

**CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIALIDADES EDUCATIVAS POR NIÑAS Y  
NIÑOS QUE VIVIERON EL DESPLAZAMIENTO Y SE ESTABLECIERON EN  
SOACHA**

**PRESENTADO POR: ESMERALDA CUVELIER MACÍA**

**PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL**

**ASESOR: GIAMPIETRO SCHIBOTTO**

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**ÁREA DE INVESTIGACIÓN: FAMILIA**

**LÍNEA DE ESTUDIOS EN FAMILIA, TRABAJO Y ECONOMÍA**

**INTERLÍNEA DE ESTUDIOS DE TERRITORIALIDAD**

**BOGOTA D.C. 2018-02**

## TABLA DE CONTENIDO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Agradecimientos</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Abstract</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Introducción</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Capítulo I</b>   | <b>12</b> |
| <b>Colombia, un Escenario Multiterritorial en donde entre Expulsiones y Procesos de Reterritorialización, Converge la Educación.</b>          | <b>12</b> |
| 1.1 Premisa   | 12        |
| 1.2 Procesos de construcción del sentido de identidad cultural de los sujetos en Colombia.  | 16        |
| 1.3 Elementos de articulación, desarticulación y rearticulación territorial en la experiencia del desplazamiento forzado.                     | 23        |
| 1.4 La niñez y adolescencia al interior de la experiencia del desplazamiento forzado.   | 30        |
| 1.5 Los procesos de escolarización en los territorios de expulsión y acogida.   | 35        |
| <b>Capítulo II</b>  | <b>42</b> |
| <b>Estructura de la Investigación</b>   | <b>42</b> |
| 2.1 Planteamiento del problema.   | 43        |
| 2.2 Objetivos de la investigación.  | 44        |
| 2.2.1 Objetivo General  | 44        |
| 2.2.2 Objetivos Específicos   | 44        |
| 2.3 El campo de observación desde el construccionismo social.   | 45        |
| 2.4 Enfoque investigativo.  | 47        |
| 2.5 Justificación.  | 48        |
| 2.6 Aspectos metodológicos con las niñas, los niños y sus familias.   | 49        |
| 2.7 Experiencia investigativa.  | 60        |
| <b>Capítulo III</b>   | <b>65</b> |
| <b>Los Resultados de la Investigación</b>   | <b>65</b> |
| <b>3.1 Acercándose y comprendiendo la extrema complejidad de un territorio llamado colegio</b>  | <b>66</b> |
| <b>3.2 Las niñas y los niños tienen muchas dificultades en el intento de remediar las consecuencias de la desterritorialización educativa</b> | <b>73</b> |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2.1 La ruptura familiar afecta la sociabilidad en la reterritorialización educativa. | 74         |
| 3.2.2 Las niñas y los niños en muchos casos pueden sufrir un retraso académicamente.   | 90         |
| 3.3 Territorialidades educativas: Territorio de origen vs. territorio de llegada       | 93         |
| 3.3.1 La calidad de la enseñanza.  | 94         |
| 3.3.2 La organización temporoespacial.   | 97         |
| 3.3.3 La oferta educativa.   | 101        |
| 3.3.4 Las relaciones sociales en la reterritorialización educativa.                    | 103        |
| 3.3.4.1 La violencia en la territorialidad educativa.                                  | 104        |
| 3.3.4.2 Las amistades en la reterritorialización educativa.                            | 108        |
| 3.4 La educación es vista como una llave de acceso al mundo del trabajo                | 111        |
| <b>IV CAPÍTULO</b>   | <b>117</b> |
| <b>CONSIDERACIONES FINALES</b>   | <b>117</b> |
| <b>Anexos.</b>   | <b>125</b> |
| <b>Referencias Bibliográficas</b>  | <b>127</b> |

## **Agradecimientos**

En primer lugar, le doy gracias a mi valiosa mamá y querida abuela, porque gracias a sus esfuerzos, su inmenso amor y dedicación, pude acceder a la educación superior y por consiguiente desarrollar esta investigación.

Le doy gracias a la Fundación Colombia Nuevos Horizontes por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de conocer a las familias de Adriana, Magaly y Magola que amablemente compartieron sus experiencias de vida. También le doy gracias al colegio I. E. Ciudadela Sucre de Soacha Cundinamarca, que mediante el proyecto “Cosechando Memoria”, que iniciaron los compañeros Daniel Rodríguez, Christian Méndez y Danilo Rodríguez (de los programas de Trabajo Social y Sociología de la Universidad Externado de Colombia); ellos me permitieron terminar este proyecto y así, continuar mi investigación. Con cariño, le agradezco a cada niña y niño que quiso hacer parte del proyecto. Por su inmensa alegría, y participación activa en los talleres, que permitieron la co-construcción de saberes para la investigación.

También agradezco a las y los profesores que me guiaron en el proceso, especialmente a Giangi, que con su sabiduría y buena disposición, apoyó esta investigación de principio a fin. Y por último y no menos importante, les agradezco a Mauricio, a Carlos y a Yamir, por acompañarme y apoyarme en el proceso. El cariño y los aportes que tuvieron, fueron esenciales para el desarrollo de esta investigación.

## Resumen

Esta tesis de grado estudia la reterritorialización educativa en niñas y niños que junto a sus familias han vivido el desplazamiento forzado en Colombia por dos problemáticas vigentes: (i) el conflicto armado, y (ii) las condiciones de precariedad económica, en los territorios de expulsión. La reterritorialización educativa es un fenómeno social que se evidencia en los procesos de creación de territorialidades que realizan las niñas y los niños en situación de desplazamiento, en las instituciones educativas de los territorios de llegada. Específicamente, en esta tesis se aborda el fenómeno de estudio a partir de las experiencias elaboradas en los colegios y escuelas, aunque también este fenómeno se manifiesta en otras instituciones educativas, tales como las de educación técnica o extracurricular. Al estudiarse la creación de nuevas territorialidades en las instituciones educativas, éstas se conciben como territorios que de acuerdo a sus características y dinámicas sociales, y, al estado psicosocial de las niñas y niños en situación de desplazamiento, hace que el proceso de la reterritorialización educativa, sea elaborado de diferentes maneras. En este caso, la familia es un componente que cobra una importante influencia en la reterritorialización educativa de las niñas y los niños en situación de desplazamiento. De acuerdo a este orden de ideas, la pregunta de investigación planteada fue ¿cómo las niñas y los niños desplazados se reterritorializan educativamente en los territorios de llegada? Las personas que participaron en esta investigación fueron familias compuestas por niñas, niños y progenitoras/es que vivieron el desplazamiento forzado y se establecieron en Soacha - Cundinamarca, y los métodos de investigación utilizados fueron aquellos relacionados al paradigma del construccionismo social, el cual mediante la interacción con los sujetos participantes, y la interlocución de ideas y saberes, se construye un conocimiento en común sobre lo que significa la reterritorialización educativa. Los resultados

de esta investigación arrojaron que la reterritorialización educativa es un proceso difícil de elaborar que depende de las convergencias y divergencias territoriales que las niñas y niños encuentran en las instituciones educativas de los territorios de expulsión y los territorios de llegada. Por otra parte la reconfiguración de las familias tras la experiencia del desplazamiento influye en este proceso, y, dado al tipo de sistema económico que posee Colombia, las familias tienden a concebir la educación formal como una llave de acceso a oportunidades laborales que mejoren las condiciones materiales de vida de las personas; por lo tanto, este hecho representa una de las principales motivaciones de las familias y las niñas y niños en situación de desplazamiento, para revincularse a las instituciones educativas después de desplazarse y así posibilitar los procesos de reterritorialización educativa.

### **Abstract**

This thesis work is about the educational reterritorialization of Colombian children who have suffered forced displacement along with their families, which have been caused by two main factors: *(i)* armed conflict, and *(ii)* social and economic vulnerability in the territories of expulsion. The educational reterritorialization is a social phenomenon which becomes evident in the territoriality creation processes developed by displaced children within the recipient educational institutions. Specifically, this thesis is about the phenomenon of study as of the experiences happening not only inside schools but also noted in other education institutions, such as the technical or extracurricular education. Studying creation of new educational territorialities within the recipient educational institutions, which are conceived as territories, according to their characteristics and social dynamics, and, to the psychosocial state of displaced children, the educational reterritorialization process gets performed at

different ways. At this instance, families are an important factor which influences the educational reterritorialization of displaced children. In this regard, the research question posed was, how are displaced children getting educationally reterritorialized in the arrival territories?. The people who participated in this research were families made up of children and parents that suffered forced displacement and established in Soacha – Cundinamarca, and the research methods used were related to social constructionism paradigm, whereby through the interaction with participants and dialogue with their thinking and knowledge, got constructed a common understanding about educational reterritorialization. The research outcomes showed that educational reterritorialization it's a difficult process to develop depending on the territorial convergences and divergences that displaced children can find at the educative institutions of expulsion and arrival territories. More about this, educational reterritorialization is influenced by families restructuring, and, given to Colombian economical system, families tends to conceive formal education as an access key to get employment opportunities that enhance material living conditions; therefore, this represents for displaced children and their families a main motivation to link up in educative institutions after the forced displacement, to enable educational reterritorialization processes.

## **Introducción**

Esta investigación llamada “Construcción de Territorialidades Educativas por Niñas y Niños que Vivieron el Desplazamiento y se Establecieron en Soacha” corresponde al trabajo de grado que la estudiante Esmeralda Cuvelier Macía realizó en el área de investigación de estudios en Familia, dentro de su línea de investigación sobre Familia, Trabajo y Economía; y de forma complementaria en la interlínea del área sobre estudios de Territorialidades; para obtener el título profesional de Trabajadora Social.

El tema de esta investigación consiste en la forma en que las niñas y los niños que vivieron el desplazamiento forzado por la pobreza y el conflicto armado, construyen nuevas territorialidades en las instituciones educativas en los territorios de llegada del desplazamiento, que para el caso de esta investigación se centró en el municipio de Soacha, Cundinamarca, en la institución educativa Ciudadela Sucre y en la Fundación Colombia Nuevos Horizontes.

El interés por estudiar este tema surge porque la estudiante vivió un proceso de reterritorialización educativa de Bélgica a Colombia, en donde su paso por varias instituciones educativas constituyó una marca vital, al tener que aprender a adaptarse repetidas veces a las dinámicas territoriales de los colegios donde estudió, teniendo detrás una afectación psicosocial por factores familiares y subjetivos provocados por el repentino cambio de vida de un país a otro. Al contrastar esta experiencia personal con una problemática social vigente que es el desplazamiento forzado, conjunto al acercamiento a las

teorías de desterritorialización, territorialización y reterritorialización, se decide abordar este tema ya que además de relacionarse a esta marca vital, constituye un vacío de conocimiento; pues las/os autores no se han planteado el estudio de estas teorías en campos territoriales específicos como lo son las instituciones educativas. Por otra parte, la investigación se realizó en Soacha ya que es un territorio que históricamente ha recibido poblaciones desplazadas de diferentes lugares del país, y porque es un municipio al cual la estudiante pudo acceder fácilmente por la cercanía, y porque allí se desarrollan prácticas profesionales del programa de Trabajo Social de la Universidad Externado de Colombia. Por esta razón, se pudo conocer a la población participante en las instituciones anteriormente mencionadas.

Es importante señalar que la investigación estuvo centrada especialmente en las narraciones, vivencias y pensamientos aportados por las niñas y los niños, pero igualmente se tuvo en cuenta la percepción de sus familias para tener un campo de observación y análisis integral sobre la construcción de las territorialidades educativas en los lugares de llegada del desplazamiento.

Con el ánimo de visibilizar este hecho social, se desarrollaron unos objetivos específicos orientados a la comprensión de los sentidos y significados que las niñas, los niños y sus familias hacen sobre la educación y sobre lo que implica ingresar a una nueva institución educativa en la experiencia del desplazamiento, con el fin de co-construir este conocimiento que es valioso tanto para la población participante, como para la comunidad académica.

Así, se desarrolla este documento sobre la investigación que está compuesto por cuatro capítulos. El primero en donde se realiza una contextualización de Colombia en donde se

determina que Colombia es un país multiterritorial en donde entre sus procesos de expulsión territorial por las condiciones políticas, sociales y económicas, las familias se ven vulneradas y viven procesos de desterritorialización, que para el caso de esta tesis se concibe más como un proceso de multi territorialización, al plantearse que los territorios que se abandonan, no se destruyen, sino que con el desplazamiento se adquiere una visión y acción de múltiples territorialidades. Así mismo en este capítulo se aborda este panorama con relación a la escolaridad en los territorios de expulsión y los territorios receptores.

En el segundo capítulo se hablará sobre la estructura del documento para exponer en detalle el planteamiento del problema, a partir del cual se plantean los objetivos de la investigación, la forma en que se concibe el campo de observación, es decir el contexto de la población participante de esta investigación, el enfoque investigativo utilizado, la justificación, los aspectos metodológicos, y por último, en este capítulo se habla sobre la experiencia que tuvo la estudiante durante la investigación, para exponer el proceso desde el diseño del anteproyecto, la búsqueda de la población, algunos aciertos y desaciertos en la investigación en campo, y las formas en que se logró entablar los diálogos reflexivos con las niñas, los niños y sus familias.

En el tercer capítulo se habla sobre los resultados de la investigación, que en síntesis aborda los procesos de reterritorialización educativa en niñas y niños establecidos (después del desplazamiento) en Soacha, Cundinamarca. Es importante aclarar que los nombres mencionados en los testimonios de este capítulo son ficticios, pues como aspecto ético de esta investigación, se protege la identidad de cada una/o de las/os participantes.

Posteriormente, se da paso a la presentación del cuarto y último capítulo sobre las consideraciones finales, de acuerdo a la consecución de los objetivos específicos, y a la respuesta de la pregunta de investigación que es : ¿cómo las niñas y los niños desplazados se reterritorializan educativamente en los territorios de llegada?; dando mi punto de vista como investigadora, y como trabajadora social frente a lo que considero indispensable que es la garantía de los derechos de las personas y la correcta correspondencia entre Estado y cuerpo institucional educativo, frente a una problemática que afecta a numerosas/os ciudadanas/os en Colombia. Sin más preámbulos, a continuación se presenta el documento de la tesis

## **Capítulo I**

### **Colombia, un Escenario Multiterritorial en donde entre Expulsiones y Procesos de Reterritorialización, Converge la Educación.**

#### **1.1 Premisa**

En este primer capítulo se hará un estudio de los temas principales que permiten entender la reterritorialización educativa de las familias desplazadas, en los territorios de acogida de Colombia. Para ello se parte del principio de que Colombia es un país multiterritorial en el cual las familias presentan diferentes formas de construir sentidos de identidad, tanto individualmente como colectivamente en el grupo familiar, para luego demostrar que el desplazamiento forzado, experimentado desde las dimensiones del conflicto armado y de la pobreza, acarrea unas implicaciones en las formas de ser y de estar de los sujetos, que pueden representar dificultades y nuevas formas de concepción del mundo. Después se profundizará en los tipos de experiencia vivenciada por las niñas, los niños y adolescentes en el marco del desplazamiento, y sus repercusiones a nivel individual, familiar y territorial. Y por último, se va a abordar la forma en que confluyen los procesos de escolarización, desde los territorios de expulsión y llegada, para comprender la forma en que las y los menores desplazados y sus familias viven la desarticulación y rearticulación a las instituciones educativas. Para ello es necesario esclarecer algunos conceptos que serán utilizados en cada uno de los subcapítulos.

En el primer subcapítulo, denominado “Procesos de construcción del sentido de identidad cultural de los sujetos en Colombia”, se hablará sobre el sentido de multiterritorialidad y multiculturalidad en Colombia; aparecen los conceptos de identidad, territorio, cultura, y multiterritorialidad. Para entender estos conceptos, hay que tener en cuenta que la cultura es una noción clave que articula estos conceptos. Olga Lucía Molano (2007), quien cita a la UNESCO, define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones”. (Molano, párr. 2007)

El territorio en clave de la noción cultural, se comprende como una construcción social de los espacios en donde los sujetos imprimen los símbolos y valores de su cultura. Este es apropiado por los sujetos tras procesos de negociación y delimitación, en los cuales se reafirma un sentido identitario y diferenciador de los sujetos que no hacen parte de un determinado territorio. Además es un espacio especializado y culturalizado, de tal manera que su significado social tiene que ver con el significado que los sujetos le atribuyen a los espacios. En este sentido: “Puede ser un territorio móvil o inmóvil cuyas fronteras marca mediante límites simbólicos que se materializan en ciertos objetos rituales o mediante la existencia objetos materiales”. (Schmidt, 1974, p. 11)

La multiterritorialidad está relacionada al concepto de territorialidad, que hace referencia al sentido de apropiación de que un sujeto individual o colectivo imbrica sobre un territorio o una espacialidad. Entonces al hablar de multiterritorialidad, es decir múltiples territorialidades, hace referencia al sentido de apropiación que los sujetos imbrican por varios

territorios a la vez. Esto se presenta en los procesos de desplazamiento, que empujan a los sujetos a crear múltiples territorialidades de acuerdo a las condiciones y circunstancias de adaptabilidad dentro de los nuevos territorios y sus espacios, al interior de la experiencia del desplazamiento.

En el segundo subcapítulo, denominado “Elementos de articulación, desarticulación y rearticulación territorial en la experiencia del desplazamiento forzado”, se hablará sobre precisamente los elementos territoriales que hacen que los sujetos se desarticulen de los territorios de expulsión y se articulen a los territorios de llegada, y sobre los elementos que permiten que los sujetos se re articulen al territorio de origen, estando fuera de sí. Aquí aparecen los conceptos de desplazamiento, desterritorialización y reterritorialización.

El desplazamiento es un proceso de movilización forzada individual o colectiva que los sujetos emprenden cuando se ven obligados a abandonar sus territorios de origen o habituales. En esta investigación se acoge el concepto del desplazamiento en dos dimensiones de expulsión territorial que son: el desplazamiento forzado por la violencia perpetrada por los actores del conflicto armado colombiano, y la expulsión territorial producida por la precariedad de recursos económicos que aseguren la supervivencia de los sujetos.

La desterritorialización y reterritorialización están relacionadas a la experiencia de los sujetos con el desplazamiento y establecimiento en nuevos territorios. Particularmente, se conectan la forma en que, con la desterritorialización, experimentan el sentimiento de nostalgia, de pérdida por la cotidianidad acostumbrada en el territorio de origen; y en la reterritorialización, con el sentimiento de seguridad que los sujetos llegan a experimentar luego de aprender cómo desenvolverse en los territorios de llegada, y estableciendo un

sentido de apropiación por las dinámicas sociales del nuevo territorio y asimismo un sentido de apropiación por el nuevo lugar en el que se habita.

En el tercer subcapítulo denominado “La niñez y adolescencia al interior de la experiencia del desplazamiento forzado”, se hablará sobre cómo esta población puede llegar a experimentar el desplazamiento, de acuerdo a los factores de riesgo psicosocial, sus repercusiones a nivel individual y familiar, y la capacidad de resiliencia que las niñas, niños y adolescentes pueden desarrollar con la re significación de la experiencia del desplazamiento. En este caso la noción de niñez y adolescencia serán definidas en este subcapítulo, y como concepto adicional aparece la noción de ‘red de apoyo’ que hace referencia a la conformación de una estructura social que brinda precisamente algún tipo de apoyo a los sujetos. Estas redes pueden ser los grupos de amigos, la familia, diferentes agrupaciones sociales y las instituciones.

En el cuarto subcapítulo denominado “Los procesos de escolarización en los territorios de expulsión y acogida” hablaré sobre cómo se ha venido ofreciendo la educación en los territorios de expulsión a la población en general, teniendo en cuenta los factores políticos, sociales y económicos; y en los territorios de llegada con respecto a la oferta educativa hacia las niñas, niños y adolescentes desplazados. En este subcapítulo aparece el concepto de educación.

La educación es un proceso de humanización que supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y a su vez con su entorno. Dicho proceso se desarrolla de acuerdo con una serie de valores que proporcionan las bases de la integración social de los individuos. Además, constituye “una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de esta, tratándose de un proceso permanentemente inacabado, constituyendo una tarea compleja en

sus procesos y resultados” (Sarramona, 2008, pág. 14). La educación se presenta en diferentes ámbitos de la vida humana, tales como en la crianza al interior de la familia, en las instituciones formales (colegios, universidades, institutos técnicos, etc.) e instituciones u organizaciones sociales (iglesia, grupos deportivos, círculos de palabra, entre otros). En el caso de esta investigación, se analizarán las instituciones formales que ofrecen la educación, como espacios al interior del territorio que reproducen sus dinámicas sociales, y en donde la comunidad educativa genera sentidos de existencia y acción que contribuyen a la constante construcción del sentido identitario de los sujetos.

## **1.2 Procesos de construcción del sentido de identidad cultural de los sujetos en Colombia.**

Hablar de los procesos de construcción de identidad cultural de los sujetos en Colombia, nos permite descubrir la influencia que tienen los territorios en la forma de generar conciencia individual sobre nosotros mismos y sobre el mundo que nos rodea, configurando la forma de comunicarnos, de actuar y de pensar. Esta conciencia individual repercute en la conciencia colectiva de los grupos familiares, sumado al valor que tienen las experiencias personales del grupo familiar en su forma de generar arquetipos identitarios. Por lo tanto, en este primer subcapítulo se van a exponer los aspectos culturales mediados por los territorios que aportan a la forma de construir sentido de identidad individual y colectiva. En un primer momento, se va a plantear, desde la perspectiva de los escenarios físicos – biológicos territoriales, junto a la perspectiva histórico-social en el marco de la negociación y apropiación de los territorios, que Colombia constituye un país multiterritorial. Por último se van a revisar algunas cifras

poblacionales que van a apoyar esta afirmación sobre la multiterritorialidad y que van a mostrar la relación que tienen sobre la construcción identitaria en las familias.

Identificarse como una persona colombiana, remite a la debatida incógnita en las ciencias sociales sobre cuál es la esencia cultural de la propia idiosincrasia que hace que las personas se reconozcan como legítimas portadoras de una identidad territorial. Al hablar sobre la identidad territorial, necesariamente hay que remitirse al hecho de que la población que habita a lo largo y ancho del territorio posee una amplia gama de rasgos sociales y culturales que evidencian que Colombia es un país profundamente heterogéneo. Esta amplia paleta de ‘colores y sabores colombianos’ se encuentra determinada por elementos históricos que datan desde los periodos aborígenes<sup>1</sup>, en dónde las primigenias comunidades indígenas configuraron formas de vida y sociabilidad; pasando siglos después por los procesos de evangelización y mestizaje con la colonización, que devinieron en sincretismos culturales, hasta la acelerada globalización facultada por los avances tecnológicos, que mediante la facilidad de vincular redes transnacionales de información y experiencia humana, han repercutido fuertemente en nuestras formas de pensar y vivir.

La geografía de Colombia es otro componente sustancial en la configuración identitaria de las poblaciones del país, pues los recursos naturales y las condiciones ambientales de los territorios influyen significativamente en las formas de sustentabilidad humana, lo cual implica la producción y reproducción de saberes traducidos en prácticas comunes, como la forma de relacionarse y comunicarse unos con otros, y con el medio que les rodea. Por lo tanto al poseer Colombia una rica variedad de ambientes en los territorios, en cada uno de

---

<sup>1</sup> Los estudios arqueológicos sobre los primeros vestigios humanos en Colombia han revelado que las culturas más avanzadas de Sur y Centro América se originaron en las selvas amazónicas;” desde allí se habrían extendido hacia la costa atlántica colombiana y la pacífica ecuatoriana , aproximadamente en el 4000 a.c.”. (ELTIEMPO, 2004, pág. 10)

ellos la experiencia cultural se asimila diferentemente, junto a los procesos históricos y políticos dinamizados dentro de sí.

Londoño Paredes (1955) en su obra “Nación en crisis”, hace una descripción de la forma de ser de las personas colombianas de acuerdo a las características paisajísticas que les rodean.

Él sostiene que:

“las montañas separan a las personas, mientras que el río las une. Los valles aglutinan mientras que las planicies dispersan. La presencia de minerales fija a las personas a los territorios, y los pastoreos de los ganados vuelven a las personas más andantes. Entre más recursos naturales provean los territorios, más cómodas se sienten las personas y viceversa. Las selvas crean una atmósfera de misticismo y los entornos urbanos alejan a las personas de sus arraigos míticos. El mar inspira a la integración social, y las cordilleras provocan más individualidad. Y, los climas fríos introvierten y los cálidos extrovierten”. (p. 370)

Las descripciones del autor guardan un sentido plural, que pareciera explicar las diferencias de la forma de ser de las poblaciones territoriales a partir de las comparaciones entre características geográficas que influyen en la forma de ser o de comportarse de las personas. Es un planteamiento válido, que suscita a los estereotipos sociales que las poblaciones guardan unas sobre otras para diferenciarse a grandes rasgos entre si, pero también se debe tener en cuenta que la geografía se entreteje con la historia de los asentamientos poblacionales, los cuales obedecen a los intereses negociados o impuestos, que determinan los límites geográficos del territorio, la administración de sus recursos naturales, y la forma de ejercer poder sobre el mismo.

Díaz Camacho (2012), en su estudio que intenta descifrar *el alma de Colombia*, explica un poco la cultura de las regiones del país de acuerdo a las coordenadas histórico-geográficas, que demuestran la influencia de la presencia de los genes aborígenes, africanos e hispánico-romanos, en las formas de ser y desenvolverse de las personas en los territorios.

Por ejemplo, el autor habla sobre la región Caribe como poseedora de fuertes arraigos aborígenes, pero que, al mismo tiempo al tratarse de ‘la puerta de entrada’ del extranjero al país, recibió un flujo poblacional muy variado, acogiendo a grupos españoles y africanos en la época de la conquista, y posteriormente a árabes y judíos migrantes, haciendo que la cultura de las poblaciones de esta región se complejizara, provocando múltiples sincretismos. Descendiendo por las cordilleras, el autor continúa hablando sobre como distan las poblaciones de la cordillera central y la cordillera oriental, dada a la separación geográfica entre ellas que dibuja el límite del río Magdalena.

Situándose en la región andina, el autor señala la concentración de grupos hispano – chibchas, descendientes de los grupos Muzos, Calimas y Panches, sobre los departamentos de Cundinamarca y Boyacá; diciendo que estos, por su mezcla de sangres, poseen una conducta y temperamento *uniformes*, y que a su vez han tenido una “evolución sociocultural que en su conjunto constituye algo así como el centro medular de la cultura Patria”. (Díaz Camacho, 2012, p. 131)

Por otra parte el autor señala a la población del Cauca y Valle del Cauca, que en los tiempos de la conquista tuvo una considerable presencia de las formas de política, economía y religiosidad, generando procesos de mestizaje con los grupos africanos y aborígenes; y, situándose al sur hacia Nariño, el autor señala que por la localización geográfica del departamento, la cultura que allí se ha gestado ha sido más aislada de las gestadas en otras

regiones del país, en donde la composición genética de esa población comprende la sangre indígena de los Quillancingas, y en menor medida sangre de encomenderos españoles. (Díaz Camacho, 2012, p. 134)

El autor también señala al Tolima, Neiva y Caquetá como departamentos que conservan fuertes arraigos con los antepasados aborígenes, dando como resultado varios pueblos indígenas que comparten algunas visiones de la vida como *la ley de origen y el derecho mayor*, pero que dentro de cada pueblo existen diferentes cosmovisiones que complejizan la cultura de estos departamentos. Y finalmente, frente a la región de la Orinoquía, señala la influencia que ha tenido del país vecino Venezuela con “la cultura del pueblo llanero”, al igual que su rica composición folclórica en las danzas, y músicas tradicionales. (Díaz Camacho, 2012, p. 136)

Sin lugar a duda, las costumbres se mantienen en cada territorio, y una muestra de ello es la forma de alimentarse, la forma de hablar, las formas de usar el tiempo libre y las expresiones folclóricas (entre muchos otros aspectos) que aún perviven y que las personas enseñan con orgullo para fortalecer su sentido de identidad y de diferenciación con los demás. En este caso es pertinente señalar dos elementos que son transversales a la gran mayoría de grupos culturales colombianos, que son: (i) la importancia que las personas le dan a la familia como punto de referencia y grupo social con el cual se tiende a estar en permanente contacto durante todas las etapas de la vida; y (ii) la religiosidad. Es importante tener en cuenta que los territorios se componen de elementos simbólicos y materiales. Con el aspecto de la religiosidad, desde lo simbólico hay una marcada tendencia al catolicismo y cristianismo, y a la adoración de las figuras de Jesús y la Virgen María. Incluso a nivel social existen prácticas tradicionales que se consideran casi que obligatorias en muchas familias en ciertas etapas de

la vida, como por ejemplo el bautismo en los primeros años de vida, y la primera comunión. Desde la dimensión material del territorio, se puede observar que un buen número de las instituciones del país pertenecen a la iglesia, entre estas, instituciones educativas, centros de salud, fundaciones, convirtiéndose así la iglesia en un actor influyente en la gobernanza colombiana (Ruiz Amaya, 2012) .

Por otra parte, las comunidades étnicas guardan sus propias cosmovisiones y sus propios procesos de resistencia ante la sociedad mayoritaria, para reivindicar sus derechos culturales y en concordancia, políticos. Esto último se presenta mucho con los pueblos indígenas.

A nivel demográfico, se puede identificar la población colombiana desde dos dimensiones que se concretan en la forma en que las personas se identifican culturalmente: aquellos que se consideran pertenecientes a grupos étnicos, y aquellos que no. Los grupos étnicos, según reportes del Ministerio de Cultura (2013), para el año 2005 representaban el 13.77% de la población total del país, y la población que no se considera perteneciente a grupos étnicos constituye el 85.94% del total de la población del país (DANE, 2007). Estas dan cuenta de la pluriculturalidad con la que cuenta Colombia:

“Los grupos étnicos representan, de acuerdo con el censo realizado por el Dane del año 2005, el 13.77% del total de la población colombiana, en donde la población afrodescendiente representa la mayoría con el 10,40%, seguida por los pueblos indígenas con 3,36% y el pueblo Rom o gitano con el 0,01%”. (Ministerio de Cultura, 2013, p. 3)

De acuerdo con el Ministerio de Cultura (2013) la población afrodescendiente cuenta con cuatro comunidades que son los raizales, palenqueros, comunidades negras y afrodescendientes, de las cuales las comunidades palenqueras están mayormente presentes en

San Basilio de Palenque, Barranquilla y Cartagena, y las comunidades raizales están mayormente presentes en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

La población indígena se diferencia en 93 pueblos indígenas que se distribuyen de acuerdo a sus lenguas “agrupables en 21 estirpes lingüísticas (13 familias lingüísticas y 8 lenguas aisladas)”. (Ministerio de Cultura, 2013, pág. 14). Los pueblos indígenas por su parte se encuentran presentes en más departamentos del país, especialmente en los departamentos de “Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%), Amazonas (43,43%), Cauca (21,55%) y Putumayo (20,94%)” (DANE, 2007, p. 39)

La población Rom por su parte reside “en los departamentos de Atlántico, Bolívar, Valle del Cauca, Bogotá, Norte de Santander, Santander y Nariño”. (DANE, 2007, p. 39)

La específica presencia de cada comunidad étnica sobre cada uno de los territorios del país, demuestra la evidente identidad multicultural de Colombia; obviamente esto no quiere descalificar a las personas que no se consideran parte de una comunidad étnica, ya que estas también adoptan un sentido de identidad territorial, legitimado por otro tipo de valores de referenciación, tal como sucede en los territorios urbanos del país, en donde se consolidan vínculos sociales entre personas de diferentes procedencias territoriales y sus estilos de vida modernos, impregnados, en particular, por la cultura del trabajo del sector de servicios, las opciones de telecomunicación y de entretenimiento, influenciadas por los avances tecnológicos.

Es importante entender que el territorio, si bien tiene una estrecha relación con los límites geográficos de cada departamento, se concibe como tal por la forma en que cada una de las comunidades genera sentido de apropiación sobre el mismo, ejerciendo dominio y

estableciendo pautas para transitar dentro de cada uno de los espacios y lugares que los componen.

De tal forma que si se desea comprender la construcción del sentido de identidad cultural de los sujetos y las familias en Colombia se debe contemplar que el territorio nacional es un aglomerado de múltiples territorios y engranajes culturales que se relacionan a los procesos históricos sobre el manejo de los conflictos e intereses sociales, de acuerdo con los recursos naturales y simbólicos a los que acceden las diferentes poblaciones. De tal forma que el sentido identitario en las familias y las personas se construye de acuerdo con el contexto de la época; y en estos tiempos modernos la globalización es un elemento determinante en las formas de prolongar y transformar las tradiciones culturales en la familia.

### **1.3 Elementos de articulación, desarticulación y rearticulación territorial en la experiencia del desplazamiento forzado.**

En el caso colombiano, la identidad cultural de los sujetos se ha visto trastocada por el desplazamiento forzado, que ha sido y continúa siendo una problemática que afecta la vida de las personas y las familias que han estado en los territorios afectados por la violencia del conflicto armado y por la precariedad de recursos económicos que permitan el acceso a condiciones de vida dignas. Al haber repasado con el anterior subcapítulo que instaurar un estilo de vida, de cultura y de auto denominación está relacionado con las características físicas, económicas, políticas y culturales de un territorio; ahora se estudiará el tipo de afectaciones que se presentan en la forma de ser y estar en el mundo cuando los sujetos deben salir forzosamente de sus territorios, entendiendo esta salida como una expulsión

territorial provocada por la vulneración de los derechos de las personas, en el contexto de la guerra y en el contexto de la precariedad económica, contextos que se relacionan con los procesos globalizadores en Colombia. Es inevitable que se generen conflictos entre los actores territoriales (familias, comunidad, empresas, Estado). Esto se analizará como un hecho desterritorializador, pero que a su vez se convierte en un hecho de multiterritorialidad, que, así como genera condiciones de riesgo y vulnerabilidad en la familia desplazada, también arroja elementos de apropiación en los territorios de acogida, los cuales serán abordados como los elementos de articulación territorial, y de rearticulación territorial, cuando dichos elementos se entretujan con procesos de resistencia en los territorios de llegada, es decir procesos para establecer una nueva forma de vida en el territorio de acogida, trayendo prácticas y costumbres que se tenían del territorio de origen del sujeto y la familia.

Los procesos globalizadores en Colombia, vistos desde la apertura hacia el mercado mundial se han relacionado a las actividades económicas que propician la inversión extranjera y al descenso de las actividades productivas de las industrias nacionales, que debilitan la estabilidad económica de la población y propician la desigualdad en la distribución de riquezas que afecta la garantía de condiciones de vida digna en las personas (Kalmanovitz, 2000).

Por una parte, se encuentra el negocio de las drogas ilícitas, que en Colombia se ha vinculado con los conflictos de apropiación territorial por parte de los grupos armados en el marco de la guerra interna, y por otra parte está la fuerte dinámica de la explotación minero-energética dinamizada por las empresas multinacionales y la legitimación estatal, que también ha conllevado conflictos de apropiación territorial con las diferentes comunidades del país. Esto, sumado al tipo de sistema económico instalado por los grandes monopolios y a la baja

implicación del Estado por responder ante la incapacidad de garantizar el derecho al trabajo de las y los ciudadanos, ha provocado que grandes masas de personas se desplacen de sus territorios hacia las grandes urbes, que por un lado están menos afectadas por las violencias del conflicto armado y que, por otro lado, poseen un mayor nivel de vinculación al mercado laboral, bien sea a través del empleo formal o del empleo informal, que tiene mayor probabilidad de sostenerse gracias a los altos volúmenes poblacionales que se inmiscuyen en las ciudades del país.

El desplazamiento forzado, entendido como toda movilización de individuos o grupos humanos que al verse obligados a abandonar sus territorios (bien sea porque las condiciones políticas, económicas o las persecuciones sociales atentan contra su dignidad humana), emprenden la búsqueda de nuevos territorios que les provean mejores condiciones de vida; comprende un hecho social que afecta los procesos de construcción de identidad en las familias que protagonizan el desplazamiento forzado, ya que al presentarse de forma repentina, obliga a las familias afectadas a salir de los ritmos de vida y aprendizaje acostumbrados, para someterse a la experiencia de la reacomodación en un territorio distinto, que la mayoría de las veces no posee los elementos materiales, simbólicos ni sociales del anterior territorio. Esto sumado al hecho de que la mayoría de las veces las familias se enfrentan a esta reacomodación bajo condiciones de precariedad económica, hace que el grupo familiar sufra impactos emocionales e incluso cambios en la estructura familiar (por ejemplo con la ruptura de la familia o la reacomodación de los roles de los miembros de acuerdo a las circunstancias) haciendo que las valoraciones subjetivas de auto denominación individuales y colectivas se afecten de acuerdo a los diferentes aprendizajes que se adquieran en las esferas sociales del nuevo contexto territorial, y a los diferentes grados de resistencia

que el grupo familiar presente, en los intentos por continuar realizando las prácticas culturales acostumbradas del territorio de procedencia (Muñoz Castañeda, G.I. 2014).

De acuerdo con la información recopilada por el Registro Único de Víctimas (RUV), a través del Sistema Nacional de información (SNI) (2018), actualmente el país cuenta con un total de 8'625.631 personas víctimas del conflicto armado registradas, de las cuáles en los últimos cinco años (periodo 2012 a 2017) se han registrado alrededor de 250.000 personas expulsadas de sus territorios por año<sup>2</sup>.

Por otra parte, se puede evidenciar la relación entre pobreza y desplazamiento, ya que, por un lado, los territorios de expulsión suelen caracterizarse por el abandono estatal en las políticas de seguridad, economía y educación, que junto a la apropiación de tierras y la violencia perpetrada por los actores del conflicto armado, pauperizan a las poblaciones; y, del lado de los territorios de llegada, las personas que llegan desplazadas suelen encontrarse en condiciones de precariedad económica y suma vulnerabilidad por los acontecimientos del desplazamiento, que les hace, en muchos, convertirse en poblaciones marginadas.

Según la información recopilada por el Plan Nacional de Desarrollo (P.N.D.) 2014 – 2018 de la administración de la presidencia de Juan Manuel Santos a través de los estudios del DANE, los departamentos con mayores niveles de incidencia de la pobreza son: “Chocó (63,1 %), Cauca (58,4 %), La Guajira (55,8 %) y Córdoba (51,8 %), muy por encima del promedio nacional (30,6 %); en contraste con Bogotá, Cundinamarca y Santander que registran tasas de pobreza inferiores al 20 %”. (Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018, 2014, p. 57)

---

<sup>2</sup> Información consultada en la página web del Registro Único de Víctimas (RUV) durante el mes de enero del año 2018.

En estos dos tipos de expulsión territorial se observa que las personas y las familias desplazadas buscan establecerse en las ciudades con menores tasas de pobreza, en donde puedan acceder fácilmente a terrenos o viviendas, y al mercado laboral. Estas ciudades se caracterizan por su creciente expansión urbana a causa del desplazamiento, y por no representar un foco de especial interés sobre la estratégica apropiación territorial que proceden de los actores del conflicto armado.

El desplazamiento sufrido por las poblaciones expulsadas y despojadas de sus bienes y prácticas, ocasiona “una pérdida de empoderamiento, pérdida de autonomía, pérdida de apropiación territorial, la transformación obligada del conocimiento cotidiano, y un desarraigo” (Ocampo Prado & Martínez Carpeta, 2014, p. 112), que afecta la construcción de la identidad de las personas, su forma de desenvolverse en los territorios de acogida y la construcción de sus destinos. Cabe anotar que en cada miembro de la familia, la pérdida o abandono del territorio se experimenta de forma distinta, de acuerdo al nivel de consciencia de los hechos desencadenados por el desplazamiento mismo, y al nivel de arraigo individual y familiar que los sujetos aprehenden a partir de las dinámicas sociales y culturales del territorio de origen. No es lo mismo hablar de las implicaciones subjetivas del desplazamiento en una persona adulta que ha crecido toda su vida en un mismo territorio, en comparación al de un niño que a su corta edad apenas ha aprehendido algunos retazos del tejido social del territorio que lo ha visto nacer. En este orden de ideas, la precariedad económica con la que las familias desplazadas suelen llegar a los nuevos territorios, la reterritorialización impuesta al tenerse que adaptar a los nuevos órdenes de vida y de organización espacial, y la afectación psicosocial previa y/o generada a lo largo del desplazamiento, constituyen una desterritorialización que, como afirma Haesbaert (2011), constituye la presencia de una multiterritorialidad intensificada, en donde los sujetos son

capaces de estar en el territorio de acogida y en el territorio con el que guardan sus arraigos, a la vez; pues existe

“un campo de representaciones territoriales que los actores sociales portan consigo, incluso por herencia histórica —como los judíos y su *tierra prometida*—, y hacen cosas en nombre de estas representaciones. Pero puede no existir un territorio (concreto) correspondiente a este campo de representaciones. Por lo tanto, puede existir un campo de representaciones territoriales, una territorialidad, pero sin territorio”. (p. 27)

Esta multiterritorialidad adquirida en el desplazamiento, es un elemento que permite que las familias adquieran las herramientas para articularse a las dinámicas sociales y espaciales de los nuevos territorios, devolviéndoles el sentimiento de control por el rumbo de sus vidas, al darse cuenta que es posible aprender a desenvolverse en un lugar del país diferente al de origen. Además, las referencias simbólicas del territorio de origen aportan herramientas subjetivas sobre la forma de ser y de estar, que fomenta la transformación de los espacios como una forma de resistencia y reivindicación de los valores identitarios que se portan desde la cultura y el territorio de origen. Este es el caso de las familias desplazadas que, por ejemplo, al establecerse en los territorios de acogida continúan preparando las comidas típicas de los lugares de origen; también es el caso de las comunidades indígenas que, de acuerdo a su forma de *ser y de estar* colectivamente, buscan establecerse con varios núcleos familiares en un mismo espacio habitacional, adecuándolo a sus necesidades culturales, o con el caso de las comunidades campesinas que buscan la forma de seguir cultivando algunos alimentos con las huertas urbanas en los territorios de llegada.

Desde el punto de vista de la resiliencia, por más difícil que sea asimilar los hechos victimizantes del desplazamiento forzado, con el tiempo al establecerse en los territorios de llegada de forma temporal o prolongada, las familias tienden a reflexionar sobre los acontecimientos vividos del desplazamiento y las formas en que enfrentaron las diversas situaciones, lo cual, en muchos casos, llena de significados la experiencia de la desterritorialización y facilita el proceso de territorialización, al situarse la familia como un sujeto activo capaz de asumir los cambios bajo las nuevas circunstancias de vida. Como se mencionaba al comienzo de este subcapítulo, el desplazamiento suele llevar consigo la reestructuración del sistema familiar, pero al consolidarse este proceso (que por lo general sucede cuando la familia siente que recobra el control del rumbo de su vida) se facilita la rearticulación territorial al ingresar nuevamente a los espacios educativos, colegios e instituciones de educación extracurricular, ya que los miembros del núcleo familiar reafirman que cuentan los unos con los otros para asimilar los cambios de vida que representan reingresar a dichos espacios sociales del territorio.

En el caso específico de la reincorporación a los territorios educativos (que en el caso de las familias desplazadas se suele realizar con las niñas, niños y jóvenes de los núcleos familiares que han comenzado una trayectoria educativa desde los territorios de origen), se determina la creación de nuevas redes de apoyo que inciden en la reterritorialización educativa.

#### **1.4 La niñez y adolescencia al interior de la experiencia del desplazamiento forzado.**

Las niñas, los niños y adolescentes son sujetos permeados por la cultura, la sociedad, las comunidades y la familia, sujetos que se encuentran en etapas de formación y desarrollo

como seres humanos y ciudadanos activos, que participan en las diferentes esferas sociales de la vida.

Haciendo una revisión de las cifras oficiales aportadas por el DANE con su censo del 2005, para dicho año de las 42.888.592 personas registradas en el país el 36.98% eran personas del rango de edad entre 0 y 17 años; es decir 15.858.754 niñas, niños y adolescentes, de los cuales el 51,15% eran hombres y el 48,85% mujeres. (Bienestar Familiar, 2013, p. 10)

Cuando las niñas, los niños y adolescentes experimentan las duras vivencias del desplazamiento, se encuentran más vulnerables que las personas adultas sufriendo afectaciones psicosociales que repercuten en la forma de auto determinarse frente al mundo que les rodea, ya que se encuentran en una delicada fase de desarrollo cognitivo, emocional, corporal y social.

Con relación a nuestro tema de interés, hay que aclarar en primer lugar que. según los datos de la Unidad de Víctimas, la cantidad de niñas, niños y adolescentes desplazados son muy elevadas, pues el desplazamiento forzado se constituye como el principal hecho victimizante hacia niñas, niños y adolescentes presentado para el año 2015, 2.110.832 casos que representan el 94% de la población victimizada entre los 0 y los 17 años de edad.

(U.A.R.I.V., 2015, p. 8)

Por otro lado, de acuerdo al observatorio del bienestar de la niñez, se pueden distinguir dos tipos de migraciones, dadas tanto por la guerra interna como por la migración económica: una absoluta, que consiste en una migración a otro lugar de residencia en donde la población se establece allí por un período mínimo de 10 años, y una migración reciente que data desde 5 años o menos previo al registro del censo. Frente a la migración absoluta se aprecia que los departamentos con mayor cantidad de niñas, niños y adolescentes migrantes son Guaviare

con 34.30%, Putumayo (33.38%), Meta (19.99%), Bogotá (13.07%) y San Andrés (11.12%). Por parte de la migración reciente, los departamentos que presentan mayor movimiento migratorio de esta población son Quindío (36.13%), Putumayo (30.57%), Bogotá (29.65%), Risaralda (27.92%) y Meta (26.54%) (Bienestar Familiar, 2013, págs. 13-15). En el registro de los dos tipos de migraciones o desplazamientos que ha tenido esta población, se observa que se encuentran los departamentos de Putumayo, Meta y Guaviare que históricamente han sido afectados por las dinámicas de conflicto territorial de los cultivos ilícitos, el conflicto armado y la presencia de multinacionales minero energéticas y petroleras (Verdad Abierta, 2008).

Por otra parte, se destaca la ciudad de Bogotá que, desde hace varias décadas, ha sido uno de los lugares en donde mayor población desplazada se acoge, debido a las mayores posibilidades de acceso al mercado laboral que esta ciudad provee, y, además, a la oferta educativa para las niñas, niños y adolescentes desplazados. Estos datos alertan sobre una realidad complicada, en donde las niñas, niños y adolescentes, al tener que verse obligados a desplazarse en la mayoría de casos con sus familias, deben enfrentarse a varias dificultades, como la interrupción de su proceso de escolarización, que en muchos casos termina atrasándolos, con la secuela, por ejemplo, de problemas nutricionales y de salud, al desplazarse a territorios con diferentes características medioambientales y al encontrarse por lo general con sus familias con bajos ingresos económicos para abastecerse de los alimentos e implementos necesarios de supervivencia. Cuando esta población ha sufrido vulneraciones como violencias físicas o emocionales, las implicaciones psicosociales se agudizan. Y, cuando los desplazamientos generan una reestructuración familiar con la transformación de los roles, en donde por ejemplo, ya no se cuenta con la presencia de la madre o el padre y uno de los hijos o hijas pasa a ocupar dichos roles, se afectan los modelos de identificación hacia

los progenitores y como consecuencia también se afectan los procesos de auto identificación, posibilitando la aparición de conflictos al interior de los núcleos familiares que pueden desestabilizar a la familia. (Restrepo Yusti, 1999)

El autor Manuel Restrepo Yusti (1999) en su libro “Escuela y Desplazamiento” expone de forma detallada los efectos psicosociales que puede sufrir esta población en la experiencia del desplazamiento:

1. “La pérdida de estabilidad en la vida cotidiana, cambiando los espacios, los tiempos y los ritmos de su socialización primaria para la construcción de sus identidades; sus vínculos de pertenencia geográfica, afectiva y cultural (desarraigo)”. (Restrepo Yusti, 1999. Pág. 70)
2. La ruptura abrupta de sus vínculos con la tierra, con sus pares, con la escuela y en muchas ocasiones con su familia primaria y extensa. (Restrepo Yusti, 1999)
3. La inserción como “desplazados” en espacios ajenos a ellos(as), sintiendo que interfieren en los ritmos de otras familias y pobladores pobres, que ven llegar mayores dificultades para repartirse los escasos servicios públicos de la zona, entre otros, el de la educación. Esto, en muchas ocasiones, genera hostilidad contra los niños y niñas recién llegados a las escuelas que los(as) acogen. (Restrepo Yusti, 1999)
4. Afectación del desarrollo escolar de niños y las niñas se manifiesta de diversas maneras como incontinencia urinaria, inapetencia o excesiva apetencia, aislamiento, incomunicación verbal y corporal, dificultades motrices y dificultades en el manejo de la motricidad fina, exacerbación de los temores propios de su edad y surgimiento de nuevos temores, pesadillas asociadas con la guerra, sensibilidad y llanto súbito, o bien indiferencia, aislamiento y bloqueo para expresar sus emociones, pérdida de memoria, dificultades para fijar la atención

o para utilizar las destrezas para la respuesta rápida, interés exagerado por los juegos de guerra y respuestas violentas” (Restrepo Yusti, 1999. Pág. 70)

Cabe mencionar que las afectaciones psicosociales y psicosomáticas aquí expuestas dan cuenta mayormente de las afectaciones ocasionadas por el desplazamiento forzado por circunstancias relacionadas al conflicto armado, ya que en el caso del desplazamiento por razones económicas, la familia tiene la oportunidad de asimilar en diferentes grados el desplazamiento económico y las situaciones emergentes que este acarrea. Sin embargo, pese a todos los factores de riesgo que puede representar el desplazamiento forzado hacia esta población y sus familias, también el hecho de encontrarse en una etapa de *moldeamiento* les permite ser más resilientes que la población adulta, teniendo mayor facilidad para adentrarse en nuevos grupos sociales, como los compañeros de estudios, amigos del barrio, entre otros, que les abre la posibilidad de crear nuevas redes de apoyo que a su vez, en el proceso de integración en los vínculos sociales les permite resignificar las experiencias del desplazamiento y enriquecer la construcción de sus identidades. Claro está, que esta resiliencia se lleva a cabo en unas temporalidades que varían de acuerdo con las situaciones, características y/o condiciones específicas de cada niña, niño o adolescente. De modo que, como lo afirman Milgran y Palti (1993) citados por Dominguez de la Ossa (2014), la resiliencia en esta población aparece en el transcurso de la experimentación del desplazamiento, con la interacción del sujeto con los diferentes elementos sociales y territoriales que le rodean que le enseñan a enfrentar y superar las situaciones estresantes que aportan a la construcción de su sistema intrapsíquico. (Dominguez de la Ossa, 2014)

Es fundamental prestarle atención a la capacidad resiliente que las niñas, los niños y adolescentes pueden desarrollar para enfrentar las dificultades del desplazamiento forzado,

pues además de las afectaciones psicosomáticas, los menores pueden entrar en crisis emocionales al entrar en cuestionamientos internos sobre el por qué a ellos les tocó vivir esta experiencia del desplazamiento, alejándose del estilo de vida y cotidianidad a la cual estaban acostumbrados. Esto se puede situar como un proceso de duelo que en la medida que se va elaborando, mediante la comprensión de las situaciones vividas y su resignificación, logra que los menores entren en un estado de adaptabilidad que les permite crear nuevos sentidos de apropiación por las nuevas dinámicas territoriales de los lugares de acogida y sentidos de identificación enriquecidos por las nuevas experiencias en los diferentes espacios sociales, tales como el hogar, el barrio, la escuela, los parques, entre otros. Por ello, en la medida que las niñas, los niños y adolescentes vayan adquiriendo los elementos sociales y subjetivos para desarrollar esta resiliencia, mayores son las posibilidades de que la familia en su conjunto sienta control por el nuevo rumbo que ha tomado su vida, y en el ejercicio de constante interacción con otros sujetos del nuevo territorio, la forma de identificarse la familias y cada uno de los sujetos que la compone se enriquece, fortalece (como resistencia) y/o se transforma de acuerdo a la forma en que los sujetos se proyecten, bien sea volviendo al territorio de origen donde se encuentran los arraigos culturales, estableciéndose en el nuevo territorio o continuando expandiendo la noción multiterritorial del mundo.

### **1.5 Los procesos de escolarización en los territorios de expulsión y acogida.**

Uno de los espacios en donde las niñas, los niños y adolescentes que experimentan el desplazamiento, pueden desarrollar la capacidad resiliente para enfrentar las nuevas dinámicas territoriales, son el colegio y en general las instituciones educativas. En las instituciones educativas, los sujetos socializan entre sí y aprenden valores ético-morales para

saber cómo comportarse en una sociedad determinada por su cultura, su política, su economía y por las especificidades de las necesidades o demandas del contexto territorial. En la experiencia del desplazamiento, los espacios educativos se constituyen como redes territoriales a las cuales los menores se re articulan cuando sus familias emprenden una reterritorialización activa y facilitada por la oferta habitacional, laboral y educativa del territorio de acogida; y esto a su vez, reafirma la noción multiterritorial tanto del menor como de su familia.

Las instituciones educativas son espacios en donde los sujetos se encuentran en constante interacción social y aprendizaje de múltiples conocimientos que, de acuerdo con el territorio y el tipo de educación en la que se encuentren, forman al sujeto con ‘valores objetivos’ como los aprendizajes académicos, y ‘subjetivos’ como la forma de percibir a los demás sujetos, la cotidianidad que le permea y la forma de auto referenciarse o identificarse. Por lo tanto es importante mirar las características de las instituciones educativas en los territorios de expulsión y llegada ya que esto permite entender las causas y procesos de expulsión territorial, y desde lo educativo, la incidencia que los desplazamientos tienen sobre la subjetividad de las niñas, los niños y adolescentes.

La educación como derecho no aparece, en la Constitución del '91 hasta el capítulo segundo sobre los derechos económicos, sociales y culturales. El Artículo 41 la contempla como un derecho fundamental de los niños que debe ser garantizado por el Estado. En el artículo 42 pasa lo mismo refiriéndose con los adolescentes, y en el artículo 67 se contempla como un derecho y un servicio público que tiene la función social de permitir el acceso a los conocimientos y a los valores que sustentan la cultura; además reafirma su obligatoriedad

para las personas entre los 5 y 15 años de edad. Además, debe ser gratuita desde las instituciones públicas y que debe garantizar la permanencia de las niñas y los niños. En el artículo 68 se identifica la educación como un servicio que puede ser ofrecido por establecimientos particulares, es decir, la población colombiana puede elegir a qué tipo de educación asistir, si a la privada o a la pública dependiendo en muchos casos de los ingresos económicos con los que se cuente, ya que la educación privada es costosa y ofrece valores agregados que por lo general no ofrece la educación pública. (Asamblea Nacional Constituyente , 1991). Es importante señalar que Colombia es un país de contrastes socioeconómicos y ambientales, en donde existe una clara diferencia del estilo de vida en las zonas urbanas y las zonas rurales al igual que la presencia estatal dentro de estas. La tendencia es que la presencia de instituciones educativas privadas y públicas es mayor en las zonas urbanas y de mejor calidad, a diferencia de las mayormente instituciones educativas públicas que existen en las zonas rurales que reciben menores presupuestos de inversión y por lo tanto, sus modelos educativos no logran competir con los modelos educativos de las zonas urbanas. (Núñez et al, 2002)

Las dinámicas de expulsión territorial mediadas por las violencias del conflicto armado y por la pobreza han tenido sus expresiones en las instituciones educativas, que en el caso colombiano se presentan mayormente en las escuelas rurales como las más afectadas por no recibir los suficientes recursos de inversión, por ser objetivos de ataques en el marco de la violencia armada o de apropiación territorial, y en consecuencia por la falta de estudiantes inscritos que en el transcurso de los años y los desplazamiento de las poblaciones, han provocado que dichas escuelas tengan que cerrar; del otro lado, las ciudades principales de Colombia al recibir grandes flujos de población desplazada, entre esta niñas, niños y

adolescentes, se enfrenta a los sobrecupos y a la dificultad de garantizar el cubrimiento a absolutamente toda esta población, ya que la demanda se vuelve mucho mayor a la capacidad de oferta educativa.

En los territorios de expulsión, las instituciones suelen ser escuelas rurales que imparten los conocimientos bajo un modelo pedagógico denominado ‘escuela nueva’, que consiste en que un solo educador, imparte los conocimientos de diferentes materias académicas. Este modelo comenzó a impartirse alrededor de los años 70 como una medida para evitar la deserción escolar en las zonas rurales. Una deserción o ausencia temporal que en principio sucedía porque las niñas y los niños debían ayudar en sus hogares con las cosechas, pero que en la actualidad se sigue presentando bien sea por la insatisfacción del modelo educativo recibido en las escuelas rurales, por la vinculación al narcotráfico o (como sucedía mayormente antes de la firma de los acuerdos de paz) a los grupos guerrilleros, como respuesta a las condiciones de precariedad económica, o por el temor generado por las violencias que se han sufrido en el marco de la guerra dentro de las instituciones educativas rurales. Estas circunstancias han generado un bajo logro académico de las niñas, niños y adolescentes que de acuerdo a cifras aportadas por el DANE con la última encuesta de Calidad de vida (2013) “el bajo logro educativo en los hogares de lo que se denomina la dispersa rural (montañas y potreros) alcanza el 83,6 %, mientras que en las cabeceras municipales, este dato se sitúa en el 42,8 %”. (Semana, 2015)

Cuando las personas de las áreas rurales deben acudir a los colegios de las cabeceras municipales, existen dificultades para transportarse hacia ellas por las grandes distancias o las características geográficas. Se supone que los gobiernos deben asegurar el transporte para los

estudiantes en estos casos. Algunas veces se ve que esto no se cumple ya que algunos estudiantes deben caminar largos tramos para llegar a los colegios, y otras veces el Estado hace llegar vehículos a las zonas alejadas de los colegios de las cabeceras municipales, como carros, motos o incluso lanchas en las zonas donde los tramos son fluviales. Otra variable es el tema de la alimentación escolar. Según el Ministerio de Educación Nacional, “todas las instituciones educativas de las zonas rurales deben ser seleccionados para la implementación del Programa de Alimentación Escolar (PAE). La realidad es que, aunque en el campo se debe cubrir el 100 % de los estudiantes matriculados, se priorizan solo los que están en jornada única”. (Semana, 2015)

Esta focalización con las instituciones educativas que prestan jornada única es contraproducente ya que muchos colegios en Colombia imparten la educación en jornadas diurnas o nocturnas, lo cual representa una ineficacia estatal por cubrir cabalmente esta necesidad de los estudiantes matriculados en dichos colegios. Ahora, en las escuelas rurales el abandono estatal suele ser mayor, y esto repercute en la permanencia de las niñas los niños y los jóvenes en las escuelas rurales y colegios de las cabeceras municipales. Como consecuencia las instituciones educativas se ven presionadas a clausurar. Desde 2006 hasta el 2015 “se han clausurado 2.713 escuelas rurales, la mayoría por falta de estudiantes. Las cifras más altas hasta el año 2015 se registran en el Cesar, con 88 sedes rurales cerradas desde 2010 hasta 2016 y otras 12 cerradas temporalmente desde 2014 a 2017, y Caquetá, con 83 y 105, respectivamente.” (Semana, 2015)

Con respecto a la escolarización en los territorios de acogida que suelen ser las ciudades principales como Bogotá, Soacha, Cali o Barranquilla, los colegios y jardines infantiles son

puntos de ingreso de niñas, niños y adolescentes desplazados que llegan con unas necesidades especiales determinadas por la precariedad económica, el impacto emocional del desplazamiento y/o sus experiencias con las situaciones de violencias, lo cual representa un reto para los educadores que deben ajustar su *quehacer* profesional a las exigencias de estos nuevos estudiantes. En muchas ocasiones esta población presenta dificultades para adaptarse al sistema educativo hegemónico de la ciudad debido al impacto de enfrentarse a pedagogías y modelos diferentes a los de los territorios de procedencia, bien sea por las exigencias y currículums académicos, la interacción social con los otros estudiantes, la extra edad con la que llegan e ingresan a los diferentes cursos escolares, entre otras situaciones que repercuten en los procesos de integración, adaptación y asimilación con la institución y comunidad educativa receptora. (Gómez, et al, 2008). Frente a las estrategias de integración, apoyo y acompañamiento en los procesos de vinculación y re vinculación educativa, en algunos colegios en donde se cuenta con educadores que saben identificar las características del daño de estas poblaciones y las potencialidades que tienen de desarrollarse y resignificar los acontecimientos de su vida, se han diseñado metodologías que acogen los procesos de *memoria* como una forma de brindar apoyo psicosocial que promueven el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural de las poblaciones, fomentando las actitudes de comprensión y facilidad de expresión.

En el contexto de los esfuerzos políticos por la superación de la guerra interna, con la reciente firma de los acuerdos de paz para superar el conflicto armado con el grupo de las FARC, la impartición de la educación en las zonas rurales debería mejorar considerablemente en términos de inversión y de seguridad con la estipulada reforma rural que plantea el Plan Especial de Educación rural, disminuyendo las tasas de desplazamiento de las familias y

comunidades hacia los epicentros urbanos del país y fomentando los procesos de retorno y fortalecimiento *del campo*. Una forma de visualizar el comienzo de estas transformaciones es con la firma del Decreto de ley 882 del 26 de mayo 2017 que establece los concursos especiales de méritos para las y los educadores que trabajen en las zonas que fueron afectadas por el conflicto armado; esto como una forma de reivindicar la mejoría de la situación en el campo, y garantizar el derecho y la permanencia a la educación a las comunidades de los territorios. Sin embargo, lo que la experiencia cotidiana constata es que las poblaciones desplazadas de niñas, niños y especialmente adolescentes encuentran más atractivos los territorios urbanos con sus mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, la mejor calidad en la educación y la diversa interacción con diferentes grupos sociales, entre otras características, que en términos de la voluntad de estas poblaciones y la forma en que reorientan sus proyectos de vida, constituye un reto político en términos de recuperar las redes territoriales educativas en las zonas afectadas por el desplazamiento.

Es necesario que el Estado defina la situación de la comunidad educativa que se ha visto limitada por la clausura de escuelas y colegios a falta de cupos, y la situación de las poblaciones desplazadas que algunas veces no pueden acceder a las instituciones educativas de los territorios de acogida por sobrecupos. Además, aún falta mucho camino por recorrer para devolverle la certeza a las poblaciones afectadas por los desplazamientos, especialmente a los desplazados por los actores que perpetran el conflicto armado, de que de haber la posibilidad de regresar a los territorios de origen, no vuelvan a presentarse factores de riesgo que atenten contra sus vidas. Así mismo es necesario que el Estado defina políticas educativas que garanticen que los educadores puedan ejercer la enseñanza bajo un enfoque socio crítico que les permita identificar las características y dificultades de las niñas, niños y

adolescentes desplazados para contribuir a su adaptación al nuevo medio educativo y al territorio. Además, la educación hegemónica dista muchas veces de la educación recibida en las escuelas rurales, y los menores pueden verse afectados por este cambio brusco; teniendo en cuenta las dificultades adicionales que acarrea el hecho de a veces ingresar con extra edad a los cursos escolares, y de enfrentarse a un medio cultural diferente al del territorio de origen. Igualmente, la forma de *ser y de estar* de estas niñas, niños y adolescentes se ve implicada por la experiencia obtenida en los espacios educativos, y de ser esta insatisfactoria puede repercutir igualmente en la experiencia de reterritorialización de las familias. De esta se aprecia que la forma de generar territorialidades en los espacios educativos está vinculada a la sociabilidad y aprendizaje que desarrollen los menores desplazados y que el sentido de identidad con el que llegan, se verá enriquecido, bien sea porque los menores acogen los valores culturales aprendidos en las nuevas instituciones educativas, o bien sea porque estos generen cuestionamientos que les haga reafirmar y resistir con las formas de concebirse y de concebir el mundo con las que venían formándose desde sus territorios de origen. De todas formas, la construcción de nuevas territorialidades educativas pueden tener diversas formas de expresión y acción, y esto es lo que en el tercer capítulo se estudiará con la experiencia adquirida en el marco de esta investigación.

## **Capítulo II**

### **Estructura de la Investigación**

Una vez comprendida la temática de esta investigación gracias al análisis teórico - contextual realizado en el primer capítulo, en este segundo capítulo se describe la estructura de la investigación, abordando el planteamiento del problema, los objetivos general y específicos, el paradigma del construccionismo social como horizonte teórico del campo de observación, el enfoque investigativo, la justificación para comprender a nivel teórico y práctico la importancia de esta tesis, los aspectos metodológicos y finalmente la experiencia que se tuvo desde el comienzo con el planteamiento del anteproyecto, durante la investigación yendo a Soacha y conociendo las experiencias de las familias y las niñas y los niños de la Fundación Colombia Nuevos Horizontes y del colegio Ciudadela Sucre, y las reflexiones posteriores que se obtuvieron con la experiencia adquirida.

#### **2.1 Planteamiento del problema.**

El desplazamiento forzado es un hecho social vigente que afecta profundamente el bienestar de las familias en situación de desplazamiento, tanto por las arremetidas del conflicto armado contra la población civil, como por las condiciones de pobreza que no permiten la subsistencia dentro de un territorio. En ambas dimensiones del desplazamiento las familias se desterritorializan al perder los elementos materiales del territorio de origen, y sufrir el desarraigo de las cotidianidades acostumbradas. Así, las poblaciones desplazadas deambulan

a diferentes territorios del país sintiendo el temor, la inseguridad y la incertidumbre que produce el hecho de enfrentarse a nuevas realidades de las acostumbradas en los territorios de expulsión, y tener, además, que intentar sobrellevar dichos sentimientos con la falta de empoderamiento que implica el aprender de forma obligada a desenvolverse en los nuevos espacios y dinámicas sociales de los territorios donde llegan. En este contexto las niñas y los niños se ven profundamente afectados, ya que durante los procesos de desplazamiento y establecimiento en los territorios, también se desterritorializan de las instituciones educativas, perjudicando sus procesos de escolarización y de formación, que influyen en el bienestar emocional de las niñas y los niños. En este escenario las niñas y los niños desplazados se sienten vulnerables, y, cuando sus familias tienen la posibilidad de matricularlos en las nuevas instituciones educativas, deben enfrentarse a nuevos contextos pedagógicos y aprender a desenvolverse en los mismos, pudiendo sentirse aún más vulnerables o resilientes durante el proceso de reterritorialización educativa.

Dadas las particularidades de cada desplazamiento, que repercuten en el estado psicosocial de las niñas y los niños que ingresan a las nuevas instituciones educativas de los territorios de llegada, hay un desconocimiento sobre la forma en que ellas y ellos se reterritorializan educativamente. Por lo tanto, la pregunta de investigación de esta tesis se sitúa en identificar ¿cómo las niñas y los niños desplazados se reterritorializan educativamente en los territorios de llegada?

## **2.2 Objetivos de la investigación.**

### **2.2.1 Objetivo General**

Visibilizar el proceso de reterritorialización educativa que las niñas y los niños desplazados desarrollan en las instituciones educativas de los territorios de llegada.

### **2.2.2 Objetivos Específicos**

- a) Identificar los sentidos, significados y experiencias que las niñas y los niños en situación de desplazamiento, y sus familias, elaboran sobre la educación.
- b) Comprender la influencia que tienen las relaciones familiares de las niñas y los niños en situación de desplazamiento, en la reterritorialización educativa.
- c) Comprender las interacciones sociales que las niñas y los niños en situación de desplazamiento ejercen al interior de las instituciones educativas en los territorios de llegada.
- d) Identificar la forma en que las niñas y los niños en situación de desplazamiento se proyectan en sus procesos de reterritorialización educativa

### **2.3 El campo de observación desde el construccionismo social.**

El construccionismo social como teoría sociológica del conocimiento, parte de que la realidad es una construcción social, en donde esta se entiende como un aspecto propio de los fenómenos son productos de un proceso de construcción de conocimiento. Por lo tanto la construcción de las territorialidades educativas se entiende como un proceso que dentro del marco de la experiencia del desplazamiento, se determina también por los sentidos subjetivos que definen. En fin, se trata de un fenómeno que requiere la indagación de este conocimiento con las niñas y los niños en situación de desplazamiento conjunto a sus familias.

Para indagar sobre la forma en que las niñas y los niños en situación de desplazamiento crean las territorialidades educativas se hace una revisión sobre su cotidianidad en los colegios del último territorio, ya que como lo explican Berger y Luckmann (1968) , el análisis de la cotidianidad refleja la manera en que las personas hacen una constante interpretación de las situaciones que vivencian a partir de los significados subjetivos que cada una produce para concebir el mundo como coherente. De esta manera, las interpretaciones y en concordancia las acciones que las personas realizan para interactuar con el mundo que les rodea, son la forma de sustentar la realidad. Sin embargo, los autores señalan que la vida cotidiana no solo se interpreta mediante los sucesos de la inmediatez sino que también se experimenta mediante distintos grados de proximidad y alejamiento (tanto espacial como temporal), haciendo un ejercicio interpretativo consciente de estos. Es decir, el conocimiento sobre las dinámicas de interacción social dadas al interior de las instituciones educativas que permiten conocer la construcción de la territorialidad educativa, se indaga mediante la proximidad, que en este caso vendría siendo mediante el análisis de los discursos sobre los hechos recientes

que han sustentado las experiencias sobre los nuevos territorios educativos, y mediante el alejamiento que en este caso se entiende como el análisis de la narración sobre las experiencias pasadas enmarcadas durante o previas al desplazamiento.

Por otra parte, los autores explican que el lenguaje es el medio fundamental por el cual los sujetos se interrelacionan y comparten sus conocimientos para construir las reflexiones sobre la realidad. Precisión bajo la cual se atañen los instrumentos de esta investigación que buscan estimular a los sujetos para que expresen de diferentes formas sus percepciones sobre la creación de las territorialidades educativas de acuerdo a las subjetividades elaboradas sobre la experiencia del desplazamiento. De esta forma “el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservarse a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras”. (Berger P. & Luckmann T., 1968, p. 54)

Es conveniente precisar que al igual que los sujetos construyen socialmente sentidos de existencia, cada sujeto posee un cúmulo de conocimientos de la realidad en diferentes grados. Por lo tanto en esta investigación se reconoce que los resultados recogidos tienen ese elemento diferenciador de acuerdo a las características particulares de cada niña y niño en situación de desplazamiento, bien sea por las características de sus estructuras familiares, y de sus vivencias en los territorios educativos, entre otros (Berger P. & Luckmann T., 1968).

Por último, el construccionismo social de Berger y Luckmann (1968) analiza a la sociedad como un conglomerado de instituciones que a su vez compone diversos grupos de individuos que interactúan entre sí en un continuo proceso dialéctico, en donde internalizan y

externalizan conocimientos tanto de los sujetos que les rodean, como de su propio ser que les permite adoptar una posición y comprensión de la realidad (o realidades) del mundo social. Esta comprensión de la sociedad se retoma especialmente porque uno de los ejes fundamentales de esta investigación es la educación que se representa en los procesos de escolarización dados en los colegios y escuelas que hacen parte del conglomerado institucional, que se legitima bajo normas y roles que se aceptan y aprehenden por los sujetos, gracias a ellas, las niñas y los niños desplazados configuran su percepción sobre las realidades del mundo que les rodean.

#### **2.4 Enfoque investigativo.**

Como enfoque investigativo se utiliza el ‘histórico hermenéutico’ que busca “reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico” (Cifuentes Gil, 2011. p. 30), que en este caso se ubica en la comprensión de las instituciones educativas como territorios en donde las niñas y los niños en situación de desplazamiento construyen territorialidades educativas. Así mismo, se busca indagar en las significaciones que las niñas, los niños y sus familias hacen sobre la educación y la desterritorialización educativa, mediante la indagación de los contextos y las particularidades de cada grupo familiar.

Como característica del enfoque histórico hermenéutico se establece que el lugar del sujeto que conoce se ubica en la interacción con el contexto que se plantea conocer; dicha interacción se da con los sujetos de forma dialógica y comunicativa para posibilitar la comprensión con las fuentes de información. En esta medida, se valora la subjetividad a partir

de la experiencia social adquirida en el proceso de la investigación, que, además, se enuncia a partir del conocimiento por el sentido común como punto de partida de la construcción del conocimiento; y los análisis de las informaciones recogidas se acentúan en la interpretación cualitativa y crítica de los resultados de la investigación.

## **2.5 Justificación.**

Identificar la forma en que las niñas y los niños en situación de desplazamiento se reterritorializan educativamente en los territorios de llegada cobra importancia al tratarse de un vacío de conocimiento sobre los procesos de apropiación para fijarse y desarrollarse en las nuevas instituciones educativas de los territorios de llegada; ya que los autores han trabajado en la producción de conocimientos sobre las teorías del destierro, territorialidad y reterritorialización en términos generales, sin ahondar en la posibilidad de concebir estos hechos sociales como existentes en espacios sociales que poseen características territoriales, específicas tales como las instituciones educativas que son de especial importancia para las familias ya que estas procuran vincularse a ellas antes, durante y después del desplazamiento forzado. Por otra parte, investigar sobre la construcción de esta reterritorialización educativa permite conocer los aspectos de la escolarización que ocupan una especial significancia para las niñas y los niños en su establecimiento en los territorios de llegada, de acuerdo a las particularidades de cada caso.

Además, como trabajadora social en formación, considero que investigar sobre la reterritorialización educativa de las niñas y los niños desplazados en los territorios de llegada permite vislumbrar la implicación del Estado en el tratamiento de la problemática del

desplazamiento forzado que afecta tanto el estado psicosocial de las niñas y los niños en situación de desplazamiento, como sus condiciones de garantía y permanencia al derecho de la educación. En este sentido, también se puede observar si en la medida que el Estado logra que esta población acceda a las instituciones educativas, ver si éste garantiza una integración adecuada de esta población para que más allá de vincularla a un currículo escolar, pueda brindarle los espacios para la recuperación de su bienestar emocional y formación integral.

## **2.6 Aspectos metodológicos con las niñas, los niños y sus familias.**

Para exponer la metodología utilizada en esta investigación, en primer lugar se presenta una descripción de la población; en segundo lugar el método utilizado; en tercer lugar las técnicas e instrumentos aplicados; y en cuarto lugar las categorías empleadas para el análisis de la información.

En primer lugar, la población elegida fueron familias mono y biparentales conformadas por niñas y niños en el rango de 6 a 16 años de edad, que hayan iniciado un proceso de escolarización previa y posteriormente a la experiencia del desplazamiento. Este rango de edad fue determinado porque constituye las etapas de la infancia y adolescencia, en donde las y los menores se encuentran en constante formación física y mental, que los hace más receptivos ante la realidad que les rodea, y por ende más vulnerables ante la dura vivencia del desplazamiento forzado.

A continuación se presenta la siguiente gráfica para describir las características de las familias participantes:

| <b>No. de Familia</b> | <b>Tipo de Familia</b> | <b>No. de niñas/os</b> | <b>Lugar de Origen</b> | <b>Tipo y Número de Desplazamiento</b> | <b>Institución donde se contacta a la familia.</b>           |
|-----------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--|--|
| 1                     | Bi parental            | 2                      | Medellín - Antioquia   | Conflicto armado (5)                   | Fundación Colombia Nuevos Horizontes (Soacha - Cundinamarca) |
| 2                     | Mono parental          | 4                      | Buga - Valle del Cauca | Conflicto armado (4)                   | Fundación Colombia Nuevos Horizontes (Soacha - Cundinamarca) |
| 3                     | Mono parental          | 4                      | Tumaco - Nariño        | Conflicto armado (3)                   | Fundación Colombia Nuevos Horizontes (Soacha - Cundinamarca) |
| 4                     | Bi parental            | 3                      | Huila                  | Conflicto armado (2)                   | Colegio Ciudadela Sucre (Soacha - Cundinamarca)              |
| 5                     | Mono parental          | 2                      | Zetaquirá - Boyacá     | Precariedad económica (1)              | Colegio Ciudadela Sucre (Soacha - Cundinamarca)              |
| 6                     | Mono parental          | 1                      | Bogotá - Cundinamarca  | Precariedad económica (1)              | Colegio Ciudadela Sucre (Soacha - Cundinamarca)              |
| 7                     | Mono parental          | 1                      | Bogotá - Cundinamarca  | Precariedad económica (1)              | Colegio Ciudadela Sucre (Soacha - Cundinamarca)              |

En la gráfica se puede ver que las primeras tres primeras familias fueron contactadas mediante la Fundación Colombia Nuevos Horizontes, y las cuatro siguientes en el Colegio Ciudadela Sucre. Ambas instituciones están ubicadas en Soacha Cundinamarca. Con la

población participante se acoge los dos tipos de desplazamiento, que son por el conflicto armado y por la precariedad económica.

En términos metodológicos, la investigación en campo comenzó en el segundo semestre del año 2016, contactando a las tres primeras familias de la Fundación. Con ellas se realizaron entrevistas semiestructuradas y pruebas proyectivas (dibujos). En el segundo semestre del año 2017 se contactó a las niñas y los niños del Colegio Ciudadela Sucre, en donde se trabajaron 9 talleres realizados los días sábados en el colegio con las niñas y niños que habían vivido el desplazamiento y con otras/os que no lo vivieron (en donde su participación fue voluntaria), durante los meses de septiembre y octubre. Al no tener la posibilidad de hablar directamente con los núcleos familiares de las niñas y niños, mediante las actividades de los talleres, se trajeron las voces de sus familiares.

En segundo lugar, los métodos utilizados fueron el inductivo y el semiológico, ya que a partir del estudio de los casos particulares abordados por el campo de esta investigación, se llegó a consideraciones de tipo general que buscan enriquecer el conocimiento sobre los procesos de desterritorialización, territorialización y reterritorialización desde el ámbito educativo; y porque el objeto de la investigación se orienta a la comprensión de los signos, significados, símbolos y su estructuración, frente a la temática abordada desde una mirada sociocultural.

En tercer lugar, las técnicas aplicadas fueron: la observación no participante, la entrevista semiestructurada, los equipos reflexivos y la cartografía social.

La observación no participante, como técnica “realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos” (Campos, G. & Lule Martínez, N.E. 2012. p. 53); permite observar las dinámicas de interrelación social de las niñas y niños en situación de

desplazamiento al interior de la institución educativa, para conocer desde este aspecto parte de la construcción de la territorialidad educativa.

La entrevista semiestructurada que:

se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. (Díaz Bravo, L. 2013 p. 164)

Esta técnica permite conocer en detalle la narración que las niñas, los niños y sus familias hacen sobre las concepciones de la educación, de la forma en que se vive en el territorio de origen, la vivencia del desplazamiento y su implicación en la construcción de la reterritorialización educativa. Esta técnica se realizó con un guión de ejes temáticos que se reseñan en los anexos de este documento.

Los equipos reflexivos, como técnica que es coherente con la esencia constructora, al agrupar a varios sujetos para la indagación de un conocimiento, permite discutir sobre

“las percepciones, interpretaciones y construcciones semánticas de los sujetos que se generan en un espacio de diálogo compartido por varios individuos. Se explora validando el conocimiento que emerge en la conversación y en la interpretación que se realiza en la convivencia”. (Donoso Niemeyer, T. 2004, p.13)

Así, esta técnica se utilizó en los equipos reflexivos realizados en el Colegio Ciudadela Sucre, a modo de discutir sobre las nociones de territorio, de educación, de territorio educativo, de interacción social ‘de las/os que llegan de afuera con las/os de adentro’, y de identidad.

La última técnica utilizada fue la cartografía social, que recopila los significados que tiene el territorio para los sujetos en cuestión; permite reconocer cuáles son los agentes formativos y así mismo establecer el papel que juegan en la construcción de las territorialidades educativas, pues esta técnica “combina la valoración de los lugares y los sentimientos que despiertan” (Ocampo Prado et al, 2014. pág. 94). Para ello, se realizó en las entrevistas a grupos de familia, y al grupo de niñas y niños que vivieron y que no vivieron el desplazamiento (para tener un ángulo comparativo de análisis) del colegio Ciudadela Sucre, en donde representaron en el material a los agentes educativos que encuentran en el territorio de llegada, en suma los transterritoriales, junto a los espacios y sujetos que han participado en la creación de nuevas territorialidades educativas. Es importante señalar que esta técnica permite además, de forma colectiva, entrever los procesos de apropiación y construcción de nuevos sentidos frente al ámbito educativo.

En cuarto lugar, las categorías empleadas para el análisis de la información fueron las siguientes:

**a) Familia:** En esta categoría tomo a Maxler y Mishler (1978) citados por Gimeno (1999), quienes señalan que la familia se constituye “como un grupo primario, como un grupo de convivencia intergeneracional, con relaciones de parentesco y con una experiencia de intimidad que se extiende en el tiempo” (p.34). De tal manera que las familias participantes se constituyeron por unas personas adultas cuidadoras que no necesariamente deben guardar una relación consanguínea, pero que en el caso de esta investigación lo hacen, y por sus hijas/os; el núcleo familiar es entonces monoparental o biparental, y sus miembros guardan una relación mediada por los roles, los afectos, las experiencias y las memorias que además constituyen el sentido identitario del núcleo familiar.

Las variables para esta categoría son:

- **Etapas de constitución y consolidación de la familia:** Al ser la familia uno de los ejes principales de esta investigación, es importante exponer la forma en que cada núcleo con el que se trabajó, fue conformado, y las reestructuraciones que tuvo hasta llegar a su actual consolidación.
- **Territorio de origen:** Se hace referencia al lugar de origen en donde se constituye y consolida el núcleo familiar, y en el cual se ejerce un control simbólico, como territorio que habita. Frente a este control simbólico, se toma a David Harvey (1998) quien lo relaciona con las relaciones de poder que tienen los miembros de la familia, y que permiten la construcción del territorio de acuerdo a sus vivencias, percepciones y concepciones particulares.
- **Acontecimientos marcantes:** En esta subcategoría se emplean variables relacionadas a dramas sociales que vive la familia, y que repercuten en el proceso de des- terr- y reterritorialización. Así mismo, se tienen en cuenta dichos acontecimientos que suponen un reajuste en las dinámicas relacionales, en el medio educativo. Para ello se toma a Maria Teresa Uribe (2001) quien define la categoría de ‘dramas sociales’ con las siguientes características:
  - a) Tienen una estructura temporal
  - b) Tienen una forma narrativa
  - c) Tienen 4 fases de acción pública:
    1. Ruptura de las relaciones sociales
    2. Momentos de crisis
    3. Acciones y movimientos de ajuste

#### 4. Reintegración

**b) Territorio:** El territorio como espacio apropiado por “grupos sociales para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales”. (Capel, H. 2016. p. 8), es una construcción social que solo existe por la legitimación que los sujetos le dan al mismo gracias a las acciones sociales que realizan dentro de los espacios sociales que lo conforman. Así, el territorio “se transforma en un principio organizador de la naturaleza y la simbolización de las cosas; el asumir un tipo de territorio genera un sentido de pertenencia, lo que permite ubicar a los otros, los mismos, los semejantes”.(Nates Cruz, B. 2010 p. 227).

Frente a este ejercicio de distinción de los sujetos territoriales junto a la legitimación que hacen del territorio mediante las acciones sociales practicadas en los espacios, Milton Santos (1997), mencionado por Gómez & Delgado (1998) piensa que el espacio es construido históricamente y que “el espacio geográfico hoy es un sistema de objetos cada vez más artificiales, provocados por sistemas de acciones igualmente imbuidas de artificialidad, y cada vez más tendientes a fines extraños al lugar y a sus habitantes”. (Gómez, GM & Delgado, O. 1998. p. 121) De tal forma que el autor afirma que con dicha desnaturalización de los espacios, efectivamente hay una constante transformación de los espacios que determinan la característica cambiante del territorio; tal como sucede con el desplazamiento forzado que produce transformaciones en la utilización de los espacios del territorio. Así mismo, Gómez & Delgado (1998) hace una caracterización del territorio de la siguiente manera:

- “1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
  
2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
  
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de su producción.
  
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual.
  
5. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
  
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
  
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de acción ciudadana, solo adquieren existencia real a

partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades”. (Gómez, G & Delgado, O. 1998. pág. 123)

Habiendo definido la categoría de territorio, se debe señalar la triada de la desterritorialización, territorialidad y reterritorialización. Al tratarse de un proceso circular, es necesario explicarlo en su conjunto. Para ello se basa en las definiciones aportadas por el proyecto de investigación: desplazamiento forzado y territorio, interacciones y transformaciones, de la universidad Externado de Colombia. Primero hay que partir de la base, y es el territorio; la forma de ejercer control y conocerlo: la territorialidad. Para el grupo investigativo, la territorialidad imbrica al sujeto con el lugar donde ha vivido; donde ha desplegado sus relaciones sociales y productivas, y así mismo constituye un referente que da forma a la imagen de si mismo y a las aspiraciones frente a la realidad en la cual se enmarca su experiencia (Ocampo Prado & Martínez Carpetá, 2014).

Ahora, teniendo en cuenta este referente sobre la territorialidad, en la categoría de desterritorialización se recogen los elementos narrativos que dan cuenta de la nostalgia de las familias al haberse tenido que desplazar del territorio bien sea por las vicisitudes del conflicto armado, o por la urgente necesidad de embarcarse a otros territorios para buscar mejores oportunidades laborales que permitan la supervivencia de la familia. Y, con respecto a la categoría de reterritorialización, se recogen los elementos que dan cuenta de la experiencia de la familia al habitar el territorio de llegada, bien sea positiva o negativa la experiencia. En el análisis de esta última subcategoría, se podrá evidenciar elementos de transterritorialidad, es decir, espacios que comunican a las familias entre los territorios de llegada y los de origen, y

elementos multiterritoriales, que dan cuenta del sentido de apropiación territorial por múltiples territorios a la vez.

**c) Educación:** Tomando a Sarramona (2008), la educación es un proceso de *humanización* que supone una acción dinámica del sujeto *educando* con otros sujetos y a su vez con su entorno. Dicho proceso se desarrolla de acuerdo a una serie de valores que proporcionan las bases de la integración social de los individuos. Además constituye “una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de esta, tratándose de un proceso permanentemente inacabado, constituyendo una tarea compleja en sus procesos y resultados”. (Sarramona, 2008, p. 14). En este proyecto se muestra la educación sobre los diferentes escenarios e instituciones, que son: la familia, los colegios, las escuelas, y los centros de formación extracurricular. Sarramona (2008) diferencia la educación formal y no formal. Se entiende por educación formal en la medida en que la actividad educativa “conlleva al logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente”, y por educación no formal se entiende por la consecución de un aprendizaje que no necesariamente tiene por objeto conseguir este tipo de honorificaciones. (Sarramona, 2008, p. 15). Las variables para esta categoría son:

- **Espacios de realización personal - familiar:** La educación formal se ha convertido en un espacio cotidiano en el que por norma social, se considera que todas las personas deben participar; o por lo menos en lo que respecta a la educación básica-media. Este tipo de educación es recibida en las escuelas y colegios. Sin embargo existen espacios extracurriculares, en donde las personas adquieren otro tipo de conocimientos dentro del mismo margen de la institucionalidad de la educación formal, tales como las academias deportivas, instituciones técnicas-tecnológicas,

academias de música, entre otros. Teniendo en cuenta esta explicación, se debe señalar que la investigación con las familias evidenció que los colegios no siempre son un espacio en donde tanto las niñas/os y/o las familias sienten satisfacción. Por lo tanto, en esta variable se señalan cuales son esos espacios educativos en donde la familia y/o la niña o el niño se sienten satisfechos realizados, y la forma en que estos se relacionan con el proyecto de vida de cada una/o.

- **Dinámicas relacionales en los medios educativos:** En esta variable se señala la forma en que las niñas, los niños y las familias se relacionan con las personas que están en los medios educativos, y la forma en que se sienten con las pedagogías recibidas.
- **Nivel Académico:** En esta variable se muestra en qué niveles académicos del colegio, estuvieron los niños a medida del proceso de desplazamiento, al igual que el tipo de curso extracurricular que han tomado.

**d) Reterritorialización educativa:** En esta investigación la reterritorialización educativa se entiende como el proceso de construcción de nuevas territorialidades educativas tras la experiencia del desplazamiento. Esta se construye, teniendo en cuenta los referentes subjetivos de la anterior territorialidad educativa, las formas de acoplarse al nuevo territorio educativo, y los sentimientos que dicho proceso provoca.

## **2.7 Experiencia investigativa.**

Esta investigación fue una experiencia con aciertos y desaciertos que merecen ser contados para el aprendizaje de quien se encuentre leyendo. Desde el momento en que se comenzó planteando el anteproyecto de esta investigación, se partió de un tema que al final tuvo un cambio de rumbo, ya que inicialmente se deseó investigar la reterritorialización educativa en el campo de la etnoeducación, con lo cual los intentos por conseguir a un grupo de familias pertenecientes a un grupo étnico fue una tarea difícil que tras un año de tocar puertas en escuelas de pensamiento e instituciones públicas que trabajan con ellas, no se logró desarrollar la investigación. Esta dificultad hizo que la estudiante replanteara la población de la investigación, dejando de lado una población que le suscitaba profundo interés, por una población más fácil de acceder. Al tener que dar este cambio, se sintió primero desanimada y más guiada por la practicidad que por la pasión, pero al final al trabajar con la nueva población, se enamoró de las niñas y niños que conoció. Este cambio fue posibilitado por los convenios que tiene el programa de Trabajo Social de la Universidad Externado de Colombia con algunas instituciones y organizaciones comunitarias, para el ejercicio de prácticas y pasantías de las y los estudiantes de Trabajo Social, en donde se acudió específicamente a familias y niñas y niños de, la Fundación Colombia Nuevos Horizontes, y del Colegio Ciudadela Sucre, ambos ubicados en Soacha - Cundinamarca.

En la Fundación Colombia Nuevos Horizontes, gracias a un previo acercamiento que la estudiante tuvo por un ejercicio de prácticas en el área de intervención en 'comunidad' del programa de Trabajo Social, mediante el cual logró generar brechas de confianza con las

familias que luego participaron en esta investigación. Allí participaron tres familias, las cuales fueron sumamente agradables y colaboradoras con la investigación, y de las cuales se aprecia profundamente en su generosidad al compartir con la estudiante, pensamientos, vivencias y profundos anhelos desde la intimidad de sus seres. Con ellas se procuró generar reflexiones a lo largo de las narraciones compartidas que fueran útiles para su proceso de reterritorialización y de reterritorialización educativa.

En el colegio Ciudadela Sucre, se tuvo un acercamiento más directo con las niñas y niños que habían vivido el desplazamiento, pero así mismo con algunas/os de sus compañeros que a su lado han visto su proceso de reterritorialización educativa. Con ellos se logra crear el vínculo de confianza y el adecuado escenario de participación gracias a un proyecto de memoria histórica y atención psicosocial denominado “Cosechando Memoria” iniciado por dos estudiantes de Trabajo Social y uno de Sociología, sobre memoria histórica, que había quedado pendiente de consolidar. Así que en aquel momento se aprovechó esto para realizar la investigación, pero así mismo para terminar la tarea de estos compañeros y cumplirle a las niñas y niños participantes del mismo. La promesa que más les motivaba para participar en la consolidación del proyecto y en la simultánea participación de esta investigación, era pintar un mural el cual después de 9 sesiones trabajadas con las niñas y los niños, se pintó. Este es el mural que se pintó:

**Fotografía 1.** Mural sobre memoria histórica y reterritorialización educativa.



**Fuente.** Creado por las niñas y los niños participantes del proyecto “Cosechando Memoria” y la presente investigación, en una de las paredes del colegio I.E. Ciudadela Sucre de Soacha - Cundinamarca.

En este mural, las niñas y los niños (tanto que habían vivido el desplazamiento , como las y los que no), plasmaron su deseo de que todas y todos puedan disfrutar del colegio, sin distinción alguna, conviviendo fraternalmente, y compartiendo sus saberes culturales. Con la bandera de Colombia quisieron mostrar que todas y todos a pesar de venir de diferentes partes del país, todas y todos comparten una misma bandera que las/los une. Las huellas de las manos representan a las niñas y los niños que están unidos mediante las ramas del tronco, que conectan a un corazón con más huellas, que significa que todas y todos están unidos por

el mismo deseo de aprender y de tenerse ese mutuo cariño que los ayude a crecer en el territorio educativo representado mediante la tierra y el césped de donde nace el árbol.

Luego de realizar la investigación en campo se procedió a sistematizar la información recopilada y a redactar este documento de tesis.

Las experiencias adquiridas tanto con las familias como con las niñas y los niños, le enseñó a la estudiante que no hay nada mejor que constatar las teorías leídas, con la realidad, para sacar de ello nuevos conocimientos sociales útiles tanto para la reflexión en el campo comunitario con la población infantil en situación de desplazamiento, las instituciones educativas, organizaciones sociales, como con la comunidad académica. Esta investigación tuvo la particularidad de exaltar la voz de las niñas y los niños, ya que sus conocimientos, percepciones y sentimientos compartidos fueron valiosos para comprender el proceso de la reterritorialización educativa, desde la particularidad de cada una/o de sus protagonistas.

Entonces como principales enseñanzas de esta experiencia está:

Primero, el gran universo (el pensamiento) de cada una de las niñas y los niños en situación de desplazamiento merece ser explorado y visibilizado para comprender mejor la forma en que ellas/ellos viven la reterritorialización educativa, al igual que otros hechos sociales que han tratado de ser descifrados más desde la voz de las/los adultos y observación académica, que desde la comprensión de las niñas y los niños. Segundo, la investigación en campo es un proceso de colaboración mutua entre la persona que investiga y las personas que participan, en donde se practica un ‘gana y gana’. Es decir, así como las personas son colaborativas compartiendo sus saberes y sentires frente a los fenómenos sociales investigados, es

importante retribuirles; en este caso la retribución fue práctica y simbólica, con las conversaciones reflexivas, los talleres, y el mural. Tercero, es importante al planear el anteproyecto tener la certeza de que se va a poder acceder a la población que se piensa tener en cuenta, ya que de lo contrario se pueden tener tropiezos que provoquen cambios metodológicos imprevistos; así mismo hay que estar siempre con la mente y disposición abiertas para acoger nuevas dinámicas investigativas que puedan surgir en el camino. Y cuarto, en el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia que cuenta con varios convenios para el ejercicio de prácticas y pasantías, es importante e interesante aprovecharlos para desarrollar las tesis, ya que en cada lugar, organización o institución, las y los estudiantes de Trabajo Social dejan procesos de intervención abiertos que merecen consolidarse o apoyarse con el ejercicio investigativo a profundidad que merecen las tesis.

## **Capítulo III**

### **Los Resultados de la Investigación**

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación que mediante dibujos, genogramas, cartografías sociales y principalmente testimonios exponen el proceso de reterritorialización educativa de las niñas y niños que sufrieron el desplazamiento forzado. Para comenzar, se presenta un primer subcapítulo que explica por qué las instituciones educativas, especialmente los colegios, tienen dinámicas territoriales. En el segundo subcapítulo se explica por qué el desplazamiento forzado acarrea consecuencias inevitables para las niñas y niños, como la ruptura de sus núcleos familiares y el retrasarse académicamente, que repercute en la construcción de sus nuevas territorialidades educativas. El tercer subcapítulo muestra a grandes rasgos los resultados sobre la forma en que las niñas y niños en situación de desplazamiento crearon territorialidades educativas en sus territorios de origen y en el territorio de llegada, Soacha, viendo en detalle aspectos como la calidad de la enseñanza, la organización temporo espacial, la oferta educativa y las relaciones sociales. En esta última parte de las relaciones sociales, se expone la violencia física y psicológica como una frecuencia en la construcción de las territorialidades educativas, y la relevancia que las niñas y niños le dan a los vínculos fraternales dentro del territorio educativo. Por último, se presenta un subcapítulo relacionado al mundo de trabajo en donde se explica que la educación es vista como un tránsito necesario para acceder al mercado laboral.

En cada subcapítulo, se presentan los testimonios con su respectiva descripción de acuerdo al número de testimonio, el número de familia al cual pertenece, el sujeto que lo narra y su edad; dichas descripciones se representan así:

| T          | F       | M     | Na.  | No.  | N.D.               | (Número) |
|------------|---------|-------|------|------|--------------------|----------|
| Testimonio | Familia | Madre | Niña | Niño | No<br>Desplazada/o | Edad     |

### **3.1 Acercándose y comprendiendo la extrema complejidad de un territorio llamado colegio**

Las instituciones educativas son territorios transversalizados por la función política y socialmente legitimada de educar a las personas. Poseen características físicas, como la delimitación geográfica de lo que pertenece y no pertenece al territorio educativo, características sociales relacionadas a la interacción de los sujetos dentro de estos territorios, a las territorialidades educativas y características políticas sobre el control que ejerce el territorio educativo sobre sus sujetos y sobre la organización de sus tiempos y espacios. A continuación se presentan testimonios que sustentan estos argumentos:

*“Yo a veces me escapaba del colegio porque yo algunas veces no sabía que tocaba física. Entonces como estaba cerrado, un amigo mío me dijo -trepémonos que igual ya salimos-. Entonces, bueno, yo por treparme, salía así por la mitad de la reja, y la*

*profesora me gritó; entonces ahí llamaron a mi mamá y al coordinador”.*

(T1. F1. No. 12 años)

En este testimonio se observa que los niños se sintieron tal vez encerrados o aprisionados, ya que quisieron huir del colegio, trepando la reja. La reja aquí se presenta como un elemento de delimitación y hasta de confinamiento territorial, que ayuda a controlar que las y los estudiantes permanezcan dentro de las instalaciones. Por lo tanto los niños en este caso le dan a este territorio un sentido de institución disciplinaria que ‘encierra’.

Los territorios educativos poseen relaciones sociales que, de forma diferenciada, influyen en la creación de las territorialidades educativas. En el siguiente testimonio una madre narra los recuerdos que tiene sobre su paso por las instituciones educativas:

*“Yo hice hasta sexto. Yo hice la primaria en el colegio, pero, entonces, de tanto que me molestaban en el colegio me sacaron, los compañeros me ponían a pelear afuera en la calle, me iban a ahorcar con una bolsa, muchas maldades (...) Entonces dejé de estudiar. Como a los 20 años empecé otra vez a estudiar, pero yo dije, voy a estudiar con adultos; porque, yo pensaba, en adultos nadie me va a tirar borradores en la cabeza, nadie me va a estrujar, ni me va a tumbar la silla pa que yo me caiga. Me iban a hacer todo eso, entonces yo dije: voy a estudiar con adultos (...) Entonces fue peor la cura que la enfermedad!. Porque yo me lo esperaba de los compañeros, pero no de los profesores. Entonces fueron los profesores los que me molestaron, y dije, nunca en mi vida”.* (T2. F2. M. 38 años)

En este caso, las agresiones físicas y psicológicas que sufrió la madre, la desalentaron para que continuara estudiando hasta culminar el bachillerato, es decir, afectó su territorialidad ya que no quiso seguir siendo parte de los territorios educativos. Por otra parte, cuando ella dice que esperaba agresiones de los compañeros, más no de los profesores, demuestra que ella tenía una idea preconcebida sobre el comportamiento de las y los profesores hacia las y los estudiantes. Por lo tanto existe una construcción individual sobre el territorio educativo que se verifica con la experiencia, que en este caso constata que no siempre las o los profesores respetan a sus estudiantes.

En otros territorios educativos, las y los profesores cumplen un rol disciplinar frente al comportamiento de las y los estudiantes:

*“ los muchachos que lo cogen todo de recocha ahí,y cogiendo a la profesora de recocha ahí,y pues cuando la otra profesora, los muchachos entraron, estaban fumando ahí,y las profesoras se iban intoxicando.. La profesora los pilló y les dijo que no hicieran eso, que eso era contaminación. (T3. F3. Na., 16 años)*

El consumo de sustancias psicoactivas y ‘la recocha’ llegan a interiorizarse como prácticas culturales al interior de las instituciones educativas, que hacen que en este caso la profesora proceda con una acción disciplinaria, cuando les pide a los estudiantes que no hagan eso, advirtiéndoles que eso produce contaminación. Las acciones disciplinarias de los profesores legitiman la función ‘educativa’ que tienen algunos espacios, como los salones de clase.

Al interior de los salones de clase cada estudiante tiene una experiencia territorial distinta, especialmente aquellas/os que han sufrido el desplazamiento forzado, teniendo que revincularse a un territorio educativo impuesto:

*“A veces las clases son aburridas, porque o sea estábamos acostumbrados que a veces nos sacaban al patio, y pues acá es muy difícil que nos saquen; y pues hay veces que, no todos, pero que los compañeros son fastidiosos porque no dejan escuchar, digamos es la fila de uno y positivos o negativos según la nota de comportamiento de uno. Y yo siempre resulto haciendome en la fila peor, porque siempre donde yo me hago se ponen a hablar y siempre le hacen cara a uno como de mal, y pues no, que chévere”.* (T4. F4. Na. 15 años)

Esta niña que sufrió el desplazamiento forzado, se encontraba en un proceso de reterritorialización educativa, en donde no se ha sentido satisfecha por las diferencias pedagógicas que se reconocen cuando ella dice que antes la sacaban al patio del colegio y que ahora en el nuevo colegio, no. Y tampoco por el comportamiento de sus demás compañeros del actual colegio, ya que ella dice que está interesada en escuchar, es decir en atender la clase y aprender, pero que ello genera rechazo con los otros cuando le hacen mala cara. Entonces, por una parte el comportamiento generalizado de los sujetos hace parte de la identidad de este territorio educativo, por otra parte, el momento destinado para que las y los estudiantes utilicen los espacios escolares es una característica de la forma en que se administra el territorio educativo, al igual que la forma de organizar a las y los estudiantes que en este caso es por filas dentro de los salones de clase, y finalmente, las notas académicas

como “la de comportamiento” revelan los estándares sociales que el territorio educativo enseña para que sus sujetos puedan coexistir dentro de él.

La historicidad, es otro aspecto territorial que se identifica en los territorios educativos:

*“A los niños nuevos que llegan (niñas/os desplazados) hay que enseñarles sobre el respeto, la responsabilidad, y acogerlos para que ellos se integren al grupo y al colegio. Enseñarles sobre la huerta, sobre lo que hemos hecho”.*

(T5. F1. No. 12 años)

Este testimonio pertenece a una compañera de algunas/os de las niñas y los niños que se estaban reterritorializando educativamente. Ella dice que hay que enseñarles sobre la huerta, un espacio que destaca de su territorio educativo, y además sobre lo que ella y las demás personas del colegio han hecho, es decir, sobre aquellas acciones que durante el tiempo han consolidado la construcción social de ese territorio educativo. También este territorio educativo se caracteriza por enseñar valores morales como la responsabilidad y el respeto que constituyen su identidad, y cuando ella dice que a las y los niños desplazados hay que acogerlos para que se integren, demuestra que ella desea que hagan parte de su territorio educativo.

Los territorios educativos son dinámicos, y mediante el lenguaje las niñas y los niños desplazados crean territorialidades educativas:

*“- A mi también me gusta español, pero el profesor que nos da, uy no , más fastidioso ese señor, y el de español es muy bravo. Y el más bobito es el de sociales, cierto?”*

*- Mr Bean ! Es un viejito, ya está decrepito”*

(T6. Fs 4 y 7. Na. 15 años , No. 13 años)

Las territorialidades educativas tienen que ver con la forma en que las niñas y los niños generan sentido de apropiación por los sujetos territoriales, en este caso la forma de identificar a los profesores. Aquí la niña y el niño que sufrieron el desplazamiento forzado atribuyen características a los profesores de acuerdo a la empatía o poca empatía que les generan. Cuando mencionan el apodo de Mr. Bean al profesor de sociales, es una forma de identificarlo con un simbolismo que en este caso es un personaje de la televisión. Entonces, esta conversación hace parte de una relación social que tiene ocurrencia en el territorio educativo, y la forma de atribuir símbolos a los profesores, hace parte de la construcción de su territorialidad en el colegio.

Las territorialidades educativas están influenciadas con las posibilidades o limitaciones que el territorio educativo proporciona. En el siguiente testimonio se vislumbra con el aspecto de la sociabilidad:

*“Allá nos ponen separados, cada uno en su computador. Por eso no me hablo así con mucha gente allá (el tecnoparque)”*

(T7. F4. Na. 15 años)

Cuando la niña explica que por dicha razón no habla con mucha gente en el tecnoparque, señala que para ella hablar con sus compañeras/os es importante, y por ende importante para su reterritorialización educativa. Por otra parte, el que los organicen separados, cada uno en su computador, es de nuevo una forma en que el territorio educativo administra y organiza sus espacios educativos.

Frente a la administración del territorio educativo, este controla lo que se encuentra a su interior, pero también la accesibilidad o inaccesibilidad de lo que se encuentra en su exterior:

*“Sí, he estado buscando trabajo, pero es muy complicado por la niña (...), ella apenas tiene 3 meses y entonces pues no, no me la reciben porque me dijeron que no me la recibían. Me la reciben de 6 meses en adelante”.* (T8. F2. M. 26 años)

En este caso, una madre menciona que no le reciben a la hija por su edad; se ve que la institución educativa es un territorio que además de no dejar que sus estudiantes salgan de él, también es un territorio que no permite que sujetos de afuera ingresen sin cumplir los parámetros establecidos, como lo son en este caso la edad cuando ella dice que la reciben de 6 meses en adelante. Por lo tanto, esto representa una dificultad en la reterritorialización educativa de la niña. Además, ingresar a la hija en una guardería es en este caso una estrategia de supervivencia de esta madre trabajadora, que no tiene la posibilidad de acceder a cuidadoras para sus hijos. Por otra parte, y teniendo en cuenta la categoría empleada de ‘educación’, el colegio puede ser visto como un territorio educativo que no siempre garantiza la inserción de los sujetos desplazados; de modo que no siempre garantiza la pervivencia de

la cultura de los sujetos desplazados al no permitirles ingresar, ni así mismo, la del territorio de llegada.

### **3.2 Las niñas y los niños tienen muchas dificultades en el intento de remediar las consecuencias de la desterritorialización educativa**

La desterritorialización educativa que implica el desplazamiento forzado hace que las niñas y los niños afectados no puedan impedir las consecuencias que esto trae para su reterritorialización educativa, ya que el rumbo de las familias durante el desplazamiento depende de las decisiones que toman las/los adultos de acuerdo a las circunstancias que se tengan. Las consecuencias que en esta investigación se destacaron fueron: La ruptura del núcleo familiar, en donde uno de los progenitores se va del hogar, que hace de las hijas e hijos tengan afectaciones emocionales tan profundas que dificultan su socialización en las nuevas instituciones educativas de los territorios de llegada. Y, que se retrasen académicamente, pues si bien las/los progenitores siempre procuran que sus hijas/os estén siempre vinculados a alguna institución educativa durante el desplazamiento, la inestabilidad de las circunstancias hace que no puedan permanecer el tiempo suficiente para estudiar un curso escolar completo. Por lo tanto, ambos factores son determinantes en la reterritorialización educativa. A continuación se presentan los resultados que sustentan estos dos factores.

### **3.2.1 La ruptura familiar afecta la sociabilidad en la reterritorialización educativa.**

Las familias en situación de desplazamiento adquieren historias que se cuentan más allá de las palabras; historias cuyo desenlace se observa en los cambios sufridos por el núcleo familiar y del mismo modo, en cada una/o de sus integrantes, que repercute en las cotidianidades que construyen durante la experiencia del desplazamiento y establecimiento en los territorios de llegada. En el caso de esta investigación, si bien los testimonios vislumbraron la forma en que las niñas, niños y sus familias experimentan la reterritorialización educativa en los territorios de llegada; la observación de las relaciones familiares mostró que su influencia en el estado emocional de las niñas y los niños tiene influencia en la forma en que ellas/ellos socializan en los nuevos territorios educativos; y por ende, evidencia el grado de dificultad de la reterritorialización educativa. Es por esto que en este subcapítulo, mediante la observación participante realizada frente a las relaciones familiares de las niñas y niños, se presentan genogramas para exponer lo anteriormente explicado.

De los 7 grupos familiares que participaron en esta investigación, 5 sufrieron una ruptura familiar la cual afectó la socialización de las niñas y los niños en las nuevas instituciones educativas del territorio de llegada. Uno de estos casos (que corresponde al grupo familiar no. 2) no se tuvo en cuenta ya que para aquel entonces los hijos de este grupo familiar no habían ingresado nuevamente a una institución educativa. Y para el caso de dos grupos familiares (los no. 3 y 4 ) no se sufrió la ruptura familiar, y la observación no participante de la

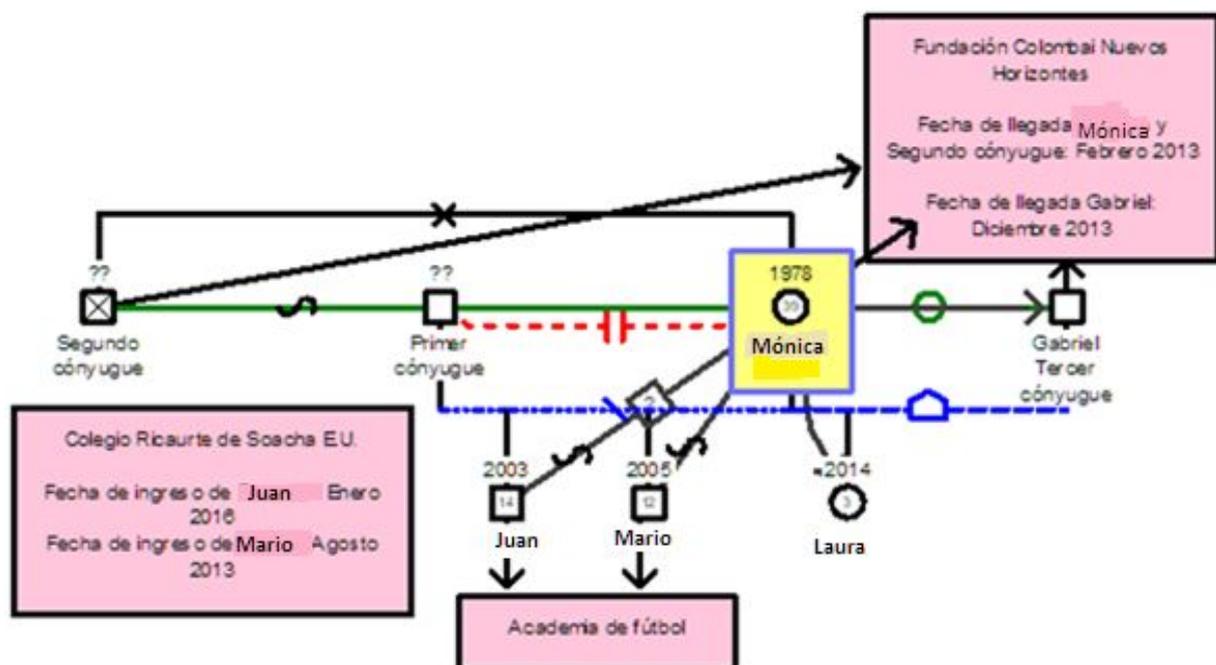
población constató que estas niñas y niños no tuvieron problemas para socializar. A continuación se presentan los genogramas de cada grupo familiar con sus análisis frente a la socialización de las niñas y los niños en su reterritorialización educativa.

## FAMILIA 1

### Composición familiar:

- Madre (38 años) Medellín
- Hijo (13 años) Medellín
- Hijo (11 años) Pereira
- Hija (2 años) Soacha
- Padre de la hija (26 años)

Imagen 1 . Genograma - Familia 1



Fuente: Elaboración propia con el programa Genopro.

El punto de partida de análisis es la madre. A partir de las relaciones familiares hubo tres uniones: la primera de la cual nacieron dos hijos, y que posteriormente sufrió un rompimiento; la segunda con la cual hay convivencia, se sufren los desplazamientos y posteriormente en el último territorio de acogida fallece el cónyuge, y la tercera que se da en el último territorio de acogida y en la cual se presenta convivencia y expansión del núcleo familiar con el nacimiento de la nueva hija.

Desde el punto de vista de las relaciones emocionales, la madre y los dos primeros hijos tuvieron una relación armoniosa con el segundo cónyuge, pero cuando éste fallece el núcleo familiar sufre un importante impacto emocional haciendo que uno de los hijos tenga problemas de ansiedad e ira que lo afectan en su reterritorialización educativa. Por ello es que la madre decide matricular a sus hijos en una academia de fútbol, para que sus dos hijos, en especial el mayor, puedan pasar el tiempo realizando un deporte que les ayude a liberar tensiones emocionales. Posteriormente con la tercera unión, el núcleo familiar sufre una reestructuración en donde el cónyuge desenvuelve un rol paterno con su hija, y un rol proveedor con los otros dos hijos de la anterior unión de la madre. Los hijos en ese momento se sienten aún aferrados al recuerdo de su padre y de las memorias creadas en Pereira que fue uno de los territorios de acogida durante el desplazamiento, pero fue aquel en donde los hijos manifiestan que mejor se sintieron viviendo. Asimismo los hijos demuestran poco apego al nuevo cónyuge de la madre y tristeza con el vacío emocional que les ha dejado el fallecimiento de su padrastro.

En este testimonio de la madre se expone la dificultad de los hijos en sus reterritorializaciones educativas:

*“Y tanto más que todo por lo del colegio porque no comparten casi con los niños; entonces, cuando ya van a compartir, que me ha pasado mucho, cada año me pasa, que lloran cuando van a entrar, y yo, pero es que ya están grandes, yo me pregunto por qué cada que van, entran y lloran”*

(T1. F1. M. 38 años)

Cuando ella dice que casi no comparten con los niños, habla de la dificultad que tienen ellos de socializar con las/los demás compañeras/os de los colegios en donde han ingresado durante el desplazamiento y posterior al fallecimiento de su padrastro. Además ella señala que ya están grandes, y que siguen teniendo esta reacción de llanto. Así que la edad no influye en que los niños dejen de afectarse por la ausencia de su padrastro, y si afecta su reterritorialización educativa.

Ahora se presentan dos pruebas proyectivas en donde se les pidió a los niños que dibujaran la forma en que ellos se sienten o se ven en el colegio. En ambos casos los niños dibujaron la nostalgia que guardan por la vida que tenían en Pereira junto a su padrastro.

## Dibujo 1. Prueba proyectiva.



**Fuente.** Niño 1 - Familia 1.

Esta es la explicación que él hace de su dibujo:

*“Esta es la casa en Pereira, este es mi padraſto, este es Mario y mi mamá, el perrito que teníamos, y estos son mis amigos que ya no están conmigo. Y ya. Mi padraſto, mi mamá, mi hermano, y yo. Dibujé Pereira porque mis amigos están allá, por eso”.*

(T2. F1. No. 13 años)

Aquí se ve un retroceso en la manera de proyectarse el niño, ya que en vez de dibujar algo relacionado al colegio o a su presente, dibujó su anterior territorio de acogida con cada uno de los miembros de su anterior núcleo familiar. Además menciona a sus amigos “que están allá”.

Por lo tanto, el niño, al no aceptar su nueva realidad, tiene dificultad al reterritorializarse educativamente, pues no es resiliente en la realidad que le está tocando vivir.

El siguiente dibujo corresponde a la prueba proyectiva del niño menor, quien también refleja el mismo sentimiento de nostalgia por la vida que tenía en Pereira:

### Dibujo 2. Prueba proyectiva.



**Fuente.** Niño 2 - Familia 1.

Esta es la explicación que él hace de su dibujo:

*“Estas son dos casas que son las de mis amigos, acá es donde nosotros vamos a vivir, que acá es un garaje donde mi padrastro trabajaba lavando carros y motos, este soy*

*yo, este es Juan, esta es mi mamá. Y pues a mi me gustó Pereira porque es muy bonito, hace sol, es muy lindo. Y ya”.*(T3. F1. No. 11 años)

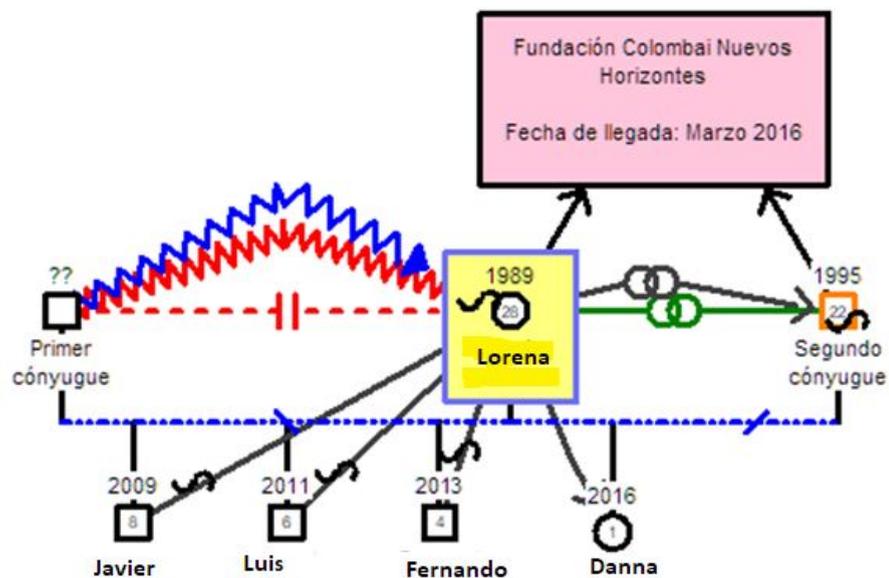
Aquí el niño también dibujó su anterior vida en Pereira, en donde también señaló a su anterior núcleo familiar, y tal como su hermano, el no aceptar su vida actual en el nuevo territorio de llegada (Soacha) es una dificultad en su reterritorialización educativa.

- **FAMILIA 2**

**Composición familiar:**

- Madre (26 años) Buga, Valle del Cauca
- Hijo (7 años) Buga, Valle del Cauca
- Hijo (5 años) Buga, Valle del Cauca
- Hijo (3 años) Buga, Valle del Cauca
- Hija (3 meses) Barranquilla

**Imagen 2 .** Genograma - Familia 2



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

El punto de análisis es la madre. A partir de las relaciones familiares hubo dos uniones: La primera de la cual nacieron tres hijos, y que posteriormente sufrió un rompimiento debido a violencias y abusos físicos que sufrió la madre por parte de dicho cónyuge; y la segunda con la cual hubo convivencia, se sufren los desplazamientos y posteriormente en el penúltimo territorio de llegada conciben a una hija y finalmente en el último territorio de llegada, Soacha, se separa este cónyuge del núcleo familiar.

Desde el punto de vista de las relaciones emocionales la madre al conocer a su segundo cónyuge se siente muy enamorada de él, y se aferra a esta relación ya que fue una experiencia amorosa totalmente distinta a la que tuvo con su primer cónyuge, pues el primero la maltrataba física y psicológicamente, y el segundo no la maltrató. Los hijos son apegados a su madre y en general no presentan afectaciones emocionales, pues en los desplazamientos siempre estuvieron al cuidado de profesoras dentro de guarderías y colegios. En este caso no se evidencian muchos resultados sobre la sociabilidad de los menores al interior de las instituciones educativas, ya que en ese momento aún se encontraban muy pequeños y solo el hijo mayor había pasado por un colegio, que fue en su territorio de origen y con la experiencia del desplazamiento este niño se atrasa y para aquel entonces no volvió a ingresar al colegio.

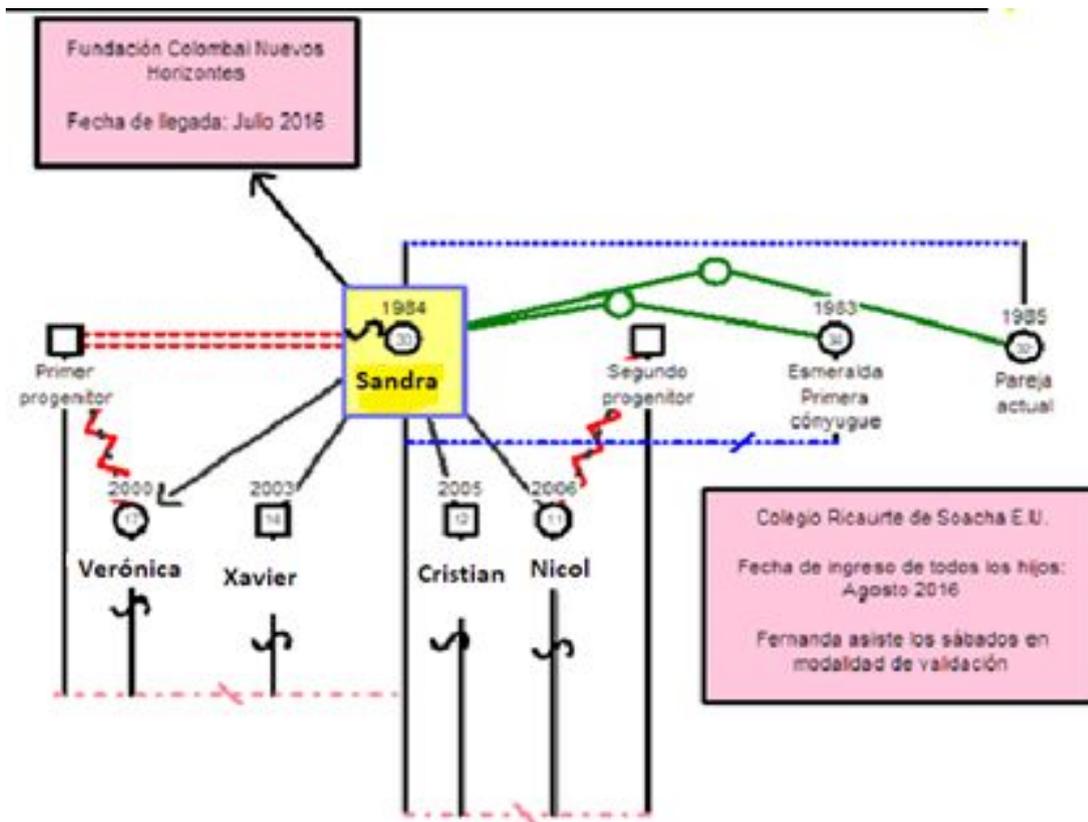
- **FAMILIA 3**

**Composición familiar:**

- Madre (32 años) Tumaco
- Hija (16 años) Tumaco
- Hijo(13 años) Tumaco

- Hijo(15 años) Tumaco
- Hija (11 años) Tumaco

**Imagen 3 . Genograma - Familia 3**



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

El punto de partida de análisis es la madre. A partir de las relaciones familiares hay cuatro uniones: La primera de la cual nacieron dos hijos y con la cual no hubo convivencia entre los progenitores, la segunda de la cual nacieron los otros dos hijos y con la cual tampoco hubo convivencia, la tercera con la cual si hubo convivencia y posteriormente rompimiento debido al desplazamiento, y la cuarta con la que tampoco hay convivencia y que surge en el último territorio de llegada, Soacha.

Desde el punto de vista de las relaciones emocionales todos los hijos, pero en especial las hijas tienen relaciones de discordia con sus padres. La madre tiene una relación conflictiva con el primer progenitor, y se encuentra concentrada en la hija mayor, a diferencia de los otros hijos ya que por una parte, con ella es con quien más pelea y por otra, es ella quien recibe directamente amenazas contra su vida, lo cual hace que ella tenga que ser puesta bajo medidas de protección con el ICBF y que luego la familia tenga que desplazarse.

A nivel de la vida conyugal, la madre tiene una relación amorosa con la primera cónyuge que al igual es armoniosa con los hijos de la madre, y la segunda relación también es amorosa y no genera mayor impacto emocional en los menores de esta familia.

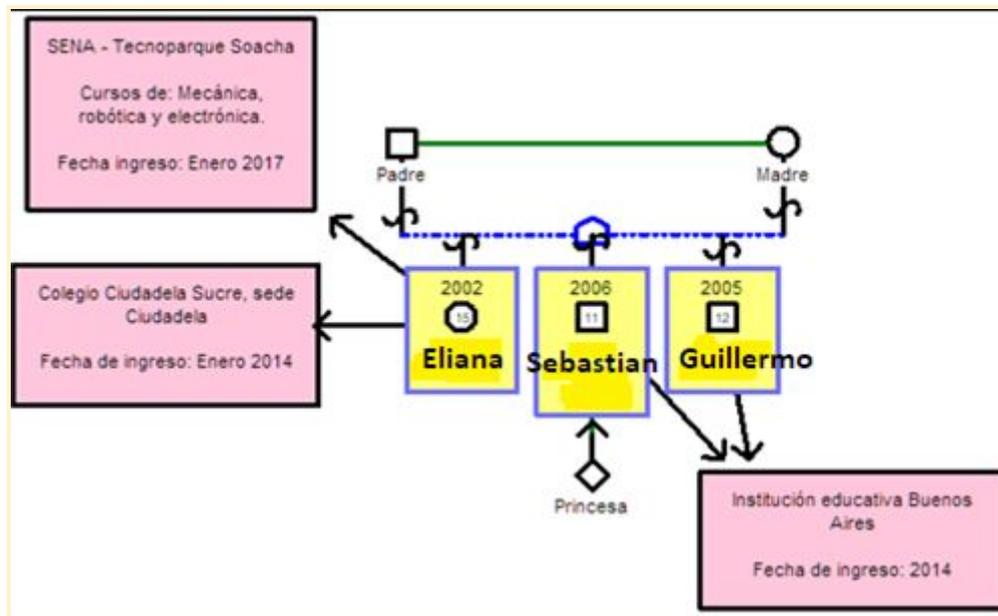
En este caso, los hijos se atrasan académicamente pero no presentan afectaciones emocionales que dificulten su reterritorialización educativa.

- **FAMILIA 4**

**Composición familiar:**

- Madre - Huila
- Padre - Huila
- Hija (15 años) Huila
- Hijo (12 años) Huila
- Hijo (11 años) Huila
- Mascota (Perra) Soacha

**Imagen 4 .** Genograma - Familia 4



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

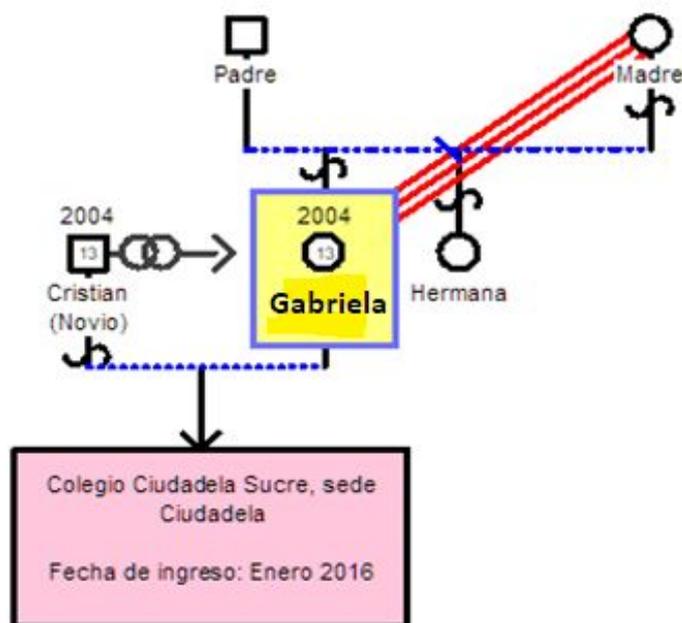
El punto de partida de análisis son los hijos. Actualmente viven con sus dos progenitores quienes siempre han convivido. Todos los miembros de este núcleo familiar se desplazaron juntos, menos la mascota que se integra al núcleo familiar en el territorio de llegada. Por lo tanto no hubo reestructuración familiar. En cuanto a las relaciones emocionales, en general son armoniosas entre todos los miembros de la familia. En este caso, la observación no participante demuestra que los hijos no están fuertemente afectados emocionalmente, y que no tienen dificultades para socializar con las y los demás compañeras/os del colegio del territorio de llegada.

- **FAMILIA 5**

**Composición familiar:**

- Madre - Boyacá
- Hija (13 años) - Zetaquirá, Boyacá
- Hija (12 años) - Zetaquirá, Boyacá

**Imagen 5 .** Genograma - Familia 5



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

El punto de partida de análisis es la hija mayor. Actualmente vive con su hermana menor y su madre quienes anteriormente vivían todos en Boyacá con su padre, pero luego se separan los padres y debido a la precariedad económica, se desplazan a Soacha. De modo que la madre y las dos hijas son quienes sufren el desplazamiento. En cuanto a las relaciones emocionales, la hija y la madre se encuentran fusionadas; es decir, hay un fuerte apego por parte de la hija hacia la madre haciendo que la mayor parte de su cotidianidad la viva en casa a la espera de

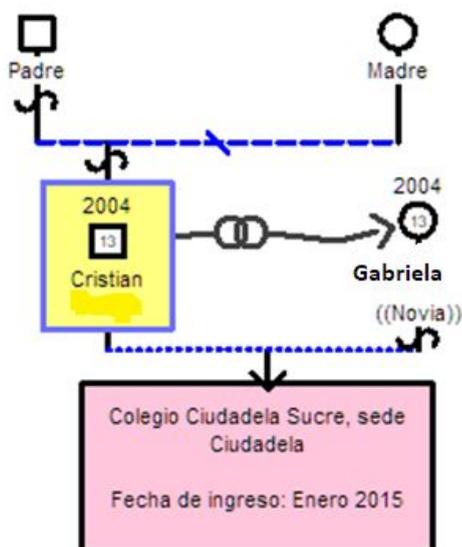
que su madre llegue de trabajar. Por otra parte, también la hija tiene una relación casual (noviazgo) con un niño del colegio quien también sufrió el desplazamiento económico. Ambos se aferran el uno al otro estando en el colegio y ambos se aíslan de las demás compañeras y compañeros. En este caso hay una ruptura del núcleo familiar y la niña presenta apegos inseguros, en donde el apegarse al niño del mismo colegio que tenía como novio en ese momento desde hacía un año atrás, fue parte de la forma en que ella socializó durante su reterritorialización educativa.

- **FAMILIA 6**

**Composición familiar:**

- Padre - Bogotá
- Hijo (13 años) Bogota

**Imagen 6 .** Genograma - Familia 6



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

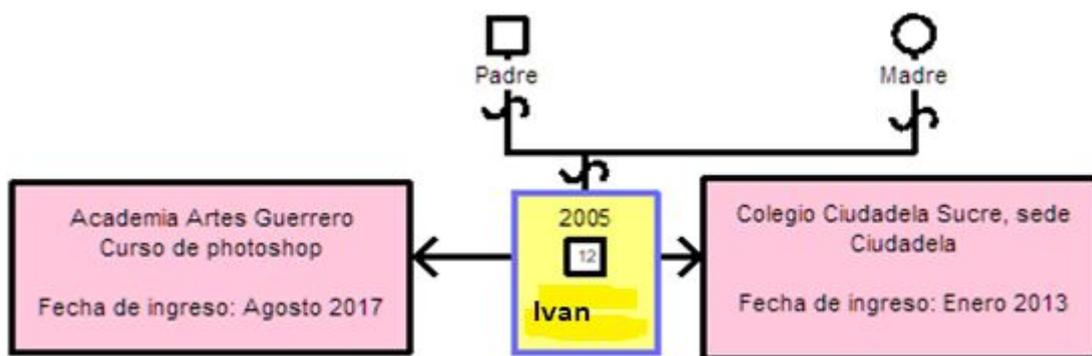
El punto de partida de análisis es el hijo. Actualmente vive con su padre. Anteriormente vivían en Bogotá con su madre pero luego de que sus padres se separan, el padre junto al hijo sufren el desplazamiento económico. En cuanto a las relaciones emocionales, el niño no es tan apegado al padre pero si se muestra afectado por la ruptura de sus padres y por el hecho de no poder vivir más con su madre. Adicionalmente, se encuentra apegado a una niña de su mismo colegio quien en ese momento es su novia (quien es la niña del anterior grupo familiar) y también se muestra aislado de las/os demás compañeras/os del colegio del territorio de llegada. La observación no participante mostró que el niño tenía dificultades para socializar, lo cual afectó su reterritorialización educativa. Además, en aquel entonces el niño comentó que el padre planeaba desplazarse nuevamente con él a Cali lo cual le generó incertidumbre e inseguridad. En este caso hubo reestructuración familiar y un sentimiento de incertidumbre por parte del niño ya que este no sabe si con su padre vuelvan a desplazarse o a migrar.

- **FAMILIA 7**

**Composición familiar:**

- Madre - Bogotá
- Padre - Bogotá
- Hijo (12 años) - Bogotá

**Imagen 7 .** Genograma - Familia 7



**Fuente:** Elaboración propia con el programa Genopro.

El punto de partida de análisis es el hijo. Actualmente vive con su madre, pero anteriormente vivió en Bogotá con sus dos padres, todos sufren el desplazamiento económico pero luego los padres se separan y el padre vuelve a Bogotá. En cuanto a las relaciones emocionales el niño manifiesta que son normales con ambos padres. Por otra parte el niño asiste al colegio de Soacha y a un curso de photoshop en Bogotá, lo cual le permite al niño estar en contacto frecuente con el territorio de origen y el territorio de llegada. En este hay una reestructuración familiar parcial en donde si bien deja de convivir permanentemente con el padre, tiene buenas relaciones con ambos progenitores; y la observación no participante mostró que el niño no

tenía dificultades para socializar en el colegio del territorio de llegada, por lo tanto esto hizo que su reterritorialización educativa fuera menos difícil.

Se puede observar que la sociabilidad es un aspecto fundamental en la reterritorialización educativa, ya que los colegios vistos como territorios educativos están compuestos de sujetos que interactúan y se interrelacionan. La reterritorialización educativa es un hecho social complejo que está relacionado a las redes sociales de apoyo, que en este caso son la familia y las amistades cultivadas en los colegios. Cuando las niñas y los niños tienen una ruptura con una o ambas redes de apoyo, se afecta su capacidad de socializar en el nuevo territorio educativo, lo cual afecta su reterritorialización educativa. Las niñas y los niños que no han sufrido la ruptura de su núcleo familiar, no presentan dificultades en su capacidad de socializar con las/os demás niñas/os del nuevo territorio educativo, por lo tanto su reterritorialización educativa es ‘menos complicada’. Por lo tanto, teniendo en cuenta la categoría empleada de ‘familia’, los acontecimientos marcantes son relevantes en el proceso de reterritorialización educativa en la medida que esta toma lugar especialmente en la tercera fase de *acciones y movimientos de ajuste*, que hacen que las niñas y niños que han sufrido la ruptura familiar tras el desplazamiento, se reintegren a redes sociales de apoyo durante su adaptación al nuevo colegio del territorio de llegada.

### **3.2.2 Las niñas y los niños en muchos casos pueden sufrir un retraso académico.**

El desplazamiento forzado hace que fácilmente las niñas y los niños se retrasen académicamente, es decir que no logren continuar con su curso educativo en los tiempos previstos, provocando que cuando reingresen a los colegios, tengan extraedad en relación a sus nuevos compañeros/as de curso. Cuando los desplazamientos son múltiples, en muchos casos no alcanzan a culminar el grado que están cursando y deben luego volver a estudiar en el mismo grado, o incluso validar. A continuación se presentan algunos testimonios de niñas, niños y madres que ratifican esto:

*“Allí estuvimos 8 meses (en Pereira) pero con la fiscalía que fue el tiempo que solamente estudiaron un tiempito mientras los tenían ahí porque ahí llegan y los ponen a estudiar, (...) pero entonces lo que dura el proceso todo eso ya que no ya no se puede tener más eso, entonces otra vez vuelve uno, lo saca del colegio; entonces ya quedamos en Bogotá, pero ya ahí a meterlos en una guardería, como en un espacio pues que estaba muy chiquitico para poder trabajar y poder pagar una pieza, y que ellos tuvieran una comida, al menos un desayuno o almuerzo que les daban ahí en la guardería (...) Luego ya estuvimos por parte de la Fiscalía en Barranquilla. Allá no, tampoco pudieron estudiar todo el tiempo, sino medio año, y otra vez a desplazarnos porque allá el calor, las amenazas y esto, entonces, otra vez irnos a Bogotá. De allá estuvimos acá, bueno, pero entonces estudiar en Bogotá, y suspender, volver*

*a otra vez ya acá a Soacha, volver a empezar a estudiar, a conseguir papeles por el desplazamiento hasta ya con la UAO (...) Con la UAO solamente hay la salida de dinero pero una vez al año y eso si sale, sino esperar, y estar ubicados solamente en la fundación hasta que salga como un trabajo, un estudio, o algo así.. y listo.” (T1. F1. M. 38 años)*

Esta familia sufrió 5 desplazamientos, en donde la reterritorialización educativa de los niños estuvo limitada por el corto tiempo de estancia en cada territorio de llegada, además de la precariedad económica de la familia que hizo que en ciudades como Bogotá, los niños tuvieran que ingresar a guarderías en vez de colegios, ya que los progenitores necesitaban salir a buscar el sustento diario que les permitiera sobrevivir en las dificultades del desplazamiento. A nivel burocrático, instituciones como la Unidad de Atención para las Víctimas UAO y la Fiscalía, proveen ayudas humanitarias que ayudaron a que los niños pudieran ingresar a alguna institución educativa; por lo tanto, la reterritorialización educativa no solo depende de los aspectos subjetivos del individuo o familiares, sino también de aquellos institucionales (a parte de las instituciones educativas) que pueden facilitar dicho proceso o dificultarlo.

En el siguiente testimonio de la misma madre, se habla sobre el retraso académico de sus hijos tras la desterritorialización educativa:

*“Juan está haciendo ahoritica 5to que por el proceso él tenía que estar haciendo 3ro, por todo lo que se atrasaron. Pero entonces hablamos allá a Franklin en el colegio*

*para que lo nivelaran, lo pusieran en 5to (...) Y entonces ahorita está en ese proceso”.* (T2. F1. M. 38 años)

A pesar de que el niño estaba atrasado dos años escolares, Franklin, quien era el encargado de la Fundación Colombia Nuevos Horizontes en Soacha, fue un actor importante en la reterritorialización educativa de este niño, ya que este colaboró en la gestión para que “nivelaran” al niño. Por lo tanto, los actores comunitarios de los territorios de llegada pueden facilitar el proceso de reterritorialización educativa.

Este es un testimonio de otra madre:

*“A Javier le iba bien, si. Sí porque lo pasaron que Kinder, no alcanzó a terminar kinder cuando lo pasaron a 1°. Si y pues de 1° a 2°, si, solo hizo dos meses en 2° cuando nos tocó salir así a la carrera.* (T3. F1. M. 38 años)

Cuando la madre dice que su hijo solo hizo dos meses de 2° cuando les tocó salir a la carrera, muestra que el desplazamiento forzado fue un hecho que no solo tomó por sorpresa al niño en su territorialidad educativa, sino a la madre también.

El siguiente es el testimonio de un niño:

*“ Yo estaba en el Diamante, uff en un poco de colegios, pero en Tumaco si estuve solo en el Fátima (...) También estuve en Cali y allí hice no más hasta tercero, porque luego volví a repetir tercero allá en Tumaco”*

(T4. F3.No. 1, 15 años.)

En este caso, el niño antes de llegar a Soacha, que fue en aquel entonces su último territorio de llegada durante el desplazamiento, dice que estuvo “en un poco de colegios”, es decir en varios por los múltiples desplazamientos, los cuales en su reterritorialización educativa hicieron que tuviera que repetir 3°.

En este testimonio habla una niña:

*“En el colegio Ricaurte, con Xavier. Pues estoy estudiando los sábados, haciendo sexto y séptimo porque estoy super atrasada”.* (T5. F3.Na. 16 años.)

En este caso la niña está validando para nivelarse de acuerdo a la edad que tenía en ese momento. La opción de validar de algunas instituciones educativas se convierte en una opción ideal para la reterritorialización educativa, ya que permite que las niñas/os que tras el desplazamiento forzado presentan extraedad, puedan resolver este inconveniente.

### **3.3 Territorialidades educativas: Territorio de origen vs. territorio de llegada**

Las niñas y los niños en situación de desplazamiento, se apropian del territorio educativo de distintas maneras, de acuerdo a los territorios educativos anteriores en los cuales estuvieron y a sus expectativas. En este subcapítulo se van a exponer las territorialidades educativas de cada niña y niño de acuerdo al criterio elaborado por lo anteriormente mencionado, tomando

en cuenta aspectos como la calidad de la enseñanza, la organización temporo espacial de la institución educativa, la oferta educativa, y las relaciones sociales.

### **3.3.1 La calidad de la enseñanza.**

La calidad de la enseñanza, vista desde los contenidos transmitidos y las pedagogías practicadas, es un elemento que genera motivación cuando este es, a consideración de las niñas y los niños, mejor que el del anterior territorio educativo:

*“ Mi colegio era.. Enseñaban más los profesores. Enseñan mejor allá que acá (...) Académicamente me iba mejor allá, o bueno, me iba igual en ambos lugares (...) me siento bien en este colegio, pero en el otro enseñaban mejor las cosas ”*

(T1. F7. No. 13 años)

Este niño sufrió el desplazamiento económico, saliendo de Bogotá a Soacha. El ratifica que la forma de la enseñanza era mejor en su anterior territorio educativo, y que académicamente no ha tenido problemas en el nuevo colegio. Entonces, su nueva territorialidad educativa se crea con un sentimiento de tolerancia o conformismo, ante un territorio educativo impuesto.

El siguiente es un testimonio de una niña que sufrió el desplazamiento por el conflicto armado:

*“Pues he aprendido más acá. Porque digamos allá donde yo estudiaba poco iba porque yo mantenía enferma; y a lo que yo iba pues uno aprendía, si, pero no igual. Pues porque, cómo le digo yo, acá no es que dejen muchas tareas, pero enseñan como*

*más. Y allá nos tocaba copiar de un libro y copie como.. O sea uno terminaba el cuaderno con puro copiado de libro, y pues uno no aprendía nada porque uno como qué es ese libro”. (T2. F4. No. 15 años)*

Aquí la niña compara las pedagogías, diferenciando que en el anterior territorio no aprendían igual que en el de llegada, ya que en el anterior no había una enseñanza reflexiva de los contenidos, sino insatisfactoria al tener que transcribir un libro sin entenderlo. Mientras que en el de llegada dice que enseñan como más. De modo que en el nuevo colegio del territorio de llegada, la mayor o mejor enseñanza hace que se sienta satisfecha en la reterritorialización educativa. En el siguiente testimonio habla un niño que sufrió el desplazamiento por el conflicto armado:

*“Allá era solo un profesor y el profesor se iba y no llegaba. Acá entonces hacen rotaciones y apenas llega... Allá a uno lo ponen a hablar, pero acá a uno lo ponen a pedir la palabra”*

(T3. F4. No. 11 años)

Aquí el niño hace apreciaciones sobre los profesores, mencionando que en el territorio de origen el profesor no asistía con regularidad, mientras que en el territorio de llegada si, además de resaltar las diferencias pedagógicas en donde “allá” (escuela veredal del Huila) los ponen a hablar, mientras que en el colegio de Soacha la dinámica es más disciplinaria porque los ponen a pedir la palabra. En esta reterritorialización educativa, se aprenden las nuevas dinámicas pedagógicas más disciplinadas, controladas, ‘organizadas’.

En el siguiente testimonio la niña habla sobre las deficiencias de la anterior territorialidad educativa:

*“Mire, eso los niños que pasaban el año los niños ni siquiera sabían leer. Sino que mi mamá lo hizo repetir (al hermano menor) porque pasó a primero y no sabía leer, ni siquiera sabía las vocales. Y no aprendía nada porque, ese profesor solo enseñaba dibujos y uno le miraba el cuaderno y solo dibujos y deje páginas y deje páginas (...) Ese profe daba todas las materias” (T4 F4. Na 15 años)*

La niña es crítica al hablar de la anterior territorialidad educativa, y al señalar que su mamá hizo que el hijo menor repitiera, señala una estrategia para la territorialización educativa en la escuela veredal. Por otra parte, ella señala que allá solo había un profesor que dictaba las materias, de modo que esto influye en el criterio que se genera en la nueva territorialidad educativa, en donde tienen más profesores para dictar todas las materias.

En el siguiente testimonio, una mamá afirma que a pesar de que antes y durante el desplazamiento sus hijos ingresaron a colegios de áreas urbanas, se percibe que la educación que reciben sus hijos en el último territorio de acogida es más exigente que la recibida en las anteriores instituciones educativas.

*“Allá pues bien, pero ya después cuando nos pasamos para acá pues mal, porque ya el cambio es muy diferente, acá es más pesado el estudio, y no y ya pues este año ellos van a colocar de su parte para poder estudiar, porque eso es lo que me dicen que anhelan estudiar” (T5. F3. M. 32 años)*

La educación y la reterritorialización educativa es un tema que involucra no solo a las niñas y a los niños desplazados, sino también a sus familias. En este caso la mamá comenta que el estudio es más difícil en Soacha, pero a pesar de esto los hijos anhelan volver a estudiar, es decir, aspiran a una reterritorialización educativa. Entonces, la reterritorialización educativa, no solo implica en el caso del desplazamiento apropiarse de un territorio educativo impuesto, sino también una voluntad individual que impulsa a las niñas y a los niños a desarrollar este proceso.

### **3.3.2 La organización temporoespacial.**

La organización temporo espacial de los territorios educativos varía entre colegios, escuelas veredales del territorio de origen, y colegio urbano (en Soacha como territorio de llegada). Lo cual influye también en la reterritorialización educativa de las niñas y niños que sufrieron el desplazamiento. El siguiente testimonio es el de una niña que estudió en escuela veredal:

*“Pues allá era un espacio abierto, las canchas eran inmensas, muy grandes, y habían más árboles, o sea pinos, que uno se sentaba y se ponía a charlar. Obviamente acá hay más estudiantes (...) A veces las clases son aburridas, porque o sea estábamos acostumbrados que a veces nos sacaban al patio, y pues acá es muy difícil que nos saquen” ” (T1. F4. Na 15 años)*

El territorio educativo de origen era un espacio abierto, es decir en donde ella se sentía libre o no confinada, como sucede en la dinámica urbana que delimita y encierra el espacio. Allá

gozaba de mayor presencia de naturaleza, al decir que habían más árboles y que esto favorecía los encuentros casuales entre compañeras/os. Luego cuando ella habla de las clases, manifiesta que en el nuevo territorio educativo no los sacan al patio. El aprendizaje de esta dinámica escolar hace parte de su reterritorialización educativa en donde, a pesar de que no se siente a gusto con ello, lo aprende y se adapta.

El siguiente testimonio es del hermano de la anterior niña:

*“Era grandesito, como de 4 salones, pero éramos poquitos alumnos. Y después me fui para el otro colegio. La cancha si era grandesita, y me fui para allá para la otra escuela y allá no es por salón sino que allá es solamente por mesas los grados. Y se ve uno distinto allá con ellos, porque por allá no se ve lo de acá dizque la droga, en cambio por allá se miraban, eran jóvenes trabajadores”*(T2. F4. No 11 años)

En este caso el niño habla de 3 escuelas veredales por las cuales estuvo, destacando la cantidad de salones (4) y que la organización era por mesas los grados. Como aspecto particular, el niño diferencia la percepción que tiene de las/los demás con relación a la anterior escuela y colegio de aquel entonces en Soacha, en donde ratifica que allá no se veía el consumo de sustancias psicoactivas, sino “se miraban niños trabajadores”. Esta última cosa hace que el niño genere una cierta resistencia al socializar en la reterritorialización educativa.

El siguiente testimonio es de una niña proveniente de Boyacá:

*“De allá extraño todo porque mi familia y mis amigos estaban todos allá, el colegio porque era de jornada única, y eso es más chévere porque las personas digamos no se la pasan solo en la calle, o sea no cogen tantas mañas como en solo una jornada; porque digamos con jornada de la mañana, por la tarde hay más tiempo que pasaría en la calle, mientras que en jornada única usted se la pasa estudiando, y de ahí para la casa”.* (T4. F.6. Na. 13 años)

Aquí la niña que vivió el desplazamiento económico habla de la nostalgia que siente por su territorio de origen y por las implicaciones de las jornadas educativas que son en la mañana o en la tarde. Expresa que es más seguro cuando los estudiantes asisten a jornada única, ya que al tener el tiempo ocupado en el estudio, no “cogen mañas” es decir que no disponen de los tiempos libres para el ocio o la inseguridad de estar en la calle. Entonces, ella tiene un sentimiento de inseguridad e insatisfacción con la jornada de su nuevo colegio en el territorio de llegada que determina su reterritorialización educativa.

En el siguiente testimonio, un niño que vivió el desplazamiento económico, hace un análisis sobre su jornada educativa:

*“Es que este colegio es todo desorganizado, porque hay sexto por la mañana y hay décimo. Es que mire, este colegio debería ser para que fuera más ordenado: Toda la primaria por la tarde y bachillerato por la mañana”* (T5. F7. No 13 años)

En la reterritorialización educativa de este niño hay una clara insatisfacción porque siente que dicho territorio es desorganizado. Él tiene un ideal arraigado de su anterior territorialidad educativa, sobre la organización de las jornadas en donde primaria y bachillerato estudian en

tiempos diferentes. De modo que esto afecta su reterritorialización educativa, porque al sentir la desorganización, se desorienta o no le permite apropiarse de la dinámica de su nuevo colegio en el territorio de llegada.

En el siguiente testimonio una niña habla de su percepción sobre la jornada escolar, y enfatiza en el tema de la alimentación escolar:

*“Digamos allá en el Huila solo los más pequeñitos entraban en la mañana, de resto todos entraban en la tarde. O sea es más chévere (...) nos gustaría más que fuera jornada única (...) Mire que uno allá sí desayunaba bien; en cambio acá toca a las carreras, quisiera que hubiera comedor en el colegio”.* (T6. F4. Na 15 años)

La jornada única hace que ella al igual que los anteriores niños se sienta más apropiada del territorio educativo, ya que es un indicador de satisfacción; además la alimentación escolar es otro elemento fundamental que le hace falta en su reterritorialización educativa, ya que antes ella dice “*si desayunaba bien mientras que acá toca a las carreras*”, es decir no se ha apropiado de los tiempos en la nueva territorialidad educativa, lo cual le afecta.

Las niñas y los niños son claros en el tipo de jornada que les gustaría: la jornada de la mañana o de ser posible jornada continua para que hubiese mayor organización y así ellos se sintieran más a gusto y más empoderados por las dinámicas educativas del colegio del territorio de llegada. Sin embargo este es un aspecto que va ligado a la gran demanda educativa que se presenta en Soacha ya que es un municipio con una gran densidad poblacional, y que sus instituciones educativas se ven presionadas a recibir la mayor cantidad posible de estudiantes,

y para efectos de la organización y del control de la mayor cantidad de estudiantes posible, se opta por la división de jornadas. Tal como lo decía una de las niñas, la percepción de inseguridad suele ser mayor en las horas de la tarde y nocturnas, y esto es un factor de riesgo a la seguridad de no solo las niñas y los niños desplazados. Si en el territorio de origen se acostumbraba a estudiar en la jornada de la mañana y disponer del tiempo de la tarde para otras actividades, ahora la reconfiguración del uso del tiempo y los espacios inciden en la construcción de la nueva territorialidad educativa.

### **3.3.3 La oferta educativa.**

La oferta educativa facilita o dificulta la reterritorialización educativa en la medida que esta permite que las niñas y niños accedan o no a nuevos territorios educativos tras la experiencia del desplazamiento. Dicha oferta está relacionada a factores institucionales y económicos que se pueden apreciar en los siguientes testimonios:

*“Mis hijos ahorita no están estudiando porque llegamos casi que en agosto (2016) acá y ya para meterlos, me toca esperar a enero a que abran los cupos para meterlos, porque ahorita ya entraron a estudiar”.* (T1. F2. M.26 años)

En el caso de esta familia, la madre no pudo ingresar a sus hijos a alguna institución educativa ya que las que estaban a su alcance por el momento en el que llegaron al territorio de llegada durante su desplazamiento, ya habían comenzado su curso escolar. Con este testimonio se puede observar que las instituciones educativas son territorios que no

necesariamente ‘comprenden’ o permiten que niñas y niños en diferentes situaciones accedan a ellas. Son territorios rígidos que no siempre facilitan el proceso de reterritorialización educativa.

En el siguiente testimonio una madre habla sobre las ventajas que se tiene como desplazada/o para acceder a ciertas ayudas, entre ellas el acceder a la educación:

*“yo le digo a ellos ( a sus hijos) que nosotros que somos desplazados tenemos un poquito más de ayuda, más de ventaja, ya, y eso es a lo que yo aspiro, que al menos ellos estudien, desde que estudien para que gracias a Dios, poder salir adelante. Que eso es lo que aspiro”.* (T2. F3. M., 32 años)

Además de la clara voluntad que ella y sus hijos tienen de reterritorializarse educativamente, ella habla de las instituciones que brindan ayudas humanitarias o institucionales para acceder a la educación tras el desplazamiento. Cuando ella dice que esto los hace estar en ventaja, demuestra que la reterritorialización educativa puede ser facilitada por agentes externos al territorio educativo, y que el acceder a ellos es una estrategia para comenzar una nueva territorialidad educativa.

En el siguiente testimonio se destacan la estabilidad económica y nuevamente las ayudas institucionales como factor externo que favorece la reterritorialización educativa:

*“Si, pues conseguir trabajo para volver a tener una estabilidad, ya, y aprovechando que aquí yo puedo trabajar y reunir pues una platica para yo poder salir adelante,*

*ya, esa es la idea y pues gracias a Dios aquí nos van a ayudar. Nos están ayudando ya con el colegio, con Franklin ya conseguimos lo del colegio y pues para los útiles y los uniformes pues también nos van a brindar una ayuda, ojalá de aquí a allá. Y bolsos, pues vamos a ver si nos consiguen para bolsos para ellos”.* (T2. F3. M., 32 años)

El dinero o la estabilidad económica es un elemento que va de la mano con la reterritorialización educativa, ya que además de tener que mantener los gastos básicos de subsistencia, ingresar a las instituciones educativas también implica gastos económicos, los cuales en este caso son facilitados con las ayudas de la Fundación Colombia Nuevos Horizontes, que le brindó en aquel entonces los útiles escolares a las y los hijos de esta madre.

#### **3.3.4 Las relaciones sociales en la reterritorialización educativa.**

Las relaciones sociales son un aspecto característico de los territorios, en donde en las instituciones educativas tiene sus particularidades entre los sujetos que pertenecen a ellos, y aquellos que llegan de afuera, es decir las niñas y niños en situación de desplazamiento. En la reterritorialización educativa de estas niñas y niños, se presentan dinámicas de integración y exclusión que se determinan por el criterio que ellos han creado a partir de las relaciones sociales en sus territorios educativos anteriores al desplazamiento. A continuación se fundamentan estos argumentos en los siguientes subcapítulos.

### 3.3.4.1 *La violencia en la territorialidad educativa.*

La territorialidad educativa en el territorio de origen y en el territorio de llegada se caracteriza por las dinámicas de relacionamiento a partir de la violencia física o psicológica. En la nueva territorialidad educativa, su proceso de reconstrucción se determina por dichas experiencias antes o después del desplazamiento. A continuación se presentan los testimonios.

En este testimonio, habla una niña sobre su anterior territorialidad educativa:

*“Y allá como somos muy bulliciosos y nos hace falta el agua de Tumaco, de ese río. El pescado, la comida, y algunos amigos. El colegio también. Pero yo ahora en este colegio me siento bien porque allá en el colegio de Tumaco todos lo cogen de recocha a uno. Y como yo soy acuerpada, gorda no... Entonces allá lo recochaban mucho a uno por su cuestión de peso, y a todo el mundo lo recochaban, incluso a una compañera e incluso a varias compañeras. Le decían a uno “tambuco erizo”.*

(T1. F3. Na. 16 años)

En la anterior territorialidad educativa, esta niña aprendió a desenvolverse entre las expresiones de violencia y acoso psicológico con el hecho de que a ella y a otras/os los “recochaban” mucho. Entonces, a pesar de que ella guarda la nostalgia de las características biofísicas de Tumaco, de algunas amistades y tradiciones (como el tipo de comida), ella

encuentra que en Soacha la territorialidad educativa es más fácil de reconstruir ya que no sufre de estas dinámicas de exclusión social al interior de la institución educativa.

En el siguiente testimonio, ella cuenta parte de su reterritorialización educativa:

*“A lo primero si tuve problemas con una muchacha por mi color. Y yo entraba al curso cuando dice -Huele a quemado. Yo por no hacerle caso, me iba pa donde la rectora. Le dije y ella dijo que iba a hablar con ella. Pero ahora ya cambia, ya me habla, ya me dice Vero.”* (T2. F3. Na. 16 años)

La reacción inicial de una de las estudiantes del nuevo territorio educativo es de rechazar con violencia psicológica a esta niña por el color de su piel, ante lo cual acudió a la rectora como un acto de resiliencia, en donde buscó la forma de resolver el problema y mejorar la relación con la otra estudiante. Entonces cuando ella dice que ya ella le habla y la llama Vero, habla de su proceso de reterritorialización educativa, en donde al recién llegar los sujetos del territorio educativo la rechazan pero luego ella aprende a resolver esto para construir a nivel social su nueva territorialidad educativa.

En el siguiente testimonio, un niño que para aquel entonces aún no había logrado revincularse a alguna institución educativa tras la experiencia del desplazamiento, cuenta sobre su anterior territorialidad educativa:

*“Nosotros (él y su hermano) siempre practicábamos a pelear, para que no nos peguen”* (T3. F2. No. 7 años)

Cuando él dice que practicaban a pelear para que no les pegaran dejan entrever las formas de relacionarse del territorio educativo a partir de la violencia, y cómo aprender a defenderse hace parte de las habilidades adaptativas.

En este testimonio, un niño compara su anterior y actual territorialidad educativa:

*“Pues una costumbre que se resalta de allá (su anterior colegio en Bogotá) a acá es el respeto, la gente allá es un poquito más educada. La gente como que es más abierta y pues tengo más amigos allá” (T4. F7. No. 13 años)*

Aquí el niño resalta los valores del respeto y del ser *más abierto* en el anterior territorio educativo en comparación con el actual. Él siente que en el actual territorio educativo no es tan “educada” como en el anterior territorio educativo. Entonces esto hace que el niño en su reterritorialización educativa no genere suficientes vínculos fraternales, ya que el criterio que ha elaborado sobre la forma de ser de las personas en los colegios, hace que no sea tan fácil relacionarse la nueva territorialidad educativa.

En el siguiente testimonio habla una madre sobre la reterritorialización educativa de su hijo:

*“Ayer empezaron a tirar botellas, a tirar botellas que habían ahí, pero entonces ya le tiraban era a Juan. Entonces Juan se colmó de ira, mucha ira y empezó a patalear, a hacer pataletas ahí y eso y agredió a uno de los de 11° que le estaban tirando. Entonces cuando ya había pasado, el profesor dice -respiraba y respiraba y*

*respiraba muy fuerte; y entonces se lo llevaron para la coordinación, que ya cuando llegó, y a cuando llegué yo, ya estaba calmado y esto. Pero entonces él dice -los de 11° tiran las cosas, maltratan los niños chiquitos, y se hacen los bobos con el celular. Entonces no los ven, no les dicen nada. Cuando es que ya empiezan pues el alboroto y la agresión y eso, ahí si -es que usted es muy agresivo, es que usted es usted. Pero no ven la raíz del problema”.*

(T5. F1. M, 38 años)

El territorio educativo en este caso se describe como violento, intolerante con la niña o el niño que proviene de afuera, y es un territorio educativo que no ofrece las condiciones psicosociales para que las niñas y niños desterritorializados educativamente puedan adaptarse amablemente. En este caso, la violencia física es una forma de relacionarse en este territorio educativo y se puede observar que la intimidación por parte de los estudiantes de grados superiores, en este caso de 11°, es una forma naturalizada de relacionarse con los estudiantes de grados menores. La madre dice “no los ven, no les dicen nada”; como si al interior de los colegios se presentaran *juegos de poder* en la forma de relacionarse unos con otros, y como si esto se percibiera como entonces algo normal por parte de las y los profesores o directivas del colegio. La madre comenta “no ven la raíz del problema”, en cuanto al tratamiento que le dieron a su hijo ante su forma de reaccionar ante los maltratos. Cuando ella dice esto, da la sensación de que desde el colegio donde se encuentran sus hijos no se supiera tratar a las y los niños que ingresan con una experiencia previa de desplazamiento. Como si no existiera un enfoque diferencial para poder brindarle una experiencia más satisfactoria que pudiera facilitar su reterritorialización educativa, lo cual también pone en cuestionamiento la forma en que desde este colegio y los colegios de Soacha se está enseñando a relacionarse unos con

otros y a entender las diversas realidades que enfrentan las personas provenientes no solo de Soacha sino de diferentes partes del país.

#### ***3.3.4.2 Las amistades en la reterritorialización educativa.***

Las amistades en la reterritorialización educativa son un factor importante para que este proceso sea, a consideración de las niñas y los niños, satisfactorio, pero que en la mayoría de los casos no se da con facilidad ya que por una parte las niñas y los niños que llegan en situación de desplazamiento ya tienen un criterio elaborado sobre la forma de ser de las personas, lo cual los vuelve selectivos a la hora de escoger una amiga o un amigo en el colegio, y por otra, las niñas/os del colegio del territorio de llegada les perciben de cierta manera que no les genera empatía. Sin embargo, la socialización y creación de vínculos fraternales es algo que las/los profesores tratan de estimular en los territorios educativos.

En el siguiente testimonio, una niña recuerda cómo fue su reterritorialización educativa en uno de los territorios de llegada, en los programas de formación técnica del ICBF (tras ser puesta en medida de protección porque su vida corría riesgo en su territorio de origen):

*“ cuando yo recién llegué no me hablaba con nadie, y cuando la profesora pues dijo que se presenten que es que todos tenemos que ser amigos, y entonces él se me hizo al lado y fue como así pues, y me dijo ay yo le puedo decir Vero?; y entonces dijo -Usted de dónde es?, y yo le dije - yo soy de Tumaco, y ahí que nos fuimos haciendo amigos,*

*nosotros salíamos al recreo a tomar las onces. Como a mí había veces que mi madre no me daba plata , el me gastaba cosas, así nosotros hablando pues”*

(T1. F3. Na. 16 años)

Cuando ella dice que la profesora recomendó que hay que hacer amigos, se reafirma la valoración social al hecho de generar vínculos entre los sujetos como una forma de integrarse al territorio educativo. Luego, cuando ella narra como fue que empezó a hablarse con el chico, es el reflejo de la efectividad de la instrucción de la profesora como agente estimulante del territorio educativo que favoreció su reterritorialización educativa en aquella institución. Por otra parte, el hecho de que el chico le gastara las onces viendo que la mamá de ella no siempre podía darle dinero, refleja otra forma de relacionarse en el territorio educativo a partir de la colaboración y el apoyo.

En el siguiente testimonio, una niña habla sobre el relacionamiento de las personas en la anterior y la actual territorialidad educativa:

*“los chicos eran diferentes porque digamos allá nos hablábamos con todos los grados y éramos todos reunidos, en cambio acá solo con los del salón de uno. O sea, nos reuníamos más”.* (T2. F4. Na. 15 años)

En la nueva territorialidad educativa, la niña siente que las personas son diferentes ya que no se reúnen de la misma manera que en la anterior territorialidad educativa. La nueva pareciera que provocara una zozobra al no estimular que las personas se integren. Como si los grados o

chicas/os de cada salón estuvieran cerrados en sí mismos, como si dentro de este territorio educativo cada espacio con sus sujetos fuera más bien hermético.

En el siguiente testimonio habla una niña del colegio del territorio de llegada, sobre su percepción de las niñas y niños desplazados:

*“Los niños de afuera son raros, porque al momento de encontrar amigos llegan como exigentes, porque nosotros los saludamos y ellos no, porque dicen que vienen de colegios más bonitos y eso”.* (T3. N.D. Na. 11 años)

Cuando la niña cuenta que al intentar socializar con los niños de afuera ellos no son receptivos al decir que vienen de colegios más bonitos, deja entrever que las niñas/niños del territorio educativo quieren interactuar con las niñas/os desplazados, pero que en este caso es su respuesta lo que provoca rechazo hacia ellos. Es decir, la reterritorialización educativa comienza como una cierta resistencia al cambio ante la imposición de una nueva institución educativa.

En el siguiente testimonio se lee la percepción sobre las amistades en el territorio de origen y llegada, de una hermana y un hermano provenientes del Huila:

*“Pues allá (en el Huila) los amigos son más reales si, o sea, no son.. Pues o sea acá mis amigos son no más ella y otra niña. Porque con todos me hablo pero no es lo mismo*

(Luego el hermano interviene)

*Allá los amigos son reales. En donde estaba antes era más fácil hacer amigos, porque uno ya allá viviendo allá uno ya los conoce (...) acá ellos dicen que ser amigos para echar marihuana , que eso, y por eso, eso no es ser amigos”.* (T4. F4. Na. 16 años, No. 11 años)

En este caso no confían tanto en las amistades del nuevo territorio educativo en comparación con las amistades del anterior, porque como uno de ellos lo dice “uno ya allá viviendo uno ya los conoce”. Esto señala que las relaciones sociales en su territorio de origen tienen un lazo más fuerte debido a que el mismo territorio les permite conocerse y confiar más los unos en los otros. También hay una resistencia a socializar con las demás niñas y niños del nuevo colegio ya que mencionan que los amigos allí son menos reales y que “*dicen ser amigos para hechar marihuana*” y que eso no es ser amigos. En esto último se puede ver que el consumo de sustancias psicoactivas se relaciona también a las dinámicas relacionales de un territorio, y en este caso los hermanos no están habituados a este tipo de dinámica relacional, por lo que la rechazan y la ven como un indicador para generar o no lazos fraternales o de confianza con las demás niñas y niños de este territorio educativo.

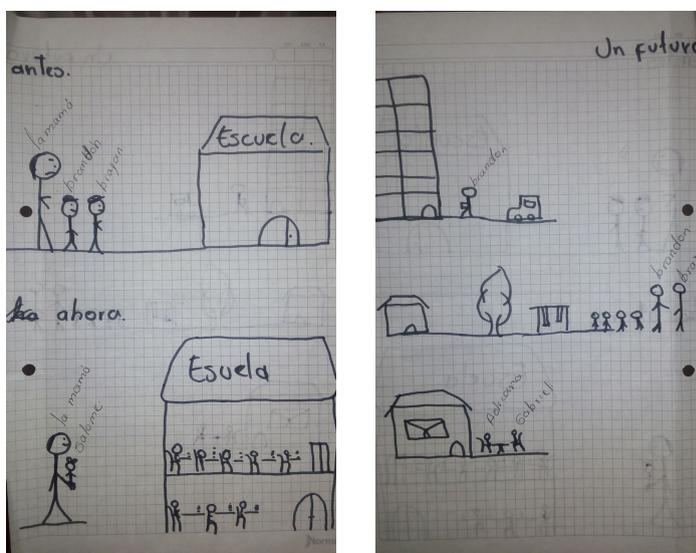
### **3.4 La educación es vista como una llave de acceso al mundo del trabajo**

Acceder a la educación básica y luego a la educación técnica, especializada o superior se convierte en la llave de acceso a diversas oportunidades hacia el mundo del trabajo, que si bien es una visión generalizada en la población colombiana dado al funcionamiento del sistema económico en donde cada vez la competitividad es más grande, y a mayor

conocimiento de habilidades técnicas o intelectuales mayores son las expectativas de conseguir un trabajo considerablemente remunerado, en el proceso de esta investigación también se vió reflejado con las expectativas de las madres frente al futuro de sus hijos con el esfuerzo que ellas han hecho por procurar mantenerlos en el curso educativo durante la experiencia del desplazamiento, e igualmente al vincular a las niñas y a los niños en instituciones técnicas que ellas consideran y en general los progenitores consideran que les van a aportar las herramientas necesarias para conseguir rápidamente un buen trabajo que les ofrezca un ingreso económico estable y suficiente para suplir los gastos para tener buenas condiciones de vida.

En la siguiente prueba proyectiva, una madre explica cómo ve a futuro sus hijos:

### Dibujo 3. Prueba proyectiva .



Fuente. Madre - Familia 1.

*“Me imagino en un futuro, Juan yendo a la empresa porque si pude darle un estudio, si pude enseñarle la educación para que pueda estudiar y que cogiera esa experiencia de tener esa paciencia con los compañeros, profesores todo eso. Tuviera la experiencia de pues un estudio y eso, y tener su empresa, su carro, su casa. Acá están los dos: Juan, Mario, sus hijos en un parque y en su hogar. Y acá estoy yo con Gabriel, ya los dos solos, pero ya sabiendo que Juan, Mario y Laura hicieron un futuro bonito. Que pudieron aprovechar un estudio y saber lo que es pasar por una escuela, entrar a ella y tener compañeros”.* (T1. F1. M. 38 años)

En este caso que la madre tuvo una experiencia con la educación negativa en donde tuvo problemas con la relación con los demás compañeros de estudio y los profesores, al igual que con el aprendizaje, se puede ver como ella quiere que sus hijos tengan los resultados contrarios, es decir que especialmente el hijo mayor que es el que tuvo un mayor impacto psicosocial “sepa lo que es tener compañeros”; y, se puede ver como ella representa el estudio como ese puente para que sus hijos en un futuro puedan tener un carro, su empresa y su casa. Además señala que una vez que ella se asegure de que sus hijos lograron eso, ella podrá sentirse satisfecha de que sus hijos hayan logrado “un futuro bonito”. Este futuro bonito lo concibe ella como un futuro en donde los hijos logren tener mejores condiciones de vida a las que ella tuvo, gracias al paso por las instituciones educativas.

En el testimonio fragmento, una niña habla sobre lo que su mamá le ha inculcado sobre la importancia de estudiar:

*“Pues lo primero, es pedirle a Dios y pues mi mami, si Dios permite, pues que consiga un trabajo y yo pues estudiar, porque si uno ahora no estudia, uno no es nadie, y yo estudiando le estoy ayudando a mi mamá. Eso es lo que dice, que yo estudiando, le estoy ayudando a ella”.* (T2. F3. Na. 16 años)

Cuando la niña dice que si uno no estudia uno no es nadie, se refiere a lo que la mamá le ha inculcado sobre la importancia del estudio en el sentido que si no se estudia, no se pueden acceder a buenas oportunidades de trabajo y por lo tanto a buenas condiciones de vida. En este caso, la madre no terminó de estudiar el bachillerato y por ello le inculca a esta niña y a sus demás hijos la importancia de la educación. Esto se refuerza cuando la niña dice que la mamá le afirma que si ella estudia, le ayuda a la mamá, porque es la forma en que la madre se siente satisfecha y segura de que en este caso su hija pueda acceder a buenas oportunidades en el mundo del trabajo.

En el siguiente testimonio una niña habla sobre un curso tecnológico en el SENA que para aquel entonces estaba estudiando:

*“Ay yo estoy estudiando eso, una tecnología en el SENA estoy estudiando eso, robótica, electrónica, los lunes y los miércoles por la mañana de 8 a 11 am”*  
(T3. F4. Na. 156 años)

En este caso la niña se encontraba estudiando en el SENA ya que sus padres le propusieron que aprovechara los tiempos libres que le quedan por estudiar en la jornada tarde en el colegio, haciendo un estudio adicional que le permita conseguir fácilmente un buen trabajo

cuando se gradúe. En este caso ella decidió el tipo de estudio tecnológico acorde a sus gustos, entendiendo que de esta forma se puede acceder a mejores oportunidades de acceso al mundo del trabajo.

En este testimonio, un niño comenta que también se encuentra haciendo un estudio especializado paralelo al colegio:

*“A mi me gusta todo lo de informatica, pero todavía no tengo claro qué estudiar. Yo estoy estudiando photoshop, en una academia, en Artes Guerrero. Ahí llevo desde el mes pasado, y el curso dura depende, si uno quiere seguir, lo que quiera”.* (T3. F7. No. 13 años)

En este caso, el padre de este niño lo había matriculado en este curso de photoshop porque el quería que estudiara algo adicional que le sirva para conseguir trabajo mientras decide cómo acceder a la educación superior. El niño aquí se mostraba receptivo con la decisión de su padre de matricularlo en este curso, entendiendo que es una forma de asegurar un título que más adelante le sirva para generar ingresos económicos mientras decide qué profesión estudiar o a qué dedicarse.

En definitiva con los testimonios traídos a este subcapítulo se ve que para las familias desplazadas es fundamental que las niñas y los niños permanezcan en el curso educativo durante el desplazamiento y que de ser posible, accedan a instituciones educativas técnicas o alternativas en donde puedan adquirir conocimientos prácticos y útiles a la hora de buscar un empleo después de que terminen de cursar el bachillerato. La construcción de la nueva territorialidad educativa involucra el paso por las instituciones técnicas o especializadas en

cierto tipo de conocimientos, pero el colegio continúa siendo ese territorio educativo que genera mayor impacto en términos de la reterritorialización educativa.

Habiendo concluido con este capítulo sobre los resultados de la investigación sobre la construcción de las territorialidades educativas que desarrollan las niñas y los niños desplazados en los territorios de llegada, en el siguiente capítulo se dará paso a las consideraciones finales, reflexiones, y recomendaciones para concluir los resultados de esta investigación.

## **IV CAPÍTULO**

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Gracias a la participación de las niñas, los niños y sus familias en esta investigación, se logró visibilizar la forma en que construyen territorialidades educativas en Soacha, en este caso dadas mediante la Fundación Colombia Nuevos Horizontes Ricaurte y la Institución Educativa Ciudadela Sucre. La consecución de este objetivo evidenció que la construcción de las territorialidades educativas fueron en este caso un proceso de multi territorialización en donde, a pesar de que las niñas y los niños se desvincularon abruptamente de sus territorios educativos de origen (colegios o escuelas veredales), demostraron que no perdieron el bagaje intelectual relacionado a la oferta educativa del territorio de origen, y que este sirvió como elemento guía para que las niñas y los niños en situación de desplazamiento aprendieran a desenvolverse en los nuevos territorios educativos. De esta manera, las niñas y los niños adquirieron una visión multiterritorial sobre las instituciones educativas.

La construcción de las territorialidades educativas está vinculada a tres escenarios que son: las relaciones familiares, las interacciones sociales al interior de las instituciones educativas de los territorios de llegada, y a la proyección individual y/o familiar que hacen las niñas y los niños, como reflejo de la apropiación territorial ejercida en las instituciones educativas. Para exponer las consideraciones acerca de estos escenarios, a continuación, se señalan los principales resultados de acuerdo de los objetivos específicos de esta investigación.

**a) Identificar los sentidos, significados y experiencias que las niñas y los niños en situación de desplazamiento, y sus familias, elaboran sobre la educación.**

La educación es vista como una práctica comunicativa entre agentes educadores y educandos que se realiza en la crianza y en las instituciones educativas. En las instituciones educativas, se considera como un conglomerado de conocimientos impartidos por docentes y dirigidos a un cuerpo estudiantil, el cual se caracteriza por ser un grupo de sujetos que producen relaciones sociales dentro de los diferentes espacios sociales como las aulas de clase, los patios, canchas, restaurante, entre otros, que conforman las escuelas y los colegios; estas relaciones sociales y diferentes actividades reproducen la cultura del territorio y a su vez producen arquetipos culturales propios de la cotidianidad de la institución educativa. Por lo tanto, siguiendo los planteamientos de Gómez & Delgado (1998) pienso que las instituciones educativas son concebidas como territorios ya que son espacios apropiados por la comunidad estudiantil para asegurar la reproducción de la cultura y satisfacer la socialmente legitimada necesidad de ser educado/a; en donde más allá de constituirse por acciones artificiales, las actividades escolares tienen el propósito de formar a los sujetos bajo unos estándares políticos, sociales y culturales. Por otra parte, las instituciones educativas recrean relaciones de poder en donde la más significativa, es la del poder intelectual en donde la institución se legitima como la poseedora de dicho poder sobre *la verdad* de las cosas, y que tiene el poder de impartir dicha verdad dentro de su espacio geográfico delimitado, mediante sus agentes educativos (cuerpo docente, e implementos para las clases).

Por otra parte, cada sujeto en la familia desarrolla diferentes sentidos y significados sobre la educación de acuerdo a las experiencias adquiridas en las instituciones educativas. Estas

experiencias adquieren sentidos positivos o negativos de acuerdo a la forma en que los sujetos se hayan sentido integrados o rechazados por las demás personas que cohabitan en el territorio educativo; sin embargo, todas las personas entrevistadas concuerdan con que constituye un lugar importante de la cotidianidad al cual se debe asistir por ‘norma’; pues la educación se valora como un eje fundamental de la cultura que brinda los conocimientos necesarios para desarrollarse en la vida. En este sentido, los sujetos consideran necesario vincularse a la educación formal porque además brinda los conocimientos teóricos y técnicos requeridos para acceder al mercado laboral y por consiguiente, conseguir un trabajo que brinde sostenimiento económico para gozar de buenas condiciones de vida. Es por esta razón que, en el transcurso del desplazamiento forzado, las y los progenitores procuran que sus hijas e hijos estén en lo posible vinculados a instituciones educativas. Adicionalmente, las instituciones educativas son percibidas por las niñas y los niños como territorios que imparten disciplina para homogeneizar el comportamiento de las y los estudiantes, y que a su vez establecen el uso estricto que deben darle a los tiempos y espacios al interior del territorio escolar. Mientras que para las/os pregenitoras/es, representan un espacio de protección ante las dificultades que acarrea el desplazamiento, en donde las niñas y los niños pueden acceder al cuidado y en algunos casos a la alimentación, mientras buscan la forma de trabajar en los territorios de llegada.

**b) Comprender la influencia que tienen las relaciones familiares de las niñas y los niños en situación de desplazamiento, en la reterritorialización educativa.**

En esta investigación se observó que las familias desplazadas por la pobreza, 100% de los casos sufrió la ruptura del núcleo familiar, mientras que las familias desplazadas por el

conflicto armado, un 60% sufrió la ruptura familiar; en total, un 70% de las familias participantes sufrió la ruptura del núcleo familiar. Las niñas y niños pertenecientes a estos casos demostraron mayores dificultades para adaptarse al territorio educativo de llegada, puesto que las rupturas de sus núcleos familiares les generaron un fuerte impacto emocional que afectó la relación con las/os progenitores restantes en el núcleo, generando depresión, estrés, ansiedad, y apegos inseguros; lo cual influye en la dificultad de crear vínculos fraternales en la reterritorialización educativa. Los vínculos fraternales son el elemento que mayor nostalgia produce en las niñas y los niños en situación de desplazamiento, pero a su vez representa uno de los elementos que facilita la reterritorialización educativa, cuando se logran crear. Y, sin embargo, las niñas y los niños que demostraron mayor facilidad para crear vínculos fraternales en el nuevo territorio educativo dado en gran parte a que gozan de relaciones familiares satisfactorias, afirmaron que no sienten plena confianza por las/os estudiantes del último territorio educativo dadas a sus costumbres sociales/culturales. Por lo tanto, el grupo de amistades es reducido en comparación al que tenían en el territorio educativo del lugar de origen. Entonces se puede afirmar que la reestructuración familiar es en este caso una consecuencia del desplazamiento forzado que afecta la apropiación territorial educativa, ya que intensifica el malestar psicosocial por dicha experiencia, y hace que tengan dificultad para relacionarse con los demás sujetos del nuevo territorio educativo. Las relaciones sociales son en este caso un elemento territorial del cual las niñas y los niños se apropian, o al cual se resisten, dependiendo del estado de sus relaciones familiares.

**c) Comprender las interacciones sociales que las niñas y los niños en situación de desplazamiento ejercen al interior de las instituciones educativas en los territorios de llegada.**

Las interacciones sociales emergen con los tiempos y espacios que configuran las características de la oferta educativa de los territorios educativos, que en este caso se constituyeron por la calidad de los contenidos y pedagogías impartidas, la división de los espacios destinados para la alimentación, el estudio, el deporte y la recreación; las niñas y los niños guardan un punto de referenciación de estos aspectos sobre el territorio educativo del lugar de origen, lo cual les permite evaluarlos. Las niñas y los niños que sufrieron el desplazamiento por el conflicto armado destacaron que la mejor calidad de la educación impartida en el último territorio educativo en comparación al del lugar de origen, es el elemento que mayor sentido de apropiación les genera por el último territorio educativo, ya que con respecto a los demás, se sentían más satisfechos con el territorio educativo del lugar origen. En el caso de las niñas y los niños que sufrieron el desplazamiento por la pobreza, afirmaron que se sentían más satisfechos con el territorio educativo del lugar de origen, que en este caso se ubicaron en las ciudades de Bogotá y Boyacá. Por otra parte, se hallaron espacios transterritoriales como las huertas y academias deportivas que hacen que las niñas y niños se conecten simbólicamente con sus lugares de origen.

Por otra parte, hay un común denominador en las dinámicas territoriales de las instituciones educativas receptoras, el cual es la violencia física o verbal como formas de relacionarse por parte de las y los estudiantes del territorio de llegada hacia las niñas y niños ingresados tras encontrarse en situación de desplazamiento. El rechazo hacia los sujetos 'de afuera', y la baja implicación del cuerpo docente ante los conflictos que estas dinámicas relacionales entre estudiantes provoca, dificulta la reterritorialización educativa, y empeora cuando el estado psicosocial de la niña/o en situación de desplazamiento, se encuentra afectado por la reestructuración de los núcleos familiares.

Ante la territorialidad educativa impuesta, las niñas y los niños desplazados acaban adaptándose, sin que necesariamente generen sentido de identificación por los elementos del nuevo territorio educativo. Se adaptan a los tiempos y espacios impuestos por el nuevo territorio educativo, aprendiendo a interactuar con ellos; y en el caso de las niñas y niños desplazados por el conflicto armado; la calidad de los contenidos y pedagogías impartidas representan un elemento de motivación por el cual ellas/os sí generan sentido de apropiación e identificación. Por otro lado, los elementos transterritoriales generan un profundo sentido de apropiación e identificación por el territorio educativo, al conectarlos con las prácticas y costumbres del lugar de origen.

**d) Identificar la forma en que las niñas y los niños en situación de desplazamiento se proyectan en sus procesos de reterritorialización educativa**

Las/os progenitores en algunos casos las/os han matriculado en instituciones de educación técnica como una forma de asegurar que sus hijas/os puedan acceder fácil y rápidamente al mercado laboral. En este caso, existe una ‘democracia familiar’ que obedece al acuerdo común entre las niñas y niños y sus familias sobre acceder a instituciones educativas que incrementen el bagaje intelectual considerado como una llave de acceso a ofertas laborales que aseguran un buen ingreso económico. En el caso de los niños que sufrieron fuertes impactos emocionales por la ruptura de sus núcleos familiares tras la experiencia del desplazamiento, dos de ellos no concebían un futuro sino por el contrario una *proyección en retroceso*, es decir, volviendo a la cotidianidad de los lugares de origen en donde gozaban de la satisfacción y seguridad emocional al tener sus anteriores núcleos familiares. Esta ausencia de proyección dada por el fuerte impacto emocional de los procesos de duelo, es un factor

determinante en la reterritorialización educativa, pues al no tener la solidez de la red de apoyo familiar para acompañar este duro proceso de asimilación de la pérdida, los niños tienen fuertes dificultades para enfrentar las nuevas condiciones del tiempo presentes que en este caso se presentan con la imposición del nuevo territorio educativo.

Con las consideraciones presentadas sobre los resultados que arrojó la consecución de cada uno de los objetivos de la investigación, quiero concluir diciendo que a pesar de que compruebo que las instituciones educativas tienen dinámicas territoriales y por consiguiente los sujetos pueden crear territorialidades dentro de sí, el desplazamiento no genera una pérdida completa de este territorio educativo, y por lo tanto tampoco se presenta una reconstrucción del mismo. A mi parecer, se desarrolla una multiterritorialización educativa que se visibiliza en la constitución de una concepción multiterritorial de las instituciones educativas, en donde comienza a partir del momento de la desvinculación escolar producida por el desplazamiento forzado, y permanece como un proceso constante e inacabado en la medida que los sujetos se apropian de diferentes territorios escolares mediante el aprendizaje y adaptación (obligada) a sus dinámicas sociales, institucionales y culturales. En esta, multiterritorialización educativa, la familia toma un lugar fundamental como red que potencia o dificulta la resiliencia de las niñas y los niños, de acuerdo a la forma en que enfrenta los acontecimientos marcantes del desplazamiento. En este sentido, se puede apreciar otra ventana de conocimiento de los impactos psicosociales del desplazamiento forzado económico y por el conflicto armado; en donde, las niñas y los niños aprenden a relacionarse con los espacios, tiempos y sujetos del nuevo territorio escolar para asegurar la garantía de

ser educados/as con el fin último de tener los conocimientos necesarios para desarrollarse integralmente y posteriormente acceder al mercado laboral.

Respecto a las dificultades de las niñas y los niños en situación de desplazamiento, que sufren la violencia y/o el rechazo a lo largo de su reterritorialización educativa, como Trabajadora Social considero que no se visibiliza el interés por parte de algunas instituciones educativas y de la administración municipal de Soacha por formar docentes que tengan las herramientas necesarias para atender estos casos, mediante su identificación y tratamiento con pedagogías que favorezcan entre las/los estudiantes, la ‘comprensión del otro’, de modo que mediante la dinamización de redes de apoyo al interior de la institución educativa, se pueda garantizar el bienestar de esta población mediante el derecho a la educación; pues más allá de enseñar contenidos formales, la educación debe consistir en la construcción de valores sociales que garanticen que las personas aprendan a convivir en los diferentes escenarios de esta convulsionada sociedad, que ante sus constantes estados de crisis, necesita que las personas sepan hacer de los conflictos un medio de acercamiento al otro para aprender a interactuar con ‘la diferencia’ y a partir de allí consolidar formas inteligentes de resolver los conflictos.

Por último quiero manifestar mi interés porque esta investigación tenga continuidad, abordando los espacios educativos transterritoriales, como forma de enfrentamiento de las dificultades del desplazamiento forzado, ya que en esta investigación apenas se identificaron algunos de estos, como la huerta y las academias deportivas sin profundizar en su potencial como agentes que potencializan la resiliencia.

## **Anexos.**

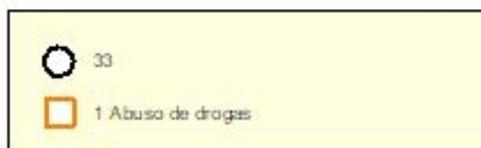
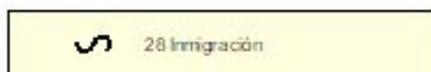
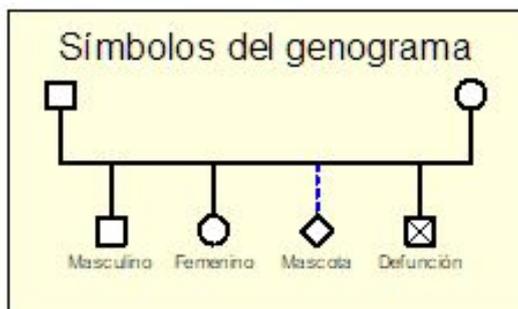
A continuación se exponen dos anexos que corresponden a (i) los ejes conversaciones utilizados para realizar las entrevistas semiestructuradas con los grupos familiares y las niñas y niños participantes, y (ii) a las convenciones de los genogramas que indican el significado de sus símbolos, que sustentaron la interpretación de cada uno de los genogramas expuestos en el segundo subcapítulo del tercer capítulo de resultados de esta investigación.

### **1. Ejes conversacionales**

- Características del territorio de origen, de la cultura y de la familia
- Forma en que se vive la educación en los territorios de origen, y cómo conciben estos procesos educadores propios
- Relación entre procesos educativos del territorio de origen y la escuela. Tiempos y espacios educativos
- El momento de llegada y los primeros tiempos. Sentimientos de pérdidas y sentimientos de oportunidades con relación a los procesos educativos.
- Qué vulnerabilidades y recursos encontraron para construir la territorialidad educativa.
- Dinámicas relacionales en el nuevo medio educativo: ¿Rechazo, integración, autoridad, inclusión ..?
- Qué tipo (si lo hubo) de apreciación de la cultura de la cual ellos eran portadores, fue la que tuvieron frente al medio educativo?

- Espacio de en medio: Mantuvieron ellos figuras y procesos educativos propios o si desaparecieron completamente.
- Expectativas que tienen las niñas y los niños sobre sus experiencias educativas y aprendizajes en el territorio de llegada.

## 2. Convenciones Genogramas



## Referencias Bibliográficas

- Aragón, L.E. (2001) XVI CONGRESO DE GEOGRAFÍA. (S.A.). *TERRITORIO, SOCIEDAD Y CONFLICTO EN COLOMBIA "Por la Construcción de un Proyecto Territorial Nacional". Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] N° 265
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Obtenido de Constitución política de Colombia 1991. Recuperado de:  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bienestar Familiar. (2013). *Observatorio de bienestar de la niñez. Migración interna de niñas, niños y adolescentes en Colombia*. (P. D. Ltda, Recopilador) Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-38.pdf>
- Campos, G. & Lule Martínez, N.E. (2012). *LA OBSERVACIÓN, UN MÉTODO PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD*. México: Xihmai, vol. VII, N° 13. Universidad La Salle Pachuca. 45 - 60.
- Capel, H. (2016). *Las ciencias sociales y el estudio del territorio*. REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, XXI . N° 1, vol. 149, 1-38.
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* . Buenos Aires . México: Noveduc.

- DANE. (2007). COLOMBIA UNA NACIÓN MULTICULTURAL. Su diversidad étnica. Bogotá: DANE. Recuperado de:  
[https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia\\_nacion.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf)
- Díaz Bravo, L.; Torruco García, U.; Martínez Hernández, M.; Varela Ruiz, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Vol. 2, No. 7,162-167
- Díaz Camacho, P. J. (2012). El alma colombiana. Idiosincrasia e identidades culturales en Colombia. Revista HALLAZGOS, 18, 119 - 141.
- Dionoso Niemeyer, T. (2004). Construcción Social: Aplicación del Grupo de Discusión en Praxis de Equipo Reflexivo en la Investigación Científica. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, XIII No. 1, 9-20.
- Dominguez de la Ossa, E. M. (2014). Un modelo teórico de la resiliencia familiar en contextos de desplazamiento forzado - Tesis. Manizales: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- ELTIEMPO. (2004). HISTORIA del mundo desde las primeras civilizaciones hasta nuestros días. L. Dorling Kindersley Limited, Trad. Bogotá, Colombia: Casa Editorial ELTIEMPO.
- Gimeno, A. (1999). La familia: el desafío de la diversidad. Barcelona: Ariel.
- Gómez, G.M. & Delgado O. (1998) Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía. Volumen 7, No. 1-2, p. 120-134. ISSN electrónico 2256-5442. ISSN impreso 0121-215X.

- Gómez, M., Romero, F. A., Vargas, E., Ordoñez, P., Matuk, S., & Maya, G. (2008). Desde la escuela: Caminando Juntos. Herramientas de trabajo pedagógico con niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, Observatorio sobre Infancia.
- Haesbaert, R. (2011). Del mito de la desterritorialización a la Multiterritorialidad. págs. 9-42.
- Harvey, D. (1998). “La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural”. Argentina: Amorrortu editores.
- Kalmanovitz Krauter, S. (2000) Oportunidades y riesgos de la globalización para Colombia. Banco de la República. Bogotá, Colombia.
- Londoño Paredes, J. (1955). Nación en crisis. Bogotá: Biblioteca de Autores Contemporáneos.
- Ministerio de Cultura. (2013). Diversidad Cultural. En MinCultura. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. Recuperado de:  
<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/publicaciones/Documents/Cartilla%20Diversidad%20Cultural.pdf>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. (U. E. Colombia, Ed.) Revista Opera 7, 69-84.
- Muñoz Castañeda, G.I. (2014). Daño cultural por desplazamiento Forzado en comunidades campesinas Del departamento de Antioquia, Teniendo a Medellín como municipio Receptor. Revista Kavilando (2027-2391). Vol. 6 No. 2, 144 - 155.
- Nates Cruz, B. (2010). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio\*. Coherencia, 8 no. 14, 209-229.

- Núñez J., Steiner R., Cadena X. y Pardo R. (2002) ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?. Departamento Nacional de Planeación - Dirección de Estudios Económicos. Archivos de Economía. Documento 193. Bogotá, Colombia.
- Ocampo Prado, M ... [et al.]. (2014) Desplazamiento forzado y territorio, reflexiones en torno a la construcción de nuevas territorialidades : nuevos pobres, ciudadanía inconclusa y la búsqueda de una nueva vida digna; asesores Germán Andrés Molina Garrido, Patricia Luna Paredes. Bogotá : Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Área de Investigación Procesos Sociales, Territorios y Medio Ambiente. Centro de Investigaciones Sobre Dinámica Social - CIDS. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS).
- Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018. (2014). III Colombia equitativa y sin pobreza. Bogotá, Colombia.
- Registro Único de Víctimas (RUV). (2018). Víctimas registradas. Bogotá.  
Recuperado el 17 de 01 de 2018, de:  
<http://www.rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Restrepo Yusti, M. (1999) Escuela y Desplazamiento. Revolución educativa, Colombia aprende. Ministerio de Educación Nacional. ISBN 958-691-078-4
- Ruiz Amaya, D. J. (2012) Formación religiosa católica en la familia colombiana: de la libertad a la responsabilidad. Universidad de Santo Tomás. Bogota D.C. Revista HALLAZGOS. Vol. 9 No. 18. Páginas 147 - 156
- Sarramona, J. (2008). Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica. Barcelona: Ariel Educación.

- Semana. (2015). Revista Semana. Educación Rural en el posconflicto. Recuperado de:  
<http://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-posconflicto/537587>
- Schmidt, J. (1974) La percepción del hábitat. Barcelona, Gustavo Gilli.
- U.A.R.I.V. (2015). Unidad para las víctimas. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.  
Recuperado de:  
[https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ninez\\_0.pdf](https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ninez_0.pdf)
- Uribe, M.T. . (2001). Nación, Ciudadano y Soberano . Medellín: Corporación región.
- Verdad Abierta (2008). Conflicto armado 1981 – 1989. Artículo web recuperado el día 17 de enero de 2018:  
<https://verdadabierta.com/conflicto-armado-1981-1989/>