aguapanelita, salimos al patio a jugar o a estudiar”.

**Figura 10**  
*Grupos pequeños*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Este aspecto relacional con el espacio y con el número de estudiantes por grupo, lo conectamos con la experiencia escolar que Luna vivió antes del desplazamiento y que narró en las siguientes palabras: “En el colegio de por allá, éramos muy poquitos estudiantes y nos manteníamos diario juntos, nunca era que uno por allá y otro por acá, sino que nos manteníamos juntos, jugando”. De esta manera, la relación que establecen algunas de las estudiantes entre los espacios escolares rurales y su experiencia escolar en la escuela urbana, devela un aspecto que también hace parte de sus modos de existencia, pues la propuesta educativa de la ruralidad, además de encontrarse conectada con la comunidad y con el medio ambiente, cuenta con un número pequeño de estudiantes, lo que facilita las interacciones entre ellos/as, pues los lazos de amistad son fuertes y existe familiaridad. Estas oportunidades se dan y se pueden consolidar a través de espacios donde se desarrollen estrategias que promuevan la comunicación entre los/as estudiantes, la participación colectiva, la conversación alrededor de un tema cotidiano con sus maestros/as y donde se encuentran intereses comunes (Hernández, 2017). Así lo expresaron algunas estudiantes al ver la fotografía (figura 10) de uno de los espacios en la sede alterna:

“Arriba, se nota mucho la diferencia, por lo que es un espacio un poco más pequeño, entonces todos se unen un poco más” (Kaseus).

“Uno en el salón se podía entender con 6, 7 estudiantes, en cambio acá no. Somos demasiados” (Sofía).

Considerando estas características de los grupos, podemos afirmar que el número de estudiantes contribuye en la construcción y el fortalecimiento de las relaciones intersubjetivas, pues al ser grupos poco numerosos se permite la articulación de relaciones más cercanas entre ellos/as, generando lazos de solidaridad, de cooperación y una mejor comunicación; elementos que son muy importantes para las estudiantes. Sin embargo, para quienes fueron trasladadas de la sede alterna a la sede principal, las modificaciones que se han llevado a cabo, tanto a nivel de la estructura de la institución como a nivel de los cambios de grupo para terminar la secundaria en el bachillerato regular, han implicado distanciamiento con los/as compañeros/as, con los/as maestros/as y, además, se han generado modificaciones a las propuestas curriculares y pedagógicas que les generan cierto descontento y en algunos casos les lleva a manifestaciones directas de resistencia a la “nueva normalidad” como lo manifestó Maria Antonia.

## 4.2 Voces, encuentros y contenidos que inspira

A partir de las experiencias de las estudiantes, encontramos que los momentos significativamente importantes en su estancia en la escuela tienen que ver con las interacciones que establecen con sus maestros/as y compañeros/as, con quienes establecen lazos de amistad y familiaridad que les motivan en su asistencia, en su acercamiento a los contenidos y saberes escolares. Los contenidos, como un componente fundamental de la propuesta curricular, logran un mayor interés y comprensión desde los diversos modos en que son llevados a la clase y a través de las relaciones que se forjan en la cotidianidad.

### 4.2.1 *El contenido y las formas*

El acercamiento a los contenidos académicos que configuran las áreas y asignaturas escolares, en este caso, tiene mucho que ver con las formas, estrategias y la metodología que cada maestro/a implementa en sus clases. La selección que ellos/as realizan se acompaña de actividades que, en algunos casos, motivan a las estudiantes y contribuyen con una mejor comprensión. Por ejemplo, en relación con la metodología, Erina cuenta que recuerda especialmente las clases de inglés:

Eran muy didácticas, la profe hacía hasta lo imposible para que el grupo entendiera. Lo bueno es que en cada clase ella llegaba con una actividad diferente, cada día nos sorprendía. Por ejemplo, un día nos ponía a cantar y al otro jugábamos a preguntas y respuestas, y así variando la dinámica.

En este sentido, la diversidad de estrategias y de actividades que involucran la atención y la participación de los/as estudiantes, hace que la relación con los saberes y los contenidos académicos adquiera relevancia para algunas de ellas, aunque en algunos casos también presenten dificultades en el aprendizaje de los temas como lo expresó Carmen “La materia que más nos gusta es inglés, yo no le entiendo, pero es que ella es muy buena profesora porque uno se entiende muy bien con ella. Es muy buena persona”.

Igualmente, el modo en que explica cada maestro/a es importante, como lo indica Claudia:

En Filosofía, pues, entramos como a otro mundo. Las clases son muy chéveres con el profesor, él las sabe dar muy bien, él no busca un libro ni nada de eso para enseñar, pues,

concluye con sus propias palabras y me gusta mucho su metodología, no es estar copie y haga tareas.

Aquí nos parece importante resaltar las palabras “dinámica” y “chéveres” en los relatos de las estudiantes, pues se refieren a aquellas clases de los/as maestros/as, en las que sentían una participación activa en su aprendizaje, y donde la maestra de inglés y el maestro de Filosofía, en este caso, manifestaban el interés por desarrollar actividades variadas que las mantuviera atentas y motivadas en la clase. Sofía también expresa, sobre las estrategias del profesor, lo siguiente:

Empieza a explicar una cosa y eso lo lleva a Física, entonces uno va enlazando. Hasta una vez en el salón dijeron: -ojalá usted nos diera todas las materias porque uno lo entiende-. Ese profesor no es de estar regañándonos. Le enseña cosas de la vida a uno, por ejemplo, lo de la universidad.

De acuerdo con la experiencia de Sofía, es importante cuando su maestro vincula las clases y sus explicaciones con asuntos relacionados con el proyecto de vida, como también lo manifiesta Alejandra: “Él le explica a uno muchas cosas de la universidad, a cuáles uno puede entrar. Nos explica cositas que vamos a aprender en la universidad y mucho de todas las cosas de la vida”.

Además de la valoración que manifiestan las estudiantes de las distintas estrategias que algunos/as maestros/as llevan a sus clases, en el caso anterior, también encontramos la importancia referida a la integración de los contenidos, pues en el caso enunciado del maestro de Filosofía, valoran la manera en que él articula su discurso con otros conocimientos, lo que contribuye con una comprensión más completa de la realidad o de la problemática abordada. Al mismo tiempo, consideran importante que relacione los contenidos de su asignatura con otros contenidos no académicos y referidos a su proyecto de vida. Esos momentos y situaciones en que implementan metodologías diferentes a la clase magistral y a la elaboración de talleres, son aspectos relevantes para las estudiantes, ya que invitan a compartir experiencias, a crear, a proponer y a salirse de lo que para ellas es rutinario.

Esta apreciación de la metodología por parte de las estudiantes, especialmente en la propuesta flexible, destaca, desde su perspectiva, que las estrategias pedagógicas apuntan al reconocimiento de la heterogeneidad y de la individualidad, los cuales son aspectos importantes en los procesos de transformación y adaptabilidad de las poblaciones que han sido desplazadas o se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social (Ospina, 2014). A la vez, estas formas de interacción en las clases nos permiten vincular las experiencias de las estudiantes con la orientación

curricular, práctica y crítica (Grundy, 1998; Silva, 2001), ya que se resaltan elementos vinculados a la construcción del conocimiento, relacionando aspectos de la vida cotidiana, más que a la reproducción y la memorización de conceptos. También, observamos desde el desarrollo de las clases, la posibilidad que tienen las estudiantes de interactuar de manera tranquila con sus maestros/as a través de la diversidad de estrategias que algunos/as de ellos/as proponen: una suerte de flexibilidad pedagógica para que las estudiantes puedan aprender (Aguilera-Valdivia, 2023; Sanhueza-Henríquez et al, 2021).

Otro aspecto importante que encontramos desde las experiencias de las estudiantes es la referencia a la evaluación como un elemento que reconocen siempre presente en las clases y que, en algunos casos, se realiza desde diferentes momentos y actividades. En este aspecto, Stefanía destaca lo siguiente:

Pone una tarea por periodo, pero él califica todo, la actitud, la participación en clase, pues, él habla mucho con nosotros, él nos dice: yo para qué voy a tener una planilla llena de notas si no van a entender nada.

Esta descripción resalta, nuevamente, la participación y la disposición en clase como elementos que son importantes en la metodología y en la evaluación, la cual va más allá de la comprobación. En este sentido, ambos componentes del currículo van estrechamente vinculados y procuran guardar una coherencia que las estudiantes perciben en el desarrollo de las clases.

Considerando lo anterior, además de la mediación pedagógica del/la maestro/a, resaltamos la evaluación del aprendizaje como un componente del currículo que tiene sentidos diversos para las estudiantes. En algunos casos, la evaluación va más allá de la verificación y la sumatoria de notas a través de la producción y/o reproducción de conceptos que, a veces, no son relevantes ni comprendidos por los/as estudiantes. Por ello, se tienen en cuenta aspectos como la actitud, el juego y la participación en clase, lo que hace que las estudiantes no solo comprendan el tema, sino que asuman con mayor tranquilidad el encuentro con algunos contenidos académicos, María se refirió sobre la diversidad de estrategias de algunos/as maestros/as expresando lo siguiente: “hacemos tiktok, hablar, videos, cuando el profesor da el tiempo en clase y también en los descansos, y el profesor de artística hace unas actividades con mímica”.

Otra experiencia reiterada por las estudiantes son las clases de Matemáticas del profesor de la sede alterna, en donde se combinaba el chiste<sup>8</sup>, la vida cotidiana y los números. Pamela expresa,

---

<sup>8</sup> La palabra chiste hace referencia a broma.

en relación con el profesor, lo siguiente: “Me cae muy bien porque es muy recochón, si uno no entiende algo vuelve y se lo repite, es como si estuviéramos entre amigos”. Igualmente, Sofía resalta: “Él le pregunta a uno, él le explica a uno, él le pone ejemplos a uno de la vida y uno entiende más fácil”. En esta perspectiva, la importancia que las estudiantes le dan a algunas de las clases tiene que ver con la atención y la disposición de sus maestros/as, pero también con la comunicación, las formas y las estrategias en que presentan los contenidos académicos, asociados a la vida cotidiana y a otros contenidos que son relevantes para ellas (Grundy, 1998). Escarlet, en su escrito, manifiesta: “Saben cuándo recochar<sup>9</sup> y cuándo enseñar. Me gusta la manera en que explican, porque hacen que entiendas mejor los temas con ejemplos de lo que nos pasa”.

Estas posibilidades de acogida que están mediadas por la metodología y la relación con los/as maestros/as y la vida cotidiana, reúnen varias características de la “acogida como normalización activa” que, según Simo Gil et al. (2013), se desarrolla en algunas instituciones españolas que tienen presencia de estudiantes migrantes. Dichas características tienen que ver con el carácter flexible y de apoyo, con los procesos de enseñanza-aprendizaje implementados de manera relacional y con la importancia del trabajo cooperativo. Estos aspectos también son importantes desde las iniciativas de algunas instituciones colombianas, donde se proponen mesas cooperativas y colaborativas de trabajo, y proyectos de aula para ayudar en el proceso de atención y de acogida de los/as estudiantes desplazados/as (Olaya, 2020).

En este caso, desde las experiencias de las estudiantes, además de lo analizado por los autores en otros contextos, encontramos como un aspecto nuevo y relevante la forma de evaluación del aprendizaje, en tanto componente que se incorpora a la experiencia cotidiana, como un elemento vivencial que hace parte de un proceso y no como un producto inconexo de las interacciones en las clases. De este modo, la manera en que se propone y se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje en la escuela es un componente que, pensado desde la acogida, constituye un proceso que hace parte integral de las prácticas educativas y que propicia modos de existencia que son seguros para las estudiantes.

En relación con lo anterior, también podemos afirmar que estas características de la acogida, visibles en la escuela, generan una ruptura con la verticalidad y la rigidez metodológica y evaluativa propia de una perspectiva curricular técnica (Grundy, 1998; Silva, 2001) donde el/a maestro/a es el actor principal, orientado por objetivos rígidamente predeterminados que guían la experiencia

---

<sup>9</sup> La recocha es una palabra que usan, de manera reiterativa, las estudiantes (para referirse a la broma o charla).

de aprendizaje y con pocas posibilidades de cambio. Esa perspectiva técnica que también puede constituir una forma de violencia estructural en el currículo se fundamenta en relaciones de autoridad y de control direccionadas únicamente por el/la maestro/a (Fernández, 1995) y que sostiene una relación de dominación donde los estudiantes se ubican en posición de pasividad ante la autoridad y la verticalidad del/a maestro/a.

En este sentido, la diversificación de estrategias, el uso de distintos espacios y la posibilidad que encuentran las estudiantes para interactuar de manera libre y dinámica con sus compañeros/as y maestros/as, evidencian otras posibilidades de existir en la escuela que son distintas a las lógicas educativas dominantes y que tienen que ver con las orientaciones prácticas y críticas del currículo (Grundy, 1998). Además, estos son aspectos que se ubican en un plano personal y autobiográfico (Aguilera-Valdivia, 2023; Miller y Macedo, 2018) que trasciende lo que el currículo y las políticas curriculares, desde las perspectivas tradicionales, establecen como objetivos medibles, verificables y controlables. Por lo que destacamos el lugar de las experiencias y del carácter situado dentro de la construcción e implementación de toda propuesta educativa y desde el currículo, como un espacio y posibilidad de acogida.

#### 4.2.2 *La motivación y la confianza*

Desde las experiencias resaltadas por las estudiantes, destacamos la relevancia que le otorgan a la cercanía, al apoyo y al desarrollo de actividades que fortalecen la convivencia, específicamente, en relación con el maestro de Ciencias Naturales y con la maestra de Lengua Castellana en la sede alterna. María, expresa, en nuestra conversación, lo siguiente: “Me gustaban mucho los profesores, como eran, también había muchas actividades, todo no era estar copiando. De las actividades, me gustaba que se hacían almuerzos, hacían que una frijolada, que aguapanelada, esas cosas eran muy buenas”. En este sentido, podemos decir que ellos/as, además del conocimiento relacionado con los contenidos académicos, se preocupaban por si estaban bien y por si estaban comprendiendo. Sofía dice, al respecto, lo siguiente: “Nos explican, pero saben cómo explicarnos, cómo divertirse con nosotros, explicándonos la actividad o lo que sea del tema. Entonces, haberlos conocido a ellos me ha servido mucho porque entiendo más el estudio”.

En esta perspectiva, los/as maestros/as desarrollan sus clases de modo que los/as estudiantes pueden comunicarse alrededor de los contenidos con tranquilidad y motivación, actitudes que,

según Torres (2011), logran fortalecer la autoestima y la autoimagen de los/as estudiantes afectados/as por el conflicto armado, a través de relaciones que generan en ellos/as confianza para la participación en las clases y que, en este caso, encontramos fundamentales en la seguridad que ganan las estudiantes para habitar, de nuevo, un espacio que históricamente ha sido pensado y construido desde estructuras que las han silenciado e invisibilizado (Paraiso, 2016; Silva 2001).

En este orden de ideas, la cercanía y la confianza, como parte de la acogida, se vinculan con las posibilidades de existir de modos diversos en la escuela, con la disposición que los/as maestros/as manifiestan para la escucha y con la generación de espacios para las preguntas, la participación y el encuentro con los/as otros/as. Cada maestro/a tiene su estilo, sus estrategias y metodologías para enseñar, pero es común que el interés y la comprensión se movilicen por su actitud y por la forma de comunicarse y acercarse a los/as estudiantes. En esta perspectiva, la relación con el saber o el contenido académico no dista de la conversación y los encuentros cotidianos. Las estudiantes resaltan el carácter vivencial de las experiencias de aprendizaje, ya que son contextualizadas y enfocadas a la convivencia; aspectos que fortalecen su confianza en la escuela. Estos elementos son importantes para la motivación y la permanencia, por ejemplo, Maria Antonia dice: “A mí no me gustaría irme para abajo, porque acá ya tenemos mucha confianza con los profesores”. Y Sofía lo reafirma al decir que: “Acá, como son más poquitos estudiantes, se toman el tiempo que sea para explicar mejor, y ya como que veo temas nuevos y me los saben explicar”. Escarlet también menciona, desde su experiencia, lo siguiente:

En el colegio anterior, en que yo estaba, no nos explicaban, así como estamos aquí, sino que solamente nos entregaban un libro y ábralo y transcríballo, entonces, yo como eso no lo entendía, no me daban ganas de hacer tareas ni de ir al colegio.

En relación con las formas en que las estudiantes comparan sus experiencias escolares anteriores, Carmen también expresa lo siguiente: “Yo estuve en otro colegio a parte de este y la diferencia es mucho, los coordinadores eran muy estrictos, los profesores eran muy diferentes, en la manera de hablar en su manera de enseñanza, era más difícil entenderles”.

De este modo, el móvil para estar y para permanecer en la escuela tiene que ver con la motivación generada por la acogida y la confianza, en tanto principios que encontramos importantes en las experiencias de las estudiantes y que son el complemento de *la disponibilidad* y *el acceso*, como características fundamentales en la garantía del derecho a la educación de todos/as los/as niños/as y adolescentes que han sido desplazados/as de manera forzada (Vera et al.

2013). En este sentido, la disponibilidad y el acceso van más allá del cupo otorgado a quienes llegan a solicitar la continuación de su proceso educativo, ya que desde las experiencias de las estudiantes encontramos *la disponibilidad* cargada de un nuevo sentido, que interpretamos en términos de la apertura de las personas que están allí para la recepción de quienes llegan nuevos/as, y en este caso, en condición de desplazamiento. De igual modo, *el acceso*, no se trata únicamente de la eliminación de las barreras para acceder a la escuela y hacer parte de los datos estadísticos de matrícula y permanencia, sino que, desde esta experiencia escolar, resaltamos el acceso en la posibilidad de incorporarse a la conversación, al conocimiento y al espacio de diálogo que les permite a las estudiantes sentirse parte del nuevo contexto escolar. Esta es una forma nueva de entender el acceso desde la experiencia de las estudiantes, pues, el hecho de sentirse parte del grupo y de la comunidad educativa, va más allá del registro en el sistema de matrículas; tiene que ver, fundamentalmente, con el modo en que se sienten partícipes y seguras en dicho escenario, así como de la convivencia que no solo desarrollan con sus compañeros/as sino con sus maestros/as como lo resaltó María: “Me gusta convivir con los profesores, y con la directora de grupo más, es muy buena profesora, está pendiente de sus estudiantes y siempre les ayuda en lo que ella pueda”.

Desde las voces de las estudiantes es significativo que, para algunos/as de sus profesores/as, sea importante la vinculación con el entorno, teniendo la sensibilidad y la comprensión de la realidad en que habitan, de manera que se convierten en quienes motivan para que, en algunos casos, no deserten ante las situaciones difíciles que a veces viven, por ello, reiteramos que el acceso va más allá del ingreso. Clara lo manifiesta al decir lo siguiente: “Los profesores, súper buenos, son muy colaboradores, le enseñan a uno, y vea que, a pesar de todo, ellos están en sus horas de descanso, en sus horas libres, y se mantienen como al pendiente de los estudiantes”. Stefanía también destaca dicha relación al afirmar que: “Ellos nos escuchan, nos entienden, pues se meten mucho en lo académico, pero también lo ayudan a uno como en la vida personal”.

También encontramos relevante para ellas las actividades que se realizan dentro de las clases, y que buscan la integración de los estudiantes, ya que son momentos para compartir, diferentes a “estar copiando en el cuaderno y escuchando al profesor”. Tales actividades les parecen agradables porque rompen con la rutina, “como lo que hizo el profesor de Artística con el cafecito y el compartir, los sándwiches y el dibujo”, afirmó Stefanía. Diana también expresó: “A mí sí me gusta... cuando él hace actividades fuera de lo común, de lo que se hace todos los días”. Luna también cuenta: “En la huerta, recogemos todos los frutos y la desyerbamos, les echamos agua. Lo

hacemos en Religión, es un proyecto ambiental. Todos los estudiantes participan ahí. Me gusta mucho cuidar la naturaleza”. Estas actividades mencionadas por las estudiantes posibilitan distintas formas de interacción con los/as compañeros/as, con los/as maestros/as y con la naturaleza. Son momentos donde las relaciones con el/la otro/a se potencian desde *el compartir y el cuidado*.

Estos aspectos generan un disfrute en el aprendizaje y en la permanencia en la escuela que, según Martínez y Gil (2020), tiene que ver con la experiencia personal que establecen, de manera particular, las estudiantes con los/as profesores/as y con la construcción de lazos de amistad. Sin embargo, en este caso encontramos, como aspectos nuevos, que el compartir y el cuidado están asociados con dos elementos reiterativamente mencionados y relevantes, para que ese compartir y el cuidado tengan lugar. Estos son, *la naturaleza y los alimentos*.

Igualmente, desde la mirada y la voz de las estudiantes, la tensión y la dualidad existente entre el juego, los descansos y el aprendizaje, se desvanece, ya que, de acuerdo con sus experiencias, estos aspectos son compatibles y se hacen posibles en la realidad escolar desde algunas de las clases, donde dichos recursos relacionados con su vida cotidiana ayudan en la comprensión de los temas que les enseñan. Estos espacios que propician los/as maestros/as y que son mediados por la lúdica, facilitan la cercanía emocional con los estudiantes y despiertan su motivación, concentración y participación (Aguilera-Valdivia, 2023). En este escenario de movimiento y de cambios, la comunicación con los/as maestros/as es un factor relevante que manifiesta la posibilidad que ellas tienen para expresar sus opiniones, participar de manera más abierta en clase, relatar lo que piensan y lo que las cuestiona, e incluso rechazar aquello con lo que no están de acuerdo. Por esta razón, la participación de las estudiantes se logra de manera más fluida en la medida en que hay interés en la clase y confianza con el/la maestro/a, y a su vez, estas condiciones en las interacciones logran que haya una experiencia escolar importante para ellas, como lo manifestó Sofía: “Yo acá aprendo demasiado... La Matemática es la peor materia, pues, para mí antes era la peor materia, pero ahora me encanta. El español... Acá las materias yo las entiendo muy bien”.

Las experiencias de las estudiantes nos inclinan a traer, en este momento, la metáfora del currículo de Pinar (2004), como un lugar de conversación compleja en tanto en el currículo pueden reunirse y encontrarse distintas voces e intereses, donde se enlazan experiencias del pasado, del presente y del futuro. Se trata de la conversación en que existen diversas formas de expresión que permiten el intercambio humano. Esta idea dota al currículo de un sentido de encuentro y de

intercambio que, a veces, se desdibuja ante los propósitos eficientistas de la educación. Igualmente, desde esta mirada, existe una tensión con la perspectiva vocacionalista académica, preocupada por el cumplimiento de objetivos educativos frente a las experiencias e interacciones cotidianas. Encontramos dicha forma e intencionalidad de manera más evidente en el desarrollo de la secundaria regular, donde las interacciones con los/as maestros/as y el conocimiento son percibidas por las estudiantes de modos más rígidos y fragmentados. Mientras en la conversación compleja, presente en la propuesta educativa flexible, es posible la fluidez, la libertad y el movimiento.

#### 4.2.3 *Los maestros y las maestras, entre los afectos y el guion para actuar*

La cercanía y la comunicación que algunas de las estudiantes sienten con sus maestros/as las lleva a considerarlos/as en algunos casos como amigos/as, por ejemplo, Kaseus expresa al respecto: “Con los profes es una amistad muy diferente, porque uno se puede expresar con ellos como si uno se estuviera expresando con los compañeros”, también, por las interacciones cálidas que propician en sus clases y en otros momentos como en los descansos, los actos cívicos y la siembra en la huerta. Clara lo señala al manifestar:

Ellos mantienen como al pendiente de los estudiantes: ¿por qué no fue al colegio? ¿sí estudió? Y si no, venga le ayudamos, ¿qué necesita? Entonces uno como que le mete más energía, como más ganas de estudiar, de hacer las cosas.

Además, algunos/as de ellos/as están atentos/as de cómo están y cómo se sienten, “son chéveres y explican muy bacano<sup>10</sup>, son muy amables y tienen una actitud que me gusta”, expresó Stefanía.

Lo anterior, en acuerdo con las relaciones de amistad, que son fundamentales para las estudiantes en ese proceso de *adaptación* a un escenario educativo que es nuevo y distinto (Vera, Palacio y Patiño, 2013). Desde su experiencia, ver al/la maestro/a como un/a amigo/a que siente, se preocupa, se ríe y comparte, genera un ambiente de confianza. Sin embargo, esta metáfora del/la maestro/a como amigo/a, no lo/a distancia de su saber, ni cuestiona su historia o su trayecto académico, tampoco pone en entredicho sus habilidades y experticia disciplinar, pues las estudiantes no desconocen esos recorridos, sino que, en este caso, lo revisten de otros sentidos que

---

<sup>10</sup> Bacano es una palabra que las participantes usan para hablar de aquello que consideran muy bueno, genial o que les agrada mucho.

han sido invisibilizados o menospreciados en la escuela, por vincularse con las emociones y los afectos (Ángulo, 2021). De igual forma, el interés de los/as maestros/as por conocer a los/as estudiantes, sus aspectos personales y biográficos para relacionarse de manera cercana con ellos/as, favorece el aprendizaje, tanto, como las formas de enseñar (Aguilera-Valdivia, 2023).

Desde una perspectiva afectiva, las relaciones con algunos/as de los/as maestros/as se han constituido en una de las razones por las cuales las estudiantes se sienten seguras y, desde su experiencia, consideran que los contenidos de cada asignatura escolar son comprensibles en la medida en que la disposición y el ambiente de clase posibilitan un espacio de conversación alrededor de un tema, que se articula con su contexto inmediato; asunto resaltado por Ospina (2014) desde los efectos de las propuestas flexibles en Colombia. Es por ello que, en este caso, destacamos que el puente entre la cotidianidad escolar y la realidad exterior parece ser el/la maestro/a, quien no es ajeno/a a la historia de vida de las estudiantes y a lo que acontece al otro lado de los muros de la escuela donde habitan, sino que, como lo manifiestan ellas: “Están al pendiente de uno”. En tal medida, hay una preocupación existencial que va más allá de la enseñanza o el acercamiento a un tema determinado, pues las estudiantes perciben de parte de algunos/as de sus maestros/as el interés por su permanencia en la escuela, por cómo se sienten y por sus avances en el ciclo escolar. Esta *Justicia Afectiva* (Lynch et al., 2009) tiene que ver con el derecho a que todos/as los/as niños/as y adolescentes se sientan queridos/as y protegidos/as en los centros escolares, a través del fortalecimiento del acompañamiento y del afecto (Ángulo, 2021).

Además, encontramos como un aspecto nuevo que la forma de relacionarse desde el cuidado del/la otro/a es una manera de hacerle frente a la violencia estructural en el currículo, que se presenta en las interacciones del salón de clase cuando los/as maestros/as mantienen interacciones rígidas, alejadas y enmarcadas en los aspectos teóricos y disciplinarios de los contenidos académicos que imparten, sin establecer una conexión con el contexto, con los intereses y con la realidad de sus estudiantes (Fernández, 1995).

En este caso, las participantes resaltan otras formas de interacción con sus maestros/as, como en los descansos donde conversaban sobre distintos temas con ellos/as, hacían manillas, jugaban un partido de algún deporte, por lo general, voleibol o basquetbol, o en las clases que se iban para la huerta a alimentar a los animales o a sembrar. Escarlet cuenta, al respecto, que: “Compartíamos en grupo con la profe Luz Amparo. Fue un momento agradable y, varias veces, estuvimos en la huerta con palas y picas”. Clara también escribió: “Recuerdo la vez que celebramos

un evento y nos reunimos a comer y a ver películas, nos reímos mucho”. Estos son momentos de la cotidianidad escolar donde, también, destacamos la apropiación que tienen las estudiantes de los espacios de la escuela desde otras lógicas, que involucran actividades orientadas a la convivencia y al compartir con los/as otros/as, al cuidado de la naturaleza, y que, desde sus perspectivas, les unen como grupo y les acercan a sus maestros/as.

**Figura 11**  
*La película*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Registros institucionales. 2019

Por estas razones, cuando indagamos por aquello que consideran importante y significativo en su proceso escolar, las primeras respuestas tienen que ver con los encuentros, las clases y las conversaciones con sus profesores/as, por ejemplo, Escarlet resalta que: “Ellas son muy lindas con nosotros. Todos nos quieren mucho a los estudiantes”. Clara también expresa: “Me he sentido muy súper excelente, me gusta mucho el colegio, por todo, por el ambiente, los compañeros, los profesores”. En este sentido, las relaciones con sus maestros/as son muy importantes para ellas, al punto que, ante las situaciones difíciles que a veces las inducen a pensar en no volver a estudiar, la motivación y la atención de parte de ellos/as, les recuerdan que la escuela se constituye en un lugar donde siempre las esperan. Así lo expresó Clara: “Los profesores son ahí animándolo a uno, diciéndole... vea, mañana le toca esto, si usted no hizo esto, vea, le vamos a ayudar para el otro día”.

Sin embargo, hay unas diferencias que algunas de ellas perciben en algunos/as maestros/as cuando pasan de *arriba* (sede alterna) a *abajo* (sede principal), pues sienten cambios en la actitud

de algunos/as de ellos/as. Por ejemplo, la profesora de inglés, según cuenta Kaseus: “Era muy diferente, entonces, si querías hablar con ella, ella estaba ahí y éramos muy recocheros. Y ella aquí no es así. Yo la veo que es más bien dando clase y nada más. Ella no se sale del papel de profe”. De este modo, las estudiantes perciben que algunos/as de los/as maestros/as de *Abajo*, que antes estaban *Arriba*, son más estrictos/as y serios/as en sus interacciones y en el desarrollo de las clases, como dice Stefanía: “Aquí, yo no sé, yo los siento más estrictos, no son tan amigables como son allá”. Así lo reitera Kaseus al decir: “La forma es lo complicado, como los profesores: hay que hacerlo, ¡hay que hacerlo así y ya! En cambio, allá -Arriba- son como unos amigos explicándole a uno”. Estas percepciones de las estudiantes nos llevan a fijar la mirada en las diferencias que sienten entre los/as maestros/as, y que según ellas, tienen que ver en “*la manera*”, es decir, con la actitud y la disposición que demuestran para interactuar con los/as estudiantes, tanto si son maestros o son maestras, por lo tanto, las variaciones en las relaciones con los contenidos académicos existen por las formas en que cada uno aborda la clase, pues como lo expresó Kaseus: “Cada uno da la clase diferente, pues, porque como explica Andrés no va a explicar Blanca, entonces, cada uno tiene su manera”.

En relación con el género y las asignaturas escolares, encontramos, desde las experiencias de las estudiantes, dos perspectivas relacionadas con el desarrollo de las clases. Por un lado, la “aparente neutralidad” de maestros y maestras, donde no existe diferenciación por cuestiones de género/sexo en sus explicaciones, o en sus formas de interacción en el aula, como lo expresó Luna: “Las clases con profes hombres y mujeres son lo mismo, porque explican lo mismo. Lo mismo no, pero sí le van explicando a uno para que uno vaya entendiendo”. De tal modo, las diferencias que sienten las estudiantes con sus maestros/as pareciera que tuvieran que ver más con la disposición y la confianza que ellos/as generan en sus clases, que con el género/sexo de los/as maestros/as y el saber específico, así lo resalta Claudia:

Uno se siente más bien con unos profes que con otros, por ejemplo, puede ser mujer u hombre, pero en la forma en la que dan las clases y cómo las explican es muy buena, entonces, uno como que: este profesor es bueno.

De manera específica, encontramos en la percepción de algunas de las estudiantes que los/as maestros/as son “neutros/as” y, tanto unos como otras, llevan a cabo prácticas que las motivan o no; asunto que ellas consideran que depende de la actitud y de la metodología, pero no del sexo o la asignatura que acompañan.

Por otro lado, en la segunda perspectiva, encontramos que algunas de ellas mencionan momentos *de rechazo y de invisibilización*, haciendo explícito el control y el silenciamiento de algunos docentes hombres con algunas de las estudiantes en la sede principal de la institución, lo que nos permite resaltar que las formas excluyentes o discriminatorias en el aula, en términos del género, algunas veces son *naturalizadas* (Azúa et al., 2019) y, pocas veces, problematizadas por las estudiantes, ya que en las entrevistas individuales manifestaron no encontrar diferencia por el sexo, pero en uno de los talleres grupales comentaron las experiencias autoritarias y la invisibilización particular con uno de sus maestros en la clase de Matemáticas. Así, por ejemplo, Erina manifiesta: “Un profe el año pasado, cuando entramos en virtualidad, y en todas las clases, yo trataba de participar y ese profesor como que me ignoraba”. Stefanía también expresa, en relación con las diferencias percibidas en el trato con sus compañeros, lo siguiente: “Hablan y hablan, y llega otro y a ese otro de una sí, y queda uno como... ah, bueno. Porque uno pidiendo la palabra y que venga otro y que de una le digan que sí”. En la misma conversación, Diana manifiesta: “El ambiente con los profesores es más pesado porque hay unos profesores que son como muy exigentes, entonces, a uno ya le da como miedo o algo así, de hablarles”.

Este aspecto que trae a la escena las variaciones en las interacciones con los maestros pone en el centro de nuestra atención una de las tensiones mayores que las estudiantes de la sede principal perciben en algunas de las clases, cuando la posibilidad de participar y la confianza con algunos de sus maestros parece ser más reducida que con las maestras. Algunas señalan la intimidación que sienten para la participación en la clase con algunos de ellos, donde la autoridad y el poder sobre el contenido académico que se está abordando se establecen de manera más rígida que con las maestras. Erina cuenta que: “Hay otros que ni siquiera se dejan como que corregir, cometen un error y ellos no, como que se cegan todos por completo, más que todo, en profesores, por ejemplo, uno de Matemáticas”. Desde estas experiencias de las estudiantes, podemos resaltar una vez más las fluctuaciones en las relaciones de poder en términos del género, en tanto la posibilidad de corregir se cuestiona no solo en la posicionalidad de un estudiante sino de una mujer. Si bien estas son algunas experiencias desde las cuales no podemos generalizar las relaciones que se dan en el contexto escolar, en este caso, indicamos que aluden a una de las formas de poder que se manifiesta en la cotidianidad escolar y que alude al ámbito interpersonal del poder (Collins y Bilge, 2019). Laura también lo resalta desde su experiencia en otras instituciones:

Aquí los profesores son muy, como le dijera, son muy chéveres, porque en los otros colegios a uno a veces por cansón o fastidioso le cogían la mala y lo ponían a perder. A mí un profesor me cogió rabia y hasta me sacó otro cupo en otro colegio para que me fuera.

Esta experiencia narrada por Laura, por un lado, visibiliza el dominio disciplinario que está presente en el sistema educativo y que permea los contextos escolares cuando los/as estudiantes no se comportan de los modos esperados por sus maestros/as y que aparece con la necesidad de regulación y de control. Aunque estas formas no son determinantes y exclusivamente adheridas al *aula regular*, encontramos alusiones similares y más reiteradas en dicho espacio. En este sentido es importante resaltar que las posibilidades de creación y autogestión surgen en escenarios menos regulados por la estructura disciplinaria de las áreas y de las interacciones, como en el caso del desarrollo flexible en la sede alterna.

Por otra parte, *la naturalización, el rechazo y la invisibilización* como indicadores de evaluación del sesgo de género en el aula (Azúa et al., 2019), adquieren otros sentidos a parte del sexo de sus maestros/as, pues también involucran las formas y actitudes que llevan a cabo en su práctica, lo que posibilita, en algunos casos, ampliar la participación e interés de las estudiantes y, en otros, intimidarlas y desmotivarlas. Esta diversidad de comprensión desde las relaciones de género en la escuela nos permite señalar la importancia de analizar el currículo, no solo desde los contenidos y la metodología que se desarrolla explícitamente, sino desde los significados y las experiencias que tienen los/as estudiantes en el aula, en tanto tiene que ver con los efectos/implicaciones reales de quienes participan de una propuesta educativa (Gimeno, 2010).

Aunque no es posible generalizar, ni establecer una relación determinante entre asignatura escolar y género/sexo, en el caso de las experiencias relatadas por las estudiantes de la sede principal, observamos esta tensión desde los modos de interacción, particularmente, con las clases de Matemáticas, donde son hombres quienes la enseñan. María también manifiesta, frente a los diversos cambios vividos, lo siguiente: “Han cambiado en la manera de enseñar, mucho mejor, porque ya hay profesores de allá Arriba... acá, aunque las clases no son iguales”.

Parte de las tensiones mencionadas tienen que ver con los cambios de actitud y de estrategias que tienen los/as maestros/as cuando cambian de sede, y que se generan por las transformaciones que son parte de la dinámica institucional, que implican modificaciones tanto en la planeación como en el desarrollo e interacción en las clases. En esta perspectiva, la idea de que las maestras tienden a ser más inclusivas y los maestros tienden al mantenimiento de la norma

(Azúa et al., 2019), es un aspecto que en este caso no se halla estrictamente determinado por el género/sexo, pues las diferencias percibidas por las estudiantes en algunos/as de sus maestros/as se genera por otros factores que influyen de manera directa en las interacciones y contenidos que ellos/as deben seleccionar para la enseñanza. Estos factores son los cambios de sede y, en consecuencia, el cambio y las adaptaciones que deben asumir con la *propuesta pedagógica*.

De este modo, existe una tensión que encontramos, por ejemplo, entre la propuesta flexible que orienta la experiencia educativa de las Matemáticas que, en este caso, inclina al docente a proponer los contenidos académicos desde metodologías abiertas al contexto y a los intereses de los/as estudiantes, mientras que en la sede principal sus metodologías parecen estar condicionadas a la propuesta regular de enseñanza para los últimos grados escolares. En efecto, al llegar a la sede principal, donde los grados escolares se desarrollan con una propuesta curricular distinta y acorde al grado, algunos/as maestros/as adoptan unas estrategias de enseñanza que, para las estudiantes que estuvieron en la sede alterna, es rígida, distante o aburrida, terminando por sentirse en una escuela que busca más la contención que su acogida (Álvarez, 2017). De este modo, las racionalidades administrativas afectan notablemente las posibilidades de liderar y materializar escuelas inclusivas (Valdés et al., 2023).

Ante la experiencia con las propuestas educativas que se desarrollan, nos parece importante indicar que el currículo adopta la función de un *guion* que prescribe los modos de actuación y de interacción de los sujetos en la escuela -estudiantes y maestros/as-, quienes asumen diversas performances acordes a la interpretación que el contexto educativo le confiere al texto. En este sentido, algunos/as de ellos/as, al implementar la propuesta flexible, propician otras relaciones con el saber y con el entorno, mientras que, en la regularidad de la secundaria, suponen que las estudiantes deben adaptarse y acostumbrarse al *guion normalizador*. En concordancia con lo anterior, parece que los/as maestros/as asumen un rol distinto según la propuesta curricular de la institución, ya que, siendo los/as mismos/as maestros/as, las estudiantes perciben cambios en las interacciones y en las metodologías desarrolladas en sus clases. Aquellos/as maestros/as que cambian según “el guion”, tienden a la naturalización e invisibilización de los modos de existencia de las estudiantes desplazadas pues, en dicho caso, el propósito es el desarrollo y el cumplimiento de los indicadores de desempeño.

Desde esta perspectiva, parece que la actuación y la gestión de algunos/as maestros/as está orquestada por el *guion curricular*, que en algunos casos los/as lleva a actuar de formas rígidas y

alejadas de sus estudiantes. En la sede principal de la institución, por lo general, el desarrollo de las clases se da al interior de los salones, con poco uso de las zonas verdes, “la recocha”, “la charla” y el juego se presentan, únicamente, en las actividades de convivencia. La mirada que tienen las estudiantes frente a esas interacciones con el espacio y con algunos/as de los/as maestros/as se asemeja a lo relatado por las estudiantes de la sede alterna. Maria Antonia dice: “Allá Abajo esto no se ve, es como solo estudiar y ya”. Algo que Zoraya, desde la sede principal, ratificó al mencionar: “Él puede explicar mucho ese tema, pero nosotros seguimos sin entender, uno le dice que no entendí y él responde: ay, pero si ya le expliqué tres veces... busque usted quién le explique”.

Esta mirada que va en una vía diferente a la intencionalidad de la acogida que se vive en la propuesta educativa flexible, pone en evidencia algunas de las tensiones que diariamente se encuentran en la escuela al llevar a cabo las propuestas y los proyectos que son pensados desde el discurso oficial para la nivelación de los/as estudiantes frente a los ideales y las urgencias de las propuestas eficientistas, que buscan resultados rápidos, sin la consideración de los ritmos y las formas de aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, las experiencias de las estudiantes se modifican y son diferentes, acorde a las maneras en que sus maestros/as llevan a cabo la propuesta educativa institucional y que, desde la óptica de las estudiantes, tiene que ver con su forma de ser y su actitud. Sin embargo, consideramos que, ante las comparaciones que ellas establecen desde sus experiencias en ambas sedes, los modos de existencia de los/as maestros/as se ven permeados y fuertemente regulados por la propuesta prescrita que alude al aula regular.

Esta idea del currículo como un *guion* y como un libreto preestablecido, se conecta con la representación de la escuela y del salón de clase como *escenarios*, y de los sujetos que lo habitan como *los actores y las actrices* que encarnan unos personajes pensados y diseñados desde unos ideales formativos de guionistas que, generalmente, son externos a la escuela. Sin embargo, partiendo de las perspectivas críticas y postcríticas del currículo, el guion no se puede pensar como un libreto cerrado que se cumple y se actúa de manera exacta e incuestionable, sino que, en medio de los encuentros y los diálogos cotidianos, hay líneas que se reescriben y que dan lugar a nuevos personajes, a nuevos y posibles modos de actuación y de existir en un escenario que siempre está en movimiento. Sea cual sea la manera en que el guion es interpretado y moldeado por los maestros y las maestras (Gimeno, 2010), en la elección que ellos/as realizan cotidianamente, se generan efectos en las interacciones y en las vidas de sus estudiantes.

Pareciera, entonces, que la estructura vertical, competitiva, controladora y no dialogante que enviste al *guion* de las propuestas educativas del aula regular mantienen y reproducen la matriz de dominación (Collins y Bilge, 2019), sin que eso signifique que dentro de las propuestas flexibles dicha dominación no esté presente, sino que en este caso fluctúa, es móvil en tanto los/as estudiantes y maestros/as tienen diversas posiciones en dicha relación. A su vez, desde la experiencia de algunas estudiantes, influye en los modos de existencia de los contenidos escolares, de los/as maestros/as y, por tanto, de ellas, para quienes las interacciones con sus compañeros/as y maestros/as cambian, se individualizan y pierden cercanía. Así lo expresó Sofía: “Uno entiende que el cambio es duro porque pasar de un colegio tan chiquito, uno en el salón se podía entender con 6, 7 estudiantes, en cambio, acá no, qué pereza, por ejemplo, uno llega callado”. En este sentido, el espacio de la palabra, del diálogo y de las interacciones cargadas de confianza y cercanía que se construyen desde la propuesta flexible, se pierde al generar el cambio a la propuesta regular.

Sin embargo, en medio de la diversidad de posibilidades de existencia y de actuación en el salón de clase, también existen los casos de asignaturas escolares como Filosofía, Lengua Castellana y Artística, implementadas por maestros que se destacan por otras experiencias, acercando a las estudiantes al contenido académico de otras maneras, construyéndose otros sentidos alrededor de la relación maestro-contenido, como lo expresa Sofía: “En Filosofía, uno sale de esa clase y es como si hubiera vuelto a nacer. Es que ese profesor en una sola materia nos explica todas las materias”. Lo que nos incita a reiterar que las relaciones y las tensiones en términos del sexo y el género, en este caso, tienen que ver con la perspectiva en que ha sido orientado el currículo desde una matriz moderna que, epistemológica y metodológicamente, ha vinculado formas e intereses masculinos, específicamente desde la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el control, el individualismo y la competencia (Silva, 2001), pero que, al mismo tiempo, tiene otras posibilidades, conviviendo con formas femeninas a través de la preocupación, los vínculos personales, el comunitarismo, la cooperación y el cuidado. Estas últimas características las resaltamos como elementos importantes en el currículo como un espacio de acogida, desde la experiencia de las estudiantes.

Estas formas se constituyen en condiciones de posibilidad de otros modos de existencia para ellas, ya que las motiva para continuar en la escuela: “Uno como que le mete más energía, como más ganas de estudiar, de hacer las cosas”. Aunque la relación del contenido académico con el sexo ha tenido implicaciones en el desempeño de las estudiantes por el sesgo que existe en

maestros sobre las estudiantes mujeres en asignaturas como Matemáticas (Costa y Taberero, 2012), en este caso, desde la experiencia de las estudiantes, el temor y la inseguridad con esta área se presenta cuando llegan a la sede principal a terminar la secundaria regular, lo que nos indica que, a pesar del estereotipo que pueda tener dicha área escolar, la forma en que los maestros/as de la sede alterna se disponen para las interacciones pedagógicas en el salón de clase, es clave para la percepción y la motivación que logran y que son importantes en su desempeño, como lo expresaron en relación con uno de los docentes de Matemáticas de tal sede: “Para mí, antes era la peor materia, pero ahora me encanta”.

En este sentido, aunque pueden ser los mismos contenidos académicos y en su mayoría son maestros hombres quienes los enseñan, parece que un asunto clave para su aprendizaje son las relaciones, construcciones y producciones que se pueden establecer bajo una mirada no eficientista del currículo. Los logros y la motivación académica pareciera que no dependen tanto del sexo de los/as maestros/as, sino de las metodologías, unas veces lineales, homogéneas y directivas de ellos/as y, otras veces, en las formas cooperativas, dialógicas y horizontales que implementan en las clases.

Estos últimos elementos relacionales no niegan las dificultades que puedan tener algunos/as estudiantes en la comprensión de algunos temas, pero sí nos permite afirmar que desde la experiencia de las estudiantes se establece un encuentro diferente entre sujetos y contenidos académicos, que propicia la motivación y el interés para su aprendizaje. Al respecto, Ospina (2014) también encuentra en las voces de los/as estudiantes participantes que, gracias a la autoestima y al autoconcepto que desarrollaron con su participación en la propuesta flexible, alcanzaron mayor motivación para la permanencia en la escuela.

En relación con lo anterior, desde esta investigación podemos decir que dicha motivación se logra en las estudiantes por las relaciones intersubjetivas que se desarrollan especialmente con sus maestros/as, y por tal razón, los movimientos o desplazamientos (intra)escolares que derivan en cambios curriculares y metodológicos con miras a la “regularidad” de su proceso educativo, en lugar de contribuir en su avance, las desmotiva. Estos nuevos desplazamientos que también son forzados son un modo en que se reproduce el ámbito disciplinario del poder en la escuela en tanto las estudiantes deben adaptarse abruptamente a nuevos tiempos, ritmos, e interacciones que les ubican en una situación de desventaja (Collins y Bilge, 2019). En ese espacio ya no hay tiempo

para las interacciones cálidas, la recocha, el juego y la huerta. es importante que se adapten y regulen para que se nivelen en los conocimientos básicos y terminen la etapa escolar.

Considerando lo anterior, dentro de las posibilidades de existencia, las condiciones de acogida que se generan en la escuela son fundamentales para que las estudiantes encuentren posibilidades de habitarla lo que se corresponde con el “enganche escolar” (Vásquez et al., 2019). El afecto y el cuidado en la escuela como parte de las interacciones son elementos, que, en este caso, son importantes dentro del currículo y que presentamos desde las experiencias de las estudiantes pues adquieren relevancia en su regreso a la escuela.

### 4.3 Encajes y desencajes, la cuestión de la adaptación

El regresar a la escuela después del desplazamiento, para algunas estudiantes, se convierte en un asunto de “acostumbrarse” y “adaptarse” al espacio, a nuevos/as maestros/as, compañeros/as y formas de enseñanza. La realidad se hace compleja al inicio y, aún en el presente, existen desencuentros propios de los conflictos cotidianos de un espacio social diverso y en movimiento. Sin embargo, elementos curriculares como *la propuesta de convivencia*, la propuesta educativa flexible y las actividades orientadas al respeto por la diversidad, se configuran en espacios que ayudan en el reencuentro de las estudiantes con la escuela.

#### 4.3.1 *Acostumbrarse al nuevo lugar, rompiendo estereotipos*

Llegar al nuevo contexto escolar, después del desplazamiento forzado, se posibilitó, en este caso, desde la propuesta educativa flexible del currículo. Al comienzo había temor, incomodidad e inseguridad pues, para algunas de las estudiantes, era la primera experiencia escolar en la ciudad y hacía varios años que se encontraban por fuera del sistema educativo. Sofía expresó lo siguiente: “Yo llegué muy asustada, muy nerviosa porque yo, en muchos años, en tres años, no había entrado a un colegio nuevo”. Claudia también relató una experiencia similar: “Al principio, yo sí me sentía muy mal porque me molestaban mucho y a mí no me gustaba, pero ya me fui acostumbrando, ya no me importaba tanto, y ya me siento bien”. Cuando los/as estudiantes han estado por fuera del sistema educativo o han tenido repitencias en su proceso escolar, es difícil para ellas entablar nuevamente vínculos relacionales (Ospina, 2014). De ahí que las estrategias que desarrollan sus

maestros/as, en el caso de las propuestas flexibles, posibilitan el fortalecimiento de vínculos afectivos que promueven la confianza. En este caso, las estudiantes manifiestan que, poco a poco, se fueron adaptando a la nueva institución y empezaron a sentirse parte del espacio y de la propuesta educativa. Erina escribió lo siguiente:

Al principio, como cualquier otra persona, me sentía con pena y miedo, ya que era nueva, pero ese mismo día sentí que caí en el mejor salón, con las mejores personas. Logré encajar rápidamente en ese salón y para mí fue muy épico. Ahora tengo amigos súper locos y divertidos.

Luna, también manifiesta desde su historia:

La primera vez, sí nos parecía muy duro, pero ya después uno le va cogiendo como el ritmo y uno se va sintiendo mejor. Lo duro fue que los compañeros de acá eran diferentes a los que uno tenía por allá, pero uno a lo último se va acostumbrando.

Este temor por llegar a una institución nueva y por la posible discriminación, hace parte de la realidad de muchos/as estudiantes desplazados/as que deciden, en algunas ocasiones, estar bajo el anonimato y no tener una participación visible en las clases (Doncel et al., 2020). Sumado a ello, existe la dificultad por la extra-edad, que en algunos casos genera inadaptabilidad a los grupos de pares, en tanto las relaciones en el ambiente rural y los métodos de enseñanza pueden ser diferentes al urbano, llevando a la deserción, la pérdida de confianza y el bajo desempeño académico (Hernández, 2017).

En este caso, resaltamos que para algunas de las estudiantes el proceso tuvo dificultades al inicio, pero la recepción de los/as maestros/as y la participación en la propuesta flexible de la institución generó una experiencia de acogida que posibilitó que se estabilizaran. Sin embargo, los cambios que se generan de manera abrupta al interior, como los cambios de sede y de propuesta educativa, cuando ya han estado por un periodo adaptándose al nuevo entorno, afectan nuevamente en su seguridad, motivación, en la confianza y la participación que, paulatinamente, habían fortalecido: “Cuando nos trasladaron a la sede principal. Nos miraban como bichos raros”, expresó Maria Antonia. Sofía también manifestó lo siguiente: “Al principio nos daban clase en el auditorio, entonces, se sabía mucho quiénes eran de Arriba y quienes eran de Abajo, entonces, nos sentíamos raras”.

Algunas de las estudiantes han estado en las dos sedes de la institución, lo que las ha llevado a establecer una comparación desde la experiencia (de aprendizaje), entre las propuestas educativas flexibles y los grados regulares. Cada sede tiene sus características espaciales, pedagógicas y curriculares, lo que ha generado experiencias distintas en ellas. María describe lo siguiente: “He estado en las dos sedes, pero me quedo arriba. Aquí no es que uno aprenda mucho, porque uno no entiende tanto como allá Arriba”.

Para algunas de ellas, la llegada a la sede alterna (Arriba) representó una mayor motivación para la asistencia y la permanencia en la institución pues, inicialmente, estar en la sede principal era difícil. Por eso, cuando fueron nuevamente trasladadas, se generó desmotivación. Kaseus cuenta, desde su experiencia, lo siguiente: “Yo no me sentía adaptada, en cambio allá sí, por los profes, porque allá tenía una amiga, entonces, ya como que me daban más ganas, aquí no, aquí eran muy poquitas las amigas, ni siquiera amigas, solo les hablaba”. De hecho, cuentan que en algunas ocasiones sentían que no encajaban, por lo que el cambio a la sede alterna fue positivo, ya que allí se sintieron más seguras y acogidas.

En este caso, cuando las estudiantes que se encuentran en la sede alterna pasan a la sede principal para terminar de cursar los dos últimos grados escolares, décimo y undécimo, el proceso de adaptación puede ser complejo, ya que los grupos de estudiantes se modifican. También, se encuentran con nuevos/as maestros/as y con nuevas áreas, como Filosofía, Química y Física. Estos aspectos del currículo que relacionan espacio, contenidos académicos y metodologías que son nuevas para las estudiantes, generan en algunas de ellas añoranza, tristeza y, a veces, aburrimiento, en su tránsito por la sede principal. Así lo expresó Stefanía en su diario “Abajo no me siento conforme, no me siento como en mi segundo hogar. En cambio, arriba, yo me sentía en casa, me sentía súper feliz cuando iba al colegio. Todos éramos súper unidos, eso me encantaba de allá”.

Quienes llegaron de *Arriba* tenían su grupo de amigos allá, pero fueron separados en grupos distintos en la sede principal. Sofía expresa, respecto a este cambio, lo siguiente:

Yo pensé cambiarme de colegio porque al principio nadie del salón se hablaba. Al principio estábamos todos en un mismo salón y ya después nos separaron por media técnica, pero ya en el salón todos nos hablamos. Al fin me quedé porque ya estoy a dos años de graduarme y ya nos estamos uniendo.

Aunque estas separaciones y los cambios también han posibilitado interactuar con compañeros/as de la otra sede, es importante generar un tránsito para que la propuesta de acogida

que actúa como un principio implícito de la propuesta flexible se mantenga. Como lo indicó Cielo: “Uno no conocía a los del otro grupo, entonces los conocí, pero fue como muy raro verlos a ellos, porque... no sé, no nos llevábamos bien o no los conocía para nada y me daba desconfianza”.

Además del cambio de sede, que implicó un desplazamiento espacial interno en la institución, al llegar a la sede principal hubo separación de las estudiantes en otros grupos debido al proceso formativo de la media técnica. Por lo que, al llegar a décimo, los grupos son organizados según la línea de formación técnica que elijan, entre Diseño y Patronaje, Mercadeo y Química, o la continuidad en la secundaria académica. Tal posibilidad de formación también fue un elemento llamativo para las estudiantes, dada la continuidad posible con sus estudios posteriores. Al respecto, Clara narró:

Yo escuché decir que, cuando uno hace 10 y 11, hace la media técnica, entonces, averigüé y me dijeron que había mercadeo, diseño de modas, y me llamó la atención mercadeo por lo de los negocios, porque pensaba que cuando saliera del colegio, con la media técnica de mercadeo, podría estudiar en el SENA<sup>11</sup> contaduría y finanzas.

Sin embargo, dicha posibilidad implica que, a nivel interno de la institución, se viva una reorganización de los grupos acorde a las líneas de formación, lo que para las estudiantes que llegaron por desplazamiento forzado supone que se genere una separación de los grupos en los que ya habían fortalecido lazos de convivencia. Así, también, nos lo contó Cielo:

Desde sexto hasta noveno estuve con los mismos compañeros de clase, así que los conocía desde siempre, entonces, todos nos conocíamos, todos éramos amigos y todos estábamos bien y eso era bueno. Hasta noveno estuve con el mismo grupo. Ya en décimo y en once, por la media técnica, sí nos cambiaron y, pues, también era bueno, a algunos los conocía porque eran compañeros o porque eran de otro grupo.

Los encajes y desencajes que viven las estudiantes en la escuela tienen que ver con los procesos de *adaptación*, -como ellas le llaman a esos cambios espaciales y grupales- pues llegan, se *adaptan*, se *integran* y se *acostumbran* a los modos y a los estilos de sus maestros/as, hacen amigos y crean lazos de confianza, pero una vez *adaptadas*, vuelven a vivir cambios en su dinámica escolar debido a la organización y la disposición socio-espacial de las líneas de media técnica y de la propuesta flexible. Las reacciones y los modos de “adaptación” son diversos, ya que, para

---

<sup>11</sup> Establecimiento educativo público del orden Nacional enfocado que oferta con programas técnicos, tecnológicos y complementarios enfocados en el desarrollo económico y productivo.

algunas, los cambios se justifican por la media técnica y por la culminación en el bachillerato regular, mientras que, para otras, la separación de sus amigos/as y maestros/as no es justificable. Alejandra expresó lo siguiente: “Estamos muy mal. Cuando yo entré la mirada era muy pesada, se sentía como que, estas de donde vinieron”. Tales dinámicas internas que son el reflejo de las divisiones sociales, ya que muestran una manera en que se establecen jerarquías al interior de la escuela, donde el “aula regular” y la educación que allí se imparte, impregna de cierto estatus a los/as estudiantes y a los/as maestros/as, como formas privilegiadas frente a los otros/as que, en este caso, representan los grupos subordinados/invisibilizados en términos de la extraedad y la repitencia derivadas de diferentes situaciones como el desplazamiento forzado.

Otro aspecto que tuvo que ver con lo imprevisible y las nuevas adaptaciones fue la cuarentena y el distanciamiento social, por causa de la pandemia por el Covid-19 durante los años 2020 y 2021, pues dicha situación implicó nuevos retos tanto para el sistema educativo como para los/as estudiantes. Por ejemplo, Diana cuenta al explicar la fotografía (figura 12) que tomó, lo siguiente: “No es la puerta, es lo que hay adentro, están las máquinas, solo estuvimos en dos clases. Ya íbamos a empezar otra vez, pero empezó la pandemia. Hace falta estar ahí”.

### **Figura 12**

#### *Cuarto de máquinas*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

La fotografía del cuarto de máquinas da lugar para conversar sobre dos asuntos importantes en la experiencia escolar de las estudiantes. Por un lado, el proceso formativo de la media técnica y, por otro lado, la experiencia educativa desde la virtualidad y la alternancia, a causa de la

pandemia. Desde la conversación de la media técnica, resaltamos la importancia que tiene, para algunas de ellas, dicho escenario formativo, ya que tiene que ver con su proyecto de vida y con las intenciones de continuar estudiando después de terminar el bachillerato. De hecho, algunas manifestaron que una de las características que llamó su atención para ingresar a la institución fue la posibilidad de complementar su formación.

Por otra parte, desde las experiencias educativas con la virtualidad y la alternancia, las estudiantes coinciden en las dificultades que tuvieron, especialmente, en la atención y en la comprensión de los contenidos, sumado a que no todas contaban con los recursos para conectarse a las clases. Así lo manifestó Claudia: “Yo no aprendo casi, no entiendo mucho y no le encuentro casi el sentido a las clases virtuales”. Cielo también relató su experiencia al decir: “Ha sido bastante duro, la verdad, y más porque en este tiempo... a uno se le va el internet o se le va la luz, o algún problema familiar, más que todo por la pandemia, entonces, es como más difícil”.

Las dinámicas externas (sociales-políticas) e internas (institucionales) que interrumpen, de algún modo, la posibilidad de estar en dichos escenarios formativos de manera continua, generan una ruptura que, a veces, implica desmotivación. Sin embargo, destacamos en medio de las experiencias de las estudiantes los deseos por dar continuidad, lo que para algunos autores es reconocido como resiliencia, y que hace parte de los procesos de aceptación y de aprendizaje emocional en medio de las situaciones de emergencia (Sharkey, 2008).

En relación con esos cambios internos y considerando los criterios sobre la experiencia de Dewey (2004), encontramos que el criterio de *continuidad experiencial* es fundamental en el proceso formativo de las estudiantes, pues toda experiencia recoge algo de lo que se ha vivido previamente para transformar o modificar lo que viene después. Sin embargo, al generarse una ruptura con el cambio de sede y de propuesta educativa, se interrumpen la confianza y el ritmo educativo logrado por la acogida. De igual manera, se obliga a un nuevo proceso de *adaptación* que no es sencillo y que tiene efectos en la motivación de las estudiantes, pues su experiencia educativa se modifica en términos de sus relaciones intersubjetivas, espaciales, pedagógicas y metodológicas.

#### 4.3.2 *Otros momentos de encuentro*

Un elemento que convoca a las estudiantes a unirse y tener más confianza, en medio de las adaptaciones y las nuevas integraciones de los grupos, es la presencia de diferentes programas de convivencia que se realizan en días como el cumpleaños de la institución, en la celebración de la antioqueñidad, en las novenas de navidad y la semana de la convivencia. Por ejemplo, Claudia, al ver la siguiente fotografía (figura 13), expresa:

Esos son los días en que celebramos la antioqueñidad. A mí me gustaban mucho porque nos reuníamos, compartíamos entre todos. En los actos cívicos, a mí me parece muy bonito ver un grupo unido, pues, que todos se ponen de acuerdo en algo y todos hacen eso. Todos cooperan.

### Figura 13

*La antioqueñidad 2017*



*Nota:* Tomada del archivo de trabajo de campo. Registro en redes institucionales. 2017.

Estas actividades de convivencia les permiten reunirse y planear en conjunto muestras deportivas y artísticas, que ayudan a que la convivencia entre los/as estudiantes se fortalezca y, a veces, se convierta en el pretexto para estar y compartir entre los grupos. De ahí que en los relatos de las estudiantes se mencionen diversas actividades lúdicas y culturales, que vinculan el compartir, el juego y la diversión. En este sentido, Laura manifiesta lo siguiente: “Lo que a mí me gusta es poder pasar tiempo con las compañeras y que los profes nos pueden explicar bien, los alrededores y la comprensión en el colegio”. Estas situaciones de la cotidianidad escolar que se desarrollan a

través de la conformación de equipos de trabajo, de juego, de los encuentros deportivos, ayudan a superar la exclusión y a generar lazos de aprecio, confidencialidad y solidaridad entre ellos/as (Bautista et. al, 2015). En este sentido, después de vivenciar una situación tan compleja como el desplazamiento forzado, en algunos casos se establecen formas de unidad y cooperación entre los niños y las niñas, que se fortalecen en las escuelas con dispositivos de acogida en las dimensiones curricular y convivencial (Valdés et. al, 2022; Díaz, 2020).

De manera específica, la semana de la convivencia<sup>12</sup> se caracteriza por la posibilidad del encuentro con todos/as los/as estudiantes de la institución, y no solo con los/as compañeros/as del grupo. Lo que posibilita que los estereotipos y los imaginarios que alguno/as tienen frente a los/as estudiantes de los otros grupos y sedes de la institución puedan trabajarse. Durante esos días se realizan actividades en distintos espacios de la institución, se prepara un carnaval con un desfile por el barrio, así como distintas competencias deportivas, juegos como la pista jabonosa y el pimpón. Todo esto propicia un ambiente divertido, como lo narra Cielo:

Recuerdo más que nada la semana de convivencia. Era muy bueno porque, a veces, hasta se unían otros grupos al grupo de uno... y uno convivía con los otros y uno veía que no era tan malo como uno creía, que teníamos hasta las mismas ideas y cosas en común y era muy bonito.

Al mismo tiempo, Claudia expresa al ver la siguiente fotografía (figura 14): “Ay, esas fiestas eran tan buenas, el carnaval, lo que más extraño. Me encantaba la papayera. Una vez, también íbamos a salir a montar patines, bicicleta, pero ya no se pudo por la pandemia”.

**Figura 14**  
*El carnaval*

---

<sup>12</sup> Esta semana hace parte del Acuerdo Municipal 58 del 2006, para realizarse cada año en el mes de octubre, en todas las instituciones educativas de la ciudad.



*Nota:* Tomada del archivo de trabajo de campo. Registro en redes institucionales. 2017

La unidad y la cooperación con los/as compañeros/as se vivían en aquellos momentos. Desde esas actividades los/as estudiantes se unían para festejar, bailar, jugar, conversar y divertirse, no solo entre ellos/as sino con algunos/as de sus profesores/as. En la sede de *Arriba*, por ejemplo, se realizaban actividades como el día de la cometa (figura 15) y otras, donde se delegaban responsabilidades que implicaban el trabajo en equipo y que buscaban el fortalecimiento de los lazos de amistad entre los/as estudiantes.

**Figura 15**  
*Día de la cometa*



*Nota:* Día de la cometa. Tomada del archivo de trabajo de campo. Registro en redes institucionales. 2019

En estos espacios las estudiantes se divertían, pero también debían ayudar con el cuidado y preparación de las actividades, por ejemplo, con el cuidado de los animales. Stefanía cuenta sobre este aspecto:

Cuando hacíamos asado, el día de la cometa, cuando jugábamos con los animales o hacíamos frijoladas, muchas cosas. Tenemos conejos, pollos, gallinas, perros. Nosotros mismos les comprábamos el cuido, llevábamos de a \$100 todos los días. Ya si usted quiere tener un conejo, usted lo compra, le pone su nombre y ya, entre todos lo cuidábamos y así.

A través de tales actividades, se promueve el encuentro con el/la otro/a en un espacio que, por su característica social, es diverso, y que requiere el encuentro y el poder compartir desde lo común. Al mismo tiempo, destacamos como aspecto importante los momentos de encuentro alrededor del alimento, pues, de manera reiterada, las estudiantes mencionan las actividades donde compartían con sus compañeros/as y maestros/as alguna bebida o plato típico, especialmente, en aquellas vinculadas a la convivencia, como “cuando compartíamos la frijolada”. Otro de los modos en que encontramos que las estudiantes plasman la percepción que tienen de la realidad es a través del arte. Por ejemplo, la siguiente fotografía (figura 16) les recuerda a aquellas compañeras que participaron de la creación de los murales, representando la diversidad de la institución.

**Figura 16**  
*Mural de la diversidad*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Además, como lo expresó Zoraya: “Yo la tomé porque me gusta el mural, porque se ve que no hay racismo, no hay discriminación”. Algunos de esos murales fueron pintados por los/as mismos/as estudiantes, queriendo resaltar la diversidad cultural y étnica de la institución, así como el fortalecimiento del respeto por la diferencia. “No hay como problemas en los salones de clase, ni discriminación, aunque de vez en cuando uno se ríe, pero no como en plan de gozárselo”, afirmó Zoraya. Dicha realidad es importante para garantizar un ambiente seguro; aspecto que consideran clave para superar la historia de riñas y violencia física que rodeó a la institución en sus inicios, y que actualmente, se presenta algunas veces cuando se hace bullying o se excluyen entre los/as estudiantes de sedes diferentes.

En sus comienzos, había fuertes enfrentamientos entre los/as estudiantes, generalmente, por conflictos originados por fuera de la institución, como riñas en los barrios o entre familiares pertenecientes a “bandas” delincuenciales, expresó la docente de Lengua Castellana en una de nuestras conversaciones. Tal situación llevó a que la imagen y los rumores que circulaban en la comunidad la identificaran como un escenario educativo bastante conflictivo, hasta el punto de que algunos/as estudiantes terminaban por retirarse o no volver por amenazas de otros/as compañeros/as, lo que generaba un nuevo desplazamiento forzado en términos escolares, y un nuevo ciclo de adaptación y encaje en otras instituciones educativas.

Aunque la realidad y la cotidianidad escolar es compleja y diversa, y en la construcción de la convivencia a veces se continúan presentando altercados entre los/as estudiantes, la disposición para estar con los/as otros/as ha ido cambiando con el tiempo, y los imaginarios que existen por fuera del contexto escolar, a veces, son confrontados por las experiencias que tienen las estudiantes cuando ingresan y viven realidades distintas a las ideas que circulan por fuera. Sofía dice, sobre este aspecto, lo siguiente:

Los rumores de este colegio fueron que era mucha la gaminería<sup>13</sup>, mucho vicioso<sup>14</sup> y todas esas cosas. Mi miedo siempre fue meterme a este colegio por eso, porque... nada que ver.

---

<sup>13</sup> Los términos gamines o gaminería aluden, desde la perspectiva de las estudiantes, a aquellas personas que son vistas de manera despectiva como habitantes de calle, que generan desorden y que se salen, violentamente, de las normas establecidas.

<sup>14</sup> Vicioso es la manera en que las estudiantes se refieren a una persona que consume sustancias psicoactivas y que ha desarrollado una adicción por ellas.

Sin embargo, uno se va dando cuenta que acá no son así. Que están las personas que supuestamente son los viciositos y no, no son así como dicen, que son peleones.

En los últimos años, los/as estudiantes han mejorado sus relaciones y, aunque a veces se presentan riñas, ya no son tan constantes como antes. Los/as maestros/as y el rector siempre los/as aconsejan, para que aprovechen el espacio de la institución para estudiar. Ahora la relación con los/as compañeros/as es diferente, Zoraya expresa que: “Son sociables, pues son amigables con uno y los profesores también”.

Desde la perspectiva resaltada en torno a la diversidad, podemos decir que las experiencias de las estudiantes se relacionan con los discursos de aceptación, tolerancia y respeto, que son funcionales a las propuestas de inclusión y que se conectan con la interculturalidad relacional y funcional, según Walsh (2010). En este nivel aún no existe un cuestionamiento crítico explícito a las propuestas de convivencia e inclusión de la institución, sino que se experimentan como positivas y beneficiosas para ellas, en tanto se celebra la presencia de la diversidad y se busca que todos/as tengan acceso a los mismos derechos. Al mismo tiempo, se concibe a la escuela como un lugar de *encuentro entre culturas* y un lugar *para la reconciliación*, en tanto la presencia de estudiantes desplazados/as de distintos sectores del país, ha movilizó la convergencia de distintas culturas en un mismo espacio (Álvarez, 2017).

A partir de la experiencia de las estudiantes sobre la diversidad, también encontramos que ellas ven como positivo el hecho de que ahora haya mayor respeto y que todos se puedan sentir incluidos dentro de la mayoría. Sin embargo, esta mirada desde la tolerancia se liga al discurso hegemónico de la interculturalidad y de la inclusión, donde algunos grupos (por lo general, quienes han sido invisibilizados históricamente) deben encajar y acomodarse a las lógicas construidas por los sectores que se han legitimado a través de la historia, bien sea a nivel social, cultural, político y económico (Torres, 2005). De igual modo, desde la mirada de las estudiantes se conserva la idea de que, donde no hay riñas, no hay conflicto, y, por tanto, dicha ausencia representa un aspecto positivo en su estar en la escuela, que les proporciona sentimientos de pertenencia y de seguridad.

En este caso, los principios de la aceptabilidad y la adaptabilidad como garantía del derecho a la educación mencionados por Vera et al. (2013), los resaltamos desde las maneras en que los programas institucionales de convivencia, la media técnica y las estrategias de los/as maestros/as en sus clases generan una integración que es importante para que el proceso de adaptación de las estudiantes se logre. Igualmente, ambos principios son posibles cuando se garantiza la flexibilidad

curricular, ya que esta característica del currículo implica que la propuesta educativa sea la que se adapte a las particularidades y necesidades de los/as estudiantes, y no al contrario, lo que indica una disposición pedagógica y curricular abierta a la negociación y a los cambios que el contexto sugiere.

Ahora bien, la flexibilidad y las maneras en que la institución se organiza y responde a la realidad de los/as estudiantes desplazados/as, desde la experiencia de las estudiantes, no es explícitamente nombrada ni en las clases ni desde algún programa especial, tampoco encuentran una diferenciación en el trato o en la convivencia con sus compañeros/as cuando se enteran que fueron desplazadas, así lo expresaron las estudiantes: “No he escuchado de programas ni proyectos para estudiantes desplazados”, dijo Luna. Del mismo modo, Alison expresó:

Después del desplazamiento ha sido normal, si usted le dice a alguien así -es que yo fui desplazado-, la gente sigue normal, porque, pues sí, ¿la gente qué puede hacer ahí? En el colegio no he escuchado de programas o proyectos para estudiantes desplazados.

Estas maneras en que las estudiantes nombran y se refieren a su experiencia escolar cruzada con el desplazamiento, nos llevan a destacar, por un lado, la realidad naturalizada del desplazamiento forzado, y por otro, a reconocer que, si bien no existen programas nominados para la población que tuvo esta experiencia, sí existen en la práctica algunos elementos/componentes que contribuyen de manera implícita a la acogida de las estudiantes.

#### ***4.4 Sentidos del currículo como un espacio de acogida***

En el trayecto de vida requerimos de espacios de acogida que nos ayuden a interpretar la realidad, a afirmarnos y a sentirnos como parte de un lugar. En este recorrido, los lenguajes y espacios comunes son importantes para que podamos construirnos e instalarnos en el mundo. En este caso, el arrojamiento a otra realidad por causas como el desplazamiento forzado implica un desacomodo abrupto y violento que genera la separación de los espacios vitales y de primera acogida: la familia, la comunidad, la escuela, el barrio, los cuales son, simbólicamente, importantes para afirmarse y sostenerse en el mundo (Duch, 2019). Por eso, pensar, hablar y darle sentido al currículo como posibilidad y espacio de acogida, significa hablar de un espacio que abraza, que brinda protección, reconocimiento, seguridad, confianza y comunicación desde un lenguaje común, pero no homogeneizador.

En el proceso de “encaje y desencaje” que viven las estudiantes y que hace parte de la realidad social cambiante, encontramos que la acogida desde el currículo escolar tiene que ver con el cuidado, con la flexibilidad, con la apertura, la hospitalidad y la familiaridad que se genera en los distintos espacios destinados a la convivencia, y que favorecen otras formas de encuentro y de intercambio con los/as maestros/as, compañeros/as, con la comunidad y con el entorno en que se encuentra la escuela. En esta perspectiva, desde los resultados presentados, encontramos que el currículo como un espacio de acogida es una propuesta abierta al diálogo diverso, a la solidaridad, a la cooperación, al afecto, y que brinda las posibilidades de que cada sujeto exista y se despliegue acorde a sus potencialidades.

Desde el contexto analizado, *la flexibilidad* es una característica importante en la calidad de la experiencia escolar de los/as estudiantes, por tanto, la destacamos como un principio orientador en la organización del currículo, ya que la selección de los contenidos, lugares, tiempos, estrategias, recursos y modos de actuación en las clases, consideran elementos que pueden articularse a través de la re-creación del mundo con el/la otro/a. De tal modo, la estabilidad o la sensación de seguridad no reposa en la planeación cerrada y absoluta de objetivos e indicadores de desempeños, sino que la estabilidad y la seguridad las encontramos en las construcciones sociales que se logran en las interacciones cotidianas con el espacio, con el tiempo, con los sujetos, con los contenidos académicos e historias que propician diversos modos de existencia, donde las asignaturas escolares pueden adquirir matices distintos a lo previsto. Por lo tanto, el currículo como un espacio de acogida necesita unos principios abiertos y flexibles (Stenhouse, 1986), que puedan articularse con el contexto, más que lineamientos u objetivos estáticos que les condicionen las posibilidades de actuación y creación desde el entorno.

Destacamos, desde la propuesta educativa flexible, algunos elementos del currículo que, a la luz de las experiencias de las estudiantes, lo potencian como un espacio de acogida, y que son fundamentales en el regreso, en el tránsito y en su permanencia escolar, tales como los espacios que les generan seguridad y tranquilidad, que resaltaban en afirmaciones como: “Uno va allá y uno se relaja, uno está tranquilo”. Los/as maestros/as dispuestos a la escucha y reelaboración del conocimiento que acentuaban en expresiones como: “A mí que me lleven Abajo, pero con maestros y todo”. Los contenidos ligados a la experiencia y a la cotidianidad, metodologías y modos de enseñanza ligados a la escucha, al trabajo colaborativo y la vinculación con el entorno, más que a

la reproducción de información. Estas afirmaciones que hablan de sus experiencias en la propuesta flexible nos convocan a destacar la importancia de que su desarrollo no se circunscriba a unos ciclos, jornadas o sedes alternas.

Otras características que resultan parte del currículum como un espacio de acogida son *la hospitalidad* y *la familiaridad*, las cuales posibilitan que, quienes llegan y habitan el contexto escolar, permanezcan motivadas y en confianza.

*La hospitalidad* reflejada en expresiones como: “Ellos nos escuchan, nos entienden, pues se meten mucho en lo académico, pero también lo ayudan a uno en la vida personal”, la vinculamos en este contexto con la apertura, con la disposición al cuidado, la amabilidad hacia el otro, con la preocupación manifiesta de los/as maestros/as para que sus estudiantes avancen y no deserten. En este sentido, el currículo como espacio de acogida implica que, además de los escenarios para la construcción y (re) elaboración del conocimiento, se disponga de momentos donde los/as estudiantes se sientan acompañados/as en su retorno, como fue indicado: “Ellos se mantienen como al pendiente de los estudiantes”.

*La familiaridad* tiene que ver con los modos en que los espacios se acercan a lo conocido, a lo previamente habitado: “Me recuerda cuando yo era pequeña, que jugaba mucho en la sabana. Echaba agua a las matas, las sembraba de un lugar a otro”. También tiene que ver con las interacciones cercanas, con los lenguajes y los modos de expresión que son comunes para los/as estudiantes, y que les invitan y dan lugar a la participación. En efecto, el currículo como un espacio de acogida es una disposición social, física y afectiva, intencionada para el cuidado, para la solidaridad, para la conversación con los/as otros/as, lo que finalmente lleva a que los/as estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje y pregunten con confianza: “Si uno no entiende algo, vuelven y se lo repiten, es como si estuviéramos entre amigos”.

Ahora bien, considerando que el currículo acoge y se manifiesta en distintos modos de existencia, presentamos sus componentes (espacio, contenidos académicos, metodología, evaluación, recursos, maestros/as, estudiantes) e implicaciones desde el sentido de la acogida, para quienes regresan y transitan por la escuela después del desplazamiento forzado.

El currículo desde la acogida favorece un *espacio y ambiente* vinculados con la naturaleza, con el afuera, es mutable y moldeable a las dinámicas y necesidades del día a día, el salón de clase puede encontrarse debajo de un árbol, en la huerta, en el patio o en el jardín. Todos los sitios son

el pretexto para estar, compartir y construir el saber. Estas formas en que proponemos el espacio para la acogida, desde el currículo, implica pensar en posibilidad de la escuela más allá de los muros y de los lugares de vigilancia y de control, pues como lo afirmaron las estudiantes en los espacios por fuera del salón: “Entendíamos más bien”, por lo que la excusa aparente del control de las clases dentro de los salones cerrados deja de ser una condición determinada para la atención y el aprendizaje significativo de las estudiantes. Sin embargo, encontramos que esta posibilidad también se logra porque el número de estudiantes en la propuesta flexible es menor que en los grupos regulares, por lo que la disposición, organización y uso de los espacios es variable. Así, el espacio de acogida no lo configura únicamente la estructura en términos físicos, sino que tiene que ver con los modos en que el tiempo, los contenidos académicos, el número de maestros/as y de estudiantes se disponen, y son organizados como elementos fundamentales de lo que sucede en la experiencia escolar y que tiene efectos en las interacciones.

*Los contenidos académicos* se organizan más allá de la fragmentación y el aislamiento disciplinar, teniendo en cuenta el abordaje de contenidos que puedan integrarse con la vida cotidiana y con las expectativas futuras de las estudiantes, así como la mediación del entorno con el conocimiento a través de interacciones que significan afecto, cuidado y preocupación. En esa relación con los contenidos académicos, la acogida tiene que ver con lo que se vive y que muchas veces no se encuentra predeterminado en el texto oficial, como cuando las participantes nos expresaban: “Vea que acá somos poquitos, es que acá somos como una familia, porque acá cuando queremos hacemos una aguapanelita, salimos al patio a jugar o a estudiar”. Por lo tanto, los saberes y los contenidos académicos están vinculados con las preguntas por la vida, ligadas al contexto, a la cotidianidad, al medio ambiente y a las artes. El contenido académico vuelve su mirada al origen de la experiencia y a lo cotidiano para pensar, para cuestionar, para relacionar y para problematizar lo existente, desde los encuentros, “haciendo manillas en las tardes”, “el compartir del aguapanela”, “el juego de palabras”.

*La metodología* implica la posibilidad del diálogo y la conversación abierta, de la pregunta, del contacto con el/la otro/a y con el entorno, así como la vinculación del juego y del trabajo colaborativo. Igualmente, la metodología busca la integración de los saberes y contenidos, más que la fragmentación y el aislamiento. Por tanto, es importante que el currículo, desde una perspectiva de la acogida, cuente con grupos pequeños de estudiantes, de manera que haya atención a los ritmos y formas de aprendizaje. Por lo mismo, implica que los/as estudiantes puedan pensar y elaborar las

actividades académicas en la escuela con el acompañamiento de sus maestros/as y compañeros/as, pues el tiempo escolar se vive en la escuela, y tal como sucede desde la propuesta educativa flexible. Esta disposición de los grupos de estudiantes y la orientación pedagógica con el acompañamiento presencial del/la maestro/a se configura en un elemento clave en la motivación y avance de los estudiantes. Del mismo modo, *la evaluación* es un elemento articulado con la práctica cotidiana, pues más allá de haber unos momentos determinados y cerrados para la “comprobación” del aprendizaje, la posibilidad de la sincronidad y la presencialidad del/la maestro/a en el desarrollo de las diversas actividades que desarrollan los/as estudiantes, permiten el registro del proceso.

En relación con *los recursos*, la perspectiva de la acogida en el currículo privilegia el encuentro con el entorno, con las historias de vida y con la palabra, como elementos claves a través de los cuales se conversa, se construye la confianza y se generan otras disposiciones para el aprendizaje. En este sentido, el recurso puede ser físico (la pelota, el cuarto de máquinas de costura, la huerta, el libro, los alimentos) y también intangible desde las habilidades, la creatividad, los talentos que se expresan en estudiantes y maestros/as. Por tanto, el vínculo con los animales, con las plantas, con los/as compañeros/as y con los materiales que les posibilitan la manifestación artística, se convierten en elementos a través de los cuales los/as estudiantes fortalecen los lazos de amistad, de cooperación y de respeto con el ambiente.

*Los/as maestros/as* son personajes articuladores que encarnan un propósito existencial, ético, estético y político, que afecta las vidas individuales y colectivas en la escuela y que tiene presente que la formación siempre será incompleta, por lo que no busca resultados inmediatos. El/la maestro/a teje, enlaza saberes, vuelve posible y accesible a todos/as los/as estudiantes aquello que la humanidad ha ido pensando y construyendo, generando entusiasmo, esperanza y deseos por continuar en la escuela para reconocer y repensar desde lo más cotidiano, como lo manifestaron las estudiantes frente algunos de sus maestros/as: “Uno sale de esa clase y es como si hubiera vuelto a nacer”.

Desde esta perspectiva, el currículo como un espacio de acogida invita a los maestros y a las maestras a estar abiertos/as al diálogo con sus estudiantes y a las posibilidades que se encuentran en el ambiente escolar. Es un/a maestro/a que cuestiona y se atreve a proponer lo diferente e impensable, a veces no predispuesto en el texto oficial, lo que significa que se dispone a la escucha activa de su contexto y de sus estudiantes para acoger aquellas preguntas y propuestas que se

generan desde lo que vitalmente les interesa o afecta: “Me gusta la manera en que explican, porque hacen que entiendas mejor los temas con ejemplos de lo que nos pasa”. A su vez, se tiene la apertura para reinterpretar y escribir de otro modo lo que está pensado y predispuesto en el texto oficial. En este sentido, el/la maestro/a se resiste al orden natural de las cosas, del día a día, de la individualidad y del cumplimiento de objetivos, mostrando disposición para moverse de otros modos en medio de lo imprevisto.

#### ***4.4.1 Implicaciones y consideraciones en relación con las estudiantes que fueron desplazadas***

Como el ser humano, la escuela es una realidad espacio-temporal móvil, cultural, simbólica e histórica, que ha tenido que ver con procesos complejos, conflictivos y a veces cargados de violencia. En ese camino, el currículo, inicialmente visto como un dispositivo organizador, también se ha encontrado en un escenario de múltiples tensiones que le han restado valor a las dimensiones afectivas, experienciales y vitales de los sujetos en la escuela. En este sentido, reiteramos la importancia de volver la mirada a la experiencia de los sujetos que han hecho parte de esas historias invisibilizadas.

A su vez, dado que la escuela es probablemente el único escenario social de acogida de muchos/as niños y niñas después del desplazamiento forzado, conservar estructuras o dispositivos que continúan ejerciendo violencia estructural (en su interior) desde los espacios, o a nivel epistémico, cultural o de género, puede significar la emergencia de nuevos desplazamientos, ya no causados por los actores armados sino por la necesidad imperante de tener que adaptarse a nuevas formas y espacios institucionales, que rompen con los vínculos logrados en una primera instancia de la acogida, donde ya se habían construido lazos de amistad y de seguridad con los/as nuevos/as compañeros/as y maestros/as.

En relación con las estudiantes, consideramos que una propuesta educativa que asuma el currículo como un espacio de acogida, implica para las estudiantes, como mujeres, vivir la escuela desde una perspectiva del cuidado, de la atención y de la cooperación, donde se sienten seguras y en confianza. Acorde a los resultados presentados, resaltamos que la experiencia de las estudiantes en la sede alterna es significativa porque, para algunas, al ser extraedad y llevar mucho tiempo por fuera de la escuela, la propuesta flexible es un espacio que las acoge en sus particularidades para reiniciar el proceso escolar. Igualmente, para el caso de las estudiantes que arriban de la ruralidad, llegar a la propuesta educativa regular de los contextos urbanos puede ser muy complejo ya que,

estas instituciones educativas, reúnen grupos numerosos de estudiantes y las realidades vivenciadas en la ciudad son distintas. Esta experiencia puede ser diferente cuando llegan a una institución que implementa una propuesta pedagógica y curricular que les posibilita incorporarse de manera paulatina, y con espacios pedagógicos que generan cercanía y confianza para ellas. La fortaleza/calidad de la propuesta flexible se exalta desde la experiencia de las estudiantes, quienes en su trayecto escolar reiteran lo que significó su regreso a la escuela después del desplazamiento forzado. Al contar con un espacio seguro, no solo en términos físicos sino afectivos, las disposiciones para el aprendizaje se ampliaron. En este sentido, la propuesta flexible, vista más allá de la regulación, de la homogenización y de la normalización, tiene efectos importantes en la restauración, acogida y estabilidad del proceso educativo de las estudiantes.

Consideramos importante la continuidad en el proceso de acogida que se presenta en las dinámicas de la propuesta educativa flexible, pues al haber nuevos desplazamientos internos por la propuesta institucional, se genera una desestabilización en la experiencia escolar de los/as estudiantes. Esos nuevos desplazamientos, que también son forzados para las estudiantes, son un aspecto nuevo en esta investigación, en relación con los anteriores estudios, ya que, en este caso, los modos de existencia de las estudiantes se movilizan entre las experiencias escolares en ambas sedes, lo que marca relaciones diferentes con el espacio, los contenidos, los/as maestros/as y los/as compañeros/as.

La ausencia del nombramiento y del abordaje explícito de la realidad existencial en la escuela de las niñas que fueron desplazadas de manera forzada, parece obedecer a la misma naturalización del desplazamiento forzado y de las repercusiones que tiene en la cotidianidad escolar, que siguen sin una discusión pedagógica y curricular que analice de manera situada las realidades de las escuelas que reciben estudiantes desplazados/as de manera forzada por razones como el conflicto armado, y de manera específica, la realidad existencial de las mujeres desplazadas. En esta perspectiva, como un elemento nuevo de este estudio, destacamos la importancia de la acogida como un principio fundamental para la permanencia de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada en los nuevos contextos escolares a los que arriban. De este modo, el enfoque de las propuestas de flexibilización no estará condicionado a una sede o a un programa, sino que se configura como principio integral de la organización curricular y de la

práctica del/la maestro/a, de manera específica, en los contextos educativos con estudiantes que vivieron el desplazamiento forzado, cruzándose con otras realidades socio-económicas complejas.

## Capítulo 5

### Los diferentes modos de existencias y (re)existencias: Mirada interseccional al currículo

Al preguntarnos por los modos de existencia de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, las diversas posibilidades que devienen de sus experiencias escolares nos invitaron a leer el currículo desde una perspectiva de género, en su relación con otras posicionalidades sociales<sup>15</sup>, en particular, la clase social, la edad y el origen geográfico, toda vez que once de las participantes procedían de otras regiones de Colombia, esencialmente, de sectores rurales de Antioquia, y una de ellas era migrante venezolana. De igual forma, fue importante la participación de dos estudiantes afrocolombianas y una estudiante de ascendencia indígena, según los registros institucionales, pero que no se identificó a sí misma como parte del grupo étnico porque llegó desde muy pequeña a la ciudad, por lo que prefirió no aludir a su experiencia personal ni escolar desde allí. Sin embargo, es una posición que nos parece importante mencionar, en la medida en que, uno de los efectos del desplazamiento forzado, particularmente con los/as niños/as, tiene que ver con el deterioro de la identidad y la ruptura simbólica, cultural y ancestral con el origen. También, existe el *silencio* asociado a un miedo colectivo, que tiene que ver con el anonimato como un mecanismo para salvaguardar la identidad personal y grupal (González y Bedmar, 2014).

Para el abordaje de este capítulo, consideramos importante realizar un par de aclaraciones sobre algunos cambios que devinieron en el trayecto de la investigación. Por un lado, el desplazamiento forzado causado por el conflicto armado fue la realidad que agrupaba a las estudiantes participantes desde el inicio de la investigación. Sin embargo, en el trayecto recorrido y en diferentes conversaciones con ellas, se hacen explícitas otras causas del desplazamiento forzado que, en sus historias de vida, se cruzaron con el conflicto armado. En este sentido, además del conflicto armado, tanto rural como (intra)urbano, el desplazamiento forzado, fue ocasionado por las condiciones ambientales y geológicas inestables de los territorios que sus familias llegaron a habitar en la ciudad ante la falta de reubicaciones seguras por parte de los gobiernos locales. Otra

---

<sup>15</sup> En este caso, hablamos de *posicionalidad*; término que se origina en los estudios migratorios desde los feminismos interseccionales, “en el sentido del cruce de fronteras, no solo geográficas y políticas, sino también categoriales, que determinan acceso a derechos y oportunidades” (Munoz y Rubilar, 2022, p. 127). El uso de *posicionalidades* aparece en algunos estudios interseccionales (Salem, 2014; Hofmann y Cabrapan, 2021; Fathi, 2022), para abordar la complejidad y multiplicidad de diversas posiciones imbricadas, así como las cualidades fluidas y relacionales de la formación de la identidad social (Misawa, 2010).

causa asociada, fueron las condiciones sociales, económicas y/o políticas de sus territorios de origen, como en el caso de la estudiante migrante de Venezuela, quien quiso participar del estudio por considerar que su migración fue un desplazamiento forzado y por el deseo de participar con sus compañeras de la investigación. Asimismo, es importante resaltar en este estudio el *desplazamiento (intra)escolar*, como otra forma de desplazamiento que se manifiesta en las experiencias de las estudiantes, como esas descolocaciones que viven al pasar de la propuesta educativa flexible en su educación básica secundaria al “aula regular” y, así, finalizar su educación media. Este desplazamiento al interior de la misma institución, que implica un cambio de sede (y a la vez de escenario), genera en ellas un nuevo ciclo de inestabilidad, inseguridad y desmotivación en sus trayectorias escolares, en sus vidas.

Por otra parte, desde el inicio de la investigación propusimos la exploración del currículo desde una perspectiva de género, debido a las condiciones desiguales y a las particularidades sociales y educativas, que enfrentan las niñas y adolescentes en su proceso educativo, las cuales aún se presentan y reproducen desde el currículo prescrito, el implementado y el oculto en la cotidianidad escolar. Sin embargo, las distintas posicionalidades que las estudiantes manifestaron en las conversaciones y narrativas, nos mostraron un camino más complejo que nos convocó a abordar las relaciones entre las diferentes posicionalidades sociales que, imbricadas con el género, fortalecían las desigualdades en su trayecto escolar.

En consecuencia, consideramos coherente en este contexto la idea de que “no existe una percepción del género que sea racial y étnicamente ciega, a la vez que no existe una percepción étnica y racial que sea genéricamente ciega” (Magliano, 2015, p. 694). En este sentido, desde las experiencias de las estudiantes encontramos que la perspectiva interseccional se articulaba con la mirada relacional y discursiva del género, y nos posibilitaba comprender la complejidad de la realidad escolar de las mujeres/niñas, debido a la violencia estructural que se genera desde otras categorías/posicionalidades sociales que habitan más allá de la escuela.

Considerando el anterior contexto, los apartados que constituyen este capítulo presentan las experiencias de las estudiantes y los modos en que los desplazamientos forzados, el género, las condiciones socioeconómicas/políticas, el origen geográfico y la edad se (inter)relacionan, creando formas de subordinación y de exclusión en su trayecto escolar. Desde esa mirada, también presentamos algunas formas de agencia y (re)existencia que ellas identifican como prácticas importantes en su cotidianidad escolar, pues las motivan en su permanencia allí. Estas agencias son

modos de existencia que nos hablan de las estudiantes, más allá de la victimización y de las posibilidades que encuentran y crean en la escuela, como alternativas donde expresan deseos, talentos y habilidades individuales y grupales.

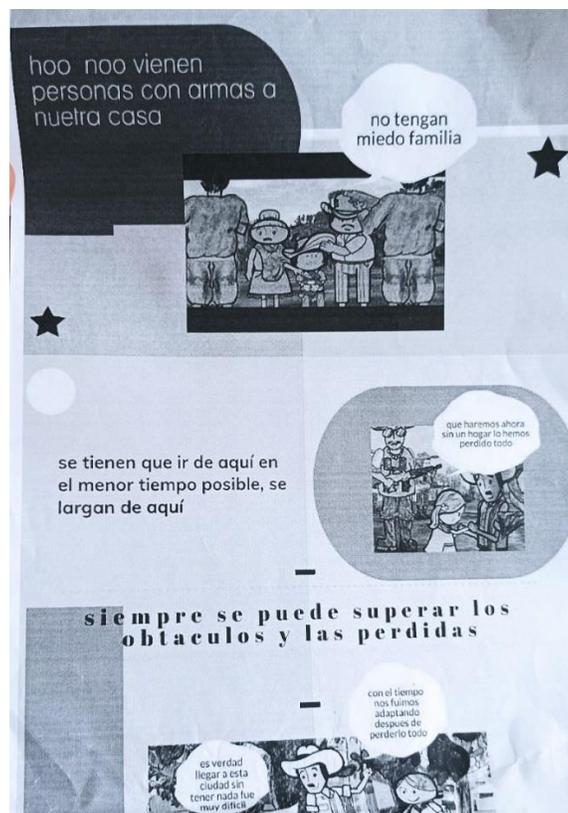
Aunque las experiencias se presentan en apartados independientes, relacionados con cada posicionalidad social de las estudiantes -con el propósito de matizar su implicación en el proceso escolar-, cada una coexiste con las demás en el marco de relaciones recíprocas e interdependientes, pues *se construyen unas sobre/entre/con otras y actúan juntas*, por lo que cada apartado dialoga necesariamente con los demás. En tal sentido, presentamos los modos de existencia de las estudiantes desde esas relaciones (siempre dinámicas) y no desde cada posicionalidad de manera aislada.

A su vez, partimos del siguiente principio: si bien hacemos parte de contextos sociales y culturales, las experiencias son particulares, así que las relaciones que se construyen entre el género, el desplazamiento forzado, la clase social, la edad, la etnia y el origen geográfico no se presentan de manera homogénea, pues adquieren distintos matices y significados para quienes lo viven, a pesar de que en la actualidad se encuentren en el mismo contexto social; por lo que los aspectos que resaltamos como comunes no buscan estandarizar o generalizar las experiencias, sino que son puntos de encuentro que nos permiten problematizar lo que, educativamente, ha dificultado o potenciado la estancia de las estudiantes en la escuela.

### **5.1 Los desalojos violentos, la incertidumbre y los reinicios**

El desplazamiento forzado es una de las experiencias y situaciones sociales que comparten las estudiantes del presente estudio, y que desde sus historias encontramos como expresiones diversas de un fenómeno de violencia histórico en Colombia, el cual ha afectado fuertemente a las familias del sector rural, además de tener implicaciones en las ciudades, traducándose en los desplazamientos (intra)urbanos. A continuación, presentamos algunas expresiones diferenciales de dicho fenómeno social a través de los recuerdos de las estudiantes, que aluden a los desalojos violentos y a la incertidumbre vivida. Al final de este apartado, hacemos referencia a la experiencia particular de la estudiante venezolana, como una expresión de los reinicios y de los encuentros en la escuela entre las diversas experiencias del desplazamiento forzado.

**Figura 17**  
*El desplazamiento*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Zoraya es una estudiante del grado undécimo, tiene 19 años y ha estado en la institución desde que inició su servicio educativo en el barrio. Ella relata que hace doce años vive en Medellín y que fue desplazada de manera forzada de un municipio del departamento de Antioquia, con toda su familia, cuando tenía 7 años. Después de vivir en un albergue, su familia arrendó una casa en uno de los barrios del centro de la ciudad hasta que, en el 2012, llegaron al sector actual donde adquirieron una vivienda propia. Frente a su llegada a la institución, ella expresa: “Aquí entré a quinto, pero a mitad de año pasé a sexto con la promoción anticipada, y ya seguí derecho pa’ arriba. Yo estrené el colegio”.

Entre las experiencias escolares significativas para ella, se encuentra el “pasar a otro grado”, el haber conocido a sus mejores amigos (Daniel y Samuel), pues considera que le han apoyado y han estado siempre que lo necesita, sobre todo cuando está aburrída por los problemas de su casa. Al referirse al momento del desplazamiento, ella cuenta lo siguiente:

La guerrilla se metió y nos sacó sin nada, nos quitó todo, prácticamente. Salimos con lo que teníamos puesto y ya. Eso lo quemaron, lo volvieron nada. Me desplazaron con mis 5 hermanos, mis papás y yo. Llegamos a un albergue por Buenos Aires (Medellín). Ahí estuvimos un rato hasta que mi papá y mi mamá se fueron a vivir a Buenos Aires, como en el 2011, y por allá vivimos como 6 años.

Cielo, al igual que Zoraya, se encuentra cursando el grado undécimo y hace parte de la media-técnica de diseño y patronaje que se desarrolla en la institución. Ha realizado todo el bachillerato en este colegio y recuerda, de manera especial, los primeros años cuando jugaba en el patio con sus compañeros/as, durante los descansos. También, recuerda las clases de Artística, cuando hacían manualidades y se exhibían sus trabajos para que los/as estudiantes de otros grupos los vieran en una exposición, que incluía todas las piezas escultóricas que realizaban en clase: “Me acuerdo que cuando lo hice me sentí muy orgullosa, y más cuando lo pusieron en la exhibición con todas las otras cosas. Fue muy bonito”. En relación con el desplazamiento forzado, ella recuerda:

Nosotros vivíamos en una casa hecha de madera, al filo del precipicio. Por eso nos sacaron de allá, porque estaba a punto de caerse la casa y, también, porque por allá había muchas pandillas. El único recuerdo que yo tengo de esa casa es que nosotros estábamos en un camarote y yo siempre dormía con mi mamá, y mi hermano dormía abajo. Una vez, había una pandilla y estaban peleando, y entonces uno de la pandilla se hizo detrás de la casa y otro delante, y empezaron a disparar. También, fue por eso que nos desplazaron, y ese es el único recuerdo que yo tengo de la casa.

A veces, las familias de bajos recursos deben llegar a barrios periféricos de la ciudad, ubicados en zonas peligrosas, debido a los hechos delictivos o de alto riesgo por las malas condiciones de salubridad e inestabilidad geológica. Al mismo tiempo, en dichos sectores se generan constantes enfrentamientos entre grupos criminales (bandas, pandillas), los cuales buscan ejercer el control sobre el territorio.

Las experiencias anteriores nos sitúan en dos formas del desplazamiento forzado en Colombia, pues si bien ha tenido graves implicaciones en las familias que habitan las zonas rurales, muchos hogares también lo han vivido de manera intensa al interior de las ciudades, como consecuencia de la presencia y del conflicto armado entre organizaciones delictivas, tal como lo relató Cielo. Las amenazas directas contra sus vidas llevan a desplazamientos forzados

(intra)urbanos (Duriez, 2019), que desestabilizan la vida de las personas, en su mayoría de contextos socioeconómicos vulnerables.

A su vez, en su experiencia de vida tenían unas condiciones de inseguridad y de violencia preexistentes al desplazamiento forzado, pues al vivir en una zona de alto riesgo en términos geológicos y con poca presencia de las autoridades locales, su familia estaba expuesta al desplome de su casa y a los enfrentamientos armados. Luego de ser desplazada, por ambas situaciones, llegó un periodo de cambios que modificaron constantemente su estabilidad escolar:

Yo me acuerdo que yo estaba llorando con mi mamá, ahí, en la cama, y mi mamá también estaba muy mal. Ya después nos fuimos y nos empezaron a pagar arriendo. Me acuerdo que nos pasamos de casa 4 o 5 meses después, porque teníamos muchos problemas con todo el mundo, así que yo no duraba en un colegio más de 5 meses y nos pasamos constantemente. Yo no podía acostumbrarme porque llegaba a un colegio y, dos periodos después, ya me tenía que ir. Además, era muy difícil porque en los colegios son diferentes profesores, las materias pueden ser las mismas, pero están enseñando cosas diferentes, entonces, me era como muy complicado aprender las cosas para que después me enseñaran otra cosa que es totalmente diferente. También, me acuerdo que yo faltaba mucho esos días al colegio porque, además de la mudanza y todas esas cosas, los problemas que tenía más que todo eran con mi abuela, porque mi abuela siempre me hacía faltar al colegio para ayudarle en la casa. También, fue muy difícil pasar de un barrio a otro, porque yo vivía en Granizal y me tocaba ir a París, por allá arriba. Me tocaba organizar y acostumbrarme a cada cosa.

Esta experiencia influyó de manera negativa en la continuidad del proceso educativo de Cielo, ya que, al vivir varios desplazamientos dentro de la ciudad, tuvo que vivir traslados de colegio, o en algunos casos, recorrer largas distancias entre su nueva vivienda y la institución anterior, mientras era matriculada en una cercana. Igualmente, algunas condiciones personales y familiares, como la distribución (familiar) del trabajo, específicamente con el cuidado y la ayuda en la casa, debían priorizarse frente al estudio, razón por la cual ella faltaba y se atrasaba. Desde su experiencia, la desmotivación se generó por la pérdida de clases y la sensación de tener que empezar una y otra vez temas nuevos, teniendo que acostumbrarse a nuevos/as maestros/as y metodologías. En este sentido, como ella lo manifiesta, su experiencia escolar ha estado marcada por periodos de adaptación y desadaptación, lo que pone de manifiesto que la violencia por el conflicto armado no solo lleva al desplazamiento en términos espaciales, al despojo material y

simbólico de su hogar y comunidad de origen (Jones et al, 2022), sino que se extiende a la ruptura violenta con todos los espacios de formación, de socialización y de participación ciudadana -como la escuela-, donde se establecen relaciones que son importantes para los/as niños/as y adolescentes.

Pamela, estudiante de 14 años del grado 8/9 de *Caminar en Secundaria*, también se refiere a esa cadena de desplazamientos y a las condiciones sociales/económicas complejas que vivió al llegar a la ciudad:

Fui desplazada de Apartadó a Peque por parte de mi mamá, cuando tenía como 5 años, y de Manrique por una invasión. De Apartadó, por una guerra militar. Yo solo sé que era porque había problemas militares. De ahí llegamos a Manrique. Allá también había mucha guerra. Y la invasión; eso fue lo que nos hizo irnos de por allá. Yo nunca voy a olvidar el barrio donde yo crecí, era humilde, pura tierra, porque en Manrique había mucho aire libre.

Para algunas familias, como lo cuenta Pamela, el desplazamiento por el conflicto armado rural solo es el inicio de los desplazamientos que luego viven al interior de las ciudades, debido al conflicto armado (intra)urbano (Santa et al., 2017), o por las dificultades socioeconómicas que se derivan de la inestabilidad al llegar a nuevos lugares a veces desconocidos para ellos/as (Doria-Falquez et al., 2021). Así también lo relató su compañera Laura, quien fue desplazada de un sector rural de Antioquia cuando tenía 5 años:

Mi papá y mi mamá comenzaron a despertarnos a todos como a las 2 de la mañana, porque nos teníamos que ir. Y nos dijeron que nos teníamos que ir así. Nos fuimos sin nada. Teníamos una casita y eso todo lo perdimos, y nos mandaron para acá, para Medellín donde una tía.

Desde que llegó a Medellín ha vivido en distintos barrios de la ciudad, lo que ha implicado para ella, al igual que en el caso de Cielo, cambios de colegio tras cada mudanza. Estas movilizaciones, igualmente, la desmotivaron, por lo que se atrasó en su proceso escolar:

Literal, yo siempre perdía el año era por mi mala calificación, yo no hablaba con nadie, pero literalmente era muy callada y no traía tareas. No hacía nada, y cada vez que me pasaba de casa por problemas económicos, me tenían que pasar de colegio, entonces, me aburría mucho las pérdidas de colegio.

Recuerda que llegó a la actual institución porque su papá les dijo, a ella y a sus hermanos/as, que resultaba más económico vivir en ese sector de la ciudad, y aunque el colegio no quedaba tan cerca de su casa, fue el que en ese momento les brindaba el acceso considerando la condición de

extraedad que tenían. Al mismo tiempo, fue un espacio que les gustó por el ambiente natural que rodea las instalaciones y por las interacciones que se generaron con los/as profesores/as. Desde esta experiencia, nos parece importante señalar la relación que Laura establece sobre su bajo desempeño escolar, debido a características personales como el ser callada, o por su falta con las tareas y la mala calificación. Sin embargo, al final menciona la desmotivación generada por los cambios de colegio y la inasistencia por dificultades, principalmente, económicas; elementos que a veces son invisibles en los diseños de las propuestas curriculares y las prácticas evaluativas de los sistemas educativos que, en general, han sido coloniales, estandarizados y descontextualizados (Blanco y Arias, 2022).

Las experiencias relatadas por las estudiantes son trozos de una realidad que marca un punto de quiebre y de ruptura con el territorio de origen, con la comunidad y con las labores productivas y cotidianas de sus familias. Al mismo tiempo, significa el inicio de un ciclo de (des)adaptaciones complejas que viven en las nuevas ciudades y barrios, y que a veces se traduce en varios años de desplazamiento en territorios desconocidos para ellas y para sus familias, mientras consiguen estabilizarse laboralmente; una estabilidad que a veces no llega, pues la pobreza y las condiciones adversas de vida son situaciones que afectan regularmente a la población desplazada, quienes, al tener una experiencia laboral centrada en actividades agrícolas, o al tener un bajo nivel educativo, cuentan con menos posibilidades de acceder al mercado laboral de los sectores urbanos (Doria-Falquez et al., 2021).

Por otra parte, relacionado con las dificultades socioeconómicas y políticas que llevan al desplazamiento forzado, la experiencia de Erina como estudiante migrante de Venezuela nos permitió el acercamiento a otro fragmento de la realidad que actualmente se vive en las escuelas. Ella nos contó, sobre el desplazamiento, lo siguiente:

Allá hubo un tiempo donde ya estábamos en vacaciones y mi mamá estaba pensando en migrar, porque lo único que comíamos era lo del comedor que eran lentejas, y en la casa lo que comíamos era otra vez lentejas, con yuca o plátano verde. Entonces, rendíamos las cosas así, ya no teníamos harina ni nada, ni comida, así que mi mamá se decidió por migrar. Extraño mi casa, mi cama, porque empezamos durmiendo en un colchón que parecíamos durmiendo en el piso, extraño a mis amigos, extraño salir a los lugares de allá.

Su arribo a Medellín se relacionó con las oportunidades de trabajo que encontraron su mamá y su padrastro, quienes llegaron antes que ella y que su hermana, para emplearse y conseguir una vivienda. Al escribir sobre su experiencia en el colegio actual, ella narra lo siguiente:

Al principio, como cualquier otra persona, me sentía con pena y miedo, ya que era nueva, "la venezolana", pero ese mismo día sentí que caí en el mejor salón, con las mejores personas. Ya en once, me di cuenta que comenzó a estar de moda la palabra "veneco", y me molestaba porque la mayoría lo decía con una intención mala. Yo, por supuesto, los ignoraba y seguía con mi rumbo.

La experiencia de Erina, en este apartado, hace referencia a los reinicios después del desplazamiento forzado, y a las diversas historias compartidas por las estudiantes tras nombrar dicha experiencia. Aunque no vivió el despojo y las amenazas directas contra su vida, por actores del conflicto armado, sí tuvo que dejar atrás a sus amigos, a gran parte de su familia y su territorio de origen; asunto que, al igual que a sus compañeras colombianas desplazadas, le generó incertidumbre, miedo por los nuevos comienzos, añoranza y tristeza.

En relación con el desplazamiento forzado, indicamos que las experiencias de las estudiantes frente a las implicaciones que tiene dicho fenómeno social en su realidad escolar, es un acercamiento entre otros posibles al ámbito educativo/escolar, ya que existen diversos estudios que han abordado las experiencias de maestros/as o mujeres adultas, para comprender las maneras en que el desplazamiento forzado, cruzado con otras categorías de diferenciación, profundiza las desigualdades sociales y educativas (Álvarez, 2017; Rodríguez, 2017; Agudelo-Torres et al., 2022). Sin embargo, en este estudio hacemos un trabajo desde la experiencia escolar de las niñas y adolescentes, señalando que los desplazamientos forzados llevan a nuevos posicionamientos de vulnerabilidad para las estudiantes, por lo que profundizan las desigualdades de un grupo que ha sido históricamente invisibilizado y excluido (también en la escuela), por una matriz colonial que opera en términos del ser, del saber y del poder (Castillo, 2016).

En este caso, además de las *narrativas de violencia* (Pinzón et al., 2018) que relatan las estudiantes desde sus experiencias del desplazamiento forzado rural, encontramos que el conflicto (intra)urbano obliga a movilizaciones igualmente violentas para las familias, por lo que no puede asumirse que la estudiante que llega a la escuela por el desplazamiento forzado tiene la misma historia de desarraigo que sus demás compañeros/as. Por ejemplo, la experiencia de Cielo da cuenta del conflicto (intra)urbano (Calderón et al., 2021) y los desalojos que se generan al interior de las

ciudades, a través de la violencia directa y simbólica (Cuervo, 2015), afectando la cotidianidad y los derechos de quienes lo habitan. Igualmente, desde lo que esta estudiante manifiesta, hay unas condiciones de riesgo ambiental y geológico que, conjuntamente con el conflicto, generaron condiciones que amenazaron su integridad y la de su familia y que (con)llevaron a su desplazamiento forzado.

Por otro lado, desde las experiencias de las estudiantes presentamos, como un elemento nuevo, las relaciones complejas del desplazamiento forzado con otras posicionalidades como la clase social y el género, los cuales se han construido simultáneamente, profundizando las barreras y dificultades para acceder y permanecer en la escuela, tales como la distribución (familiar) del trabajo, toda vez que deben asumir responsabilidades en el hogar con el cuidado de menores y las labores domésticas, lo que implica dejar de asistir a la escuela.

## 5.2 Después del desplazamiento forzado

Algunas de las estudiantes no recuerdan bien los sucesos del desplazamiento, porque lo vivieron cuando estaban muy pequeñas. Algunas de ellas tenían menos de 5 años y otras no lo vivieron directamente, porque aún no habían nacido, pero lo reconocen como parte de la historia familiar porque lo han escuchado a través de sus parientes cercanos. Por ejemplo, Clara y Kaseus mencionan las experiencias del desplazamiento forzado, poniendo en un primer plano las historias de sus madres durante y después de tal evento. En algunos de sus relatos, cuentan que tuvieron que emprender un camino desconocido con ellas y con sus hermanos/as pequeños/as para una ciudad nueva y alejada de lo común.

Me acuerdo que yo estaba pequeña y no más me acuerdo que mi mamá tenía como un celularcito pequeñito, y ella pues como que lo vendió y yo no sé cómo fue eso ahí. En todo caso, ella nos cogió a mis hermanos y a mí, y nos montó en un bus de Segovia a Medellín (Clara).

Clara es una estudiante de *Caminar en Secundaria* de los grados 8/9. Cuenta que entró a la institución porque no podía estudiar “normal” y porque, en las demás instituciones de nivelación de la secundaria, solo tenían jornada los sábados y los domingos; días y tiempos que no le parecían suficientes ni convenientes para su aprendizaje, además, porque las instituciones quedaban muy retiradas de su casa. También, narra que después de vivir el desplazamiento forzado hubo distintas

situaciones económicas que dificultaron la estabilidad de su familia, razón por la cual hubo retrasos en su proceso escolar, ya que su mamá trabajaba y ella debía cuidar a sus hermanos/as:

Ya mi mamá empezó a trabajar en un restaurante. Antes vivíamos en Bello y mi mamá vendía dulces. Entonces, de ahí nos pidieron la casa, porque como mi mamá vendía dulces, no le alcanzaba para la comida, el arriendo y todo eso. Ella trabajaba todos los días, entonces, ya no nos dedicaba tiempo a nosotros, y yo me iba para el colegio y me quedaba dormida porque me tocaba cuidar a mis hermanos, al bebé recién nacido y a la otra, que tenía como un año, entonces, por eso tampoco iba al colegio. Estaba en sexto y ahí también perdí el año. Yo pensaba en mí, pero también en mis hermanos. Yo tenía que estudiar para sacarlos adelante. Otras veces decía: ¿Quién saca pues a mis hermanos adelante? ¿Quién los ayuda? ¿Quién los va a cuidar? Y mi mamá trabajando. Entonces, no, mejor me quedé con mi mamá. En Itagiú tampoco pasé el año por cuidar a mis hermanos, porque siempre he dicho que primero mis hermanos.

La experiencia de Clara nos permite acercarnos a algunas de las dificultades que se presentan en el trayecto y estabilidad escolar de las estudiantes, debido a condiciones existenciales y de subsistencia que imposibilitaban su permanencia en la escuela. Igualmente, se resalta en esta historia la figura materna como la proveedora y la protectora del hogar, con un trabajo informal y pocas opciones de apoyo para el cuidado de sus hijos, a parte de su hija Clara. Por lo que, en esta experiencia, además, se hace explícito el dilema entre su posibilidad de estudiar o el cuidado de sus hermanos/as menores; responsabilidad que le resta tiempo a sus actividades y proyectos personales, relacionados con algunas formas de participación y de liderazgo escolar:

Me lancé para ser representante y me escogieron, muy bueno, solo que, por problemas, pues, de la casa, como tengo varios hermanos, a mí me toca estar ayudándoles a ellos también, así que no venía, pues, al colegio. Me quedaba era pendiente de mis hermanos, porque mi mamá trabaja y ellos son muy pequeños, entonces, yo, pues, ayudándoles para que ellos aprendan, para que les guste el estudio.

En este caso, Clara menciona su elección como representante de grupo, en tanto experiencia significativa en la escuela, que se vio perjudicada por la inasistencia debido a la responsabilidad que tenía con el cuidado de sus hermanos/as menores. Además, expresa la importancia que tiene para ella ayudarlos/as e incentivarlos/as en el estudio, así ella no pueda hacerlo.

Considerando la experiencia anterior, encontramos que leer las dificultades educativas de las estudiantes que fueron desplazadas, desde un solo posicionamiento social, como el desplazamiento forzado, el género, la clase social o la edad, dejaba por fuera otras experiencias que influyen en su proceso educativo, como lo expresó Clara al tener que priorizar el cuidado de sus hermanos/as frente a su proceso escolar. En este caso, no solo hay una situación relacionada con las circunstancias del desplazamiento forzado, sino por las complejidades socioeconómicas que vive su familia; asunto que causó la pérdida del año escolar y de su liderazgo estudiantil. De manera concreta, podemos señalar que la distribución (familiar) del trabajo aparece como una expresión de desigualdad, reflejada tanto en la responsabilidad que debe asumir la madre, cabeza de hogar, como en el compromiso de su hija mayor en el cuidado de sus hermanos/as menores.

Al mismo tiempo, tanto el papel de Clara como el de su madre resaltan la desigualdad social que se reproduce en ellas, por la ausencia de redes de apoyo y la escasez de oportunidades con las que cuentan al llegar desplazadas a la ciudad. Esta situación, que repercute en el trayecto escolar de Clara, visibiliza un patrón cíclico e intergeneracional de inequidad en las poblaciones desplazadas (Doria-Falquez et al., 2021), y que, en este caso, pone el acento en la experiencia de la mujer, madre cabeza de hogar, y en las hijas mayores como su apoyo inmediato para el cuidado de los/as pequeños/as mientras ellas trabajan; realidad que, además, es una expresión de la dominación estructural del sistema patriarcal, capitalista y colonial (Collins y Bilge, 2019).

Así como en la experiencia de Clara, Kaseus también cuenta la historia del desplazamiento forzado, visibilizando el papel de su madre desde los esfuerzos por ser la protectora de la familia y la única encargada de proveer el sustento diario. Así lo relató:

En ese momento éramos tres: la mayor, el más chiquito y yo, pero yo era una cosita chiquitita, yo estaba muy muy pequeñita. Mi mamá llegó acá a Medellín desde Buriticá. Ella no tenía a nadie, le tocó empezar de cero en una ciudad que no conocía. Muy difícil le tocó, y con tres hijos súper chiquitos. Ella llegó al centro, ahí le tocó vivir cosas, pues, comenzar a vivir en el centro. En esa época, ella dice que era más peligroso de lo que es ahora. Entonces, a ella le daba miedo porque a ella le tocaba trabajar vendiendo tintos en un carrito y, por debajo, nos tenía a nosotros... Ahí, debajo del carrito. Le tocó muy duro.

Kaseus es una estudiante de 18 años del grado undécimo, tiene cinco hermanos y actualmente se encuentra viviendo con su novio, por lo que aparte de estudiar en las mañanas, en

las tardes debe trabajar “vendiendo cositas en el centro”, para pagar el arriendo y conseguir su comida. Cuenta que hubo un tiempo en que estuvo en un internado año y medio, porque según ella ha sido “muy plaguita”. Así lo manifiesta: “A la edad de 11 años yo tiraba vicio, yo ya no quería estar en mi casa, quería andar de farra<sup>16</sup> en farra”. Cuando salió del internado, su familia ya vivía en el barrio actual y Kaseus debía empezar de cero en un ambiente nuevo que, según ella, “era muy callado”.

La experiencia de Kaseus no solo refleja la situación de vida compleja de las familias y de las mujeres cabeza de hogar, sino que nos permite visibilizar los peligros a los que se exponen los/as niños/as y adolescentes cuando llegan a las ciudades, sin encontrar mecanismos y estrategias de acogida, de apoyo material y psicosocial inmediato, ya que al vivir en sectores urbanos como el centro de la ciudad y las periferias, hay un mayor riesgo de exposición a las drogas y a vivir situaciones que les ponen en peligro. Desde esta experiencia que da cuenta de la forma de (re)existencia de Kaseus, podemos destacar el lugar que tiene la escuela para ella, cuando llega a una institución donde encuentra el apoyo para reiniciar y terminar su proceso escolar, incluso, para ser líder de su grupo:

En octavo me pasan a la Sede Alternativa. A mí no me pasaron porque no diera para estar aquí, sino que era tanto el potencial que yo tenía, que yo podía hacer los dos años. Entonces, me dijo la profe, usted es muy inteligente, a usted le da para que salga más rápido, así que yo me subí, y ya como que cambié un poquito porque ahí sí tuve una sola amiga, pero fue una amiga que estuvo conmigo todo el tiempo que estuve allá. Yo era la representante del año pasado, me fue bien.

Después del desplazamiento forzado, estabilizarse en un nuevo lugar, en una nueva casa y en un nuevo colegio fue complejo para algunas de las estudiantes, ya que la situación social que vivieron, como lo cuentan Clara y Kaseus, no solo tenía que ver con el desplazamiento forzado, sino con las condiciones económicas y el género.

En este sentido, el abandono escolar y la repitencia no se genera únicamente por las disposiciones pedagógicas y curriculares de la escuela, sino por las condiciones sociales y económicas que viven las estudiantes (Vásquez et al., 2022; Mayai, 2022), de hecho, según la maestra de Lengua Castellana, Laura en algún momento, también, se ausentó del colegio por varias

---

<sup>16</sup> La palabra farra hace referencia a la fiesta.

semanas debido a dificultades en la casa; asunto reiterado por sus compañeras Maria Antonia, Alejandra y Sofía: “Ella no volvió por cuidar a los hermanitos”.

Estas experiencias particulares reflejan la insuficiencia de los “programas de inclusión” o los programas de acompañamiento que se diseñan y, luego, se implementan en las escuelas sin tener cuenta las relaciones entre las posicionalidades sociales de subordinación que viven los/as estudiantes en términos de la clase, del género, la edad y el desplazamiento forzado, puesto que hay situaciones donde las niñas y adolescentes se ven forzadas a abandonar la escuela por las dificultades familiares relacionadas con problemas económicos que deben afrontar a diario.

Esta situación de desventaja se presenta como un aspecto común en la vida de los/as niños/as y adolescentes desplazados/as, quienes deben asumir responsabilidades económicas que les dificultan su proceso escolar, lo que se evidencia en los bajos índices de matrícula y los altos números de deserción en los países afectados por el conflicto armado (Jones et. al, 2022). En algunas situaciones, también, tiene que ver con los estereotipos de género que relacionan a las mujeres con el cuidado y las responsabilidades del hogar (Vásquez, Calvo y López, 2022). Sin embargo, en este caso, desde las experiencias de Clara, Kaseus y Laura, vemos una interdependencia entre la clase social, los desplazamientos forzados que vivieron y el género.

Dichas experiencias nos permiten comprender las formas en que interactúan e influyen, en la experiencia escolar, distintas posicionalidades sociales, en este caso, el género, el desplazamiento forzado y la clase social, los cuales reflejan desigualdades y riesgos en términos educativos para las niñas y adolescentes, quienes deben priorizar el cuidado de sus hermanos o el trabajo para su subsistencia. Además, esta interacción da cuenta de la complejidad que se traza en los trayectos biográficos de las niñas que fueron desplazadas, que influye de diversas maneras en sus relaciones sociales, escolares, su cotidianidad y en el desarrollo de sus proyectos de vida. Al mismo tiempo, es importante señalar la realidad de la maternidad y el cuidado de las hijas e hijos, al lado de la precarización laboral que se vive en los hogares de algunas de las estudiantes y que, en este caso, con los desplazamientos forzados, conlleva a cambios y reubicaciones constantes que, conjuntamente, afectan su proceso escolar.

Además de presentar las experiencias del desplazamiento forzado de un grupo de estudiantes, como un sector poco visibilizado en la cultura escolar (Torres, 2012), resaltamos, como un aspecto nuevo en este estudio, las dificultades escolares que se derivan de las interconexiones entre las condiciones socioeconómicas, el género, el origen geográfico, la edad y los

desplazamientos forzados. Otros estudios han presentado las desigualdades educativas que se generan desde cada uno de esos posicionamientos, de manera focalizada e independiente (Pinzón et al., 2018; Fajardo-Mayo et. al, 2018; Torres, 2011; Páez, 2020; Santa et al., 2017). Sin embargo, en este caso retomamos las desigualdades que todas estas intersecciones generan en las experiencias escolares de las estudiantes.

Asimismo, los sentidos que se otorgan a la escuela y al currículo, desde las experiencias del desplazamiento, han sido explorados desde las voces de los/as maestros/as que han habitado zonas de conflicto armado (Agudelo-Torres et al., 2022), y desde las prácticas escolares de maestras en contextos de desplazamiento forzado (Álvarez, 2017), indicando las dificultades pedagógicas, sociales y emocionales de los/as estudiantes debido al conflicto armado, además de los retos que sigue teniendo la escuela para acogerlos. No obstante, en este estudio, partimos de las experiencias de las estudiantes puesto que, seguir obviándolas, alimenta una forma de discriminación que se ha señalado previamente desde las críticas al currículum prescrito, los libros de texto, los recursos para el aprendizaje y las prácticas de los/as maestros/as (Torres, 2012), donde sus modos de existencia siguen presentándose de maneras estereotipadas y son invisibilizadas sus diversas formas de participación/agencia en la sociedad.

En consecuencia, abordar el currículo teniendo en cuenta las experiencias escolares y los trayectos biográficos de las niñas y adolescentes es sostener una *conversación complicada* (Pinar, 2023), pero que es necesaria entre aquello que ocurre en la cotidianidad escolar, las realidades de los sujetos que la habitan (en sus diversas posicionalidades) y las maneras en que las políticas educativas arriban a los contextos escolares, con propósitos de nivelación académica.

### 5.3 La repitencia y la extraedad

Luna es una estudiante de 17 años del grado octavo. Lleva poco tiempo en la institución y nos relata las razones del atraso en su proceso escolar, refiriéndose a la cruda realidad que viven los/as estudiantes en los contextos rurales al estar en medio del conflicto armado, el cual, además de ocasionar temor constante por sus vidas, les dificulta tener acceso a sus escuelas. En este caso, el abandono escolar y la pérdida del año fueron situaciones que vivió desde antes del desplazamiento forzado:

Nosotros vivíamos en una finca. Mi papá mantenía por ahí trabajando, jornaleando, y nosotros estudiábamos, pero por la violencia nosotros no podíamos ni estudiar porque el transporte era bien duro, y el señor del carro que recogía a los estudiantes entraba nada más hasta media carretera, o a veces no entraba, o no nos recogía porque le daba miedo entrar, porque había mucho conflicto armado y mantenían peleando, entonces, le daba miedo porque de pronto lo salían matando o algo así. Por eso era muy duro el transporte, por eso mi papá y mi mamá se vinieron de por allá de donde vivían. Eso fue cuando yo tenía como 15 años. Yo no podía estudiar porque la escuela era muy lejos, y eso por allá era muy peligroso por esa gente. Dejé de estudiar tres años.

En algunos casos, como ella lo expresó, la situación de la extraedad y la pérdida de los años escolares ya se daba desde antes del desplazamiento forzado, debido a la violencia que se presentaba en el sector rural donde habitaban y que, además, obligaba a la inasistencia de los/as estudiantes por el peligro que corrían sus vidas y las de sus transportadores. Cuando su familia llegó a Medellín, fueron recibidos en la casa de una hermana de su mamá mientras que su papá conseguía empleo, y luego, sus hermanos/as y ella fueron matriculados en la actual institución educativa.

La primera vez sí nos parecía muy duro, pero ya después uno le va cogiendo como el ritmo y uno se va sintiendo mejor. Lo duro fue que los compañeros de acá eran diferentes a los que uno tenía por allá, pero, ya uno a lo último se va acostumbrando. En el colegio de por allá, éramos muy poquitos estudiantes y nos manteníamos a diario juntos, nunca era que uno por allá y otro por acá, sino que nos manteníamos juntos, jugando.

A su vez, su experiencia escolar es reciente, por lo que la historia del desplazamiento forzado incluye sus recuerdos en la escuela anterior, sumando algunas de las actividades que realizaba cotidianamente en el campo:

Extraño los animales. En la finca donde mi mamá estaba trabajando había muchos animales, y yo mantenía allá, dándoles comida a los animales, a las vacas. En cambio aquí es diferente, porque esto es una ciudad y no hay lo mismo que hay en el campo.

Además de tener que adecuarse a las dinámicas urbanas, en el caso de Luna fue difícil el inicio en la nueva institución, mencionando que al final se fue acostumbrando a sus lógicas; asunto que sigue siendo problemático en las propuestas educativas que propenden por la recepción de los/as estudiantes que fueron desplazados/as, donde son ellos/as quienes deben “encajar” en los

nuevos contextos, en tanto no hay más opciones para retomar sus estudios. De modo que la reprobación y el retraso se profundizan, cuando llegan a instituciones educativas donde deben adaptarse y ponerse al día para alcanzar los objetivos del año escolar, interrumpido por la violencia y por la inestabilidad socioeconómica que se produce al llegar a otros territorios desconocidos para las familias. En el momento de tomar algunas fotografías del espacio escolar, Luna priorizó los lugares que le recordaban su vida en el campo, destacando en una de ellas su amor por las plantas: “Me gustan las maticas que hay ahí sembradas”.

### **Figura 18**

#### *Las maticas*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación 2021

Por otra parte, encontramos la historia de Sofía, una estudiante de 15 años de los grados 8/9 de *Caminar en Secundaria*. Fue desplazada de manera forzada por el conflicto (intra)urbano y, aunque no recuerda bien el suceso, sí conoce por su abuela que: “Fue por problemas de bandas. En uno de esos problemas, le mataron el hermano a mi mamita y le dijeron que se tenía que ir de por allá”. Desde su experiencia escolar, Sofía cuenta que había repetido tres veces el grado sexto en el colegio anterior:

Yo, por distintos motivos, me puse muy grosera y no quería hacer nada, me comportaba mal y perdí tres años seguidos, así que me echaron, me negaron el cupo. Ya no me querían recibir en ningún colegio por la edad que tenía.

La situación de la extraedad y la necesidad de encontrar un colegio cercano a su casa, la llevaron a ella y a su abuela a considerar la opción de entrar en la institución educativa actual. En un inicio, para Sofía no representaba la mejor idea por los comentarios que se formaron alrededor de la convivencia escolar, que aludían a constantes peleas y problemas entre los estudiantes, especialmente, en la sede alterna, donde se desarrollaban los programas de educación flexible:

Me decían que acá había mucho problema, que acá había mucho marihuanero, pues, mucho pelionero. Mi mamita fue a la sede de Abajo. Hicimos lo posible para que no me mandaran para acá (Arriba), pero me mandaron porque tenía que hacer dos años en uno. Ya tenía 15 años para estar en séptimo. Me mandaron de aquí a allá, y ya entré a hacer sexto y séptimo, y ya me fue muy bien.

María Antonia, su compañera de grupo, también menciona desde su experiencia lo siguiente:

Me tocaría estar en la nocturna y qué pereza. Yo le dije a mi mamá que esa era la única opción, porque en ningún colegio me querían recibir, y yo para ir a rogarle a un coordinador para que me reciba, no.

Ella, aunque estuvo reacia al inicio, mencionó que la institución educativa posibilitó su ingreso para terminar la secundaria, sin que tuviera que estar en una escuela con modalidad nocturna, sino perteneciendo a la jornada escolar del aula regular, con compañeros/as contemporáneos/as a su edad, vivir las actividades y dinámicas propias de la cultura escolar y poderse graduar con ellos/as. Sofía también menciona que, si bien hay conflictos internos que son reales, hay otros comentarios que, desde su perspectiva, no lo son:

Las peleas sí son un tema que es verdadero, pero acá los descansos son muy bacanos, todo es muy bacano. Entonces, yo me metí a este colegio y yo vi que, de todos los rumores, solo uno era verdad, el de las peleas, pero de resto, todo muy bacano. No regalan, ni nada, las clases las explican muy bien. Cuando es tema de recocha, es recocha, cuando es tema de estudio, es estudio.

Las experiencias de Luna, Sofía y María Antonia aluden a algunas de las razones de la extraedad de los/as estudiantes, en los contextos escolares actuales. Esta es otra forma de mirar las implicaciones que tiene el desplazamiento forzado en el trayecto educativo de las niñas y las

adolescentes, en tanto es un factor que contribuye en sus inasistencias, abandonos y atrasos. En este sentido, la situación de desigualdad que se produce y reproduce en los trayectos escolares de los/as niños/as y adolescentes en condiciones de extraedad tiene, en común, la situación de violencia que vivieron desde el conflicto armado rural, como en el caso de Luna, o por el desplazamiento (intra)urbano debido a las muertes de familiares y las amenazas, como en el caso de Sofía.

Por otro lado, desde el contexto urbano, la desmotivación producida por las lógicas y dinámicas internas de algunas instituciones educativas, se convierte en motor de abandono escolar cuando, tras este, hay una historia de desplazamiento forzado y de violencia que ha sido invisibilizada por el sistema educativo y por los contextos a los que llegan los/as niños/as desplazados/as, llevando a un ciclo de repeticiones de año escolar, hasta la exclusión definitiva, como lo expresó Sofía frente a su experiencia en la anterior institución. Asimismo, al tener el traslado de la propuesta educativa flexible al aula regular, para realizar el grado décimo, la estudiante señala que se produce una nueva ruptura que la desmotiva, por las dificultades en su adaptación. Incluso, hay un cambio en la percepción de sí misma que se había fortalecido en la experiencia educativa flexible:

Yo no sé si soy muy tapada<sup>17</sup>, pero a mí no me entran tantas materias. En la sede alterna me iba muy bien, no perdía materias, si mucho perdía una o dos. Me iba muy bien. Imagínese que hasta era una de las mejores del salón, y volví para acá y otra vez perdía materias.

La percepción de Sofía al decir que es “tapada” o incapaz de lidiar con todas las materias escolares, igualmente encontrada en otros estudios de deserción escolar de niñas y adolescentes mujeres (Vásquez et al., 2022), nos señala que algunas estudiantes ponen en duda sus habilidades cuando se les dificulta el aprendizaje de algunas asignaturas escolares, tanto por las metodologías en la enseñanza como por el número de áreas que deben abordar y que, no siempre, están articuladas en proyectos comunes. No obstante, en el caso de esta investigación resaltamos, desde las experiencias de las estudiantes, que, si bien hubo algunos momentos de su proceso educativo donde expresaron seguridad, confianza y motivación, en la mayoría de los casos, las propuestas curriculares del “aula regular”, tal y como están pensadas en la actualidad, siguen siendo excluyentes y segregadoras, en este caso, visibilizando la categoría de capacidad o habilidad para la vida académica.

---

<sup>17</sup> Es un modo en que las estudiantes se refieren a ser bruto o incapaz de entender.

La condición de extraedad en el sistema educativo, que viven algunas de las estudiantes, se cruza con las dificultades socioeconómicas y las situaciones familiares que hacen que sus experiencias sean heterogéneas, pero que, en algunos casos, sigue abordándose de manera homogénea por el sistema educativo y por los contextos escolares (Torres, 2012). En este sentido, a veces se dejan las causas del abandono escolar y la repitencia en factores individuales, relacionados con las capacidades cognitivas y socioemocionales de los/as estudiantes, sin abordar y relacionar su situación de extraedad con otras posicionalidades como la clase social, el género y el desplazamiento, o problematizar las formas de dominación que se producen entre ellas y que llevan, en algunos casos, a la exclusión, tal como lo relató Sofía. Desde esta perspectiva, responder a la situación de la extraedad con la flexibilización del currículum, desde programas educativos como *Caminar en Secundaria*, puede ser insuficiente si se desatienden otros aspectos importantes de la vida de las estudiantes.

Las dificultades en la experiencia escolar del “aula regular” que sintieron las estudiantes, por el cambio de propuesta educativa, además de afectar su motivación, constituyeron una forma de *desplazamiento forzado (intra)escolar*, ya que deben acomodarse a las reglas, tiempos, ritmos, interacciones y disposiciones curriculares que deben cumplir todos/as los/as estudiantes, independiente de su origen geográfico, género, particularidades culturales, sociales y cognitivas. Este desplazamiento, que señalamos como un elemento nuevo a partir de las experiencias de las estudiantes, nos recuerda las lógicas reproductoras de las desigualdades sociales que pueden darse al interior de la escuela (Giroux, 1986), dado que la selección y organización de contenidos, las metodologías y las relaciones interpersonales que se propician, desconocen las diferentes posicionalidades sociales de las estudiantes que, en este caso, interactúan con la vida escolar.

Ahora bien, la pretensión del sistema educativo para la nivelación de los/as estudiantes, ejerce una mayor presión para quienes son extraedad y viven en condiciones socioeconómicas complejas, lo que las lleva a tener que “adaptarse” o quedarse por fuera del sistema, como lo expresó Laura con el profesor que le buscó cupo en otro colegio, o como lo relató Sofía con la no renovación de matrícula en la institución anterior. Ambas experiencias son una muestra clara de la exclusión y de la discriminación que se vive al interior de algunos contextos escolares, debido al desconocimiento de la realidad de las estudiantes y a la falta de estrategias pedagógicas/curriculares coherentes, que acompañen a los/as estudiantes en condición de extraedad, más allá de la asignación de cupo. Igualmente, es importante reiterar que, desde las experiencias de las

estudiantes, este *dominio disciplinario* que se vincula al seguimiento de las normas y códigos preestablecidos (Collins y Bilge, 2019), resulta menos rígido en la propuesta educativa flexible, lo que les permite desarrollar otro tipo de interacciones con sus maestros/as, con el conocimiento y con su contexto.

En este orden de ideas, también se ha venido problematizando la mirada adulto-céntrica, frente a lo que los/as niños/as que fueron desplazados/as necesitan y requieren en su reinicio escolar, y que privilegian las perspectivas de maestros/as, directivos/as, acudientes y agentes educativos, respecto a lo que ellos/as tienen por decir en relación con el desplazamiento y su experiencia escolar (Pinzón et al., 2018). También, se cuestionan los sentidos sobre las infancias en situación de vulnerabilidad, que definen a los niños y las niñas como *incapaces* (Fatyass, 2022). De ahí que, desde esta investigación, no solo presentamos las percepciones y experiencias escolares de las niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada, sino la exclusión y la discriminación que se genera en su trayecto escolar, al relacionarse con su edad; aspecto que entra en un ciclo de desigualdades educativas, cuando es abordado desde una categoría social -únicamente-.

En este sentido, en el contexto de esta investigación, la edad se presenta como una posicionalidad, desde la cual se visibiliza otra problemática que atañe a las contradictorias condiciones que existen para acoger la diversidad en la escuela, donde las interacciones sociales y las posibilidades de creación se ven condicionadas y reducidas. De tal modo, la división entre sedes (Arriba y Abajo), si bien puede ser funcional para la organización institucional, se corresponde con una lógica segregadora (Torres, 2012) que, a su vez, coexiste con el discurso oficial de inclusión en respuesta a la demanda educativa, debido al número de estudiantes en situación de extraedad que llegan solicitando acceso, muchos/as de los/as cuales son de clase social baja y fueron desplazados/as de manera forzada.

Sin embargo, en medio de tal realidad, hay experiencias escolares que las estudiantes reviven y, en este caso, narran como posibilidades, cuando la propuesta curricular se flexibiliza más allá de su afiliación a un programa educativo o a un “modelo” oficial del sistema escolar, por lo que legitimar sus voces, desde sus experiencias situadas, es importante en tanto ellas (niñas, extraedad) pueden visibilizar las tensiones y las posibilidades negadas desde otras perspectivas.

De esta manera, la mirada desde las distintas posiciones sociales de desigualdad de las niñas y las adolescentes, nos permite darnos cuenta que el abandono escolar y la repitencia de las

estudiantes desplazadas, tiene que ver con los obstáculos y las dificultades que se derivan de las realidades sociales que viven y, además, de las propuestas curriculares (nacionales y locales) que las invisibilizan, que no tienen en cuenta las situaciones actuales de las comunidades y, de manera particular, los/as niños/as y adolescentes. Esta *dominación estructural* (Collins y Bilge, 2019), manifiesta en la escasez de recursos, el desempleo y la falta de una vivienda, influye en los modos de existencia de las estudiantes y en su paso por la escuela

#### 5.4 Los recorridos inseguros y la lucha por la existencia en la escuela

Algunas situaciones de riesgo y de peligro que tienen las estudiantes han sido vivenciadas en los trayectos que deben recorrer/caminar, desde sus casas hasta el colegio. Escarlet comparte una de esas situaciones difíciles, que la obligaron a dejar de asistir a clases por varias semanas:

Yo no subía al colegio por lo que me pasó... un cacharro<sup>18</sup>, entonces, yo no había vuelto hacía un tiempo. Yo iba subiendo por la recta del Metrocable, por la parte que es un bosque, y ya llegando me paré a descansar y un señor venía atrás. Yo estaba tranquila, normal. Entonces, el señor se para ahí y me dice... “es que esta subida es muy cansona”, y yo le dije... “sí, señor”. Y, de un momento a otro, me dijo... “vámonos pa’ allí”, y le dije... “¿qué?, no, yo tengo que irme para el colegio”. Y él me jalaba y yo le decía que no, pero no me quería soltar, y ese señor me jalaba con todas sus fuerzas, pero no fue capaz conmigo. O sea, él me tumbó y yo no me dejé coger. Después, al yo pararme, me cogió del bolso y vio que yo me estaba zafando del bolso, así que me cogió del pelo y me tumbó, pero al ver que no era capaz conmigo, me metió tres puños, aquí (señala el costado izquierdo de su cara). Era un señor que atraparon por allá, porque ya había violado a otra muchacha. Entonces, vio que yo no me dejaba, por lo que me soltó y me dijo... “a la próxima no se salva”. Y yo salí corriendo con mi maleta.

La experiencia narrada por Escarlet da cuenta del motivo por el que dejó de asistir al colegio, durante un mes. El momento de violencia sexual e intimidación que vivió en el trayecto de su casa a la institución, hizo que temiera por su integridad y por su vida, y que optara por no volver durante varias semanas. Esta experiencia, además, pone en evidencia una de las realidades afrontadas por varias de las estudiantes, ante los largos recorridos entre el colegio y su casa.

---

<sup>18</sup> Con cacharro, las estudiantes se refieren a un accidente, un problema o imprevisto.

Un aspecto que llama la atención en la narración de Escarlet es que se refiere al evento ocurrido como “un cacharro”; palabra que, dentro del contexto, alude a un acontecimiento imprevisto o accidente. Este sentido otorgado por ella nos permite entender que las violencias contra la mujer y los peligros que las niñas enfrentan en las calles aparecen dentro del imaginario de algunas estudiantes como situaciones accidentales, llevando, en algunos casos, a la naturalización del peligro y de las agresiones a las que se exponen para llegar a la escuela. Sin embargo, aunque Escarlet narra este evento como una anécdota, algunas de sus compañeras, durante la conversación, manifiestan la molestia y el desconcierto producido por dicha experiencia, contando algunos episodios de riesgo e intimidaciones que también habían vivido en su trayecto a la escuela. Sofía, por ejemplo, dice:

Esa venida para acá es muy peligrosa, yo que me vengo sola. A mí me paran carros y me dicen: yo la llevo, y vea, puede ser la mamá del presidente y yo no me subo... yo le digo que gracias, que ya estoy cerca.

Alejandra, también, expresa lo siguiente:

Es que vea, le voy a decir una cosa, si a nosotras nos pasa algo es culpa del colegio. Es que acá no nos dan un carné estudiantil, sabiendo que las personas de acá viven lejos, ¿por qué no nos dan un carné estudiantil? ¿por qué no nos ponen un transporte o un carrito que nos recoja?

Las situaciones de peligro e intimidación que narran las estudiantes dan cuenta de varias tensiones y contradicciones entre la propuesta educativa que les ha brindado posibilidades para habitar nuevamente la escuela, y los peligros externos que deben sortear para asistir a la institución. En este caso, estas experiencias tienen que ver con la complejidad de la relación entre los *factores de riesgo*, como esas circunstancias y condiciones que rodean a la escuela y que atentan contra la integridad física y/o emocional de los/as estudiantes, y los *factores de protección*, como aquellas condiciones al interior de la institución que, directa o indirectamente, aumentan las probabilidades de bienestar, ya que son apoyos para resistir y continuar en su proceso educativo (Sharkey, 2008). Esta situación refleja que el abandono escolar o la ausencia de las estudiantes, en dichos casos, se relaciona con los factores externos -y no solo la guerra- (Mayai, 2022), y que a veces, las condiciones pedagógicas y curriculares dispuestas al interior de las escuelas deben dialogar, evidenciar y denunciar los riesgos a los que son expuestas. Esto es, que la acogida al interior de los

contextos escolares debe entrar en conversación con los demás trayectos y posicionalidades de las estudiantes.

Al preguntarle a Escarlet por las razones de no estar matriculada en el colegio del lado de su casa, alude a los motivos por los cuales, inicialmente, su madre decide matricularla a ella y a sus hermanos/as en la institución actual, expresando que tienen que ver con los beneficios de la propuesta pedagógica de *Aceleración del Aprendizaje* y la falta de cupos en otras instituciones. Al mismo tiempo, Escarlet señala que ella se sintió cómoda por la convivencia:

Mi mamá buscó varios colegios donde se pudieran hacer dos años en uno, pero no había cupo. Entonces, le dijeron que había un colegio que se llamaba X y mi mamá subió hasta allá, solicitó los cupos y nos los dieron, pero yo pensaba que era por allá, por la principal. Después que me mandaron a ver dónde era el colegio, nos quedaba muy lejos, entonces, de todas maneras, decidimos quedarnos aquí y pues, a mí también me gustó el colegio, sobre todo por la convivencia que se ve aquí, por cómo son los profes de chéveres.

Desde estas experiencias, resaltamos que las estudiantes manifiestan la importancia y los beneficios que han sentido desde la propuesta educativa flexible, reiterando que eligieron estar en la institución por las condiciones educativas que les posibilita completar dos grados en un año, y por las disposiciones curriculares y pedagógicas que existen en su desarrollo. Sin embargo, en este caso, los programas flexibles se encuentran en la sede alterna, ubicada muy distante de los hogares de algunas de ellas, lo que hace que deban recorrer largos trayectos, en los que pueden encontrarse con personas que quieran dañarlas.

Estas situaciones que exponen la integridad y la vida de las niñas y adolescentes, en sus recorridos al colegio, hacen que algunas de ellas sientan temor para asistir, pues, aunque de alguna forma se han acostumbrado a caminar mucho para llegar a la institución, no desconocen los peligros que hay en el camino. María Antonia se manifestó al respecto: “Yo cuando vengo, miro para todas partes”. Sofía también expresó lo siguiente: “Yo soñé que me robaban y me vine con ese miedo para acá, por eso tampoco me quedo después de clase”. Al mismo tiempo, ellas manifestaron que procuran: “Salir en combo con los amigos”, dijo Alejandra. De manera que prefieren no estar por fuera de la jornada escolar en otras actividades, para lograr la compañía de sus amigos/as en los trayectos, tal como ahora lo hace Escarlet.

Aunque el recorrido es inseguro para las estudiantes, ellas optan por caminar dichas distancias porque, en este caso, la institución desarrolla una propuesta que no encontraron en las

anteriores escuelas, y que ellas valoran luego de un periodo de pérdidas y de repeticiones de año. Sofía manifiesta: “Ya no me querían recibir en ningún colegio por la edad que tenía”. Igualmente, la opción de estar matriculadas en la jornada escolar diurna constituye una oportunidad que las estudiantes encuentran significativa, pese a los comentarios negativos que aún se generan en la comunidad sobre la institución. En este caso, para algunas de ellas vale la pena realizar dichos recorridos como lo expresa Stefanía “me encanta este colegio, no le veo nada malo a pesar de que tengo que caminar mucho, pero vale todo lo caminado”. Sin embargo, las estudiantes no tendrían que elegir entre estudiar y cuidar su vida si las instituciones escolares cercanas a sus hogares implementaran propuestas educativas (curriculares) acordes a su realidad sociocultural y con la dinámica de flexibilización articulada en sus proyectos educativos.

Desde la experiencia de las estudiantes, hay algunas estrategias que podrían brindarles más seguridad para llegar a la institución, como contar con un transporte escolar. Sin embargo, la problemática que se refleja tiene que ver con la ausencia de propuestas educativas que las acojan, que estén al alcance de todos/as los/as estudiantes y en todas las escuelas (cercanas a sus viviendas), ante esa ausencia de políticas que dificultan las posibilidades de pensar y hacer efectivos los recursos, como en un transporte público, para las niñas y adolescentes.

En relación con las situaciones de inseguridad e intimidación, narradas por las estudiantes, señalamos que existe una relación compleja entre *los factores de riesgo y de protección*, analizados previamente en otros estudios, cuyo resultado en algunas ocasiones es la *resiliencia* desarrollada por las estudiantes, que es descrita como la capacidad de los sujetos para adaptarse a la adversidad (Sharkey, 2008; Arellano-Córdoba et al, 2022). Esta capacidad personal no posee una connotación fija, sino que obedece a un proceso dinámico de las relaciones siempre cambiantes entre los individuos y su contexto, por lo que, en este caso, es una característica emergente desde las experiencias que las estudiantes narraron, que expresa la fortaleza e intenciones de seguir adelante en medio de las múltiples situaciones de violencia que rodean su contexto, buscando los mecanismos o estrategias para no dejar de asistir a la escuela.

Ahora bien, más allá de la “resiliencia” desarrollada por las estudiantes, consideramos que también se trata de una forma de resistencia frente al contexto peligroso, frente a las pocas o nulas opciones educativas que sean cercanas a sus hogares. De manera que algunas de ellas optan por caminar las distancias largas (y riesgosas) entre sus casas y el colegio, porque allí están sus amigos y los/as maestros/as que les acogen, y como una manera de expresar que es importantes para ellas

ese espacio. En este sentido, consideramos fundamental la decisión de Escarlet, Sofía, María Antonia y Alejandra de volver a la escuela, de resistir y re(existir) al buscar estrategias que les hicieran sentir seguras, como caminar dichos trayectos en compañía de sus compañeros/as y evitar quedarse en la institución después de terminada la jornada escolar. Estas son apuestas que, si bien no garantizan su seguridad, constituyen modos en que ellas procuran no desertar de la escuela. No obstante, es claro que la denuncia que ellas realizan frente a la falta de mayores garantías de seguridad para sus recorridos es la representación de una voz silenciada y expuesta, constantemente, por el sistema capitalista, patriarcal y colonial que no ve más allá de lógicas de cobertura, acceso y adaptación.

Los estudios de desplazamiento forzado, desde las experiencias de los/as estudiantes, han encontrado la resiliencia como una forma en que ellos/as activan y desarrollan estrategias ante las situaciones de vida complejas y adversas (Amézquita y Trimiño, 2020; Pinzón et al., 2018), lo que también pone en tensión los programas que llegan con un enfoque mesiánico y paternalista a las comunidades desplazadas, pues se invisibilizan las formas en que, de manera creativa y colectiva, construyen estrategias para hacer frente a la realidad social nueva. Es por esto que, en este caso, desde las experiencias de las estudiantes, resaltamos algunas formas en que la “resiliencia” es más un modo de (re)existencia que se presenta desde ellas, en tanto la realidad del desplazamiento forzado es diferente en niños, dependiendo en gran medida del contexto y de las relaciones entre las posicionalidades sociales que les dejan en desventaja.

Al mismo tiempo, cuestionamos la mirada de la estudiante desplazada desde una perspectiva que la presenta como un sujeto traumatizado, víctima, apolítico y necesitado de protección (Bartsch y Rulofs, 2020), ya que, en medio de la ausencia de soluciones concretas para la movilización segura a la escuela, las estudiantes también han ideado estrategias que les permiten asistir y no abandonar una propuesta educativa que han considerado significativa.

De este modo, es importante partir del reconocimiento de lo que las comunidades, y en este caso las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada ven como posibilidades para habitar nuevamente la escuela, así como aquellos aspectos que desde su óptica son un riesgo en su permanencia y desarrollo de potencialidades.

## 5.5 Detrás de la pantalla

El acercamiento a las experiencias escolares de las estudiantes estuvo mediado por la emergencia educativa generada a causa de la pandemia del Covid-19, que se vivió a nivel mundial durante el año 2020, y que llevó a largos periodos de confinamiento, incluyendo el cierre de las escuelas hasta finales del año 2021 en el caso de Colombia. De tal modo, algunas de las fotografías que las participantes tomaron de su cotidianidad escolar y de sus relatos sobre la experiencia educativa, tuvieron que ver con la alternancia vivida en el año 2021, que involucró en sus narrativas la experiencia de la educación desde la casa.

Esta situación además visibilizó algunas de las problemáticas que ya habían sido mencionadas por las estudiantes, en relación con el cuidado de sus hermanos/as y las dificultades económicas; situaciones que además se acentuaron por la pandemia. Kaseus expresa lo siguiente: “Para mí es muy difícil porque yo me tengo que encargar de todo lo del hogar, entonces, estar en las clases, no. A parte, tengo un internet súper malo, entonces, no me funciona para las clases”.

Esta situación imprevista evidenció y profundizó las complejidades educativas de muchos/as estudiantes, especialmente, de quienes tienen escasos recursos y de las mujeres, pues al estar en la casa, fue más difícil para ellas dejar de atender las labores domésticas. Además del distanciamiento de sus compañeros/as y maestros/as, y de las dificultades para atender a las clases, en algunos casos, al ser más de tres hijos/as por hogar, en las mismas condiciones de estudio y con un solo dispositivo electrónico, las posibilidades de estudio se redujeron considerablemente. Escarlet manifestó al respecto: “Me ha sido bastante duro, la verdad. Más porque en este tiempo a uno se le va el internet o se le va la luz, o algún problema familiar, más que todo, por la pandemia, entonces, es más difícil”.

Laura también expresó lo siguiente:

Nos toca muy difícil, porque mi mamá le tiene que prestar el celular a mi hermanito, y a la otra niña para que se conecte, entonces, a mí no me queda tiempo y, como uno sí necesita el internet para entender algunas cosas o para hacer tareas, me queda muy difícil.

En algunos casos, la alternancia educativa para los/as hermanos/as menores se desarrolló a partir de guías y de talleres, que no siempre podían resolver solos, por lo que algunas de las estudiantes debían destinar tiempo para ayudarles. Así lo manifestó Clara:

Somos cinco, entonces a mí me toca estar ayudándoles en los talleres y todas las cosas a ellos, entonces primero hago las de ellos y después hago las mías, entonces como que

mucho trabajo para mí, entonces no me alcanza, digamos, el tiempo para mí. Siempre hago las cosas más, así como de rapidez.

Las experiencias escolares de las estudiantes, desde la virtualidad y la alternancia, develaron aún más las dificultades enunciadas por algunas de ellas frente a las tareas, proyectos o actividades por fuera de la jornada escolar, en tanto al llegar a la casa tenían otras labores que realizar, como los oficios domésticos, de cuidado de sus hermanos o actividades productivas/laborales para su sustento diario. De igual manera, había situaciones conflictivas en la cotidianidad de las familias, que hicieron que sus responsabilidades académicas fuesen difíciles de concretar. “Aquí es muy chévere, a mí me dan hasta ganas de hacer más tareas, pero hay momentos en que uno no puede hacer tareas por dificultades o por problemas de la casa”, expresó Laura. En este sentido, aunque en algunos casos ellas contaban con el computador y el internet para conectarse a las clases, su experiencia educativa se vio constantemente amenazada por otros factores, relacionados con el patriarcado. Así procedió Laura en su narración:

Para mí ha sido muy difícil, tener que lidiar con la casa, pues nunca me había tocado eso porque, a veces, mi papá siempre llegaba era de trabajar y, como a él hay que tenerle todo servido, hay que tenerle todo en mano.

Frente a estas experiencias, las estudiantes expresan las dificultades vividas al tener que hacerse cargo de sus hermanos/as y de las labores domésticas; asunto que complica su presencia y la constancia en las clases virtuales, debido a las responsabilidades que tenían, como lo expresó Claudia: “Soy en clase y mi papá por allá... Claudia hágame esto, Claudia hágame lo otro”. Desde esta perspectiva, las dificultades que tuvieron algunas de las estudiantes para avanzar en sus estudios, tenían que ver con las realidades sociales y concepciones culturales patriarcales que aún se encuentran arraigadas en la familia, pero también porque, en el caso de algunas de ellas, son el único apoyo para sus madres cabezas de hogar, como lo narró Escarlet:

Además, a mi mamá también se le dificulta porque somos como 7 hermanos, pero el mayor no está, entonces, tiene que estar entre mi cuñada, mi hermano, mi otro hermano y yo, que tenemos que arreglar la casa, tenemos que ir para conseguir sustento. Por ejemplo, si no tenemos plata, tenemos que conseguir eso como sea. La plata para pagar el internet o, también a veces, esperar a que mi papá mande.

Considerando las experiencias anteriores, podemos decir que estas formas de educación durante la pandemia profundizaron y evidenciaron las desigualdades sociales existentes para las

estudiantes, de clase social baja, quienes no siempre podían conectarse o atender a las actividades escolares, por carencia de dispositivos electrónicos o del internet. También, se resaltan las implicaciones en su proceso escolar, debido a la creencia en la relación directa entre labor doméstica-cuidado-mujer, incluso, cuando los hombres adultos estaban presentes en la casa, como lo expresaron Laura y Claudia.

Igualmente, en este caso, las participantes mencionaron las dificultades en la comprensión de los contenidos, debido a las distracciones de la casa, el ruido, los problemas y discusiones entre familiares por la pandemia, el cumplimiento de los quehaceres domésticos. También, señalaron que extrañan la interacción con los/as compañeros/as, pues la educación virtual les ha distanciado del grupo. Al respecto, Alejandra dice: “Eso es muy maluco, porque vea, es mejor estar así juntitos pa’ decirle... ey, ¿bien? Pero uno por allá todo lejos, qué le va a decir”. Sofía también expresa: “Yo a veces ni me conecto, porque no entiendo. Es muy aburrido”.

**Figura 19**  
*La virtualidad*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

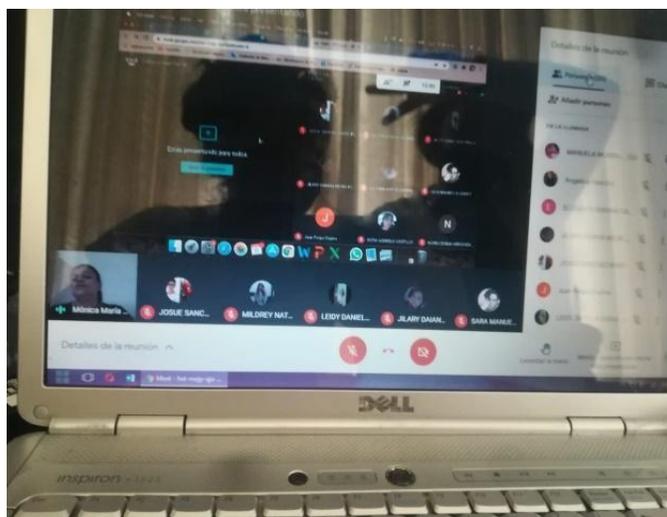
En relación con la fotografía anterior, Erina cuenta que en algunas ocasiones, cuando había dificultades con el internet o no se contaba con los recursos para tenerlo, se reunía en la casa con otras compañeras para recibir las clases, además, como una estrategia que les permitía cercanía y aclaración de dudas entre ellas, lo que podemos resaltar como otro modo de (re)existencia ante una

realidad social y escolar diferente, que complejizaba más su asistencia a las clases y que las individualizaba en su aprendizaje. Erina, también, expresa que sintió más reducida su interacción en las clases con algunos maestros: “Un profe, el año pasado cuando entramos en virtualidad, en todas las clases yo trataba de participar y ese profesor como que me ignoraba”. Al respecto, Stefania expresó en la conversación lo siguiente: “Hablan y hablan, y llega otro, y a ese otro de una sí, y queda uno como... ah, bueno. Porque uno pidiendo la palabra, y que venga otro, y que de una le digan que sí”. Esta situación, aludida por las estudiantes en relación con la invisibilización que sintieron respecto a algunos de sus compañeros, en los momentos de participación en clase, nos permitió ver otro aspecto de la realidad escolar, frente a las dinámicas de socialización e interacción, donde sintieron que se daba prioridad a la participación de los hombres.

Ahora bien, dentro de la diversidad de percepciones y de experiencias en torno a esta realidad educativa nueva, Diana manifestó que, particularmente, le agradaban más las clases virtuales porque: “Así no se lo gozan a uno los/as compañeros/as” y porque no tenía que caminar tanto para llegar al colegio, lo que también le ahorra tiempo. En este caso particular, la experiencia educativa desde la casa puede ser una estrategia funcional para ella, tanto en términos del tiempo que gana frente a los recorridos de la casa a la escuela, como en términos de la seguridad que siente al estar detrás de una pantalla, con poca interacción con el resto de sus compañeros/as.

## Figura 20

*Frente a la pantalla*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Desde las anteriores experiencias narradas por las estudiantes, podemos resaltar que los inconvenientes para continuar estudiando se acentuaron durante la pandemia, no solo por las dificultades económicas que ya existían desde antes de la cuarentena para algunas familias, sino por las relaciones patriarcales que se reproducían en algunos de sus hogares, donde las mujeres, en su permanencia en casa, debían hacerse cargo de las labores domésticas y los cuidados de los/as hermanos/as menores.

Asimismo, percibieron que su participación se vio menguada por la “ceguera” de algunos maestros en las clases. En este sentido, hablar de las experiencias escolares de las niñas durante el periodo de confinamiento por la pandemia, nos permitió resaltar, como un elemento nuevo desde sus voces, los modos de existencia de las estudiantes cuando la escuela se “traslada a la casa”, develando la tensión y la distancia aún existente entre la cultura escolar y los contextos en que habitan las estudiantes. No obstante, también nos plantea la necesidad de hacer una separación entre la vida escolar y la vida familiar, así como la importancia de que cada institución se encargue de sus funciones y particularidades, aunque haya momentos, también necesarios, de interacción entre ambas.

Esta nueva experiencia vivida por las estudiantes y las distracciones que se daban, en algunos casos, por la cantidad de personas en casa, la mala conexión del internet, los problemas económicos por la pandemia y las dificultades en la comprensión de algunos temas se convirtieron en fuentes de desmotivación que llevaron a la inasistencia y al abandono escolar de algunos/as de sus compañeros/as. En efecto, la asistencia presencial es importante para ellas, insistiendo, en algunos casos, que prefieren caminar para llegar a la institución, en lugar de quedarse en la casa, tanto por el aprendizaje como por las relaciones sociales que establecen con los/as compañeros/as y profesores/as. “Yo soy más bien de venir, que tener que estudiar por ahí (virtual), porque no me da”, reiteró Kaseus.

Estos escenarios que llegan de manera imprevista, dejan al descubierto varias situaciones que las estudiantes presentan desde sus experiencias cotidianas, pues ellas no solo son estudiantes, sino que son hijas y hermanas que, en este caso, deben pensar más que en las tareas de la escuela, en tanto dentro de sus hogares hay una presencia marcada del patriarcado, lo que de manera explícita deja ver la desigualdad que se presenta con las niñas y adolescentes en la intersección, específicamente, entre el género y la clase social, toda vez que las dificultades económicas y la división -familiar- del trabajo que de ella se deriva, repercuten en la continuidad y permanencia

escolar de las estudiantes. En efecto, la realidad socioeconómica de las estudiantes, al imbricarse con el género, crea una situación escolar desigual que afecta los trayectos educativos de las niñas.

## 5.6 Las agencias y los modos de (re)existencia

En relación con las agencias de las estudiantes en la escuela, a continuación, presentamos las prácticas, las relaciones y las estrategias que ellas han encontrado para expresar sus deseos, habilidades y motivaciones en la escuela, como modos de creación y de participación. Son formas que tienen que ver con la capacidad social, moral y política de las niñas, para participar desde sus múltiples posiciones en el mundo social, sin perder de vista la capacidad que tienen para desear, improvisar, coordinar acciones con otros/as y actuar de forma creativa (Fatyass, 2022; Ierullo, 2015).

Desde sus experiencias, algunas de las estudiantes destacan prácticas y escenarios escolares que las motivan y se relacionan con sus habilidades, gustos e intereses, y que buscan desarrollar dentro de los tiempos y los programas culturales que, a veces, se generan en la institución. Esto nos habla de las mujeres escolares más allá del lenguaje de victimización, de pasividad (Fajardo-Mayo et al, 2018), y del reduccionismo que contribuye a mantener estereotipos de los roles de género, además, nos sitúa en perspectiva de lo que ellas desean, proponen y construyen (Laghssais y Comins-Mingol, 2021). En este caso, las estudiantes hablan principalmente de sus encuentros y de los desarrollos artísticos/deportivos que tenían lugar en ambas sedes.

### 5.6.1 (Re)existir desde la música

Alison es una de las estudiantes que llegó a la ciudad desde muy pequeña, desplazada por el conflicto armado del sector rural. Ella manifiesta que tiene pocos amigos y que casi no habla con los compañeros del colegio porque: “Algunos lo señalan mucho a uno por como visto, por como soy, también por mi físico, me han llegado a decir bastantes cosas, y yo con casi nadie me hablo, como le digo”. Sin embargo, destaca con entusiasmo una de las actividades y espacios que más le agradan del colegio y en el cual participa:

Tenemos un proyecto con el profesor Luis, como una banda entre varios amigos míos, y estamos montando bastantes canciones para ver si mandamos nuestra idea, para ver si nos

ganamos una cosa del presupuesto participativo. Se llama Rockeros “XX” y empezó a finales del año pasado. Es un espacio para estar como entre nosotros, y ensayamos. Pueden estar los estudiantes que quieran. Hemos hecho algunas presentaciones aquí y en otros colegios. Me he sentido bien, aunque usted no lo crea, la música tiene un gran poder de liberarlo a usted, o bueno, eso siento yo, que uno queda todo liberado y todo desestresado.

Kaseus, quien luego del desplazamiento forzado llegó a vivir con su mamá a uno de los sectores más complejos del centro de la ciudad, también nos cuenta su experiencia artística desde lo que, para ella, ha significado un escenario de creación, expresión y modo de (re)existencia:

Es que yo soy artista, soy música. Yo soy rapera, compongo y canto. Mis canciones tienen muchas teorías. Muchas veces son de tristeza, otras veces son de alegría, otras veces son contándoles todo lo que he tenido que pasar, porque yo he tenido una historia un poco dura, entonces, cuento ahí lo que es estar encerrado, lo que es estar en las drogas, lo que es estar en muchas cosas. Lo cuento a través de mis canciones y más bien me gusta hablar de mí, y como darles un mensaje a los jóvenes, de que sencillamente no se metan en ese mundo, porque es muy difícil salir de ahí. Yo salí, pero con muchísima ayuda, pero salí de ahí, y me siento una nueva persona y de eso tratan mis canciones.

Desde estas experiencias, específicamente con la música, las estudiantes manifiestan una de esas formas en que pueden liberarse, desestresarse y enlazar su proyecto de vida, a partir de las habilidades y los gustos que tienen. Estos momentos que surgen liderados, especialmente, desde los/as estudiantes y con algunos/as de sus maestros/as, son formas de agencia y de existencia en la escuela, y a la vez, alternativas culturales que rompen con la lógica del aprendizaje orientado y desarrollado únicamente desde el aula, y que podemos vincular, en este caso, con la perspectiva del *currículo cuerpos abiertos* y del *currículo alegría* (Paraiso, 2016) como resistencias contra la normalización y como los nuevos agenciamientos que surgen a través y desde el arte y otras formas de apropiación de los espacios.

Además, a partir de la experiencia de Kaseus, resaltamos la importancia que tiene para ella generar reflexión para los/as niños/as y jóvenes desde sus canciones, las cuales hablan de su experiencia de vida y de las formas en que salió de las drogas. Esta posibilidad de manifestarse a través de la música, junto con la intención de sensibilizar a otros jóvenes con su experiencia de vida, tiene que ver con el reconocimiento de las capacidades personales de las estudiantes, que nos llevan a situarlas desde sus potencialidades (Fajardo-Mayo et. al, 2018).

### 5.6.2 *La danza, expresiones de lo propio*

En relación con la parte artística desde la danza, Maria Antonia, estudiante de ascendencia indígena, manifiesta entusiasmo al explicar la fotografía del galpón de gallinas, que le genera algunos recuerdos de los montajes de las coreografías en la sede alterna del colegio:

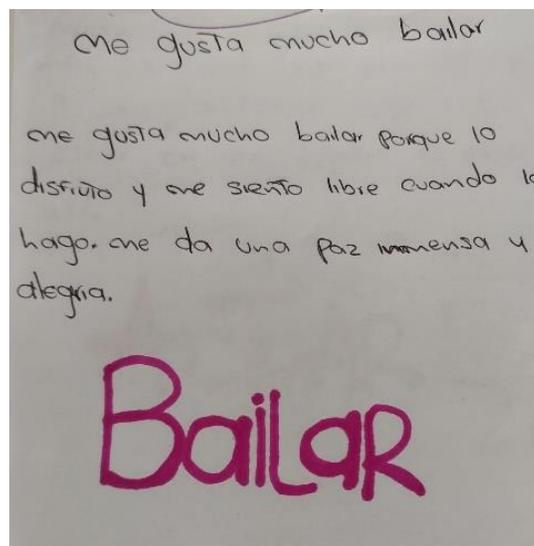
Yo bailaba las canciones afro, con casi todas las del salón. La primera vez nos vestimos con las camisetas de Colombia, la segunda, todas negras, la tercera, todas de rojo, y la cuarta, todas de blanco. La coreografía la montábamos nosotras, allá en los galpones. Nosotras teníamos una profesora, que en descanso o cuando nos tocaban horas libres, nosotras íbamos a ensayar allá, y ya, veníamos a bailar acá.

**Figura 21**  
*Los galpones*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Sumado al gusto por el baile, es importante resaltar el elemento identitario, ya que Maria Antonia destaca que las coreografías casi siempre eran afro. Al preguntarle los motivos, ella manifestó lo siguiente: “Además de que es una música muy buena, tenemos varias compañeras afro que bailan más bueno. Se juntan en los descansos y arrancan”. En relación con la danza, Carmen, quien es una estudiante afrocolombiana, también expresó en su diario (figura 22) lo bien que se siente:

**Figura 22***Bailar*

*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Por otro lado, desde la sede principal, Luna, quien fue la estudiante más recientemente desplazada por el conflicto armado rural, también hace hincapié en su experiencia desde el grupo de danza, el cual se estaba conformando en ese momento:

Yo pertenezco a las de baile, baile coreano. Por el momento, estamos esperando a que la coordinadora nos asigne un espacio. Ahí solo hay niñas, por el momento, porque a los niños les gusta más el fútbol. Ellos sí nos han invitado al equipo y a veces jugamos hombre contra mujer. Eso es a parte de las clases, en los descansos.

De manera específica, encontramos relaciones que se generan desde algunas de las posicionalidades de las estudiantes, con sus expresiones y gustos artísticos, y que en algunos casos aluden, de manera concreta, a sus experiencias de vida, como en el caso de Kaseus, quien a través del hip-hop manifiesta mensajes que se vinculan con las experiencias de vida, y en el caso de Carmen, quien de manera escrita menciona lo importante que es el baile para ella; habilidad que es resaltada por su compañera María, también afrocolombiana, cuando hablamos de las actividades culturales en el ejercicio de foto-elicitación (figura 23): “Ella baila muy bien, sino que le da pena. Ahí en el patio, con los otros”. En este sentido, destacamos el componente cultural desde la música y la danza, como elementos importantes que las convocan, incluso cuando, en algunos casos, ellas se perciben como estudiantes tímidas, de pocos amigos o discriminadas, como en el caso de Alison.

**Figura 23***Desfile*

*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Registro en fuentes institucionales. 2019

Igualmente, es importante resaltar la visibilidad y el posicionamiento de la etnia, desde la afrocolombianidad dentro de la institución y a partir de sus manifestaciones como colectivo, por medio del baile como lo refirió Maria Antonia, y que, en distintos escenarios escolares como los actos cívicos, la semana de la convivencia y en los descansos, aparece reflejado. Así, por ejemplo, Zoraya y Claudia lo resaltan desde una de las fotografías (figura 24) que tomaron y que, para ellas, representa “la diversidad de la institución”. Claudia dice: “Yo la tomé porque me gusta el mural, porque se ve que no hay racismo, no hay discriminación”. Y Zoraya expresa al respecto: “Me gusta, no importa el color de la piel”.

**Figura 24***Niña afro*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Las anteriores experiencias hablan de esas actividades que hacen parte de la cotidianidad escolar que, si bien pueden no estar planificadas en el texto oficial que constituye la propuesta curricular escrita, hacen parte de las interacciones escolares que hablan del currículo como práctica y proceso (Gimeno, 2010; Grundy, 1998), como una producción cultural (Lopes y Macedo, 2011). Asimismo, son modos en que las estudiantes deliberan y establecen negociaciones para habitar los espacios cuando están en la escuela, y a la vez, hacer parte de proyectos y actividades que son importantes y significativas para ellas, pues se conectan con sus posicionalidades culturales; aspecto relacionado con esos recorridos formativos desde otros lugares. Son actividades que realizan y aprovechan en el tiempo de su jornada escolar y que, en algunos casos, como en el de Kaseus, son parte de los colectivos de amigos que tienen por fuera. A su vez, es importante destacar aspectos claves del currículo oculto, como los elementos visuales (Acaso y Nuere, 2005), el uso y reapropiación de los espacios, como el galpón de gallinas y el patio en los descansos.

Estas prácticas y habilidades artísticas que pueden pasarse por alto o invisibilizarse por los discursos educativos (curriculares) eficientistas, se constituyen en espacios generativos y afirmativos donde se fortalecen las capacidades individuales, además de establecerse un modo de réplica a las propuestas deficitarias. En este sentido, considerando que los/as estudiantes desplazados/as se enfrentan a cargas cognitivas, emocionales y sociales significativas, por la violencia del desplazamiento, los espacios escolares basados en las artes ofrecen experiencias educativas que son valiosas, en tanto se pueden trascender las barreras lingüísticas, culturales o

sociales al abrir canales de participación y comunicación, en su regreso y en su aprendizaje (Burke y Campos, 2023). En este sentido, se resalta la importancia de que las expresiones artísticas se vinculen de manera más amplia en el currículo, en tanto las propuestas educativas que acogen las artes van más allá de las palabras y ofrecen formas alternativas de conocimiento y de comunicación, que son importantes para los/as estudiantes migrantes y refugiados/as, ya que mejoran su participación y ofrecen oportunidades de aprendizaje en distintos ámbitos: estético, sensorial, cognitivo, físico y social (McArdle y Tan, 2012).

En el caso de la presente investigación, aunque las estudiantes aluden a estas experiencias artísticas por fuera del programa regular de las asignaturas escolares, son contenidos y formas que han encontrado y gestionado al interior de la escuela, que consideramos un elemento clave en su motivación, participación y permanencia, por lo que es importante que la vinculación de las artes con la propuesta pedagógica/curricular no se limite al área de Artística, o a los momentos que ellas agencian en descansos u horas libres, sino que al mismo tiempo haya una articulación con los contenidos académicos.

### ***5.6.3 Los gustos y la pregunta por lo que sigue después de la escuela***

#### **Figura 25**

*La cancha-arriba*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Además de las expresiones artísticas, el deporte es otro elemento/contenido importante en la vida escolar. A partir de la fotografía de uno de sus lugares favoritos en el colegio, Escarlet manifiesta que le gustan los deportes:

El año pasado, cuando yo llegué aquí, yo no era muy sociable, entonces, sacaban pelotas ahí de voleibol, y a mí, como me gusta la actividad física, me iba a jugar voleibol en todos los recreos y pues, se me hace un lugar divertido para salir a jugar. Me gusta el fútbol, el voleibol, el básquetbol. Practicaba el voleibol, pero también balonmano y balompié.

Laura también expresa, desde el ejercicio de foto-elicitación, lo siguiente: “Me gustan los deportes y me traen recuerdos del anterior colegio. También, este colegio me hace acordar de todo lo anterior, porque donde yo estudiaba antes, era igualito, era una casa finca y era demasiado grande”. Este tejido entre lo que se vive actualmente, los recuerdos de los escenarios escolares habitados antes del desplazamiento, lo que existe como posibilidades en medio de las tensiones sociales y familiares, hacen parte de la cotidianidad de las estudiantes, en medio de aquello que les gusta, de las actividades al interior de la escuela y, a veces, de las posibilidades que están afuera.

Los escenarios y actividades deportivas también son significativas para algunas estudiantes, aunque se presentan barreras culturales respecto a la participación de las mujeres o los modos en que deben “adaptarse” a las formas preestablecidas en los juegos/deportes, históricamente organizados y gestionados por el sistema patriarcal. Por ejemplo, Claudia expresa, al hablar de su fotografía, lo siguiente: “A mí me llaman mucho la atención los deportes, pero mi familia no está de acuerdo con eso, porque dicen que eso es para hombres”.

## **Figura 26**

*La cancha-abajo*



*Nota:* tomado del archivo de trabajo de campo. Producción de las estudiantes en la investigación. 2021

Aunque ella manifiesta que le gustaría estudiar una carrera relacionada con los deportes, en su casa le insisten en el apoyo para estudiar mercadeo o alguna ingeniería, pues además consideran que debe estudiar una carrera que le brinde mayores oportunidades de crecimiento económico. “Dicen que eso no me dará plata”, expresó.

Desde la intervención de Claudia, se observan las barreras culturales que existen para algunas estudiantes al elegir o continuar con estudios que involucren sus intereses y habilidades, pues en algunos casos, los estereotipos sociales y de género que se encuentran en las familias reducen sus posibilidades de continuar la formación después del ciclo escolar, o en otros casos, porque las expectativas económicas en sus familias se encuentran relacionadas con una formación técnica que les garantice, de alguna forma, emplearse más rápido.

En este sentido, y por un lado, el grado de aceptación o de rechazo frente a la práctica deportiva se relaciona con las representaciones tradicionales vinculadas al género, que suponen una barrera para las estudiantes, la cual se genera desde los condicionamientos sociales y familiares (Blández et al., 2007), y por otra parte, existen condicionamientos generados desde la posicionalidad de la clase social, que genera que las expectativas de las familias frente a la educación de sus hijos/as se vincule con procesos de formación técnica y tecnológica (principalmente). En el caso de Claudia, también existe la motivación para apoyarla en estudios relacionados con la ingeniería, expresando lo siguiente en relación con el deporte: “Yo sé que en mi casa no me van a apoyar, si no es una ingeniería”.

En esta misma conversación, donde se manifiesta el agrado de algunas de las estudiantes por los deportes, se presenta la siguiente tensión entre las percepciones que tienen, en relación con la participación de las mujeres en deportes como el fútbol, y los modos en que deben adaptarse para encajar o no en lo que se encuentra “prestablecido”:

- **Claudia:** Hay veces cuando los hombres juegan fútbol y uno quiere jugar con ellos, y ellos... -No, porque usted es una mujer y le podemos dar muy duro-.
- **Kaseus:** Yo digo que tiene que estar dispuesta. La mujer que quiera jugar con un hombre se tiene que aguantar.
- **Erina:** También tiene que haber la iniciativa de que, si va a jugar con una mujer, no tienen que ser tan bruscos. Ellos también deben poner de su parte.

- **Kaseus:** Pero eso es muy difícil, porque si yo estoy jugando y viene otro hombre, y me dice que yo tengo que dejar de jugar porque él va a entrar, tampoco. Pasa lo mismo con las mujeres, si yo quiero jugar, yo tengo que hacer como ellos cuando están jugando, porque yo no puedo hacer que los otros cambien lo que ellos están haciendo. Yo creo que la igualdad es de los dos, no solo de las mujeres.

Existen percepciones diversas en las estudiantes en torno a la participación y su presencia en algunos escenarios que han sido, históricamente, pensados y ocupados por los hombres. Por ejemplo, en el caso de deportes como el fútbol, algunas de ellas manifiestan que hay posibilidad de habitar dicho escenario siempre y cuando se adapten a las formas y normas de juego de sus compañeros; una expresión del *dominio disciplinario* (Collins y Bilge, 2019). Mientras que otras recalcan la importancia de crear los escenarios del deporte femenino, con las formas y normas que ellas propongan. Esta mirada frente a la “igualdad de género”, como las estudiantes le llaman, da cuenta de la diversidad presente en relación con las maneras en que viven y dan sentido a los espacios escolares, pues, además del agrado por los deportes, también es importante su participación en las actividades artísticas.

Además de la experiencia de Claudia con el deporte, las estudiantes hablaron de sus experiencias en algunos escenarios por fuera de la escuela, mencionando que la imposición masculina es algo cotidiano y no solo del colegio, y que es importante que la mujer se dé su lugar en aquellas situaciones que las ponen en desventaja, como lo expresó Stefanía: “Si los dos trabajan, los dos tienen que hacer aseo, ayudar -siempre- los dos, pero uno como esclava, que le recoja la ropita cuando él también trabaja. Los dos trabajan, los dos tienen que hacer por igual”.

Kaseus también manifestó lo siguiente:

En mi casa, con mi hermanito, que porque yo era mujer, entonces a mí me tocaba todo, y yo... -Qué pena, si usted tiene manos pa' ensuciar, usted tiene manos pa' organizar. Por mí, se queda la casa así, usted verá-. Eso es algo que uno ve en el día a día, uno tiene que saber cómo darse el lugar, en todo momento y en todo lugar.

Desde las experiencias de las estudiantes, es importante resaltar que, si bien ellas identifican patrones excluyentes relacionados al género, tanto en la institución educativa como en sus hogares, las posturas frente a los estereotipos sociales son diversas ya que, para unas, es cuestión de asumir las reglas y códigos masculinos para adaptarse a los espacios diseñados por el sistema patriarcal, mientras que para otras, hay una postura de resistencia, en tanto hablan de darse el lugar en cada

espacio y en cada situación, lo que alude a las formas específicas en que ellas cuestionan y negocian el poder, en algunos de sus escenarios cotidianos.

Desde esta perspectiva, la resistencia a las normas en el juego alude al ámbito disciplinario del poder (Collins y Bilge, 2019), en tanto en la escuela se negocian y/o se reproducen las normas expuestas, legitimadas en la cultura y en la sociedad. Al mismo tiempo, al abordar las relaciones de género, algunas participantes mencionaron experiencias en otros espacios vitales, como lo compartió Kaseus sobre su hogar, y sobre cómo esas formas/códigos que han circulado socialmente son resistidos y cuestionados por ellas en sus espacios personales. Otra forma de resistencia se expresa a través del baile, en los descansos o actos culturales, como lo manifestaron las estudiantes afrocolombianas, pues allí se encuentran con otros compañeros/as para armar coreografías y “recochar”. En este sentido, las expresiones artísticas que involucran el colectivo se configuran en otras formas y posibilidades para (re)existir en la escuela.

Igualmente, otra de las habilidades y formas de expresión se encuentra en la costura, como lo expresó Laura: “Me gusta coger pantalones que no sirven, dañarlos y ponerlos como me gusta. Me gusta el diseño de la moda. Pero, la verdad, nadie me apoya con eso. Mi familia, no. Espero poder estar en la media técnica”. Desde esta experiencia, encontramos que las ofertas de la escuela que llegan desde propuestas educativas que buscan la formación para el trabajo, también tienen mucha importancia para algunas estudiantes, en la medida que se convierten en la única opción cercana en su contexto para capacitarse en algo que les gusta y para lo cual se sienten con habilidades.

Sin embargo, en relación con esta propuesta formativa también hay descontentos, por la poca diversidad en la oferta de programas, que se ven condicionados a lo que las entidades externas tienen para llevar a la institución. Sofía expresó: “Todo se trata de programación. Yo quisiera una de deporte o de administración de alimentos, de salud, pero es que acá solo hay programación, y bueno, ellos no tienen la culpa, eso es el SENA y el ITM”. Alejandra también dijo: “Yo quisiera una media técnica de la carrera que yo quiero hacer, para prepararme más. La que yo quiero es de policía y sería una en donde me pueda relacionar más”.

Desde estas experiencias de las estudiantes, es importante resaltar la diversidad existente en relación con las ideas del proyecto de vida, pues además del interés por los deportes y la policía, escenarios con lógicas masculinas, existen otras intenciones vinculadas con el cuidado, la salud o la costura, lo que resalta la importancia de la diversificación de las propuestas educativas, acordes

a los intereses de los/as estudiantes, ya que las estudiantes de la sede alterna se desmotivan al tener que vincularse con las propuestas de media técnica que llegan, y que se encuentran más enfocadas en los intereses de los/as estudiantes de la sede principal.

Por otra parte, en medio de la diversidad de actividades que movilizan y vinculan a las estudiantes, encontramos que las oportunidades del liderazgo desde la figura de representante de grupo y de mediadora escolar, son experiencias que algunas de ellas decidieron vivir en el colegio. Por ejemplo, María, una de las estudiantes afrocolombianas, expresa que: “Hay grupos de deportes y de líderes estudiantiles. Yo soy mediadora. Es estar pendiente de los estudiantes, en los conflictos, para ayudar en los acuerdos”. Durante la conversación, María también expresó que los/as representantes y mediadores/as escolares reciben capacitaciones y acompañamiento con la psicóloga de Entorno Protector. Kaseus también expresó que fue representante de grupo, pero que la situación de la cuarentena y la alternancia le dificultó el contacto y la comunicación con sus compañeros/as, por lo que ya no fue lo mismo.

Las experiencias del liderazgo y de la participación de las estudiantes, nos dan pie para hablar de las acciones y de los modos en que se vinculan con la escuela, desde algunos de sus intereses y/o habilidades, siendo formas de existencia que para ellas significan la oportunidad de representar a sus compañeros/as y de hacer lo que les gusta. Estas experiencias escolares contribuyen a la ampliación de la mirada de las niñas y adolescentes, como sujetos con potencialidad de participación, de toma de decisiones y con la capacidad de pensar en las posibilidades a partir de lo que les rodea (Fajardo- Mayo et. al, 2018). Otros estudios han destacado el liderazgo femenino en la escuela desde las mujeres adultas (Calvo y Rodríguez, 2012) resaltando interacciones importantes desde la cooperación, el trabajo en equipo y el cuidado, aspectos que en este caso encontramos como parte de los modos de existencia de las estudiantes.

La percepción y la imagen de sí mismas es importante, y hablar de (re)existencia desde la escuela también tiene que ver con la confianza de las estudiantes en que pueden avanzar en su proceso escolar. Así lo expresa Sofía: “Me fue lo más de bien y me va lo más de bien. Yo mejoré demasiado. Yo como era de gamina”. La percepción y la imagen de sí mismas se han fortalecido con el alcance de sus logros académicos, aspecto que, para algunas, no había sido posible debido a las ausencias prolongadas de la escuela o por las pérdidas consecutivas en anteriores contextos escolares, por ejemplo, Pamela cuenta: “Yo perdí tres quintos, y desde que tengo memoria que llegué a este colegio, me va bien”. Sofía lo reafirma al decir: “Yo he avanzado acá. Yo nunca había

pasado un periodo sin perder materias. Solo en un periodo perdí una. Yo en el liceo perdía todas las materias”.

Estos modos de percepción de sí, donde las estudiantes valoran y manifiestan modos positivos de ver su proceso escolar, es un elemento que resaltamos importante en relación con el estudio de Bartsch y Rulofs (2020), en el que las estudiantes migrantes son percibidas por los maestros como necesitadas de protección y de rescate, de ahí que desarrollen propuestas educativas donde no son involucradas de manera activa. Esta tensión, presente en la escuela, muestra que las limitaciones educativas, en algunos casos, obedecen a las miradas paternalistas y colonizadoras que pueden tener algunos/as maestros/as, asunto que, por lo demás, perpetúa la situación de la mujer como víctima, como paciente y nunca como agente (Laghssais y Comins-Mingol, 2021), al igual que el mantenimiento de estereotipos femeninos relacionados con la debilidad, la suavidad, la sumisión y la delicadeza, que favorecen la desigualdad (Parra y Corpas, 2016). Al mismo tiempo, señalamos que las miradas, percepciones y expectativas de los maestros/as, en relación con lo que las estudiantes pueden hacer y proponer en la escuela, a veces dista de las maneras en que ellas se perciben, por lo que es importante partir de sus experiencias y de su relación con los escenarios de participación que se generan en la escuela.

En este sentido, resaltamos las formas en que las estudiantes aprecian sus progresos escolares, además, porque son experiencias que reiteran la confianza para avanzar en su trayecto escolar; aspecto que contribuye de manera importante en su compromiso, actitud y permanencia en la escuela, pues perciben que avanzan y que aprenden, lo que significa que, en un escenario de posconflicto, hay una mejora en su *resiliencia* (Sharkey, 2008), por lo que se constituyen en factores de protección para los niños y las niñas que fueron desplazados/as de manera forzada (Arellano-Córdoba et al, 2022). Igualmente, son formas de *paz invisible* que se producen cuando, a pesar de la adversidad, existe lo que genera agrado y placer para ellas, encontrando escenarios y prácticas que van encaminados a su bienestar (Langle, 2018).

Por otra parte, algunas de las estudiantes manifestaron que querían seguir estudiando después de concluir su trayecto escolar, por lo que consideran clave su participación en la media técnica y en los programas donde les certifican. Kaseus expresó lo siguiente:

Tener media técnica en la hoja de vida también habla mucho por uno. Por ejemplo, participar en la fundación *Todos bajo el mismo techo*. Allá nos van a dar un certificado de que participamos, entonces, eso va a quedar en la hoja de vida de uno.

Stefanía también expresó, frente a tal posibilidad educativa, que: “Esas son cosas que hablan de uno en la hoja de vida... -esa pelada hizo eso, hizo la media técnica, pues, se ve que le gusta hacer sus cosas y es disciplinada, vamos a darle la oportunidad-”. Claudia reafirma: “Eso nos da puntos para Sapiencia y horas de alfabetización”. Las estudiantes ven dichos programas como oportunidades para cualificarse en su proyecto de vida, porque la formación que les ofrecen, desde su óptica, no solo es una forma para ayudar en sus hogares, sino para cualificar el *currículum vitae*.

A su vez, las motivaciones, gustos y formas de participación de las estudiantes, como el deporte, el canto, la danza, el liderazgo y la continuidad en la educación formal, son agrupadas como *motivaciones intrínsecas* (Vásquez et al., 2022), y como modos en que expresan esperanza, anhelos y añoranzas respecto al futuro, respecto al mejoramiento de sus condiciones de vida y las de su familia (Pinzón et al., 2018), y que desde esta experiencia vemos como agencias y modos de (re)existencia en la escuela. Igualmente, la experiencia escolar de las estudiantes se fortalece desde los recorridos académicos, las relaciones interpersonales positivas y el poder contar con su grupo de pares y maestros/as cuando se desmotivan.

El desarrollo y la existencia de los programas y las actividades que las participantes mencionan en sus relatos, son posibilidades que las animan a su permanencia en la escuela, donde ponen en práctica sus talentos y la visualización de otras opciones de vida, una vez terminen su proceso escolar. Por tanto, es importante el reconocimiento de la riqueza/capital cultural que pueden aportar a su entorno de aprendizaje (Oddy et. al, 2022), no solo desde sus habilidades sino desde elementos relacionados con su cultura de origen, como en el caso de las estudiantes afrocolombianas con el baile o en el caso de Erina con su vinculación en las clases: “Con mis profesores no tuve ningún inconveniente, más bien les gustaba preguntarme sobre mi país, del que venía, y me preguntaban cosas relacionadas sobre la política, paisajes, diversas cosas”. De tal modo, la diversidad que se presenta actualmente en la escuela es una oportunidad de diálogo y de acercamiento cultural *in situ*, que se acrecienta a través de la presencia, de la palabra y del intercambio con el/la otro/a.

En este estudio, destacamos algunos de esos modos de existencia que se constituyen en posibilidades para (re)existir y que pueden ser considerados dentro del currículum, tales como las iniciativas y programas artísticos, deportivos y de liderazgo. Estos modos de existencia, que surgen de sus agencias y resistencias, son fundamentales para ampliar la reflexión sobre las formas de

participación de las niñas en la escuela, en tanto se conectan con la fuerza y la voluntad de poder y de acción.

Igualmente, desde las experiencias de algunas de las estudiantes, presentamos la relación de desigualdad que se produce en la intersección entre el género y los deportes, debido a los prejuicios existentes en sus familias, que condicionan su participación en ellos. Mientras tanto, la vinculación con las artes y el liderazgo aparecen como formas de participación que no presentan tantas barreras culturales y sociales, y que, en este caso, ellas han potenciado como otras posibilidades de existencia en la escuela, que construyen y disfrutan por fuera del salón de clase con mayor libertad, pues al parecer, con la música y la danza no existen los prejuicios que encuentran en los deportes, especialmente, en aquellos que son de mayor contacto físico, como el fútbol. En este sentido, las desigualdades de género que se reproducen en los hogares y en la escuela obedecen a estereotipos sociales persistentes (Blández et al., 2007), más que a la motivación y a los gustos de las estudiantes, pues algunas claramente manifestaron su interés por la actividad física, específicamente, en deportes como el fútbol y el balonmano.

### **5.7 El currículum como texto de interseccionalidad**

Abordar el currículum desde una perspectiva interseccional, significa abordar las relaciones de poder y de desigualdad entre las distintas posicionalidades sociales, que se extienden más allá de la escuela y que tienen efectos marcados en los trayectos educativos de niños/as y adolescentes. Igualmente, a partir de la idea del currículum como *todo* lo que sucede en el contexto escolar, es posible entenderlo como un texto de interseccionalidad entre distintas posicionalidades sociales como el género, la clase, la etnia, el origen geográfico y la edad. Esta mirada también se desprende de la consideración de tales posicionalidades, como construcciones sociales que adquieren significados en las distintas transacciones/interacciones entre los individuos y sus contextos sociales.

La comprensión del currículum como un texto de interseccionalidad, implica analizar las relaciones entre el currículum y las posicionalidades sociales de los sujetos que existen en un contexto escolar particular, revisando los discursos curriculares en clave interseccional, de manera que se revelen las relaciones y significados no-visibilizados que se producen entre las categorías/posicionalidades sociales y la escuela.

En este sentido, la experiencia escolar se relaciona con formas de subordinación y de exclusión, que se reproducen en otros contextos cercanos que son vitales para los/as estudiantes. Este carácter relacional entre distintas posicionalidades hace del currículo un texto de interseccionalidad, en el que el género, el origen geográfico, la edad, la clase social, el desplazamiento forzado/migración (en este caso), no son categorías sociales o identitarias fijas y aisladas, sino que coexisten y se relacionan todo el tiempo, actualizando los significados de cada posicionalidad de acuerdo al contexto y a las relaciones que se establecen entre ellas. Así, por ejemplo, si hubiéramos partido de la desigualdad producida únicamente desde el género, hubiésemos pasado por alto que las oportunidades de aprendizaje para las estudiantes no eran iguales, pues en algunos casos, el entrelazamiento con la clase social y el desplazamiento forzado generó experiencias desiguales en su proceso escolar.

A su vez, implica reflexionar sobre la tendencia de algunos discursos emancipadores a adoptar una posición hegemónica, cuando se abordan solo las experiencias escolares desde las relaciones entre género, clase, raza y sexualidad, descuidando la imbricación con otras posicionalidades que pueden generar desigualdades y dominación. Al mismo tiempo, el currículo como un texto de interseccionalidad reflexiona sobre la experiencia de los grupos que han sido subordinados, considerando varias posicionalidades, así como las formas de resistencia y (re)existencia que proponen a las lógicas de opresión y a las formas que mantienen el *statu quo*; tiene en cuenta los vínculos entre la identidad individual y la identidad colectiva; parte de las voces/experiencias concretas de los sujetos y produce el conocimiento de manera relacional, dinámica y contextual. En este sentido, es una forma de visibilizar la diversidad de las escuelas, a través de la comprensión de la naturaleza interconectada de las experiencias de los estudiantes.

Considerando las anteriores premisas, el currículo que se piensa como texto de interseccionalidad está atento a lo que ocurre con personas concretas y en lugares concretos. Esto implica hablar en términos *contextuales, relacionales, complejos y biográficos*, teniendo en cuenta la coexistencia e interdependencia de las diversas posicionalidades de los sujetos en una propuesta curricular.

Desde su *característica contextual*, el currículo en clave interseccional adquiere sentido en las realidades situadas, en este caso, en las instituciones educativas concretas donde se encuentran o legitiman distintas formas de dominación, a través de las prácticas y elecciones culturales

cotidianas. Asimismo, se genera y se transforma a través de las relaciones de poder que se establecen entre el currículo propuesto, y otras posiciones sociales de los/as estudiantes que han sido poco visibilizadas y problematizadas en conjunto. En este caso, por ejemplo, al situarnos en las experiencias de las estudiantes fue inevitable encontrar, en sus narrativas escolares, alusiones directas a dichas posicionalidades sociales que influyeron cotidianamente en su trayecto escolar, que tenían que ver con su historia personal. Tales posicionalidades sociales generaban de distintas maneras la inasistencia, el abandono y la repitencia escolar. De manera específica, la intersección entre el género, el desplazamiento forzado y la clase social fueron posicionalidades que se imbricaron en la realidad de algunas de las estudiantes, que ante las dificultades económicas derivadas por el desplazamiento tuvieron que dejar de asistir un tiempo a la escuela, debido, especialmente, a la división (familiar) del trabajo y los prejuicios en el hogar.

Igualmente, la característica *contextual* del currículo como un texto de interseccionalidad adquiere un nuevo sentido ante las experiencias de las estudiantes, que arriban de otros lugares/territorios lejanos del actual, ya que *la contextualidad* del currículo no se refiere a la inclusión y acoplamiento de ellas a la nueva realidad educativa, sino a la disposición del currículo para acoger el capital cultural y social de los/as estudiantes, que a su vez se manifiesta de diversos modos como, por ejemplo, a través del arte, el deporte y el liderazgo. En este sentido, contextualizar el currículo no significa adaptar una propuesta educativa ya fijada o predeterminada a las condiciones sociales y culturales de un contexto educativo concreto, sino que implica la consideración de las posicionalidades sociales y de las relaciones que en los lugares situados se establecen.

En términos *relacionales*, la interseccionalidad es una perspectiva teórica y una herramienta heurística que tensiona el currículo pensado desde el paternalismo y el asistencialismo, presente en algunas propuestas educativas que no tienen en cuenta la complejidad de las realidades que viven los/as estudiantes, que les impide asistir y llevar a cabo su proceso escolar en términos de equidad y de justicia social. En este sentido, ante dichas propuestas que llegan a la escuela como respuesta a las demandas de las comunidades vulneradas, la mirada interseccional visibiliza las situaciones de poder y de riesgo que se presentan desde otras posicionalidades sociales, que no son suficientemente abordadas por las políticas nacionales y locales, tales como los estereotipos de

género en las familias, los peligros en los recorridos de la casa a la escuela, las realidades económicas de las familias y las condiciones de la extraedad.

De tal modo, en coherencia con las perspectivas educativas críticas, la mirada al currículo como un texto de interseccionalidad posibilita conversar con las realidades sociales de los/as estudiantes, teniendo en cuenta que las relaciones de poder que viven cotidianamente, también se vinculan con construcciones y tensiones históricas, políticas y culturales más amplias, relacionadas con el sistema patriarcal, el capitalismo y el colonialismo.

Esta perspectiva *relacional* también nos convoca a tener en cuenta las agencias y las formas de fortalecimiento del proyecto de vida desde las habilidades, los intereses y los gustos de los/as estudiantes, ya que, como fue expresado por varias de las participantes, para ellas son importantes los espacios de formación que les brindan en la institución, sin embargo, no todos se vinculaban con sus propósitos formativos. En este sentido, es importante que las propuestas educativas (curriculares) estén permanentemente atentas, conversen y se transformen, acorde a las relaciones de poder que se producen en los escenarios sociales y los contextos escolares situados.

Sumado a ello, *la complejidad* hace parte del currículo como un texto de interseccionalidad, en tanto no se reducen las experiencias de los sujetos (estudiantes mujeres en este caso), bajo el lente de una sola categoría o posicionalidad social, y tiene en cuenta las maneras en que los sujetos cuestionan y resisten las lógicas de opresión. En este sentido, al fijarse de manera crítica y reflexiva en las posicionalidades sociales, y en los modos en que sus relaciones crean desigualdades o espacios de resistencia, se propone y se diseña el currículo. Por otra parte, en relación con la complejidad, las posicionalidades sociales desde las cuales las estudiantes nombran su experiencia, muestran los distintos modos y sentidos que adquiere cada posición. De tal modo, *el desplazamiento forzado* aparece vinculado al conflicto armado, a la violencia urbana, a los problemas ambientales, a la migración y los cambios violentos al interior de la escuela (*desplazamiento (intra)escolar*). *La etnia* fue, también, una posicionalidad compleja de abordar desde las experiencias de las estudiantes, en tanto las tres participantes evitaron hablar desde ese escenario, contaron poco de sus lugares de origen geográfico y de las raíces culturales, prefiriendo, en algunos casos, guardar silencio. *El género* como una posicionalidad en constante tensión entre los prejuicios familiares/sociales y la mirada personal en “darse el lugar”, apostando por otros modos de ser y de existir, no solo en la escuela sino en otros lugares. *La edad* es una posicionalidad

que aparece vinculada a la segregación y al control en la escuela, en tanto es un factor determinante para hacer parte de las propuestas educativas flexibles. Sin embargo, es una posicionalidad social que se deriva y es consecuencia de las desigualdades generadas en otras posicionalidades, como la clase social y el desplazamiento forzado. A su vez, *la clase social* es una posicionalidad que se alimenta cíclicamente con el desplazamiento forzado, el género y la extraedad, en tanto la inasistencia, el abandono y la repitencia se relacionan con las dificultades que se derivan de las demás posicionalidades sociales. Estas imbricaciones, conexiones y coexistencias entre los lugares en que se posicionan los sujetos, que a la vez son dinámicos e interdependientes, nos permiten hablar de la complejidad presente en el currículo como un lugar interseccional.

Además del acercamiento a las experiencias de las mujeres como documentos primarios en el análisis interseccional, la perspectiva *biográfica* es una posibilidad de reconocer los lugares habitados, los deshabitados, las interacciones sociales, las tensiones, los riesgos y las motivaciones, así como los proyectos que les motivan y se pueden fortalecer en su proceso escolar. El *currere* que expresa ese trayecto y ese recorrido que no es lineal, sino que se mueve, conversa y se produce desde distintos lugares y experiencias vitales, encuentra desde la biografía una forma de reconocimiento de las relaciones de poder que se reproducen, pero también de los diversos modos de existencia de los/as estudiantes. En este sentido, el acercamiento desde la biografía implicó ir más allá de las narrativas hegemónicas de la experiencia escolar, para ubicarnos desde lo que tenían por decir las niñas y adolescentes sobre su trayecto educativo, en tanto la infancia/adolescencia ha sido una de las categorías subordinadas y casi siempre representadas desde marcos comprensivos que privilegian la mirada adulta y académica.

Considerando lo anterior, es importante que el currículo vaya más allá de las definiciones fijas y las pretensiones de comprender, dentro de una misma categoría, la realidad y experiencia diversa de las personas. A su vez, no perder del foco de atención que no existen, independientes, de las demás posiciones y categorías.

El currículo como texto de interseccionalidad, piensa lo que ocurre con los estudiantes y los/as maestros/as concretos/as y en lugares concretos, y ello implica tener unos cuidados relacionados con la universalización de sus experiencias o con la superposición de unas posicionalidades sociales sobre otras, al mismo tiempo, mantener un cuidado epistemológico y ético para no caer en lo que Mohanty (2008) llama “colonización discursiva” de las

---

heterogeneidades de las mujeres. Igualmente, la no clasificación y estandarización de los/as estudiantes en categorías cerradas, pues el desplazamiento forzado, así como el género, la edad, la clase social y la etnia, pueden connotar elementos diferentes acordes a las experiencias y lugares de enunciación de los sujetos. En tal sentido, desde el currículo es importante mantener la atención para no hablar de las mujeres como un colectivo homogéneo, constituido y coherente.

Por su parte, al abordar el género como una posicionalidad central en términos de las interacciones y experiencias de las niñas/adolescentes situadas en un contexto escolar concreto, es importante que el currículo trascienda la mirada dual producida desde la lógica occidental, que opone a la mujer del hombre, e invisibiliza los contextos y otras experiencias sociales significativas para ellas. Por otro lado, implica partir de las conexiones entre sus diversos posicionamientos con la práctica, las historias individuales, colectivas y situadas. El reduccionismo y la comparación con otros escenarios y contextos geográficos es peligroso, ya que resulta en la colonización de los elementos de la existencia cotidiana. También, consideramos importante el cuidado con aquella mirada a las mujeres/niñas víctimas, que olvida su resistencia colectiva y contextualizada, y que las deja como objetos y sumidas en la pasividad.

## Capítulo 6

### Reflexiones acerca del currículo como un espacio de acogida y un texto de interseccionalidad

El propósito de la investigación estuvo orientado por unos lentes que buscaron la comprensión de la realidad desde una experiencia escolar situada. En este capítulo de cierre, “las conclusiones” son puntos de reflexión derivados del encuentro que tuvimos con las experiencias escolares, de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, por una o varias razones. En este sentido, las líneas que presentamos son puntos para continuar la conversación y no pretenden convertirse en prescripciones. Más bien, son una invitación para ampliar las posibilidades teóricas y prácticas del currículo en una perspectiva interseccional y, a la vez, como un espacio de acogida, que devela las miradas de las niñas y adolescentes despojadas en el “*tercer mundo/sur*” (Mohanty, 2008). En este sentido, asumimos el currículo como un texto fundamental para pensar la interseccionalidad: *el currículo como un texto de interseccionalidad*, que se actualiza en las relaciones escolares entre el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la edad, la etnia y el origen geográfico.

Estamos de acuerdo con el cuestionamiento al universalismo que se plantea desde distintas políticas educativas (curriculares) y desde diferentes movimientos sociales, que en defensa de los derechos de los sectores subordinados, asumen modos de hablar sobre la experiencia del/la otro/a desde categorías cerradas, que presentan las relaciones de poder desde unos lentes fijos y desde los cuales invisibilizan lo que las personas, en este caso, las niñas y mujeres, tienen por decir a partir de su experiencia escolar.

#### 6.1 Más allá de la inclusión. La mirada al currículo desde la acogida

El currículo como un *espacio de acogida* es una posibilidad que adquiere sentido, puntualmente, desde los modos de existencia de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, provenientes de distintos contextos rurales y urbanos, de clase social baja y, en algunos casos, en extraedad. Desde sus experiencias, manifestaron los sentidos que tiene habitar la escuela, a partir de una propuesta curricular implementada en una de las instituciones con mayor número de estudiantes desplazados/as en la ciudad de Medellín. Desde esta perspectiva, si bien hay aspectos formales y prácticos que pueden ser cuestionables desde la mirada al currículo en su prescripción,

o desde la mirada de los/as maestros/as, directivas y acudientes, en este caso, los cuestionamientos y las posibilidades del currículo fueron presentados desde las voces de las estudiantes, como un grupo social que, situado en distintas posicionalidades sociales, ha vivido desigualdades en su trayecto escolar. En esta medida los sentidos del currículo que se presentan devienen de los modos de existencia de las estudiantes. Ellas, encuentran en la escuela posibilidades educativas que se enlazan, inicialmente, con la apertura y la flexibilidad que se da a través de las interacciones propiciadas por una propuesta educativa curricular que busca flexibilizarse, y que se lleva a la práctica, no sin tensiones y dificultades debido a las dinámicas propias del currículo oficial.

A partir de las conversaciones, destacamos que el currículo como un *espacio de acogida* tiene que ver con espacios abiertos, vinculados con la naturaleza y con el cuidado de los animales; con las relaciones amistosas y de confianza con sus maestros/as y compañeros/as; con el juego y con las actividades artísticas donde pueden manifestar sus habilidades, gustos y talentos; con el trabajo cooperativo; con los espacios de participación deportiva y de liderazgo; con la integración de las áreas y con grupos poco numerosos, que les permiten unas interacciones más cercanas entre estudiantes y maestros/as. Estas posibilidades que algunas estudiantes vivenciaron, especialmente, desde la propuesta educativa flexible, dan cuenta de las estrategias que la escuela, los/as maestros/as y los/as estudiantes (re)crean a partir de una propuesta educativa que fue pensada para contextos rurales y que, en este caso, se lleva a cabo en un contexto social urbano.

Igualmente, a partir de los resultados presentados, es importante mencionar que las características del currículo como un espacio de acogida, tales como *la flexibilidad, la familiaridad, el cuidado y la hospitalidad*, posibilitan que las estudiantes regresen, permanezcan y establezcan nuevos lazos de confianza que son importantes en su aprendizaje. *La flexibilidad* es un aspecto que encuentran reflejado desde las posibilidades de reingreso al sistema educativo, pero en este caso, más allá del acceso, tiene que ver con los modos de organización del espacio, del tiempo y de los contenidos académicos, que son integrados y que vinculan el contexto. *La familiaridad* tiene que ver con las relaciones sociales y con los momentos en las clases, en los descansos, en las actividades culturales, que se vinculan con sus biografías y escenarios educativos previos al desplazamiento forzado. *El cuidado y la hospitalidad* tienen que ver con la apertura, el diálogo y la confianza que se propicia entre ellas con los/as maestros/as, en quienes encuentran posibilidades de comunicación y acercamiento.

Igualmente, para las estudiantes es importante en su trayecto educativo la vinculación de las artes, el deporte y los escenarios de participación y de liderazgo. En este sentido, el currículo se revitaliza en clave de los talentos, los deseos, y las proyecciones de vida de las niñas. De ahí que se destaquen sus modos de existencia desde los espacios que institucionalmente les posibilitan ese despliegue.

El currículo como un espacio de acogida, es un escenario educativo que (re)construye la confianza, además de posibilitar la conversación y la creación del conocimiento desde lugares y formas comunes, que vinculan la historia y el contexto de los/as estudiantes; es un espacio que, en primera instancia, restaura la seguridad y la estabilidad emocional perdida con el desplazamiento forzado.

Sin embargo, el desplazamiento (intra)escolar es una forma de desplazamiento forzado que existe en la escuela ante los cambios abruptos que se dan al pasar de una propuesta educativa flexible que les posibilita modos de existencia ligados a la cooperación, al cuidado, a la naturaleza, a la amistad, a la propuesta que regulariza la educación media, grados décimo y undécimo (en este caso).

Por ello, esta perspectiva de la acogida también implica tener cuidado con los discursos educativos que arriban a la escuela, y que desconocen, muchas veces, las formas en que se configuran y reconfiguran las diversas posicionalidades sociales de los/as estudiantes, además de minimizar las acciones y agencias que se producen al interior de las comunidades. Desde esta perspectiva, cuestionamos las propuestas educativas que buscan la adaptación de los/as estudiantes sin tener en cuenta las particularidades de sus experiencias, pues, a veces, ante la urgencia de responder a la alfabetización y a la educación para el trabajo, las propuestas educativas pueden llevar a nuevas formas de exclusión y a un *desplazamiento forzado (intra)escolar* que produce un nuevo ciclo de inseguridades, de inestabilidad y de desmotivación, que llevan al abandono escolar.

Estos desplazamientos forzados (intra)escolares que se dan en la escuela ponen en tensión las prácticas y estrategias de acogida que desarrollan algunos/as maestros/as cotidianamente en sus clases, ya que se generan rupturas con las metodologías, interacciones, formas de acercamiento y la construcción del conocimiento desde la integración de saberes, la flexibilización acorde a la edad, cultura y necesidades educativas de los/as estudiantes, lo que indica que tales desplazamientos no son solo espaciales/físicos sino sociales, simbólicos y culturales.

## ***6.2 Los modos de existencia desde el currículo como un texto de interseccionalidad***

Los modos de existencia en la escuela, de las niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada, son únicos, además, están permeados tanto por las formas y las disposiciones curriculares de un contexto escolar particular, como por las relaciones de poder que se generan en estos y en otros escenarios sociales/culturales, como la familia y la comunidad. En este sentido, el currículo como un texto de interseccionalidad no presenta la diversidad como un conjunto de categorías sociales y culturales aisladas de los/as estudiantes, sino que actualiza cada una de las posicionalidades sociales en que ellos/as se encuentran o identifican, develando y problematizando las desigualdades que se pueden generar en sus interconexiones.

En este caso, a partir de las experiencias de las estudiantes encontramos que el *desplazamiento forzado* es una posicionalidad compleja que tiene variadas causas, y que además de todas las implicaciones emocionales, materiales y simbólicas para quienes lo viven, sostiene y acrecienta problemáticas sociales complejas, como la pobreza, la repitencia y el abandono escolar (que lleva a la extraedad), la pérdida del vínculo con el territorio, las dificultades mayores para la asistencia y la continuidad educativa de las mujeres, debido a la distribución (familiar) del trabajo.

En este sentido, el desplazamiento forzado es una posicionalidad que mantiene la matriz de dominación (Collins y Bilge, 2019), al reproducir mayores desigualdades en cada uno de los posicionamientos sociales de las estudiantes mujeres, afectando su trayectoria escolar y sus proyectos de vida. Igualmente, es importante resaltar, desde los resultados presentados, la experiencia de múltiples y nuevos desplazamientos forzados que se derivan de la crisis socioeconómica generada en las familias, como consecuencia del primer desplazamiento.

El origen geográfico de las estudiantes es una posicionalidad que señala la magnitud del desplazamiento forzado en Colombia, en tanto refleja la diversidad de contextos que han sido golpeados por el conflicto armado interno, y que abarca tanto los espacios rurales como los territorios urbanos. A su vez, de acuerdo con los resultados presentados, el contexto geográfico aparece en las narrativas de las estudiantes, al estar conectado con el afecto por la naturaleza, por los animales y por los espacios abiertos, y en algunos casos, con el agrado y la importancia que algunas de ellas manifiestan sobre estar en grupos pequeños, donde las interacciones son más cercanas y les recuerdan las experiencias educativas en el contexto rural. Estos vínculos con la

escuela, expresados por las estudiantes, nos llamaron la atención sobre la importancia de priorizar y fortalecer las propuestas educativas curriculares, con elementos que incorporen la relación con la naturaleza, a su vez, garantizando relaciones sociales más cercanas con maestros/as y compañeros/as, a través de grupos pequeños.

Las desigualdades educativas que se producen en términos del género aparecen explícitamente conectadas con otras posicionalidades sociales, tales como la clase social, la edad y los prejuicios culturales que existen en sus familias. En este sentido, las oportunidades educativas de las niñas/adolescentes/mujeres siguen siendo condicionadas, en algunos casos, por las dificultades económicas de sus hogares, por la distribución (familiar) del trabajo, por las barreras existentes en relación con algunos espacios tradicionalmente ocupados por los hombres, como los escenarios deportivos, de participación y de liderazgo. En este caso, la posicionalidad del género en la escuela se complejiza, en tanto las desigualdades sociales no se resuelven solo con garantizar el acceso, sino con una mirada amplia de la realidad social de las niñas y adolescentes escolares, quienes deben dejar de estudiar por priorizar el cuidado y el estudio de sus hermanos/as, o ayudar económicamente en sus hogares. Esta situación también se vincula con la *extraedad* de algunas de las estudiantes, que como presentamos en este estudio, no solo dejaron de asistir a la escuela debido al desplazamiento forzado, sino por las situaciones de vida al interior de sus familias.

En este caso, la interseccionalidad nos permitió acercarnos a las experiencias individuales, pero también reconocer las desigualdades producidas por la imbricación de distintas posicionalidades sociales. En este sentido, no solo nos acercamos desde los lentes del género, centrado en las experiencias de las estudiantes, sino desde su relación con los desplazamientos forzados, la clase social, el origen geográfico, la etnia y la edad, puesto que, abordar la realidad desde una de las categorías, excluía la experiencia que las estudiantes referían desde las demás posicionalidades. En consecuencia, el currículo como un texto de interseccionalidad permite reconocer las tensiones y posibilidades que emergen, justamente, de la relación entre distintas posicionalidades o categorías sociales.

Los estudios de género en la escuela, y en particular, en el currículo, han realizado análisis importantes acerca de las formas de producción y reproducción de estereotipos y roles de género, vinculados a discursos patriarcales, en los distintos modos en que el currículo se presenta (prescrito, real y oculto). Sin embargo, en el caso de esta investigación, se pueden reconocer las maneras en

que la desigualdad se produce y reproduce en la escuela, no solo por las prácticas/contenidos excluyentes y sexistas, sino por otras posicionalidades sociales que contribuyen a que la experiencia escolar de las niñas y mujeres adolescentes sea diferente y, a veces, más compleja.

A su vez, en lugar de considerar que el desplazamiento no guarda relación con posicionalidades como el género, el origen geográfico, la edad, la clase social y la etnia, destacamos distintas formas de desigualdad derivadas de las imbricaciones entre tales posicionamientos sociales. Así, por ejemplo, encontramos como expresiones de esa desigualdad *la repetencia* y *el abandono*, debido a los múltiples traslados que se dan al interior de la ciudad por otros desplazamientos forzados, generados por el conflicto (intra)urbano o por las condiciones socioeconómicas de sus familias. Tales expresiones nos sugieren pensar y proponer el currículo desde marcos comprensivos, amplios y flexibles, de manera que tenga en cuenta las causas/condiciones que las producen.

Igualmente, desde las experiencias de las estudiantes resaltamos lo que, para ellas, significan oportunidades escolares para volver y habitar la escuela: *el afecto, la amistad, las actividades deportivas, artísticas y de convivencia, y la flexibilización de tiempos y espacios*. Son modos de existencia en la cotidianidad que dan cuenta de las posibilidades para habitar la escuela y que encontramos articulados desde las relaciones que las estudiantes establecen con espacios para el aprendizaje, y que van más allá de los salones de clase, pues encuentran en los patios, en la huerta, en los galpones, en la cancha y en los jardines, otras oportunidades relevantes de aprendizaje social, en tanto los vínculos con sus compañeros/as, maestros/as y el contexto se fortalecen. En coherencia, sus modos de existencia tienen que ver con aquellas actividades donde participan y expresan sus habilidades y disposiciones estéticas/políticas.

Al mismo tiempo, los modos de existencia se expresan desde las resistencias que se generan, debido a la preponderancia y relevancia explícita sobre las formas técnicas y homogeneizadoras del currículo cuando, a través de algunas disposiciones y lineamientos, se busca la nivelación y regularización de los/as estudiantes, sin tener en cuenta lo que ellos/as valoran y ven significativo de dichas propuestas educativas. La resistencia también se expresa en el cuestionamiento hacia las formas y metodologías que algunos/as maestros/as implementan, donde se invisibilizan o niega su participación.

Por su parte, las (re)existencias tienen que ver con las expresiones y modos de participación que las estudiantes aprovechan, crean y fortalecen en la escuela, y que las motivan, también, con las formas que encuentran para no dejar de asistir, a pesar de los peligros que les circundan en su contexto (familia-barrio-comunidad).

### 6.3 *Algunas Implicaciones*

#### 6.3.1 *Para futuras investigaciones*

Partiendo de los resultados presentados en esta investigación, consideramos importantes algunos puntos para ampliar la discusión, en relación con el currículo como un espacio de acogida y desde la interseccionalidad:

*Mirada a las experiencias desde el currículo.* Es importante continuar fortaleciendo el elemento biográfico y experiencial del currículo, puesto que es una de las maneras en que se pueden reconocer distintas percepciones en torno al desarrollo de las propuestas curriculares que se implementan en la escuela, y al mismo tiempo, se pueden reconocer las agencias, las posibilidades y las formas de resistencia que se generan en los contextos escolares por parte de los/as estudiantes. En este caso, partir de las experiencias escolares de las estudiantes que fueron desplazadas, significó un acercamiento respetuoso a sus historias de vida, más precisamente, a los fragmentos biográficos que ellas vincularon con sus trayectos escolares. Consideramos que, para futuras investigaciones, es importante la ampliación con otras categorías o posicionalidades sociales, como las capacidades y talentos, puesto que, como el desplazamiento forzado y la edad, constituyen categorías poco exploradas en los estudios interseccionales y en su mirada a la escuela y al currículo.

*Perspectiva de la acogida en el currículo.* En este caso, la acogida desde las experiencias escolares de las estudiantes, no solo presentó las posibilidades del currículo para volver a habitar la escuela después del desplazamiento forzado, sino las formas de participación que ellas encontraron para expresar, nuevamente, sus potencialidades, por tanto, es importante ver esta perspectiva más allá de las lógicas paternalistas y asistencialistas, visibilizando lo que ellas proponen y agencian, es decir, preguntarse por la acogida desde su dimensión política.

*Análisis del currículo en clave de la interseccionalidad.* Esta perspectiva no solo nos permitió reconocer las relaciones de poder que se construyen desde las posicionalidades de las estudiantes, sino que es una perspectiva que nos direccionó al abordaje de las relaciones de poder

que se construyen entre ellas, afectando su trayecto escolar. En esta línea, es importante analizar cómo establecer diálogos entre formas de investigación de la interseccionalidad, y las realidades y contextos escolares concretos.

*El currículo desde una perspectiva de género.* Las estudiantes tienen elementos que señalar y experiencias que contar desde su realidad escolar situada, en relación con las propuestas educativas que se implementan actualmente. En este caso, presentamos una mirada, desde una realidad escolar particular, que es importante porque pone en evidencia los elementos que son significativos para ellas, lo que deben repensarse y cuestionarse. En este sentido, al partir de las experiencias de las estudiantes y generar líneas que se proponen desde su experiencia situada, se busca problematizar las propuestas y estrategias que están llegando a la escuela para ser ejecutadas por los maestros/as, pero a la vez, aportar a esas otras formas de producción del conocimiento que son gestionadas al interior y que, en algunos casos, representan oportunidades importantes para las estudiantes.

*Extender la pregunta por los modos de existencia de los/as maestros/as desde el currículo.* En este caso, la exploración por los modos de existencia estuvo centrada en las estudiantes. Sin embargo, a partir de ellas se vislumbraron algunos modos de existencia de los/as maestros/as, quienes, a partir de sus disciplinas de formación, experiencias y vínculos con el contexto, interactúan y generan disposiciones particulares que son importantes de abordar desde sus propias experiencias. Igualmente, es importante hacerlo desde sus diferentes posicionalidades.

*Los desplazamientos forzados (intra)escolares.* A partir de este estudio, señalamos que existen desplazamientos internos en la escuela que generan rupturas, que significan pérdidas y desmotivación, ya que después de recuperar una cierta estabilidad y seguridad, separarse de su grupo o de sus maestros/as por las condiciones internas de la organización escolar, implica un nuevo ciclo de nuevas adaptaciones e inicios que no son fáciles, en este sentido, es importante explorar esos otros desplazamientos forzados que se producen en la escuela y en el currículo, igualmente, por las formas/estrategias en que se aborda, previene o articula la política pública actual.

*A nivel metodológico.* En este caso, partimos de las posicionalidades que las estudiantes participantes identificaron o nombraron a través de sus narrativas. Tener como punto de partida esas realidades/posiciones que las participantes nombran, permite un marco de comprensión no

colonial que surge desde la mirada exclusiva del/la investigador/a. Esta es una responsabilidad ética que debe estar presente desde el inicio de la investigación, ya que en el proceso pueden aparecer sentidos, lugares o categorías sociales que no se habían considerado desde el inicio. Igualmente, en este caso, fue importante establecer las posiciones que, desde mi trayecto biográfico, estuvieron presentes en la interpretación de los resultados.

*El estudio narrativo y con una perspectiva feminista.* Se posibilitó que la investigación se desarrollara de una manera fluida y acorde a los espacios, tiempos y modos de narración (diversos) que eran cómodos para las participantes. La investigación como una conversación y como una construcción conjunta implicó, en este caso, que la investigadora principal tuviera apertura a los cambios y las dinámicas institucionales, a la inasistencia de las estudiantes en algunos encuentros, a los silencios de algunas de ellas. En este sentido, la investigación educativa no debe partir de marcos cerrados, inflexibles, sino dinámicos y que conversen con las lógicas del contexto escolar. Por otra parte, no solo valoramos las posibilidades de la narrativa como un proceso dialógico que permite el acercamiento y el reconocimiento de los sentidos que las niñas y adolescentes dan a su experiencia escolar, sino que resaltamos la potencialidad e importancia que tiene dentro de los estudios con perspectiva interseccional, en la medida en que el acto de narrar involucra el acto de recordar situaciones de vida, que no son exclusivas de un posicionamiento social, sino que expresan situaciones donde mutuamente se vinculan (Hancock, 2007).

*Posicionalidades de las investigadoras.* Como investigadora, siempre estuvo la tensión entre lo que interpretaba y el respeto por lo que las estudiantes querían expresar sobre esa realidad. Desde los marcos teóricos e interpretativos que me acompañaban, fue posible escudriñar las lógicas de dominación y exclusión presentes en la escuela, además de lo que ellas manifestaban como oportunidades para terminar sus estudios. De este modo, es importante considerar y construir, dentro del proceso de análisis e interpretación, *un momento o fase* donde se converse sobre las líneas de sentido y las interpretaciones que surgieron por parte de la investigadora, puesto que es un ejercicio de negociación y legitimación importante, frente a lo que ellas ven y sienten de la realidad.

### 6.3.2 *Para el currículo*

El currículo visto como un espacio de acogida contribuye con la (re)existencia, porque otorga espacios para pensar, para participar, para confiar, para encontrarse con el/la otro/a y para

volver a habitar la escuela. Sin embargo, cuando es pensado e implementado de manera desarticulada de todos los espacios de formación, se genera un desplazamiento (intra)escolar que es abrupto y rompe con el proceso educativo logrado en las propuestas que se flexibilizan. Esto hace el llamado para que los/as maestros/as y las directivas estén atentos/as a las estrategias que proponen y se desarrollan en la cotidianidad escolar, y que posibilitan que los/as estudiantes se vinculen activamente desde sus intereses, gustos y necesidades. De ese modo, se podrían potencializar aquellos elementos y conocimientos que están siendo valiosos, pues contribuyen con la permanencia de los/as estudiantes en la escuela.

En este caso, las propuestas educativas (curriculares) flexibles son una práctica que ha tenido un valor importante para la experiencia escolar de las estudiantes que fueron desplazadas, por tanto, recuperar algunos de esos elementos para ser analizados, repensados y recontextualizados, es una invitación que consideramos importante para continuar revisando una propuesta local.

Igualmente, consideramos que es importante que *la flexibilidad, la hospitalidad, el cuidado y la familiaridad* sean parte constante del currículo, y no solo como características que se adoptan en ciertos programas o propuestas para algunos contextos escolares. Eso implica revisar los significados y discursos que se han instaurado a nivel nacional, local e institucional sobre el currículo, que continúan con una mirada técnica, instrumental, neutra y estática. Asimismo, consideramos que es importante que *los contenidos, las metodologías, la evaluación, los espacios y los recursos* se piensen desde tales principios. En este sentido, es importante que los contenidos propuestos dialoguen con el contexto y las historias de los/as estudiantes; que las metodologías integren diversas formas y ritmos de aprendizaje, así como sus habilidades, gustos y proyecto de vida; que la evaluación esté claramente articulada con cada uno de los espacios donde se construye y negocia el conocimiento, considerando las distintas formas de expresarlo; que el espacio de dicha construcción pueda ser negociado y vinculado con otros escenarios como los patios, la cancha, la huerta, el jardín, donde la convivencia y la participación se desarrollan como contenidos importantes de la cotidianidad escolar, y en esta misma línea, que los recursos empleados conversen con las necesidades manifiestas por los/as estudiantes en su experiencia escolar, lo cual vincula sus expresiones artísticas, intereses deportivos y el medio ambiente.

Por otra parte, consideramos importante continuar el acercamiento y la exploración al currículo como un texto de interseccionalidad, en tanto existen propuestas y discursos educativos que, desde sus prácticas, refuerzan las desigualdades al abordar las culturas y las posicionalidades sociales como categorías universales, estáticas y descontextualizadas. En este sentido, no solo es la *educación bancaria* la que puede reforzar las desigualdades sociales existentes, sino la invisibilidad, el silenciamiento y la ausencia de una mirada crítica y más amplia, que acoja las experiencias que se generan desde la imbricación de distintas posicionalidades en la vida de las estudiantes. De este modo, sugerimos la importancia de fortalecer espacios de reflexión dentro de las comunidades educativas, que posibiliten visibilizar sus experiencias e intereses, ya que marcaría una línea coherente hacia la construcción de una propuesta curricular situada. Esto ligado a la idea del currículo como un texto abierto a la conversación, a la contingencia y a las transformaciones que se producen en/desde la cotidianidad escolar.

Por otra parte, es importante mencionar, en relación con los/as maestros/as, que el currículo como una construcción sociocultural y como un trayecto biográfico también es performativo y, por tanto, es un texto que adquiere un sentido de partitura y de *guion* que es interpretado y actuado de diversas maneras por los/as maestros/as, y en tal medida, se pueden generar lógicas de dominación, y otras que le resisten. En esa actuación no solo se encuentra expuesto lo que el currículo prescrito propone, sino aquello que el/la maestro/a es. Por tanto, estar atentos a los propios posicionamientos sociales, es una forma coherente de pensar y (re)pensar la interpretación que le damos al *guion*, las posibilidades de negociación que debemos establecer con el contexto y con los/as estudiantes.

Por ello, como sujetos del currículo, desde una perspectiva interseccional, es posible abordar, analizar y acoger las posiciones/categorías sociales que han hecho parte de la construcción de nuestra identidad, influyendo en la interpretación y las formas de actuación en el aula pues, cuando hacemos una elección, lo hacemos teniendo en cuenta esos lugares de enunciación y también de rupturas que hemos vivido. En este sentido, las elecciones que realizamos siempre están cruzadas por esos lugares de enunciación que hemos habitado.

En este sentido, tener en cuenta la interseccionalidad como una categoría analítica en la formación y profesión del/la maestro/a, no solo ayuda a situarnos y a reflexionar sobre los propios y diversos lugares de enunciación, sino que puede ayudar a comprender, de manera crítica, las

formas en que nos disponemos como reproductores o disruptores de discursos y prácticas que legitiman la desigualdad social.

### 6.3.3 *Para la política pública*

La forma prescriptiva del currículo, que a veces se materializa en propuestas para responder a las necesidades de inclusión, tales como “*Los modelos educativos flexibles*” en Colombia, pueden caer en formas coloniales y reproductoras de desigualdades sociales, cuando niegan o no tienen en cuenta el poder de agencia de las personas y de las comunidades, o cuando no hay unos marcos analíticos y comprensivos amplios del contexto y de las formas en que se relacionan las distintas posicionalidades sociales. En este sentido, los discursos educativos que buscan la “inclusión”, generalmente contruidos desde lentes externos, han buscado que los estudiantes se ajusten a las exigencias actuales del mercado, y en dicho afán, invisibilizan y silencian otras posibilidades de existencia que han sido generadas de las resistencias de maestros/as y estudiantes, y de las formas de “adaptación” que ellos/as proyectan. Tales propuestas están enfocadas en convocar, dar la apertura y el acceso, pero una vez dentro, empieza una suerte de carrera por “la adaptación” y “la supervivencia” al interior de la escuela.

Las propuestas educativas flexibles que se implementan tienen algunos elementos que son importantes en la experiencia escolar de las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada en tanto les posibilita sentirse seguras, acogidas y empezar a desplegar sus habilidades, a mostrar y desarrollar sus talentos, a comunicarse. De ahí que sea importante revisar los elementos y principios que flexibilizan el currículo en todos sus componentes y en todos los niveles de la educación formal, así como los despliegues y las formas de concreción en los contextos escolares actuales, de modo que se acompañen los procesos de construcción y formación en relación con las necesidades y potencialidades de sus comunidades.

En este sentido, es importante que las políticas educativas y las propuestas curriculares flexibles, que se derivan de ellas, sean repensadas partiendo de una mirada situada. Del mismo modo es importante repensar la flexibilización para la educación media -grados décimo y undécimo- toda vez que el tránsito entre la educación básica secundaria y la media genera rupturas y desmotivación para las estudiantes.

Frente a la relación entre la edad, el género, el desplazamiento forzado, la etnia y la clase social, en este caso, presentamos la tensión y la amenaza de la exclusión en la escuela, debido a la

ausencia de políticas públicas que piensen más allá de la inclusión educativa de los niños, las niñas y adolescentes que viven en situaciones vulnerables. Por ello, sugerimos que las políticas públicas deben partir de las realidades concretas, de las prácticas y proyectos que existen y que, a veces con escasos recursos, alientan y consiguen la permanencia de los estudiantes, respetando sus potencialidades.

Las propuestas educativas pensadas desde marcos alejados de los contextos escolares pueden profundizar la exclusión, en la medida en que se responde a los indicadores de acceso, pero invisibilizan otras realidades complejas que afrontan a diario las instituciones, los/as maestros/as y los/as estudiantes en condiciones de vulnerabilidad al asistir a la escuela. En este sentido, consideramos que es importante que se analicen, de manera situada, las dificultades socioeconómicas, los impedimentos en la motivación y la atención derivados de problemáticas en las familias, las amenazas y dificultades de asistencia por el conflicto armado (intra)urbano, las formas de intimidación y las violencias que viven las niñas y adolescentes, alrededor de su asistencia a la escuela. En relación con este último punto, ante los factores de riesgo que enfrentan las estudiantes en su experiencia escolar, relacionados con los prejuicios en sus familias, los peligros en los trayectos, la distribución -familiar- del trabajo, es importante que las escuelas cuenten con redes de apoyo institucional a nivel comunal y local, ya que existen muchos riesgos que están por fuera de los contextos escolares y que incrementan las posibilidades de abandono escolar de las estudiantes.

La formación de maestros/as requiere de una mirada más amplia frente a la acogida de los/as estudiantes desplazados/as, y desde las diferentes posicionalidades que habitan, frente a la sensibilidad y las maneras de dialogar con las realidades diversas. Esto requiere profundizar (en todos los niveles de su formación, y cuando está en el ejercicio) en el acercamiento al currículo más allá del discurso técnico y que, desde una mirada crítica, no solo se pregunte por el conocimiento seleccionado y a quien beneficia y deja por fuera, sino que se analice la complejidad de existir/habitar la escuela ante la imbricación de posicionalidades sociales que producen desigualdades.

Pensar en políticas públicas para la población desplazada de manera forzada, debe contemplar mecanismos que garanticen que los/as estudiantes asistan en condiciones seguras, que haya acceso al transporte para quienes viven alejados/as de las escuelas, y que exista en ellas de

manera integrada, un currículo que se piense y se reconfigure en su práctica desde la acogida. Esto implica que la formación de maestros/as (de manera continuada) aborde el currículo como un texto cultural, contingente y abierto a los cambios que devienen de las realidades sociales, y que exista un acompañamiento acorde a las necesidades y particularidades de los contextos escolares.

#### ***6.3.4 Recomendaciones el contexto escolar de la investigación***

La propuesta de educación flexible pensada para los/as estudiantes en extraedad, reúne algunos elementos pedagógicos y curriculares que incluyen las distintas posicionalidades sociales y que permiten, a nivel institucional, la acogida paulatina de estudiantes que están en extraedad por distintas condiciones que se derivan de sus realidades económicas, sociales y personales. Sin embargo, es importante analizar críticamente la propuesta educativa flexible “Caminar en Secundaria” para los contextos educativos urbanos, y problematizar su tendencia a la homogenización, ya que en términos prácticos, hay principios que los/as maestros/as han desarrollado y que son importantes para la permanencia de las estudiantes, por ejemplo, *la flexibilidad, la integración con el contexto, el trabajo cooperativo, el fortalecimiento de las relaciones sociales horizontales y el cuidado.*

No obstante, es un avance que se pierde y se desestabiliza cuando los/as estudiantes deben pasar al aula regular, por lo que sugerimos analizar y fortalecer tales principios en su proyecto educativo institucional, orientado a la convivencia y a la diversidad. Tal articulación en ambas sedes, como una propuesta educativa de acogida, por un lado, puede favorecer la permanencia y la motivación de los/as estudiantes, y por otro, fortalecer una propuesta educativa alternativa desde el liderazgo y aquellos elementos artísticos, deportivos y culturales que resaltan en sus modos de existencia en la escuela.

Por lo tanto, sugerimos fortalecer los escenarios de participación y expresión artística (desde distintas formas como la música, la danza y el diseño), y deportiva (no solo el fútbol), liderados y propuestos por las estudiantes. En este sentido, podrán potencializarse elementos culturales y étnicos, en términos de las agencias de las niñas y adolescentes, que son importantes en su convivencia y motivación.

---

## REFERENCIAS

- Acaso M. y Nuere S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220.
- ACNUR. (2021). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. UNHCR - The UN Refugee Agency.
- Agudelo-Torres, J. F., Clavijo-Zapata, S. J. y Vanegas-Rojas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (84), 1-12.
- Aguilera-Valdivia, M. (2023). Performances en el aula. *Perfiles Educativos*, 45 (180), 8-25.
- Ajayi, T. F. (2020). Women, Internal Displacement and the Boko Haram Conflict: Broadening the Debate. *African Security*, 13 (2), 171-194.
- Ajayi, T. F. (2020). Women, Internal Displacement and the Boko Haram Conflict: Broadening the Debate. *African Security*, 13 (2), 171-194.
- Álvarez, M. (2017). *La escuela en el contexto del desplazamiento forzado por la violencia: un estudio sobre el sentido del lugar de la escuela desde la experiencia de dos docentes de la ciudad de Cali* (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- Amézquita, L. y Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de género y la interseccionalidad. *Historia de la educación latinoamericana*, 22 (35), 65-86.
- Andrade, J. A. (2014). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora USB*, 14 (2), 649-668.
- Angulo, M. y Rojas, Y. (2021). Desplazamiento forzado y niñez: experiencias en las aulas. *Runas. Journal of Education and Culture*, 2 (3), 1-10.
- Apple, M. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (6), 685-690.
- Araya, K. (2016). *Prospección de identidades de género desde el marco curricular y textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales* (tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Arellano-Córdoba, S., Cabezas-Palma, L. y Bustos-Rosero, L. (2022). Factores protectores y de riesgo en el desarrollo de la resiliencia, en niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado por conflicto armado. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 13 (1), 71-83.
- Aristizábal, M. (2012). La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 y su influencia en las reformas educativas en Colombia. *Acción Pedagógica*, (21), 28-37.
- Aristizábal, M., Muñoz, M. y Tosse, C. (2008). El gigante en el país de los liliputinses: las ilusiones del desarrollo y el planeamiento para la educación. En: M. Aristizábal (comp.), *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Ariyo, E. et al. (2022). El bienestar de los niños afectados por conflictos armados en la escuela: un estudio cualitativo. *Niño Ind Res*, 15, 1673-1691.
- Arnosó, M. et al. (2017). Armed Conflict, Psychosocial Impact and Reparation in Colombia: Women's Voice. *Universitas Psychologica*, 16 (3), 1-12.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: evaluación y sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 58 (2), 69-97.
- Balash, M. y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (3), 44-48.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bartsch, F. y Rulofs, B. (2020). Intersecciones de la migración forzada y el género en la educación física. *Front - Sociol*, 5, 1-14.
- Bautista, M., Cuenca, M., Osorio, Y. y Gaitán, A. (2015). *Sentidos y significados de la diversidad en niños y niñas en situación de desplazamiento, de los grados cuarto y quinto de las instituciones educativas Jorge Villamil Ortega, Silvania y Luis Calixto Leiva* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Bermejo, L. (2013). *Taller de desarrollo del pensamiento*. Sentir Rural.
- Blanco Figueredo, L. L. y Arias Ortega, K. E. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles Educativos*, 44 (177), 168-181.

- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado*, 11 (2), 1-21.
- Bonilla, J., López, D. y Sepúlveda, C. (2014). Estratificación socioeconómica y la información catastral. Introducción al problema y perspectivas a futuro. En: C. Sepúlveda (ed.), *Los límites de la estratificación: en busca de alternativas*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Branda, S. (7, 8 y 9 de septiembre de 2017). *Investigación Narrativa: instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo* [Ponencia]. Encuentro II de la Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Burke, R. y Field, R. (2023). Arts-Based Approaches to Languages Education with Refugee-Background Learners in the Early Years: Co-Creating Spaces of Hope. *Educ. Sci*, 13 (1), 1-14.
- Butler, J. (2001). Fundamentos Contingentes: el feminismo y la cuestión del “postmodernismo”. *La Ventana*, 13, 7-41.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Butschi, C. y Hedderich, I. (2021). How to Involve Young Children in a Photovoice Project. Experiences and Results. *Forum: Qualitative Social Research*, 22 (1), 1-26.
- Buvinic, M. et al. (2014). Symposium on conflict and gender. *The World Bank Economic Review*, 28 (2), 311-384.
- Calderón, A., Jiménez, J. y Santa, P. (2021). Los procesos de resistencias como factores protectores en familias desplazadas en Palestina, Caldas. *Ciencia y Academia*, (2), 80-94.
- Calvo, A. y Rodríguez, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. *Educación XXI*, 15 (1), 43-60.
- Carvahlo, E. (2019). O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100 (255), 405-422.
- Castillo, E. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y Nudos*, 5 (41), 57-66.

- 
- Chase, S. E. (2015). Investigación Narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En: N. K. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y Crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, España: Pomares.
- Chikwira, L. (2021). Contested narratives of belonging: Zimbabwean women migrants in Britain. *Women's Studies International Forum*, 87, 1-1.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- CODHES. (6 de diciembre de 2019). Informes del Desplazamiento en Colombia llegan a la Comisión de la Verdad [Noticia]. *CODHES*.
- Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Madrid, España: Morata.
- Córdoba, J. y Santa, S. (2016). *Influencia del desplazamiento forzado en los procesos de socialización política que se desarrollan en la escuela* (tesis de maestría). CINDE - Universidad de Manizales, Medellín, Colombia.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 175-193.
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Washington, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cuervo, E. (2015). *Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado* (tesis de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Cuervo, E. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, (44-45), 15-28.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9 (67), 67-85.

- Díaz, M. (2020). *Modos de subordinación y/o resistencia en narrativas de la justicia en niños y niñas de instituciones escolares en territorios afectados por el conflicto armado* (tesis de doctorado). CINDE - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Doncel, D., Vega, E. y Herrero, C. (2020). Diversidad Silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas. *Pedagogía Social*, 35, 67-78.
- Doria-Falquez, L., Reales-Silvera, L. y Russo de Vivo, A. (2021). Condiciones de vida después del desplazamiento forzado: experiencias y percepciones de niños, niñas y sus cuidadores. *Psicoperspectivas*, 20 (1), 1-11.
- Duch, L. (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona, España: Herder.
- Duque, N. H. y Lasso, P. (2016). Autopercepción de saberes y prácticas sobre educación y desplazamiento forzado en docentes de Cali, Colombia. *Revista Colombiana de Psicología*, 25 (1), 155-173.
- Duriez, T. (2019). El desplazamiento forzado intraurbano: una modalidad de movilidad residencial a las coacciones controvertidas. *Territorios*, (40), 245-272.
- Fajardo Mayo, M. A. et al. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17 (1), 1-14.
- Fathi, M. (2022). The price of positionality: assessing the benefits and burdens of self-identification in research methods. *Journal of Law and Society*, 49 (1), 64-86.
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20 (3), 1-29.
- Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a una educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38.
- Fernández, A. (2008). De la tradición de los planes y programas de estudio a la introducción de la teoría curricular informada por el interés técnico. En: M. Aristizábal (comp.), *Traslapamiento de la pedagogía por el currículo: Colombia 1960-1975*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca.
- Finley, S. (2015). Investigación con base en las artes. En: N. K. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

- Fuller, K. (2018). New Lands, New Languages: Navigating Intersectionality in School Leadership. *Front - Educ*, 3 (18), 1-12.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones Teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid, España: Tecnos.
- Gamboa-Suárez, A., Urbina-Cárdenas, J. y Prada-Núñez, R. (2019). Conflicto Armado, Vulnerabilidad y Desescolaridad: determinantes del abandono escolar en la región del Catatumbo. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (2), 222-231.
- García, J., Cruz, J. y Avendaño, W. (2022). Representaciones sociales de jóvenes sobre la educación y el conflicto armado colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, 28 (4), 366-382.
- Gil, E., Montoya, A. y Rojas, A. (2021). Discursos Curriculares en Colombia. En: R. Ríos y J. A. Echeverri (eds.), *Paradigmas y campo conceptual de la pedagogía en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En: J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Giraldo, E. (2014). Revisando las Prácticas Educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223.
- Giraldo, E. (2017). Algunas Formas del Currículo: una mirada a las revistas de educación en Colombia. *Investigación Cualitativa*, 2 (2), 36-51.
- Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores*, 22 (1), 9-22.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17), 1-39.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Gómez, E. (2020). Derecho a la educación en el contexto del conflicto armado colombiano: análisis de la cotidianidad escolar en una institución educativa en Cali-Colombia. *Fronteiras y Debates*, 7 (2), 27-42.

- González, L. y Bedmar, M. (2014). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Derecho y Realidad*, 24, 29-48.
- González-Nieto, A. (2019). Educación y desplazamiento forzado: las comunidades de práctica en el contexto comunitario colombiano. En: M. Gutiérrez y Á. Olarte (eds.), *Cátedra Unesco: derechos humanos y violencia: gobierno y gobernanza: desplazamiento forzado, análisis para la prevención y la restauración de los vínculos sociales rotos*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Granda Alviarez, I. y Loaiza de la Pava, J. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: N. K. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hamodi Galán, C. M. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE*, 7 (1), 30-55.
- Hancock, A. M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics and Gender*, 3 (2), 248-254.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Harding, S. (1987). *Feminism and Methodology*. Indiana, Estados Unidos: Indiana University Press.
- Hernández, A. (2017). *Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Estudios Sociales*, (53), 150-162.

- Hofmann, S. y Cabrapan, M. (2021). Gender and natural resource extraction in Latin America: Feminist engagements with geopolitical positionality. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 111, 39-63.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 671-683.
- Isimbi, R. et al. (2021). I no longer have a hope of studying: gender norms, education and wellbeing of refugee girls in Rwanda. En: N. Jones (ed.), *Adolescents in humanitarian crisis displacement, gender and social inequalities*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jones, N. et al. (2022). Disrupted educational pathways: The effects of conflict on adolescent educational access and learning in war-torn Ethiopia. *Front - Educ*, 7, 1-1.
- Laghssais, B. y Comins-Mingol, I. (2021). ¿Vulnerabilidad o Agencia? Resistencias y empoderamientos de las mujeres indígenas en Marruecos. *En-Claves del Pensamiento*, (30), 1-32.
- Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11 (2), 35-51.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. y Zilber, T. (1998). *Narrative Research*. California, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Loaiza, J. (2016). Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1688.
- Lopes, A. C. y Macedo, E. (2011). *Teorías de Currículo*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lopes, G. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Lopes, G. (2018). Currículo, género y sexualidad: lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3 (1), 1-8.

- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2009). *Affective Equality. Love, Care and Justice*. Londres, Inglaterra: Palgrave.
- Macedo, E. y Miller, J. (2018). Políticas públicas de currículo: autobiografía y sujeto relacional. *Práxis Educativa*, 13 (3), 948-965.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y Migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudos Feministas*, 23 (3), 691-712.
- Mahmoud, O. y Roberts, R. (2018). One Camp, Three Refugee Groups: challenges for local NGOs. *Forced Migration Review*, (57), 7-9.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Narcea.
- Martínez, A. y Rojas, F. (1984). Movimiento Pedagógico: otras escuelas, otros maestros. *Educación y Cultura*, (1), 4-12.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, C. y Gil, M. (2020). Gender differences in school performance and attitudes toward school. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28 (108), 1-21.
- Mayai, A. T. (2022). War and Schooling in South Sudan, 2013-2016. *Journal on Education in Emergencies*, 8 (1), 14-49.
- McArdle, F. y Tan, J. (2012). Art as language, pedagogy and method: promoting learning engagement for young African refugee migrant students in urban Australia. En: A. Yeung (ed.), *Communication and Languages: Surmounting the Barriers to Cross-Cultural Understanding*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Meertens, D. (2011). La dimensión de género en el desplazamiento interno: respuestas institucionales en el caso colombiano. *Acción humanitaria y derechos humanos*, (9), 41-52.
- Miller, J. L. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *E-Curriculum*, 12 (03), 2043-2063.

- Miller, J. L. (2021). Autobiografía e a necessária incompletude das histórias de professores. *Roteiro*, 46, 23-40.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Manual de implementación Caminar en Secundaria*. Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Modelos educativos flexibles*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Misawa, M. (2010). Queer Race Pedagogy for Educators in Higher Education: Dealing with Power Dynamics and Positionality of LGBTQ Students of Color. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (1), 26-35.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En: L. Suárez y R. Hernández (eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid, España: Cátedra.
- Monzón, A. (2018). Mujeres, género y migración: una perspectiva crítica desde el feminismo. En: M. Sagot (coord.), *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Moreno, L. (2021). *Exclusión educativa y violencia estructural en el modelo educativo flexible Caminar en Secundaria* (tesis de maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Mountian, I. (2017). Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. *Psicología Política*, 17 (40), 454-469.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En: J. M. Muñoz y E. Abalde (coords.), *Metodología Educativa I*. La Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Munoz, G. y Rubilar, G. (2022). La posicionalidad geopolítica en la investigación: trayectorias de trabajadoras/es sociales bajo las exigencias del capitalismo cognitivo en Chile. *Libertas*, 22 (1), 123-143.
- Nova, M. P., Arias, L. A. y Burbano, Z. (2015). Escuela y Desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8 (1), 27-39.
- Oddy, J. et al. (2022). Experiences of forced migration: learning for educators and learners: a report. *International Review of Psychiatry*, 34, 649-656.

- Olaya, R. (2020). *El lugar de la memoria en el aula: la escuela como camino de acogida* (tesis de doctorado). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Olesen, V. (2018). Feminist qualitative research in the millennium's first decade: Developments, Challenges, Prospects. En: N. K. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Olmos, E. Camargo, M. y Murgas, N. (2021). *Diseño de un currículo coherente y pertinente en la institución etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, Manaure-Guajira* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Riohacha, Colombia.
- Ospina, D. (2014). *Impacto de las estrategias pedagógicas del Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria en la transformación de las dinámicas psicosociales de los estudiantes* (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Armenia, Colombia.
- Páez, Y. C. (2021). La Escuela, un lugar de lugares: testimonios de niñas, niños y adolescentes en zonas de conflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (2), 177-200.
- Palencia, M. y González, R. (2015). Libros escolares y políticas públicas de género: un estudio retrospectivo. *Temas de Educación*, 21 (1), 31-46.
- Paraiso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas*, 17 (33), 206-237.
- Parra, Y. (2010). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Univ. Psychol*, 10 (3), 775-788.
- Peña, B. A. (2021). *Una mirada al interior del aula: situaciones convivenciales y de adaptación emergentes en niños y niñas de básica primaria víctimas del conflicto armado* (tesis de maestría). Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Peñuela, J. (2022). *Re-conociendo cuerpos otros: una apuesta desde la corporeidad de las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado en una escuela rural de la ciudad de Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Pérez, P. B. y Heredia, N. G. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@net*, 20 (2), 211-241.

- Pericacho-Gómez, F. (2023). Implicaciones didácticas del espacio escolar. *Perfiles Educativos*, 45 (180), 91-105.
- Pinar, W. F. (2011). *Curriculum Studies in Mexico: intellectual histories, present circumstances*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid, España: Narcea.
- Pinar, W. F. (2023). *A praxis of presence in curriculum theory. Advancing currere against cultural crises in education*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Pinzón, A., Rodríguez A. y Triviño, Y. (2018). *Narrativas de niñas en situación de desplazamiento desde sus experiencias, sentidos y prácticas* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, Y. V. (2017). *Perspectiva de género en la escuela: un aporte a la construcción de ciudadanía desde la diferencia* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Rebollo, M. Á. et al. (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, (358), 129-152.
- Rezain, A., Daskalaki, I. y Apostolidou, A. (2020). Gendered Spaces and Educational Expectations: the case of de former refugee camp “Elliniko” in Athens. *Journal of International Migration and Integration*, 21, 155-170.
- Rodríguez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. En: J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, España: Morata.
- Rodríguez, M. (2017). *Tres mujeres desplazadas por la violencia, reubicadas en Cali, resignifican sus experiencias como ciudadanas entre los años 2005 y 2017* (tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124.
- Ruiz, N. Y. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 26 (1), 141-177.

- Sáenz del Castillo, A. (2015). La enseñanza de la historia sin mujeres. Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (29), 43-59.
- Sagot, M. et al. (2017). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. San Pedro, Costa Rica: CLACSO.
- Salem, S. (2014). Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, (21), 111-122.
- Sales, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Ágora*, 36 (2), 229-256.
- Sandoval, L., Botón, S. y Botero, M. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19 (1), 91-111.
- Sanhueza-Henríquez, S. et al. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46 (6), 256-264.
- Santa, E., Castillo, S. y Ramírez, A. (2017). Desplazamiento, conflicto y escuela: una mirada desde lo corporal a la Institución Educativa El Limonar de Medellín. *Revista de Educación Física*, 35 (4), 11-16.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *La Ventana*, 13, 42-73.
- Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación de Medellín. (2023). *Modelos educativos flexibles*. Medellín, Colombia: SEM.
- Senado de la República de Colombia. (18 de julio de 1997). Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia [Ley 387 de 1997].
- Serrano, M. Á. (2015). La participación de todas las mujeres en la escuela. *Intangible Capital*, 11 (3), 418-436.

- Sharkey, D. (2008). Contradictions in girls' education in a post-conflict setting. *Compare*, 38 (5), 569-579.
- Shephard, D., Falk, D. y Mendenhall, M. (2023). My teachers make me feel alive: the contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in South Sudan and Uganda. *Compare*, 38 (5), 1-1.
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Silva-Arias, A. C., Sarmiento-Espinel, J. A. y González-Cogollos, L. V. (2020). Gender inequalities in academic achievement among internally displaced children in Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18 (2), 1-19.
- Simó Gil, N. et al. (2013). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 177-194.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Souriau, E. (2017). *Los diferentes modos de existencia. Del modo de existencia de la obra por hacer*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Sparkes, A. C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora*, (2-3), 51-60.
- Sullivan, A. L. y Simonson, G. R. (2016). A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth. *Review of Educational Research*, 86 (2), 503-530.
- Taka, M. (2023). When education in emergencies fails: learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda. *Compare*, 53 (2), 217-234.
- Tavares Araújo, W. C. et al. (2017). Colcha de Retazos: instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 26 (3), 175-179.
- Torres, G. (2011). Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños. *Logos, Ciencia y Tecnología*, 2 (2), 62-77.
- Torres, J. (1993). Culturas negadas y silenciadas en el currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-67.

- Torres, J. (2005). *El Currículo Oculto*. Madrid, España: Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.
- Torres, Y. (2021). *Prácticas y Saberes en la construcción de las infancias desplazadas y las políticas educativas para estas poblaciones* (tesis de maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Tovar, A. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas* (tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Trejos, L. F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Enfoques*, 11 (18), 55-75.
- UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París, Francia: UNESCO.
- Valdés, R. et al. (2022). Contribuciones y limitaciones de los protocolos de acogida para estudiantes extranjeros: Recomendaciones para su mejoramiento. *Psicoperspectivas*, 21 (1), 1-1.
- Valdés, R., Campos, F. y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45 (179), 113-129.
- Valenzuela-Valenzuela, A. y Cartez-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-1.
- Vásquez-Recio, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (2), 267-283.
- Vázquez-Recio, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano: razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30.
- Vázquez-Recio, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 1-17.

- Vega, V. (2022). *Representaciones sociales sobre el desplazamiento forzado en niños y niñas víctimas del conflicto interno armado, residentes en Santa Rosa de Cabal* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Vera, A., Palacio, J. y Patiño, L. (2012). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles Educativos*, 36 (145), 12-31.
- Villegas, M. y Rojas, F. (2011). *Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado. Educación en Derechos Humanos y Derecho a la Educación*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Villegas, R. (2018). Conflicto armado y sus incidencias en la deserción escolar. *CIE*, 2 (6), 30-44.
- Viveros, M. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
- Wallesteen, P. y Sollenberg, M. (2001). "ArmedConflict, 1989-2000". En *Journal of Peace Research*, 38 (5), 643.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo Género. En: M. Navarro y C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193-209.
- Zambrini, L. (2015). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, 4, 43-54.
- Zambrini, L. y Ladevito, P. (13 - 18 de agosto de 2007). *Pensamiento, posestructuralismo y miradas en torno al sujeto femenino* [Ponencia]. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, México.
- Zuluaga, G. (2018). Experiencias significativas de educación en emergencia. *Hojas y Hablas*, (15), 49-65.