



PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON POBLACIÓN EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO Y SEGREGACIÓN

Pedagogical practice with populations experiencing forced displacement and segregation

...

Prática pedagógica com populações em situação de deslocamento forçado e segregação

Por:

Luz Adriana Giraldo Solarte¹

Universidad del Valle, Cali, Colombia.

giraldo.luz@correounivalle.edu.co

[0000-0001-8818-7348](#)

Resumen: Este artículo expone la práctica pedagógica en instituciones educativas oficiales de Cali que atienden población víctima del desplazamiento forzado, evidenciando cómo las políticas públicas han consolidado dinámicas de segregación escolar durante los últimos 25 años. Desde el método arqueológico de Foucault, se analizan: 1) las condiciones históricas que configuraron el desplazamiento como problema educativo; 2) los dispositivos discursivos que clasificaron a esta población; y 3) las relaciones poder-saber que naturalizaron la segregación. Los resultados revelan una brecha de 22 años entre el reconocimiento legal del desplazamiento (Ley 387 de 1997) y la materialización de infraestructura educativa (2019), junto con la concentración espacial de estudiantes afrocolombianos en 21 escuelas etnoeducativas de las comunas 13, 14, 15 y 21 de la ciudad de Cali. En estos territorios, el estallido social de 2021 emergió como síntoma de esta desatención. Se concluye que las políticas educativas colombianas, pese a su retórica incluyente, han replicado segregación a través de discursos diferenciados entre instituciones educativas e instituciones etnoeducativas.

Palabras clave: Educación; Aprendizaje; Práctica pedagógica; Desplazamiento forzado; Segregación escolar.

Abstract: This article examines pedagogical practices in public schools in Cali that serve populations affected by forced displacement, highlighting how public policies have entrenched patterns of school segregation over the past 25 years. Drawing on Foucault's archaeological method, the study analyzes: (1) the historical conditions that shaped displacement as an educational issue; (2) the discursive mechanisms used to classify this population; and (3) the power-knowledge relationships that normalized segregation. The findings reveal a 22-year gap between the legal recognition of displacement (Law 387 of 1997) and the implementation of educational infrastructure (2019), as well as the spatial concentration of Afro-Colombian students in 21 ethno-educational institutions located in districts 13, 14, 15, and 21 of Cali. In these areas, the 2021 social uprising emerged as a symptom of long-standing neglect. The article concludes that, despite its inclusive rhetoric, Colombian educational policy has replicated segregation through differentiated discourses between mainstream and ethno-educational institutions.

Keywords: Education; Learning; Pedagogical practice; Forced displacement; School segregation.

Resumo: Este artigo apresenta a prática pedagógica em instituições públicas de ensino de Cali que atendem populações vítimas do deslocamento forçado, evidenciando como as políticas públicas consolidaram dinâmicas de segregação escolar ao longo dos últimos 25 anos. A partir do método arqueológico de Foucault, são analisados: 1) as condições históricas que

configuraram o deslocamento como um problema educacional; 2) os dispositivos discursivos que classificaram essa população; e 3) as relações de poder-saber que naturalizaram a segregação. Os resultados revelam uma lacuna de 22 anos entre o reconhecimento legal do deslocamento (Lei 387 de 1997) e a concretização da infraestrutura educacional (2019), além da concentração espacial de estudantes afrocolombianos em 21 escolas etnoeducativas localizadas nas comunas 13, 14, 15 e 21 da cidade de Cali. Nessas regiões, a eclosão social de 2021 surgiu como um sintoma dessa negligência. Conclui-se que as políticas educacionais colombianas, apesar de seu discurso inclusivo, têm reproduzido a segregação por meio de discursos diferenciados entre instituições educativas convencionais e instituições etnoeducativas.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Prática pedagógica; Deslocamento forçado; Segregação escolar.



Esta obra está bajo la [licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](#).

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

Giraldo Solarte, L. A. (2024). Práctica pedagógica con población en condición de desplazamiento forzado y segregación. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (14), e20215150. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i14.15150

Financiación

La autora declara que no recibió financiamiento para la escritura o publicación de este artículo.

Conflictos de interés

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

La autora no tiene ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Introducción

Esta investigación se desarrolla en el marco del doctorado en educación con énfasis en historia de la práctica pedagógica en Colombia. El desplazamiento forzado en Colombia ha generado desigualdades educativas, evidenciando la brecha entre las políticas públicas y su implementación. Este artículo analiza cómo la práctica pedagógica en Cali ha reproducido segregación escolar hacia la población infantil víctima del conflicto; en particular, en las comunas periféricas (13, 14, 15 y 21), donde se concentran comunidades afrocolombianas desplazadas.

Aunque el marco normativo (Ley 387 de 1997; Ley 1448 de 2011) reconoce el derecho a la educación de esta población, su materialización tardó 22 años en concretarse (1997-2019). Este retraso refleja una visión biopolítica que redujo a las víctimas a cifras gestionables, mientras el sistema educativo institucionalizaba exclusiones mediante dispositivos como la etnoeducación: 21 escuelas fueron etiquetadas como etnoeducativas, segregándolas del resto del sistema educativo caleño.

Mediante el método arqueológico de Foucault (2002), el estudio deconstruye tres dimensiones: (1) la emergencia histórica del desplazamiento como problema educativo; (2) los discursos que categorizaron a esta población; (3) y las relaciones poder-saber que naturalizaron su exclusión. Los hallazgos revelan que la práctica pedagógica, lejos de ser neutral, opera como mecanismo de diferenciación social. En estas zonas, el estallido social de 2021 emerge como síntoma de 25 años de desatención estructural. Esta investigación aporta una mirada crítica a la educación, demostrando que la inclusión no garantiza equidad cuando persisten lógicas segregadoras. Urge repensar la práctica pedagógica desde un enfoque que transforme, en lugar de reproducir, las desigualdades históricas.

Marco teórico

La práctica pedagógica es un concepto construido desde diferentes perspectivas conceptuales. Se ubica en el campo de la pedagogía, donde diferentes autores han acentuado la interpretación de lo que hacen los docentes en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2017), la práctica pedagógica es el binomio teoría y práctica, como el dominio de saberes en la disciplina, la pedagogía y la didáctica con espacios de investigación, conceptualización y experimentación que conduzcan a la formación de maestros; es decir, la práctica pedagógica dirigida a docentes en formación.

En este sentido, el concepto de práctica pedagógica es común para referirse a lo que hacen los maestros en el aula de clases; a pesar de su uso cotidiano, es diferente a lo que significa la práctica pedagógica para el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Este GHPP apropió el algoritmo de teoría/práctica en la base estructural, entendido como una relación entre prácticas y saberes de lo que se hace y se dice en la escuela, caracterizando ciertas reglas de organización; según el GHPP, la práctica pedagógica involucra una relación

de tres instancias: maestro, saber y escuela. La práctica pedagógica no es lo que se hace en el aula, sino la gramática de reglas que pone límites a lo que es posible hacer o decir en el aula, es la que permite hacer unas cosas y que esas ciertas cosas se hagan de un modo y no de otro modo; es decir, aquello que los sujetos hacen en el contexto, que es válido, permitido y legítimo en condición de maestro, pues ciertas reglas, leyes o instancias de poder legalizan estos discursos, como se refiere Zuluaga (1997) citado por Ríos (2018):

Comprender la práctica pedagógica como una noción metodológica, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad (...) el GHPP problematiza la pedagogía como práctica relacionada con el discurso, de ahí que el GHPP no ha hecho, ni hará historia de la enseñanza en abstracto, sino una historia de prácticas de saber localizadas en unas condiciones específicas, singulares, raras. (p. 39)

De igual forma, como también expresa Martínez (2019):

Es imposible ver en forma separada lo que es el oficio del maestro, los discursos, los modos institucionales, el papel de los sujetos, entre otros, que reconocemos como parte de las bases conceptuales y relaciones de lo que ocurre en la escuela en forma de dispositivos pedagógicos, no solo de enseñanza-aprendizaje y de control, ya que se trata también de espacios de existencia de relaciones diversas que le dan vida y sentido a la escuela como tal. (p. 152)

Asimismo, Martínez (2012) expresa:

La práctica es el lugar de enunciación para hablar de lo que pasa en la escuela, en donde es imposible ver por separado lo que es el oficio del maestro, los discursos, los modos institucionales, los sujetos, y subjetividades, entre otros, que son las bases conceptuales y relaciones de lo que pasa y se hace en la escuela, en forma de dispositivos pedagógicos que afectan no solo el proceso de enseñanza -aprendizaje, porque también son dispositivos de control y formulación de relaciones diversas, que le dan vida y sentido a la escuela como institución. (p. 261)

En este sentido, la investigación se nutre del enfoque de la noción de Práctica Pedagógica del GHPP, porque permite analizar las tensiones sociales, políticas e históricas que circunda la vida en las escuelas para problematizar las condiciones de posibilidad y tensiones que el docente colombiano experimenta en el ejercicio de su labor con población escolar en condición de desplazamiento forzado.

Metodología

La investigación se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico y método arqueológico. Este se propone buscar condiciones de posibilidad “escarbando” en la historia para establecer relaciones de saber y poder en situaciones políticas, sociales y culturales con respecto a la población desplazada, buscando desmontar y deconstruir lo dicho sobre la práctica pedagógica docente. El primer paso consiste en localizar las superficies de emergencia (Foucault, 2002) para abordar los antecedentes de dicha emergencia, identificando el momento en que se establece —de manera más contemporánea— el fenómeno del desplazamiento a nivel local, también conocido como migración en el ámbito internacional. Se trata de realizar una lectura de la migración: ¿cómo se define?, ¿cómo se interviene?, ¿a quién afecta? Desde la perspectiva conceptualizada e intervenida por los organismos internacionales, ¿cómo se representa el problema de la migración, el desplazamiento y la figura del refugiado?

El segundo paso implica describir ciertas instancias de delimitación, es decir, las relaciones que se configuran en el campo de la exterioridad, mostrando cómo ha tomado forma un orden del discurso en torno al fenómeno del desplazamiento. Este discurso encuadra territorio, periodo y población específica inmersa en dichas dinámicas. El problema no radica simplemente en que haya seis millones de personas desplazadas en Colombia; el verdadero problema es la manera en que ese tipo de población se convierte en objeto de gobierno: se la censa, se la clasifica como población pobre, docente o regularizada. ¿Quiénes?, ¿cuándo?, ¿cuántos? El problema biopolítico radica en el sujeto transformado en cifra.

En esta línea, se profundiza con rejillas específicas de análisis. A este nivel, se trata de los sistemas mediante los cuales se separa, se opone, se reagrupa y se relaciona aquello que ha sido dicho y ha dejado huella, diferenciándose de otras cosas. Es decir, se busca mostrar el entrecruzamiento entre relaciones necesariamente sucesivas y otras que no lo son.

Resultados/discusión

Panorama nacional

Según datos consultados en el Registro Único de Víctimas, en los últimos 20 años, los datos de desplazamiento interno en Colombia cuantifican la población así: 6.440.566 personas expulsadas, 6.399.252 recibidas y 7.580.599 declaradas desplazadas (Unidad para las víctimas, 2020). Steele (2019) afirma que “surge la preocupación sobre el error de medición” (p. 203). Si bien, es cierto que las cifras no son exactas, la magnitud del desplazamiento interno insta al gobierno nacional a atender a esta población.

La discusión se centra en que el poder legislativo colombiano ha promulgado leyes y decretos orientados a brindar atención educativa a la infancia vulnerable, como la Ley 387 de 1997, reglamentada parcialmente por el Decreto 2569 de 2000. Sin embargo, ante la dispersión institucional existente, solo once años después se promulga la Ley 1448 de 2011. Estas leyes, sin embargo, apenas representan la superficie de una problemática social, política y económica que involucra a las víctimas del desplazamiento y constituyen apenas una primera línea de respuesta de emergencia ante un fenómeno que impacta directamente a la infancia y a la escuela.

La discusión también se traslada al poder judicial colombiano. La Sentencia T-025 de agosto de 2004, emitida por la Corte Constitucional, declara inadmisible la situación que enfrenta la población infantil desplazada. El tribunal determinó que el Estado estaba en mora de atender al conjunto de esta población. Esta sentencia fue objeto de seguimiento y, en el Auto 251 de 2008, la Corte afirma que, tras un “análisis profundo de las políticas públicas hasta la fecha y de las acciones de las entidades encargadas de la protección de los menores, la Corte procede a declarar que sus derechos fundamentales prevalecientes están siendo masiva y continuamente desconocidos” (Corte Constitucional, 2008, p. 250). Esto significa que transcurrieron ocho años para que los poderes del Estado se movilizaran con el fin de garantizar los derechos de la población infantil, entre ellos el derecho a la educación.

La discusión se mantiene en el poder ejecutivo, que otorga atribuciones a la Red de Solidaridad Social como coordinadora del Sistema Nacional de Información y Atención Integral a la Población Desplazada. Esta red formaliza su competencia para realizar el registro único de dicha población. En conjunto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Red de Solidaridad elaboran una circular conjunta que responsabiliza a las entidades territoriales de brindar atención a la población desplazada. A su vez, el MEN divulga lineamientos generales para garantizar la cobertura educativa. Además, el gobierno nacional, movilizado por las decisiones del poder judicial —la Sentencia T-025 de 2004 y el Auto 251 de 2008—, presenta un proyecto de construcción, dotación y concesión educativa del MEN con el objetivo de “brindar infraestructura y educación de calidad a población en edad escolar desplazada que resida en zonas de entidades territoriales receptoras de población desplazada” (Departamento Nacional de Planeación, 2010, p. 27). Finalmente, en el Valle del Cauca —región del suroccidente colombiano con alto flujo migratorio—, el gobierno nacional destinó en 2010 recursos para la construcción de tres instituciones educativas. No obstante, 19 años después se inauguraron dichas instituciones, lo que sugiere que las oportunidades educativas para la infancia desplazada tardaron en materializarse.

Panorama regional

Según las cifras sobre población desplazada, entre 1999 y 2000, se evidenció un aumento significativo en la región del Valle del Cauca, pasando de 8.558 a 26.607 personas recibidas (Unidad para las víctimas, 2020). En los últimos 20 años, Cali se ha consolidado como receptora de población desplazada proveniente del Pacífico colombiano, asentándose principalmente en las laderas y periferias de la ciudad. Esto ha configurado la ciudad como un

territorio expandido hacia el oriente, sectorizado en el distrito de Aguablanca, específicamente, en las comunas 13, 14, 15 y 21. Este sector es identificado como “zona roja” y categorizado como el principal receptor de personas desplazadas (Departamento Administrativo de Planeación, 2014, p. 12). Esta situación refuerza la discriminación territorial, lo que Sabatini (2006) denomina “segregación a gran escala”, en la que ciertos grupos poblacionales son ubicados en las periferias urbanas, ampliando las aglomeraciones de pobreza informal y siendo excluidos de los barrios de alta renta.

El informe *Desplazamiento Forzado en las Comunas de Santiago de Cali: Análisis Espacial de Efecto Vecindad* (Departamento Administrativo de Planeación, 2014) señala que:

La capital del Valle del Cauca ha sido un polo de atracción de desarrollo para emigrantes del territorio nacional desde el siglo pasado. En ella habitan personas de muchas partes del país, caracterizándose por su diversidad étnica y, a su vez, por ser un municipio con alta recepción de víctimas oriundas del Pacífico, el sur y otros departamentos cercanos al Valle del Cauca. (p. 11)

Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación (Artículo 7 de la Constitución Política de Colombia), estableció criterios en la Circular No. 025 de 2004 para que una institución educativa sea reconocida como etnoeducativa. Según la Resolución 4143.010.21.0.08180 de octubre de 2019, de las 91 instituciones educativas públicas en Cali, 21 —ubicadas en las comunas 13, 14, 15 y 21 y pertenecientes a los sectores más vulnerables, de estrato socioeconómico 1 y 2— fueron reconocidas como etnoeducativas.

La discusión escala entonces a una relación entre saber y poder. Al decretar la Secretaría de Educación Municipal (SEM) el reconocimiento de estas 21 instituciones como etnoeducativas, se marca una diferencia en la práctica pedagógica respecto a las demás instituciones educativas de la ciudad. Por tanto, se puede afirmar que Cali está sectorizada, como lo señala Sáenz (2014) al hablar de las pedagogías diferenciadas por clase social, las cuales “se caracterizarían por producir, por medio de clasificaciones, diferencias estratificadoras en los estudiantes” (p. 206). En este caso, dicha clasificación se manifiesta directamente en la práctica pedagógica escolar.

El orden del discurso es polémico, pues se traza una línea divisoria visible entre las 70 instituciones educativas restantes y las 21 etnoeducativas. En otras palabras, aunque Cali es la segunda ciudad con mayor población afrocolombiana en Latinoamérica, solo existen docentes etnoeducadores en 21 instituciones educativas, todas ubicadas en las periferias de la ciudad.

Conclusiones

25 años de crisis institucional

En Colombia, se revela un entramado de relaciones de poder y omisiones en torno a la atención educativa de la población infantil víctima del desplazamiento forzado.

En 1995, el CONPES, Documento-2804, recomienda un plan de atención a la población desplazada.

Después de 2 años, en 1997, se decreta Ley 387 que reconoce los desplazados.

Después de 3 años, en el 2000, el Decreto 2569 crea la Red de Solidaridad.

Después de 2 años, en el 2002, el MEN y la red elaboran circular conjunta.

Después de 2 años, en el 2004 sale de la Corte la Sentencia T-25.

Un año después, en el 2005 el gobierno presenta los lineamientos de la política pública educativa.

Después de 3 años, en 2008, la Corte emite el Auto 251; ese mismo año, el gobierno promulga un nuevo Decreto 2569.

Después de 2 años, en 2010, se lanza la oferta nacional para la construcción de escuelas.

Un año después, en 2011, se decreta la Ley 1448 de Víctimas y la gratuidad escolar.

Después de 3 años, en 2014, Cali divulga el análisis del efecto de vecindad.

Después de 7 años, en 2021, jóvenes a quienes se les negó el acceso a la educación protagonizan el estallido social, especialmente en las comunas 13, 14, 15 y 21, donde se ubicaron los principales puntos de resistencia en la línea del distrito de Aguablanca en Cali.

Los hallazgos dejan al descubierto que, desde la formalización del desplazamiento en 1997 hasta la promesa de construcción de escuelas para la población desplazada en 2010, pasaron 13 años; y desde la promesa hasta la inauguración de las instituciones educativas en 2019, pasaron otros 9 años. Esto permite deducir que, para la infancia desplazada, las oportunidades de educación se demoraron 22 años.

Relaciones sociales: El estallido social de 2021 fue una manifestación directa de 25 años de desatención a la infancia desplazada, marginada en las laderas de la ciudad y con mayores índices de violencia en los estratos 1 y 2.

Relaciones históricas: La población afrocolombiana se asentó en las comunas 13, 14, 15 y 21, huyendo de la violencia en sus territorios de origen, hacia una ciudad que históricamente ha ignorado sus necesidades básicas. Estas comunidades ocuparon zonas de invasión popular y urbanizaciones ilegales.

Relaciones políticas: Se evidencia una demora de 26 años en la implementación efectiva de garantías para restablecer los derechos de los menores en condición de desplazamiento.

Referencias bibliográficas

Corte Constitucional. Sala Segunda de Revisión de la Corte Constitucional. Auto No. 251 de 2008 - Seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004.

Corte Constitucional. Sala Tercera de Revisión de la Corte Constitucional. Sentencia T-025/04.

Decreto 2569 de 2000 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997 y se dictan otras disposiciones.

Departamento Administrativo de Planeación. (2014). Informe de Desarrollo Económico. Desplazamiento forzado en el Valle del Cauca: Análisis especial del efecto vecindad. <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=28749>

Departamento Nacional de Planeación. (1995). Programa Nacional de Atención Integral a la población desplazada por la violencia. Documento 2804 CONPES. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2804.pdf>

Departamento Nacional de Planeación. (2010). Oferta institucional del Gobierno Nacional para la población en situación de desplazamiento. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Microsoft%20Word%20-%20Documento%20preliminar%20_4_%20_2_.pdf

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Buenos Aires.

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. D.O. 47556.

Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. 18 de julio de 1997. D.O. No. 43210.

- Martínez, B. A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. Barragán, A. Gamboa y J. Urbina (Comps.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (1^a ed., pp. 55–69). Ecoe Ediciones.
- Martínez V., M. A. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes* (51), 145–155. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942019000200145&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Circular No. 25 sobre Concurso de ingreso a la carrera docente para etnoeducadores en comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales (Circular 25). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos-Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/86148:Circular-25-de-Noviembre-08-de-2004>
- Unidad para las Víctimas (2020). *Cifras históricas de desplazamiento forzado en Colombia* [Conjunto de datos]. <https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/>
- Resolución 4143.010.21.0.08180 de 2019 [Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali]. Por medio de la cual se convoca al proceso ordinario de traslados para las semanas lectivas del año académico 2020, de docentes y directivos docentes de la secretaría de educación municipal, se establece procedimiento y se fija cronograma.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27–40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942018000200027&script=sci_arttext
- Sabatini, F. (2003). *La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sáenz O., J. (2014). Gobierno de los pobres, culturas y saber pedagógico: algunas líneas de fuerza emergentes en la configuración del dispositivo escolarizador público. *Revista colombiana de Educación*, (67), 201-226. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162014000200010&script=sci_arttext
- Steele, A. (2019). *Democracia y desplazamiento durante la Guerra civil colombiana*. Editorial Universidad del Rosario.

Notas

¹ Doctora en Educación, Universidad del Valle, Cali, Colombia.