

# EL CURRÍCULO COMO UN ESPACIO DE ACOGIDA

 Susana Yepes-Cardona<sup>I</sup>

 Éliida Giraldo-Gil<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Antioquia (UDEA), Medellín, Colombia; susana.yepes@udea.edu.co

<sup>II</sup> Universidad de Antioquia (UDEA), Medellín, Colombia; elida.giraldo@udea.edu.co

## Resumen

En este artículo presentamos los resultados de un estudio cualitativo que exploró los modos de existencia de un grupo de estudiantes en un contexto escolar de la ciudad de Medellín. Los métodos empleados fueron entrevistas semiestructuradas, narrativas escritas y narrativas visuales. A partir del análisis temático se hace posible dar sentido al currículo como un espacio de acogida donde *la flexibilidad, la hospitalidad y la familiaridad* se destacan como características fundamentales en las interacciones escolares cotidianas. Se resalta la fortaleza de las propuestas educativas flexibles para las estudiantes que fueron desplazadas de manera forzada, ya que proponen elementos que significan un espacio que las acoge con sus historias personales y facilita su (re)encuentro con la escuela.

CURRÍCULO • ESCUELA • GÉNERO • DESPLAZAMIENTO FORZADO

## O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

### Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo qualitativo que explorou os modos de existência de um grupo de alunos em um contexto escolar na cidade de Medellín. Os métodos utilizados foram entrevistas semiestructuradas, narrativas escritas e narrativas visuais. A partir da análise temática, é possível dar sentido ao currículo como um espaço acolhedor onde *a flexibilidade, a hospitalidade e a familiaridade* se destacam como características fundamentais nas interações do cotidiano escolar. Destaca-se a força das propostas educativas flexíveis para os alunos deslocados involuntariamente, pois propõem elementos que formam um espaço que os acolhe com suas histórias pessoais e facilita seu (re)encontro com a escola.

CURRÍCULO • ESCOLA • GÊNERO • DESLOCAMENTO FORÇADO

## THE CURRICULUM AS A WELCOME SPACE

### Abstract

In this article we present the results of a qualitative study that explored the modes of existence of a group of students in a school context in the city of Medellín. The methods used were semi-structured interviews, written narratives and visual narratives. The thematic analysis allows us to give meaning to the curriculum as a welcoming space where *flexibility*, *hospitality* and *familiarity* stand out as fundamental characteristics in daily school interactions. The article highlights the strength of the flexible educational proposals for the students who were forcibly displaced, proposing elements that signify a space that welcomes them with their personal stories and facilitates their (re)encounter with the school.

CURRICULUM • SCHOOL • GENDER • FORCED DISPLACEMENT

## LE CURRICULUM COMME ESPACE D'ACCUEIL

### Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une étude qualitative qui a exploré les modes d'existence d'un groupe d'étudiants dans un contexte scolaire dans la ville de Medellín. Les méthodes utilisées étaient des entretiens semi-structurés, des récits écrits et des récits visuels. À partir de l'analyse thématique, il est possible de donner un sens au curriculum en tant qu'espace d'accueil où *la flexibilité*, *l'hospitalité* et *la familiarité* s'imposent comme des caractéristiques fondamentales dans les interactions scolaires quotidiennes. La force des propositions pédagogiques flexibles pour les élèves déplacés de force est mise en évidence, puisqu'elles proposent des éléments signifiant un espace qui les accueille avec leurs histoires personnelles et facilite leur (re)rencontre avec l'école.

CURRICULUM • ÉCOLE • GENRE • DÉPLACEMENT FORCÉ

Recibido el: 27 JULIO 2023 | Aprobado para publicación el: 29 ENERO 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

## Desplazamiento forzado y educación en Colombia

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

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

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2019), ha sido complejo seguir las trayectorias educativas de las personas desplazadas internas. Sin embargo, es claro que, independientemente de que sea causado por el conflicto armado o por catástrofes naturales, es un fenómeno que afecta negativamente la educación de los niños, niñas y adolescentes. En Colombia, “si bien el marco jurídico facilita la identificación de los desplazados internos, en la práctica resulta difícil hacerlo en las zonas urbanas” (Unesco, 2019, p. 73). A su vez, las personas desplazadas deben adaptarse abruptamente a las nuevas condiciones de vida en contextos que les son ajenos y que no siempre representan entornos seguros y estables para ellos y sus familias (Gamboa-Suárez et al., 2019; Angulo-Pinilla & Rojas-Montenegro, 2021).

En este contexto, la continuidad, la permanencia y la culminación del proceso escolar de los niños, niñas y adolescentes que viven este fenómeno social ha representado un reto para el sistema educativo, de manera particular para las escuelas que les acogen. Algunas investigaciones recientes señalan las dificultades estructurales que existen para garantizar el derecho a la educación de niños y jóvenes que han sido desplazados de manera forzada, lo que pone en evidencia aspectos problemáticos que tienen que ver con el acceso, y fundamentalmente con las barreras y las ausencias pedagógicas, psicosociales y curriculares para recibirlos y garantizar su permanencia en las instituciones educativas (Páez-Triviño, 2021; Amézquita-Aguirre & Trimiño-Velásquez, 2020; Córdoba-Jaramillo & Santa-Tobón, 2016; Duque-Vargas & Lasso-Toro, 2016). De tal manera, la situación del encuentro con el otro y la ausencia de estrategias educativas y programas claros para las instituciones y los maestros que los acompañan, convierte a la escuela en otro territorio de deserción y de exclusión para los estudiantes que fueron desplazados de manera forzada.

En esta situación, es importante pensar en el currículo escolar desde una perspectiva crítica (Silva, 2001; Grundy, 1998) toda vez que posibilita una mirada a las experiencias escolares cotidianas y a las formas en que los estudiantes que fueron desplazados habitan, significan y se (re)encuentran con la escuela. Esa perspectiva nos parece importante en tanto hace hincapié en las experiencias y en la capacidad que tenemos para aprender de ella en un ejercicio de reconstrucción y de autorreflexión para la comprensión, aunque se trate de un ejercicio parcial y provisional en

tanto son experiencias influidas por la cultura, la historia y la política (Pinar, 2023). Al mismo tiempo, es una forma de visibilizar desde sus voces, las estrategias y los elementos que surgen como posibilidades de (re)existencia para pensar las prácticas y los discursos escolares en términos de la acogida.

En el caso de las niñas, la situación del desplazamiento forzado se cruza y complejiza con otros marcadores sociales como la clase social, la etnia, el origen geográfico y el género, asunto que les ubica en situaciones de desventaja y exclusión que dificultan su estabilidad en términos materiales, físicos, emocionales y educativos (Pinzón-Tovar et al., 2018; Peñuela, 2022) por lo que urge que las propuestas educativas existentes consideren los modos de existencia en la escuela desde perspectivas interseccionales. Al mismo tiempo, es importante visibilizar las estrategias y los modos de existencia a partir de las interacciones cotidianas de las estudiantes que son negociadas y surgen dentro del contexto educativo como posibilidades para volver a habitar la escuela.

En correspondencia con lo anterior, en este artículo presentamos parte de los resultados de una investigación más amplia que tuvo como objetivo general el análisis crítico de los modos de existencia de las estudiantes que han sido desplazadas de manera forzada, mediante una lectura del currículo y desde una perspectiva interseccional/de género. En este caso consideramos importante y necesario tener como punto central las maneras en que las niñas y adolescentes significan su experiencia a partir de una propuesta curricular y pedagógica situada en una de las instituciones educativas de Medellín con mayor presencia de estudiantes desplazados por causas como el conflicto armado rural e (intra)urbano. A partir del análisis de las diferentes narrativas pudimos resaltar dos grandes temas: 1) el sentido del currículo como un espacio de acogida donde *la flexibilidad, la hospitalidad, el cuidado y la familiaridad* se manifiestan como características fundamentales en las interacciones escolares cotidianas de las estudiantes; y 2) la importancia de la mirada al currículo como un texto de interseccionalidad que se actualiza en las relaciones escolares entre el género, la clase social, el desplazamiento forzado, la etnia, la edad y el origen geográfico. En este artículo presentaremos el primer tema que, desde los modos de existencia de las estudiantes, despliega la mirada al currículo como un espacio de acogida.

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

Esta investigación cualitativa estuvo enmarcada en el paradigma constructivista ya que tuvo como principio ontológico la construcción compartida de la realidad a partir de la negociación y la creación intersubjetiva de los significados. En esta perspectiva, los paradigmas de investigación alternativa retomados por Guba y Lincoln (2012), nos mostraron elementos diferenciadores importantes respecto a los paradigmas tradicionales de las ciencias positivas, en tanto no buscamos la comprobación o la medición a partir de categorías preestablecidas, sino que privilegamos la negociación y el diálogo en torno a los sentidos que las participantes de la investigación construyeron e intercambiaron en el proceso. A su vez, en términos de las relaciones que se desarrollan alrededor de la construcción del conocimiento, estas perspectivas consideran aspectos que fueron claves, tales como “las capacidades relacionales, interpersonales, políticas, emocionales, morales y éticas que se generan y se comparten entre los investigadores y los participantes en la investigación” (Finley, 2015, p. 116).

## El estudio narrativo

El estudio narrativo fue una elección que realizamos, considerando la importancia que otorga a la descripción de realidades subjetivas, a las experiencias y a las formas de interpretación que los sujetos construyen y negocian sobre ellas. A la vez, conversa con la epistemología feminista, problematizando la dualidad sujeto-objeto y considerando relevante la legitimación del conocimiento situado y su validación colectiva (Chase, 2015). Esto lo ha posicionado como un tipo de estudio crítico dentro de las ciencias sociales, alterno a la mirada positivista. Igualmente, ha sido importante en las investigaciones situadas, que giran en torno a los detalles biográficos de quienes encarnan una historia y una experiencia particular de vida, sin enfocarse en asuntos del pasado, sino que, a través de las narrativas, se construye el significado en relación con el presente.

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

## Contexto y participantes

La investigación se realizó en una institución educativa pública de Medellín-Colombia que tiene una propuesta pedagógica inclusiva y orientada a la convivencia. Actualmente implementa las propuestas educativas flexibles (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016) como estrategias para la nivelación escolar de los estudiantes que, por diversas razones personales, socioeconómicas, políticas y culturales, se encuentran en condición de *extraedad*. Esta institución fue creada para dar solución a la demanda educativa de la población de un sector de la ciudad que fue parte de un proyecto urbanístico para ubicar familias de bajos recursos y para reubicar a las familias que fueron desplazadas de manera forzada por el conflicto armado rural e intraurbano o por los desastres medio ambientales.

El estudio se realizó con 18 estudiantes mujeres de básica secundaria y media entre los 14 y 19 años de edad, identificadas en situación de desplazamiento forzado. Los criterios de inclusión y de selección de las participantes, aparte del género, fueron la situación y la experiencia del desplazamiento forzado, y la pertenencia a grados de básica secundaria y media, tanto de la propuesta educativa flexible como del aula regular. Las 18 estudiantes fueron informadas en un encuentro inicial sobre los propósitos de la investigación, y se les entregó un consentimiento informado (escrito) acerca de las posibilidades de tomar registros audiovisuales, como fotografías y grabaciones de voz, así como la garantía de poder retirarse cuando lo quisieran. Igualmente, se envió el protocolo informado a sus acudientes, quienes por escrito informaron el acuerdo de participación de las estudiantes. Asimismo se 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 en uno de los encuentros.

Los resultados del análisis y la interpretación fueron socializados y validados con las participantes, considerando aquellos aspectos que pudiesen retroalimentar las líneas de sentido construidas.

## Modos de generación de la información

Las experiencias de las estudiantes se expresaron a través de narrativas orales en conversaciones y entrevistas semiestructuradas individuales (Munarriz, 1992; Simons, 2011); narrativas escritas a partir de relatos y textos consignados en un diario, que reunieron reflexiones vinculadas con su cotidianidad escolar (Branda, 2017); y narrativas visuales a través de los ejercicios de foto-voz y foto-elicitación (Mannay, 2017; Butschi & Hedderich, 2021) los cuales posibilitaron conversaciones grupales alrededor de 36 fotografías tomadas por las participantes de espacios, actividades, eventos y personas que eran importantes en su experiencia escolar, y de 41 fotografías de registros institucionales públicos en eventos académicos y culturales vivenciados en momentos pasados. En total se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas, se construyeron 26 relatos/escritos personales y se realizaron 2 ejercicios de foto-voz y 2 de ejercicios de foto-elicitación.

Realizamos un análisis holístico (Lieblich et al., 1998) mediante el estudio del contenido de las narrativas orales y escritas de las estudiantes participantes, lo que implicó abordar y codificar cada segmento de información sin perder de vista su relación con el conjunto de la historia. La codificación fue realizada desde las palabras que las estudiantes manifiestan de manera reiterativa en sus narraciones considerando que los relatos de su experiencia escolar estaban conectados con otras experiencias que vivían por fuera de la escuela y que tenían implicaciones en su proceso escolar. Esto es importante nombrarlo, teniendo en cuenta las complejidades que subyacen en la voz de cada mujer y las diferentes posiciones subjetivas que asume individualmente (Chase, 2015).

En el ejercicio de interpretación, tuvimos en cuenta las voces de las estudiantes, las posiciones sociales y las vinculaciones narrativas entre su biografía, los aspectos de su historia, los recursos y limitaciones del contexto. Igualmente, partimos de la idea de que las participantes no tienen una identidad unitaria, auténtica, sino subjetividades diversas, cambiantes, rectificadas y en conflicto.

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

## Resultados y discusión

Para las estudiantes, hablar de su trayecto escolar significa hablar del espacio que habitan, de las personas con las que se encuentran, de los saberes que circulan, así como de las conversaciones, las metodologías, las prácticas y las actividades que son agradables para ellas y que les brindan acogida en la escuela después del desplazamiento forzado. Desde sus voces, presentamos su experiencia escolar como una posibilidad de encuentro, de amistad y de confianza en medio de las dificultades sociales y personales que a veces atraviesan sus vidas. A su vez, estas experiencias escolares nos posibilitaron encontrar las formas y disposiciones del currículo como un espacio de acogida.

## El espacio escolar: Entre la manga,<sup>1</sup> la huerta y el salón de clases

En la dimensión físico/espacial acontece la primera acogida en tanto es una estructura externa y concreta del currículo que se dispone o no para recibir al otro en ese primer contacto con un lugar que al inicio le es ajeno, incierto y desconocido. De este modo, las maneras en que las estudiantes se sienten en su primer encuentro, vinculado al espacio, es reiterado en sus narrativas orales, escritas y fotográficas. En nuestras conversaciones, por ejemplo, Erina expresó: *“Este colegio me encantó, me gustan sus salones, sus espacios verdes”*. Asimismo, en algunos casos les recuerda y lo comparan con los espacios escolares en que vivieron antes del desplazamiento forzado como lo expresó Luna: *“me gusta mucho la naturaleza, me gusta todo lo que es de la naturaleza, me recuerda cuando yo era pequeña que jugaba mucho en la sabana. Les echaba agua a las matas, las sembraba de un lugar a otro”*.

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

Este vínculo con el espacio, y en especial con la naturaleza, resalta las distintas experiencias que se generan en los lugares que constituyen la escuela más allá del salón de clase, generando otros sentidos y experiencias que, espacial y visualmente, son significativas porque se conectan con la historia personal o con los lugares vitales que fueron y son importantes para las estudiantes. También destacamos que, en algunos casos, el agrado que manifiestan por el espacio escolar rodeado de zonas verdes tiene que ver con los recuerdos y las conexiones con el espacio natural habitado previamente, que, para algunas de ellas, eran espacios rurales, rodeados de naturaleza y que vinculaban actividades cotidianas como la siembra, la recolección de alimentos y el cuidado de los animales. En este sentido, los sentimientos de añoranza y los recuerdos vinculados al espacio habitado acompañan el trayecto escolar emprendido por los estudiantes que fueron desplazados, de ahí que sus relatos presentan expresiones de nostalgia o comparaciones entre los espacios cerrados y los espacios abiertos y rodeados de naturaleza como también se ha encontrado en otros estudios (Páez-Triviño, 2021).

Por otro lado, ante la ampliación de la cobertura educativa que da lugar a los cambios estructurales y las reorganizaciones espaciales (para adecuar nuevos salones que reciban más estudiantes), se generan resistencias en las estudiantes, que, en este caso, generan desmotivación por la reducción de lugares para el encuentro y la realización de actividades fuera del salón adecuado tradicionalmente para la enseñanza. Por ejemplo, al observar las fotografías del antes y del después de los espacios institucionales que ellas habitaron y recorrieron abiertos, se genera nostalgia puesto que en algunas de ellas realizaban distintas actividades académicas y de esparcimiento sin tener que estar encerradas. En efecto, al ver el antes y el después de los miradores de la sede principal, Stefanía expresó lo siguiente con las fotografías de las figuras 1 y 2: *“¡Ay! la vista... me la taparon.*

1 La manga es la forma en que las participantes nombran la yerba de los espacios naturales.

*Esa vista es tan linda. Me taparon el mirador. Los dos miradores los volvieron salón, en el sexto piso y en el quinto. Ahí pasábamos el tiempo, los descansos, íbamos a comer”. Las rejas y todo aquello que empieza a reformar el escenario que antes era abierto, les produce un poco de tristeza.*

**Figura 1**  
*El mirador –antes–*



Fuente: Archivo de trabajo de campo de las autoras.

**Figura 2**  
*El mirador –después–*



Fuente: Archivo de trabajo de campo. Elaborada por las estudiantes.

A partir de estas afirmaciones, encontramos que en la medida que la escuela se configura espacialmente como el escenario tradicional para la enseñanza, con salones cerrados y aislados del mundo, generando una suerte de violencia organizacional y arquitectónica (Fernández-Herrería, 1995), pierde relevancia para las estudiantes, quienes encontraban en los espacios abiertos no solo la oportunidad para estar con sus amigos, o como espacios de socialización que les permite formas de adaptación (Córdoba-Jaramillo & Santa-Tobón, 2016) sino como escenarios diversos para el encuentro con los contenidos académicos.

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

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

La escuela en términos espaciales no solo se estructura y recrea para recibir, organizar y posibilitar un momento formativo, sino que se compromete con el bienestar y la historia de quienes la habitan. En este sentido, planteamos el espacio como un componente relevante del currículo de acogida y no como “un espacio de contención” (Álvarez-Canchimbo, 2017) o de recepción para la inclusión de quienes llegan después del desplazamiento forzado. Por tanto, desde este análisis, no solo miramos los lugares físicamente construidos y constituidos para que los cuerpos estén y habiten una experiencia formativa, sino que recuperamos los modos en que dichos lugares adquieren distintos significados construidos en las relaciones humanas y que en este caso son negociados entre las estudiantes y con sus maestros. Estos resultados nos ayudan a expandir el impacto positivo que tienen los espacios escolares polivalentes, bien acondicionados, estimulantes y con oportunidades flexibles de aprendizaje (Pericacho-Gómez, 2023).

## El contenido y las formas

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

*Eran muy didácticas, la profe hacía hasta lo imposible para que el grupo entendiera. Lo bueno es que en cada clase ella llegaba con una actividad diferente, cada día nos sorprendía. Por ejemplo, un día nos ponía a cantar y al otro jugábamos a preguntas y respuestas, y así variaba la dinámica.* (Narrativa de Erina, 2021).

En este sentido, la diversidad de estrategias y de actividades que involucran la atención y la participación de los estudiantes hace que la relación con los saberes y los contenidos académicos adquieran relevancia para algunas de ellas. Igualmente, el modo en que explica cada maestro es importante como lo indica Claudia:

*En filosofía, pues, entramos como a otro mundo. Las clases son muy chéveres con el profesor, él las sabe dar muy bien, él no busca un libro ni nada de eso para enseñar, pues concluye con sus propias palabras y me gusta mucho su metodología, no es tan solo copiar y hacer tareas. (Narrativa de Claudia, 2021).*

Aquí nos parece importante resaltar las palabras “dinámica” y “chéveres” en los relatos de las estudiantes, pues se refieren a aquellas clases de los maestros donde sentían una participación activa en su aprendizaje, y donde la maestra de inglés y el maestro de filosofía, en este caso, manifestaban el interés por desarrollar actividades variadas que las mantuviera atentas y motivadas en la clase. Sofía también expresa sobre las estrategias del profesor lo siguiente: *“empieza a explicar una cosa y eso lo lleva a física, entonces uno va enlazando. . . . Ese profesor no es de estar regañándonos. Le enseña cosas de la vida a uno, por ejemplo, lo de la universidad”*.

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

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

Esta apreciación de la metodología por parte de las estudiantes, especialmente en la propuesta flexible, se destaca desde su perspectiva que las estrategias pedagógicas apuntan al reconocimiento de la heterogeneidad y de la individualidad, las cuales son aspectos importantes en los procesos de transformación y adaptabilidad de las poblaciones que han sido desplazadas o se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social (Ospina-Bernal, 2014; Pinzón-Tovar et al., 2018). A la vez, estas formas de interacción en las clases nos permiten vincular las experiencias de las estudiantes con la orientación curricular práctica y crítica (Grundy, 1998; Silva, 2001) ya que se resaltan elementos vinculados a la construcción del conocimiento relacionando aspectos de la vida cotidiana más que a la reproducción y la memorización mecánica de conceptos. También observamos desde el desarrollo de las clases, la posibilidad que tienen las estudiantes de interactuar de manera tranquila con sus maestros a través de la diversidad de estrategias que algunos de ellos proponen: una suerte de flexibilidad pedagógica para que las estudiantes puedan aprender (Aguilera-Valdivia, 2023; Sanhueza-Henríquez et al., 2021).

Por otra parte, en relación con la evaluación Stefania destaca lo siguiente:

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

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

En algunos casos, la evaluación va más allá de la verificación y la sumatoria de notas a través de la producción y/o reproducción de conceptos que a veces no son relevantes ni comprendidos por los estudiantes. Por ello se tienen en cuenta aspectos como la actitud, el juego y la participación en clase, lo que hace que los estudiantes no sólo comprendan el tema, sino que asuman con mayor tranquilidad el encuentro con algunos contenidos académicos.

Por ejemplo, otra experiencia reiterada por las estudiantes son las clases de matemáticas del profesor de la sede alterna, donde se combinaba, chiste,<sup>2</sup> vida cotidiana y números. Pamela expresa en la relación con el profesor lo siguiente: *“Me cae muy bien porque es muy recochón, si uno no entiende algo vuelve y se lo repite, es como si estuviéramos entre amigos”*. Igualmente, Sofía resalta *“él le pregunta a uno, él le explica a uno, él le pone ejemplos a uno de la vida y uno entiende más fácil”*. En esta perspectiva la importancia que las estudiantes le dan a algunas de las clases tiene que ver con la atención y la disposición de sus maestros, pero también con la comunicación, las formas y las estrategias en que presentan los contenidos académicos, asociados a la vida cotidiana y a otros contenidos que son relevantes para ellas (Grundy, 1998). Escarlet en su escrito manifiesta, *“saben cuándo recochar<sup>3</sup> y cuándo enseñar. Me gusta la manera en que explican porque hacen que entiendas mejor los temas con ejemplos de lo que nos pasa”*.

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

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

## La motivación y la confianza

Desde las experiencias resaltadas por las estudiantes, destacamos la relevancia que le otorgan a la cercanía, al apoyo y al desarrollo de actividades que fortalecen la convivencia, específicamente en relación con el maestro de ciencias naturales y con la maestra de lengua castellana en la sede alterna. María expresa en nuestra conversación lo siguiente: *“Me gustaban mucho los profesores, como eran, también había muchas actividades, todo no era estar copiando. De las actividades, me gustaba*

2 La palabra chiste hace referencia a broma.

3 La recocha es una palabra que usan de manera reiterativa las estudiantes para referirse a la broma y la diversión.

*que se hacían almuerzos, hacían que una frijolada, que aguapanelada, esas cosas eran muy buenas*”. En este sentido, podemos decir que ellos, además del conocimiento relacionado con los contenidos académicos, se preocupaban por si estaban bien y si estaban comprendiendo.

En esta perspectiva, los maestros desarrollan sus clases de modo que los estudiantes pueden comunicarse alrededor de los contenidos con tranquilidad y motivación, actitudes que según Torres-Martínez (2011) logran fortalecer la autoestima y la autoimagen de los estudiantes afectados por el conflicto armado a través de relaciones que generan en ellos confianza para la participación en las clases, y que en este caso encontramos fundamentales en la seguridad que ganan las estudiantes para habitar de nuevo un espacio que históricamente ha sido pensado y construido desde estructuras que las ha silenciado e invisibilizado (Paraiso, 2016; Silva, 2001).

En este orden de ideas, la cercanía y la confianza, como parte de la acogida, se vincula con las posibilidades de existir de modos diversos en la escuela, con la disposición que los maestros manifiestan para la escucha y con la generación de espacios para las preguntas, la participación y el encuentro con los otros. Cada maestro tiene su estilo, sus estrategias y metodologías para enseñar, pero es común que el interés y la comprensión se movilicen por su actitud y por la forma de comunicarse y acercarse a los estudiantes; Clara manifiesta al respecto:

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

En esta perspectiva la relación con el saber o el contenido académico no dista de la conversación y los encuentros cotidianos como posibilidades de reflexión y deliberación sobre contenidos que involucran la vida misma (Miller, 2014). Las estudiantes resaltan el carácter vivencial de las experiencias de aprendizaje, ya que son contextualizadas y enfocadas a la convivencia, aspectos que fortalecen su confianza en la escuela. Estos elementos son importantes para la motivación y la permanencia; por ejemplo, María Antonia dice “A mí no me gustaría irme para abajo porque acá ya tenemos mucha confianza con los profesores” y Sofía lo reafirma al decir que “Acá, como son más poquitos estudiantes, se toman el tiempo que sea para explicar mejor, y ya como que veo temas nuevos y me lo saben explicar”. Escarlet también menciona desde su experiencia lo siguiente:

*En el colegio anteriormente que yo estaba no nos explicaban, así como estamos aquí, sino que solamente nos entregan un libro y ábralo y transcríballo, entonces yo como eso no lo entendía, no me daban ganas de hacer tareas ni de ir al colegio. (Relato de Escarlet, 2021).*

De esta forma, el móvil para estar y para permanecer en la escuela tiene que ver con la motivación generada por la acogida y la confianza como principios que encontramos importantes en las experiencias de las estudiantes y que son el complemento de *la disponibilidad y el acceso* como características fundamentales en la garantía del derecho a la educación de todos los niños y adolescentes que han sido desplazados (Vera-Márquez et al., 2014). En este sentido, la disponibilidad y el acceso van más allá del cupo otorgado a quienes llegan a solicitar la continuación de su proceso educativo, ya que desde las experiencias de las estudiantes encontramos *la disponibilidad* cargada de un nuevo sentido que interpretamos en términos de la apertura de las personas que están allí para la recepción de quienes llegan nuevos, y en este caso, en condición de desplazamiento.

Igualmente, *el acceso* no tiene que ver únicamente con la eliminación de las barreras para acceder a la escuela y formar parte de los datos estadísticos de matrícula y permanencia, sino que, desde esta experiencia escolar, resaltamos el acceso en la posibilidad de acceder a la conversación,

al conocimiento y al espacio de diálogo que les permite a las estudiantes sentirse parte del nuevo contexto escolar. Esta es una forma nueva de entender el acceso desde la experiencia de las estudiantes, pues el hecho de sentirse parte del grupo y de la comunidad educativa va más allá del registro en el sistema de matrículas, y tiene que ver fundamentalmente con el modo en que se sienten partícipes y seguras en dicho escenario.

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

Igualmente encontramos relevante para ellas las actividades que se realizan dentro de las clases que buscan la integración de los estudiantes, ya que son momentos para compartir diferentes a *“estar copiando en el cuaderno y escuchando al profesor”*. Tales actividades les parecen agradables porque rompen con la rutina *“como lo que hizo el profesor de artística con el cafecito y el compartir, los sanguiches, y el dibujo”* afirmó Stefanía. Diana también expresó *“A mí sí me gusta... cuando él hace actividades fuera de lo común, de lo que se hace todos los días”*. Luna también cuenta: *“En la huerta recogemos todos los frutos y los desyerbamos, les echamos agua. Lo hacemos en religión, es un proyecto ambiental. Todos los estudiantes participan ahí. Me gusta mucho cuidar la naturaleza”*. Estas actividades mencionadas por las estudiantes posibilitan distintas formas de interacción con los compañeros, con los maestros y con la naturaleza. Son momentos donde las relaciones con él/a otro/a se potencian desde *el compartir y el cuidado*.

Lo anterior, en acuerdo con las relaciones de amistad, son fundamentales para las estudiantes en ese proceso de *adaptación* a un escenario educativo que es nuevo y distinto (Vera-Márquez et al., 2014). Desde su experiencia ver al maestro como un amigo que siente, se preocupa, se ríe y comparte, genera un ambiente de confianza. Sin embargo, esta metáfora del maestro como amigo no lo distancia de su saber, ni cuestiona su historia o su trayecto académico, tampoco pone en entredicho sus habilidades y experticia disciplinar, pues las estudiantes no desconocen esos recorridos, sino que este caso, los revisten de otros sentidos que han sido invisibilizados o menospreciados en la escuela por vincularse con las emociones y los afectos. De igual forma, el interés de los maestros por conocer a los estudiantes, sus aspectos personales y biográficos para relacionarse de manera cercana con ellos, favorece el aprendizaje tanto como las formas de enseñar (Aguilera-Valdivia, 2023).

Desde una perspectiva afectiva, las relaciones con algunos de los maestros se han constituido en una de las razones por las cuales las estudiantes se sienten seguras y desde su experiencia consideran que los contenidos de cada asignatura escolar son comprensibles en la medida que la disposición y el ambiente de clase posibilitan un espacio de conversación alrededor de un tema que se articula con su contexto inmediato, asunto resaltado por Ospina-Bernal (2014) desde los efectos de las propuestas flexibles en Colombia. Es por ello que, en este caso, destacamos que el puente entre la cotidianidad escolar y la realidad exterior parece ser el maestro, quien no es ajeno a la historia de vida de las estudiantes y a lo que acontece al otro lado de los muros de la escuela donde

habitan, sino que, como lo manifiestan ellas, “están pendientes de uno”. En tal medida, hay una preocupación existencial que va más allá de la enseñanza o el acercamiento a un tema determinado, pues las estudiantes perciben de parte de algunos de sus maestros el interés por su permanencia en la escuela, por cómo se sienten y por sus avances en el ciclo escolar. Esta *Justicia Afectiva* (Lynch et al., 2009) tiene que ver con el derecho a que todos los niños y adolescentes se sientan queridos y protegidos en los centros escolares a través del fortalecimiento del acompañamiento y del afecto (Angulo-Pinilla & Rojas-Montenegro, 2021).

Además, la forma de relacionarse desde el cuidado del otro es una manera de hacerle frente a la violencia estructural en el currículo (Fernández-Herrería, 1995) que se presenta en las interacciones del salón de clase cuando los maestros mantienen interacciones rígidas, alejadas y enmarcadas en los aspectos teóricos y disciplinares de los contenidos académicos que imparten sin establecer una conexión con el contexto, con los intereses y con la realidad de sus estudiantes. Escarlet cuenta al respecto que: “*compartíamos en grupo con la profe Luz. Fue un momento agradable y varias veces estuvimos en la huerta con palas y picas*”. Clara también escribió: “*Recuerdo la vez que celebramos un evento y nos reunimos a comer y a ver películas, nos reímos mucho*”. Estos son momentos de la cotidianidad escolar donde también destacamos la apropiación que tienen las estudiantes de los espacios de la escuela desde otras lógicas que involucran actividades orientadas a la convivencia y al compartir con los otros, al cuidado de la naturaleza, y que, desde sus perspectivas, les unen como grupo y les acercan a sus maestros.

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

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

Para algunas de ellas la llegada a la sede alterna (arriba) representó una mayor motivación para la asistencia y la permanencia en la institución, pues inicialmente estar en la sede principal era difícil por la cantidad de estudiantes y por ser un lugar desconocido. Kaseus cuenta desde su experiencia lo siguiente: “*yo no me sentía adaptada, en cambio allá sí, por los profes, porque allá tenía una amiga, entonces ya como que me daban más ganas*”. De hecho, cuentan que en algunas ocasiones sentían que no encajaban por lo que el cambio a la sede alterna en su primer encuentro en la institución fue positivo, ya que allí se sintieron más seguras y acogidas.

En este caso, los cambios de sede para terminar de cursar los dos últimos grados escolares (décimo y undécimo) es complejo para algunas participantes, ya que los grupos de estudiantes se modifican. También se encuentran con nuevos maestros y con nuevas áreas como filosofía, química y física, que no siempre son enseñadas por el mismo docente. Estos aspectos del currículo que relacionan espacio, contenidos académicos y metodologías que son nuevas para las estudiantes, generan en algunas de ellas añoranza, tristeza y a veces aburrimiento en su tránsito por la sede principal. Así lo expresó Stefanía en su escrito: “*ya no me siento conforme, no me siento como en mi segundo hogar*”. Quienes llegaron de *arriba* tenían su grupo de amigos allá, pero fueron separados en grupos distintos en la sede principal para cursar décimo y undécimo, y empezar en las líneas de media técnica.

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

Esos *nuevos desplazamientos*, que son forzados para ellas al interior de la institución, las desestabiliza y las desmotiva como expresó Sofía: “*Al principio de este año, yo estaba buscando para donde irme*”. En este sentido, aunque el acceso a la escolaridad está garantizado y el proceso de acogida se inicia desde la propuesta flexible, este se ve afectado cuando se desestabiliza con el nuevo desplazamiento al interior de la institución. En esta perspectiva, una propuesta educativa que asuma el currículo como un espacio de acogida para los estudiantes no solo debe tener en cuenta un enfoque de inclusión y de apertura, sino que requiere de propuestas oficiales más estables en el proceso educativo que posibiliten la continuidad de la experiencia formativa considerando aquellas disposiciones que han sido significativas para las estudiantes y que han contribuido con el avance de su proceso académico y social.

### Consideraciones y reflexiones finales

Pensar, hablar y darle sentido al currículo como posibilidad y espacio de acogida significa hablar de un espacio que abraza, que brinda protección, reconocimiento, seguridad, confianza y comunicación desde un lenguaje común, pero no homogeneizador.

En este caso, el sentirse parte de un nuevo lugar después del desplazamiento forzado por razones como el conflicto armado y las dificultades socioeconómicas no solo requiere de tiempo sino de condiciones espaciales, sociales, y en este caso pedagógicas y curriculares, para que los niños, las niñas y jóvenes no habiten de manera silenciosa y pasiva la escuela, sino que puedan interactuar, sentirse seguros y acogidos. De este modo, dado que la escuela es probablemente el único escenario social de acogida de muchos estudiantes después del desplazamiento forzado, conservar estructuras o dispositivos que continúan ejerciendo violencia estructural (en su interior) desde los espacios, o a nivel epistémico, cultural y de género, puede significar la emergencia de nuevos desplazamientos ya no causados por los actores armados sino por las disposiciones y organizaciones escolares donde los estudiantes deben adaptarse.

Desde el contexto analizado en esta investigación, *la flexibilidad, la hospitalidad y la familiaridad* son características importantes en la calidad de la experiencia escolar que las participantes refieren en sus narrativas. *La flexibilidad* es un principio orientador en la organización del currículo, ya que la selección de los contenidos, lugares, tiempos, estrategias, recursos y modos de actuación en las clases, consideran elementos que pueden articularse a través de la (re)creación del mundo con el otro. De tal modo, la estabilidad o la sensación de seguridad no reposa en la planeación cerrada y absoluta de objetivos e indicadores de desempeños, sino que la estabilidad y la seguridad las encontramos en las construcciones sociales que se logran en las interacciones cotidianas con el espacio, con el tiempo, con los sujetos, con los contenidos académicos e historias que propician diversos modos de existencia donde las asignaturas escolares pueden adquirir matices distintos a lo previsto.

*La hospitalidad* la vinculamos en este contexto con la apertura, con la disposición al cuidado, la amabilidad hacia el otro, y con la preocupación manifiesta por los maestros de que sus estudiantes

avancen y no deserten. *La familiaridad* tiene que ver con los modos en que los espacios se acercan a lo conocido. También tiene que ver con las interacciones cercanas, con los lenguajes y los modos de expresión que son comunes para los estudiantes y que les invitan y dan lugar a la participación. En efecto, el currículo como un espacio de acogida es una disposición social, física y afectiva, que se destina al cuidado, la solidaridad, y la conversación con los otros.

Ahora bien, considerando que el currículo acoge y se manifiesta en distintos modos de existencia, presentamos sus componentes (espacio, contenidos académicos, metodología, evaluación, recursos, maestros, estudiantes) e implicaciones desde el sentido de la acogida para quienes regresan y transitan por la escuela después del desplazamiento forzado. El currículo desde la acogida favorece un *espacio* y un *ambiente* vinculado con la naturaleza, con el afuera, es mutable y moldeable a las dinámicas y necesidades del día a día, el salón de clase puede encontrarse debajo de un árbol, en la huerta, en el patio, o en el jardín.

*Los contenidos académicos* se organizan más allá de la fragmentación y el aislamiento disciplinar, teniendo en cuenta el abordaje de contenidos que puedan integrarse con la vida cotidiana y con las expectativas futuras de las estudiantes, así como la mediación del entorno con el conocimiento a través de interacciones que significan afecto, cuidado y preocupación. *La metodología* implica la posibilidad del diálogo y la conversación abierta, de la pregunta, del contacto con el otro y con el entorno, así como la vinculación del juego y del trabajo colaborativo. Igualmente, la metodología busca la integración de los saberes y contenidos más que la fragmentación y el aislamiento. Por tanto, es importante que el currículo desde una perspectiva de la acogida cuente con grupos pequeños de estudiantes, de manera que haya atención a los ritmos y formas de aprendizaje. En este tejido de relaciones *los maestros* escuchan, enlazan saberes, vuelven posible y accesible a todos los estudiantes aquello que la humanidad ha ido pensando y construyendo, generando entusiasmo, esperanza y deseos por continuar en la escuela para reconocer y repensar desde lo más cotidiano.

En relación con *los recursos*, la perspectiva de la acogida en el currículo privilegia el encuentro con el entorno, con las historias de vida, y con la palabra como elementos clave a través de los cuales se conversa, se construye la confianza y se generan otras disposiciones para el aprendizaje.

Respecto a los estudiantes que fueron desplazados de manera forzada consideramos que una propuesta educativa que asuma el currículo como un espacio de acogida, implica pensarse desde una perspectiva del *cuidado*, de la *atención* y de la *cooperación* que posibilita la seguridad y la confianza en ellos. En este caso, la fortaleza/calidad de la propuesta educativa (curricular) flexible se exalta desde la experiencia de las estudiantes, quienes en su trayecto escolar reiteran lo que significó en su regreso a la escuela después del desplazamiento forzado. Al contar con un espacio seguro no solo en términos físicos sino afectivos, las disposiciones para el aprendizaje se ampliaron. De tal modo, la propuesta flexible vista más allá de la regulación, de la homogenización y de la normalización, tiene efectos importantes en la restauración, la acogida y la estabilidad del proceso educativo de las estudiantes.

Finalmente resaltamos que es importante continuar y fortalecer las investigaciones relacionadas con las experiencias escolares de los niños, niñas y adolescentes que fueron desplazados de manera forzada, en tanto en las escuelas sin que se prioricen en algunos casos las voces, las historias y continúan siendo voces ausentes frente a las dificultades y posibilidades que les ofrece la escuela. Asimismo es una realidad que continúa en una perspectiva de la adaptación a las propuestas educativas implementadas necesidades de los estudiantes. En este sentido, el situarse en la lectura

del currículo (como una construcción cultural) desde quienes viven una propuesta educativa, no solo contribuye con el cuestionamiento y visibilización de formas y prácticas de inequidad, sino de los elementos que los estudiantes encuentran importantes en su regreso y permanencia escolar.

## Referencias

- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula. Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur). (2021). *Global Trends. Forced Displacement in 2021*. Acnur. <https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021>
- Álvarez-Canchimbo, M. (2017). *La escuela en el contexto del desplazamiento forzado por la violencia: Un estudio sobre el sentido del lugar de la escuela desde la experiencia de dos docentes de la ciudad de Cali* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/486167da-4dd2-4073-bfa8-cc7e58a46fd9>
- Amézquita-Aguirre, L., & Trimiño-Velásquez, 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>
- Angulo-Pinilla, M., & Rojas-Montenegro, Y. (2021). Desplazamiento forzado y niñez: Experiencias en las aulas. *Runas: Journal of Education and Culture*, 2(3), Artículo e21037. <https://doi.org/10.46652/runas.v2i3.37>
- Branda, S. (2017, septiembre 7-9). Investigación narrativa: Instrumentos de recolección de información que contribuyen con la construcción de los textos de campo. In *Actas de la 2. Fábrica de Ideas – História y Prácticas. Narrativas, (Auto)biografías y pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Butschi, C., & Hedderich, I. (2021). How to involve young children in a photovoice project. Experiences and results. *Forum: Qualitative Social Research*, 22(1), Article 5. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3457>
- Chase, S. E. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Métodos de recolección y análisis de datos, Vol. 4, pp. 58-112). Gedisa.
- Córdoba-Jaramillo, J. O., & Santa-Tobón, S. M. (2016). *Influencia del desplazamiento forzado en los procesos de socialización política que se desarrollan en la escuela* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Cinde. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1318>
- Duque-Vargas, N. H., & Lasso-Toro, 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-Herrería, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a una educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38.
- Finley, S. (2015). Investigación con base en las artes. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Métodos de recolección y análisis de datos, Vol. 4, pp. 113-139). Gedisa.
- Gamboa-Suárez, A. A., Urbina-Cárdenas, J. E., & Prada-Núñez, R. (2019). Conflicto armado, vulnerabilidad y desescolaridad: Determinantes del abandono escolar en la región del

- Catatumbo. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 222-231. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5891>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Paradigmas y perspectivas en disputa, Vol. 2, pp. 38-78). Gedisa.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Sage Publications.
- Lynch, K., Baker, J., Lyons, M., Cantillon, S., Walsh, J., Feeley, M., Hanlon, N., & O'Brien, M. (2009). *Affective equality: Love, care and injustice*. Palgrave. <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230245082>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Miller, J. L. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 2043-2063. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21679>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Modelos educativos flexibles*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. In E. Abalde Paz, & J. M. Muñoz Cantero (Coords.), *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 101-116). Repositorio Universidade Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Olaya-López, R. (2020). *El lugar de la memoria en el aula: La escuela como camino de acogida* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3051>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. Unesco. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>
- Ospina-Bernal, D. (2014). *Impacto de las estrategias pedagógicas del Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria en la transformación de las dinámicas psicosociales de los estudiantes* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. RITEC – Repositorio Institucional Tecnológico de Monterrey. <http://hdl.handle.net/11285/630047>
- Páez-Triviño, 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>
- Paraiso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: Entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>
- Peñuela, J. (2022). *Re-conociendo cuerpos otros: Una apuesta desde la corporeidad de las niñas y los niños víctimas del desplazamiento forzado en una escuela rural de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/82838>
- Pericacho-Gómez, F. J. (2023). Implicaciones didácticas del espacio escolar. *Perfiles Educativos*, 45(180), 91-105. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60873>
- Pinar, W. F. (2023). *A praxis of presence in curriculum theory: Advancing currere against cultural crisis in education*. Routledge.

- Pinzón-Tovar, A. M., Rodríguez-Villamil, A. A., & Triviño-Poveda, Y. R. (2018). Narrativas de niñas en situación de desplazamiento desde sus experiencias, sentidos y prácticas [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Cinde. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2362>
- Sandoval, L. E., Botón, S. L., & Botero, M. I. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 19(1), 91-111. <https://doi.org/10.18359/rfce.2262>
- Sanhuesa-Henríquez, S., Cardona-Moltó, M. C., Herrera-Fernández, V., Berlanga-Adell, M. J., & Friz-Carrillo, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://www.redalyc.org/journal/339/33968022004/movil/>
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- Simó-Gil, N., Pamies-Rovira, J., Collet-Sabé, J., & Tort-Bardolet, A. (2013). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: Más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41410](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Torres-Martínez, G. (2011). Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños. *Logos, Ciencia y Tecnología*, 2(2), 62-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4165976>
- Vera-Márquez, A. V., Palacio-Sañudo, J. E., & Patiño-Garzón, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles Educativos*, 36(145), 12-31. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.145.45916>

### Nota sobre la autoría

Susana Yepes-Cardona es responsable de la conceptualización, la escritura de la primera versión del texto y la validación de fuentes. Élica Giraldo-Gil es responsable de la revisión, la edición y validación final de la información.

### Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

### Cómo citar este artículo

Yepes-Cardona, S., & Giraldo-Gil, É. (2024). El currículo como un espacio de acogida. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10442. <https://doi.org/10.1590/1980531410442>