

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (7) JULIO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 9 DE FEBRERO DE 2025 - ACEPTADO EL 12 DE MAYO DE 2025

NARRATIVAS DE ACERVO CULTURAL EN LA INFANCIA DESPLAZADA EN COLOMBIA¹

NARRATIVES OF CULTURAL HERITAGE IN DISPLACED CHILDHOOD IN COLOMBIA

María Eugenia García²

Universidad de San Buenaventura

Gustavo Adolfo Aragón Holguín³

Universidad del Valle

¹ Este artículo se deriva de una investigación aprobada en el programa doctoral en la Universidad de San Buenaventura, Cali. Lleva por título Niños y niñas en situación de desplazamiento en la escuela: Crítica del diálogo de saberes ancestrales versus saberes aprendidos en la institución receptora (2025). Evaluadores: Dra. Marleny Arteaga, Dr. Mario Ramírez, Dr. Iván Manuel Sánchez

² Docente medio tiempo del programa de psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Teléfono 3162929541. Tesis aprobada del doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Cali Valle. Su tema Niños y niñas en situación de desplazamiento en la escuela: crítica del diálogo de saberes ancestrales versus saberes aprendidos en la institución receptora. <https://orcid.org/0009-0004-7497-8017> María García megarciah19@gmail.com

³ Profesor nombrado de la Universidad del Valle. Miembro del nodo EnredateVe de la Red colombiana para la transformación docente en lenguaje. Publicaciones previas disponibles en el perfil oficial de la Escuela de Estudios Literarios, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Actualmente es candidato al grado del doctorado en Humanidades de la Universidad del Valle, Cali. Su tema de investigación es la ampliación del currículo para incluir textualidades con huellas de africanía. gustavo.aragon@correounivalle.edu.co

Resumen

Una de las problemáticas urgentes en las escuelas públicas colombianas es el número elevado de niños y niñas que han vivido una situación de desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado, el narcotráfico, las bandas criminales, la pobreza extrema, entre otros factores. De los muchos aspectos a considerar sobre este tema tan complejo, a esta investigación le interesa la ausencia, en los programas educativos de las IE, de los saberes ancestrales que cada cual traen desde sus lugares de origen. Instalándose en un paradigma intercultural la escuela puede ofrecer una mirada clara en cuanto a la recepción de niños y niñas en situación de desplazamiento. Es importante, entonces, reconocer estas

infancias no solo desde el marco de referencia de víctimas de un conflicto sino, dándole un valor justo, considerando y comprendiendo su historicidad presente en ellos. Esta “nueva mirada” ha de tener en cuenta el conjunto de saberes ancestrales, aprendidos de sus padres, abuelos, familiares. Se trata de un complejo conjunto que vale la pena tener en cuenta y disponer para interactuar formativamente. Nos referimos con esto a temas como sus lugares de origen, las narrativas que ahí circulan y las diversas voces que resuenan, no todas asociables necesariamente con la violencia y la pérdida. La metodología se presenta desde el marco investigativo cualitativo con un enfoque hermenéutico, comprensivo dialógico. Esta elección permite destacar la importancia de las narrativas y las historias de vida de niños y niñas en situación de desplazamiento, dando un sentido a lo que se devela en el discurso del otro y a la manera como se aprende desde sus lugares de origen. Una vez culminada y aprobada la investigación doctoral hubo un proceso de escritura cooperativa -dado el tema de la educación intercultural- entre la autora inicial, María Eugenia García (Universidad de San Buenaventura) y Gustavo Adolfo Aragón (Universidad del Valle, colectivo *Interculturalidad, textualidades y educación*).

Palabras clave: Narrativas, acervos culturales, saberes ancestrales, currículos integrados

Abstract

One of the urgent problems in Colombian public schools is the high number of boys and girls who have experienced forced displacement as a result of the armed conflict, drug trafficking, criminal gangs, extreme poverty, among other factors. Of the many aspects to consider on this complex topic, this research is interested in the absence, in the educational programs of the IE, of the ancestral knowledge that each of these boys and girls bring from their places of origin. By establishing itself in an intercultural

paradigm, the school can offer a clear view regarding the reception of boys and girls in situations of displacement. It is important, then, to recognize these boys and girls not only from the frame of reference of victims of a conflict but, giving them a fair value, considering and understanding their historicity present in them. This “new look” must take into account the set of ancestral knowledge, learned from their parents, grandparents, relatives. It is a complex set that is worth taking into account and having to interact formatively. By this I mean topics such as their places of origin, the narratives that circulate there and the diverse voices that resonate, not all of them necessarily associated with violence and loss. The methodology is presented from the qualitative research framework with a hermeneutic, comprehensive, dialogic approach. Once the doctoral research was completed and approved, there was a cooperative writing process - given the topic of intercultural education - between the initial author, María Eugenia García (Universidad de San Buenaventura) and Gustavo Aragón (Universidad del Valle, collective Interculturality, textualities and education).

Keywords: Narratives, cultural heritage, ancestral knowledge, integrated curricula

Introducción

La situación de desplazamiento en Colombia ocurre desde hace varias décadas en nuestro país y, en la mayor parte de los casos: parece ser la única manera de salvaguardar la vida e integridad de las familias, incluidos niños y niñas, frente a los actos violentos. Una de sus consecuencias es la transformación del área rural en Colombia tanto del campesinado como de los grupos étnicos. Por una parte, se incrementan los territorios rurales deshabitados y por otra la emergencia de cinturones de miseria en las cabeceras de pueblos y ciudades. Además de esa alteración geográfica resulta de suma importancia la afectación de la vida

campesina y de sus prácticas tradicionales y ancestrales; que, como resultado se tiene una fuerte sensación de desarraigo y la desaparición de una serie de prácticas comunitarias de suma utilidad para la convivencia en comunidad.

Para ofrecer una imagen inicial de esta situación tengamos en cuenta que el *Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC) estima que el número de personas que mantienen su condición de desplazadas internas en Colombia es de 4.766.280 a corte 31 de diciembre de 2022. Desde 1985 hasta el 31 de diciembre de 2022 el gobierno colombiano ha reportado que 8.375.715 personas (incluidas en el Registro Único de Víctimas) han sido víctimas de desplazamiento forzado.

Se trata de un gran número de familias desplazadas, que traen consigo una historicidad plegada de saberes ancestrales. Resulta frecuente que ocurra una invisibilización de sus saberes si en el lugar donde son recibidos estos saberes sean calificados o asumidos como “prácticas folclóricas”, que están subordinadas a otros saberes que la escuela reconoce como válidos o eficientes. Es algo semejante a lo que ocurre en el tránsito de la escuela rural a la escuela urbana; aquello que tenía un lugar central en su comunidad, en términos formativos, pasa a sumarse al conjunto de actividades escolares extracurriculares.

Esta negación y eliminación del otro hace parte de lo que podemos denominar un modelo de producción de conocimiento eurocentrista, cuyo arraigo en las américas se explica por los procesos de colonización, primero territorial y luego ideológica que tuvieron lugar a partir del siglo XVIII. Es una época en que emergen de forma alarmante prejuicios que sustentan acciones violentas y arrasadoras. En el caso de Colombia Quijano (2014), precisa el papel que jugó la noción de “raza” en dicho modelo:

De este modo, raza apareció mucho antes que color en la historia de la clasificación social de la población mundial. Históricamente esto significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad / inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (página 779).

Ante esta evidente tensión entre un centro *acceptable* (por ejemplo, en términos de lo letrado o lo indumentario) y una periferia *descartable* (correlativamente aparecerían la oralidad o la desnudez como términos negativos), Quijano postula la necesidad de romper semejante modelo hegemónico, colonizador del conocimiento, reconociendo y validando los saberes propios y diferentes que dependen del contexto en que nos situemos. Esto difícilmente puede tener lugar en un paradigma educativo que conciba que el otro debe ser corregido o reparado; se impone un paradigma diferente, como el de la interculturalidad, que favorece el encuentro y el diálogo de saberes entre niños y niñas, en especial aquellos que provienen de áreas rurales y que, por razones de desplazamiento, llegan al área urbana.

Referentes conceptuales

En el caso de la investigación de referencia fue importante definir las categorías que serán utilizadas para la fundamentación teórica a saber: saberes ancestrales, colonialidad,

decolonialidad, saberes otros y desplazamiento. A continuación, se examina cada una de ellas y se postula el sentido básico que le atribuimos en este estudio:

Saberes ancestrales

Alude a la forma como cada persona elabora sus actuaciones en torno a la comunidad. Entre ellos encontramos la religiosidad, la relación con la naturaleza, la cosmovisión. Estos, entre otros, permiten comprender como se concibe y vive la comunidad (Simarra & Marrugo, 2016). Los autores estudiados para construir esta noción se sirven de metáforas geográficas y de recorridos vitales. El sur por ejemplo no es solo un término de orientación, cuando es utilizado como término que se opone al norte estamos ya en el terreno de la alegoría, mecanismo que permite indagar de manera compleja pero también sensible las coyunturas que se han ido anunciando en este trabajo.

En cuanto a los saberes que arraigan en la ancestralidad, aparecen nombrados como saberes *otros* -generalmente inscritos en la oralidad- y hacen referencia a lo que provenga de la experiencia cultural diversa y están implícitos en las costumbres, los modos de habitar los territorios, los conocimientos transgeneracionales, no asentados en saberes hegemónicos colonizantes y que, en cambio se encarnan en la memoria de la sabiduría popular. Los encontramos en la vida narrada y recreada, la imbrica tanto la memoria ancestral como la cultural.

Colonialidad

Para este concepto el referente dominante fue Sousa. Según este autor, la dominación de clase y la dominación étnica racial se alimentan mutuamente. En consecuencia, la lucha por la igualdad no se distingue por la lucha del reconocimiento de la diferencia (Sousa, 2010, p.15). Cuando no ocurre esa lucha por el reconocimiento de la diferencia no se llega a

comprender lo diferente, lo distinto, lo diverso. Los saberes ancestrales no se hacen visibles en el contexto que de Sousa denomina dominación de clase y dominación étnica y racial. ¿Cómo comprender y entender ese llamado saber popular que deriva justamente de su arraigo fuerza de contenido, pues quienes los vehiculizan los han aprehendido en lo ancestral? Por lo dicho la colonización del saber en las escuelas no deja vincular un contenido.

Cabe mencionar que las alternativas que proponen una mirada desde lo ancestral desde lo intercultural y multicultural poseen el sello histórico de otras teorías. Se trata de una sensación de prepotencia, de un conocimiento jerárquico que produce una ceguera y resistencia hacia las diversas puertas del conocimiento. A esto sumemos la mudez y el silenciamiento: se trata sofocar la voz de quienes buscan una sinfonía con las voces creativas. Para el caso que nos ocupa, la noción de colonialidad permite mapear lo que ocurre con los niños y las niñas en condición de desplazamiento, cuya voz se recibe con oídos apáticos y aturdidos, que se niegan en conectarse a la escucha que proclama el reconocimiento de una alteridad compasiva, empática y comprensiva.

El otro

En el centro de esta noción el eje gravitante es la relación con el otro. “De esta manera, dentro del enfoque crítico, Catherine Walsh reflexiona sobre los procesos educacionales a partir de conceptos como: pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera” (Sacavino & Candau, 2015 citando a Walsh p. 108). Un pensamiento otro implica una apertura clara y coherente en la educación. Como antes se ha mencionado se trata de hacer posible en el aula lo humano.

Para ello es necesario que quien llega a la escuela cuenta con un ensamblaje particular, generado por la cultura, la familia, la historia

personal. Todo este conjunto es un entramado ancestral intercultural y constituye un factor de orientación: Sacavino y Candau lo nombran de esta manera “en este proceso, también se encuentran la estrategia de la interculturalidad como principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos” (Sacavino y Candau, 2015, p.109). En fin, los saberes otros invitan a conocer la diversidad del conocimiento para aprender a dialogar y comprender en las expresiones discursivas e incorporar las riquezas implícita en la ancestralidad en el proceso formativo. Es esto lo que permite el movimiento opuesto a la colonialidad, asunto al que pasamos a referirnos en el siguiente apartado.

Decolonialidad

Para presentar esta noción es importante volver la mirada sobre esa herida aún abierta en nuestros territorios durante el siglo XVII en los que aún en algunas escuelas se enseña en la clase de historia con la denominación de “descubrimiento y colonización de las Américas”.

Pero ¿la historia ha pasado realmente?... América es un mundo de contrastes, no es solo el continente de los paisajes contradictorios, con montañas y llanuras, cúspides y precipicios, sino también contradictoria con sus razas. Por un lado, una ingente ciudadanía civilizada y por el otro un campesino con antiguas herencias, ¿y eso que significa?, pues que la historia no ha pasado (García Cambeiro, 1976, p. 48).

La historia no “ha pasado”, ocurre, sigue ocurriendo. Concebirla como algo pretérito, según García Cambeiro, puede explicarse porque nuestras agendas cotidianas están marcadas por una falta de decisión de descolonizar esos saberes ancestrales. En el caso de la citada clase de historia de corte tradicional se nombran como prehistóricos o

primitivos. Una forma peyorativa de afirmar que se trata de una mera “razón en evolución”, pues hemos considerado por mucho tiempo que la razón pura nos vino a colonizar, sin siquiera tomar conciencia sobre el valor de verdad de nuestros principios ancestrales.

Mignolo propone entonces actuar frente a esta urgencia de un modo diferente. Sitúa su pregunta en el ámbito del conocimiento, cuestionando que éste se encarne sin conciencia. Como antes dijimos estos autores se sirven con frecuencia de metáforas y alegorías. Podemos pensar que estamos enfermos y que es hora de recuperarnos para salir de la unidad de cuidados intensivos. Actuar así permite resucitar y transformar la conciencia, una que necesita emanciparse.

El desprendimiento es urgente y requiere un vuelco epistémico descolonial (que está en marcha en distintas regiones del planeta) aportando los conocimientos adquiridos por otras epistemologías, otros principios de conocer y de entender y por tanto otras economías, otras políticas, otras éticas. La “comunicación intercultural” debe ser interpretada como comunicación inter-epistémica (Mignolo, 2010, p. 17).

Saberes otros

La escena colonizadora despliega una manera de ubicarnos en relación con el otro, cuyos rasgos dominantes se cifran el carácter binario y dicotómico. Como resultado hay dos polos: uno conformado por los buenos, los verdaderos, los auténticos, los civilizados, los cultos, los defensores de la libertad y de la paz. Por oposición a los otros son los malos, los falsos, los barbaros, ignorantes y terroristas. Situarse del lado de los primeros conlleva a eliminar, neutralizar, dominar, subyugar al otro. Opta por el lado opuesto se trata, entonces, de internalizar dejarnos salvar y cambiar de bando. Sacavino y

Candau sugieren que hay aquí algo más radical: enfrentamiento violento (2015, p. 24).

En consecuencia, quisimos enunciarnos desde un lugar de convergencia sin reproducir el juego que, de manera muy esquemática, se ha nombrado: las oposiciones radicales y taxativas. En la perspectiva que elegimos pensar nuestro nicho epistémico los saberes *otros*, por su riqueza multicultural, deben deconstruirse de manera que la tensión entre centro y periferia sea puesta en cuestión. Al respecto plantea Skliar (2002):

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella los otros son los diversos, ellos son los diversos, nosotros somos diversos. La diversidad es pura diversidad. La diversidad es pura exterioridad y otra vez la mismidad, que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado" (p. 108).

Este concepto permite generar preguntas. Así concebimos la experiencia de investigación, como un progresivo refinamiento de preguntas. ¿Cómo mirar, entonces, la otredad sin que mi mirada quede sesgada en mi mismidad? ¿Cómo reconocerme como otro de la mismidad de ese otro? ¿Cómo alejar el egoísmo de la mirada para dar un lugar a la mismidad del otro? Y estas preguntas han de situarse en contexto concretos.

Pensar la escuela como una comunidad implica abrirla a las familias, los líderes de comunidades, además de estudiantes y maestros. Los procesos y demandas reales del aprendizaje han de contemplar la complejidad implícita en esta apertura, en donde incluir y ampliar

supone comprometerse. Se consigue con esto empoderar y ajustar el modo como opera la escuela. Al respecto Sacavino y Candau (2015) recuerdan lo siguiente:

Creemos que es fundamental desarrollar esta pedagogía desde la óptica intercultural y de la educación en derechos humanos, sobre todo dentro de contextos como el nuestro en los que históricamente nuestras sociedades fueron construidas asentadas en la exclusión en las diferencias del otro. Esta perspectiva tiene como objetivo potenciar grupos o personas que a lo largo de la historia han tenido menos poder en nuestra sociedad y que se encuentran dominados, subalternados o silenciados, tanto en la vida como en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales etc. El empoderamiento tiene dos dimensiones básicas, íntimamente relacionadas: la personal y la social, que la educación deberá afirmar, desarrollar y promover (p. 141).

A afectos de los interrogantes que aquí se postulan proponemos que en la escuela convergen saberes y que esto es problemático tal y como ha venido ocurriendo, esto es, con la persistencia de la actitud colonizadora. Es necesario, entonces, generar cambios. Lo que no se sabe con precisión es la manera de gestar y tramitarlos.

El viajero que llega debe instalarse en un nuevo hogar. El que llega por motivos de desarraigo violento se ha convertido en nómada. Para hacer un alto significativo en el camino debe superar, de alguna manera, las afecciones del desarraigo que lo define. Las víctimas del desplazamiento llegan a las escuelas con la esperanza de armar un nuevo hogar, de reconstruir la casa. Y esta tarea no es posible de manera unívoca sino plurívoca: la entidad receptora debe estar a la

altura del problema y crear las condiciones de posibilidad para armar de nuevo el hogar.

Al empoderar la comunidad, al hacerla partícipe propiciamos una educación que exige una suma de voluntades, una coordinación en favor del que está en mayor necesidad. Se han de “fortalecer las capacidades de los actores – individuales y colectivos a nivel local, global, nacional e internacional, público y privado, para que puedan afirmarse como sujetos en sentido pleno, para tomar decisiones y para luchar por la reivindicación de políticas públicas” (Sacavino y Candau, 2015, p. 140).

Referentes asociados con el método

La estrategia que marcó el camino, fue la voz narrativa. Propusimos un enfoque que encontró en la auto-biografía narrada el instrumento para participar críticamente en el aula, reconstruyendo el recorrido para fundar el “nuevo hogar” al que nos referimos antes. Esto conlleva a que las diversas partes coexistan, en óptica dialógica. Así, la experiencia demanda que quien investiga y quien es interrogado en la investigación sea un conjunto dinámico y solidario. En términos epistemológicos no encontramos aquí una dicotomía entre observador y observado.

Moriña Anabel (2017) destaca, en su texto *Investigar con historias de vida*, la importancia de recuperar la voz de los grupos oprimidos en los procesos de emancipación para generar transformaciones. Coincidimos plenamente ese planteamiento. Creemos que conviene que las historias, en lo posible no sean comentadas. Lo más importante es crear condiciones para que éstas se desaten, para que ocurran en el aula. Entendemos que somos tributarios de una visión de escuela que la concibe como depositaria de la tradición y que, aquello que debe conocerse ya está validado; es el llamado contenido enseñable.

Indagamos, por lo tanto, desde un enfoque hermenéutico, comprensivo dialógico. Consideramos que al elegir como objeto de estudio las narrativas y las historias de los niños y niñas en condición de desplazamiento es importante la comprensión del dialogo del otro en interacción con el que escucha, para dar sentido al discurso del otro.

Como se mencionó con antelación, el instrumento privilegiado fue la biografía narrativizada, con criterio participativo, en el cual investigador y participantes operaron de forma simultánea. Esta perspectiva dio lugar a la comprensión, la escucha y la empatía, para darle sentido y significado desde la manera como se aprende, a través de lo que se trae en el arraigo. Bonilla señala al poner este acento sobre lo íntimo de lo estudiado sobreviene no solo un impacto significativo sobre los objetos de estudio, además emergen “nuevos elementos epistemológicos y conceptuales para repensar la sociedad, los cuales han permitido lograr una visión renovada de los procesos culturales y de sus actores”. (2017, p.18)

El escenario de la investigación

La población con la que se realizó el trabajo de campo, que tuvo lugar en el municipio de Tuluá (Valle del Cauca, Colombia), fue un grupo de niños y niñas escolarizados y en condición de desplazamiento y sus grupos familiares. En cuanto al tiempo y extensión del estudio señalemos que el acercamiento a la población se realizó en el marco temporal que incluyó la restricción de la pandemia del Covid 19 del año 2020. Este factor generó una alta dificultad pues la contingencia afectó el contacto con la población y los encuentros tuvieron que ser postergados hasta el año 2021, cuando ya fue posible hacer unas visitas a los lugares de vivienda de los participantes.

En cuanto a la *naturaleza y número de los escenarios e informantes*, en esta investigación

se visitó el sector de la Playita, en el municipio de Tuluá (Valle del Cauca). Los participantes fueron cinco familias de niños y niñas cuya edad oscilaba entre los ocho y los diez años. El principal criterio de selección, además del parámetro de edad, fue su condición de vulnerabilidad derivada del desplazamiento forzado. Este grupo fue entrevistado en su contexto y de este modo los participantes fueron quienes ofrecieron el sentido y el significado a lo que se pudo recuperar a través del instrumento narrativo.

Lo que explica el grupo pequeño es el tipo de diálogo a que da lugar, donde resulta ser más valiosa que la interpretación del expectante o investigador. Estos diálogos localizados y en grupos de control concentrados coinciden con desarrollos de metodologías como la IAP, con la cual he trabajado y que me entregó un modo de proceder ajustable a la metodología elegida para esta investigación. Según Bonilla, esa perspectiva “aprisiona conceptualmente los sueños de transformación de grandes sectores sociales, que quieren contribuir su propia historia”. (Bonilla, 2017, p. 19).

Como se ha dicho antes, la acción decisiva fue escuchar el relato del que llega. Es decir, se concedió plena libertad para que los participantes se expresaran. Se utilizaron una o dos preguntas abiertas y orientadoras para facilitar el despliegue de aquello que estaba siendo recuperado en la actuación narrativa, lo que implica privilegiar el material que arma la historia y conceder mucha importancia a las motivaciones subjetivas y singulares.

Realizar esto demandó, correlativamente, que quienes observamos y participamos del momento del relato nos dispusiéramos para comprender sus experiencias ancestrales en el aprendizaje. En fin, se trataba de adoptar no solo una actitud de escucha sino también asumir que no conocemos, ni en su complejidad ni en sus matices, aquello que constituye al otro.

Para el desarrollo de la metodología fue importante el acercamiento principalmente con los niños y las niñas en condición de desplazamiento. Estaban acompañados de sus padres y familiares, quienes los escuchaban y dejaban que fueran ellos quienes hablaran sobre cómo aprenden de sus ancestros y que los conciben como una fuente inspiradora de aprendizajes en las diferentes esferas de sus vidas. Emergieron de estas actividades diversos espacios dialógicos e integradores, que pudieron integrarse a la dinámica utilizada por las instituciones receptoras para educar a sus estudiantes. La intervención pudo mostrar que la óptica intercultural desata y despliega con las habilidades que cada niño y niña trae desde sus tradiciones familiares y ancestrales.

En este sentido es pertinente crear espacios narrativos y poner en escena trabajos que permitan aflorar connotaciones. Sin duda alguna, la imaginación, que va de mano con la creatividad, es uno de los rasgos definitorios del ser humano. Esto se puso de manifiesto en los aportes realizados por una niña proveniente de Tumaco y a quien denominamos D⁴. Ella narra cómo hacen tejido con cabuya. En la forma como lo describe, podemos contemplar un auténtico ejercicio matemático. Este patrón se *replica* cuando trenza el cabello de su hermana. Así lo cuenta D:

Uno hace, por ejemplo, hace un trenzado. Primero en una hilera: si yo hago un trenzado de cinco hileras las voy subiendo hacia arriba y luego hago lo mismo en el trenzado. Cuando me devuelvo, cuando bajo, tengo en cuenta lo mismo, que sean cinco trenzados. Uno sigue así, sin perder la cuenta. De esta manera el resultado final no queda torcido. Ya lo último es que uno queme las puntas para rematar el trenzado.

4 Utilizaremos la convención de no revelar los nombres de los informantes y designar cada uno de ellos con una letra mayúscula.

Este fragmento permite retomar algunas de las ideas expresadas previamente sobre propiciar un diálogo entre aquello con lo que llega el sujeto desplazado y la manera de enseñar matemática en escuela tradicional. En su sentido más amplio, el pensamiento matemático hace parte constitutiva de la cultura (tanto como la lectura y la escritura). Es decir, ocurre ahí, fuera del aula. Esto ha sido un factor clave para la elaboración de vaticinios entre los sacerdotes de los pueblos mesopotámicos; por su parte los griegos la consideraban asociada con el pensamiento religioso y ni qué decir de su relación con la física y la trigonometría.

Delia Lerner, en su libro *La escritura en el aula: lo real, lo posible y lo necesario* (1996), la escuela domeña y domestica las disciplinas y lo hacen a ultranza, al punto que en muchos casos formar en pensamiento se reduce a aprender a resolver problemas aritmético o ecuaciones. En la perspectiva intercultural que estamos proponiendo esto salta a la vista y nos consterna. No obstante, su pensamiento matemático puesto al servicio del trenzado, ella refiere que cuando la pusieron a sumar y restar: *“No supe cómo hacerlo porque se me confundían los dedos. El profesor que me estaba cuidando en el examen me dijo que no contara en los dedos. Realmente no pude hacerlo. Perdí el examen y me regañaron. Definitivamente, las matemáticas son muy difíciles”*.

Destaquemos dos factores en este breve relato, que acrisola muchos planteamiento y contradicciones que antes hemos explorado. En primer lugar, es notorio que la función del profesor no es formativa sino policiva, o al menos el acento del relato de la niña concede mayor valor a la acción vigilante, a la sanción, a la advertencia, que a la mediación didáctica. Y he ahí el contraste: son justamente los dedos de la niña los que poseen la memoria matemática, claramente internalizada y que ignora términos como algoritmo o método, que

le resulta útil para su labor de tejido. Se trata de lo que hemos llamado un *saber otro*, aprendido con el cuerpo, donde el sentido privilegiado es el tacto, en el contacto con el objeto concreto, el material para hilvanar. Las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división están ahí, pero de otra manera, por razones culturales han ocurrido de otra forma. Por lo tanto, de lo que hablamos aquí, y siguiendo a Skliar, de un aula atenta al acontecimiento, que tenga en cuenta seriamente al otro en su alteridad constitutiva. Cuando creamos espacios narrativos incluyentes resultamos renovados como docentes pues nuestra gama de mediación didáctica necesariamente se amplía. Y no es solo algo del orden de lo cognitivo. Hablamos también de los afectos, que hacen parte ampliar del diálogo de vivires.

Examinemos otro caso donde es notorio cómo se circulan los afectos, en este caso los adultos cuidadores, los abuelos, los padres y otros integrantes de la familia. Es el relato de L, una niña que llegó de El Guamo (Tolima). El recuerdo más inmediato de L es olfativo: refiere que *“me gustaba cuando nos daban carne frita, con papa y arroz. También nos echaban tomate, pero no me gusta. Yo sólo olía esa carne frita, olía tan bien”*. Aunque más adelante volveremos sobre la narrativa más amplia de L quiero resaltar aquí el crisol de situaciones de enseñanza y de aprendizaje -insisto, no solo de alimentos- que se ponen en juego en la escena.

El recuerdo fluye (y con ello la narración) porque es una situación patémica, hay amor por ahí, entrañable, del que se le tiene a una abuela. Ante la pregunta que le hago a L ¿y me puedes contar cómo se prepara ese alimento que te gusta tanto? La respuesta es detallada, pormenorizada, ocurre con un gesto de felicidad: dice que se trata de algo “muy fácil” y refiere en orden todo el proceso para la preparación de este plato finalizando con: “Y ya al final uno le pone un tenedor para saber si la papa está

blanda, en su punto exacto. Mejor dicho, es toda una ciencia”.

Toda una *ciencia*, dice L, y es un *arte* para otros, y es *ocasión para congregar* las familias que no tienen contacto cotidiano. En su relato es notorio que la ancestralidad (cifrada aquí en la cotidiana labor de preparar arroz y papa cocida según lo aprendió de su abuela) está permeada, ante todo, por el afecto. En la conversación surgió una mirada de admiración cuando contaba cómo su abuela transformaba los sabores y tenía el cálculo para que el arroz quedara con pegadura, que a ella le encanta.

Veamos otro aspecto, también propio de la cotidianidad. La niña L, la que ha llegado desde el Guamo (Tolima) refiere que: *“Aquí hablan diferente”*. Queda entonces de manifiesto, que al desplazado se le viene un mundo encima que incluso tiene que ver con cosas como el acento, como se gestan las interacciones comunicativas, cosas que ocurren incluso antes de que se llegue a poner un pie en el salón de clase. Para un docente de escuela receptora aspectos aparentemente tan evidentes como posicionarse en lenguaje, en palabras, resulta más decisivo que tener una buena voluntad en la acogida.

En la comprensión de las narrativas de estos niños y niñas la cultura familiar y el contexto del que provienen juega un papel importante. Hemos referido el trenzado, luego la alimentación; exploremos ahora algo que vincula los roles de género. Ilustrémoslo con el aporte del niño a quien llamaremos M, proveniente de la costa atlántica. En su relato afloran elementos idiosincráticos que se relacionan con los roles masculinos y femeninos cuando se refiere al modo de preparación de una bebida que “sirve para quitar la sed”. El niño es enfático cuando señala la importancia de que cada miembro de la familia participe en esta tarea, detallando cómo la abuela y tías preparaban la bebida de maíz, desde la elección de los ingredientes, su

procesamiento y llegando hasta el final, cuando toda la familia degusta el resultado.

Lo que llamó poderosamente la atención es la conciencia del niño de que el acontecimiento no solo tenía que ver con el producto en sí sino el hecho de que se trataba de algo que ocurre en familia y que él es partícipe de ello. Habría que ver en esa práctica familiar un modelo para situar la sed, pero de aprendizaje, en las aulas. Cuando M es interrogado en cuanto a cuáles asignaturas le resultan más fáciles o llevaderas, él responde:

Casi ninguna. Bueno, más o menos artes, pero esa casi no nos la dan. Lo que más nos meten es pura Matemática y Lengua Castellana. Y yo para eso soy muy burro. Mejor dicho, casi no me gusta porque me parece muy difícil.

Cuando hemos dicho “ampliar el aula” o “resignificar el triángulo didáctico” queremos decir que son insumos como el relato de la elaboración de la bebida de maíz aquello que podría ingresar al aula para resolver dos propósitos: ¿cómo aprender con el otro y desde el otro? ¿cómo reconocer las regularidades de las narraciones, en sus dimensiones de depositarias de la cultura? Recuérdese que la meta era construir un entorno de conversación lo suficientemente empático que permitiera hacer aflorar en el discurso experiencias, vivencias y formas de aprendizajes, con especial atención a aquellas donde aparecen tradiciones ancestrales.

Tanto los casos antes relacionados de los estudiantes como los temas que pone en escena el padre de familia nos hacen preguntarnos por los rasgos que debería tener una escuela donde se convoque los saberes ancestrales como estrategia para propiciar diálogos interculturales e intergeneracionales. En el caso del padre orfebre ¿cómo hacer que su labor no sea percibida como algo informal que no posee

el estándar o la validez y que puede entregar lecciones importantes a los estudiantes? Son muchos los casos como este que acabamos de referir en las narrativas de desplazados en Colombia y la escuela debería estar atenta a estas coyunturas para dar un paso adelante y mostrar a la comunidad entera como incluir. Con un ajuste de paradigma la escuela podría incluir a las familias en el entorno del aprendizaje de manera que esos saberes puedan ser un aporte importante para el aprendizaje de los niños y niñas en general.

Micro-relatos de niños y niñas del barrio La Playita (Tuluá)

Apenas para ofrecer un ejemplo en este artículo del tipo de resultado presentamos dos de las cinco micro-narraciones del encuentro con la gente de ese territorio fracturado, claro ejemplo de un país plétora de injusticia social y olvido. En cada caso, se trataba de destacar la figura del niño.

Relato 1.

Prende el fogón: encendiendo y nutriendo los saberes ancestrales

El niño M vive en una casa que comienza con una fachada de madera. Cuando se ingresa a la sala del hogar, vemos unos asientos de muebles rotos, cubiertos con cobijas. Un televisor colgado en la pared acecha al visitante. En la esquina de atrás está la cocina, con una estufa a gas de pipa y ollas colgadas sobre las tablas rotas de la pared de madera. Los platos, vasos y cubiertos reposan en un platero. Al lado de la estructura central un tarro lleno de agua provee la materia con que se preparan los alimentos y se lava la loza. Más adentro encontramos con un patio de tierra, donde hay sembrado cilantro, tomate.

Dos matas de plátano y un fogón de leña cierran el recorrido.

El cuarto trasero es el dormitorio. De todos. Es de ladrillo, simple, sin adorno. El baño está al lado izquierdo de la casa, entre la cocina y el dormitorio. Es tan estrecho que cuando uno se sienta en el inodoro tropieza con el lavamanos. Separada de este espacio hay una cortina de plástico, que demarca una ducha sin techo. De esta manera, cuando llueve, se puede aprovechar para almacenar el líquido vital. Para esas ocasiones hay una sombrilla. Nunca se sabe. Con la única excepción del patio el piso de toda la casa es de cemento.

La conversación ocurre de manera tranquila, en la profundidad de la casa oscura. Hablamos de varias cosas para crear un clima. Una vez este se ha establecido la dinámica consiste en que los niños narren algo que ellos hayan aprendido de sus padres, abuelos o tíos. La primera respuesta conduce a la alimentación. En sus respuestas vienen imágenes de la preparación de comidas. M tiene nueve años y ha llegado con su familia desde Baranoa, Atlántico. Cuando habla sobre la comida que más le gusta menciona el sancocho de gallina, las picadas con yuca. Hace una pausa para recordar y nombra una bebida que su abuela y sus tías preparaban en pura leña. Muy bueno para calmar la sed: es la chicha de maíz. “Mi abuela decía a mis tías que pusieran a remojar el maíz, el que es de color amarillo. Al día siguiente mi papá y mi abuelo molían el maíz”.

Cuando pregunto si está hablando de un maíz que debe ponerse a cocinar el niño M responde lo siguiente: ¡No, qué va! Ese maíz solo se remoja, nada más. Y ya remojado se muele. Yo lo aprendí porque a los varones nos tocaba ese oficio, porque es de fuerza. Entonces el maíz se muele, luego se pone a hervir para que ablande el afrecho, y se le pone un poquito de agua con canela. Eso se aprende a hacer con el tiempo. Mi abuela dice que es de puro cálculo. Es ella la

que sabe y nos enseña. Uno aprende así, viendo cómo lo preparan los mayores. Y eso se deja por ahí dos horas. Pero el tiempo no se mide con reloj. Mi abuela calculaba el tiempo. Ella no sabe los números, pero se da cuenta cuánto tiempo pasa porque el maíz se va poniendo espeso. En ese momento se raya aparte una batata, para que la chicha coja sabor. Luego se cuela el afrecho. Y, bueno, esa vaina hay que tomarla con mucho cuidado porque es muy fuerte. Si uno se descuida la cara se pone roja y uno se emborracha.

Continúo preguntando: “Además de la chicha de maíz ¿qué otro plato recuerdas?”. A mi pregunta él responde, con su acento caribeño: “No, que va. Solamente ese, que es el que gusta para calmar la sed. Ya los otros platos tienen que ver es con las mujeres, que ellas son las que tienen el punto para llenarle a uno la barriga”. En la manera como el niño narra se percibe una conciencia no solo sobre el proceso de preparación del alimento, también una percepción del paso del tiempo, una lectura de cómo el otro -en este caso, su abuela, que es de otra generación- mide el tiempo, en contrataste con su manera de hacerlo. Estas inquietudes vinculan el saber matemático. Cuando afirma que su abuela “no sabe los números” tiene consciencia de que las medidas son relevantes para la transformación de los ingredientes mediante la cocción. No obstante, cuando lo confronto acerca de cuáles son las asignaturas escolares que le resultan más llevaderas responde: “Casi ninguna. Bueno, más o menos artes, pero esa casi no nos la dan. Lo que más nos meten es pura Matemática y Lengua Castellana. Y yo para eso soy muy burro. Mejor dicho, casi no me gusta porque me parece muy difícil”.

Relato 3.

Punto, cadeneta. Tejiendo la memoria de los aprendizajes ancestrales

D. es una niña de nueve años. Es una desplazada que ha llegado al Valle del Cauca desde Tumaco Nariño. Cuando toco a la puerta de esta familia, ella es la primera que me recibe con una amplia sonrisa. Su piel está perlada de sudor porque estaba jugando al ponchado con unos amiguitos. Antes de ingresar he contemplado con algún detenimiento la fachada de la casa. Está fabricada en material de concreto y la parte de arriba está pintada de verde; la parte de abajo está enchapada en piedra. La sala está embaldosada y las paredes están pintadas de verde. En la sala de recibo hay unos muebles forrados en plástico, los acaban de comprar. El comedor tiene tres puestos y lo complementa un televisor situado en una repisa grande, custodiados por porcelanas de elefante. En el costado derecho un cuarto parece ocultarse detrás de una humilde cortina. Dos escalones más arriba del resto de la sala está la cocina, con una estufa a gas de pipa. En una repisa donde se colocan las ollas, la loza y los cubiertos. La cocina está enchapada en varios retazos de azulejo, al igual que el baño, en la parte de atrás. La división de la ducha el inodoro y el lavamanos es una cortina impermeable. Frente al baño hay otro cuarto tapado con una cortina. Salvo la sala, la casa entera tiene piso de cemento.

Una vez la conversación inicia el tema de cómo obtienen ingresos económicos, cuentan cómo derivaban su sustento casi exclusivamente de la venta de bolsos en cabuya, pero que el negocio se vino a pique cuando “los ricos” empezaron a capturar ese sector de las ventas. La niña D colaboraba sola con los tejidos de los bolsos, pero cuando había que empezar con alguna base de cuero era necesaria la intervención de los adultos, su mamá o sus tíos. Cuando le pido que me explique cómo se hace un bolso en

cabuya con mucha propiedad en la voz y una luz en los ojos comienza a hablar sobre el trenzado.

“Eso es lo más importante. Por ejemplo, se inicia el trenzado con una hilera. Por ejemplo, si yo hago un trenzado de cinco hileras la voy subiendo. Luego hago lo mismo cuando me devuelvo hacia abajo. En eso consiste trenzar, en combinar. Debo tener en cuenta la cantidad de cinco trenzados y se sigue así, sin perder la cuenta, para que no quede torcido. Cuando uno termina se queman las puntas para rematar. Yo, por ejemplo, ensayaba con mis dedos y le hacía las trenzas a mi hermana (Risas). Es una manera como se puede ensayar”. Después de una pausa organiza lo que quiere decir y continúa: “También mi mamá hacía colchas de retazos. Había que contar la tela para unir la colcha con tejido. Y luego con esa misma colcha nos arropábamos. A veces mi mamá se enojaba porque decía que la colcha era para tender la cama, para que se vea bonita. Pero también sirve como cobija. Las dos cosas”. (Más risas).

Cuando las risas se agotan hago una intervención que la sitúa en un tono más serio, apremiante. Le pregunto si en este momento está yendo a la escuela, a lo que responde, que acaba de presentar unos exámenes para ver en qué grado va ingresar: “Pero creo que voy a empezar desde primero, porque no supe contestar nada”. Cuando le pido que amplíe la respuesta, ella dice: “Pues me pusieron a leer una historia y luego yo tenía que decir de qué se trataba. Pero cuando terminé de leer yo ya no me acordaba lo que había leído, porque leo muy despacio. También me pusieron a restar y sumar; no supe cómo hacerlo porque se me confundían los dedos. El profesor que me estaba cuidando en el examen me dijo que no contara en los dedos y no pude hacerlo: las matemáticas son muy difíciles”

Aunque hemos citado esta situación pero ahora se ofrece en su contexto. Reiteramos que vemos en el relato de D. un claro ejemplo de choque

entre la conciencia de cantidad y medida y aquello que la escuela entiende por formación del pensamiento matemático. En este caso vemos que la manera de medir está anudada -literal y metafóricamente- en una actividad que da sustento a su hogar: tejer bolsos con cabuya. Aunque la niña manifiesta que la matemática le resulta muy difícil, lo que aprendió por tradición familiar despliega operaciones que demandan habilidades matemáticas. Tanto como en resolver un problema en el aula como trenzando en el hogar, es necesaria la concentración para llevar las cuentas. Otro tanto ocurre con las colchas de retazos, cuyas formas típicas son, por cierto, formas comunes en la geometría. Conectar el triángulo de la colcha con el abstracto que se dibuja en una hoja milimétrica debería ser una ocasión para que la escuela dialogue con el afuera, que viene siendo el adentro de los hogares.

Resultados, interculturalidad en construcción

Derivamos de este recorrido que los saberes propios son aquellos que se incorporan de manera espontánea y que subyacen la identidad simbólica. Esto hace posible un diálogo de saberes entre lo ancestral y lo que se va aprendiendo. Es así como se expanden semánticamente los entornos, entre ellos aquel del que nos ocupamos, el escolar. Coincidimos con Catherin Walsh (Walsh, 2009) cuando afirma que ésta habría de entenderse como relación de simetría, igualdad y equidad, lo que conlleva transformar las estructuras sociales, epistémicas y de existencias, frente a la diversidad cultural de pensar, actuar y vivir. Citando a Rivera (1999), complementa su aserción indicando que una tarea pendiente es tener en cuenta todos los sectores de la sociedad, entre ellos afrodescendientes, indígenas, blancos mestizos occidentalizados.

Lo que ha pretendido esta indagación ha sido comprender que la interculturalidad es un despliegue plenamente enriquecedor de

saberes ancestrales existentes y que en nuestro territorio colombiano tenemos una riqueza no sólo geográfica sino humana, que se revela en su variedad de costumbres y tradiciones, los diversos estilos integrales de vida, las trayectorias históricas impregnadas de saberes aprendidos de generación en generación. En consecuencia, es ilimitado el provecho que tiene esto para fortalecer la escuela, siempre y cuando esta tenga en cuenta los diversos entornos. Tal mirada, abre el espectro de lo que hemos llamado el triángulo didáctico, y necesariamente lo enriquece, porque si un mal endémico ha tenido la escuela es su recurrencia en la anulación del otro y la disolución de la diferencia y la diversidad. Los saberes propios están, en sí mismos, provistos de una riqueza que se incrementa con el dialogo permanente con aquellos saberes que se adquieren en el proceso de la experiencia escolar. Se cumple así la noble tarea de acompañar desde algunas tradiciones sin subalternizar aquello que los sujetos, en particular los que llegan producto de un desarraigo territorial, aportan por ser algo aprendido a través de sus tradiciones familiares.

Walsh (2009), lo describe de manera reflexiva e interesante desde el punto, en que es importante reconocer que la ciencia y el conocimiento no son únicos y singulares. Es posible que estén en concomitancia, toda vez que, en países como Colombia, claramente son depositarios de una diversidad cultural ancestral, que tiene su historia de colonialidad, resistencia, resiliencia.

No afirmamos aquí que el conocimiento científico, que ha sido el dominante en la escuela occidental y que claramente atraviesa las apuestas curriculares, más, igual o menos válidos o importantes que aquellos derivados de la ancestralidad, a los que nos hemos referido en innúmeras ocasiones a lo largo de este documento. Lo que sí decimos en voz muy alta es que ese desbalance ha de ser corregido a la

luz de la idea de nación y educación que hoy por hoy caracteriza la escuela en Colombia.

Al niño que llega a la escuela se le pide que debe aprender de matemáticas, geografía, literatura, música, arte. Con todo y ser interesantes (todas, al fin y al cabo, proceden de complejos entramados interculturales), en definitiva, no aluden sus patrimonios identitarios. Y cuando su historicidad se queda por fuera o se la sitúa en la periferia lo que ocurre es una gran pérdida: lo que portan como capital simbólico. Por ende, lo interactivo se pierde.

Justamente destacando el valor de la interacción en un marco de diversidad, Gunther Dietz (Dietz, 2011) afirma que ese cruce discursos diversos y contradictorios constituye un eje fundamental del enfoque. Lo contrario, dice Dietz, ocurre cuando la condición de la dominancia se naturaliza, se vuelve la norma. Esto ocurre en modelos de sociedad donde el dominado es presentado como “lo anormal”, a veces “lo exótico”. En la historia colombiana esta condición significa estar en un lugar de ser corregido, adoctrinado, regulado; es así como opera la normalidad impuesta desde arriba o desde afuera. El llamado de Dietz lo entendemos como una invitación a visualizar las identidades invisibilizadas que cohabitan en la cotidianidad, para el caso de esta investigación, niños y niñas en situación de desplazamiento que portan en sí un patrimonio de identidad simbólica.

Emmanuel Lévinas (citado en Navarro, 2007) cifra el respeto por la mirada del otro nombrándolo como *el extraño del extranjero, el sin rostro que devuelve la mirada*. Reclama Lévinas que cuando se piense en el otro no se olvide que, al fin de cuentas, es quien me habita en mi subjetividad. Si optamos por esto evitamos caer en un personalismo egoísta, indiferente y falto de compasión. Oponemos a la coyuntura, en cambio, una mirada compasiva, comprensiva, sin determinismos absolutos. En términos

del aula esto se traduce en acompañar con coherencia y respeto, en el ámbito pedagógico.

Etimológicamente *cultura* vincula el sentido de cultivo. Aquello que brota de la tierra que se siembra, que deviene fruto, que se enraíza, que se aferra. La cultura siembra vida con historias, recuerdos, tradiciones. Correlativamente, el destierro es *descultivo*. Es una acción violenta que consiste en arrancar y desarraigar, desmembrando y lacerando recuerdos, tradiciones, historias. Es así como vive quien tiene el fardo del destierro.

Las cifras alucinantes que antes citamos sobre el desplazamiento en Colombia tan solo se agravan si tenemos en cuenta que estas personas -incluidos niños y niñas, menores de edad, menores de doce años- se convierten, en alta proporción, en una inminente amenaza social. Quienes llegan como forasteros a los nuevos entornos tienden a asentarse en zonas marginales, en las cuales tiene lugar la pobreza en todas las esferas. Se generan, entonces, re-desplazamientos locales, re-descultivación de lugares donde se pensaba volver a echar raíces. Como resultado tenemos una sensación generalizada y sempiterna de re-victimización. Así las cosas, cuando trabajamos con esta población nos damos cuenta, con cada vez mayor claridad, que lo único que pueden oponer a todos los fenómenos complejos que acabamos de nombrar es su historia ancestral desposeída y arraigada a la vez. Se trata de una lucha incierta cuya conquista es la persistencia de algunos rasgos de su identidad.

Cuando ampliamos la óptica verificamos que estos fenómenos hacen parte también de una triste tradición histórica de desplazados. Lo que a ellos les ocurre tiene una relación de continuidad con la experiencia de tatarabuelos, abuelos y padres. Esto lo encontramos en las historias de la violencia en un país que políticamente, social y humanamente, se acostumbró al destierro. Tanto se ha naturalizado que ha devenido una

forma de vida. Sea que lo nombremos o no, que nos hagamos cargo desde las instituciones o no, lo que ocurre al desplazado actual es un problema social que hay que resolver. A la escuela, en particular, le corresponde resignificar esos rasgos de la vida tantos niños y niñas que no hacen otra cosa sino huir, despojarse, desterrarse. No es justo que ella, que debería ser un bálsamo y una alternativa para recargar fuerzas, reproduzca –por ignorancia o costumbre o desidia- la sensación de exclusión. No es posible que, ante el vértigo de la vida que tienen que soportar, el espacio del aprendizaje sea un obstáculo y una reproducción de las condiciones sociales.

Finalmente ¿qué implica una escuela de aprendizajes desplazados? Lo que pudimos comprender en las narrativas desplegadas por los niños y sus familiares es que acusan una falta de empatía en la escucha. Las formas distintas del conocimiento se expulsan a título de ser lo diferente. Por eso no cabe, no entra, en fin, no vale.

El diferente es sacado de lado y se convierte en término de negatividad, es lo contrario. Sobre esto último Barrero Cuéllar, que revisa la afinidad conceptual entre Enrique Dusell y Byung-Chul Han, expone lo que podría ser el extremo lesivo: ya la otredad ni siquiera es negada por omisión o puesta en segundo lugar, ahora se la expone deliberadamente para lesionarla.

Ya no tanto negar o encubrir la Otredad sino exponerla, banalizarla, explotar-le al máximo el deseo previamente instaladode autoproducción/explotación, rendimiento y eficacia. Una Otredad que de tanto mostrarse y exhibirse se torna transparente. De tanto autoexplotarse se precariza brutalmente. Una Otredad en donde el Otro desaparece ya sea por vía de la muerte física o simbólica, como he venido planteando en mis trabajos sobre *Estética de lo atroz* (Barrero,

2011). De lo encubierto a sangre y fuego a lo transparente y banalizado de tanto mostrarse y exponerse voluntariamente. (Barrero Cuéllar, 2022, página 189).

Por este camino que Barrero muestra como punto extremo, el otro va desapareciendo, dando paso a lo igual. Eso, en pocas palabras, es el proyecto homogenizante que hemos aludido en capítulos previos. Cuando no existe un pensamiento que acoja la alteridad, la voluntad de querer ser diferente, el resultado es la estandarización y todo termina siendo igual.

Todo terminan, como afirma Byung-Chul, cansados, somos una sociedad cansada de este sempiterno esfuerzo por excluir y afincarse en el poder. En las antípodas encontramos la escuela que aquí proponemos, donde pesa la alteridad, donde el otro / el distinto tiene la opción de mirarse a sí mismo, para salvaguardarse, a través de lo creativo, de lo espontáneo. Sin que sea la única alternativa, lo que nos ha mostrado esta investigación (idea que aparece también en las propuestas de Byung-Chul) es que el arte resulta liberador y permite equilibrios.

Conclusiones

La experiencia de compartir con niños, niñas y familias que en la actualidad viven el desplazamiento forzado, por las diversas causas de la violencia y la pobreza extrema, fue ante todo el despliegue de un diálogo. A lo largo del texto se ha defendido la importancia de convocar la palabra del otro para que ocurra la inclusión y reconocimiento.

En segundo lugar, aludamos el lugar que se le da al acervo. Lo que portan quienes llegan es susceptible de ingresar en la escuela bajo la condición de un cambio paradigmático que es urgente, justificado y legal. No es posible que el desplazado de sus territorios no pueda hacer parte del mapa de la escuela, en gran medida

porque lo propio de la escuela es su permanente ajuste al devenir. Al maestro le cabe una dura tarea: estar oteando el futuro, estar con pies firmes y atentos a un presente (ese presente donde las aulas están cada vez más colmadas de diferencia y diversidad) y salvaguardar la tradición, académica y ancestral.

En tercer lugar, se concluye que para que la escuela se transforme ha de asumir una actitud de auto-crítica que le permita no solo identificar las representaciones sociales, pedagógicas y didácticas que la caracterizan; acto seguido, que esté atenta al acontecimiento del aula, que ha cambiado, que seguirá cambiando, que implicará cada vez mayor diversidad (sea por la triste razón que hemos aquí explorado, el desplazamiento forzoso o por otras razones de orden histórico). Así, urge un compromiso de cambio, que es a su vez una postura política, un ejercicio de ciudadanía. Y un acto de amor. Recordemos aquí que Moríña Anabel destaca la importancia de propiciar verdaderos encuentros de comprensión gestando relaciones en dialéctica bidireccional. El que llega, llega con un tesoro. Pero también ese encuentro nos permite volver sobre lo que somos y atesorarlo también, porque hay una nueva comprensión del sí mismo.

La siguiente conclusión excede el ámbito de lugar y se dirige al ámbito más amplio de las políticas educativas en el país. Resulta pertinente repensar y participar en el desarrollo y actualización de la política de inclusión o diversidad. Debe ser claro así cómo recibimos, o mejor aún, acogemos, a los niños y niñas en situación de desplazamiento. En particular, ofrecer orientaciones sobre cómo superar la perspectiva asistencialista. Enfermedades mentales reales y documentadas como el trauma derivado de enfrentar las experiencias del destierro y las conductas y sensaciones a que esto da lugar en la escuela deben ser parte

una nueva agenda de discusión entre quienes seamos agentes de formación.

En esta obra de conocimiento, y teniendo en cuenta el objetivo general y la apuesta intercultural, podemos sintetizar tres ejes: el *qué*, el *para qué* y el *cómo*. Lo que llamamos el *qué* consistió en dar apertura comprensiva y postular que es posible el diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes aprendidos en la institución receptora. Creemos que de esta manera evitamos que se pierda identidad de los niños y niñas que por alguna razón tuvieron que desplazarse. En cuanto al *cómo*, consistió en crear espacios dialógicos e integradores entre los saberes ancestrales y los saberes aprendidos en la institución receptora. Es justamente su identidad la que portan como equipaje desde sus lugares de origen, como también conllevan todo un capital simbólico de los saberes ancestrales.

Referencias bibliográficas

Barrero Cuéllar, Edgar. (2022). *Psicopolítica y Otredad. Breve diálogo con Enrique Dussel y Byung-Chul Han*. *Revista Teoría y Crítica de la Psicología* 18. Salamanca. España.

Bonilla. (2017). *La investigación acción participativa: un camino para construir el cambio y la transformación social*. Editorial Desde abajo. Bogotá. Colombia.

Dietz, G. (2011). *Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. El multiculturalismo como base de la educación intercultural: el debate mexicano en perspectiva comparada*. Cuernavaca. Obtenido de <https://www.uv.mx/iie/files/2012/05/cap-Crim.pdf>

Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica. México.

García Cambeiro, F. (2008). *Hacia una crítica literaria latinoamericana*. Centro de Estudios Latinoamericanos. Universidad de Michigan. Estados Unidos.

Gobierno Nacional de Colombia. (2024). Informe de la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. Obtenido de Dirección de Gestión Interinstitucional: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/direccion-de-gestion-interinstitucional/54070>

Lerner, Delia. (1996). *La escritura en el aula: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE. Buenos Aires.

Mignolo. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires. Argentina.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid, Narcea. Universidad de Salamanca. España.

Navarro, Olivia. (2008). *El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas*. ©Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, vol. XIII. Licenciatura de Filosofía, Universidad de Málaga, Facultad de Filosofía y Letras. Campus de Teatinos. Málaga (España)

Oficina de Acción Social del Gobierno Nacional. (2010). *El desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá. Colombia. Disponible en www.acnur.org

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Centro de Investigaciones Sociales (CIES). Buenos Aires. Argentina.

Sacavino, & Candau. (2015). *Multiculturalismo, interculturalismo y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo. Rio de Janeiro. Brasil.

Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?* Rio Grande do Sul. Brasil.

Sousa, D. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el saber*. Trilce. Montevideo. Uruguay.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación". La Paz. Obtenido de https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf