

Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia

Susana Yepes-Cardona, Mg.^a

Elida Giraldo-Gil, Ph. D.^b

Universidad del Antioquia, Colombia

 susana.yepes@udea.edu.co

Resumen (analítico)

Este estudio, enmarcado en el paradigma cualitativo, analizó el currículo vivenciado a partir de las narrativas construidas con 14 estudiantes desplazadas por el conflicto armado, pertenecientes a una institución educativa de Medellín (Colombia). Los métodos de recolección empleados fueron entrevistas semiestructuradas, diarios personales y fotografías. Se presentan las intersecciones que se establecen con la escuela, entendida como escenario de y para la construcción de paz, concluyendo en la pertinencia de las propuestas educativas flexibles. Este análisis, hilado desde una perspectiva de género, visibiliza otros modos de existir en la escuela, contribuyendo a la resignificación del currículo para la permanencia de las estudiantes que fueron desplazadas.

Palabras clave

Desplazamiento; escuela; conflicto armado; experiencia; niñas; adolescentes.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Yepes-Cardona, S. & Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-25.

<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.21.2.5414>

Historial

Recibido: 17.03.2022

Aceptado: 29.09.2022

Publicado: 18.04.2023

Información artículo

El artículo se desprende de los resultados de la investigación «Narrativas de existencia después del desplazamiento forzado: un estudio del currículo con perspectiva de género» presentado por la autora principal para optar al título de Doctor en Educación, Universidad de Antioquia. Se realizó entre febrero de 2019 y noviembre de 2021 y hace parte de la línea de investigación en Educación, Pedagogía y Didáctica. **Área:** ciencias de la educación. **Subárea:** educación general.

School narratives of students displaced by the armed conflict in Colombia

Abstract (analytical)

This is a qualitative study that analyzed the curriculum in school in Medellín (Colombia) through the narratives constructed with 14 female students displaced by the armed conflict. Semi-structured interviews, personal diaries and photographs were used to gather data. The intersections established with the school as a scenario of and for peace building are presented and the relevance of flexible educational proposals is highlighted. This analysis, carried out using a gender perspective, highlights other modes of existence in the school and also contributes to the re-definition of the school curriculum as a determinant in the permanence of displaced students.

Keywords

Displacement; school; armed conflict; experience; girls; teenagers.

Narrativas escolares das estudantes deslocadas pelo conflito armado na Colômbia


Resumo (analítico)


Este estudo, estruturado no paradigma qualitativo, analisou o currículo vivido a partir das narrativas construídas com 14 estudantes deslocadas pelo conflito armado, pertencentes a uma instituição educacional em Medellín (Colômbia). Os métodos de coleta utilizados foram entrevistas semi-estruturadas, diários pessoais e fotografias. São expostas às interseções estabelecidas com a escola, entendidas como um cenário de e para a construção da paz, concluindo sobre a relevância de propostas educacionais flexíveis. Esta análise, fiada a partir de uma perspectiva de gênero, torna visíveis outras formas de existir na escola, contribuindo para a re-significação do currículo para a permanência das alunas que foram deslocadas.

Palavras-chave

Deslocamento; escola; conflito armado; experiência; meninas; adolescentes.

Información autores

[a] Licenciada en Filosofía y Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de Antioquia.  0000-0003-3190-2173. H5: 1. Correo electrónico: susana.yepes@udea.edu.co

[b] Licenciada en Educación (inglés y español), Universidad de Antioquia. Especialista en la Enseñanza del Inglés, Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Estudios sobre la Mujer, Southern Illinois University. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Doctora en Educación (Currículo e Instrucción), Southern Illinois University.  0000-0002-3880-6400. H5: 4. Correo electrónico: elida.giraldo@udea.edu.co

Introducción

El desplazamiento forzado es una de las consecuencias más dolorosas del conflicto armado interno en Colombia. Muchas familias del país, en las últimas cinco décadas, han sido víctimas de esta problemática. De acuerdo con Trejos (2013), este conflicto se ha caracterizado por una confrontación violenta entre grupos y fuerzas armadas, legales e ilegales, que obedece a causas que tienen raíces históricas, sociales y políticas. Dichos enfrentamientos armados, que buscan el control del territorio, han obligado a comunidades enteras a abandonar sus hogares, debido a las amenazas contra su vida, a la inseguridad generalizada para desarrollar sus actividades cotidianas y de subsistencia, además del terror producido por la perpetración de hechos tan violentos como las masacres (Prada-Sanmiguel, 2016). De acuerdo con la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2019), las personas desplazadas han sido, en su mayoría, mujeres, niños y niñas, quienes han llegado principalmente a las grandes ciudades en busca de protección y del restablecimiento de sus derechos, siendo la educación uno de los más afectados.

Desde el análisis a los principales indicadores del país, Castiblanco-Castro (2020) encontró que solo el 15 % de las personas desplazadas acceden a la educación formal. Otras investigaciones señalan las dificultades estructurales que existen para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes que han sido desplazados/as a causa del conflicto armado (Doncel *et al.*, 2020; Duque & Lasso, 2016; Guido & Castillo, 2015; Páez, 2021). Si bien las escuelas de algunos contextos generan diversas experiencias que responden a las necesidades e historias particulares de esta población, los/as maestros/as manifiestan no contar con la formación ni con los lineamientos curriculares que acompañen, de manera general, la estructuración de sus propuestas educativas (Gómez, 2020).

Desde esta perspectiva, se plantean grandes retos para el sistema educativo colombiano y, de manera particular, para aquellos contextos escolares que son receptores de niños, niñas y adolescentes desplazados/as, no solo para garantizar su acogida sino, también, su permanencia. Aunque existe una respuesta inicial en términos del acceso, en las institu-

ciones receptoras de los niños y de las niñas desplazados/as se encuentra, todavía, el desarrollo de prácticas pedagógicas homogeneizadoras, que no parten de las historias ni de las necesidades de estos/as estudiantes, por lo que, desde distintas investigaciones, se sugiere la construcción y divulgación de lineamientos generales para su atención pedagógica (Nova *et al.*, 2015; Páez, 2021). Asimismo, con miras a la construcción y al desarrollo de propuestas curriculares comprensivas y situadas, se plantea como necesaria la consideración de las experiencias particulares de quienes hacen parte de la realidad escolar, especialmente de aquellos grupos sociales que han sido invisibilizados por los diseños y las propuestas curriculares, tantas veces alejadas de las historias de los sujetos y del contexto. Por ello es reiterada la importancia de resaltar las voces de los niños y las niñas con 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 la desigualdad, la pobreza y la discriminación (Taka, 2023).

A su vez, el conflicto armado y el desplazamiento forzado pueden tener efectos diferentes en todos y, de manera diferencial, en las historias de hombres y de mujeres, desde el momento en que ocurre el desplazamiento, hasta la reconstrucción del proyecto de vida en sus nuevos lugares de asentamiento; asunto que afecta de manera más dramática a los niños y a las niñas (Meertens, 2011; Vega, 2022; Vos & Gutiérrez, 2018). Por lo anterior, recientes estudios afirman la importancia de pensar una propuesta educativa con perspectiva de género, destinada a las víctimas del conflicto armado y a las personas que han sido desplazadas de manera forzada (Amézquita & Trimiño, 2020; Silva-Arias *et al.*, 2020).

En los últimos años se han fortalecido los análisis que parten de testimonios y narrativas de mujeres en torno al conflicto armado y la violencia en Colombia; un sector que hasta hace poco había sido invisibilizado de la memoria oficial acerca de esta problemática (Belalcázar & Molina, 2017; Condiza-Plazas, 2021). Por ello, se resalta la importancia de recuperar las múltiples narrativas de las mujeres que han sido desplazadas por esta causa, acentuando el potencial de sus voces, dado que ellas «desde sus vivencias del conflicto, en sus diferentes roles, han aportado a la construcción de memorias colectivas» (Herrera & Pertuz, 2015, p. 153). Además, se destaca la importancia de analizar el contexto, la agencia y la autonomía en las experiencias de las mujeres que fueron desplazadas por el conflicto, de manera que no se perpetúen los estereotipos que las significan y generalizan como víctimas (Ajayi, 2020).

En términos educativos, las niñas y las jóvenes han venido ganando protagonismo dentro de los estudios e investigaciones que se preguntan por el devenir escolar, el currícu-

lo y las prácticas educativas, evidenciando en sus resultados aspectos y discursos relacionados con la discriminación, la exclusión, la reproducción y la permanencia de estereotipos de género y sexo, que dejan a las mujeres en desventaja frente a los hombres en distintos escenarios sociales, entre ellos, el escolar (Azúa *et al.*, 2019; Paraíso, 2016; Pérez & Heredia, 2020; Ramírez, 2017). En este sentido, las prácticas escolares y el currículo han propiciado históricamente desigualdades de género, tanto por las expectativas de algunos/as de los/as docentes, como por la misma estructura y cultura de la 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 (Rodríguez, 2010). De ahí que las estructuras y propuestas curriculares continúen pensándose y desarrollándose desde marcos masculinos que, a veces, desconocen otros modos de conocer, existir y coexistir. Del mismo modo, Freire (2019) señala que el silenciamiento hace parte de las prácticas curriculares debido a la naturalización de las tensiones entre los géneros, que llegan desde el afuera de la escuela, asumiéndose que es un aspecto que no puede cambiarse. Otras investigaciones analizan las estrategias femeninas basadas en el consenso, la escucha y el cuidado de las relaciones en la resolución de los conflictos, así como la participación de las mujeres en el mejoramiento de la calidad educativa, al ampliar y diversificar los recursos existentes (Serrano, 2015).

Considerando este panorama, es importante ampliar estas lecturas desde la situación de desplazamiento de las niñas y las adolescentes, quienes hacen parte de una historia de desarraigo que no siempre es leída por el contexto escolar al que llegan, ni por las políticas públicas, educativas y curriculares del momento. Además, como una perspectiva necesaria e importante para nutrir los debates y las teorizaciones en torno al género, al currículo y a la educación para la paz, pues, aunque los niños y las niñas han sido los/as más afectados/as por el desplazamiento forzado, también se han constituido en agentes de cambio y de transformación en las comunidades a las que pertenecen (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2017).

Partir de las voces y las experiencias de las niñas y adolescentes desde un análisis al currículo vivenciado, poniendo énfasis en las interpretaciones subjetivas que ellas dan a su experiencia escolar (Miller, 2014), es darle voz a sus construcciones, agencias y comprensiones sobre su proceso formativo. Desde el currículo como un proceso, puede decirse que hay un acercamiento a los efectos educativos ubicados en el plano subjetivo de los/as estudiantes (Gimeno, 2010), permitiendo con ello visibilizar las historias, existencias y resistencias de ellas en la escuela. A su vez, se resalta el significado cultural y político del

currículo, el cual, al estar inserto en una lucha constante por la significación y legitimación, se aleja de ideas esencialistas y de verdad absoluta dentro del campo educativo (Lopes & Macedo, 2011). En tal sentido, la relación que se establece con el currículo, en tanto práctica cultural, tiene que ver con la capacidad de creación de significados que le caracteriza. En la misma línea, Giraldo-Gil (2009) considera importante un acercamiento a la teoría del currículo desde unos lentes amplios y comprensivos, que contemplen categorías que describan y expliquen el currículo desde una perspectiva biográfica, cultural, política e histórica, además, en términos de distintas perspectivas sociales, tales como el género, la clase, la etnia y la sexualidad.

En este orden de ideas, se presentan parte de los resultados de una investigación más amplia, cuyo objetivo fue la exploración crítica de los modos de existencia de las estudiantes desplazadas por causa del conflicto armado, desde una lectura del currículo y de las prácticas escolares cotidianas. La pregunta central fue, por consiguiente, ¿cuáles son los modos de existencia de las estudiantes desplazadas por causa del conflicto armado, que se presentan en el currículo y en las prácticas escolares cotidianas?

El estudio se realizó con 14 estudiantes mujeres de una institución educativa de la ciudad de Medellín, que fueron desplazadas en la última década por causa del conflicto armado rural e intraurbano. Del análisis temático de las narrativas orales, escritas y visuales surgieron cuatro líneas de sentido que dan cuenta de los modos en que las estudiantes habitan, sienten y re-existen en el contexto escolar: 1) arriba y abajo, añoranzas y aire fresco; 2) el currículo como un espacio de acogida; 3) aprendizaje entre la presencialidad, las guías y la virtualidad; 4) vivencias y re-existencias después del desplazamiento forzado. En este caso, se presentarán las dos primeras líneas de sentido mencionadas, considerando las intersecciones que se pueden establecer con el currículo como un espacio de acogida y para la construcción de paz, específicamente, desde las propuestas educativas flexibles que, desde hace seis años, implementa la institución en mención, a saber, *aceleración del aprendizaje y caminar en secundaria*.

Más que recalcar las violencias, las ausencias y la reproducción de estereotipos de género en la escuela, y que siguen estando en todos los niveles del sistema educativo (de manera explícita y oculta), las dos líneas que se presentan a continuación buscan resaltar aquellos modos de existencia que, desde la óptica de las estudiantes, los subvierten y re-significan la escuela como un escenario posible de paz y de acogida.

Método

Paradigma y tipo de estudio

La presente investigación, de orden cualitativo, se enmarca en los lentes del paradigma constructivista, debido a que se consideraron fundamentales las interacciones e interpretaciones, tanto de las participantes como de las investigadoras, en la construcción del conocimiento. Siguiendo a Guba y Lincoln (2012), el campo de interés de este paradigma versa en el conocimiento intersubjetivo, a su vez, en la co-creación y negociación del significado, buscando situarlo en la historia social de los participantes. En tal sentido, no se parte de estándares fijos o predeterminados, sino que el proceso investigativo es considerado como una relación discursiva.

Por otro lado, la investigación fue un estudio narrativo que tuvo como punto de partida a «las narrativas y las historias de vida de las mujeres, como los documentos primarios para la investigación feminista» (Chase, 2015, p. 65). Ello tiene que ver con una postura ética y epistemológica que busca dar lugar, de manera explícita, a las historias y voces de un sector de la sociedad que ha sido invisibilizado y, en algunos casos, abordado en las investigaciones desde una óptica externa. Es por ello que, dar lugar a la construcción de narrativas que vinculan directamente a las estudiantes desde sus vivencias y perspectivas escolares, es dar centralidad a formas no convencionales dentro de la investigación.

Asimismo, el estudio narrativo es importante en las investigaciones situadas, que centran su mirada en las historias y experiencias de los sujetos particulares, ya que no se enfocan en narrar solamente asuntos del pasado, sino que, a través de ellas, se construye el significado en relación con el presente. Dentro de este estudio, no se pueden obviar las formas culturales, los contextos, los tiempos y los lugares en que los sujetos se sitúan.

Contexto y participantes

El análisis y la exploración del currículo vivenciado¹ se realizó con 14 estudiantes mujeres de básica secundaria y media, identificadas en situación de desplazamiento por el conflicto armado del país, que se encontraban continuando sus estudios en una de las instituciones educativas con mayor número de estudiantes desplazados/as en la ciudad de Medellín. Dicha institución ha implementado diversos programas para la inclusión y

¹ Con el currículo vivenciado se apela al concepto de *currere* propuesto por William Pinar dentro de la tradición fenomenológica del currículo. Este pone el énfasis en las interpretaciones subjetivas durante el proceso escolar, dando relevancia al *currere* como acción y como proceso, ya no como un producto estático.

la permanencia de sus estudiantes en los seis años que lleva de funcionamiento. Una vez se informó el propósito de la investigación a las directivas de la institución, se obtuvo el consentimiento firmado de su parte.

Los criterios de inclusión y de selección de las participantes, a parte del género, fueron la situación y la experiencia del desplazamiento forzado por el conflicto armado rural o urbano, la pertenencia a grados de básica secundaria y media, tanto de la propuesta educativa flexible como del aula regular, y el origen étnico. Para dicha selección, se tuvo en cuenta la información proporcionada por los profesores y las profesoras que dirigían los grupos 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. De la información proporcionada, se invitaron 18 estudiantes mujeres, entre los 14 y 19 años de edad, de las cuales participaron 14 inicialmente, con el consentimiento de sus acudientes.

Ahora bien, siete de las estudiantes estaban matriculadas en una de las propuestas educativas flexibles implementadas por la institución: *caminar en secundaria*; estrategia para la nivelación, propuesta desde el Ministerio de Educación Nacional (2016), para los/as estudiantes que, por distintas razones, se encuentran en extraedad. Esta modalidad les permite la nivelación de dos grados en un mismo año y, además, ha fortalecido la inclusión y la permanencia de los/as estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social del sector en donde se encuentran las dos sedes de la institución del caso.

En el momento de la investigación, también, participaron siete estudiantes mujeres del grado undécimo del aula regular (tres de ellas con experiencia previa en la modalidad de educación flexible). Las 14 estudiantes fueron informadas, a través de un encuentro inicial, sobre 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, considerando que 13 de ellas eran menores de edad. En todos los casos, se contó con la autorización y la participación voluntaria de las estudiantes, garantizando la posibilidad de retirarse cuando así lo quisieran. Se les garantizó la confidencialidad en la información y la protección de su identidad, por lo que los nombres que aparecen en los resultados son seudónimos elegidos por ellas.

Métodos de recolección de información

Como un recurso metodológico clave para el acercamiento a las comunidades de estudiantes que han vivido el conflicto armado, se tuvieron en cuenta diferentes métodos para la recolección de la información, como narrativas orales, escritas y visuales (con la fotografía), de manera que se proporcionaran diversas formas de expresión ante una realidad difícil y, muchas veces, dolorosa de contar para ellos/as (Páez, 2021).

La entrevista semiestructurada

La entrevista, desde una perspectiva cualitativa, se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones y experiencias que ellos 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, considerada también una conversación, posibilitó la emergencia de narrativas orales, en donde las participantes contaron su experiencia y su relación con el contexto escolar de la investigación. Algunas de las participantes manifestaron sentirse más tranquilas con este método, puesto que les permitió una conversación más fluida que con la escritura en sus diarios. Por ello, esta fue la herramienta que se empleó inicialmente. En total, se realizaron 14 entrevistas individuales y dos conversaciones grupales.

Los relatos personales

Los relatos personales posibilitan la escritura de las historias, al ser redactados por las propias participantes de la investigación, con el objetivo de mostrar, sin la intervención de palabras ajenas, eso que sucede en la cotidianidad escolar. 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, § 3).

En consonancia con lo anterior, el relato se instauró como método indispensable, dado que las participantes consignaron sus escritos en diarios, que fueron tejidos a partir de sus experiencias, sentimientos, momentos e interacciones significativas con su reali-

dad escolar. Cabe decir, además, que pudieron plasmar sus vivencias de manera escrita, mediante frases y texto alfabético, y de manera visual, a partir de algunos dibujos y grafitis. En total, las participantes construyeron 26 relatos personales.

La fotografía

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 fotoelicitación, 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 entramado de imágenes, 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, emociones e importancia de lo que decidieron fotografiar. Por su parte, la fotoelicitación permitió que, a través de fotografías de momentos pasados en donde se recreaban clases, actos culturales y distintas actividades institucionales, recordaran sus experiencias y comentaran lo vivido. Este método les permitió encontrarse con experiencias significativas pasadas, ampliando sus relatos orales y escritos. Las participantes realizaron 36 fotografías y se seleccionaron otras 41, que se encontraron en los registros institucionales de eventos pasados (académicos y culturales).

Análisis

Para este objeto, se realizó un análisis holístico, contemplándose las narrativas orales, escritas y visuales, mediante el estudio del contenido, lo que implicó abordar y codificar cada segmento de información. Los códigos se agruparon en temas más generales, nombrados como *líneas de sentido*, que fueron conversadas y reinterpretadas en dos encuentros colectivos finales con las participantes. Las cuatro líneas, aunque se presentan en apartados distintos, tienen elementos que conversan y se vinculan entre sí, dado que los modos de existencia frente a una realidad pueden ser múltiples y variados. En este artículo, se exponen dos líneas de sentido que se vinculan con la escuela como un escenario de acogida y para la construcción de paz, a saber: *arriba y abajo, añoranzas y aire fresco* y *el currículo como un espacio de acogida*. Desde ambas líneas, las voces de las estudiantes dan cuenta de la escuela como un espacio de recibimiento, en tanto posibilita, desde las pro-

puestas educativas flexibles del currículo, modos de existencia que involucran estrategias para la convivencia, el aprendizaje cooperativo y escenarios emocionalmente seguros para ellas, que sienten la confianza para expresarse y comunicarse con sus maestros/as. Por consideraciones éticas de la investigación, la presentación de los resultados privilegia las narrativas de las participantes y los modos en que nombran su experiencia en cada caso.

Resultados

La exploración crítica de los modos de existencia de las estudiantes desplazadas por causa del conflicto armado, desde una lectura del currículo y de las prácticas escolares cotidianas, se realizó dando prioridad a sus voces y experiencias en la escuela. Este análisis visibiliza varios elementos que configuran el currículo, tales como la organización y la relación con el espacio, el tiempo y las interacciones con los/as otros/as, que se evidencian en las narrativas de las estudiantes como no lineales ni estáticos, pues se hacen experiencia y adquieren un significado emocional que los hace plurales y dinámicos. Desde esta perspectiva, los modos de existencia se presentan desde las relaciones y los significados que las estudiantes le otorgan a su experiencia escolar, después del desplazamiento forzado.

Arriba y abajo, añoranzas y aire fresco

«Arriba», como las estudiantes se refieren a la sede alterna de la institución, es el lugar donde se desarrollan las propuestas educativas flexibles. Es un espacio ubicado a las afueras de la ciudad, en forma de finca, con animales, árboles, césped y aire fresco. Esta se encuentra en la parte alta del barrio y del corregimiento donde las estudiantes viven. Allí, se genera un ambiente para compartir y aprender que es agradable para ellas, y que extrañan cuando pasan a la sede principal («abajo»), para continuar los grados décimo y undécimo.

El cambio de sede es un aspecto que figura en las narraciones de las participantes como un elemento de comparación entre sus experiencias educativas, con el desarrollo de la propuesta educativa flexible *caminar en secundaria* y con sus vivencias en el bachillerato regular (sede principal). De manera constante, se manifiesta que en la sede alterna el ambiente y las relaciones con sus maestros/as generan otras disposiciones para el aprendizaje. Manuela lo expresa al decir:

No hablo de aquí, hablo del Tirol, de la cercanía, de que es en forma de una finca, pero una finca muy unida, en la que los profes no solamente son profes, sino que se salen del papel y son amigos, te apoyan en muchas cosas. Y que uno allá sale con nuevos amigos..., o yo tengo a los profes como si fueran mis amigos.

Desde esta perspectiva, el ambiente escolar, acompañado por interacciones que para las estudiantes son tranquilas y en confianza con sus maestros/as, son elementos claves en su motivación para estar en dicho espacio. Igualmente, manifiestan que los espacios naturales, las zonas verdes, el ambiente de campo y la madera les parecen muy agradables. «Arriba», el ambiente es como de una finca, es más pequeño que «abajo», pero es acogedor. Laura dice al respecto: «Me gusta el paisaje y la forma de ser del colegio, y el ambiente de los profesores y de todo. Yo pensé que me iban a mandar al colegio de allá abajo, pero cuando vine a este me gustó mucho». A su vez, los espacios de «arriba» no solo las vinculan con las actividades que allí se desarrollan desde las propuestas flexibles, sino que las estructuras físicas, la decoración, la naturaleza y el ambiente escolar, les recuerdan algunos de los lugares que habitaron antes del desplazamiento forzado, como lo menciona una de las participantes al explicar las razones de una de las fotografías (figura 1) que tomó en esta sede.

Figura 1

Recuerdos de lugares habitados antes del desplazamiento



Nota. Tomada del archivo de trabajo de campo. Producción de estudiantes en la investigación. Abril de 2021.

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

La añoranza, en medio del aire fresco, se presenta en un doble sentido para las estudiantes. Por un lado, la sede alterna les recuerda a algunas de ellas los hogares donde habitaban antes de ser desplazadas forzosamente. Por otro lado, el deseo que tienen de volver a estar «arriba», una vez son ubicadas en el bachillerato regular, considerando que hay experiencias que se encontraban allí y que no son posibles en la sede principal. Alejandra menciona sobre este aspecto: «Arriba todo es madera, uno siente que está en una finca..., los animales. Acá no hay animales, arriba sí, y los alimentábamos y los limpiábamos todo, todo lo que hacían ellos ahí, lo limpiábamos nosotros». Al presentarse de manera reiterada las alusiones e imágenes de los espacios verdes, los animales y las relaciones tranquilas con sus maestros/as, puede destacarse la importancia que poseen, dentro de los contextos escolares, escenarios que potencien no solo el encuentro con los/as compañeros/as sino, de manera significativa, con aquello que acontece y se vive en el día a día con el espacio.

Las tres estudiantes que tuvieron la experiencia en *caminar en secundaria*, y que ahora están terminando en el bachillerato regular, «abajo», explican con añoranza en sus discursos que la motivación para aprender en la sede alterna se generaba por las relaciones y comunicación con sus maestros/as, traducidas en confianza, apertura y oportunidades diversas. Cada maestro y maestra tiene su estilo, sus estrategias y metodologías para enseñar, pero es común que el interés y la comprensión de las estudiantes se lograra por la actitud y la forma de ellos para acercarse.

La mirada del currículo como un espacio de experiencias diversas y de encuentro con el conocimiento rebasa, entonces, aquella perspectiva técnica y tradicional que encuentra, en el aula, el mejor escenario para el aprendizaje, y en la voz del maestro, la puerta segura para el conocimiento. Desde la perspectiva de las estudiantes, el conocimiento también se encontraba afuera, por tanto, era importante que ellas pudieran proponer los temas y el lugar para conversar. Así lo manifiesta María Antonia:

No nos teníamos que volar, sino que le decíamos «Profe, no queremos estar en el salón». Y nos salíamos y nos daban clase afuera. ¿Qué clase nos daban? Cualquiera. Nos sentábamos ahí, nos dictaban y entendíamos más bien, si quiere que le diga.

En la figura 2 se presenta la fotografía tomada por una de las participantes de «arriba», al preguntarle por los lugares que para ella eran significativos dentro del colegio.

Figura 2

El otro salón de clase: «arriba»



Nota. Tomada del archivo de trabajo de campo. Producción de estudiantes en la investigación. Abril de 2021.

Para María Antonia, este lugar es significativo porque se encuentra al aire libre y, desde allí, pueden ver el paisaje y aprender jugando. Al compartir la fotografía con las estudiantes de «abajo», en el ejercicio de foto-elicitación, Stefanía comenta: «Ay, vea esa parte... Nosotras estudiábamos ahí. Desde ahí veíamos todo. Pero lo tienen muy acabado, nosotros no lo teníamos así».

Este ejercicio con las estudiantes de «abajo» posibilitó, entonces, encontrar los sentimientos y los significados comunes entre las que estuvieron en algún momento «arriba» y quienes, actualmente (2021), se encuentran en la sede alterna. Sus miradas frente la propuesta de educación flexible son similares en relación con la importancia del ambiente, de la relación y la metodología implementada por los maestros/as y algunas de las estrategias de convivencia de la institución. Por ejemplo, antes de pandemia: «En los actos cívicos, era muy bonito ver un grupo muy unido... pues que todos se ponen de acuerdo en algo y todos hacen eso, todos cooperan», expresó Claudia.

En efecto, y partiendo de la idea del currículo como un proceso de construcción social y cultural (Grundy, 1998), no es posible hablar de la estructura física de la escuela,

del mobiliario y de las interacciones sociales, sin remitirse a las narrativas de los/as estudiantes, que evidencian el sentido que dan a los lugares y situaciones que son importantes para ellos/as y que pueden configurarse como apuestas de resistencia, de reacción ante las propuestas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje. Los lugares y objetos adquieren sentidos diversos en la escuela desde sus vivencias, y en este caso, para las estudiantes son significativos los escenarios naturales, con presencia de animales, donde ellas pueden participar en su cuidado.

El currículo como un espacio de acogida

Las propuestas educativas que flexibilizan el currículo generan dinámicas en términos metodológicos y espaciales, que revierten y ponen en tensión el currículo que se implementa en la regularidad escolar. Laura manifiesta que las interacciones con maestros/as y estudiantes son más cercanas «arriba» por el número de estudiantes: «Es que esta escolita es unida porque es muy chiquita, porque somos muy poquitos, en cambio abajo son muchos, entonces, es difícil». Esta afirmación resalta la importancia de una de las características centrales de las propuestas educativas flexibles, relacionada con la cantidad de estudiantes por aula. La propuesta es que asistan 25 por grupo, de manera que los/as maestros/as puedan conocer y atender las particularidades de los/as estudiantes, respondiendo a un currículo que está diseñado para nivelar dos grados escolares en un año. El menor número de estudiantes permite que las interacciones sean más personalizadas y que las estudiantes sientan que los/as maestros/as pueden estar más atentos al proceso de aprendizaje. Sofía dice: «Acá los profesores se toman todo el tiempo. Yo acá aprendo demasiado. La Matemática es la peor materia. Pues..., para mí, antes era la peor materia, pero ahora me encanta».

Del mismo modo, las estudiantes expresan la importancia que tienen las interacciones con sus maestros/as, pues consideran que, la forma en que ellos/as abordan y explican los contenidos de cada área, posibilita su comprensión y motivación en el aprendizaje. En este sentido, en el ambiente escolar es importante la parte motivacional y los sentimientos que se generan en las actividades que realizan con ellos/as, las cuales, a su vez, van más allá de explicar un contenido o escribir sobre un tema determinado. Laura lo manifiesta al decir que:

Ellos, más allá del conocimiento, se preocupan por si estamos bien y si estamos aprendiendo, nos explican, pero saben cómo explicarnos, cómo divertirse con nosotros expli-

cándonos la actividad o lo que sea del tema. Entonces, haberlos conocido a ellos me ha servido mucho porque entiendo más el estudio.

Al llegar a la sede central («abajo») para realizar décimo y undécimo de manera completa, algunos/as estudiantes que ya no son extraedad cambian de grupo, siendo integrados/as con los/as estudiantes que ya se encontraban realizando los grados completos. El cambio de sede, el cambio de maestros/as y de compañeros/as, más el cambio de propuesta educativa, es un evento que marca la experiencia de las estudiantes y, de cierta manera, su motivación. Así lo expresa Kaseus al hablar de la figura 3 en el ejercicio de foto-voz: «Aquí jamás nos sacan a la zona verde, aquí no salimos a esos espacios a clase. Solo nos sacaron una vez, hace como dos años, que fue a tomarnos unas fotos de los grados de noveno».

Figura 3

Zona verde de la sede central: «abajo»



Nota. Tomada del archivo de trabajo de campo. Producción de estudiantes en la investigación. Abril de 2021.

Sin embargo, las estudiantes desplazadas que no hicieron parte de la propuesta *caminar en secundaria* también resaltan, dentro de sus experiencias, la confianza y la acogida que sienten de parte de algunos/as maestros/as, y los momentos importantes que se generan a partir de los proyectos de convivencia y del desarrollo de la Media Técnica. Diana señaló: «Me gustan los profesores por la forma de ser, la forma de tratar a los estudiantes, pues..., de esa paciencia que tienen con nosotros».

La interacción con los contenidos escolares está asociada, de manera directa, con la actitud y la forma en que los y las profesoras explican y llevan los temas a clase, vinculando los contenidos con la vida cotidiana o con ejemplos que relacionan el contexto inmediato de los/as estudiantes. Frente a ello, Valeria dice: «En vez de ponernos a escribir, antes no lo hacen, sino que le enseñan a uno, le ponen ejemplos como para que uno aprenda. Entonces, sí, porque la idea no es de ponernos a escribir, sino la idea es aprender».

Otro aspecto relevante para las estudiantes participantes tiene que ver con la mirada inclusiva, a su vez, con el respeto por la diversidad, que se consideran como pilares en la filosofía institucional, lo que se refleja en las relaciones sociales. Ellas manifiestan sentirse libres, ya que pueden expresarse y ser como les gusta sin sentirse juzgadas por los demás. Zoraya manifiesta en su diario que: «Este colegio tiene diversidad de personas y aceptación hacia las demás. No es como las que dicen "Esa pelada es como rarita", sino que antes los aceptan. Eso es algo de admirar de este colegio».

Eventos y actividades por fuera del aula, y que implican la interacción con otros grupos de estudiantes, también son un aspecto importante del currículo escolar, donde confluyen sus experiencias personales, la tradición cultural de la zona y diversas formas de expresión artística que hacen parte de la memoria colectiva de las estudiantes. Por ejemplo, Laura cuenta con entusiasmo una de esas actividades que son de común encuentro en las narrativas de las participantes y que vinculan aprendizajes relacionados con la convivencia, con el respeto a la diferencia y la superación de prejuicios.

Recuerdo más que nada la semana de la 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.

Por otra parte, en la sede alterna, se realizaban actividades donde se les delegaban responsabilidades relacionadas con el trabajo en equipo, buscando el fortalecimiento de los lazos de amistad y la cooperación entre los grupos. Stefanía destaca que, en medio de las actividades por fuera del aula, no solo hay diversión sino, además, fortalecimiento de otras cualidades como el compromiso y el cuidado del otro.

Nos divertíamos, pero también debíamos ayudar, por ejemplo, con el cuidado de los animales, 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 cuidado, llevábamos de a 100 pesos 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. Entonces, fueron muchos momentos que viví allá.

Desde esta perspectiva, el estar en clases por fuera del aula y poder interactuar con el espacio, con el medio ambiente, con los animales, los/as profesores/as y compañeros/as, resalta la oportunidad de fortalecer competencias sociales y emocionales a través de la amistad, la cooperación y la empatía, que se desarrollan desde las actividades de las propuestas flexibles del currículo escolar y que contribuyen con la motivación de las estudiantes en la escuela.

Discusión

Desde los modos de existencia en la escuela, de las estudiantes que fueron desplazadas por causa del conflicto armado, se consideran fundamentales las disposiciones espaciales y ambientales del aula; elementos claves en su motivación para el aprendizaje y en la permanencia escolar. Sumado a ello, se destacan las interacciones y la metodología de los/as docentes, centradas en las vivencias y en la cotidianidad como posibilidades para el aprendizaje. Se reafirma, siguiendo a Fernández (1995), que las propuestas curriculares deben estar atentas a las realidades de quienes han tenido una historia de invisibilización y vulneración de sus derechos, de manera que, en la implementación escolar, no se excluyan sus experiencias e intereses.

En este caso, las narrativas de las estudiantes participantes dan cuenta de la importancia de elementos como la cercanía y la acogida que ellas sienten, de manera puntual, en las interacciones con sus maestros/as, las actividades cooperativas, las dinámicas espaciales ligadas a la naturaleza y la vinculación con el medio ambiente. Estos aspectos se relacionan con la importancia del bienestar de los/as niños/as propiciado por las interacciones positivas y cálidas con los/as maestros/as, y desde un ambiente escolar que les posibilita una mejor disposición para el trabajo académico (Shephard *et al.*, 2023). Igualmente, es fundamental el sentimiento de protección y de confianza que sienten en las clases y por la disponibilidad de las instalaciones en donde se sienten seguros/as (Ariyo, 2022).

Estos elementos hacen parte estructural de las propuestas educativas flexibles implementadas en la institución y que se constituyen como posibilidades para un currículo orientado hacia la educación para la paz, en tanto se dispone y se lleva a la práctica una

propuesta que busca ser inclusiva, no solo desde el acceso, sino desde la participación y el bienestar de todos/as sus estudiantes. Estas características, se vinculan con el análisis realizado por Páez (2021), al nombrar a las escuelas como *lugares de afectos* y con las miradas que realizan niños y niñas de contextos vulnerables sobre la escuela como un espacio seguro, que les cuida y les acoge (Dafunchio, 2022). De este modo, se resalta que los aprendizajes, en términos de las relaciones socioafectivas, son aspectos que también construyen el currículo, lo que permite afirmar que el espacio de acogida no se limita, únicamente, a recibir y promover a las estudiantes desde el cumplimiento de unos desempeños académicos, sino que se extiende hacia aspectos fundamentales en la formación como la restauración de la confianza, los lazos de amistad, la motivación y la vinculación con el entorno.

A su vez, según Calvo y Rodríguez-Hoyos (2012), tanto el tiempo como el espacio son dimensiones de la cultura y el clima escolar, que influyen de manera importante en los estilos de vida y en las formas de comportamiento de los/as estudiantes. Según esto, la motivación para estar en la escuela, por sus espacios y por su ambiente, constituyen un modo de existencia que se ve resaltado en las narrativas de las estudiantes, ya que ellas aluden a experiencias que les son significativas, incluso, por fuera del aula, valorando las actividades en el patio, el jardín y la huerta escolar; escenarios en los que se posibilitaba el encuentro y el intercambio con los/as docentes, compañeros/as de curso y otros/as estudiantes.

Otros modos de existencia se relacionan con tres aspectos fundamentales en los que la paz se expande según Loaiza (2016): la *amistad*, que se rige por la reciprocidad que las estudiantes recalcan en los vínculos que tejen con sus maestros/as y, además, en los encuentros que se generan con sus compañeros/as durante los eventos y actividades institucionales. La *justicia*, que en coherencia con la amistad bondadosa, parte del reconocimiento y de la propuesta de la igualdad en la diferencia, siendo un elemento que, de manera central, se fortalece en el desarrollo de la propuesta educativa flexible *caminar en secundaria*, cuando las estudiantes manifiestan sentirse acogidas y motivadas hacia la continuación y culminación de sus estudios. La *poética*, finalmente, como experiencia creadora que da lugar, en la escuela, a otras posibilidades de existencia para los/as estudiantes que fueron desplazados/as.

Por otra parte, algunas de las prácticas vinculadas a la cooperación, al cuidado y a la solidaridad, como apuestas de educación para la paz desde la perspectiva de género, cuestionan la violencia que se ha presentado y sostenido en las instituciones educativas, por

medio de la reproducción y sostenimiento de prácticas escolares que privilegian la competitividad, la individualización, el trato jerárquico en las interacciones sociales y en las formas punitivas de la evaluación (Fisas, 2011). En este orden de ideas, los modos de existencia resaltados por las estudiantes, desde los componentes del cuidado, la cooperación y la solidaridad, se conectan con las formas en que vivencian el espacio y el tiempo escolar.

La manera en que se desarrollan las propuestas educativas flexibles se articula, entonces, con un currículo orientado a la educación para la paz, desde las experiencias y las prácticas educativas que se tejen entre estudiantes y maestros/as, en donde las relaciones horizontales, mediadas por el diálogo, la amistad y la cooperación, se erigen como elementos claves en el aula. Sumado a ello, esta propuesta educativa pone en tensión y problematiza la estructura eficientista y academicista del currículo, al situar los siguientes aspectos en un nuevo rango de importancia: la vida diaria, las emociones y el compartir con los/as otros/as, en tanto unidades centrales del currículo.

Se puede establecer, a partir de las voces de las estudiantes, que el contenido escolar se vincula, de manera importante, con la experiencia que se genera desde las interacciones con los/as compañeros/as y docentes; elemento que se concreta en la propuesta educativa flexible, tanto por el número de estudiantes en cada grupo, como por la posibilidad de conectar el aprendizaje con la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, se fortalece la idea de la escuela como un espacio de acogida y como un escenario para la construcción de paz.

Las narrativas escolares de las estudiantes desplazadas que fueron analizadas dentro de esta investigación, permiten visibilizar otros modos de existir en este escenario, que contribuyen a resignificar el currículo como texto y como producción de sentido, puntualmente, desde quienes lo viven en la cotidianidad, poniendo en tensión las prácticas y discursos hegemónicos que todavía existen acerca del currículo, y que reproducen o sostienen distintas formas de violencia estructural al situarlo, únicamente, en el discurso técnico.

Se encuentra, por otra parte, que a diferencia de la violencia estructural que Moreno (2021) señala en los modelos flexibles, en relación con la descontextualización frente a la realidad urbana y la segregación, las narrativas de las estudiantes desplazadas hacen una defensa de dicha propuesta que, según sus expresiones, contribuye con la comprensión de los contenidos escolares, toda vez que, para ellas, el aprendizaje está mediado por su contexto y por su cotidianidad, por las interacciones sociales, los espacios de fortalecimiento de la convivencia y el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la mirada

desde las estudiantes desplazadas es fundamental para una nueva comprensión de los aportes, aciertos y desaciertos que pueden tener las propuestas flexibles en materia de política educativa, aunque es claro, también, que se presenta una tensión en sus experiencias escolares, en el momento en que cambian de sede dentro de la misma institución, por lo que habría que prestar especial atención a las relaciones espaciales que se determinan en dicho caso y que pueden generar un nuevo tipo de desplazamiento forzado para ellas.

Una de las dificultades que se presentó al inicio de la investigación, fue la timidez de algunas de las estudiantes para nombrar o reconocer la experiencia del desplazamiento forzado, específicamente, por temor a ser estigmatizadas. Esta actitud se relaciona con la inseguridad y el temor al señalamiento o rechazo en su nuevo contexto escolar (Doncel *et al.*, 2020) y pone el acento en el silencio como una característica de la experiencia de algunos/as de los/as estudiantes que fueron desplazados/as por el conflicto armado (Peñuela, 2022). Aunque la mayoría de las participantes, en este caso, contaban con el registro en el sistema de matrícula, en su cotidianidad es una experiencia que prefieren no nombrar con sus compañeros/as y maestros/as. Esta es una de las razones que puede incidir en la desactualización y poca información que existe en las instituciones escolares, alrededor de las cifras de los/as estudiantes desplazados/as por el conflicto armado.

En dicho sentido, y considerando la dificultad en la comunicación, puede afirmarse que la variedad de los métodos fue clave dentro de la investigación, puesto que las participantes expresaron, a través de la entrevista, las conversaciones grupales, la escritura y la fotografía, aquellos fragmentos de la realidad escolar que eran relevantes en su experiencia educativa. Algunas comunicaron sus experiencias con mayor confianza en las conversaciones, mientras que otras se sintieron más seguras en la escritura y con la fotografía. De lo anterior, se deriva como recomendación, para las futuras investigaciones, emplear diversos métodos que involucren la escritura, la fotoelicitación y el foto-voz ya que propician una mayor confianza y autonomía en las participantes, más cuando sus historias pueden involucrar emociones que son complejas de compartir y de describir con personas externas. En consonancia, se puede reiterar, de la mano de Tovar (2016), la relevancia y la potencia que tienen las narrativas como un elemento discursivo indispensable para el abordaje de las experiencias de los/as estudiantes niños/as y adolescentes.

Finalmente, se reitera la importancia de visibilizar las formas de resistencia y re-existencia que se concretan en la escuela, desde la óptica de las niñas y adolescentes que fueron desplazadas de manera forzada. Ello permite legitimar sus voces y develar experien-

cias que son importantes en sus procesos educativos y que, por consiguiente, pueden convertirse en la base para fortalecer las propuestas educativas en dichos contextos escolares, posibilitando, además, la conversación y el diseño de políticas educativas en perspectiva de género.

Referencias

- Ajayi, T. (2020). Women, internal displacement and the Boko Haram conflict: Broadening the debate. *African Security*, 13(2), 171-194. <https://doi.org/j5s4>
- Amézquita, L., & 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. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Ariyo, E. (2022). El bienestar de los niños afectados por conflictos armados en la escuela: un estudio cualitativo. *Niño Ind Res*, 15, 1673-1691.
- Azúa, X., Saavedra, P., & 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.
- Belalcázar, J., & Molina, N. (2017). Los tejidos de las mujeres de Mampuján: prácticas estético-artísticas de memoria situada en el marco del conflicto armado colombiano. *Andamios*, 14(34), 59-85. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i34.563>
- Branda, S. (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.
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). How to involve young children in a photovoice project: Experiences and results. *Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), 1-26.
- Calvo, A., & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. *Educación XXI*, 15(1), 43-60. <https://doi.org/j5s5>
- Castiblanco-Castro, C. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297-310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2019). *Informes del desplazamiento en Colombia llegan a la Comisión de la Verdad*. Autor.
- Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84. <https://doi.org/j5s6>
- Dafuncho, S. (2022). «Buscar escuela»: entre las voces de los y las estudiantes sobre la escuela secundaria. En S. Grinberg (dir.), *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 93-126). Clacso.
- Doncel, D., Vega, E., & Herrero, C. (2020). Diversidad silenciada: el anonimato de los niños y niñas desplazados en las escuelas colombianas. *Pedagogía Social*, (35), 67-78. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.05
- Duque, N. H., & 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. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.49971>
- Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a una educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 2-10.
- Freire, E. C. (2019). El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre los estudiantes de enseñanza primaria. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 405-422.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-44). Morata.
- Giraldo-Gil, E. (2009). Una mirada a las implicaciones de la teoría curricular en la formación de los maestros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(8), 1-5. <https://doi.org/j5tf>
- 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. <https://doi.org/10.18468/fronteiras.2020v7n2.p27-42>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Guido, S. P., & Castillo, E. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-44. <https://doi.org/j5tz>
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Estudios Sociales*, (53), 150-162. <https://doi.org/10.7440/res53.2015.12>

- 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), 1688-1695.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorías de currículo*. Cortez.
- Meertens, D. (2011). La dimensión de género en el desplazamiento interno: respuestas institucionales en el caso colombiano. *Anuario de 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.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Modelos educativos flexibles*. Autor.
- Moreno, L. (2021). *Exclusión educativa y violencia estructural en el modelo educativo flexible Caminar en Secundaria* [Tesis de maestría]. Universidad de Medellín.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. M. Muñoz, & E. Abalde (Coords.), *Metodología educativa I*. Universidade da Coruña.
- Nova, M. P., Arias, L. A., & Burbano, Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 8(1), 27-39.
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- 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. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.379>
- Paraíso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas*, 17(33), 206-237. <https://doi.org/10.5965/1984723817332016206>
- Peñuela, J. D. (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.
- Pérez, P. B., & Heredia, N. G. (2020). El *curriculum* oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@net*, 20(2), 211-241. <https://doi.org/j5t2>
- Prada-Sanmiguel, A. (2016). Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: la masacre de El Salado 2000. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1537-1548. <http://doi.org/10.11600/1692715x.14244010915>
- 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.

- Rodríguez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 103-127). Morata.
- Serrano, M. Á. (2015). La participación de todas las mujeres en la escuela. *Intangible Capital*, 11(3), 418-436.
- Shephard, D., Falk, D., & 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: A Journal of Comparative and International Education*, [Latest articles], 1-19. <https://doi.org/j5t3>
- Silva-Arias, A. C., Sarmiento-Espinel, J. A., & 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. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18213>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Taka, M. (2023). When education in emergencies fails: Learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 217-234. <https://doi.org/j5t5>
- Tovar, A. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas* [Tesis de maestría]. Universidad Libre.
- Trejos, L. F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Enfoques*, 11(18), 55-75.
- 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.
- Vos, R., & Gutiérrez, A. (2018). Desplazamiento forzoso: un tema de derechos desde el enfoque de género y los acuerdos de paz. *Reflexión Política*, 20(40), 81-94. <https://doi.org/10.29375/01240781.3453>