

PERCEPCIÓN DE EDUCACIÓN Y ESCUELA POR PARTE DE LA POBLACIÓN
CAMPEESINA DESPLAZADA:
UN ESTUDIO REALIZADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RURAL DE BOGOTÁ.

PEDRO LEONARDO BAQUERO ZAMBRANO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.

2019

PERCEPCIÓN DE EDUCACIÓN Y ESCUELA POR PARTE DE LA POBLACIÓN
CAMPEESINA DESPLAZADA:
UN ESTUDIO REALIZADO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL RURAL DE BOGOTÁ.

PEDRO LEONARDO BAQUERO ZAMBRANO

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de Magister en
Educación

Director

Luis Fernando Zamora Guzmán
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.

2019

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 15 de septiembre de 2019

A aquellos que participaron de este proceso,
quienes lo entendieron y aportaron al mismo.

A mi esposa a quien amo y a la que le debo tanto.

A Dios quien es el motor de nuestra vida
y otorga las fuerzas para seguir adelante.

Agradecimientos


Esta es una oportunidad para ofrecer las gracias a todos aquellos que, con sincero interés y un diáfano espíritu, están cerca dando generosos consejos e irradiando buena energía. Son esas personas las que de verdad hacen de la vida una tarea feliz.

También es una ocasión para ofrecer un reconocimiento genuino a quienes contribuyeron en este trabajo, como protagonistas, guías o como simples lectores del mismo. No es posible nombrarlos a todos, pero trataremos de ser justos y reconocer la ayuda de los más determinantes.

Entre quienes merecen los más sinceros agradecimientos son: la comunidad del barrio San Luis por abrirme la puerta de sus casas y considerarme uno más de la familia; al profesor Luis Fernando Zamora por la minuciosa y paciente dirección de este estudio; a los compañeros profesores y directivos del Colegio Campestre Monte Verde por sus consejos y especiales concesiones para desarrollar este trabajo; a la Secretaría de Educación del Distrito y la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas quienes suministraron recursos para llevar a cabo mi proceso de formación y a la Universidad Pedagógica Nacional, a quien hoy considero un valioso espacio de formación, que robustece mi ejercicio docente.

También debo ofrecer disculpas a quienes no he mencionado y a todos aquellos que están conmigo y que estuvieron al tanto de este proyecto, acompañando su prolongado devenir, reciban así mis agradecimientos.


Gracias también al Creador quien suministra la protección, y a mis familiares y amigos por sus palabras de ánimo constante, en medio de cada pasaje de este proceso, que varias veces puso a prueba la tenacidad.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Universidad</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 10


1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Percepción de educación y escuela por parte de la población campesina desplazada: Un estudio realizado en una institución educativa distrital rural de Bogotá
Autor(es)	Baquero Zambrano, Pedro Leonardo
Director	Zamora Guzmán, Luis Fernando
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 208p.
Unidad Patrocinante	Secretaría de Educación del Distrito
Palabras Claves	Campesino desplazado, Percepción de Educación y Escuela, Colegio Rural de Bogotá.

2. Descripción
<p>Tesis de grado de maestría donde el autor expone la percepción de educación y escuela por parte de la población campesina desplazada que hace parte de la comunidad académica de una institución educativa de carácter rural de la ciudad de Bogotá.</p> <p>La investigación tiene como objetivo principal determinar cómo perciben estas personas la escuela de la comunidad, la relación que tienen sus familias con la misma y la manera como esta institución ha aportado o no a sus vidas y su territorio.</p> <p>El trabajo exploratorio con un enfoque cualitativo se vale de las narrativas para contar detalles de las historias de vida de tres habitantes de la comunidad educativa del colegio público del sector. Dichos relatos se organizan en las categorías migración, educación y escuela, así como en un grupo de categorías emergentes tales como violencia, resiliencia y territorio. El informe ofrece al final una narrativa construida de la suma de porciones clave de los relatos, una discusión del investigador frente al tema y la visión de algunos referentes teóricos pertinentes.</p>

3. Fuentes
<p>Se consultaron ciento cuatro referencias bibliográficas entre libros, informes, artículos de revistas virtuales especializadas, tesis y diccionarios que aportaron al desarrollo de temas como desplazamiento forzado, migración, percepción, la entrevista, métodos de investigación, educación, escuela, educación rural, violencia, resiliencia y territorio. Las referencias son:</p> <p>ACNUR. (2019). <i>Informe: Tendencias Globales, Desplazamiento Forzado en 2018</i>. Impreso por ACNUR Ginebra. 12 de Junio de 2019. Recuperado de: https://www.acnur.org/5d09c37c4.pdf</p> <p>ACNUR. (2003). <i>La población desplazada por la violencia en Bogotá: una responsabilidad de todos</i>. Recuperado de: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/La_poblacion_desplazada_en_Bogota_una_responsabilidad_de_todos.pdf</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 10

- Alba, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. *Revista internacional Magisterio*, 28, 32-39.
- Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera? *Contextos*, 1(1), 55-66
- Altamirano, R. T. (2014). *Refugiados ambientales: cambio climático y migración forzada*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Álvarez, B. (2006). Niños campesinos desplazados por la violencia: una nueva minoría cultural en las escuelas urbanas colombianas. *Revista de la Facultad de Medicina*, [S.l.], v. 54, n. 3, p. 219-224, julio. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43877/63840>
- Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Amar, J., Kotliarenco, M. A. & Abello, R. (2004). Resiliencia en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Ensayos en Desarrollo Humano*, 5. Universidad del Norte.
- Anderson, J. R.; Bower, G. H. (1973). *Human Associative Memory* (en inglés). Trad. cast. Memoria Asociativa. (1977). México: Limusa. Winston & Sons.
- Arias, C. A. y Alvarado, S. S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, [en línea] 8(2), pp.171-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Ballesteros, F. I. L. Noreña, N. Sánchez, O. (2012). Significados que construyen sobre el desplazamiento forzado los estudiantes del colegio Camilo Daza de San José de Cúcuta. *Revista Quaestiones Disputatae - Temas en Debate - No 10*, Tunja, Boyacá. Universidad Santo Tomás.
- Barreneche, S. C. (2004). Planeación y competitividad. *Revista Innovación y Ciencia*. Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia. Bogotá. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/2756.pdf?view>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* Vol. 11, Nº 3, pp. 125-146. Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela.
- Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos* No 7. Globalización, migración y derechos humanos. Octubre. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/padh>
- Bello, M. y Mosquera, C. (1999). Desplazados, migrantes y excluidos: actores de las dinámicas urbanas. En: Cubides, F. & Domínguez, C. (Eds). *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Santafé de Bogotá: Observatorio Sociopolítico y Cultural, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, p. 456.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico- narrativa: recogida y análisis de datos. Universidad de Granada, España. Capítulo en Passeggi, M. C. y Abrahao, M. H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 10

Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Proposiciones* (29) pp. 2-14 Santiago de Chile, Corporación de Estudios Sociales y Educación.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda Edición. México D.F. Distribuciones Fontamara.

Camargo L. R. (2016). *Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder/saber: aproximaciones al reconocimiento de la otredad*. Tesis de maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Cannell, C. F. y Kahn, R. L. (1993). La reunión de datos mediante entrevistas. En: Festinger, L.; Katz, D. *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. México. Paidós

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH – UARIV. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>

Celis, R. y Aierdi, X. (2015). ¿Migración o desplazamiento forzado? *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 93p. Recuperado de: <http://cear-euskadi.org/desca/wp-content/uploads/2015/07/Cuaderno-DDHH-Migración-o-DF.pdf>

Cifuentes, B. R. y Rodríguez, S. (2007). Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar. *Revista Actualidades Pedagógicas* No 50: 47-62 / Julio – diciembre.

CODHES. (2018) *Informe sobre la situación humanitaria en el primer semestre en Colombia*. Boletín n°94. Recuperado de: <http://www.codhes.org>

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. *Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Collins Discovery Encyclopedia. (2005). Perception. HarperCollins Publishers. Recuperado de: <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Perception+%28psychology%29>

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa; R. Arnaus; V. Ferrer; N. Pérez de Lara; F.M. Connelly; D.J Clandinin y M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). 1a. ed. Barcelona: Laertes.


Congreso de la Republica, (18 de Julio de 1997). Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. *Ley 387 de 1997*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340>

Cortés, P. (2013). *Ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia en contexto: Un análisis de las contradicciones entre el modelo agrario y la reparación a las víctimas*. FDCL, TNI. Recuperado de: <https://www.tni.org/files/download/martinez-ley-de-victimas-web.pdf>

Corte constitucional, Sala Segunda de Revisión. (2008). Auto 251 de 2008. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/>

Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. *Revista Internacional Magisterio*, 28, 26–31.

Cortés, P. y Castro, L. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado - Localidad de Usme*.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 10

Bogotá: IDEP.

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

Forero, A. J. (2010). *El campesino Colombiano*. (Editor). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Gaitán, F. (1996). Una indagación sobre las causas de la violencia en Colombia. En: *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*, Malcom Deas y Fernando Gaitán, Fonade, Departamento Nacional de Planeación: Bogotá.

Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre lo efectos invisibles y visibles de la violencia*. Recuperado de: <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>

Garay-Salamanca, J. L., Barberi, F., Prada, G., y otros. (2008). *La población desplazada: la más vulnerable entre las vulnerables en Colombia*. Comisión de seguimiento a la política de desplazamiento forzado: Bogotá, septiembre de 2008, 30 p.

García, S. B. y Ortiz, M. B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Gaviria, L. M. B. y Ospina, S. H. F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Revista Infancias Imágenes*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISSN-e 1657-9089, Vol. 8, N° 1, 2009, págs. 6-17. Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4489>

Gibson, J. J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Classic Edition Nueva York. By Psychology Press. Taylor & Francis Group. Recuperado de: https://daughtersofchaos.files.wordpress.com/2014/05/gibson_occluding-edge_1979.pdf

Jimeno, S. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Editorial Morata. 122p.


Giraldo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona N° 94 (1). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm>

Giroux, H. (2006). *America on the edge. Henry Giroux on politics, culture and education*. New York: Palgrave MacMillan.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. M. (2014). *Metodología de la investigación: (6a. edición)*. México D.F. McGraw-Hill.

Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ediciones Godot Argentina, 2011. 150 p.

Infante, F. (2002). La Resiliencia como proceso. En: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 10

La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). “Violencia estructural: una ilustración del concepto”. *Documentación Social*. N. 131 ISSN 0417-8106, pp. 57-72. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/23375>

Lamus, D. (2001). Persecución y desarraigo: hacia una comprensión de la guerra en Colombia. *En Migrations en Colombie. Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Francia: Université Paris. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/520>

Larousse Diccionario. (2016). Percepción. Tomado de: https://www.diccionarios.com/detalle.php?palabra=percepción&dice_100=on&Buscar.x=0&Buscar.y=0&palabra2

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, Vol 11, n°39, 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>

Lucio, R. A. (1998). Educación, Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias Y Relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*. Julio 1989. Año XI. No. 17.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543- 562.

Martínez, E. R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. *Col. Pensamiento crítico n. 1*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.

Mejía, M. A. (2017). *Sobre la inclusión, a propósito de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado en el Paulo Freire*. Tesis de maestría de educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

MEN (2019). Visión 2019. Propuesta de Educación para discusión. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

Mendoza, A. M. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado. *Revista de Economía Institucional*, vol. 14, n° 26, primer semestre/2012, pp. 169-202.

Menoni, T. y Klasse, E. (2007). Construyendo alternativas al dolor: reflexiones sobre la resiliencia en barrio Casabó, cerro de Montevideo. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 1, 25-39.

Moncada, C. R. (2004). Conclusiones y recomendaciones del seminario nacional sobre derecho a la educación de niños y niñas desplazados y en condición de extrema pobreza. *Plataforma Colombiana de Derechos Humanos*; Bogotá, marzo, 4 p.


Murad, R. (2003). *Estudio sobre la distribución espacial de la población de Colombia*, CEPAL, Serie Población y Desarrollo No. 48.

Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, 1 de agosto N° 94 (1). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm>

Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva*, tr. Manuel Alto, Madrid: Morova.

Niño, J. F. (1999). Las migraciones forzadas de población, por la violencia, en Colombia: una historia de éxodos, miedo, terror, y pobreza. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. 1 de agosto. N° 45 (33). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-33.htm>

Nova, C. M., Arias B. I., y Burbano B. Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 10

a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 27-39.

OCDE/CAF/CEPAL. (2018). *Perspectivas económicas de América Latina 2018: Repensando las instituciones para el desarrollo*, Éditions OCDE, París. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2018-es>

ONU-Hábitat. (2010). *State of the World's Cities 2010/2011: Brinding the urban divide*, Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.

Organización Internacional para las Migraciones. OIM. (2006). *Escuela de Puertas Abiertas: Respuesta Educativa Colombiana a la situación del Desplazamiento Forzado*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID Bogotá,-Colombia. (p.76).

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tIng=es.

Palomar, J. y Gómez, N. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos. *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748002>

Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, Vol. 8, No 22, pp. 187-210.

Pérez Gómez, A. I. (2000). *Las finalidades de la educación*. Madrid. UGT-Escuela Julián Besteiro.

Pizarro, N. (2007). El desplazamiento humano en Colombia: ¿disminuye o aumenta? Universitat de Barcelona Facultat de Ciències Econòmiques i empresarials. Investigación en: *globalización, desarrollo y cooperación*. Recuperado de: http://antiga.observatori.org/documents/Desplazamiento_humano_en_Colombia.pdf

Pulido, N. (2007). Atención educativa para población en situación de desplazamiento: un reto y una oportunidad. *Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía*, n°28, 22-25pp.

Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Revista Educación y Cultura*, n°59, FECODE.

Rendón, O. (14 de junio de 2016). Colombia sería el país con más desplazados internos del mundo. *El Colombiano*. Recuperado de: <http://m.elcolombiano.com/colombia-seria-el-pais-con-mas-desplazados-internos-del-mundo-EN4384262>


Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, número 52, septiembre-diciembre.

Rojas, J. (2007). El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación. *Revista internacional Magisterio*, 28, 16–20.

Ruiz, C. L. J. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el IED Arborizadora Alta*. Tesis de maestría en educación. Universidad Javeriana. Bogotá.

Ruiz, O. J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, pág. 171.

Salgado, C. A. (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 10

campo colombiano, Capítulo 1 en Forero, A. J. (ED) *El campesino Colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Sánchez, T. F. y Núñez M. J. (2001). Determinantes del crimen violento en un país altamente violento: el caso de Colombia. *Repositorio Fedesarrollo*. Recuperado de: https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/2098/Co_Eco_Marzo_2001_Sanchez_y_Nuñez.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sandoval, C. C. (2002). *La investigación cualitativa. Módulos de investigación Social*. Bogotá: ARFO Editores ICFES.

Sarmiento, E. J. P. (2015). Desplazamiento interno por proyectos de desarrollo. *Revista de Derecho*, (44), 1-6. Retrieved April 20, 2019, Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-86972015000200001&lng=en&tlng=es.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España. CEAC.

Segen's Medical Dictionary. (2012). Perception. Recuperado de: <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Perception+%28psychology%29>

Selltiz, C., Wrightsman, L. S. y Cook, S. T. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Edit. Rialp, Madrid, pags. 151-153.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. pp. 100-132.

Tiramonti, G. (2005). La Escuela en la encrucijada en el cambio epocal. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Esp. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

Tovar, A. A. T. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*. Tesis de maestría en educación. Universidad Libre. Bogotá.

Tubino, F. (2005). *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?* Recuperado de: <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98>

Urdinola, P. (2001). La población desplazada interna: el caso colombiano, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], n° 3 2001. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/525>

Uriarte, A. J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, (19), (pp. 61-80). Recuperado de: <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/invSeminario/184-245-1-PB.pdf#page=61>


Utria, U. L. M., Amar, A. J. J., Martínez, G. M. B, Colmenares, L. G. I., Crespo, R. F. A. (2015). *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte, 93 p.

Vallejo, B. G. D. (2011). Calidad de vida en población desplazada por el conflicto interno en Colombia, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], 21 | 2011, Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/3822>

Valles, M. M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid España. 430p.

Vargas, M. L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(0) 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Varguillas, C. C., y Ribot, F. S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 10	

aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13 (23), 249-262.

Vera, M. A., Palacio, S. J. y Patiño, G. L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145. Pág. 12-31. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X>

Vera, V., Parra, F., y Parra, F. (2007). *Los estudiantes invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*. Ibagué: banco interamericano de desarrollo, universidad de rosario, universidad de Ibagué. 198p.

Viloria, M. W. (2014). *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado*. Tesis de maestría en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.

Zuluaga, O; Echeverry, A; Martínez, A; Restrepo, S; Quiceno, H; (2014). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, nº100, FECODE. Recuperado de: <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com>


4. Contenidos

La investigación parte de una problemática presente en una institución educativa pública de un barrio periférico de carácter rural de la ciudad de Bogotá. Estos son lugares receptores de personas venidas de muchas partes del país, dentro de las cuales muchos son campesinos desplazados. Ellos son migrantes que llegaron al sector y fueron construyendo poco a poco el barrio. El colegio público del sector termina acogiendo una variada población y ello debería incidir en la forma como el proyecto educativo institucional se piensa y funciona. Así, este estudio, tiene por objetivo principal establecer la percepción de educación y escuela por parte de la población campesina desplazada que vive en el sector y hace parte de la comunidad académica del colegio, y luego construir una discusión frente a los hallazgos.

En la primera sección se mencionan los antecedentes de este tipo de investigaciones: una revisión de algunos trabajos relacionados con el tema desplazamiento, educación y escuela. Dichos trabajos están enfocados principalmente en las cifras y procesos históricos del desplazamiento y los procesos inclusivos y pedagógicos que realizan las instituciones que acogen esta población. Algunos de estos trabajos hacen un reconocimiento de las voces de niños y adultos en condición de desplazamiento que hacen parte de algunas instituciones educativas formales del país.

En la segunda sección del documento llamada marco conceptual se desglosan los fundamentos teóricos en algunos aspectos importantes de este estudio: la condición del campesino desplazado, la migración y el desplazamiento forzado en Colombia, sus cifras, causas y procesos. También se explican las amplias categorías de educación y escuela, conceptos importantes que serán confrontados con la percepción de estas mismas por parte de los entrevistados en los relatos recogidos. Así mismo se abre un espacio para tratar la noción de percepción con el fin de delinear su significado.

En la tercera sección del documento final se explican los detalles relacionados con el escenario de investigación, el enfoque y otros aspectos del procedimiento de investigación. Se indica, entre

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 10

otras cosas, que se usa la narrativa como mecanismo de investigación. También se explica la forma como se recolectan los relatos sobre las historias de vida y experiencias de personas para describirlas y analizarlas. Se indica que la principal herramienta usada en este estudio ha sido la entrevista en profundidad: una herramienta con un enorme potencial para acceder a la mente y motivaciones de las personas. Tres personas adultas fueron entrevistadas y sus relatos fueron analizados y entrecruzados con las categorías iniciales propuestas en el estudio.

En la cuarta sección de este documento reposan los apartes más importantes de los testimonios de los entrevistados, como resultado preliminar de la investigación. Estas fracciones de los relatos cuentan con anotaciones muy breves por parte del investigador.

En la quinta sección de este informe se analizan con detenimiento las percepciones de los entrevistados frente a los temas principales o categorías de primer nivel originalmente planteadas en el diseño del estudio (procesos de migración y educación, desplazamiento y escuela). Dichas percepciones son analizadas por parte del investigador con ayuda de algunos referentes teóricos. También hay espacio para un grupo de categorías de segundo orden, llamadas emergentes, que han sido mencionadas en la sección anterior, que aportan a la discusión y ayudan a construir un panorama completo sobre la problemática de la escuela y el barrio (violencia, resiliencia, territorio y algunas propuestas de los desplazados para la escuela que ellos quieren).

El informe finaliza con un grupo de conclusiones sobre la investigación y unas consideraciones generales del autor.

5. Metodología


Esta es una investigación de tipo cualitativo donde se usa el diseño narrativo por tópicos explicado por Arias y Alvarado (2012), Coffey y Atkinson (2003), Bolívar (2012) y Hernández, Fernández y Baptista (2014). En este estudio el investigador recolectó relatos sobre las historias de vida y experiencias de tres personas para describirlas, analizarlas y contrastarlas con las ideas de un grupo de referentes teóricos previamente seleccionados.

El propósito principal es indagar como perciben estas personas unos tópicos o categorías principales y para ello se usó una herramienta: la entrevista en profundidad. Las categorías propuestas en el estudio son: migración y desplazamiento, educación y escuela. Los principales hallazgos de los relatos fueron descritos y analizados usando algunos referentes teóricos. Este es un ejercicio que usa el diseño narrativo con el propósito de entender algunos detalles de las condiciones de vida de los entrevistados, además de indagar por la percepción del concepto de educación, lo que significa para ellos la escuela y lo que un lugar como ese les ofrece como población campesina desplazada.

6. Conclusiones

Las principales conclusiones del estudio son:

Los relatos de los entrevistados muestran que sus vidas, como campesinos, estuvieron y siguen conectadas con conflictos y hechos violentos que dejan huellas en sus memorias e inciden en la forma como ven su entorno. El barrio donde habitan estas personas es un lugar particularmente violento con los problemas de los sectores periféricos marginales de las grandes ciudades: construcciones de vivienda ilegales, dificultades con los servicios públicos, pandillismo juvenil,

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de la Vida</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 10	

inseguridad, poca organización comunitaria. La violencia a la que han estado expuestos es principalmente de orden estructural (Galtung, 2004; La Parra y Tortosa, 2003) o aquella que manifiestan los entornos en el ámbito, humano, social y político, una violencia indirecta, solapada, pero igualmente dañina.

A pesar de lo anterior los entrevistados, personas desplazadas, manifiestan comportamientos resilientes en oposición a la dureza de sus entornos, lo que significa que a pesar de las condiciones del contexto donde subsisten, existen fuertes deseos de superación y de reconfiguración de sus intereses y planes de vida.

La escuela es capaz de proporcionar herramientas que favorecen los comportamientos resilientes, demostrando, al menos en estos casos, que una persona con acceso y permanencia en el sistema educativo, sin importar su edad, tiene más posibilidades de aliviar lo que la violencia ha hecho en su vida. Ello demuestra que un colegio de un barrio de periferia rural ofrece más que formación en diferentes áreas del conocimiento y espacios para la interacción social. Desempeña un papel reparador en las comunidades y muestra una credencial protagónica en la construcción de tejido social.

Los entrevistados ven a la escuela y la educación como valiosas oportunidades para sus vidas y aunque podrían percibir el servicio que presta la escuela como un favor providencial de personas bienintencionadas, también saben que ellos tienen derecho a educarse y por ello son capaces de demandar un trato específico y un tipo de educación más acorde con sus intereses.

Los entrevistados ven a la educación y a la escuela como una dupla de conceptos atados entre sí, y aunque estos tienen una relación íntima, son palabras con significado propio y así lo demuestran los testimonios. Según su percepción, la escuela es la encargada de la educación que ellos necesitan para construir sus proyectos de vida, un espacio para la camaradería y cultivar lazos de amistad. La educación es entendida por ellos como la instrucción para la formación en ciudadanía, la capacitación principalmente para el trabajo.

En algunos apartes de los relatos de los entrevistados asoman pequeñas consignas políticas que responsabilizan al Estado de algunas de las problemáticas de la escuela pública en general. Sin embargo también acusan al barrio mismo y sus gentes de los problemas del sector y la falta de iniciativas para identificarlos y tratarlos.

Para los entrevistados el colegio podría pensar sus objetivos basándose en la reflexión de las prioridades para la institución y su comunidad, en este caso incluyendo a las personas migrantes y desplazadas. Es claro para ellos que la escuela solo cobra vida cuando permite que en conjunto (comunidad-profesionales de la educación) se construyan proyectos.

Elaborado por:	Pedro Leonardo Baquero Zambrano
Revisado por:	Luis Fernando Zamora Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	15	09	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	21
Problema objeto de investigación.....	25
Objetivo general.....	26
Objetivos específicos.....	27
Justificación.....	27
1. Antecedentes.....	29
2. Marco conceptual.....	34
2.1. La condición del campesino desplazado.....	35
2.2. Desplazamiento y migración.....	44
2.2.1. Desplazamiento forzado en Colombia.....	44
2.2.2. Migración económica.....	48
2.2.3. Cifras del desplazamiento forzado en Colombia.....	51
2.2.4. Estableciendo las causas del desplazamiento forzado.....	53
2.2.5. Hacia dónde se desplazan: de desplazados del campo a refugiados en la periferia de la ciudad.....	61
2.3. Educación y escuela.....	65
2.4. Percepción.....	78
3. Diseño de la investigación.....	83
3.1. Escenario de investigación.....	84
3.2. Enfoque de la investigación.....	90
3.3. Comenzando la investigación.....	96

	17
3.4. Los protagonistas de los relatos.....	98
3.5. La entrevista.....	101
3.5.1. ¿Qué es la entrevista?.....	102
3.5.2. La entrevista en profundidad.....	104
3.5.3. El guion.....	108
3.6. Cómo se analizaron los relatos.....	113
4. Los relatos de los entrevistados.....	116
4.1. Procesos de migración: el desplazamiento.....	117
4.1.1. Origen y condición del entrevistado.....	117
4.1.2. Migraciones y sus motivos: eventos violentos en sus vidas.....	119
4.1.3. Violencia en su territorio actual.....	123
4.1.4. Resiliencia: actitud ante la vida.....	125
4.1.5. Seguir adelante.....	127
4.2. Educación y escuela.....	128
4.2.1. Su experiencia personal en la escuela.....	128
4.2.2. Lo que desean de la educación y la escuela.....	132
4.2.3. Características del entorno alrededor de la escuela.....	138
4.2.4. Su relación con ese entorno.....	140
4.2.5. Su relación con el campo.....	143
5. Análisis de los relatos de los entrevistados.....	144
5.1. Procesos de migración.....	146
5.2. Violencia.....	150
5.3. Resiliencia.....	156

5.4. Educación, desplazamiento y escuela.....	162
5.5. Territorio.....	179
5.6. Qué desean los entrevistados de la escuela.....	187
6. Conclusiones.....	190
7. Comentarios finales.....	194
8. Referencias.....	196

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Síntesis del guion de la entrevista.....	111

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Sección occidental de la localidad de Chapinero, incluyendo al barrio San Luis (UPZ-89 San Isidro Patios).....	88
Figura 2. Actividades del presente proceso investigativo.....	97
Figura 3. Resumen del proceso de análisis usado en este estudio.....	116
Figura 4. Categorías principales de análisis y categorías emergentes.....	146

Introducción

*“Porque mi personalidad tiene que ver con el campo y si yo la olvido, olvidaría quien soy”*¹ Estudiante de 11 años, del grado quinto de primaria del Colegio Campestre Monte Verde, al ser entrevistada en el Foro Educativo Distrital 2018: Ciudad educadora inclusiva y rural, donde se expusieron de forma preliminar algunos de los hallazgos de este trabajo – Septiembre 7 de 2018.

Colombia es un país con una realidad social particular, un espacio con individuos que pertenecen a pueblos y etnias distintas, con costumbres, tradiciones y lenguas diferentes. Es un país pluricultural a lo largo y ancho de su territorio, en donde personas de orígenes disímiles conviven en los mismos espacios sin percatarse muchas veces de sus diferencias.

Esto se expresa de forma nítida en las grandes ciudades, como Bogotá, y puede verse reflejado en las instituciones educativas, particularmente las públicas, espacios donde confluyen familias y estudiantes con orígenes diversos con pocos elementos comunes, convocadas muchas veces sin que importe su cultura. Así, las instituciones educativas públicas, son convertidas en espacios interculturales, situación que podría, de ser bien manejada, enriquecer los procesos educativos.

Una de las causas en Colombia que origina esa heterogénea presencia de culturas en un mismo lugar es el desplazamiento forzado y la migración, resultado de la violencia, el conflicto armado, la disputa por el control de la tierra y hasta temas ambientales, que obliga a muchas personas, en su mayoría campesinos, a abandonar sus hogares en búsqueda de mejores condiciones de vida. Y no es un problema menor, según la Agencia de la ONU para los

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=fStwn6wjKEw&t=4s>

Refugiados (ACNUR, 2019), somos el país con el deshonroso primer lugar en cifras de desplazados internos, con una total de 7,8 millones de personas al corte del año 2018, lo que muestra la magnitud del escenario.

Esta situación ha originado durante nuestra historia reciente que un creciente número de personas haya abandonado sus tierras y produzca un desbordamiento de la capacidad de respuesta en los centros urbanos receptores. Bogotá ha sido, por supuesto, esa gran ciudad receptora que ha permitido el asentamiento de una buena parte de la población desplazada de otras zonas rurales del país, con el consiguiente aumento del desempleo, agregando precariedad y miseria, un complejo escenario que deben soportar estas personas. De acuerdo con el estudio “El Desplazamiento en Bogotá. Una realidad que reclama atención”, realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Corporación Arco Iris, acerca de la población desplazada que llega a reubicarse en Bogotá: la capital del país se considera como el “...receptor del mayor número de personas desplazadas por causa de la violencia, es decir, el 23% del total de personas que en el país se han visto obligadas a movilizarse y abandonar sus lugares de origen llegan a Bogotá.” (Barreneche, 2004. p. 29). Eso quiere decir que cerca de un par de millones de personas desplazadas ha recibido Bogotá en las últimas décadas. Y acá estamos hablando únicamente de las personas que para las estadísticas han abandonado las zonas rurales por razones violentas para llegar a la ciudad, el número sería todavía mayor si incluimos a todo aquel que voluntariamente decide abandonar el campo porque no encuentra alguna fuente de trabajo digna o porque desea realizar estudios técnicos o superiores.

La situación es particularmente dramática en las zonas suburbanas de la ciudad donde habitan las personas de los denominados estratos bajos, con menores oportunidades de empleo y sin vivienda digna. Bogotá, nuestra capital, debido a su tamaño, a la dinámica social y económica

que globaliza, y a la permanente situación de violencia del país, ha venido recibiendo, en conclusión, un gran número de desplazados. En general, los campesinos desplazados y demás habitantes de zonas rurales llegan a la ciudad y terminan acomodándose en los bordes de la ciudad, allí, en algunos casos, invaden terrenos y se ubican en anillos periféricos de los barrios ya formados. Esa es precisamente la situación que caracteriza el barrio San Luis de la Localidad de Chapinero de Bogotá, lugar donde se realiza este estudio, ubicado en el kilómetro 5 de la vía hacia el municipio de la Calera, muy cerca del límite geográfico de dicho municipio, al borde de la capital.

En este lugar existe una realidad formada por varias culturas, pero éstas difícilmente interactúan entre sí, más bien existen y tienen por separado sus propias dinámicas y, para complicar más el asunto, desde los espacios educativos existe poco reconocimiento de la situación y menos aún acciones curriculares o pedagógicas para hacer frente al tema. Por eso es necesario analizar cómo ven las personas desplazadas al colegio y en general al proceso educativo. Ello puede ser una herramienta que contribuya en la planeación, organización y práctica académica orientada a ofrecer herramientas para construir un proyecto de vida acorde con la situación de desplazamiento que viven algunas de las familias del sector, y así comenzar a replantear el sentido de la educación y la escuela.

Esta no es una situación particular, ya que en muchas zonas de nuestro país y de América Latina los niños de origen campesino, en las escuelas rurales, no reciben una educación adaptada a su contexto, sino una educación urbana que no tiene relación con el medio rural.

Así pues, es pertinente hacer un análisis profundo del fenómeno educativo en una zona de la periferia metropolitana de la Capital de tal forma que se responda: ¿cómo ve la población desplazada la educación y la escuela? ¿para ellos la escuela ofrece herramientas para sus vidas?

¿se respetan sus saberes como elementos para construir conocimiento local, para permitir el diálogo cultural? Desde su punto de vista ¿la escuela responde a las necesidades particulares del contexto y ofrece una verdadera oportunidad para este sector?

Por tal motivo y con la intención de empezar a comprender el asunto, hay que empezar por entender qué tenemos allí. Es necesario empezar a familiarizarnos con los orígenes, visiones, e historias de vida de algunos de los pobladores del barrio.

Esta investigación se realizó, como ya se mencionó, en el barrio San Luis de Bogotá. El autor del presente estudio es docente de la jornada tarde y noche del colegio público del barrio, que es el principal centro educativo del sector. Este es un lugar que hace parte de la periferia bogotana y se originó décadas atrás como resultado del asentamiento de personas de origen campesino al lado de la carretera intermunicipal que comunica a Bogotá con La Calera. Tiempo atrás era una zona eminentemente rural, de habitantes campesinos, pero gradualmente fue atrayendo pobladores de todos los estilos, provenientes de muchas partes del país. Es aquí donde se origina la investigación, que pretende indagar sobre la percepción que tienen los pobladores del barrio sobre la educación y la escuela.

Fueron escogidos algunos de los pobladores del barrio, por motivos investigativos, personas ligadas de forma directa con el colegio público del barrio, individuos de origen campesino y que tiempo atrás dejaron sus sitios de origen por diferentes motivos para llegar a ocupar un lugar en este sector. Las personas seleccionadas son o fueron estudiantes de la institución y de ellas se entrevistaron cuatro, quienes, con interesantes historias de vida y con la voluntad correspondiente, decidieron compartir sus testimonios con el investigador. Tres de esas entrevistas fueron de personas elocuentes y serenas, que contaron detalles personales, relatos que en los tres casos, no habían sido contados antes en ningún otro espacio.

Este documento está dividido en varios capítulos que contienen la información total de este estudio así: La sección preliminar, con la introducción al tema y el planteamiento del problema, así como los objetivos y la justificación. Una sección número uno, donde se construyen unos antecedentes con otros trabajos investigativos sobre el tema. Una sección número dos donde se hace una revisión de literatura de las categorías iniciales planteadas para la investigación, una sección número tres donde se abordan aspectos de la metodología y las herramientas usadas en el estudio. Una sección cuatro con los respectivos resultados y el análisis de los mismos y una sección final con unas apropiadas conclusiones y consideraciones finales sobre el ejercicio investigativo.

Problema objeto de investigación

El desplazamiento forzado y la migración interna en nuestro país como foco de investigación ha sido un fenómeno ampliamente estudiado, han sido analizadas cifras e impactos en la historia, dinámica social y económica en nuestro entorno. El problema radica cuando se indaga por estudios relacionados con el ámbito educativo y la relación de la escuela con el desplazamiento. Es claro que la educación y la escuela no pueden adoptar una posición de indiferencia ante la magnitud de dicho problema, sin embargo son pocas las iniciativas de orden educativo y pedagógico realizadas.

Algunos trabajos se han centrado en caracterizar a la población desplazada, hablar de sus orígenes y de los motivos que las llevaron a migrar, otros estudios se han centrado en revisar las políticas que protegen a dicha población y las iniciativas de gestión pedagógica para atender las mismas, otros más se han enfocado en la forma como las instituciones, docentes y directivos ven

al desplazado, pero no existen iniciativas que se preocupen por saber, de primera mano, qué piensa el desplazado sobre la educación y la escuela. El desplazado como protagonista del asunto se convierte en el punto central de las discusiones pero en muy pocas ocasiones y espacios se ha hecho la tarea de indagar sobre su visión de la educación y la escuela.

Este trabajo pretende precisamente, como ejercicio exploratorio, establecer la visión que tiene el campesino desplazado sobre la educación y la escuela y determinar qué elementos, más allá de lo obvio, influyen en dicha mirada. Ellos son sujetos que protagonizan una realidad social e histórica en nuestro país y su particular manera de contar sus historias de vida merece ser analizada. Este estudio pretende también, establecer lo que esperan de la escuela, la forma como su vida influye en dichas exigencias y plantear una narrativa que discuta el tema apoyada en puntos de vista de algunos referentes teóricos.

Es así que se plantea este estudio la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de educación y escuela que poseen los desplazados de la comunidad de la Institución Educativa Distrital Rural Colegio Campestre Monte Verde?

Objetivo general

El objetivo general de este estudio es, teniendo en cuenta lo descrito: Establecer la percepción de educación y escuela por parte de la población campesina desplazada del Barrio San Luis, localidad de Chapinero, Bogotá.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de esta investigación son tres y están a continuación:

1. Entender qué elementos ayudan a construir la visión de educación y sus alcances, por parte de las personas campesinas desplazadas, que hacen parte de la comunidad del barrio San Luis, Localidad de Chapinero, Bogotá.
2. Describir la realidad vivida en la periferia bogotana por algunos de los habitantes del barrio San Luis y la relación con la escuela, por medio de los relatos de los entrevistados.
3. Discutir los hallazgos, usando algunas referencias bibliográficas pertinentes, para poder comprender, desde la visión de los entrevistados, la relación entre la realidad de los campesinos desplazados y el proceso educativo que se desarrolla en el colegio del barrio San Luis.

Justificación

El desplazamiento forzado es un tema del que se ha escrito bastante, siendo abordado desde múltiples ópticas. Pero de lo que se ha escrito e investigado poco es sobre los aspectos que influyen en el proceso educativo de la población desplazada. Y aunque existen estudios al respecto, muy pocos se han referido a la forma como ellos ven la escuela y la educación, lo que esperan de ella o incluso la manera como ellos creen que debe apoyarlos.

Todavía hace falta realizar investigaciones en contextos locales específicos o dentro de instituciones educativas que sirvan como insumos para conocer la percepción que dicha población tiene sobre la educación, todo con el propósito de entender el panorama del asunto y tomar

medidas o emprender proyectos que resulten acordes con sus demandas y necesidades.

Por ese motivo la presente investigación avanza en este terreno poco tratado y quiere servir, como estudio exploratorio, de base para futuros trabajos en la materia. En este tipo de investigaciones es habitual que la visión del experto en el área esté clara y bien explicada, pero pocas veces se permite escuchar las voces de las poblaciones protagonistas, quienes al final conviven con el problema. La visión de ellos es clave y demuestra un conocimiento propio, un saber desde lo práctico, desde la vida cotidiana, además permite entender elementos poco conocidos por los expertos, situación que puede ayudar a redirigir las investigaciones de corte social.

La presente investigación aspira a dar un paso en esa dirección, quiere determinar cómo ven la educación las personas desplazadas y la forma como la escuela impacta, o no, en sus vidas. Y aunque el estudio solo se limita a explorar algunos de los aspectos más importantes, y recoge los relatos de unos pocos de sus habitantes, puede ayudar a la institución educativa del barrio y demás entidades de orden socioeducativo de la zona a comprender una realidad y emprender iniciativas para abordar el tema.

Solo cuando escuchamos a nuestro interlocutor, como profesionales en el área educativa, comprendemos sus verdaderas carencias y angustias, y esa tarea muchas veces se deja a un lado por considerarla de poca importancia. Al acceder para hacer eco de sus demandas lo entendemos mejor y podemos ayudarlo de forma más contundente. Además, al trabajar con poblaciones y entender cómo perciben algo que les interesa, en este caso la educación, la escuela cobra sentido, porque ella solo atiende a su razón de ser cuando permitimos que se retroalimente con las opiniones de sus protagonistas principales: las personas de la comunidad.

1. Antecedentes

Como se mencionó anteriormente, existen investigaciones que se han referido al tema que nos compete, la población desplazada, la educación y la escuela. Las miradas han sido diversas y enfocadas desde muchos ángulos. Se han analizado detalles relacionados con el acceso y permanencia en el servicio educativo, cifras y caracterización del fenómeno en algunas escuelas, así como aspectos legales relacionados con el problema, los conflictos en ese contexto en el ámbito psicológico, y más ampliamente la visión relacionada con la inclusión y procesos curriculares para tratar a la población desplazada en la escuela. Algunos de dichos trabajos y sus detalles más importantes serán descritos a continuación.

Un trabajo que ejemplifica el tema de los aspectos legales es el de Cifuentes y Rodríguez (2007) titulado: *Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar*. En este trabajo se muestra la aplicabilidad de la Circular 020 de 2000, que ampara el servicio educativo a los niños y niñas desplazados por la violencia en el ámbito educativo, en seis (6) instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar, de Bogotá. De igual manera expone un breve panorama histórico del proceso de desplazamiento forzoso en Colombia y de las instituciones tanto nacionales como internacionales que brindan apoyo a la población víctima de este flagelo.

Una investigación que se detiene en el caso específico de las cifras del fenómeno en las instituciones educativas de toda una localidad de Bogotá es el trabajo de Cortés y Castro (2005) titulado: *Usme y desplazamiento forzado, integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento*. Una detallada investigación que se preocupó por comprender la problemática

del desplazamiento forzado y el impacto que este fenómeno tiene en la dinámica de las instituciones educativas de la localidad de Usme, desde el análisis del entorno social. El estudio reconstruyó las cifras del fenómeno en la localidad, habló de los orígenes de esta población, su especial vulnerabilidad y recalcó la necesidad de atender a los jóvenes y niños desplazados desde lo psicológico, social y educativo.

Diversas investigaciones han tocado el tema de la inclusión de esta población, siendo este el tema más recurrente al hablar de población desplazada y la escuela. Uno de los trabajos más extensos y bien elaborado es el de Nova, Arias y Burbano (2015) titulado: *Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas*. En esta investigación, desde la mirada de la pedagogía crítica, se presenta un acercamiento a las prácticas pedagógicas en instituciones educativas colombianas que atienden a estudiantes en situación de desplazamiento. El estudio de corte etnográfico explora si estas son prácticas inclusivas -o no- de la gran cantidad de niños y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado. En él se entrevistó a estudiantes, docentes, administrativos y se realizaron observaciones de los espacios escolares donde se implementan las prácticas pedagógicas en colegios que incluyen las regiones centro, norte, oriente y occidente del país. La información obtenida dejó ver cómo las instituciones dan entrada a la totalidad de la población desplazada que a ellas llega, pero las prácticas pedagógicas homogenizadoras no fomentan la autodeterminación. El trabajo concluye, que en muchos casos, las acciones “inclusivas” se quedan en superficiales acciones culturales, que de fondo no reflejan la existencia en el currículo de políticas encaminadas a un tratamiento diferencial de los estudiantes que han sido desplazados. En el trabajo se sugieren lineamientos generales para el tratamiento pedagógico de este tipo de población.

Otro trabajo encontrado sobre el tema de la inclusión, el desplazamiento y la educación es el de Tovar (2016), de la maestría en educación de la Universidad Libre, *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa pedagógica desde las narrativas*. El trabajo buscó el planteamiento de una alternativa didáctica que favorezca el proceso de inclusión educativa de los niños y niñas en condición de desplazamiento y para ello partió de la identificación de los factores educativos comunes y específicos de este grupo de población en relación a las políticas de inclusión.

Otro trabajo de tesis es el de Ruiz (2010) de la maestría en educación de la Universidad Javeriana, *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el IED Arborizadora Alta*. En esta investigación se realizó un análisis de contenido a un grupo de entrevistas a profundidad, para definir los procesos que se llevan a cabo en la gestión curricular de la institución al incluir niños víctimas del desplazamiento forzado. Dentro de las conclusiones se recomiendan acciones tendientes al mejoramiento de la garantía del derecho a la educación impartida a los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado.

Otra interesante investigación es la de Mejía (2017) de la maestría de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado: *Sobre la inclusión, a propósito de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado en el Paulo Freire*. El trabajo como estudio de caso, muy bien hecho vale la pena mencionar, entrega una revisión de las definiciones y directrices emitidas a nivel normativo y legal, para responder a la caracterización y atención educativa de este grupo poblacional. También muestra que existe una tensión entre estas normas y las opiniones manifestadas por parte de quienes, en el día a día de la escuela, dinamizan la labor pedagógica: los maestros. El trabajo muestra que, a pesar de las múltiples directrices para incluir estudiantes en situación de desplazamiento forzado en la escuela, los esfuerzos terminan siendo iniciativas

aisladas y personales de los distintos miembros de la comunidad educativa. Este trabajo hace una tarea importante al dar la voz a los estudiantes, lo que permitió exponer sus expectativas y necesidades frente a la escuela que los recibe y frente a la cuál ellos esperan. El trabajo indica, entre otras cosas, que los niños identifican el acto del desplazamiento como un acto de abandono del lugar de donde se estaba, en la mayoría de los casos producto de la hostilidad. También menciona conmovedoras historias que explican el impacto que tuvo este evento en su familia, las dinámicas de la escuela y la necesidad de guardar silencio sobre los hechos. Y aunque el objetivo principal del trabajo fue hablar de la inclusión como herramienta educativa y se centró en la forma como los maestros entendían y aplicaban el concepto, es un trabajo poderoso en el sentido de que es de los pocos que pone sobre la mesa las necesidades, imaginarios y expectativas de algunos niños víctimas del flagelo del desplazamiento y lo contrasta con lo que les ofrece la escuela.

Una tesis que hace la revisión de la percepción de una noción por parte de la población desplazada es el trabajo de Viloría (2014) de la maestría en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). El trabajo es titulado: *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado* y tuvo por objetivo caracterizar la percepción que tienen los estudiantes, víctimas del desplazamiento forzado, sobre los constitutivos del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, permanencia y calidad) en la institución educativa San Cristóbal Sur (Jornada Nocturna). En él se detallan experiencias vividas entorno al desplazamiento forzado y se enuncia la necesidad de la garantía del derecho a la educación a partir de la revisión de la acción de la institución educativa. Algunos de dichos testimonios de personas desplazadas textualmente indicaron que: fueron sacados a la fuerza de sus territorios, vivieron asesinatos, encontraron refugio en la ciudad de Bogotá y que aquí están recibiendo

educación y ayuda económica, incluso, un testimonio se refiere a la vida de una mujer que hoy es líder comunitaria, que trabaja por los derechos de las mujeres, que desea emprender estudios en trabajo social y psicología. El trabajo concluye, entre otras cosas, que las tareas y estrategias dirigidas por parte de la institución para enfrentar la atención de población desplazada son mínimas ante la dimensión del problema. También concluye que el desplazado no percibe que su derecho a educarse se cumpla a carta cabal y por ello está en una posición altamente vulnerable, así que la institución debe trabajar por hacer seguimiento, prevención y acompañamiento de esta población.

Otra investigación que puso a hablar a la población desplazada y su visión de la escuela es el trabajo de Ballesteros, Noreña y Sánchez (2012), de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, titulado: *Significados que construyen sobre el desplazamiento forzado los estudiantes del colegio Camilo Daza de San José de Cúcuta*. El estudio realizado en torno a construcción de significados en medio de situaciones de violencia, a partir de estructuras narrativas utilizadas para interpretar las vivencias propias y comunitarias fue adelantado con estudiantes víctimas del desplazamiento forzado del colegio Camilo Daza de la ciudad de Cúcuta. La investigación realizada accedió mediante la escucha de las voces de estudiantes víctimas del desplazamiento, y buscó comprender el significado que para ellos han simbolizado la experiencia del desplazamiento en sus vidas. El trabajo indica, entre otros asuntos, que existe una pobre intervención de los maestros frente a las burlas de los compañeros que reciben los niños desplazados, asunto que carece de alguna acción pedagógica reflexiva. También señala que los estudiantes desplazados incluyen en sus discursos un énfasis en la normalidad para proteger la imagen que poseen de sí mismos, al reclamar que son normales y, por tanto, iguales, ellos prefieren su invisibilidad y permanecer en el anonimato como mecanismo para ocultarse y

defenderse. El trabajo por otra parte concluye que, aunque el MEN propone como política educativa la inclusión, la realidad de los estudiantes desplazados rebasa a las instituciones educativas porque escasean las herramientas necesarias a nivel pedagógico, psicológico y social para posibilitar verdaderos procesos de integración y adaptación a los nuevos ambientes escolares. La investigación también resalta que el colegio es una de las principales instituciones de socialización que, mediante un trabajo articulado con la intervención de otras entidades, ha contribuido en la reconstrucción de identidad de los estudiantes víctimas del desplazamiento.

Para finalizar y luego de hacer una exploración de los trabajos en la materia, queda clara la necesidad de poner a hablar al campesino desplazado. Es importante escuchar su voz y sus demandas. Los temas: desplazamiento, la escuela y los procesos inclusivos, han sido tratados con generosidad, pero en pocas investigaciones se ha puesto en un lugar preponderante al pensamiento del verdadero protagonista. Es imperioso que él cobre relevancia y se permita que su sentir guíe los procesos educativos que lo rodean.

2. Marco conceptual

A la hora de abordar los referentes conceptuales de este estudio y construir un marco de ideas que ayuden a comprender el mismo, y antes de hablar de las categorías principales del estudio, es necesario detenernos en el objetivo inicial de la investigación. El objetivo del estudio tiene como protagonista al campesino desplazado, como actor central del estudio, por ese motivo comenzaremos por ahí, delimitando sus características, definiendo sus orígenes, caracterizando su forma de vida al arribar a la ciudad en condición de desplazado. El propósito también es enmarcarlo dentro del complejo fenómeno histórico del desplazamiento en el país y explicar su

relación con el proceso educativo que ellos demandan.

Como ya fue mencionado, el presente estudio parte de unas categorías de análisis iniciales que se desprenden de una problemática particular. Dichas categorías seguidamente permitieron la construcción de un guión y unas subsiguientes entrevistas, como insumo principal del proceso de recolección de información. Estas categorías son: población campesina desplazada y los hechos ligados: el desplazamiento o los procesos de migración como fenómeno violento y “educación y escuela” como una dupla íntimamente relacionada (ya se explicará más adelante porque, aunque son dos conceptos distintos, para el caso de este estudio tienden a agruparse). En los siguientes apartados hablaremos sobre el campesino desplazado y el fenómeno del desplazamiento en el país con el fin de construir el marco conceptual adecuado que permita entender el problema principal de este estudio.

2.1. La condición del campesino desplazado.

Para comprender la realidad de los campesinos víctimas del desplazamiento es necesario hablar de su origen y su entorno. Al definir las características del campesino podemos delimitar los múltiples procesos que lo aquejan y entender su situación. Para este estudio partiremos de las definiciones planteadas por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) (2017) que, desde diferentes dimensiones, define al campesino colombiano. En primer lugar, desde la dimensión socio cultural, el ICANH indica que los campesinos son sujetos que existen en el campo, quienes generan pertenencias y representaciones a partir de su arraigo con la tierra, sustentadas en sus conocimientos, sus memorias y sus formas de hacer transmitidas entre generaciones. El ICANH también muestra que los campesinos, en su dimensión espacio-territorial, no son todos los habitantes del campo y del mundo rural, lo que permite intuir que

tampoco el campesino deja de serlo cuando se va a vivir a la ciudad, esto debido a que sigue teniendo un vínculo estrecho con la naturaleza y aunque está dispuesto al intercambio cultural con otras comunidades y pueblos, sigue emparentado de forma perpetua con la tierra y el territorio que lo vio nacer. Así mismo el campesino es un ser caracterizado por la lucha en cualquier escenario donde esté, que pelea por integrarse a una sociedad pero que desafortunadamente ella no lo reconoce (Salgado, 2010).

De la misma forma estamos de acuerdo con el concepto de Salgado (2010) anteriormente indicado: el campesino es un ciudadano que reclama y necesita que la sociedad lo deje ser él mismo, pero la sociedad le inhibe su realización porque permite la perpetuación del sistema latifundista que le restringe el acceso a la tierra. Además, las entidades y programas estatales, y no estatales, que deben brindar el soporte financiero, tecnológico y comercial a la producción agropecuaria son insuficientes y en no pocos casos discriminan en su contra.

Ahora, estos no son los únicos inconvenientes con que tiene que convivir el campesino. Ellos también tienen una relación con el fenómeno migratorio y el desplazamiento, tema central del presente estudio. De acuerdo con el Registro Único de Víctimas (RUV) el 87 por ciento de las personas desplazadas provienen de zonas rurales, en otras palabras, 9 de cada 10 personas desplazadas han salido forzadamente del campo colombiano. O dicho de otra forma: la mayor parte de los desplazados son personas con un vínculo estrecho con el campo. Este dato confirma que el desplazamiento forzado ha tenido un impacto muy grande en la población rural del país, la cual está compuesta principalmente por campesinos, además de pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Eso quiere decir que el desplazamiento ha producido una reconfiguración poblacional que, ante la imposibilidad del retorno, ha implicado un abandono del mundo rural, que genera una profunda transformación en el campo, en el campesinado colombiano y en los

otros grupos étnicos mencionados.

En este estudio daremos prevalencia al campesinado precisando, como ya se ha dicho, que ellos no son los únicos desplazados del país. Como ya se mencionó, el fenómeno del desplazamiento forzado lo padecen los habitantes de las zonas rurales, que son de orígenes y culturas diversas, y todos ellos, incluyendo los campesinos, han tenido que sobrellevar el problema de forma intensa.

El panorama para el campesino y su familia es particularmente complejo cuando el desplazamiento, como elemento adicional de trascendencia histórica en la realidad de nuestro país, se presenta a su puerta. Forero (2010) pasa a explicar:

El cuadro del desconocimiento y de los obstáculos para el desarrollo de la producción campesina se agudiza, hasta el extremo de crear una gran catástrofe social y económica, con el desplazamiento forzado generado por los actores armados del conflicto que vive el país. El desplazamiento ha implicado la usurpación de las tierras, las viviendas, los animales y las herramientas de decenas de miles de familias y ha conducido a la miseria miles de hogares campesinos que han sido arrastrados brutalmente hacia unas ciudades que no tienen la capacidad de asimilar a los perdedores de la guerra. Aquí no estamos ante el cuadro alegre del campesino que va a su pueblo o a su ciudad un domingo cualquiera, ni se trata de un migrante que busca la forma de instalarse en otro sitio que le brinde mejores oportunidades. El desplazamiento forzado significa el desarraigo de una multitud de seres humanos que tenían su propio mundo, y habían construido una parte de la nación, en los campos colombianos (p.5).

La mayoría de estos campesinos que se vieron obligados a dejar sus cultivos y sus granjas para buscar refugio en las ciudades lo hacen para salvar su vida y preservar la integridad de los

suyos. Amenazas, masacres, violaciones, desapariciones forzosas, asesinatos selectivos: el campesino colombiano ha tenido que vivir toda clase de atropellos. El problema continúa cuando muchos de ellos han tenido que llegar a las ciudades a padecer otro tipo de problemas graves, estrés, y angustia. Algunos acaban perdiendo su identidad, sus posesiones, el derecho a acceder a la salud y hasta sus seres queridos.

El desplazamiento forzado, y cualquier otra forma de migración, genera en los sujetos sociales que la padecen, repercusiones negativas de índole psicológica, económica y sociocultural, así como también un desajuste y problematización en la manera tradicional de entender la educación. Las poblaciones que tienen que migrar experimentan dolor y angustia por las pérdidas que tienen que asumir: muerte de familiares, separación de seres queridos, pérdida de bienes materiales, abandono de las residencias y lugares de vivienda donde se dejan también las rutinas personales, familiares y comunitarias, las cuales hacían parte del proyecto de vida. Estas personas empiezan a vivir en incertidumbre y ansiedad, que generan las alteraciones abruptas en la composición de los grupos familiares que sufren cambios en las rutinas de la vida personal y comunitaria (Albán, 2012).

Las familias campesinas que viven el desplazamiento generalmente expulsadas de ámbitos rurales sufren alteraciones en prácticas habituales como el acceso al trabajo, las actividades sociales y de esparcimiento, su forma de vestir, de alimentarse y de interactuar. Muchos de ellos, al llegar a las ciudades y ubicarse en zonas marginadas, quedan excluidos de las redes sociales, productivas y de participación ciudadana propias de las urbes. Si bien hay características que diferencian culturalmente a los grupos en situación de desplazamiento de las comunidades receptoras, hay algunas que comparten, entre ellas la pobreza. Ello hace que disminuyan sus

oportunidades para acceder a condiciones mínimas de salubridad, servicios públicos, fuentes de trabajo y educación.

Desde aquella condición de pobreza se habita en zonas con alto índice de hacinamiento, con dificultades para conseguir alimento, sin oportunidades para crear una fuente de sustento que reporte ingresos. En estas condiciones son los niños, las niñas y jóvenes quienes quedan en riesgo por exposición a redes de delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas, abuso y promiscuidad sexual. Los niños, niñas y adolescentes colombianos en situación de desplazamiento forzado son las víctimas más débiles e indefensas del conjunto de la población desplazada por el conflicto armado en el país, y al mismo tiempo, son duramente golpeados por crímenes y condiciones estructurales de supervivencia que escapan por completo, tanto a su control y su responsabilidad, como a su capacidad de resistir o de responder, marcándolos de por vida al incidir negativamente sobre su proceso de desarrollo individual (Corte constitucional, Sala Segunda de Revisión, Auto 251 de 2008).

Frente a estos hechos es evidente que estos grupos de personas migrantes tienen, en primer lugar, una necesidad urgente de encontrar rutas y formas de integración con las comunidades receptoras y en segundo lugar, requieren de ayuda para superar condiciones de pobreza, vulnerabilidad y marginalidad. En palabras de la Corte Constitucional: “Las personas desplazadas por la violencia se encuentran en un estado de debilidad que los hace merecedores de un tratamiento especial por parte del Estado” (Corte constitucional, Sala Segunda de Revisión, Auto 251 de 2008).

Aunque existen diversos organismos estatales, no gubernamentales e internacionales asignados a dicha tarea, están llamadas también a cooperar las instituciones educativas. La escuela juega un papel importante como eje articulador para organizar estrategias de atención integral

desde lo curricular y pedagógico, para promover el mejoramiento de las condiciones de familias campesinas en estado de desplazamiento.

Esta situación es particularmente dramática en la ciudad de Bogotá en cuanto a que, según cálculos de ACNUR (2003), un 66% de la población desplazada (principalmente de origen campesino) que llega a la ciudad de Bogotá es menor de edad, situación que plantea un reto enorme para el Distrito Capital. Esta alarmante cifra pone sobre la mesa la gravedad de la crisis humanitaria que afecta a la población la ciudad, como fenómeno con tendencia creciente, y muestra la necesidad de tomar acciones colectivas, desde todos los ámbitos, particularmente el educativo, para atenderla.

Los colegios pues, deben sortear con inteligencia esta situación y planear los posibles escenarios de orden pedagógico y administrativo que se presentan al acoger población campesina en condiciones de desplazamiento o migración. Habitualmente los niños y niñas pertenecientes a estas familias llegan a las comunidades receptoras en momentos en que los procesos de matrícula están cerrados, generalmente en condiciones de extraedad, habituados a metodologías de trabajo y aprendizaje diferentes, sin como acceder a uniformes o libros. Adicionalmente muchos de estos niños y sus familias prefirieren volverse invisibles y hacerse notar lo menos posible, por miedo o porque no quieren que los reconozcan por sus diferencias culturales (vestuario, dialecto o fisonomía) y ser víctimas, nuevamente, de algún tipo de rechazo (Pulido, 2007).

En algunos espacios educativos que acogen población campesina desplazada, los menores pueden ser víctimas de discriminación y señalamiento. Es habitual que algunos de estos niños sean denominados los ‘extraños’, los del lenguaje ‘raro’, los ‘desplazados’ y en algunos casos hasta son calificados como colaboradores de uno u otro grupo armado.

En este sentido estos niños y sus familias, que ya viven el rigor de las condiciones

económicas de las personas desplazadas ubicadas en los barrios marginales de las ciudades, deben vivir los problemas psicológicos como consecuencia de la dramática experiencia vivida signada por el terror y la muerte y la estigmatización que de ellos hace la sociedad, que en algunos casos los victimiza, pero que en muchos otros los señala como responsables de nuevas situaciones sociales de las comunidades o barrios.

Los obstáculos educativos refuerzan la problemática del progresivo deterioro de las condiciones de vida de estos infantes que se ven presionados a cumplir con otros diversos roles que no les pertenecen al interior de los hogares. La deserción escolar en este sentido va cobrando una alta cuota y quienes logran entrar a las escuelas urbanas presentan problemas de socialización debido al rechazo, a los miedos que les impiden una inclusión plena en los nuevos espacios escolares, como consecuencia de la incorporación abrupta en un medio cultural distinto. Incluso, como muestran algunos estudios, la escuela sería un espacio de estigmatización que algunas veces permite la normalización de prácticas discriminatorias en contra de los niños campesinos desplazados (Álvarez, 2006; Camargo, 2016; García y Ortiz, 2012; Gaviria y Ospina, 2009; Vera, Palacio y Patiño, 2014).

Esa condición de “diferente” aflora en las relaciones con sus compañeros que no escapan a recordarles su situación, a marginarlos por el “peligro” que representan, o porque además de desplazados son campesinos o pobres (Albán, 2012).

Es por eso que las instituciones educativas deben garantizar que estos niños puedan hacer ese tránsito con libertad y no solo hablamos de ingresar o salir de la matrícula de la institución educativa en cualquier momento del calendario académico como lo ordena la Ley 387 de 1997, hablamos de condiciones que les posibilite participar de un proceso pedagógico adaptado a sus

necesidades afectivas y culturales, a actividades que reconstruyan su autoestima, que apunten al dialogo cultural.

En este punto una alternativa interesante es darle cabida a la educación intercultural, la cual tendría el reto de atender una diversidad que aparece en el plantel educativo sorpresivamente con su carga de frustraciones, temores y desarraigos desde una perspectiva de derechos, como argumenta el peruano Fidel Tubino (2005): “La educación intercultural no debe ser, sin embargo, la misma para todos. Debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias. No debe ser homogeneizante. Debe ser heterogénea”.

La nueva otredad de las niñas y niños y sus padres campesinos en situación de desplazamiento ha sido atendida sin la formación suficiente de los docentes del sistema educativo ante un hecho cuya comprensión se hace difícil, por las condiciones que estos presentan, dada su temible experiencia y porque el sistema educativo no se ha pensado a partir de una realidad con este tipo de acontecimientos.

Diversas son las experiencias escolares existentes actualmente en Colombia para enfrentar la problemática del desplazamiento en la escuela, tanto de parte del Estado como de las mismas comunidades y planteles educativos, como diversos los enfoques y perspectivas. Se puede resaltar el programa de la Organización Internacional para Migraciones-OIM con el apoyo del Ministerio de Educación y el Instituto de Bienestar Familiar-ICBF denominado “Escuela de puertas abiertas” en el cual se atiende la problemática de manera diferenciada para niños y niñas, educación para jóvenes y educación para adultos; los modelos educativos de aceleración del aprendizaje y el bachillerato por ciclos para atender el problema de extraedad o abandono y retorno a la escuela, que presentan muchos de los niños y niñas en condición de desplazamiento.

Vallejo (2011) señala que la pérdida de los seres queridos, el abandono de la tierra, y la salida de su región producen en los desplazados campesinos diversos sentimientos de impotencia, tristeza, ansiedad y depresión que corren el riesgo de convertirse en comportamientos hostiles hacia ellos mismos o hacia su entorno, entonces la pérdida, aparte de ser física, es emocional, pues genera un vacío psicológico nutrido por la inestabilidad psíquica. Además de la disgregación de sus redes sociales, el cambio brusco producido por el desplazamiento, suscita niveles de estrés altos en las víctimas, cambios conductuales y emocionales negativos que pueden llevarles al deterioro físico, social y personal.

En síntesis, para quien escribe estas líneas, queda claro que los campesinos desplazados y los migrantes en general han sido tratados con desprecio, discriminados por una condición que nunca buscaron, siendo los protagonistas de estadísticas e indicadores por parte del gobierno, ONG's y hasta las mismas escuelas, pero tratados como simples números, como cifras, despojando de sí todo el lado humano.

Con la revisión teórica hecha anteriormente se entiende que vida digna no solo se restringe a la satisfacción de necesidades básicas y en este sentido no puede hablarse de recuperación de dignidad porque se les da atención médica, trabajo, en algunos casos vivienda o por qué se les permitió matricularse en el colegio del barrio. Aunque estos son aspectos que estabilizan su compleja transición entre el campo y la ciudad, la calidad de vida sigue estando en juego por el estado emocional en condición de víctima del desplazamiento.

Para el investigador de este trabajo, quien se desempeña como docente de una institución educativa distrital de un barrio de la periferia de la ciudad, que acoge una gran cantidad de familias campesinas desplazadas, es un asunto de enorme importancia, pues plantea un gran reto al maestro como profesional, al ser obligado a pensar en un verdadero proyecto educativo que

atienda a la diversidad y que promueva la formación de actitudes de tolerancia, respeto y solidaridad con esta población.

2.2. Desplazamiento y migración

Aunque ya hemos hablado de las características del campesino desplazado como protagonista principal del estudio, como centro de atención de la investigación, es necesario dedicar unos párrafos a describir el fenómeno causante de esta condición: el desplazamiento. En este estudio ese es el problema nodal con el que ciertamente tienen que convivir sus protagonistas. Ellos son campesinos migrantes y desplazados (ambas situaciones son indiscutibles en todos los casos) y es un rótulo que los hace particularmente vulnerables. Para continuar entendiendo esta categoría y comprender la magnitud del problema será analizada la información en los siguientes subtemas: el desplazamiento forzado en Colombia, la migración económica, las cifras del desplazamiento forzado en el país, las causas del desplazamiento y hacia dónde migran los campesinos desplazados.

2.2.1. Desplazamiento forzado en Colombia

El desplazamiento forzado es un fenómeno altamente complejo, que vincula diferentes eventos sociales y políticos, que suele separarse de otras situaciones igualmente dramáticas como la migración económica, que será tratada páginas más adelante en este mismo capítulo. Pero para entender el desplazamiento forzado en el país, primeramente debemos remitirnos a las definiciones por parte de los expertos y la respectiva jurisprudencia del tema.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define el desplazamiento forzado como: “Personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares o sus lugares habituales de residencia, en particular como resultado de un conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violación de los derechos humanos”. Se aduce aquí que “el desplazado” no es refugiado (otro concepto que será aclarado más adelante), pero como este, no tiene patria, ni una ley que lo proteja; vive expuesto a la persecución de todos los actores en confrontación armada, incluso también por los agentes del Estado (Lamus, 2001).

Según la Ley Colombiana 387 de 1997 para los desplazados, establece en su artículo 1 que: “Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”.

En nuestro país, el desplazamiento forzado es principalmente interno, (porque existen migrantes forzados que deben atravesar fronteras: refugiados o desplazados internacionales) y es en esencia una expresión dramática del capitalismo como parte constitutiva de la modernidad/colonialidad que en su fase neocolonial está reconfigurando el panorama poblacional, económico, político y socio cultural de la nación, e implica la aparición de regiones expulsoras y regiones receptoras de sujetos en situación de desplazamiento, lo que significa la aparición de una serie de problemas que los entes territoriales deben manejar y que finalmente se refleja en una

serie de dificultades que deben atender todo tipo de entidades gubernamentales y privadas, como el caso de la escuela (Albán, 2012).

La historia colombiana ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de población campesina, indígena y negra. Este pareciera ser el mecanismo de adecuación a las necesidades de producción y acumulación que el capitalismo impone y la estrategia de dominación de los diversos sectores que disputan el poder. Lejos de obedecer a un modelo de desarrollo pensado en función de los intereses de la nación colombiana, los movimientos migratorios, la mayoría de ellos involuntarios y violentos, obedecen a las necesidades e intereses de quienes han conservado el poder sobre la tierra, el dominio político y los intereses de capitales nacionales y transnacionales (Bello, 2003).

Vale la pena mencionar que, contrariamente a lo que ocurre en muchos países donde los eventos de desplazamiento están asociados con hechos de guerra concretos, puntuales y específicos que se desarrollan en arcos de tiempo relativamente cortos e intensivos, en Colombia el desplazamiento es un eje de continuidad histórica que atraviesa la vida nacional desde prácticamente la fundación de la república hasta el presente y a lo largo del tiempo se ha manifestado en coyunturas agudas y períodos de relativa estabilidad poblacional.

El desplazamiento es un dato recurrente y extendido de la historia colombiana; hace parte de la memoria de las familias y de las poblaciones; está inscrito en los recuerdos de los habitantes urbanos, precedió la fundación de barrios en las grandes ciudades y de poblaciones grandes y pequeñas a lo largo y ancho de las fronteras internas. Podría decirse que se ha constituido en un eje vertebrador de la conformación territorial en el país (Niño, 1999).

Las causas del desplazamiento forzado son de conocimiento público y son diversas: las presiones por la tierra, los intereses que van surgiendo en torno a los megaproyectos del Estado, la

lucha por el control sobre zonas ricas en metales preciosos y productos energéticos o por territorios donde hay cultivos ilícitos y, en general, toda una gama de intereses particulares mezclados, sin que sea posible establecer una línea diferencial entre lo político - militar y lo individual - privado (Sarmiento, 2015).

Cuando se echa un vistazo a las víctimas, a aquellos sujetos sociales afectados por el desplazamiento, es posible entender que el fenómeno afecta de mayor manera a los campesinos y a los pobres y en una menor medida a los empresarios, los comerciantes y los terratenientes. Los grupos étnicos minoritarios, negros e indígenas, también se cuentan entre las víctimas de desplazamiento, y se los acosa por las mismas razones que desplazan a los campesinos. Los desplazados forman un contingente heterogéneo, polivalente, con diferencias muy marcadas y muy pocas cosas en común, salvo su condición de víctimas de un conflicto armado de características muy particulares (Giraldo, 2001).

El desplazamiento forzado está produciendo profundos cambios y reestructuraciones en las culturas locales y nacionales, así como la reinención de identidades culturales y políticas. La actual situación de los desplazados forzados apostados en las ciudades colombianas revela como punto crítico la década de 1990, momento en el cual se inicia un estallido de la migración forzada hacia las ciudades, con algunos rasgos similares a la de la década de 1960, en un proceso en marcha que produce transformaciones demográficas, económicas, sociales, culturales, políticas y educativas, por tanto, nuevas reconfiguraciones urbanas. En medio de esta situación, la presencia de población desplazada por la violencia agudiza la exclusión, la intolerancia y la inequidad, sin que eso sea su culpa, fenómenos que ponen en cuestión las posibilidades de inserción correcta en la ciudad de estos nuevos habitantes (Giraldo, 2001).

Desde nuestro punto de vista esta es una situación dramática en sumo grado, un fenómeno tortuoso para todos los habitantes del país, sea que lo sufran de forma directa e indirecta. Es una situación que ha modificado nuestro devenir histórico y que condiciona fuertemente la ruta de navegación de las instituciones educativas y demás organismos estatales. Hemos pasado en las últimas décadas de ser un país de población eminentemente rural y campesino a ser una nación con un fuerte crecimiento urbano y un campo despoblado producto del desplazamiento forzado, todo como consecuencia de la violencia, la crisis agraria, la concentración de la propiedad, la acentuación la pobreza y la malas políticas económicas.

2.2.2. Migración económica

Antes de seguir hablando del desplazamiento forzado y las personas que lo padecen es necesario abordar otra subcategoría del problema: la migración económica en palabras de Celis y Aierdi (2015). Es un fenómeno paralelo que puede tener un factor desencadenante diferente, pero que a la larga tiene las mismas implicaciones violentas y psicológicas en los que la protagonizan. Así, son dos fenómenos enlazados con muchas más cosas en común que factores diferenciadores.

Las migraciones están determinadas por múltiples factores, pero son dos los que especialmente la determinan: la búsqueda de mejores condiciones económicas, dadas las carencias que presentan los países del mundo, y por las confrontaciones armadas que cada día desplazan grupos de personas en fenómenos internos o fuera de las fronteras del país. En ambos casos, el migrante se va constituyendo en una suerte de paria desarraigado de su territorio de origen, quedando en una especie de condición nómada o errante, unos por sus necesidades económicas que los obliga con ahínco a deambular en el rebusque laboral y los otros por su permanente huida

del terror y de las amenazas de los actores armados que propician la salida de sus comunidades (Albán, 2012).

Tras toda emigración, incluso en las migraciones deseadas, hay un campo de fuerzas que las motiva, campo más o menos involuntario. Toda migración es una migración forzada, porque hay alguna fuerza o causa que la precipita. Convencionalmente, en los grandes tratados de análisis de las migraciones, se ha considerado que la migración económica es voluntaria, aunque la causa sea una situación de insostenibilidad económica, más o menos manifiesta en el lugar de nacimiento, que impulsa a abandonarlo y a reubicarse en otro. Que el lugar de origen sea pobre o que no se den las condiciones para sustentar razonablemente a sus habitantes, no se ha considerado históricamente un factor que genere migración forzada, sino simplemente migración (Celis y Aierdi, 2015).

Desde una perspectiva de los derechos indivisibles (que reúne los derechos humanos de primera generación, aquellos civiles y políticos, con los de segunda generación, que abarcan los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC)) sólo sería migrante voluntario quien pudiendo sobrevivir con dignidad en su entorno social de origen, decide hacerlo en otro lugar. Una lectura radical de esta visión exigiría el derecho a quedarse en el lugar de origen, donde las personas tienen comunidad, identidad y redes, así como posibilidades de satisfacción de sus necesidades básicas (Celis y Aierdi, 2015).

Las personas expertas no reconocen la migración económica del todo. La consideran insignificante en número y en significación social. La defensa de los DESC como derechos de primer orden reduce significativamente el carácter voluntario de lo que se ha considerado migración económica. Miriam Hernández Sabogal, en el Informe Nacional del Desplazamiento Forzado en Colombia de 2015, sostiene que en el futuro es muy posible que continúen

proliferando los desplazamientos forzados y las migraciones económicas, lo que reconfigura un gran problema en nuestro país, donde para ambos grupos de personas, las causas tienen mucha relación entre sí. Considera a ambos grupos como refugiados económicos, aunque no lo sean directamente.

Sabogal (2015) también pone el acento en la nueva modalidad de conflicto socio-ambiental (refugiado ambiental) que cada vez desplazará a más personas y que hoy por hoy está siendo tratado inadecuadamente desde el Derecho Internacional. Sin hablar en términos jurídicos, añade que quien se desplaza movido por estas circunstancias es una persona refugiada, porque es alguien perseguido, a la que le han violado una serie de derechos fundamentales.

Con base en la visión indivisible de los derechos, la normalidad o la pauta sería el sedentarismo. La migración habría que entenderla como una situación anormal, como fracaso del sistema sociopolítico por sostener y retener a su propia ciudadanía, a quien no le queda más remedio que movilizarse, y, lo que es más grave, movilizarse de forma forzada porque teme por la seguridad inmediata o futura de su vida. Esta visión radical de los derechos desde realidades como la colombiana queda evidenciada, donde las cifras de desplazamiento interno adquieren cifras preocupantes (Celis y Aierdi, 2015).

Es importante mencionar que la migración económica en el mundo y en nuestro país es un fenómeno documentado. Urdinola (2001) señala que son migraciones o desplazamientos hacia las ciudades los movimientos de personas en búsqueda de condiciones de vida digna, que muchas veces no puede ofrecer el campo. Es claro que muchos de los campesinos de nuestro país en las últimas décadas han migrado por temas relacionados con la estabilidad económica de las zonas rurales, pero es claro que nuestro estado ofrece pocas garantías para que los campesinos permanezcan de forma segura en el campo, además existen pobres iniciativas educativas, sociales

y de seguridad alimentaria que terminan empujando, generalmente a los más jóvenes, a las ciudades. Es evidente, y no es necesario ahondar en el asunto, que estos también son motivos violentos que originan este desplazamiento, igualmente forzado, hacia las ciudades.

Ahora es prudente que señalemos algunos números que indican la magnitud del problema del desplazamiento en Colombia. Como se ha mencionado, es un problema de extensas magnitudes que ha afectado durante mucho tiempo nuestra historia y que se presenta como un escollo para la institucionalidad del país. Muchas de estas cifras ocupan los titulares de las noticias y encabezan las investigaciones sociales y por ello son conocidas, sin embargo vale la pena mencionarlas con el fin de comprender el problema de nuestra investigación y la realidad con la que convive nuestra escuela.

2.2.3. Cifras del desplazamiento forzado en Colombia

Contrario a lo que se podría pensar, que por el cese al fuego y el desescalamiento del conflicto con las FARC y otros grupos armados, el desplazamiento forzado interno se ha detenido, la situación es diferente. Esto muestra que el conflicto armado no es la única razón que desencadena el desplazamiento en Colombia, existen otras situaciones que confluyen en la perpetuación del desplazamiento o las migraciones en el país, razones igualmente violentas que constituyen un entramado complejo que como nación tenemos que comprender.

En consonancia con el contexto actual, el avance en la agenda de las negociaciones de paz, entre gobierno y FARC, es de esperar que ofrezca una considerable mejoría en la situación de derechos humanos y una progresiva disminución de las cifras presentadas (Rendón, 2016). Pero la problemática y los números parecen no aminorar.

Según la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, CODHES, la cifra de desplazados en Colombia se ha mantenido con tendencia al alza como lo ratifican los últimos boletines de la organización, fenómeno que se ha recrudecido por la persistencia de grupos armados ilegales en territorios de interés que ya no están controlados por las FARC y porque el Estado ha sido incapaz de llegar integralmente a dichas zonas (CODHES, 2018).

En Colombia, pocos desplazados internos regresaron a sus lugares de residencia habitual, y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) informó que más de 30.500 colombianos han sido desplazados forzosamente de sus territorios entre enero y noviembre de 2018. Así pues, el número total acumulado de desplazados internos en este país se elevó a 7'508.384 de personas al 1 de junio de 2019², de ellas la mayoría de origen campesino. La cifra acumulada para los últimos dos años (2017 a 2019), que coincide con el tiempo transcurrido desde la firma de los acuerdos de la Habana y el plebiscito por la paz, ha sido de 255.182 desplazados. Colombia se ubica como el primer país del mundo en población de desplazados internos según el Informe de ACNUR para 2018, por encima de países como Siria y la República Popular del Congo, quienes poseen 6,2 millones y 5,1 millones de desplazados internos respectivamente.

Aunque el registro oficial de víctimas (RUV) ha mostrado un franco descenso en el desplazamiento en los últimos años, los datos de la Unidad dependen de la denuncia y que muchas personas tardan meses o años en hacerlo.

El informe del Centro Nacional para la Memoria Histórica de 2015 indica que entre los años 2010 a 2018 se dio un crecimiento permanente de desplazamiento, con un promedio de 183.194 personas por año. Sin embargo estos datos no corresponden a los crecimientos más elevados, ya que estos se dieron entre el 2000 y el 2007, especialmente en 2002 cuando se alcanzó el pico de 735.311 desplazados. Hoy día la problemática es especialmente dramática en el pacífico

² Registro Único de Víctimas (RUV). Desplazamiento-Personas. <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>

colombiano, y en los departamentos de Antioquia y Norte de Santander, donde, según el Boletín 94 de CODHES, se han registrado 112 eventos de desplazamiento masivo que han afectado más de 33 mil personas solo durante el primer semestre de 2018.

Para concluir, estos números mostrados dejan a Colombia en un lugar de notoriedad en el mundo por esta dramática situación de la población desplazada, escenario que plantea un gran reto desde los ámbitos políticos, económicos y principalmente educativos. Estos datos muestran una enorme herida social que merece atenderse con firmeza: hoy estamos luchando con una realidad que lejos de ser un simple desafío para las políticas estatales y demás entidades del país se convierte en un gran problema subestimado desde hace mucho tiempo. Ahora la pregunta es: ¿cuáles son las causas de este fenómeno?

2.2.4. Estableciendo las causas del desplazamiento forzado

Como ya ha sido mencionado, el fenómeno migratorio que incluye a los desplazados forzados y los migrantes económicos, obedece a múltiples factores, donde se conjugan elementos sociales y políticos, el control del territorio y la injerencia del Estado. Aquí también aparecen factores ambientales y hasta cuestiones relacionadas con los grandes poderes económicos del país.

Un elemento central para la comprensión y caracterización del desplazamiento forzado es el papel del Estado: las expectativas y exigencias respecto al mismo. La incapacidad o el desinterés estatal pueden ser entendidos como formas de violencia que comienzan desde el momento en que el Estado no cubre o no responde a las necesidades de su ciudadanía, o cuando no implementa las medidas necesarias que aseguren el desarrollo de una vida digna o aminoren la vulnerabilidad (Celis y Aierdi, 2015).

De la información contenida en el RUV, hablando de perpetradores directos del desplazamiento, aproximadamente el 60 por ciento de las víctimas de desplazamiento forzado han declarado que el presunto responsable es algún actor armado ilegal. El 41 por ciento de los afectados mencionan a los grupos guerrilleros como los responsables de su desplazamiento, mientras que el 21 por ciento se refieren a los grupos paramilitares. Las denominadas bandas criminales (BACRIM) son señaladas el 4 por ciento de las veces por las víctimas.

Por otra parte, en el 0,8 por ciento de las declaraciones contenidas en el RUV se les atribuye a miembros de la fuerza pública, es decir, a los casos en que el Estado sería responsable de manera directa. Llama la atención que la responsabilidad de los miembros de la fuerza pública es mayor según el RUT de Pastoral Social³, de acuerdo al cual, el 11 por ciento de las víctimas hablan de la presunta responsabilidad de este actor. Ante la gran disparidad en estas cifras, es preciso tener en cuenta que las fuentes de información corresponden a distintos universos, distintos tipos y métodos de registro, razón por la cual no es posible compararlas en términos relativos ni absolutos.

Sin embargo, resulta inquietante el bajo porcentaje que aporta el RUV sobre el presunto compromiso de este tipo de actor, teniendo en cuenta que la responsabilidad por acción u omisión de la fuerza pública (institucional o de algunos de sus miembros) en el desplazamiento forzado ha sido reconocida reiteradamente por la Corte Constitucional y de la Corte IDH (Internacional de Derechos Humanos). Así se ha expresado en sus pronunciamientos en los que se ha documentado y probado su participación activa u omisiva en la comisión de masacres y subsecuentes desplazamientos generalmente masivos.

³ Boletín especial sobre población desplazada. Sistema de Información sobre Población Desplazada por la Violencia – RUT- Conferencia Episcopal De Colombia. http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/rut/Nutricion/index_print.htm

Por otra parte, tanto en el modelo colombiano como en los modelos más amables para las mayorías sociales, el extractivismo también ocupa un lugar central del desarrollo del problema, generando graves conflictos socio-ambientales que expulsan a las personas y comunidades cuya vida está arraigada al territorio (Celis y Aierdi, 2015).

Entrevistas realizadas por el estudio de 2015: *¿Migración o desplazamiento forzado? Las causas de los movimientos de población a debate*, de Raquel Celis Sánchez y Xabier Aierdi Urraza, coinciden en afirmar que hay un desplazamiento forzado enorme, interno y externo, que está siendo motivado por los conflictos socio-ambientales que tienen su base en los megaproyectos, en las megaempresas o en los sectores de la minería, la agroindustria y en todos los aspectos relacionados con el nuevo extractivismo y con la construcción de infraestructuras al servicio de las compañías comerciales.

Enrique Santiago (en Celis y Aierdi, 2015) también señala el interés por la tierra, ya sea por los recursos naturales o por razones geoestratégicas, y los grandes proyectos de desarrollo entre las principales causas del desplazamiento forzado. Menciona el caso de Argentina, un país copado por la soja; los desplazamientos de Chile y Brasil, a causa de las hidroeléctricas; y la repercusión de los proyectos agroindustriales en Honduras, donde se está dando una represión contra la población campesina y una usurpación de tierras que se compara con la de Colombia.

Algunos autores hablan del fenómeno del desplazamiento ocasionando en el país en dos grandes momentos. Según ellos, uno que remite a la violencia interna de mediados del siglo pasado y otro, más reciente, que remite a la sustracción global de los recursos, con un impulso doctrinario neoliberal y que abre espacios amplios de impunidad. Lo que queda claro es que es un solo fenómeno de naturaleza multicausal si se quiere, pero con un mismo génesis de naturaleza violenta, donde intervienen asuntos políticos y administrativos de diversa índole.

Merlys Mosquera⁴, directora regional del Servicio Jesuita a Refugiados para Latinoamérica y El Caribe, se refiere al tema así:

“El desplazamiento en Colombia podemos leerlo a partir de dos miradas. Desde mediados del siglo XX, años cincuenta, el desplazamiento viene por la pura violencia, una violencia fuerte que llega a las zonas rurales producto del conflicto armado, es una violencia que tiene causas históricas que en su momento generaron la aparición de grupos armados por la situación de pobreza, miseria y por la violación constante de los Derechos Humanos. Pero si hablamos de desplazamiento en Colombia desde hace unos diez o quince años para acá, a esta violencia se suma la lucha por el control del narcotráfico, la expoliación de los recursos naturales y la apertura del neoliberalismo a lo grande, la globalización y los espacios de encuentro de esa economía voraz y mordaz que abre contactos como el elefante en la cacharrería, y abre espacios en el marco de la impunidad. Entonces ese es otro desplazamiento” (p. 33).

Aquí es importante mencionar, con relación al tema que para nosotros no existen varios tipos de desplazamiento, es uno solo, más bien pueden existir causas diferentes pero todas están acompañadas de procesos violentos como denominador común.

El abogado y activista colombiano Germán Romero⁵ califica el conflicto que vive el país como una guerra por los recursos naturales y por la tierra (bien por su riqueza, bien por su ubicación estratégica):

“Colombia se está enfrentando a un conflicto territorial que antes no era tan grande.

Utilizo mucho la categoría de conflicto territorial porque creo que es desde ahí desde

⁴ Entrevistada en el Informe: ¿Migración o desplazamiento forzado? Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 2015.

⁵ Entrevistado en el Informe: ¿Migración o desplazamiento forzado? Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 2015.

donde me parece más fácil de entender. Hay conflictos territoriales como el acceso a la tierra, hay conflictos por el uso de la tierra, hay conflictos por la tenencia de la tierra, pero ahora hay una nueva categoría de conflictos que tienen que ver directamente con el control de territorios (que va más allá de su apropiación) sometidos a proyectos de minería e hidrocarburos” (p. 34).

Celis y Aierdi (2015, p. 34) también mencionan el relato de una persona vinculada a la institucionalidad colombiana con un contundente relato sobre la lectura actual del conflicto colombiano, en la que encuentra una violencia claramente destinada a desplazar, para permitir la entrada de megaproyectos a gran escala, nacionales e internacionales. La persona señala que existen dos vías para “despejar territorios”: incrementando la violencia en aquellos lugares donde ya se sabe que se van a implementar o aprovechando las situaciones de violencia que ya se están dando para entrar al territorio.

Celis y Aierdi (2015) señalan además que todos los escenarios duros de desplazamiento masivo han sido seguidos de grandes proyectos de desarrollo (agro, extractivo o ganadero) y ahora también para la creación de zonas francas, carreteras y demás, que generan un nuevo desplazamiento a las personas ya desplazadas.

Miembros de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) consideran también el modelo económico del país como un modelo de guerra y, además, no entienden por qué en algunas zonas la guerra no afecta a las multinacionales. Paola Hurtado⁶, analista de información, trae sobre la mesa los planes económicos de los años 90 cuando, con el asesoramiento de un economista canadiense (principal inversor del país), se estima que el desarrollo pasa por sacar a la gente del campo. Hurtado resume en dos las causas del despojo que

⁶ Entrevistada en el Informe: ¿Migración o desplazamiento forzado? Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 2015.

a su entender se ocultan tras acciones bélicas que se han dado y se están dando en el país:

- Implementación de modelos productivos empresariales: industrias extractivas, mineras, energéticas.
- Reconfiguración territorial.

Alberto Franco⁷, miembro de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, dice que las comunidades que acompañan (indígenas, afrodescendientes, mestizas) han sufrido graves violaciones de derechos humanos relacionadas, en casi en todos los casos, con la tierra. Habla de tres grandes bloques dentro de las razones económicas que hoy provocan, con la guerra, el desplazamiento forzado:

“Uno asociado a lo que podíamos llamar industrias extractivas (petróleo, oro, cobre, molibdeno, agua). Otro sería el de la agroindustria, ganadería extensiva, banano, palma, etc., y otro bloque relacionado con negocios de infraestructura (carreteras, represas)”. Y añade que existen otros casos, menos numerosos, en los que está la cuestión estratégica: “cuando el territorio es un lugar de paso, un lugar que para el conflicto es importante” (p. 38).

Algunas de las ideas fundamentales que comparten los activistas de derechos humanos de Colombia en su análisis sobre el desplazamiento forzado podrían resumirse así (Celis y Aierdi, 2015; CNMH, 2015):

- La existencia de un vínculo entre desplazamiento forzado e intereses económicos, que caracteriza y diferencia el conflicto en Colombia.
- El enorme peso que ha tenido el aprovechamiento de la victimización (violencia, despojo, desplazamiento) para la entrada de modelos productivos de “desarrollo”.

⁷ Entrevistado en el Informe: ¿Migración o desplazamiento forzado? Cuadernos Deusto de Derechos Humanos. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 2015.

- La existencia de estrategias premeditadas de despojo, pese a la dificultad de demostrar los vínculos entre dichos fenómenos.
- La reconfiguración del territorio y la entrada de actores económicos, que han contado, además, con una burocracia estratégicamente diseñada a su favor (formas de tenencia de la tierra, licencias productivas, etc.).
- La complejidad que implican estos intereses económicos para la construcción de paz.
- La economía propia, al margen de los grandes proyectos productivos, se convierte en una amenaza para el avance del modelo extractivista y desarrollista, que hay que eliminar.
- La existencia de una crisis ambiental alarmante.
- La dimensión de transformaciones irreversibles, la existencia de territorios completamente enajenados y la consideración de los mismos como víctimas del conflicto.
- La desigual presencia del Estado en diferentes puntos del país: el Estado no está presente en toda Colombia.
- La enorme complejidad en el registro de los desplazamientos forzados en el país: se dan sesgos importantes y sin posibilidad de denunciar causas de desplazamiento que no estén predeterminadas. Existe una gran vulnerabilidad de las víctimas a la hora de exponer sus causas.
- La enorme dimensión del desplazamiento interno se suma a los extensos movimientos forzados transfronterizos, como el actual el fenómeno en la frontera con Venezuela que ha tomado tintes dramáticos.
- Se identifica como población más afectada a las poblaciones rurales, indígenas y afros, que han sufrido una privación de derechos que les ha dejado en especial vulnerabilidad hacia el desplazamiento forzado.

- Se pone también el acento en el desplazamiento forzado interurbano, como un fenómeno que alcanza una dimensión gravísima y donde muchas personas están siendo desplazadas por segunda vez.
- También es de relevancia la pérdida de líderes sociales y comunitarios, que cuando están en sus contextos son los sabios locales y cuando están fuera “no son nadie”, siendo altamente vulnerables.
- Hay diferentes visiones sobre la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, pero en casi todos los análisis se la considera un instrumento de legitimación del despojo. Además, se señala que ha habido históricamente una sobredimensión del desplazamiento (las víctimas eran solo las personas desplazadas, invisibilizando a las personas asesinadas, desaparecidas, violentadas...) y ahora se da una ocultación de desplazamiento (ya no hay desplazamiento, hay víctimas a las que se va a resarcir con la citada ley) (Cortés, 2013).

Luego de hacer una revisión del asunto es evidente que hablamos de un fenómeno con múltiples orígenes y con elementos diversos, que en la mayoría de los casos no son simples hechos aislados, es una situación con una compleja amalgama de causas, todas de naturaleza violenta, lo que muestra una cuestión difícil de comprender y remediar. No podemos caer en la conclusión de que es una simple realidad que moldea nuestra historia, más bien es una hecho que debemos delimitar y tratar desde los espacios educativos, lugares responsables de ese ejercicio reflexivo, que nos debe llevar a actuar y pensar diferente, a ser empáticos y trabajar por la construcción de un entorno de veras igualitario para todos. Ahora hablemos de otro elemento relevante del desplazamiento forzado: el transito obligado del desplazado hacia las zonas marginales de las ciudades, lugares que es necesario describir en esta investigación pues el escenario de este estudio se establece allí.

2.2.5. Hacia dónde se desplazan: de desplazados del campo a refugiados en la periferia de la ciudad

Hasta ahora hemos analizado las causas del fenómeno del desplazamiento o la migración, sin embargo esa es apenas una arista del problema. El desplazado por una suerte de causas debe abandonar su territorio, pero ahora la pregunta es: ¿hacia dónde se dirige? Bueno, la respuesta a esa inquietud será tratada en los siguientes párrafos.

Recordemos que los desplazamientos forzados ocurren principalmente en las zonas rurales, generándose en principio un éxodo natural hacia las cabeceras municipales, de tal suerte que pequeños municipios del país han registrado crecimientos inusitados de población durante años. Sin embargo, el escalonamiento del conflicto obliga a que el éxodo continúe hacia las grandes ciudades, donde son mayores las posibilidades de resurgimiento de las víctimas y también de su anonimato (Pizarro, 2007).

Cada vez es más frecuente el asentamiento de la población desplazada en las cabeceras municipales, incluidas las grandes capitales que albergan a la mayor parte. Esto ha provocado un aumento del desempleo y una ineficiente asignación de recursos a la población pobre de las zonas urbanas. A ello se suman la precariedad y la miseria que deben soportar los desplazados, cuya calidad de vida es similar o peor a la de población más pobre de las zonas receptoras (Mendoza, 2012).

Los procesos migratorios, con la característica de haber sido forzados o no voluntarios, marcaron una dinámica que tuvo como consecuencias el crecimiento urbano y la conformación de los grandes cinturones de miseria, que hoy en día se han convertido en escenarios de una compleja conflictividad social, pero también de una multiplicidad de presencias culturales y étnicas en

urbes como Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla y en las llamadas ciudades intermedias. Las cifras de dicho fenómeno son tan importantes que logran incidir radicalmente en los niveles de desempleo, mendicidad y marginalización de estos centro urbanos (Albán, 2012).

A pesar de la desposesión de derechos y de las heridas morales, el desplazamiento es una experiencia cargada de significados para aquellos que son forzados a dejar el campo y, llegados a la ciudad, toman la decisión de quedarse en ella. Contrario a las visiones que sólo ven en este fenómeno una fuente de descomposición y desestructuración, los desplazados y los migrantes son claves fundamentales en la construcción de las ciudades. A través del desplazamiento es posible palpar como surgen nuevos sujetos que ponen en evidencia la existencia de la diferencia y la heterogeneidad. Sujetos en tránsito a pobladores urbanos, portadores de habilidades y destrezas y con capacidad para nuevos aprendizajes de la modernidad urbana. Ello viene a manifestarse en sus posibilidades para producir o, mejor, coproducir procesos de urbanización; economías informales; culturas populares y organizaciones comunitarias de diverso tipo (Naranjo, 2001).

Queda claro que la forma principal del traslado para el desplazado es rural-urbana, aunque existe un volumen de personas importante que está en aumento, cuya ruta es el desplazamiento entre ciudades intermedias y grandes centros urbanos, por amenazas a la seguridad o en busca de nuevos modos de subsistencia (Murad, 2003). Las consecuencias inmediatas son de orden social y económico. Las cifras indican que la tendencia es el estancamiento de la pobreza y el aumento de la indigencia en las urbes, lo que Ravallion, Chen y Sangralua (2007) denominan “urbanización de la pobreza” (Citado en Mendoza, 2012). Los datos son bastante elocuentes, según el informe de ONU-Hábitat (2010), un 50% del crecimiento de los barrios marginales obedece al crecimiento natural de la población, un 25% a la emigración campo-ciudad y el 25% restante a la ampliación de las ciudades en la periferia urbana.

En medio de esta situación es necesario repensar la idea de que los desplazados llegan a otorgar coherencia y armonía a la ciudad. Aunque acá es importante aclarar que el campo y la ciudad no son polos opuestos como portadores de referentes antagónicos entre la tradición y la modernidad, entre el arraigo al terruño y el desarraigo total en la ciudad. Lo que sucede es que se produce la proliferación, más bien atropellada, de expresiones, relatos, saberes, sentires, tradición (del país rural) coexistiendo y entretejiéndose con las expresiones, espacios y tiempos de la urbanización moderna.

El ser urbano de nuestras ciudades no ha acabado de definirse y por ellas transitan pobladores en plena metamorfosis entre el pueblo ruralizado y el barrio de la ciudad global. Y aunque existen enfoques que ven en los desplazados individuos desvalidos y damnificados, ellos, desde el momento mismo de ser expulsados, experimentan cambios y profundas transformaciones subjetivas que los empiezan a configurar como pobladores urbanos, imprimiéndole nuevas dinámicas a la ciudad, en medio de una tarea, no siempre efectiva, por hacerse un lugar en ella (Naranjo, 2001).

La inserción de los desplazados en la ciudad en calidad de pobres absolutos, está produciendo una suerte de expansión, ampliación y densificación de la ciudad hacia su periferia, se están instalando en lo que se ha llamado la "periferia de la periferia". Han llegado para sumar exclusiones de nuevo cuño a las que históricamente venían operando desde décadas anteriores y aún no habían sido saldadas por el Estado ni por la sociedad en su conjunto (Naranjo, 2001).

Los desplazados llegan sufrir los conflictos políticos y de convivencia que han afrontado tradicionalmente los barrios populares, lugares marcados por la aparición de fenómenos urbanos como las pandillas y las milicias, que se realimentan con las disputas territoriales que grupos armados como la guerrilla y los paramilitares trazan abiertamente también sobre la ciudad. Estos

barrios poseen un alto índice de inseguridad, son escenarios de vida y muerte, de conflictos y negociaciones, de exclusiones e inclusiones y de una gran estigmatización sentida y padecida por sus habitantes.

Los conflictos en la convivencia cotidiana que se desencadenan por la heterogeneidad, expresada en las diversas culturas regionales de procedencia, nos muestran, sobretudo en los asentamientos de desplazados, que en ellos no se instaura un comunitarismo homogenizante sino que las diferencias perviven, en medio de las cuales tienen que inventar distintas estrategias para garantizar el control social de quienes allí habitan. Estrategias que van desde la existencia de figuras coordinadoras y dirigentes, hasta las comisiones de vigilancia y el control de algún grupo armado, que permiten resolver los asuntos de la vida privada, los conflictos intrafamiliares y vecinales. Pero hacia afuera, en sus estrategias de lucha por el reconocimiento y la inserción en la ciudad, se presentan como el objetivo común que está por encima de las diferencias culturales y políticas (Bello y Mosquera, 1999).

En resumen, los desplazados llegan a los barrios marginales huyendo de la violencia y terminan por padecer dinámicas sociales marcadas por la desconfianza y la prevención que se creían superadas con el abandono de sus tierras de origen. De manera sigilosa llegan los desplazados al barrio pobre de periferia, pero la violencia lejos de abandonarlos los persigue. Allí son revictimizados, hostigados y obligados a vivir en malas condiciones, a tener trabajos con remuneraciones y condiciones indignas. Es en definitiva un panorama desolador al que tienen que enfrentarse, en un entorno demasiado hostil para ellos y para cualquiera.

Ahora hablemos de la educación y la escuela, del papel que desempeña en la vida de estas personas. El propósito principal de este estudio es recoger las voces de los entrevistados sobre estos conceptos y sus vivencias. Este estudio quiere entender como perciben este escenario donde

confluyen la educación y la escuela. Por ese motivo mencionaremos algunos referentes teóricos sobre dichos conceptos, discutiremos su pertinencia y tomaremos una posición frente a ello.

2.3. Educación y escuela

Este estudio pretende indagar sobre la percepción de educación y escuela de los desplazados que hacen parte de la comunidad académica de la I.E.D. Rural Colegio Campestre Monte Verde, así que es oportuno crear un marco de referencia sobre dichas categorías: educación y escuela. Esta tarea es importante para la investigación porque luego se podrán retomar las ideas más significativas de estas categorías y contrastarlas con los testimonios, específicamente las percepciones de los entrevistados sobre el mismo tema.

Antes que nada es necesario indicar que estos dos conceptos tienen diversas posiciones y han sido tratados ampliamente por muchos autores. Lo que se mostrará a continuación son apenas algunos ejemplos de esas variadas perspectivas sobre las categorías educación y escuela. En este ejercicio se indicarán tres posiciones, dos de ellas de extremos (una optimista y otra radical pesimista sobre la educación y la escuela) y una tercera posición moderada crítica, completando la triada. Esta tarea es de importancia para esta investigación, porque permite construir una semblanza de colores diversos sobre el tema y abre un panorama que ayuda a que la investigación se posicione con respecto a dichas categorías. Luego de las reseñas sobre las ideas mencionadas nos ubicaremos en una posición que sirve de referencia para el avance y comprensión de este estudio.

Vale decir que los conceptos y las posiciones que serán descritas a continuación tienen como límite la escuela, es decir que hablaremos de la educación dentro de este marco, debido a

que este es precisamente un concepto de gran amplitud. Asimismo hablaremos de la escuela como institución de educación formal debido a la misma razón, ya que el concepto de escuela puede abordarse desde muchos otros campos. Desde luego, se iniciará tratando de definir dichos conceptos, desde un contexto general, pero se ahondará precisamente respetando los límites ya mencionados. Estas son nociones tan amplias, con análisis tan diversos, que no sería posible abarcarlas todas en apenas unas hojas, y de hacerlo, se correría el riesgo de fracasar explicando el tema con lógica y fluidez.

Iniciando por el concepto de educación se puede decir que este un proceso amplio asociado a la evolución humana, que puede involucrar toda la vida de una persona y que no tiene lugar únicamente en el aula de clase, en un período de tiempo estructurado, ni a través de instrucción formal solamente. La educación puede adquirirse en diversos lugares, en cualquier momento, en medio de una vida plena, en contextos informales; se puede hallar en medio de la naturaleza, de la sociedad, de la cultura y el trabajo.

Un término asociado a la educación es la escolaridad, definida como “instrucción adquirida en la escuela”. La escuela entonces es un lugar donde tiene lugar la instrucción. Según el Diccionario Etimológico en Línea⁸ la palabra “escuela” se define de la siguiente manera: descanso del trabajo, estudio nocturno en un tiempo libre, lugar donde se disfruta del tiempo de ocio. Al parecer, esta palabra, que debe de ser derivada del latín, originalmente denotaba ocio, libertad del trabajo, un tiempo dado para los deportes, juegos y ejercicios, que luego pasó a significar un tiempo dedicado a los estudios literarios.

⁸ <https://www.etymonline.com/search?q=school>

En el año 1828, Noah Webster en el Diccionario Americano del Idioma Inglés⁹, definió la educación en los siguientes términos: crianza del niño, instrucción, formación de los modales. De aquí podemos entender que la educación comprende toda formación y disciplina que tiene por fin ofrecer conocimiento, edificar el carácter y formar hábitos para volver al niño idóneo para encarar los papeles que desempeñará en el futuro. Podríamos concluir que la educación es una instrucción profunda, es formación para la vida. Trata tanto con la adquisición del conocimiento como con el perfeccionamiento del carácter y la integridad.

Las palabras escuela y educación entonces tienen significados muy distintos. La primera está relacionada con un lugar: un edificio, un lugar de ocio separado del trabajo propiamente dicho y de la preparación de la persona para el trabajo. En ella se educa, se ofrece educación. La segunda se refiere a un proceso de enseñanza que puede llevarse a cabo en la escuela, que instruye la mente en el conocimiento, el entendimiento, y la integridad humana. Prepara a las personas para la vida y para el trabajo. La posición escuela versus educación demuestra una distinción necesaria que las palabras modernas y su uso en ciertos contextos pueden haber perdido.

Ahora, para establecer el propósito de la educación y su definición es necesario también considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto. El hombre según León (2007) necesita aprender lo que no le es innato, lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que se le ha dado por herencia genética. Por eso necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ese es el proceso educativo.

La educación desde el proyecto moderno optimista es un derecho de todos, que ayuda a la apropiación de la cultura y contribuye a mejorar las capacidades cognitivas del hombre, que apuesta por la democracia y la racionalidad elevando la condición humana. La educación moderna

⁹ <http://www.webstersdictionary1828.com/NoahWebster>

lleva la bandera de la liberación del hombre, apoya la idea de mejora social por medio de una escuela sin exclusiones. Esta visión de educación cree firmemente que el incremento de la escolaridad de la población mejora otros indicadores de cultura y calidad de vida (Gimeno, 2000).

La educación desde la visión de Zuluaga, Echeverry, Martínez, Restrepo y Quiceno (2014) que llamaremos tradicional y conservadora, es una creación, es una posibilidad, una actividad y un producto del ser humano y de la cultura, busca la perfección y la seguridad del hombre. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. Hubo un tiempo cuando la educación del niño se hizo totalmente contextualizada y natural, corriendo libremente por el bosque y saltando piedras y ríos, por la orilla de la playa, por las praderas, valles y montañas. Entonces la relación del hombre con el entorno fue natural, armónica, feliz, tranquila y sin miseria. Hoy el hombre se educa fuera del contexto en el que empleará lo que aprende, el producto de la educación. Desde esta perspectiva el hombre se educa en la escuela: ella es la entidad llamada a tutelar el proceso educativo.

Continuando con esta misma línea podemos decir que la educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. La educación forma al sujeto individual, subjetivo, responsable ante el mundo y del universo que le han mostrado, enseñado. Si no es libre no es responsable, no puede decidir, no se ha educado. La educación se encarga de la arquitectura cultural del hombre: los valores, la cognición, los afectos, las emociones, las ideas, las prácticas sociales, el sentido de la vida, el lenguaje, la significación, los símbolos, el conocimiento (Zuluaga et al., 2014).

La educación, según Sarramona (1989), que conserva esta misma visión conservadora, puede ser asumida de diversas maneras. El autor indica que es un medio para alcanzar el fin del

hombre, es una acción humana y es una tarea con una intencionalidad. Además afirma: “La educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, aunque la idea que se tenga de fin depende de su filosofía de partida” (p. 29); y a continuación cita a Spencer: “La función de educar es preparar la vida completa”.

La cultura es la que educa; pero la educación se le ha metido a la cultura y la ha leudado. El propósito de la levadura es leudar, corromper, ensanchar, fermentar, avivar para poder transformar a su sujeto. La educación es la levadura de la cultura. La educación se educa a sí misma, así como el hombre se forma con el hombre. El hombre natural es guiado y transformado por la educación y por él mismo. Él es sujeto de sí mismo y de otros hombres (Zuluaga et al., 2014).

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Este crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que lleva implícita una determinada visión del hombre (Lucio, 1998).

Desde esta óptica el Estado asume el derecho de organizar, estructurar y orientar el pensamiento y la acción educativa de la cultura, además provee esquemas ideológicos para justificar unas prácticas y deslegitimar otras (León, 2007). En ese mismo sentido la educación vendrían a ser todos los procesos que nacieron bajo las alas protectoras del Estado, del poder, de las instituciones y de los saberes legitimados (Quiceno, 2002).

La teoría tradicional optimista concibe al Estado como un órgano de regulación social, como una institución que representa los intereses de todos los ciudadanos. Por lo tanto, el Estado es la única instancia encargada de regular la educación. La educación se define como la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes tendiente a la adaptación social. La educación tiene como tarea central adaptar a los educandos a la sociedad establecida.

Para Durkheim (2001 en Martínez, 2014) fundador de la teoría funcionalista, la educación es un medio de socialización para adaptar al individuo a la sociedad establecida. No se cuestiona al orden existente, por tanto, la educación debe tener como propósito principal ayudar al funcionamiento de la sociedad.

La educación, para la teoría funcionalista que pare efectos de esta revisión teórica se alinea con la visión que hemos llamado tradicional, tiene una doble función: por un lado, debe desarrollar habilidades específicas de acuerdo con el medio social al que están destinados los educandos; y por otro, debe inculcar cierto tipo de valores y comportamientos comunes a todos los miembros de la sociedad. La educación debe ser diferenciadora; debe haber tantos tipos diferentes de educación como tantos grupos sociales existan. En palabras de Durkheim (2001 en Martínez, 2014): “[...] se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad”. Se da forma a una educación clasista en donde se educa de forma diferenciada a las clases empobrecidas y a las clases favorecidas, a los niños que están destinados a sumarse al ejército de los explotados y a los niños que tienen el privilegio de ser parte de un pequeño grupo de explotadores.

Según la teoría funcionalista, el sujeto, a través de la educación, debe aprender a subordinar sus intereses, sus instintos, sus pasiones, con el propósito de mantener la paz social. Por supuesto que esta subordinación de los impulsos naturales, del individuo a lo social, supone

aceptar pasivamente la división de la sociedad en clases sociales; es decir, no cuestionar las desigualdades y las injusticias socialmente instituidas (Martínez, 2014).

Y es aquí donde comenzamos a señalar algunas incongruencias de esta visión: La teoría tradicional (funcionalista y todas aquellas optimistas, modernas o tradicionales) desconoce que el Estado es una máquina de represión y legitimación al servicio de las clases dominantes, por lo que termina institucionalizando la violencia a través de la escuela obligatoria.

En contraposición a lo mencionado en los párrafos arriba existen las ideas de los teóricos anti-institucionales que están en la otra orilla del campo, como Ivan Illich, que establece en primer lugar diferencias entre instrucción y educación. La instrucción para Illich (2011) es un proceso de transmisión de información llevada a cabo de forma obligatoria y homogénea en los espacios escolares. En cambio, la educación es una actividad compleja que tiene como propósito la realización de un ser humano integral, feliz, creativo, digno y autónomo.

Sin embargo la escuela puede llegar a confundir la instrucción con la educación, y al final terminar haciendo mal ambas cosas. La escuela realiza mal ambas tareas sino distingue bien la diferencia entre ellas. Si la escuela monopoliza la educación, se convierte en anti-educadora. La escolarización, según Ivan Illich (2011) es un proceso alienante que termina deshumanizando a las personas y las convierte en máquinas autómatas al servicio de las clases dominantes. La escuela enseña a obedecer, a memorizar, a respetar, a ser un sujeto disciplinado y servil. La escolarización de la mente es la muerte de la creatividad, la desaparición de la autonomía, la fulminación de la felicidad, la pérdida de la capacidad de amar y el fin del pensamiento crítico.

Desde la visión radical de Ivan Illich (2011) existe una gran distinción entre los estudios formales y la educación. Muchas personas están o estuvieron en un programa de escolarización, asistieron a la escuela por mucho más tiempo que la mayoría de las personas, dedicando tiempo a

recibir clases, pero sin recibir educación. Para este pensador el niño antes de ingresar a la escuela posee una insaciable cantidad de preguntas pero al crecer y hacer parte del proyecto educativo formal obligatorio deja de preguntar. Los estudios formales no fomentan el desarrollo de una mente inquisitiva, ni el pensamiento crítico, ni la creatividad. Por el contrario, enseñan a memorizar y regurgitar lo que el maestro enseña. Muchas veces los estudios seculares tratan de hechos y cifras, y no del entendimiento y la formación moral. Para Illich la escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del statu quo. Sirve para mitigar el potencial subversivo que debería poseer la educación en una sociedad alienada, ya que al quedar confinada a sus aulas sólo concede sus más altos certificados a quienes se han sometido a su iniciación y adiestramiento.

Ahora hablando de una tercera posición, que completa esta categoría tripartita si se quiere llamar, es la de Paulo Freire (1990) donde la educación es una práctica política: o se educa para adaptar a los educandos al mundo de la opresión o se educa a los educandos para que lo cuestionen y lo transformen. Freire logra construir un discurso de la posibilidad desde una perspectiva crítica, tomando como referencia la realidad de los pueblos latinoamericanos. En un primer momento expone una visión de la sociedad actual y las condiciones políticas para incidir en su transformación. En un segundo momento critica a la educación bancaria¹⁰ y propone una serie de principios teóricos para construir una pedagogía de la liberación. De aquí podemos inferir que Freire cree en la escuela, pero entiende que debe ser reformada para ser completamente liberadora.

¹⁰ La educación bancaria es la concepción de la educación como un proceso en el que el educador deposita contenidos en la mente del educando. Contempla al educando como un sujeto pasivo e ignorante, que ha de aprender por medio de la memorización y repetición de los contenidos que se le inculcan. Bajo esta lógica, el educador selecciona la información de forma *a priori*, para luego instruirlos, viéndose a sí mismo como un poseedor de verdades únicas e inamovibles. El término aparece por primera vez en la obra *Pedagogía del Oprimido* del pedagogo brasileño Paulo Freire, quien analiza de forma crítica esta visión de la educación, la cual denuncia como un instrumento fundamental de opresión, en oposición a una educación popular.

Estamos de acuerdo con la definición del concepto de escuela de Freire (1991) quien indica sobre ella:

Es “(...) el lugar donde se hacen amigos, no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos. Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano. Nada de isla donde la gente esté rodeada de cercados por todos los lados. Nada de convivir las personas y que después descubras que no existe amistad con nadie. Nada de ser como el bloque que forman las paredes, indiferente, frío, solo. Importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir, es unirse. Ahora bien, es lógico (...) que en una escuela así sea fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, ser feliz”.

Paulo Freire por otra parte cuestiona a la educación bancaria como una actividad opresora y dibuja las principales pautas para dar forma a una educación liberadora. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos. En la pedagogía de la liberación se supera la dicotomía educador-educando, los educadores se convierten en educandos y los educandos se convierten en educadores. Los educadores, al problematizar a los educandos, resultan problematizados, y los educandos, al ser problematizados por los educadores, terminan problematizándolos (Freire, 1990).

La educación liberadora tiene como propósito central que los educandos luchen por su emancipación, por la supresión de toda relación de opresión y explotación. La educación

liberadora tiene un sentido utópico, no espera la catástrofe sino más bien un escenario consolador: lucha por la construcción de un mundo sin opresión desde la escuela. “Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tomándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en donde los hombres puedan ser más. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico” (Freire, 1990, p. 92). La utopía es la denuncia de un mundo basado en la opresión y el anuncio de un futuro más alentador.

Entendiendo a Quiceno (2002) también encontramos una posición crítica. Para él la pedagogía es un lugar desde donde se hace crítica sobre la interacción entre el mundo y las cosas. En este sentido, la pedagogía tradicional asigna a la educación una función adaptadora: brinda los elementos necesarios para que las personas se puedan integrar a la sociedad. La pedagogía tradicional pone la educación al servicio de la lógica de mercado; desarrolla las competencias laborales que la clase dominante requiere para explotar a las clases trabajadoras. En contraparte, la pedagogía crítica, que aquí llamamos la “tercera posición”, concibe a la educación como un medio para tomar conciencia de la sociedad opresiva en la que vivimos y como una posibilidad para que las clases y grupos oprimidos actúen sobre el mundo para transformarlo.

La pedagogía crítica reconoce que el Estado es una máquina de represión al servicio de los intereses de la clase dominante. Si bien el Estado no está exento de contradicciones, es un instrumento coercitivo e ideológico de dominación (Althusser, 1989 en Martínez, 2014). Por lo tanto, la educación que imparte el Estado no es políticamente neutral: tiende a adaptar de forma pasiva a los estudiantes a la sociedad establecida. Para la pedagogía crítica, el Estado y la educación institucionalizada dan forma y legitiman una sociedad opresiva. Y en esto coincide Illich (2011): La educación no es neutral, no está al margen de los intereses políticos de la lucha

de clases. Si la educación formal responde a los intereses de la clase dominante, representa la institucionalización de la violencia. Sin embargo para Illich la única ruta es una sociedad desescolarizada, donde debido al irremediable fracaso de la escuela, la educación es propiedad del individuo y debe estar alejada por completo de los espacios formales.

En contraposición para Martínez (2014) la escuela, a pesar de ser un lugar marcado por prácticas opresivas, es un lugar desde donde se puede apelar por prácticas de resistencia. Todo acto de dominación genera una contestación. La pedagogía crítica denuncia así el carácter opresivo del sistema escolar tradicional caracterizado por un currículum escolar obligatorio que está mal pensado, que liquida el alma y la mente de los estudiantes, pero la ruta es una enseñanza capaz de enajenar por medio de la educación liberadora.

Las escuelas para Martínez (2014) no son espacios educativos pasivos de dominación, en donde el ojo del poder mantiene todo bajo control. La imposición de un capital cultural y la implementación de cierta autonomía relativa permite que los actores de la vida escolar participen de forma activa en su propia dominación. La vida escolar debe basarse en el ejercicio de la violencia simbólica en donde el poder tiránico de quien impone las arbitrariedades culturales pasa desapercibido. Sin embargo, los actores educativos, al tomar conciencia de la violencia simbólica en la que se funda la vida escolar, pueden generar prácticas que desafíen de forma radical la lógica del poder y la dominación; pueden traspasar los estrechos límites de la educación institucionalizada y generar verdadera transformación social.

Finalmente y a manera de síntesis se puede decir sobre estas tres corrientes de pensamiento mostradas, que dos parecieran estar totalmente opuestas: por un lado el proyecto (moderno y tradicional) optimista de línea conservadora cree en una sociedad donde la educación es un derecho fundamental, en una escuela encargada de los valores y las ideas, que tiene como tarea

principal impartir un currículo para conseguir la igualdad. Una visión tradicional que confía en el estado y su papel como regulador del proceso y que provee los esquemas que permiten el funcionamiento de la escuela. La otra visión, en una posición opuesta, de carácter fuertemente crítica, ubicada en la utopía pesimista, cree que la educación no es el medio omnipotente para suprimir las desigualdades, considera que el estado está contaminado por una visión mercantilista que enajena al hombre despojándolo de su humanidad y convirtiéndolo en un objeto y a la escuela y sus servicios en un producto que perpetuarán los problemas y las diferencias sociales. Esta visión afirma que la escuela lejos de educar deseduca, que no hay otra vía más que una sociedad desescolarizada.

La tercer visión, más refrenada, de un optimismo moderado, de la mano de las pedagogías críticas, aun confía en el aparato educativo, sin embargo hace una censura fuerte basada en la ineficiencia de la escuela para frenar los grandes problemas del siglo XX: las guerras, el hambre y la desigualdad. Esta visión hace un llamado a la liberación, a romper con las cadenas de la opresión del sistema diseñado bajo la lógica del poder. La escuela desde esta óptica es un espacio para la liberación, para pensar con sentido crítico, para construir tejido social, para cultivar lazos de amistad y por que no, ser feliz.

Este estudio, luego de analizar estas perspectivas, que no son las únicas, apenas son algunas de las muchas visiones del campo educativo, quiere ubicarse en esa tercera posición, del lado de las pedagogías críticas, de esa visión que considera a la escuela como un espacio con carencias, que necesita reflexionar sobre su papel como modelo educativo, un espacio que no es el único soberano responsable de la tarea de educar. No creemos que la escuela ha fracasado irremediabilmente en su intento de escolarizar, pero si acusa falta de ánimo para ver alternativas en medio de una sociedad cambiante. La escuela tiene oportunidad, creemos en una escuela que

imparte educación, que sueña con una sociedad justa, que tiene puestas las esperanzas en los maestros pero que cree que las prácticas merecen ser revisadas a la luz de los nuevos valores culturales y científicos. Para nosotros educación no es sinónimo de ir a la escuela, esta no es una tarea que le pertenezca de forma inherente a las instituciones educativas, la escuela no es la única dueña de la práctica educativa. La educación es un proceso humano y cultural complejo en palabras de León (2007) y por ello el proceso educativo se lleva a cabo en múltiples escenarios de nuestra sociedad que deben trabajar de forma mancomunada. La educación se da y recibe en casa con la ayuda de la familia, en las calles de las ciudades, en museos y lugares históricos, en bibliotecas, en los espacios rurales, al aire libre y en medio de la observación de la naturaleza y también en espacios virtuales mediados por la tecnología.

Nuestra posición está alineada con Giroux (2006) que indica que para entender la educación es preciso comprender su función en la sociedad, y que su intención por encima de formar personas para fortalecer el renglón del trabajo y la economía de un país debe abordar fundamentalmente las preguntas por la justicia, la libertad social, y la capacidad de agenciar democracia, acción y cambio, lo mismo que reflexionar sobre temas como el poder, la exclusión y la ciudadanía. Al respecto es posible asumir, en consonancia con Pérez Gómez (1997), que la escuela, en armonía con su tarea de educar, debe afrontar el reto de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos orientados a posibilitar en los desfavorecidos la incorporación al proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar la cultura.

Finalmente y luego del análisis del concepto educación es preciso preguntarse, como objeto principal de este ejercicio investigativo: las personas protagonistas de este estudio ¿cómo ven la educación? ¿la ven como una alternativa emancipadora o la ven como un requisito más del sistema, como algo abstracto y alejado de su realidad? ¿ven la educación como una herramienta

para formar capacidad crítica o simplemente ven la escuela como una distante institución que ofrece poco como transformadora de su localidad? ¿ven la escuela como un espacio para formar ciudadanos críticos o como un espacio para adquirir habilidades para el trabajo e insertarse correctamente en la sociedad? ¿con cuál de las anteriores visiones de educación y escuela descritas párrafos arriba se alinea su percepción? Sea como fuere, las conclusiones y su análisis deben ser un importante insumo de reflexión personal e institucional que obligue posteriormente a repensar el proyecto del colegio como polo neurálgico de desarrollo del barrio, como espacio para el debate y el impulso cultural del sector, un lugar para cultivar autonomía y donde se suministren herramientas efectivas para la búsqueda de la realización personal y la felicidad.

Por otra parte, en el objetivo de este estudio se propone establecer la “percepción” de educación y escuela por parte del campesino desplazado, es por eso que nos tomaremos también unas líneas de este documento a delimitar la palabra percepción para evitar dar lugar a equívocos. Al entender el concepto (y separarlo de otros muchos que son recurrentes en este tipo de estudios) podremos más adelante descifrar las percepciones de los protagonistas y relacionarlas con las fuentes de consulta de los expertos. Solo de esta forma se puede construir un panorama de discusión que sea capaz de mostrar qué tan afinadas están dichas percepciones con las categorías principales del estudio.

2.4. Percepción

En las últimas décadas el estudio de la percepción ha sido objeto de creciente interés dentro del campo de la antropología, sin embargo, este interés ha dado lugar a problemas conceptuales pues el término “percepción” ha llegado a ser empleado indiscriminadamente para

designar otros aspectos que también tienen que ver con el ámbito de la visión del mundo de los grupos sociales, independientemente de que tales aspectos se ubiquen fuera de los límites marcados por el concepto de percepción. Es común observar en diversas publicaciones que los aspectos calificados como percepción corresponden más bien al plano de las actitudes, los valores sociales o las creencias. Aun cuando las fronteras se traslapan, existen diferencias teóricas entre la percepción y otros aspectos analíticos que hacen referencia a distintos niveles de apropiación subjetiva de la realidad (Vargas, 1994).

Sobre la percepción se ofrecen diversas definiciones que han ido evolucionando hacia la implicación de las experiencias y los procesos internos del individuo. Existen diferentes enfoques del concepto y dependen estrictamente del ámbito o contexto donde se circunscriba el vínculo con otras categorías. No puede referirse a lo mismo en el terreno biológico y, por decir algo, en el espacio social o antropológico.

La percepción es la manera en la que el cerebro de un organismo interpreta los estímulos sensoriales que recibe a través de los sentidos para formar una impresión consciente de la realidad de su entorno (Collins Discovery Enciclopedia, 2005). También describe el conjunto de procesos mentales mediante el cual una persona selecciona, organiza e interpreta la información proveniente de estímulos, pensamientos y sentimientos, a partir de su experiencia previa, de manera lógica o significativa (Segen's Medical Dictionary, 2012). En la filosofía, la percepción es la aprehensión psíquica de una realidad objetiva, distinta de la sensación y de la idea, y de carácter mediato o inmediato según la corriente filosófica (idealista o realista) (Larousse Diccionario, 2016).

El planteamiento ecologista de Gibson (2015) defiende la teoría de que la percepción es un proceso simple; en el estímulo está la información, sin necesidad de procesamientos mentales

internos posteriores. Dicho planteamiento parte del supuesto de que en las leyes naturales subyacentes en cada organismo están las claves intelectuales de la percepción como mecanismo de supervivencia, por tanto, el organismo solo percibe aquello que puede aprender y le es necesario para sobrevivir.

Según la psicología clásica de Neisser (1981), la percepción es un proceso activo-constructivo en el que el perceptor (quien percibe), antes de procesar la nueva información y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo anticipatorio, que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo según se adecúe o no a lo propuesto por el esquema. Se apoya en la existencia de aprendizaje.

Para la psicología moderna, la interacción con el entorno no sería posible en ausencia de flujo informativo constante, al que se denomina percepción. Esta puede definirse como el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtenemos información respecto a nuestro hábitat, las acciones que efectuamos en él y nuestros propios estados internos. Esta definición presenta dos partes bien diferenciadas referidas respectivamente al tipo de información obtenida y la forma en que esta se consigue (Vargas, 1994).

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994).

Características de la percepción (Vargas, 1994):

- Es subjetiva: ya que las reacciones a un mismo estímulo externo, llámese experiencia personal en determinado contexto, varían de un individuo a otro. Ante un mismo estímulo se derivan, incluso para un mismo grupo de individuos con características sociales similares, respuestas distintas, dependiendo de sus necesidades, experiencias de vida o nivel de resiliencia.
- No es lineal: la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto pasivo, sino que, por el contrario, están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social.
- Es temporal: ya que está condicionada muchas veces por fenómenos transitorios. La forma en que los individuos construyen percepciones sobre su entorno evoluciona en la medida que se enriquecen de experiencias o varían las necesidades y motivaciones sobre los mismos.

Desde un punto de vista antropológico, la percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas, 1994).

Por lo tanto, la percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la

adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones del entorno. La manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Por consiguiente, la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente (Vargas, 1994).

Finalmente es importante decir que en el proceso de percibir se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas. Cabe resaltar aquí uno de los elementos importantes que definen a la percepción, el reconocimiento de las experiencias cotidianas. Este es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles, que se aprende desde la infancia y que depende de la construcción colectiva y del plano de significación en que se obtiene la experiencia y de donde esta llega a cobrar sentido (Vargas, 1994).

La definición que para el presente trabajo seleccionamos parte de la existencia del aprendizaje y considera la construcción de la percepción como un proceso. Tal y como la indica Oviedo (2004) como una tendencia al orden mental, en dos fases o tiempos, inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información

retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías y conceptos). Así pues, la percepción, en este estudio, es la imagen mental que se forma con la ayuda de la experiencia y las necesidades individuales del sujeto. Es el resultado de la suma de lo vivido en cada historia de vida, la interpretación de los estímulos externos, los sentimientos, características personales y el proceso mental inconsciente.

3. Diseño de la investigación

En esta sección se hablará sobre los elementos que componen la presente investigación desde lo metodológico, se enuncian las razones que motivan la elección del enfoque investigativo dentro del respectivo paradigma y la técnica que permite construir los relatos. Posteriormente se discutirá sobre la forma cómo fue llevada a cabo la investigación y se incluirán detalles importantes del escenario, características del lugar y otros aspectos que permiten entender el contexto. Se mencionaran detalles sobre los participantes y las características más relevantes en cada caso, así como el procedimiento que llevó a la selección de las personas que contaron sus historias. Se abordarán también pormenores del diseño y los detalles del procedimiento, resumiendo cada paso en el desarrollo de la investigación: desde la inmersión inicial y primeros acercamientos, pasando por una descripción de los métodos de recolección de los relatos y cómo se procedió con la información una vez obtenida. Comenzaremos hablando del contexto porque consideramos importante la delimitación del lugar que da origen a la investigación y que debido a sus particularidades da origen a la pregunta problema de este estudio, además es el territorio que con sus atributos conecta a los protagonistas de la historia.

3.1. Escenario de investigación

El llamado lugar de los acontecimientos, es un espacio tan colorido y lleno de particularidades que lo hacen único y lleno de portadas, algunas bellas y envidiables, y otras desconocidas o desagradables. Estamos hablando de un lugar donde confluyen realidades y problemas como en otras muchas partes del país, donde existe la esperanza y la desesperanza al mismo tiempo y en el mismo lugar. Es un lugar conocido por muchos pero que cobra matices impensados para quienes trabajan o viven allí. Es un escenario que permite a la escuela y a la lucha por salir adelante trabajar unidas de la mano.

Hablamos del barrio San Luis o UPZ San Isidro Patios, de la comunidad que allí habita y del sitio donde muchas de sus historias confluyen: la institución educativa distrital Colegio Campestre Monte Verde, donde labora, desde el año 2013, el investigador que escribe este texto.

La institución educativa distrital Colegio Campestre Monteverde, está situada en el corazón del barrio San Luis, sector que hace parte de la localidad de Chapinero de Bogotá, ubicado aproximadamente en el kilómetro 5 de la vía que comunica a la Capital con el municipio de la Calera, muy cerca del límite geográfico de dicho municipio, ubicado justo al borde del confín geográfico de la ciudad (Ver figura 1).

Esta UPZ se ubica en la parte alta de Chapinero sobre los cerros orientales, entre los 2800 y los 3200 msnm, conformada por subsectores o barrios, algunos de ellos inmersos en la zona de reserva forestal, la mayoría de los cuales se encuentran en proceso de legalización, aunque algunos de ellos sometidos a las privaciones de la ilegalidad. Los sectores tienen particularidades (en relación al conjunto de la localidad), asociadas a la estratificación socio-económica ya que se trata de barrios de estratos 1 y 2, así como a la dinámica cultural, por las prácticas y procesos

organizativos de base, la historia de poblamiento, las formas de apropiación del territorio y, sobre todo, la relación urbano-rural en la ciudad.

El territorio es importante por su ubicación. Esta zona con varias décadas de poblamiento manifiesta diversas prácticas culturales, artísticas y productivas que hacen singular este sector de los cerros. El sector es conocido porque sus pobladores trabajan la talla de piedra, por practicar la agricultura urbana, y por su cercanía a algunas de las fuentes hídricas de los cerros orientales de Bogotá. Por otra parte, en su calles y casas, en inmediaciones de la ruta intermunicipal, el comercio tiene como eje la misma vía y sus variados visitantes (miradores, restaurantes, discotecas, tabernas, almacenes deportivos, tiendas de víveres, ventas de artesanías).

Una de las particularidades más notables del proceso de poblamiento de esta zona de los cerros orientales se refiere al desarrollo urbanístico, de carácter desordenado y motivado por la búsqueda de soluciones al problema de acceso a la vivienda en la ciudad, y respondiendo a la demanda de personas que necesitan vivir del comercio y tener un hogar sin elevados costos de adquisición y mantenimiento.

En este lugar se reúnen elementos rurales cercados por el entorno que ofrecen los cerros orientales de la ciudad, zonas verdes dedicadas a labores del agro, el páramo de San Francisco, (que actúa como reservorio de agua para la comunidad), y el comercio al borde de la vía como fuente de ingresos para algunas familias. Es un lugar geográficamente complejo porque reúne: el páramo, zonas verdes abundantes en bosque, cañadas que lo atraviesan, zonas de invasión de carácter ilegal, casas rurales de estratos altos, zonas de explotación minera a campo abierto (cantera de rocas industriales y ornamentales) y viviendas de todo tipo: desde aquellas construidas en material de desecho, pasando por complejas casas que albergan varias familias en pequeñas subdivisiones, hasta llegar a viviendas tradicionales amplias con locales para negocio.

Sus pobladores son, en su mayoría, personas de origen eminentemente campesino, con vínculos rurales y eso se percibe en sus formas de vida. Muchos de ellos llegaron al barrio como migrantes de otras zonas del país o como desplazados por motivos forzosos, que como discutiremos más adelante termina, en la práctica, siendo lo mismo. En sus calles es posible encontrar acentos y colores de piel de todo el país que se intentan acoplar en medio de complejas dinámicas territoriales.

En los años 60, la actual UPZ 89, San Isidro-Patios pertenecía a Usaquén, llamado en ese entonces el Páramo de Usaquén. Cuentan sus más antiguos pobladores que, en aquella época, cuando las primeras personas llegaron al sector había mucha agua y vegetación con un clima muy frío, región de páramo propiamente dicha. Estas personas que poblaron el sitio fueron atraídas por la tranquilidad que existía en la época y por las oportunidades que les ofrecía ese sector para vivir. La gente empezó a tomar posesión del terreno en granjas pequeñas sin importar algunas insuficiencias, como la falta de servicios públicos. Algunos terrenos eran fincas tradicionales, pertenecientes a políticos o terratenientes de muchos años, que en manos de urbanizadores, fueron dando paso a las primeras casas del sector.

Las primeras familias migrantes de diversas regiones de la ciudad y del resto del país que llegaron a San Isidro se unieron a un sector conformado por casas, que fueron construidas por la Caja Agraria para los campesinos de tiempo antes, con el fin de unirlos y brindarles una vivienda confortable. Ellos en esa época, antes de la década de los sesentas, trabajaban en la plaza de Chapinero vendiendo leña, ganado y papa, arveja, habas y maíz.

Este grupo de familias se unió con los campesinos para mejorar las condiciones de vida y luchar frente a aquella ausencia de servicios. Posteriormente en la década de los setentas comienza el periodo de búsqueda del agua para la comunidad, agua que en primera instancia la ofreció una

de las quebradas del sector. Hoy día el recurso hídrico lo surte la cuenca del río Teusacá en su parte más alta, bocatomas que se encuentran a unos 15 kilómetros del barrio aproximadamente, en el sector de las lagunas del Verjón.

Por otro parte, la ampliación de las vías nace por la necesidad de Cementos Samper, que tenía sus fábricas muy cerca de la zona, de construir carreteras de accesibilidad, para el transporte de insumos y productos. En 1977 precisamente el Distrito dividió Usaqué en dos localidades: Usaqué y Chapinero; por lo que la localidad de Chapinero se dividió en cinco UPZ, una de ellas San Isidro (San Luis).

Luego emergió la Sureña en otro círculo de San Isidro, trayendo como consecuencia presión sobre el mismo territorio: lucha por servicios públicos y otros recursos. Así que en los años posteriores muchas estrategias giraron en torno a la búsqueda de fuentes hídricas para suplir la demanda de la creciente población. La comunidad realizó posteriormente los contactos con la Corporación Autonomía Regional (CAR) y el Instituto para la Economía Social (IPES), para que apoyaran el proyecto para adquirir el agua, el cual se aprobó y se inició el trabajo tanto de las instituciones como de la comunidad.

Fue en el gobierno del Alcalde Mayor de Bogotá Andrés Pastrana, al final de la década de los ochentas, donde la comunidad emprendió un proyecto para solicitar la pavimentación de sus calles. El Alcalde aprobó un anillo vial de “entrada y salida” que empieza en la Capilla, a la altura del kilómetro 5 de la vía intermunicipal, atraviesa el barrio la Sureña, sigue el de San Luis y llega hasta el barrio Moracé en la parte baja, cerca al kilómetro 4 de la misma vía que comunica Bogotá con el municipio de la Calera.

Actualmente la UPZ 89 San Isidro Patios está conformada por cinco barrios, de esta forma: Bosque de Bellavista ubicado a la entrada de la UPZ, alrededor del kilómetro 3 de la vía, que

anteriormente se llamaba “Canteras” y era propiedad del ejército, La Sureña, San Luis, La Esperanza, que se sigue poblando (en algunas partes ilegalmente) en medio de la reserva forestal y San Isidro que comienza desde el antiguo Restaurante “Colors”, kilómetro 4 de la vía, cerca al CAI del sector, llegando hasta el mismo peaje que marca la frontera entre la zona rural de Bogotá y la zona rural del municipio de la Calera.

Figura 1. Sección occidental de la localidad de Chapinero, incluyendo al barrio San Luis resaltado en rojo (UPZ-89 San Isidro Patios).



Fuente: Tomado de Google Maps.

Los pobladores del sector se caracterizan por sus distintos orígenes culturales. Buena parte de las gentes son de origen campesino provenientes de todos los rincones del país. Habita gente de Boyacá, Antioquia, Pereira, Santander, de las costas, de los llanos. No existe región que no esté representada en este popurrí de culturas. Así mismo viven representantes de diversos pueblos indígenas, afrocolombianos y recientemente una gran comunidad venida del país hermano de

Venezuela. Esta dinámica social crea un particular panorama demográfico que produce varias tensiones entre sus pobladores quienes a su vez son invisibilizados por la marginalidad del sector que los rodea. En medio del barrio, está el principal centro educativo del sector, la institución educativa distrital Colegio Campestre Monte Verde, que con su nombre busca fotografiar el panorama que la envuelve: montañas de todas las variedades de color verde.

El colegio posee una línea de trabajo llamado “énfasis” y está relacionado con el trabajo ambiental. La institución al estar ubicada en los cerros orientales de Bogotá debe dar cuenta, a través de un PRAE (proyecto ambiental educativo), de acciones tendientes a mejorar y proteger el entorno, además de sensibilizar a sus estudiantes de la importancia de trabajar por un ambiente sano y unas prácticas de vida sostenibles.

La institución educativa está ubicada en el suelo rural de la ciudad de Bogotá según los datos de la Secretaría Distrital de Planeación y es igualmente considerada rural desde la visión administrativa de la Secretaría de Educación del Distrito. Es un Colegio con tres jornadas, mañana, tarde y noche, reuniendo aproximadamente 1600 estudiantes a la fecha. El número de maestros es de 78 para el año 2019, incluyendo las tres jornadas y adicionando el preescolar que se ubica en la sede alterna en el sector de canteras. Los estudiantes, en datos recogidos en el último ejercicio de caracterización en 2016, afirman su mayoría haber nacido en la ciudad de Bogotá (solo un 14% fuera de los límites). Sin embargo, al revisar el lugar de origen de sus acudientes, una buena parte son nacidos fuera de la capital (un 39% son nacidos fuera de Bogotá, donde existe representación de todas las regiones del país). Muchas de estas familias, oriundas de otras partes del país, viven en la ciudad de Bogotá hace varios años, incluso décadas, y han llegado a la ciudad y a este barrio como migrantes económicos en muchos casos, en busca de mejores fuentes de ingresos, una mejor calidad de vida o como desplazados huyendo de la

violencia que aqueja diferentes zonas del país. La población que se identifica a sí misma como desplazada de la violencia, según un censo institucional del 2016, es del 4% del total de los estudiantes (1956 en el año 2016), una estadística tomada de los resultados ante la pregunta: ¿usted o alguien de su familia inmediata es desplazado de la violencia? Es decir que unos 78 estudiantes, en aquel momento, afirmaron que el tema del desplazamiento forzado es una situación vivida.

3.2. Enfoque de la investigación

Para construir la metodología de una opción investigativa, es necesario examinar su sentido de tal forma que sus procedimientos permitan producir el conocimiento más fiable posible. En particular, los enfoques de investigación en el terreno de las ciencias sociales buscan definir las ópticas para analizar las distintas realidades que componen el orden de lo humano. Taylor y Bogdan (1992 en Sandoval, 1996) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera como enfocamos los problemas, como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos.

Es necesario mencionar que la gran variedad de perspectivas es inherente al enfoque cualitativo en general, y dentro de las mismas los investigadores cualitativos tienen estilos, cualidades y talentos diferentes de manera que es imposible la estandarización y delimitación de los métodos y enfoques (Coffey y Atkinson, 2003). Cabe señalar que las “fronteras” o límites entre tales diseños o perspectivas son relativos, realmente no existen, y la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno; es decir, los diseños se superponen (Hernández et al., 2014).

El término diseño adquiere otro significado distinto al que posee dentro del enfoque

cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular. En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al “abordaje” general que habremos de utilizar en este proceso de investigación. Álvarez-Gayou (2003) lo denomina alternativamente marco interpretativo. El diseño, al igual que la llegada de los protagonistas, la construcción de las historias y el análisis, va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y las tareas de campo y, desde luego, va sufriendo modificaciones en la medida en que se va encaminando la investigación. Dentro del diseño se realizaron las actividades mencionadas hasta ahora: una inmersión inicial y profunda en el ambiente, la estancia en el campo, la construcción de las historias, el análisis de las mismas y la teoría o discusión.

Esta investigación, por su parte, que se centra en la experiencia frente al fenómeno educativo por parte del campesino desplazado o migrante nos remite, necesariamente, al análisis de historias particulares con rasgos asociados a un contexto singular que merece el examen más respetuoso posible por parte del investigador. Este estudio trata de comprender dichos contextos y sus procesos, recurriendo al diseño narrativo (Bolívar, 2012; Coffey y Atkinson, 2003; Connelly y Clandinin, 1995; Hernández et al., 2014)

El diseño narrativo, común en buena parte de las opciones de investigación cualitativa, propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aun para los propios actores, sujetos de investigación, porque como lo afirmara Hegel: “Lo conocido por conocido, no

es necesariamente reconocido” (Sandoval, 1996).

Este estudio usa el diseño narrativo donde el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. En ellas pueden resultar de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas que hacen parte del contexto.

Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos.

Los testimonios en este tipo de diseños o enfoques se pueden obtener de entrevistas como en este caso. Así mismo, los diseños narrativos pueden referirse a toda la historia de vida de un individuo o grupo, o como en este estudio, a un pasaje o época de dicha historia de vida de los entrevistados. En estos diseños el marco teórico se utiliza como una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo o grupo y escribir la narrativa correspondiente.

En este estudio, por tanto, el investigador analiza diversas cuestiones: la historia de vida y los pasajes o acontecimientos en el cual vivió la persona; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. En este proceso, el investigador intenta reconstruir la situación usando la historia de cada individuo o la cadena de sucesos. Posteriormente narra bajo su óptica, describe e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos que provienen de las historias contadas por los participantes y la propia narración del investigador.

Mertens (2010 en Hernández et al., 2014) divide los estudios narrativos en: a) de tópicos (enfocados en una temática, suceso o fenómeno), b) biográficos (de una persona, grupo o comunidad; sin incluir la narración de los participantes “en vivo”, ya sea porque fallecieron o no

recuerdan a causa de su edad avanzada o enfermedad, o son inaccesibles), y c) autobiográficos (de una persona, grupo o comunidad incluyendo testimonios orales “en vivo” de los actores participantes).

La metodología de la investigación narrativa se inscribe como una metodología del diálogo (Coffey y Atkinson, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje (Arias y Alvarado, 2015).

No se configura como un proceso lineal pues es necesaria la realimentación constante entre los pasos que la componen y de esta forma se hace necesaria la comunicación permanente entre el investigador y los participantes, para aproximarse a la comprensión de sentidos y significados. En el nivel meta-textual, se realiza una reconfiguración de la trama narrativa, incluyendo las interpretaciones realizadas en los momentos anteriores, el diálogo con referentes teóricos y con las voces de otros participantes o investigadores, formando un relato de la vida social (Coffey y Atkinson, 2003).

La investigación narrativa como una propuesta metodológica puede estar orientada desde los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica. Narrar implica poner lo vivido en palabras, sumado a las ideas y emociones, también implica resignificar las experiencias. La narración llena de sentido la propia historia al renombrar y recrear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responde a un entramado lógico y subjetivo, que da

cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (Arias y Alvarado, 2015).

Actualmente, la investigación narrativa se utiliza muy frecuentemente en estudios relacionados con la educación, una de las razones principales es que los sujetos cuentan sus historias, ya que viven vidas que son relatadas ya sea de manera individual, colectiva o social. Por eso, Connelly y Clandinin (1995) afirman que las narrativas son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p. 11). A partir de esto, y aplicado a la educación, se dice que es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; esto sucede cuando los entrevistados cuentan sus relatos, es decir, son ellos mismos los protagonistas de esas historias.

Por lo anterior, estos autores consideran que es adecuado utilizar los términos “investigación sobre narrativa” o “investigación narrativa”, por lo tanto, hacen el siguiente planteamiento, que la investigación biográfica narrativa: “es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación”, (Connelly y Clandinin, 1995, p.12), puntualizando que se debe preservar esa distinción, utilizando la “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación.

Los aspectos que nos interesan en la construcción de los relatos y narrativas de la presente investigación se centrarán en destacar acontecimientos (traslado de ciudad, sucesos familiares o individuales, experiencias) que han producido un “cambio de rumbo” en su vida, que – vividos como traumáticos, o que han motivado otros desarrollos ulteriores – han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida.

Los relatos de vida en estado bruto (conjunto de transcripciones) forman la materia prima, y para dar sentido a los relatos recogidos (entrevistas), se necesita algún tipo de marco teórico

para confrontar. El análisis de este material se organizará como una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas o tópicos generadores, y en unos ejes de coordenadas que podrían una secuencia temática.

Un análisis propiamente narrativo debe huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces de los sujetos investigados. Más bien debe tratar de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias). Los análisis por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones. Será necesario, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables y extraer los elementos comunes y divergentes (Bolívar, 2012).

El análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente se formula como una generación de categorías procedentes de la datos, y asociación/relación entre las categorías. Los datos narrados, según Bolívar (2012), pueden recibir un análisis de subjetividad disciplinada así: vertical o estudio de caso, en donde la historia de cada personaje se trata como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida y horizontal/transversal comparativo, en donde se hace una comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los protagonistas. En la presente investigación estamos inclinados por hacer una análisis principalmente de carácter horizontal/transversal, en donde el investigador se encuentra situado entre las experiencias recogidas y la necesidad de dar sentido a lo asociado. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crearán la narrativa del estudio.

En cualquier caso, en función del análisis de datos practicado, es un tema debatido si los informes deben adoptar un formato analítico, donde se desplieguen las relaciones entre las

categorías como si fueran variables; o un informe no formalizado, propiamente narrativo, en una tarea cercana a la descripción literaria o de buen reportaje periodístico. En fin, como antes hemos esbozado, el problema metodológico en la investigación biográfico-narrativa es cómo combinar, de modo productivo, un estilo más analítico con otro descriptivo. Se trata es de reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias. La cuestión está, no en intentar vanamente insertar la vida del individuo en grupos sociales o categorías artificialmente construidas, sino de ver la pertinencia del relato en la cultura de que forma parte (Bolívar, 2012).

El presente estudio se clasifica entonces como un estudio narrativo de tópicos, ya que está enfocado en una temática específica: el desplazamiento, el territorio, la educación y la escuela. Al igual que otros diseños de corte cualitativo, no existe un proceso predeterminado para implementar un estudio narrativo, pero algunas de las actividades que se efectuaron son las que se muestran en la figura 2 (pág. 100).

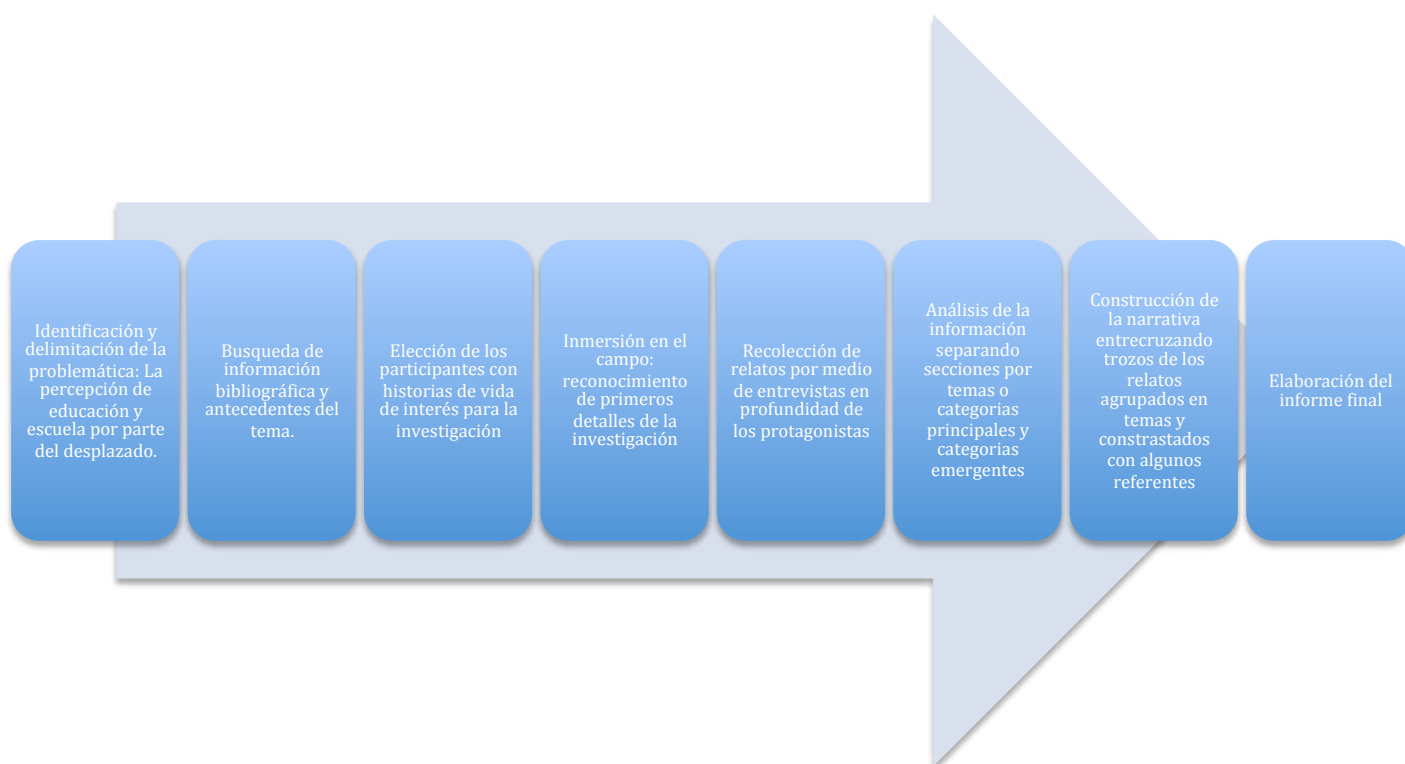
3.3. Comenzando la investigación

Como ha sido descrito en las líneas anteriores, la principal herramienta usada en este estudio ha sido la entrevista. Es una herramienta que tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la mente de las personas, y también a sus principales motivaciones. Gracias a ella descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen con los demás. Por todo ello ha sido la herramienta clave del presente estudio.

También es necesario señalar que la fase de campo no inició con la realización de las

entrevistas o incluso con la fase preliminar de construcción del respectivo guion. No es así. La fase de campo inicia, en realidad, varios meses atrás con el acercamiento o inmersión previa realizada por el investigador, quien debió hacer un reconocimiento del contexto, recabar en documentos históricos del barrio y realizar entrevistas *off the record* de los posibles actores y de cualquier persona que aportara al estudio.

Figura 2. Actividades del presente proceso investigativo



Durante esa inmersión inicial tuvimos contacto con algunos actores presentes en el barrio que desde tiempo atrás tienen conocimiento de esta y otras problemáticas del sector. Tal es el caso de la fundación “Oasis”, quienes sirvieron de fuente de referencia para hablar del barrio. Así mismo el diálogo informal con estudiantes y padres de familia durante semanas previas se

convirtió en el punto de partida, no solo para visualizar problemáticas y pensar cómo abordarlas, sino para entender también las realidades de los habitantes del sector y preguntarse qué debe hacer la escuela frente a ello.

Ese ejercicio inicial, aunque informal, robustece la investigación porque genera dependencia o confiabilidad cualitativa. Como indican Hernández et al. (2014) ayuda a capturar detalles, de las cambiantes condiciones del escenario de investigación, que probablemente se escapen de las entrevistas, reduciendo también el sesgo que pudiera introducir el investigador al permitir que sus opiniones afecten la sistematización y el análisis de los datos.

Esta tarea ofrece la oportunidad de que el investigador capture el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes del estudio, particularmente aquellas vinculadas con el planteamiento del problema, disminuyendo distorsiones provocadas por la presencia del investigador, como en este caso.

3.4. Los protagonistas de los relatos

En el proceso de investigación cualitativo, el grupo de personas sobre el cual se recolectaron los relatos fueron tres. Dos mujeres y un hombre, entre los 40 y 50 años de vida. Dos de ellos estudiantes de la jornada nocturna y otra persona vinculada al colegio como ex-estudiante. Todos ellos conocedores de la realidad del sector y habitantes del barrio. En el ejercicio de inmersión inicial fueron seleccionadas para el estudio unas 8 personas, todas habitantes del barrio, desplazadas por la violencia de otras regiones del país o venidas a la capital por lo que ellas mismos llaman “falta de oportunidades” en su región de origen. En la mayoría de los casos se presentaron ambas condiciones: desplazamiento forzado y migración económica.

Se escogieron previamente personas de edades entre los 25 y 50 años, omitiendo personas más jóvenes o menores de edad. El tratamiento de las entrevistas requería personas maduras o al menos con identidades características, con clara desenvoltura a la hora de hablar sobre su vida y sus diversas vicisitudes. De ese grupo inicial fueron seleccionadas cinco personas, quienes se caracterizaron por sus cualidades de liderazgo, experiencia y elocuencia. De ellas se entrevistaron cuatro en profundidad y de estas fueron seleccionadas tres de las entrevistas para ser analizadas, catalogadas y contrastadas. Una de las entrevistas no fue usada por el retraimiento de la persona y la falta de comodidad al ser entrevistada. Responder preguntas relacionadas con su intimidad y revelar detalles de los que seguramente jamás habían hablado con nadie no es fácil o natural para muchos. A todas ellas, a esas cuatro personas, se les invitó a participar de la investigación y al ser líderes y personas con alto sentido de pertenencia por el barrio, orgullosas de sus orígenes y ligadas a la realidad del sector, capaces de ofrecer información valiosa sobre la comunidad, el colegio y la visión que tienen de educación.

Las entrevistas realizadas en este estudio a estas tres personas, habitantes del barrio y vinculadas a la institución educativa donde trabaja el investigador, se realizaron durante el año 2018 entre los meses de mayo y agosto. Dichas entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 80 y 120 minutos para los tres casos y se realizaron en el mismo colegio o en las inmediaciones del mismo. La importancia de esta información radica en la relación de los entrevistados con la institución, ya que los tres entrevistados son a la fecha ex alumnos del colegio, por ese motivo su rica experiencia como estudiantes del mismo espacio, pero en distintos momentos hace de sus vivencias un insumo muy útil para la investigación. No sobra mencionar nuevamente que los tres entrevistados tienen origen campesino, y en uno o varios momentos

abandonaron su lugar de nacimiento o el lugar donde residían en el campo desplazados por la violencia, los grupos armados y la necesidad de buscar nuevas opciones de vida.

Algunos datos personales de los entrevistados son los siguientes:

Juan¹¹: de 50 años proveniente de Cerrito, Santander, hijo de padres campesinos y como él mismo indicó, de abuela indígena. Se califica a sí mismo como campesino y conocedor de las labores del campo que aprendió en su infancia. A la fecha en que se escriben estas líneas no vive en el Barrio, aunque trabaja como albañil en inmediaciones del mismo. Padre de 5 hijos. Una persona trabajadora, de buen humor, líder y siempre dispuesto a trabajar por el colegio y la comunidad. Hoy es un ex alumno de la jornada nocturna de la cual se graduó en el año 2017.

María¹²: Nacida en Páez, Cauca, de 40 años, de familia numerosa, con 11 hermanos. Se califica a sí misma como campesina, y conocedora de las tareas del campo. Su papá y sus abuelos paternos eran indígenas guambianos, y su mamá de ascendencia campesina. Tiene dos hijos y también es ex alumna de la jornada nocturna, graduada en el año 2018. Una persona respetuosa, trabajadora y de espíritu colaborador.

Ofelia¹³: Ella y su familia son de Otanche, Boyacá, de una zona rural del municipio. Sus tíos y otros familiares aún conservan la finca donde ella nació y vivió parte de su infancia, lugar del que, con sus padres, tuvo que salir tiempo atrás. Llegó al barrio hace más de 20 años. Es tecnóloga en gestión ambiental y hoy lidera procesos ambientales y educativos en el Barrio. Egresada del colegio del barrio hace 15 años, pero hoy conserva fuertes vínculos con la institución y los profesores de la misma. Elocuente, colaboradora y de un elevado espíritu de superación y compromiso por el sector.

¹¹ Nombre cambiado.

¹² Nombre cambiado.

¹³ Nombre cambiado.

Como ya se mencionó anteriormente, las tres personas fueron estudiantes sobresalientes en su momento y cada uno, en el pasado, aportó de forma generosa con su trabajo por el buen funcionamiento de la institución. Uno de ellos, Juan, fue personero y los tres fueron representantes de los grados a los que pertenecieron en la mayoría del tiempo que permanecieron en el colegio. Los tres son personas que se caracterizan por el liderazgo y por su facilidad de expresión. Aunque hoy solo una de ellos, Ofelia, es líder comunitaria, los tres han trabajado de forma bienintencionada por su comunidad, y han propuesto iniciativas en otros espacios, haciendo un ejercicio serio como líderes de su barrio. Los tres se caracterizan por esperar lo mejor para sus familias y vecinos, estando dispuestos a aportar con sus ideas y empuje por el mejoramiento del sector y del colegio.

3.5. La entrevista

Las sociedades y las comunidades que la componen están en una transformación constante y esta implica modificaciones sustanciales en las relaciones sociales. Así mismo existen diversas técnicas de investigación para abordar la sociedad y las complejas dinámicas de sus gentes. Entre ellas está la entrevista; considerada “como uno de los instrumentos más poderosos de la investigación” (McCrakent, 1991 en López-Estrada y Deslauriers, 2011). La comprensión de los fenómenos sociales entonces depende en mucho del conocimiento que se tenga de las percepciones personales obtenidas a través de la entrevista. Esta es la herramienta principal usada en el presente estudio y por tanto merece la pena explicar su definición, alcance y utilidad en los estudios de corte social.

3.5.1. ¿Qué es la entrevista?

La entrevista es un método de recolección de información que se usa para describir al detalle una determinada situación, y se basa en una capacidad inherente al ser humano: el lenguaje. Es, en palabras de Fidel Pérez (2009), el más antiguo método de recolección de información acerca del hombre en todos sus contextos. La entrevista es un proceso de comunicación que se realiza habitualmente entre dos personas; una de ellas hace el papel del entrevistador y la otra del entrevistado y es así que el entrevistador obtiene información del entrevistado de forma directa. Una entrevista es finalmente una conversación en cuya acción la persona obtiene información de la otra. La entrevista no es una conversación normal, sino un diálogo formal (aunque conviene que no parezca), con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos incluidos de una investigación.

La entrevista se desarrolla sobre una necesidad inevitable del hombre: la comunicación, y desde que existe lenguaje hablado existe la conversación, así en el contacto cotidiano existe siempre la entrevista. Con la aparición y desarrollo de las ciencias sociales, se impuso la necesidad de crear instrumentos cada vez más precisos y válidos para obtener datos, en función de obtener una apreciación más completa de un hecho o fenómeno estudiado, lo que condujo a la creación de diversas técnicas y a la refinación de las ya existentes. Así, aparece la entrevista como técnica, como forma científica de acercamiento al individuo y su realidad.

La entrevista es también una técnica antiquísima en donde se efectúa un acto de comunicación a través de la cual una parte obtiene información de la otra (López-Estrada y Deslauriers, 2011). Los informadores o entrevistados oyeron, sintieron, vieron, vivieron situaciones que el investigador está interesado en conocer. Esto último es importante, ya que

existen muchas situaciones en las cuales el investigador no puede participar del evento directamente o en las cuales no estuvo presente. En estos casos, los individuos comunican a partir de su propia experiencia y los científicos sociales sólo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta mediante la comunicación directa (Cannell y Kahn, 1993. p. 310).

La entrevista es una relación entre dos canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad. Ésta permite acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (Guerrero, s/d en López-Estrada y Deslauriers, 2011).

La entrevista tal y como se describe en este trabajo, forma parte de la batería de técnicas de la investigación cualitativa, esta a su vez, forma parte de una manera de enfocar la realidad que es el método inductivo (López-Estrada y Deslauriers, 2011). En la investigación social todos los sujetos son válidos si ellos logran enseñarnos algo. Muchas investigaciones en el ámbito social, que no parecen importantes hoy, quizás lo sean más tarde y eso las hace atractivas: son dinámicas y permiten ser reformuladas o perfeccionadas varias veces.

Existen diversos tipos de entrevista dependiendo de su finalidad: la entrevista periodística, la de empleo, la judicial, la psicológica, la médica, la de investigación social. Ahora, reconociendo simplemente su estructura podríamos hablar de dos tipos básicos de entrevistas en general: la entrevista estructurada o cerrada y la no estructurada o abierta. En la primera el entrevistador dispone de un instrumento con las preguntas previamente redactadas, por lo general cerradas, en tanto que en la segunda el entrevistador realiza su actividad con base en temas más no en preguntas ya elaboradas, de modo que el entrevistado tiene mucha libertad para expresarse, para lo cual se vale de preguntas abiertas. Dentro de este último tipo se ubica la entrevista cualitativa,

de la cual podemos distinguir dos modalidades: la de profundidad y la focalizada.

En los siguientes párrafos nos referiremos a la entrevista cualitativa en la modalidad de profundidad, como herramienta clave de la investigación social. Y es precisamente la herramienta principal para el desarrollo de este ejercicio de investigación. Nos enfocaremos en algunos de sus fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos.

3.5.2. La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es un encuentro entre el investigador y sus entrevistados que tiene por objeto conocer y comprender la visión que tienen de cierto hecho. Pretende también determinar la influencia que ejercen algunos eventos en sus vidas y sus perspectivas frente al futuro. Las entrevistas en profundidad son, sin ir más allá, conversaciones similares a las cotidianas, donde los entrevistados, con sus propias palabras, con sinceridad y con toda la serenidad posible, hablan de sus experiencias en determinadas situaciones. Para ello el entrevistador necesita de equilibrio, imparcialidad y preparación, además precisa, en muchos casos, de un elevado nivel de confianza con sus entrevistados, solo así es posible llegar a más y profundos detalles, situación que, sin lugar a dudas, enriquece los resultados de la investigación.

Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman:

La entrevista en profundidad es una tarea que se realiza entre un entrevistador y un entrevistado, con el objeto de obtener información sobre la vida en general, o sobre un tema, proceso o experiencia concreta de una persona. A través de la entrevista en profundidad, el entrevistador quiere conocer lo que es importante y significativo para el

entrevistado; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación en particular (p.151).

La entrevista en profundidad es así un tipo de entrevista “(...) de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora” (Sierra, en Galindo, 1998, p.299). Dicho de otra manera, este tipo de entrevista prefiere enriquecerse con los detalles de la historia de vida que constituyen al entrevistado.

La intencionalidad principal de la entrevista en profundidad es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro (Robles, 2011, p.40).

Por entrevistas cualitativas en profundidad debemos entender entonces que son encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). En este tipo de entrevistas normalmente se sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no intenta ser un simple intercambio formal de preguntas y respuestas. Es decir que semeja más un dialogo que un interrogatorio.

La entrevista, como una reunión orientada hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados, en esta investigación será el instrumento principal de recolección de información, que permitirá explorar detalladamente, por medio de preguntas previamente estudiadas, información relevante para los intereses de la investigación. Por medio de las

entrevistas y al analizar los hallazgos se quiere caracterizar la problemática tratada y revelar detalles importantes de la misma.

La entrevista en profundidad se basa, en este caso, en un guión de entrevista, donde se plasman todos los tópicos que se abordarán a lo largo de los encuentros, por lo que en esta investigación, previo a la sesiones, fueron definidos los temas que se discutirían, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los tópicos por importancia y evitar desvíos o dispersiones por parte de los entrevistados. Por tal motivo, las entrevistas fueron dirigidas con la sutileza necesaria hacia los temas propios de la investigación, de tal forma que se optimizaron los encuentros y se redujo al máximo la pérdida de tiempo en el proceso.

Las entrevistas en profundidad son técnicas cualitativas de investigación que se estructuran a partir de objetivos concretos, en este sentido, resulta complicado determinar un número mínimo o máximo de entrevistados, pues la finalidad no obedece a una representación estadística, sino que consiste en el estudio cuidadoso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados (Hernández et al., 2014).

La entrevista en profundidad es un proceso que se puede dividir en tres fases; la primera de planeación donde se prepara el proceso y se diseña la guía de aplicación de la misma. Una segunda fase denominada de aplicación, donde se realiza el respectivo encuentro con el entrevistado, fase que se complementa con la juiciosa recopilación de los datos y el registro de los mismos. Normalmente dichos datos se revisan y se convierten en insumo para obtener información de la siguiente entrevista. Y la tercera, considerada de análisis, donde se estudia con detenimiento cada entrevista y se asignan temas por categorías, con ello es posible codificar de manera eficiente toda la información para su posterior análisis.

Las entrevistas en profundidad buscan la subjetividad por lo que el entrevistador debe

dejar de lado la postura objetiva y neutral para adoptar una postura de empatía hacia el entrevistado (Ruiz, 1996). Durante las entrevistas, en este estudio, se mantuvieron claros los objetivos de la investigación y se desarrollaron poco a poco los temas; se mantuvo un diálogo asertivo y abierto que condujo a conversación espontánea, ágil y dinámica.

En esta investigación, con el fin de permitir que el entrevistado hablara con tranquilidad y evitar posibles inconvenientes, se planteó un acuerdo previo con el entrevistado. El propósito fue solicitar con amabilidad la necesidad de usar grabaciones (de audio), ya que únicamente tomar notas es dispendioso e impreciso, aunque la bitácora de campo contribuye al ejercicio de análisis. También se consideró necesario respetar el anonimato del entrevistado.

Al iniciar la grabación de la entrevista se registraron detalles en la bitácora como la ubicación de la cita; la hora, el día y el lugar, esto permite delinear el contexto de cada encuentro. Asimismo, fueron tomadas anotaciones continuas en la respectiva libreta de campo, pues la comunicación, tanto verbal como no verbal, es clave, detalles que enriquecen y complementan el proceso de análisis.

Posteriormente se realizaron las transcripciones de las entrevistas, incluso antes de programar la subsiguiente. Lo que permitió descubrir cuántos temas del guión han sido cubiertos, cuáles tópicos no se han abordado o están incompletos, y para, una vez se ha llegado al punto de saturación, dar fin a las entrevistas e iniciar el análisis de la información. Durante esta etapa fue necesario construir la realidad de los entrevistados. Sin embargo, siempre se tuvo claro que la percepción es indirecta, subjetiva y parcial, y no en todos los casos es posible comprobar o comprender la experiencia del otro tal y como la ha vivido.

3.5.3. El guion

La idea que está en la base de las entrevistas en profundidad es que, a través de la observación simple de los individuos, no podemos conocer el significado exacto y profundo de su conducta, por lo que necesitamos entrevistar a las personas. Teniendo en cuenta este comentario, se comenzó por hacer preguntas generales, que sirvieran de base, generaran confianza y dispusieran el espacio para que las palabras fluyeran. Estas preguntas previas, al igual que el resto de las cuestiones que componían la entrevista, fueron previamente preparadas y escritas en un guión que orientó la entrevista, así se ayudó a controlar el tiempo y se permitió discernir entre lo que es importante y secundario para la investigación.

El guion se trató de un esquema que utilizó el investigador, que sirvió para diferenciar rápidamente los aspectos que se debían incluir en la entrevista (fuertemente relacionados con los objetivos del estudio). Es un listado de temas enunciados que incluyó una serie de preguntas guía. Dichas preguntas no fueron de forzosa aplicación, y podían ser usadas y adaptadas en el transcurso de la entrevista, recibiendo forma de acuerdo a las características de cada persona y la manera como transcurría la entrevista.

Las entrevistas se iniciaron usando preguntas básicas y generales, luego se abrió el diálogo conversando sobre un tema sencillo y de fácil acceso. Situación relativamente cómoda de poner por obra pues los entrevistados son estudiantes o personas conocidas por el investigador. Luego de esta primera aproximación para dar confianza al entrevistado, poco a poco, se fue adentrando en su individualidad, y con ello, poder construir el significado, el valor y la trascendencia de sus experiencias. Lo importante siempre fue un diálogo abierto, libre y sin inconvenientes.

El guion de una entrevista en profundidad fue estructurado en relación con los objetivos de la investigación, de otra manera el mismo no tendría sentido. Como herramienta principal de recolección de información estuvo bien direccionado, aspecto clave, porque de él dependía el curso y resultado final de la investigación.

En el guion se incluyó una introducción donde el entrevistador daba a conocer el propósito de la entrevista, cómo estaba estructurada y qué alcances se deseaban obtener. Desde luego que dichos temas fueron tratados con términos sencillos, sin permitir que el entrevistado se inhibiera por temor al compromiso o a la rigidez del mismo.

Fue importante también que los entrevistados tuvieran claro que toda la información que se obtuviera se analizaría con atención y cuidado, atendiendo en todo momento a la confidencialidad de los datos. Ellos debían comprender que el objetivo principal de la investigación es velar por el bien de la comunidad y que no había otro interés además de ese.

El guion contenía todas las temáticas a estudiar y debería desarrollarse a lo largo de todas las sesiones. Estaba dividido en temas principales o secciones y cada una de ellas constituida por subdivisiones o aspectos secundarios tal y como indica el Cuadro 2 más adelante.

Varguillas y Ribot (2007) consideran adecuado formular preguntas en tres niveles de análisis; las descriptivas, las estructurales o de verificación y las de contraste. En las primeras, se determina cómo el entrevistado realiza sus actividades cotidianas, cómo registra y describe objetos, espacios, hechos, lugares y acciones, tanto de forma general como específica. En las segundas, se corrobora si los sucesos descritos se han interpretado adecuadamente y si han logrado significar la experiencia del entrevistado. Por último, las preguntas de contraste o de comparación son de utilidad para determinar las diferencias de los conceptos utilizados por los entrevistados, así es posible explorar si algunas de dichas ideas son comprendidas por la forma

como se relacionan con ellos, por el uso que se les da, o por la similitud que existe con otros términos.

En la construcción del guion para la presente investigación fue adoptada la estructuración citada arriba. Fueron usadas preguntas de tres tipos y todas tenían por objetivo construir un panorama completo, real y rico en información para ser analizado en la investigación. Por otra parte, para lograr entrevistas con abundante información, era indispensable contar con las herramientas para registrar los datos; en este caso fue usada una aplicación digital de celular para coleccionar grabaciones audio, muy útil y de gran facilidad de uso. Con estas grabaciones digitales posteriormente se realizaron las transcripciones meticulosas en formato de escritura tipo *word*, y adicionalmente, permitieron descripciones detalladas de las inflexiones y modulaciones que se emplearon a lo largo de las conversaciones.

La construcción del guion no debía perder de vista el problema del estudio y el informe final y sus resultados como respuesta a dicho problema de investigación. El proceso de elaboración del guion partió del marco sustantivo como indica Miguel Valles (1992). Dicho marco sustantivo es el fruto del repertorio de ideas nacidas de la literatura conocida, de los estudios previos y de la experiencia del investigador. Este marco sustantivo tiene conexión íntima con el guion final y cobra vida con cada pregunta que hacemos en la entrevista, es decir, cada pregunta tiene un origen que puede rastrearse. Las preguntas son el resultado de un ejercicio premeditado, no son simples cuestionamientos sin rumbo, porque de lo contrario el resultado final perdería sustento.

Tabla 1. Síntesis del guion de la entrevista.

Guion usado durante las entrevistas		
Secciones principales	Aspectos	Pregunta clave
1. Antecedentes	Lugar de origen	¿Dónde nació? ¿Qué hacía en el lugar dónde nació?
	Antecedentes familiares	¿Puede hablarme de su familia por favor? ¿cómo era su familia en el pasado, en su lugar de origen? ¿Con quién vive hoy?
	Ocupación actual	¿A qué se dedica hoy? ¿En qué trabaja? ¿En qué le gustaría trabajar? ¿Usted se considera campesino? Explique.
2. Proceso de migración	Su vida antes de llegar a Bogotá	¿Cómo era su vida en el lugar donde nació? ¿Dónde vivió antes de llegar a Bogotá? ¿Vivió siempre en el campo?
	Proceso migratorio	¿Hace cuánto tiempo llegó a Bogotá? ¿Cómo llegó a este lugar? Cuente por favor sus experiencias. ¿Qué motivos lo trajeron a Bogotá? ¿Qué lo llevó a dejar el campo? ¿Cómo se sintió al dejar ese lugar? ¿Por qué escogió para vivir el Barrio San Luis?

	<p>¿Vivir en el campo o en la ciudad?</p>	<p>¿Le gusta vivir en una ciudad como Bogotá? ¿Qué problemas ha tenido viviendo en Bogotá? ¿Prefiere el campo o la ciudad? ¿Por qué? Este es un barrio con familias que vienen de muchas partes del país, ¿cómo se siente en este lugar? ¿Volvería al campo o al lugar donde nació?</p>
<p>3. Relación con la escuela y la educación</p>	<p>Relación entrevistado-colegio</p>	<p>¿Qué piensa del colegio del barrio? ¿Qué cosas buenas y malas cree usted que tiene? ¿Cómo se ha sentido en el colegio (como padre de familia o estudiante)? ¿Se siente satisfecho con el colegio? ¿Qué le ha aportado a usted el colegio (o a sus hijos)? ¿Para qué le sirvió el colegio (a usted o sus hijos)?</p>
	<p>Relación entrevistado-profesores</p>	<p>¿Qué opina de los profesores y su trabajo? ¿Qué tipo de trato ha recibido de los profesores? ¿Qué ha aprendido de ellos?</p>
	<p>El colegio, el barrio y sus problemas</p>	<p>¿Qué podría hacer el colegio frente a los problemas del barrio? ¿qué le gustaría que le ofreciese el colegio a usted? Frente a estas realidades, ¿qué le sobrevendrá en el futuro al colegio del barrio?</p>

3.6. Cómo se analizaron los relatos

En las investigaciones de enfoque cualitativo, con la recolección de relatos lo que se busca son percepciones, creencias, emociones y experiencias manifestadas en el lenguaje de los entrevistados. Estos datos deben ser analizados para comprenderlos y responder a los objetivos de la investigación, lo que finalmente permite generar conocimiento.

Ahora, para construir un análisis sólido, se debe tener claro que los resultados de las entrevistas llevan una subjetividad a partir de tres aspectos básicos: el primero, del contexto en el que se desarrollan; el segundo, de la mirada de quien los juzga o los valora y, por último, la interpretación; la cual quedará reflejada por el tipo de sociedad con la que se contraste (Díaz, 1995: p. 260).

Ahora la pregunta es: ¿qué hacer con los relatos? Como ya dijimos, la forma específica de analizarlos depende del diseño de investigación seleccionado, en este caso la narrativa, tal y como lo sugieren Hernández et al. (2014), que pretende hacer la construcción de una historia por medio del análisis fruto del contraste de varias categorías o temas comunes con relaciones o divergencias entre ellas.

Para dar inicio a este proceso algunos autores hacen recomendaciones pertinentes: Hernández et al. (2014) proponen que se revisen todos los materiales o transcriban las entrevistas por escrito antes que nada; ese material se debe rotular y ser organizado con cuidado, todo en su forma original. En este caso, las entrevistas realizadas están capturadas en formato de audio (tipo .WAV). La recomendación de los autores es que el material de audio se debe transcribir por escrito de forma legible y clara. En el caso de esta investigación el material fue transcrito a formato digital (archivo de Word). Posteriormente los autores recomiendan la construcción de una bitácora

de análisis, es decir un segundo escrito o bitácora paralela cuya función es documentar paso a paso el proceso analítico y servir de insumo para la construcción del informe final. En el caso de esta investigación se dispuso la información de las entrevistas organizadas en cuadros con una columna que permitía la anotación de detalles pertinentes, como los nombres de las categorías y la utilidad de la información para el análisis final.

La bitácora (en nuestro caso transcrita en una segunda columna paralela a los relatos) tuvo la función de documentar el procedimiento de análisis y contiene fundamentalmente:

- Anotaciones sobre el método (ajustes a la codificación, problemas y la forma en que se resolvieron).
- Anotaciones sobre ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo.
- Anotaciones en relación con la credibilidad y verificación del estudio, para que cualquier otro investigador pueda evaluar el trabajo (información contradictoria, razones por las cuales se procede de una u otra forma).

El paso siguiente en este proceso, como en la mayoría de los estudios cualitativos, fue codificar los datos para tener una descripción más simple pero detallada de estos. En este paso se resumen la información, se elimina lo irrelevante y se realiza un análisis preliminar; todo con el objeto de tratar de entender mejor las historias. La codificación tuvo dos planos o niveles como indican Coffey y Atkinson (2003) y Hernández et al. (2014): en el primero, se codifican las unidades en categorías o temas principales, asociadas con los objetivos y el planteamiento del problema; y el segundo, donde se comparan las categorías principales entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones. Es aquí donde aparecen unas temáticas o categorías emergentes que tejen de forma transversal la narrativa y aportan a la comprensión del problema. La

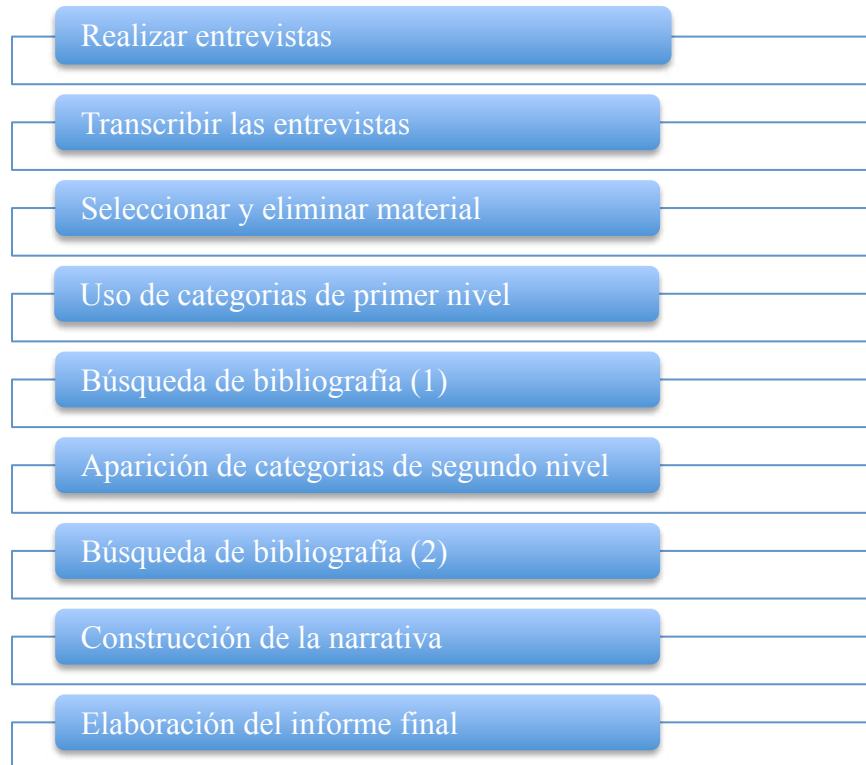
sistematización es clave para entrecruzar las secciones de las historias que se refieren a temas, ideas y conceptos similares y poder analizarlos más fácilmente.

En el análisis cualitativo las categorías de primer nivel surgieron de los relatos (más precisamente, de los segmentos de los relatos): los temas principales paulatinamente van mostrándose y fueron capturados en categorías. Las categorías recibieron marcas para ser identificadas dentro de los segmentos de texto u otro material para ser ajustadas en la medida en que se analizaba la información y para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar o descartar ideas, conceptos e hipótesis y para comprender lo que sucede con las historias (empezando a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema).

Posteriormente se examinaron y ordenaron todos los relatos registrados y se buscaron los temas vinculados de forma transversal a estos: las llamadas categorías emergentes o de segundo nivel. Lo importante fue ir construyendo conceptos e interpretaciones con toda la información para poder desarrollar argumentos sólidos y una narrativa coherente.

Por último, durante la etapa de análisis final de las historias, se interpretó la información dentro del contexto en el que fue obtenida, utilizando los relatos, describiendo los contextos, eventos, situaciones trascendentales y significativas para los entrevistados; para comprender y sistematizar mejor la información. Se elaboró finalmente una sección de análisis que permite evidenciar temas o categorías que explican sucesos, todo entrelazado con fracciones de los relatos de los entrevistados, para contribuir en la construcción de una narrativa rica en argumentos que sustente la investigación.

Figura 3. Resumen del proceso de análisis usado en este estudio, basado en la metodología de Hernández et al. (2014)



4. Los relatos de los entrevistados

A continuación se presentará una síntesis de fragmentos importantes de los relatos de los entrevistados, categorizados y divididos en temas relacionados con el objetivo de la investigación. Este es un ejercicio preliminar que empieza a entender la historia de vida de los protagonistas y sus percepciones de la educación, la escuela y otros aspectos de importancia. Algunos de los temas fueron pensados antes de realizar las entrevistas, como fue discutido en el apartado de entrevistas y construcción del guion más arriba en este informe. Sin embargo es necesario señalar que algunos tópicos o categorías de segundo nivel surgieron en medio de los relatos con gran

importancia. Estas categorías muestran por qué los entrevistados han tomado ciertas decisiones en sus vidas y, todavía más importante en este estudio, explican la forma como perciben la educación y la escuela.

Los siguientes fragmentos fueron tomados de las respectivas transcripciones luego de eliminar la información superflua y dejar a un lado datos que aportaran poco al estudio. De esa forma, los segmentos seleccionados de las entrevistas, hacen parte del discurso más dicente de cada entrevistado, discurso que tiene relación íntima, por razones obvias, con el tema central del estudio: la educación, el barrio y la visión del campesino desplazado de todo este escenario. También existen anotaciones hechas por el investigador durante la transcripción que ayudan a una primera lectura a la información.

4.1. Procesos de migración: el desplazamiento

4.1.1. Origen y condición del entrevistado.

Juan:

Soy de Cerrito, Santander. Soy hijo de (...) nativos de Cerrito, dos hermanos y cinco medio hermanos por parte de papá. De esos siete quedamos tres. Mi papá era cultivador y vivía en el campo. Yo todo lo que fue la agricultura aprendí. El páramo del almorzadero es ese lugar. Se cultivaba cebolla, papa, haba y trigo, donde nosotros nos criamos, animales, cabra, la oveja, vaca. Mi papá era campesino, (...) y mi mamá (...), campesina, y mi abuela indígena.

María:

Yo nací en Páez, Cauca, nosotros somos 11 hermanos, teníamos una finca (...) Mis abuelos eran indígenas guámbianos, mi mamá si era de ascendencia campesina. La mayoría de la gente cultiva café, caña y lulo. La gente antigua no dejaba cultivar nada (...) Yo tengo un hermano que siempre me cuidó, entre once soy la novena hija de mis papás. Mi papá con once hijos, era muy duro. Por ejemplo en mi casa se cultivaba mucha gallina de campo, muchos huevos, había ganado, pero yo no aprendí a ordeñar, me quedaba muy difícil. De resto aprendí de todo.

Ofelia:

(Somos de) Otanche (Boyacá) (...) La finca (en la que vivíamos) aunque existe, la vendimos a un cuñado, lo que era sucesión si está abandonado (interviene el Padre de la entrevistada). Lo que pasa es que la finca que heredó mi papá de mis abuelos (habla la entrevistada) está en sucesión con mis tíos y eso ha sido un lío, no se han puesto de acuerdo y lo que heredó mi mamá, si lo están trabajando dos hermanos. La finca de mi mamá son 20 hectáreas pero solo se trabajan dos.

Acá vivíamos (apenas llegaron al barrio) gracias a que en la finca se cultivaba café, y de eso vivíamos (...) Pero acá estamos ya felices, gracias a nuestras personalidades la gente lo acoge a uno.

Es evidente que existen más aspectos que diferencian los orígenes de las personas con base en sus testimonios que aspectos en común. Es apenas lógico, las tres personas provienen de lugares distintos, salieron de sus zonas de origen en momentos diferentes y por motivos distintos. A pesar de ello los tres demuestran, por razones distintas eso sí, conexión con el campo, con sus

lugares de origen. Ellas se identifican, al analizar cuidadosamente el lenguaje, como personas campesinas que ahora viven en la ciudad.

4.1.2. Migraciones y sus motivos: eventos violentos en sus vidas.

Juan:

Un hermano lo mataron en el 87, en ese lugar, en Santander, unos dicen que los paracos (sic), otros dicen que la guerrilla. En esos casos, por allá en el campo, usted, llega la guerrilla, y es de lo uno o de lo otro (haciendo referencia a la guerrilla o al ejercito).

La guerrilla entró en el 88, hace 30 años. Mi hermano, el menor de mi papá, lo mataron también. Duré cuatro años allá, llegaron los paracos (sic). El hijo de mi hermano, mi sobrino, se metió con la guerrilla, lo mataron también.

Me separé, resultó muerto un cuñado, lo mató la guerrilla. Una tarde, una boleta, los paracos (sic) (con el mensaje): “se va o se muere”. Me dieron la boleta a las 5 de la tarde, a las 8 de la noche estaba en un bus para Bogotá. Un año después me separé de mi esposa.

Me vine para Bogotá buscando aventura, yo tenía una tía que vivía en Bogotá y me vine a aventurar... por la situación que estaba allá (Cerrito, Santander) metida la guerrilla (...) El campo es más duro (haciendo referencia al trabajo en el campo) pero es más chévere.

María:

(En) esa época llegaba la guerrilla y tomaba todo con ganado y todo. Les decían a los que tenían hijos, si tenían hijos varones se iban con ellos y las muchachas, todos, a partir de los doce años. Le dijeron a mi papá que se iban a llevar a mis hermanos, lo mayores, entonces mi papá y ellos se fueron, a media noche, porque él dijo que no se dejaba quitar los niños.

En las zonas cafeteras del Huila todavía matan mucha gente, mi cuñada tuvo que irse, la amenazaron. Ahí crecí. Cuando tenía 14 años, mataron a mi papá. Fue como una pelea, problemas, mi papá vivía con una amante, nos dejó y cuando quiso volver con mamá, entonces la familia lo mató. Lo mataron y ahí nos tocó más duro, por que me mandaron fue a trabajar.

Mataron a mi hermano menor, lo mataron los paracos (sic), mataron otro hermano de los mayores, pero a él si lo mataron en una pelea. Él era presidente de la junta y por ser presidente estaba siempre en conflictos. Le dieron puñaladas. Había mucha violencia en esa zona y en esa época, las cosas se solucionaban así, aunque ahora las cosas han cambiado. Se metió el cabildo, tienen resguardo allá y ahora el que pelea lo amarran, le dicen el cepo, lo dejan con los pies para arriba toda una noche, hasta que le pase la rabia (risas). Y cuando es un delito o un robo, se gana 40 fuetazos. La mujer que abandona sus hijos por irse con otra persona, también 40 fuetazos. Se reúnen todos alrededor de la persona, hace poco cogieron a uno que violó a las hijas, una de once años y a él lo fuetaron, 40 fuetazos y lo entregaron a la fiscalía. Al que moleste con droga o cualquier otra vaina (sic) lo entregan a la cárcel también, hay una ley y esa es la ley. De acuerdo a eso la gente ha cambiado, ya no hay violencia, ya no hay robos, eso es mejor.

...Fuimos a parar a otro pueblo, yo iba en brazos. Era muy chiquita. (...) Todo eso fue en Inzá, vereda Turminá en los límites con el Huila. En Turminá fue mi infancia, muy duro por allá, no hay empleo, no hay el estudio superior, la mayoría de la gente hace la primaria y se van para la ciudad a buscar un futuro. Otros arrancan para otros lados. Cada uno mira haber como se las arregla. Yo luche haciendo cosas pero nada funcionó.

Me devolví varias veces a trabajar en diferentes cosas en mi tierra, aprendí a sembrar café, yuca, plátano, todo eso yo aprendí. Yo soy del campo.

Me mandaron al Tambo (Cauca) a tomar unos cursos, nos capacitaron ingenieros agrónomos, pero era duro. Me fui después para Medellín, estuve en Comfenalco estudiando, en un Instituto, hice tercero, cuarto y quinto. Me fui para Medellín porque él me dijo que habían muchas formas de trabajar, que habían muchas oportunidades, que ¿qué hacía en el Cauca? Ahí ya tenía mis niños y la verdad allá no había nada que hacer. Aunque fue muy duro, estar en la ciudad.

Llegamos los dos (ella, su pareja y sus hijos) y ¿ahora qué vamos a hacer? Y fuimos para centro suba. Ahí nos dieron unos bonos y a los niños los mandaron a comer a un restaurante comunitario. A mi me capacitaron unas señoras del Sena, en corte y confección, cosa que yo ya medio sabía.

Empezamos a vivir en Suba y fue una profesora del Sena la que estuvo pendiente de nosotros, la que nos indicaba dónde estaban las ayudas y cómo podíamos sobrevivir ahí. Nos ayudaron a conseguirle colegio a los niños y todo. Eran ayudas para personas desplazadas y sin trabajo. Me daban dinero por capacitarme.

Ofelia:

Nosotros salimos de la finca, por la seguridad, nunca nos pusieron un arma en la cabeza, como sucedía en otras partes del país, pero mi mamá dice que ellos agarraron maletica y se vinieron para la ciudad por que tenían en ese momento dos hijos y la situación de violencia que se vivía en ese territorio (...)

Llegaban de dos partes, cuenta mi mamá, del ejercito y de la “otra parte” entonces uno no sabía que hacer. Ellos preguntaban ¿me vende? Y no es que uno fuera acaudalado (indica el papá de la entrevistada) sino que uno era de los principales de la vereda, entonces el ejercito no llegaba por allá, y los otros también llegaban y tocaba atenderlos, ellos llegaban pasaban, no le decían nada a uno (habla la mamá) simplemente me vende una gallina, en la casa había plátano, yuca, gallinas, fruta y uno no podía decir no, por que si les digo que no, ah no, es que son del ejercito.

Mi papa es la cara del proyecto (Mil colores), por un tema del perdón, por un tema relacionado con la muerte de mi hermano (fuera de grabación nos cuenta sin entrar en mayores detalles que fue asesinado tiempo atrás).

Las razones, recogidas en los testimonios, que impulsaron la migración son distintas en los tres casos, sin embargo en los tres los motivos aparentemente se escapan de su control y son de naturaleza violenta. A pesar de que son personas de origen y condición campesina, con arraigo por su territorio, por el lugar donde nacieron, terminaron convirtiéndose en personas desplazadas por la violencia, por hechos que amenazaban su integridad y la tranquilidad de sus familias. Ello implicó la necesidad de reconstruir un proyecto de vida lejos de su espacio natural. Otro detalle, presente en al menos en los dos primeros relatos, son los numerosos desatinos a la hora de intentar

establecerse en un lugar, ellos pasaron por diversos lugares y continúan haciéndolo. No es un asunto de naturaleza voluntaria, no es fácil establecerse lejos de su hábitat natural y construir un proyecto de vida al primer intento. Ellos no están preparados para la complicada vida en las metrópolis y las ciudades tampoco están listas para acoger población de origen rural.

La violencia, principalmente directa y estructural (Galtung, 1999), está presente en las tres historias de vida de los entrevistados. Asesinatos, despojo, expulsión de sus territorios, maltrato, malas condiciones de vida, todo pareciera estar presente en menor o mayor medida en los tres casos. Eso hace que la lectura del desplazamiento deba hacerse desde allí, la historia muestra que muchos hechos han sido crueles con el campesino y estos relatos parecieran demostrarlo.

4.1.3. Violencia en su territorio actual

Juan:

El problema más grande es la drogadicción. Acá en el barrio hay un proyecto, lo grandes ricos le tienen ganas a este barrio y quieren sacar a la gente de acá. Usted va a otros barrios y ve policía, puede haber drogadicción pero hay policía. ¿Por qué no ponen un CAI cerca?, porque no les interesa. Estos son muchos barrios, pero no se unen, la misma comunidad no trabaja. Todos están salpicados por algo, si luchan contra la droga, no pueden apoyar por que tienen un sobrino o alguien que consume.

María:

Llegamos a una casa que era muy horrible (risas), era muy económico, pero era como un hueco, tierra por todas partes. Y cuando llovía toda el agua se venía para dentro.

La casa era arriba en La Esperanza, era como muy duro, yo me devuelvo pensaba. Mi hijo se fue para dónde la abuela, él estudiaba aquí, él estaba en octavo. Y se fue para el Cauca, a estudiar en un colegio indígena.

Me pasaron algunas cosas en el barrio que yo no me esperaba tampoco, una vez un tipo me atacó con un cuchillo por allá arriba (haciendo referencia a la parte más alta del barrio). Yo también miré que un muchacho mató un señor, mató al papá. Yo a las 4 de mañana bajaba a coger el bus y lo iban sacando, estaba criminalística, el CTI y todo eso, y lo iban sacando como en una bolsa. Todo eso me pareció escalofriante.

El barrio me parecía pesadísimo, me parecía muy duro vivir acá, y entonces no me aguanté, no dure ni un mes acá en el colegio. El barrio antes era peor, ha mejorado. No volví a estudiar (en ese momento).

Ofelia:

Hay inseguridad, que hay que tener cuidado (en las calles del barrio), que hay una banda de venezolanos, ¿verdad o mentira? No se.

La violencia, especialmente de orden estructural, está presente en su actual territorio. También hay manifestaciones de violencia directa, un relato habla de amenazas e intentos contra la integridad de la persona. El barrio en sí mismo es un lugar con condiciones agrestes y pone a prueba la resistencia y adaptabilidad de las personas entrevistadas. Este es un lugar que se muestra difícil de dominar y los tres entrevistados lo han vivido personalmente. Esta categoría por derecho ha cobrado relevancia dentro del estudio, motivo por el cual será discutida con cuidado páginas más adelante en la sección de análisis de resultados de este mismo documento.

4.1.4. Resiliencia: actitud ante la vida

Juan:

Después de que salimos y me veía con (diferentes compañeros), nos reunimos a charlar, y la nostalgia. Uno extraña todas esas cosas, el grupito, la “recocha” y ellos también (sic).

María:

De ahí le dije a mi prima, yo me voy para Bogotá, ahí ella me dijo, ¿cómo se va a ir? Yo le arriendo un cuarto. Si usted no lucha, acá usted tiene la oportunidad de hacerse un lote. Fuimos donde un señora y me fió un lote. No tenía plata. Sin embargo, yo dije en el trabajo que había negociado un lote, y ellos me dijeron que tenía cesantías. El lote valía cinco millones. Me habían consignado 4 millones de cesantías, le di a la señora la lavadora y el televisor y los cuatro millones. Me quedé solo con la cama y la ropa. Hicimos un ranchito y nos fuimos a vivir allá. Yo ya le saqué escrituras, pagar los impuestos. Hay que pagar tres millones con papeles.

Hay cosas que los profesores enseñan nuevas, (en el colegio) que uno no las ha escuchado, no las ha visto, y uno dice: de lo que me perdía. Acá el compañerismo es súper. Entonces cuando entré, pues como que las amistades del salón como que lo animan a uno a seguir y todo. Por ejemplo (una amiga) es una persona que siempre le está diciendo: oye china, tenemos tal tarea, ay si, tiene razón, ella puede estar pendiente, mantiene en su casa, en cambio yo no mantengo en mi casa, pues si, hay cosas que me acuerdo y las hago. Me ha parecido chévere el colegio.

Ofelia:

Yo tengo amigos desde los 5 años hasta hoy, siguen siendo los mismos, las mamás se conocían todas, y hoy en día nos conocemos con todos. Alguna vez hubo un par de suicidios, y la sicóloga nos preguntaba si nosotros pensábamos lo mismo, en suicidarnos, y nosotros decíamos no, que va, (...) mejor no. Nosotros teníamos un plan de vida, y para ir a la ciudad, vamos a cine. Nosotros fuimos muy felices, nos caminamos los cerros orientales, las moyas, y nos íbamos al río, a acampar y lo hacíamos en grupo y los papás nos permitían. Yo viví una niñez perfecta. Yo viví una juventud cheverísima, y mi adultez también, yo tengo mis grupos de caminar y salimos, llevamos bolsas y recogemos basura, hacemos proyectos. Y todo esto es lo que yo quisiera que volviera a pasar con los jóvenes de hoy, por que si se vive un tema de apatía, ansiedad, han aumentado los suicidios, el tema del consumo ha aumentado, de alguna forma, me ayudó el tema de crecer con papá y mamá.

A pesar de la violencia del entorno y de los recuerdos de hechos violentos vividos en su pasado, los tres entrevistados y sus testimonios revelan ideas positivas e intenciones sinceras de superación. Sus proyectos de vida demuestran, al menos en lo tratado durante las entrevistas, que se reponen con éxito ante la adversidad, prácticamente sin ayuda de ningún tipo. Al parecer los lazos de amistad y las relaciones familiares están implícitas es su estabilidad emocional y contribuyen en la aparición de actitudes resilientes. El colegio ha creado de forma implícita espacios para la reconstrucción de la confianza en si mismos y su capacidad para continuar. Es por ello que la siguiente subsección ha sido llamada “seguir adelante”. Esta misma categoría será analizada con más detenimiento páginas más adelante en este mismo documento

4.1.5. Seguir adelante

Juan:

La nocturna la veo como una facilidad para cumplir su sueño, si yo hubiera llegado diez años antes, y hubiera tenido la oportunidad de estudiar, yo creo que ya tendría una carrera. Ahora no, la edad, ya para que. Yo tengo 50 años. Una carrera, yo saldría con 56 años, lo único que yo me llevo es mi bachillerato, una meta cumplida desde que era pequeño.

María:

Estoy haciendo las horas sociales el domingo, me toca todo el año, para poderlas terminar, en el María Auxiliadora. Estoy estudiando alta costura, aprendo más y de mi parte pienso seguir estudiando. Nos toca clase con una profesora (...), es bien estricta, (...) ella ha dictado clases en Arturo Calle, ella sabe mucho, eso nos lleva pero arriadas (sic). Así se trabaja en las empresas. Es chévere, a mi me gusta, la profe dice que yo entiendo muchísimo, ellas piensan que yo he estudiado algo más avanzado y yo no he estudiado nada más. Por que de todas las señoras yo soy la que más entiendo (...) uno solo paga treinta y ocho mil pesos el semestre, no es mucho, para la utilidad que uno le da no es mucho la verdad.

Ofelia:

En lo que mi me gusta, que es la recuperación del medio ambiente, que es mi fortaleza, por decirlo de alguna forma (en la actualidad ella realiza varios proyectos con los

estudiantes de la institución, relacionados con huertas escolares, aulas ambientales y formación en liderazgo).

En los tres casos están presentes proyectos de vida donde la educación es un eje en común. Los proyectos son distintos, por supuesto, cada uno a su manera desea continuar e incluso contribuir con la estabilidad social de su entorno. Para los tres el asunto es distinto y está presente en la narración de forma distinta, pero los tres tienen ideas y deseos relacionados con iniciativas vinculadas con la escuela.

4.2. Educación y escuela

4.2.1. Su experiencia personal en la escuela

Juan:

Ya estando acá, pasé y el “profe” Orlando estaba haciendo perifoneo en el barrio (haciendo referencia al perifoneo para invitar a la comunidad a matricularse en la jornada nocturna) y yo pensé, tengo ganas de estudiar, tengo ganas de hacer mi bachillerato, y ¿gratis? No hay nada más barato de gratis, no hay nada (risas). Pero entonces se le complica a uno. Llegue del trabajo y péguele (sic) a estudiar. Es un esfuerzo grande. Y usted se da cuenta que la mayoría de la gente que deserta y vuelve al otro año y se va y nunca terminan precisamente por eso, para estudiar se requiere esfuerzo, cariño, dedicación, se necesita voluntad, vuelvo y digo, en mi casa, uno llegar del trabajo, bien mamado (sic) y llegar a hacer tareas, ¡ay Dios!, eso es muy duro. Mi ex (esposa) me dijo:

no es tarde para estudiar y muere dichoso, feliz de que fue bachiller y eso como que me animó. Y yo tenía ganas de decir: ¡Yo soy bachiller! Al menos para mí. Fue un orgullo más grande y allá los tengo, mis papeles y el orgullo, yo fui a una empresa y al pasar los papeles en la hoja de vida, me entregaron los requisitos: “Sí es bachiller, entregar el acta de grado” ¡já, hubieran dicho!, feliz, copia del acta de grado, bachiller, eso es un orgullo, un orgullo muy grande para mi (...) Yo de mi estudio, sigo dichoso.

El colegio me dejó una experiencia muy bonita, la satisfacción, haber hecho algo que en toda mi vida, no pensé hacer. Créame, yo llegó acá y la nostalgia. Cuando fui yo de monitor, ya no tenía tiempo. Pero aquí verdaderamente fue algo muy bonito para mí. Yo prefería estar acá en el colegio que estar en mi casa, me desahogaba, se me olvidaban los problemas.

Yo tenía muchas ideas de estudiar, yo estudié hasta segundo de primaria, porque mi papá, alma bendita, y esas eran las costumbres en el campo, en ese entonces, (él, mi papá decía:) “Para que (el) estudio, ¿para coger un azadón, una junta de bueyes?”, ellos decían así. Para que no lo roben lo único que necesita es saber leer y escribir, sumar, restar y pare de contar, ¿para qué más? Esas eran las políticas de los abuelos en ese entonces, “¿Para que (el) estudio? ¿para que? (...) cómo yo soy cultivador, ¡que mi hijo haga lo mismo!” Ese era el derecho de las cosas, no tenían visión, como esa proyección, que soy cultivador y que mi hijo sea agrónomo, no, que mi hijo siga con el mismo azadón y ¡hasta se lo heredaban! (risas).

María:

Lo que pasa es que cuando me salí de mi tierra, yo salí con el sueño de ser una diseñadora de moda, pero resulta que vine y me (...) decían, necesita el bachillerato,

aunque sea el noveno, entonces, yo seguía investigando. Cuando me vine por acá, mi prima me dijo, usted debería estudiar, y yo decía, ¿pero a dónde?, dijo ahí en Bogotá puede estudiar los sábados, (...) yo no conocía mucho de la ciudad pues entonces, cuando llegue acá dije voy a estudiar pero no se me daba el tiempo, no se me daba la cosa, no era sencillo. El sitio donde trabajaba antes tenía un horario pesado, se ganaba más pero el horario era pesado, muchas veces me decían: le tocó quedarse. No tenía un horario fijo para decir, voy a trabajar y voy a estudiar. Por que o quedaba mal en el estudio o quedaba mal en el trabajo. Imposible así, no se me daba. Ya viviendo acá, pregunté por las Flores (sector muy conocido de Chapinero) a ver si podía estudiar, pero eso era muy caro. Y eso era muy poco los que se estudiaba. Dije: no, tampoco. Me quedé otro tiempo así. Luego como matriculé a mi hijo acá, él me dijo, madre allá hay nocturna, y yo le dije: chévere. Debería matricularse ahí, y le pregunté a mi prima y ella dijo: si claro, mis hijos perdieron el año y terminaron su bachillerato ahí, en la nocturna. Dije yo, pero buenísimo, entonces vine y me matriculé, pero eso me pareció durísimo, vine apenas un mes, el año antepasado, vine y me matriculé pero eso no me gustó. Una por el frio, y otra por que se me hacía muy lejos.

Entonces, un año después volví y me animé, me encontré al coordinador, le conté mi historia, que había hecho hasta sexto, pero que no reclamé los papeles, pero que tenía el de quinto. Entonces él me dijo, empiece otra vez desde sexto y yo dije: pues sí, ahí aprendo más, y ahí empecé, entré a sexto y ahora estoy acá.

Cuándo entré (al colegio) me pareció terrible, sentía que como que los alumnos se pasaban con los profes (...) Allá en mi tierra, dónde estudié, ni en Comfenalco (Medellín) era así, era muchísimo respeto a los profesores, creo que se debe al ambiente del barrio, me

parecía tenaz, que le faltaban el respeto a los profesores, pues debe ser que vengo de otra parte.

Los profesores son excelentes, empezando por el coordinador, es una gran persona, tranquilo, lo escucha a uno, el profesor Jairo, el profesor de Matemáticas, muy queridos, Benjamín súper, el otro profesor Arnold, con él hay choques pero uno como que le va cogiendo, y casi todos los profesores me han parecido chéveres (sic). Otra cosa es que he aprendido cosas, uno es como inocente de muchas cosas.

Ofelia:

Mi primaria la hice en San Isidro (antiguo colegio público del barrio que ya no existe), mi bachillerato, lo hice allá mismo. Yo tengo amigos desde los 5 años hasta hoy, siguen siendo los mismos, las mamás se conocían todas, y hoy en día nos conocemos con todos. El colegio debería jugar un papel más importante, yo creo que si, debería ser mas de puertas abiertas y uno entiende, es un tema de seguridad también, sin embargo uno escucha a la gente que dice: yo ayude a construir aquí este colegio y ahora el vigilante no me deja pasar, lo cual es cierto. La gente siente que se ha abierto una brecha entre ellos y el colegio. Mucha gente que dice saber quien es el rector del colegio, yo personalmente nunca lo conocí, que habla mal de su gestión, que era distante, que no los invitaba, que los gritaba. Mucha gente piensa que todo lo malo del barrio está ahí en el colegio, entonces yo llevo mis hijos para otro lado.

Nosotros estamos un poco alejados del colegio Monte Verde, por que llegó un momento en que, el colegio lo construimos nosotros, las mismas familias, la gente iba a trabajar, a pegar los ladrillos, el otro día hablaba con un amigo que me decía, “a mi me

parece tenaz (...) que yo tenga que sacar dinero, para pagarles ruta a mis hijos para llevarlos a otro colegio a que reciban una buena educación, y también por el peligro que para él como papá, significa tener a sus hijos estudiando en el Monte Verde”. Obviamente la visión de las personas es que el colegio Monte Verde es un espacio para niños y familias sin recursos para enviar a sus hijos a otra parte, pero esa no debería ser la visión, pero es más lo que se oye que lo que en realidad es. Nosotros no tenemos niños pequeños entonces nuestra relación ha sido más bien distante. Incluso, el año antepasado, intenté acercarme al colegio y el rector no quiso atenderme, entonces yo quise dejar el asunto así.

La relación con la escuela por parte de los entrevistados muestra diversos tintes, puede ir del agradecimiento hasta llegar a la crítica por los procesos administrativos y pedagógicos. En esencia la relación con la escuela está bañada por múltiples experiencias, algunas positivas y otras que merecen la reflexión por parte de los educadores de la misma. La escuela es un espacio para construir y ofrecer espacios de liberación, pero también es un lugar que no está exento de tensiones ni mucho menos de fallas. La escuela en si misma debe aprender de sus experiencias y son estos comentarios, parte de las experiencias de los entrevistados, lo que debe ayudar a que ella cobre sentido y responda a lo que las personas necesitan.

4.2.2. Lo que desean de la educación y la escuela

Juan:

El problema de este colegio, y era algo que analizábamos con el “profe” Orlando, digámoslo así, el problema es la misma comunidad. Yo me he dado cuenta, muchas madres

y muchos padres tienen los hijos, los manda aquí, como una excusa para no tenerlos en la casa, no es porque los hijos tengan una voluntad de estudio, o porque quieran capacitarse, yo me daba cuenta, cuando fui personero y tenía reuniones en el día, yo me daba cuenta que se citaban los padres, treinta niños, y llegaban seis padres. Ahí nos dábamos cuenta que a los padres no les interesan los hijos. Entonces es debido a eso que el colegio se ve en mal nombre (sic).

Pero aun así, los padres, a la comunidad no le interesa el colegio, podría ser un excelente colegio, por ser un colegio rural, sería una belleza de colegio.

El problema no es el colegio, profesores, alumnos, es comunidad, la comunidad no es consiente, la comunidad no hacen nada por ellos mismos.

Desde que nosotros llegamos, desde que empecé a estudiar, estaban prendidas las alarmas de la drogadicción. Y es que verdaderamente, no se puede hacer nada, usted está maniatado. Usted no tiene herramientas para combatir eso.

El gobierno no se interesa por la educación y la misma comunidad tampoco. En Colombia, el que logra estudiar es por que le nace, es un verraco, es un duro, no se facilita nada, le toca sudarla. Si yo no tengo y nadie me apoya, no hay estudio y debido a eso, si no me apoyan yo tampoco apoyo a mi hijo para que estudie. El estado debería apoyar, debería el estudio ser gratis y obligatorio. Si la gente estudia y se capacita, la gente piensa. Y al pensar produce. Propone cosas, se unen, hay mejoramiento.

María:

Yo creo que acá, como las familias son de bajos recursos, dónde todo el mundo trabaja y se mueve y los hijos se crían solos, entonces son así, uno entiende eso. Los sentí,

así, de mi punto de vista. La gente trabaja mucho y no tienen tiempo para los hijos, especialmente las mamás, hay niños que están en las drogas, y a mi personalmente me da mucha tristeza, ver esos niños en las drogas por que en mi tierra no hay eso, eso no se ve. Uno compara eso, comparo lo de mi tierra y comparo lo de acá, una mamá no puede dedicarle tanto tiempo a su hijo, tiene que trabajar. Allá si hay cuidado, los niños en lugar de droga se distraen con la música y el juego, juegan hasta la media noche en esas canchas, el deporte los entretiene mucho. Hay semanas culturales, baile, hay de todo. Entonces es diferente, y claro, otra cosa, la droga no se ve por allá. En los colegios no se ve droga, no se conoce eso.

En mi casa tengo máquinas industriales, se hacer blusas, ropa interior. Me gustaría que en el barrio hubieran cursos. En Bogotá no hay gente, mientras que en Medellín si, y eso entretiene los jóvenes. Y otra cosa, montar cursos de confecciones, que produzca algo, una habilidad que puede aprenderse.

Acá uno mira muchas cosas que se pueden hacer en el barrio, yo no me meto porque la gente no me conoce y yo tampoco los conozco. La tarea debe ser del colegio, por ejemplo, convocar a la gente, hacer mesas de trabajo en torno a este u otro tema, ¿qué necesitan? ¿qué se podría enseñar? El colegio podría montar un taller de confección, para enseñarle a los estudiantes, para hacer los uniformes del colegio, que sirva para mejorar el colegio o montar proyectos más grandes. En mi “pienso” se puede formar como una empresa, hagamos lo uno, hagamos lo otro. Se compra la maquinaria, se puede usar para hacer cosas y motivar a la gente, pueden enseñar pedrería y joyería para que vayan y vendan.

Ofelia:

Yo recuerdo alguna vez haber visto a un niño agresivo y pelión (sic) del Monte Verde, y luego recuerdo como es su familia y entiendo porque razón el pobre muchachito sea así. No tiene como, es una figura que imita, es una familia que es violenta, pobre, desplazada, que a veces viven de la caridad pública, que no tienen para comer, una situación difícil. Ahí me pregunto, ¿qué tan fácil es llegar a ese niño? Es muy fuerte, la culpa no es de la Institución, que aunque si tiene una responsabilidad.

Algunas personas (profesores) creen que es importante abrirse los espacios a la comunidad otros piensan que su trabajo es simplemente enseñar sin salir del colegio, español dicto, español enseñó. Válido también. Para mi el tema es más profundo, es un tema de sociedad, es más de lo que yo tengo en mi casa, más de lo que yo puedo hacer. Es un problema de sociedad. Si es algo que no ha visto y no me enseñaron en casa difícilmente lo reflejo, creo que es lo que sucede con muchos niños y sus familias del barrio.

El colegio debería jugar un papel más importante, yo creo que si, debería ser mas de puertas abiertas y uno entiende, es un tema de seguridad también, sin embargo uno escucha a la gente que dice: yo ayude a construir aquí este colegio y ahora el vigilante no me deja pasar, lo cual es cierto. La gente siente que se ha abierto una brecha entre ellos y el colegio. Mucha gente que dice saber quien es el rector del colegio, yo personalmente nunca lo conocí, que habla mal de su gestión, que era distante, que no los invitaba, que los gritaba. Mucha gente piensa que todo lo malo del barrio está ahí en el colegio, entonces yo llevo mis hijos para otro lado.

Ese es el único colegio distrital del sector y se calcularon en el último censo unas diecisiete mil personas habitantes de la zona (según las proyecciones del Dane y la Secretaría Distrital de Planeación la cifra debe estar cerca de las veintidós mil personas para 2018), entonces imagínese, hay personas que están llevando sus hijos a la Calera o a Bogotá a que estudien pero acá hay personas o familias que necesitan de un colegio público que tiene rutas, alimentación y es importante para los niños, entonces. Las personas deben tener la oportunidad de saber que pasa en el colegio.

El colegio debería ser un espacio de integración para la comunidad, un espacio de encuentro. Ese es el deber ser de una institución como esa. Eso recuerdo, mi mamá tomaba clases de tejido en el colegio hace años atrás. Hoy día si alguien quiere aprender va a otras ONG del barrio, esa es la dinámica (*Fundació Oasis* o *Casa Taller las Moyas*). Y hace años había una pequeña biblioteca a la que yo iba sin ser estudiante de ese colegio.

Antes que nada es importante indicar que es la experiencia directa de los entrevistados frente a las instituciones educativas y el colegio lo que moldea su percepción de la educación y la escuela misma. La visión de escuela y educación para los entrevistados en conclusión es distinta, aunque ha sido moldeada de forma similar. En el primer caso la educación ha sido una herramienta de superación, una excusa para olvidar los problemas y poder ser. En el segundo caso, la educación ha sido una oportunidad para aprender un oficio y desarrollar un proyecto personal de orden laboral muy específico. En un tercer caso la educación es vista como una estrategia para el desarrollo comunitario y la escuela es un espacio para el encuentro de las personas del barrio, para buscar la solución de aspectos coyunturales de la localidad.

En los tres testimonios es evidente la importancia de la escuela en su desarrollo personal, en la construcción de su proyecto de vida. Son indudables las conexiones positivas con el colegio como institución.

En el tercer testimonio existe una crítica al proceso actual en el plano administrativo.

En los tres testimonios sea hace referencia a algunos de los problemas del colegio: la indisciplina, el consumo de sustancias. En el primer testimonio se propone que el colegio ayude en la formación de líderes comunitarios, en el segundo testimonio se solicita fortalecer la formación para el trabajo y en el tercer caso se pide que el colegio sea un espacio de puertas abiertas para la población del barrio, un lugar que convoque y esté presto a ayudar la comunidad. En los dos primeros casos existe un visión idealizada del paso por el colegio, que no necesariamente sea imprecisa. El colegio pudo ayudar a reconstruir su confianza y a desarrollar actitudes resilientes en medio de la realización de sus respectivos proyectos de vida.

Es necesario señalar que en el primer caso se asocian los problemas de funcionamiento del colegio con la falta de participación de la comunidad en su mismo proceso de gestión, se habla de la falta de participación de la comunidad y el desinterés por contribuir en la definición de objetivos de la institución. Por la riqueza de la información obtenida en los relatos más adelante trataremos este grupo de propuestas como una sección independiente de la categoría de escuela y educación. Vale la pena un análisis minucioso de las propuestas como parte de la forma como los entrevistados quieren ver la escuela, lo que ellos desean del proyecto educativo de la institución.

4.2.3. Características del entorno alrededor de la escuela

Juan:

¿Por qué sigue llegando gente al barrio? Por que aquí la vida es muy económica, los arriendos, los gastos. Aunque este barrio no ofrece trabajo para nadie, porque el trabajo está en Bogotá, este barrio tiene algo muy, si este barrio tuviera conciencia de comunidad, es muy bien ubicado, tiene todo cerca.

María:

El barrio le hace falta un líder, por ejemplo arriba los caminos son muy feos, no hay agua, y de mi parte, yo tengo agua por que la saqué del bosque, con unas mangueras, así la sacamos en mi tierra, se me fueron 18 rollos de manguera (cada rollo tiene unos 100 metros). Y de ahí le doy agua a tres familias, y eran personas que vivían antes que yo ahí y no tenían agua. Yo aprendí en mi tierra, si no hay agua, compra la manguera y la trae cerca de su casa. En la manzana donde vivo nadie tiene agua, yo le di una idea, por qué no comprábamos un tanque de almacenamiento grande, y traíamos más agua para todos, pero nadie se animó, es falta de organización, hace faltan líderes. Acá hace falta motivación. Los caminos (las calles) están feos, le dije: ¿por qué no nos reunimos entre todos y contratamos una máquina y compramos el mixto y que quede bonito? Unos dijeron que si, que me apoyaban y otros dijeron que no, que eso era mucha plata, por que yo les pedí setenta mil pesos para hacer eso, y se iban a beneficiar todos, que no iban a andar con los zapatos embarrados, eso es así.

Acá por el consumo (de psicoactivos), hay gente que la trae y todo eso, y se aprovechan de los niños. Es un problema creciente, es por la economía, si un papá o una

mamá no se mueven a trabajar ¿cómo les van a dar de comer a sus hijos? ¿cómo sostienen un hogar? La mayoría tienen gastos, deben pagar arriendo y es difícil.

Ofelia:

A partir del 2005 se presenta un cambio trascendental en el barrio. Comienzan a proliferar construcciones con el fin de arrendar imprimiendo la posibilidad de una masiva llegada de personas en busca de vivienda a bajo costo. Antes solo había una sola ruta de colectivos que llevaba las personas a la calle 72 y pare de contar, de alguna forma el barrio estaba escondido, y cuando empezó la operación del SITP, abrió aun más la llegada de personas al barrio.

Por otro lado, lo que pasa con el territorio es el tema que la gente que vive en arriendo, y eso no solo sucede acá sino en muchos otros sectores, y es esta: cuando las personas viven en arriendo no están atadas a ningún sitio, puede que se queden o no durante determinado tiempo, aquí fluctúa mucho el tema de los arriendos y fluctúa con base en el agua. Cuando hay agua para todos, cuando es una época de invierno como esta, la ocupación es alta, un 90% y todo está bien. Pero cuando es verano y ya no sabemos a ciencia cierta cuando es verano o cuanto tiempo puede durar la estación seca, empieza la migración, usted empieza a ver letreros de “se arrienda” por todo lado, un tema bien fuerte aquí. El agua entonces llega cada tercer día y solo por dos horas, y esas dos horas son a la una o dos de la mañana y le toca levantarse a esa hora a recoger agua, o le llegó el agua a las tres de la tarde y usted estaba trabajando, entonces eso obliga a las migraciones y al “desprendimiento del territorio”. Y después como no hay una historia construida, la generación más joven no tiene una historia que los conecte con su entorno, muchos

llegaron aquí y se quedaron radicados hace algunos años pero desconociendo la historia y el pasado siendo eso suficiente para desligarlos de su sitio de vida.

Cada uno de los entrevistados, a su manera comprende su territorio. Los elementos que hacen parte de la forma como lo perciben son distintos, hablan de características y problemas distintos, debido claramente a sus experiencias y sus percepciones personales, pero lejos de ser conceptos contrarios ellos convergen en la medida que son el resultado de posiciones que miran desde lugares diferentes. En dos testimonios el problema es el agua (visto desde dos ópticas distintas, en un caso es un tema ambiental en otro un tema administrativo y de infraestructura), en otro los son la falta de liderazgo y compromiso de la comunidad.

4.2.4. Su relación con ese entorno

Juan:

Acá hace falta un líder que agrupara las comunidades del barrio, con voluntad de trabajo, que hale, hale. Pero no lo hay, desgraciadamente, no lo hay. La gente no organiza nada para beneficio del mismo barrio, aquí falta un líder. Que así no lo lograra hiciera por organizar.

María:

A mi me hubiera gustado enseñarles a los niños a coser, todos esos niños que están en la calle, invitarlos, mire acá hay muchas empresas que necesitan operarios así (por montón) y no hay quien trabaje, falta capacitación.

Debería existir en el colegio un programa que enseñe a coser, diseño patronaje, también enseñar baile, no se otras cosas, como teatro y así no se guían a la droga (sic) y otras cosas, no se. Sería bueno que el colegio tratara de ayudarlos a salir adelante, como los mejores. Si usted es bueno para el teatro, lo ayudamos así, usted es bueno para coser lo ayudamos a engancharse en tal parte, entonces. Se necesitan contactos, para alejarlos de la droga hay que mantenerlos ocupados, como en mi tierra. En mi tierra aprenden a bailar, otros aprenden a tocar música de la región, les enseñan lengua, idioma paez, entre todas esas cosas en buenísimo. Hay un colegio, que no tiene computadores, pero investigan todo en libros y el colegio es sano, sano ese colegio. Están lejos de la ciudad, lejos de tanta cosa.

La mayoría de las personas del barrio trabajan en casas de familia, los jóvenes trabajan en los bares, debería haber otras cosas para ellos. Terminan el bachillerato y quedan volando, deberían aprender arquitectura, a pegar ladrillos. En mi tierra llega una ingeniera y toma un grupo de jóvenes y arman una casa enseñando. Puro trabajo práctico, no se les paga pero se les dan herramientas a esos jóvenes, eso los impulsa. Les enseñan a pegar baldosas, a echar un piso a pintar paredes, los cogen. Y el salón comunal lo hicieron así, enseñándole a la gente, trajeron todo el material y luego llegaron y tomaron cinco jóvenes y terminaron treinta ahí. Y a todos les dieron herramientas, ya podían ir a trabajar a otro lado. Esa es una proyección buena.

Ofelia:

En este lote nunca sembramos, pero si teníamos árboles, el barranco antes era una cantera, de donde se obtenía arena. Si teníamos un nacimiento de agua muy cerca de la casa, que pasaba por debajo del jardín de niños, que se secó. Sin embargo cuando llueve

todo el sector y los pisos se llena de humedad. Y en todo el barrio en general. Para sembrar el terreno no se prestaba, la tierra para el jardín fue necesario traerla. Si es común que las personas tuvieran sus huertas, para sembrar sus cosas pequeñas.

Este barrio es “tierra de nadie pero que todos la quieren” (En el sentido de que es un territorio que décadas atrás era una zona inhóspita, pero que con el paso de las décadas es un territorio que muchos hoy día quieren o reclaman).

Nosotros cuando hicimos el censo poblacional determinamos que el agua es consumida por 17 mil personas, el agua de Acualcos, no llega una factura. Hay una población flotante de 2000 personas, las personas de los restaurantes y los bares, como Casa Brava que también la recibe de acá. El problema más grave y es reciente, es que a pesar de que es invierno, el agua no alcanza, el aumento de la población, muchos venezolanos por ejemplo, hacen que el acueducto se esté quedando corto. Nosotros, la gente antigua, tenemos la costumbre de recuperar el agua lluvia, que va para los jardines, baños y para el aseo de los pisos, con el agua gris igual, la reutilizamos, pero esta gente no, el desperdicio de agua aumentó.

El territorio es un elemento valioso en la vida de las personas, tanto así que define personalidades y proyectos personales. Este es el caso de los entrevistados quienes señalan las particularidades que la relación territorio-proyecto de vida deja en su forma de construir su presente.

4.2.5. Su relación con el campo

Juan:

Si usted me preguntara ahora, ¿qué prefiere, el campo o la ciudad? Yo le diría 100% el campo. ¿Usted no ha escuchado la canción del Son Panelero (En realidad la canción es del Tocayo Vargas y se llama “De regreso al Campo”)? Allí habla de la historia de un tipo que la tía lo trae a la ciudad a trabajar en construcción y cuando fue a cobrar las primeras tres quincenas, el ingeniero le dice, que ¿cómo le va a cobrar por enseñarle? (risas) y de ahí en adelante el tipo dice, “¡yo prefiero el campo!”... Esa es mi historia. Acá en la ciudad y eso dice la canción, usted está siempre metido en problemas, en el campo no.

En el campo, el gobierno se ha olvidado del campo, el campesino no tiene apoyo de nadie, si hubiera apoyo del gobierno, créame que me devolvería.

María:

Si he soñado con volver al campo, tengo una idea. Yo quisiera sostenerme, pero me llevaría mis máquinas, dictarle clases de confecciones, diseño y patronaje, todo lo que he aprendido, enseñarles a ellos allá. Producir cosas para vender. Yo trabajé dos años allá pero es difícil.

Ofelia:

Ahora hay un tema de apatía, es una consecuencia, esta zona hace mucho tiempo era campo, era Cundinamarca, entonces ahora anexo a la ciudad, hace que todo cambie. El

trabajo que queremos hacer es involucrar a la gente joven, yo mal que bien viví mi juventud plena, súper chévere, la gente dirá: “pobres niños campesinos” pero que va, yo me la gocé. Yo me iba, cuándo mi mamá me regañaba, me iba y me acostaba todo el día allá en las piedras de las moyas o me iba allá y estudiaba de noche. Y no tenía que buscar a un mal amigo, me iba con mis amigos, plan allá, nos íbamos a pescar al Teusacá, “que los pobres niños campesinos viven mal”, nosotros vivíamos delicioso.

La relación con el campo está presente en las historias, sus experiencias y sus discursos personales. Son personas de origen campesino, marcadas por la vida rural y sus conexiones con el campo. A su manera cada uno está orgulloso de su origen y la forma como ello les permite ver su realidad y su futuro. Estos datos permiten en si mismos comprender la manera como ven la escuela y enriquecer la discusión planteada en la sección siguiente.

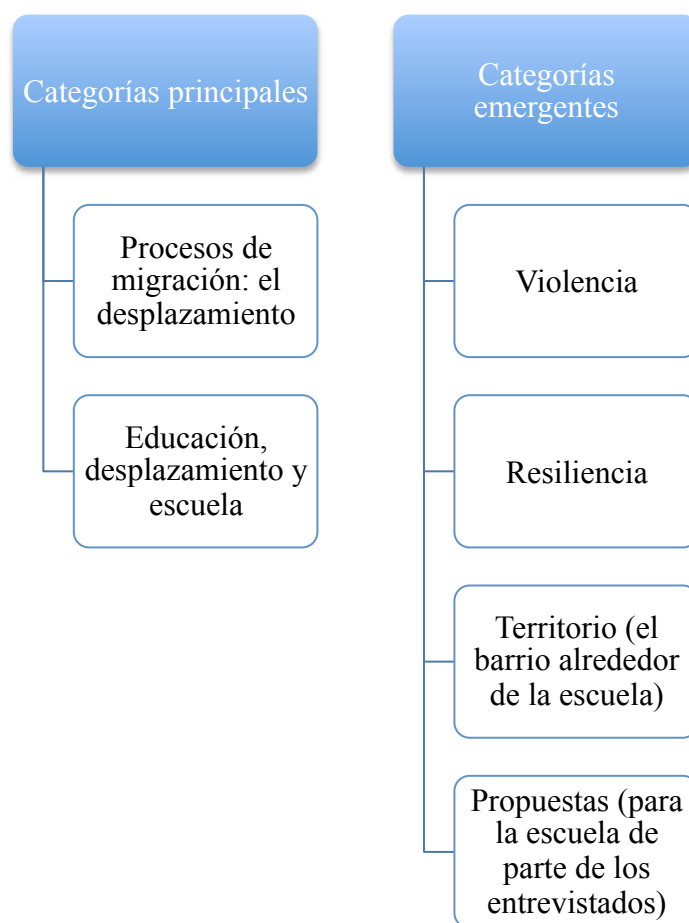
5. Análisis de los relatos de los entrevistados

Los temas tratados a continuación serán discutidos a la luz de referencias bibliográficas pertinentes para poder construir algunas conclusiones coherentes con los objetivos del estudio. Se irán usando, de la misma forma, los testimonios de los entrevistados, sus relatos clave, y se entretejerán sumados a visión del autor de la investigación apoyada en las referencias de autores expertos en los temas tratados, todo con el fin de construir una narrativa que responda a la realidad de los protagonistas del estudio. Este estilo de escritura pretende facilitar la comprensión del contenido por parte del lector y permitirá la formación de un panorama completo que incluye los principales detalles de la vida de los entrevistados y su relación con la educación y la escuela.

El propósito, más que responder a un relato de orden cronológico y objetivo, es crear un entramado lógico y subjetivo, que pueda dar cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos que pueden transmitir las narraciones de las personas protagonistas con sus vidas y las relaciones con su entorno. Las narrativas, ya se ha dicho, representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados, lo que se ha llamado la construcción de los relatos, plasmados en una trama narrativa que incluye las interpretaciones y el diálogo con referentes teóricos (Atkinson & Coffey, 2003). La narrativa es armónica porque incluye normas, creencias e ideologías. Esta propuesta permite una lectura más amplia, que da cuenta de los elementos socioculturales propios de contexto, que evidencian que aunque alguien narre de manera individual su relato, este se ha formado en lo colectivo, en un mundo compartido y que esos sentidos, significados, vivencias, imágenes y palabras le pertenecen a todos. Es en definitiva un desafío que intentaremos superar: la construcción de un nuevo conocimiento usando las narrativas con un carácter comprensivo.

Dichos temas o categorías están resumidos en la figura 4, esquema dividido en unas categorías originales, pensadas antes de realizar las respectivas entrevistas y que son tratadas en la revisión de literatura y a lo largo de la investigación, y otras categorías que emergen en medio de las entrevistas y que son de importancia para el estudio como ya se dijo anteriormente.

Figura 4. Categorías del primer nivel de análisis y categorías emergentes o de segundo nivel.



5.1. Procesos de Migración

El barrio San Luis es un sector donde se integran muchas familias de origen campesino, tal y como sucede en otras zonas de la capital, situación descrita en capítulos anteriores, en la revisión de literatura y en la metodología. Estas familias de condición humilde, sin recursos y muchas veces sin mayores herramientas para la vida en la urbe, terminan, como en este caso, arraigadas en la periferia de la ciudad, atraídas por los bajos precios del suelo y posiblemente por

la misma estructura informal del sector que está constituida por otras familias de origen campesino, desplazadas o migrantes, quienes en medio de la soledad pueden ofrecer algún tipo de ayuda u orientación a los recién llegados a la gran capital.

Un extenso informe de la ONU-Hábitat (2010) señala que, en los últimos años, se está produciendo una crisis debida a la enorme migración de personas del campo a las ciudades, en países en desarrollo, lo que origina un crecimiento de los barrios marginales y la ampliación de las ciudades en la periferia urbana, todo con la consecuente sobrecarga de la infraestructura y servicios, además del aumento de la pobreza e indigencia en las ciudades. La ciudad no es fácil para nadie y menos lo es para un campesino recién llegado. Muchos de ellos sin los conocimientos y la experiencia propia para vivir y recorrer, en busca de fortuna, las calles de una gran ciudad. Muchos llegan aquí, pero la pregunta es ¿por qué lo hacen?

Una característica de la migración del campesino desarraigado de su tierra es la circulación, en primera medida, entre ciudades intermedias, para después arribar a las grandes ciudades, desde luego impulsado por salvaguardar su seguridad y con el fin de encontrar nuevos medios de subsistencia. Ese es el caso de nuestros entrevistados: ellos, luego de salir de su tierra de origen, fueron yendo de ciudad en ciudad e incluso de barrio en barrio y lo continúan haciendo, al menos en dos de los casos. Esta situación nos habla de que para el desplazado es difícil echar raíces en una tierra distinta a la suya, y más si esa tierra es hostil con ellos y tiene más bien poco que ofrecerles.

Al indagar sobre los procesos migratorios de los entrevistados ellos indicaron lo siguiente:

Juan: En el (año) 82 con 17 años me fui para Venezuela, trabajé dos años allá, me vine y presté servicio y luego me vine para Bogotá... Me vine para Bogotá buscando aventura, yo tenía una tía que vivía en Bogotá y me vine a aventurar... por la situación que

estaba allá (Cerrito, Santander), metida la guerrilla. En esos casos, por allá en el campo, usted, llega la guerrilla, y es de lo uno o de lo otro (haciendo referencia específicamente a la guerrilla o al ejercito) (...) Llego a Monteblanco, a la localidad de Usme, el último barrio de Bogotá, eran casa-lotes, con sembrados y animales.

María: (En) esa época llegaba la guerrilla y tomaba todo con ganado y todo. Les decían a los que tenían hijos, si tenían hijos varones se iban con ellos y las muchachas, todos, a partir de los doce años. Le dijeron a mi papá que se iban a llevar a mis hermanos, los mayores, entonces mi papá y ellos se fueron, a media noche, porque él dijo que no se dejaba quitar los niños. Fuimos a parar a otro pueblo, yo iba en brazos. Era muy chiquita. Y ahora que están en ese tema de la restitución de tierras y esas cosas, mi hermano el menor, él gestionó eso, puso la denuncia, y a mi mamá le dieron una plata para que comprara una casa. Todo eso fue en Inzá, vereda Turminá en los límites con el Huila. Ahí hace calor.

Continúa María su relato: En Turminá (Cauca) fue mi infancia, muy duro por allá, no hay empleo, no hay el estudio superior, la mayoría de la gente hace la primaria y se van para la ciudad a buscar un futuro. Otros arrancan para otros lados. Cada uno mira a ver cómo se las arregla. Yo luché haciendo cosas pero nada funcionó (...) Me fui para Medellín porque él me dijo (un hermano de ella) que habían muchas formas de trabajar, que habían muchas oportunidades, que ¿qué hacía en el Cauca? Ahí ya tenía mis niños y la verdad allá no había nada que hacer. Aunque fue muy duro, estar en la ciudad (...)

María luego señala que después de la vida en Medellín, se fueron para Bogotá y ahí el relato continúa: Empezamos a vivir en Suba y fue una profesora del Sena, la que estuvo pendiente de nosotros, la que nos indicaba dónde estaban las ayudas y cómo podíamos

sobrevivir ahí. Nos ayudaron a conseguirle colegio a los niños y todo. Eran ayudas para personas desplazadas y sin trabajo. Me daban dinero por capacitarme...

María, más adelante en su entrevista menciona: Ahí tengo ese lote (en el barrio San Luis) y no se si venderlo o irme para otro lado, para el Cauca (risas). A veces lo pienso por mi mamá, tengo allá tres hermanos. Mi mamá compró la casa en el pueblo, no he ido, por el trabajo, por el estudio no me queda tiempo.

Ofelia: La migración desde Otanche (Boyacá) a Bogotá, (...) nosotros salimos de la finca por la seguridad, yo era pequeña...

De estos relatos hay algunas características en común: Los tres entrevistados salieron de sus tierras jóvenes, incluso como niños, por razones ajenas a su voluntad. Los motivos principales son su seguridad y la falta de empleo. Probablemente la primera da origen a la segunda. Si una zona se caracteriza por elevados índices de violencia, por la presencia de actores armados y por la falta de presencia del Estado, difícilmente puede ofrecerle tranquilidad, justicia, educación, salud u oportunidades para la construcción de proyectos de vida a sus habitantes.

Ahora es necesario dar una mirada a una categoría que atraviesa algunas porciones de los relatos de los entrevistados de esta investigación, y aparece cobrando importancia. Es una categoría emergente que fue subestimada cuando este estudio fue diseñado, en el sentido de que no se dimensionó su relevancia, pero que es importante porque explica muchas situaciones y decisiones que afectan el rumbo de vida de los entrevistados. Desde el punto de vista de este estudio, queda claro que es una de las principales causas de los problemas nodales con los que tienen que lidiar las familias desplazadas del país, entre las que se encuentran las personas de este estudio en particular: estamos hablando de la violencia.

5.2. Violencia

Esta categoría es un asunto capaz de influir en el pensamiento y el estilo de vida de las personas, lleva a tomar decisiones trascendentales, como la elección de migrar o la necesidad de huir para proteger la vida. Y aunque nuestro estudio pretende indagar sobre la forma como perciben la educación y la escuela, esta categoría ejerce presión sobre la mirada que pueden poner las personas sobre ese derecho que tienen de educarse, influye sobre la forma como conciben la escuela y permea la cultura, haciendo que las personas lleven un estilo de vida agresivo o con comportamientos en extremo defensivos. La violencia en definitiva afecta la psiquis y hace que los individuos demuestren valores y rasgos de la personalidad que en otros escenarios serían distintas.

La violencia, entendida como el uso inmoderado de la fuerza por parte del agresor hacia la víctima, tiene hondas repercusiones sobre la sociedad y sus pueblos. Muchas veces no se trata de algo consumado y confirmado, sino que se presenta como amenaza latente, sostenida y constante en el tiempo, que causa, sin embargo, daños psicológicos severos en quienes la padecen. Es esa la violencia, la que aguantan muchas personas en nuestro país, con la que han tenido que lidiar todos en algún momento de sus vidas y que pareciera una constante en sucesos coyunturales de la vida de los entrevistados de esta investigación.

Juan: Un hermano lo mataron en el (año) 87, en ese lugar, en Santander, unos dicen que “los paracos” (sic), otros dicen que la guerrilla (...) Mi hermano, el menor de mi papá, lo mataron también.

María: Cuando tenía 14 años, mataron a mi papá. Fue como una pelea, problemas, mi papá vivía con una amante, nos dejó y cuando quiso volver con mamá, entonces la familia lo mató. Lo mataron y ahí nos tocó más duro, porque me mandaron fue a trabajar.

María más adelante también relata: Mataron a mi hermano menor, lo mataron “los paracos”, mataron otro hermano de los mayores, pero a él sí lo mataron en una pelea. Él era presidente de la junta y por ser presidente estaba siempre en conflictos. Le dieron puñaladas. Había mucha violencia en esa zona y en esa época, las cosas se solucionaban así, aunque ahora las cosas han cambiado. Se metió el cabildo, tienen resguardo allá y ahora el que pelea lo amarran, le dicen el cepo (...) En las zonas cafeteras del Huila todavía matan mucha gente, mi cuñada tuvo que irse, la amenazaron...

María más adelante en su entrevista cuenta: Me pasaron algunas cosas en el barrio que yo no me esperaba tampoco, una vez un tipo me atacó con un cuchillo por allá arriba (haciendo referencia a la parte más alta del barrio). Yo también miré que un muchacho mató un señor, mató al papá (...) Todo eso me pareció escalofriante.

Ofelia: Nunca nos pusieron un arma en la cabeza, como sucedía en otras partes del país, pero mi mamá dice que ellos agarraron maletica y se vinieron para la ciudad porque tenían en ese momento dos hijos y la situación de violencia que se vivía en ese territorio (...) llegaban de dos partes, cuenta mi mamá, del ejército y de la “otra parte” entonces uno no sabía que hacer...

Ofelia en otra sección de la entrevista comenta: Mi papá es la cara del proyecto (Mil colores para mi pueblo¹⁴), por un tema del perdón, por un tema relacionado con la

¹⁴ “*Mil colores para mi pueblo*” es una entidad sin ánimo de lucro que tiene como objetivo principal, la creación de proyectos encaminados a contribuir al proceso de reconciliación de las víctimas del conflicto armado colombiano a través de la construcción de memoria histórica por medio del arte.

muerte de mi hermano (fuera de la grabación ella nos cuenta que su hermano fue asesinado hace algunos años, sin referirse a más detalles, demostrando que es un asunto aun difícil de tratar y por consiguiente de asimilar).

Al leer estos relatos pareciera cierto eso que somos una sociedad violenta, un país acostumbrado a los métodos agresivos por naturaleza. Ha estado presente por décadas un discurso que describe a los colombianos como individuos que utilizan la violencia como medio para sobrevivir. Incluso se ha contaminado la identidad del colombiano que tiende a ser más agresivo por su pasado violento (Varela, 2017).

Y es indiscutible, las cifras no mienten, Colombia es un país muy violento, el conflicto en su momento más álgido, en la década de los noventa, estaba entremezclando la violencia rural con la urbana. El narcotráfico se había involucrado con la guerrilla y los paramilitares, y se convertía en la forma de subsistencia económica de estos grupos armados (Varela, 2017).

Hoy, a comienzos del siglo XXI, se aplaude una baja en la violencia en Colombia, pero siempre se vuelve al mismo discurso: los colombianos son violentos por naturaleza y la naturalizaron en sus vidas. Algunos autores no hablan de cultura, ni de identidad, mucho menos de raza, pero sí de una sociedad violenta. Se habla reiterativamente de una naturaleza violenta enraizada a la sociedad y la genética colombiana.

Lia Santis (2000) aborda el tema en un artículo del periódico El Tiempo: “Nuestro país reúne la desigualdad y la pobreza, la falta de educación y de oportunidades laborales, y las deficiencias en cuanto al capital humano generando una mezcla en la que predomina la violencia”. Sin embargo, la autora aclara que no es correcto determinar a la sociedad colombiana como una sociedad violenta; la periodista asume a la sociedad colombiana como una víctima de múltiples actores violentos que han determinado el comportamiento de la sociedad. Además, determina a la

sociedad colombiana de los noventa como un todo agredido, en la ciudad y en el campo, y afirma que la unión del narcotráfico y de la guerrilla ha sido el evento macabro que “destruyó” la sociedad colombiana.

De la visión de la última autora podemos concluir que la violencia es un fenómeno complejo, que no solo se circunscribe a simples hechos impulsivos, sino que tiene relación con otros eslabones sociales que subyugan las personas. El concepto de violencia es dividido por Johan Galtung (1999) en tres dimensiones: una violencia visible o directa y otras más sutiles pero que aquejan de forma más contundente: la violencia cultural y la violencia estructural.

La violencia directa es la violencia manifiesta para Galtung (2004), es el aspecto más evidente de esta. Su expresión puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. La violencia cultural son aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia, plasmada incluso en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales, que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Sería la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa.

Es decir que la violencia estructural es un tipo de violencia que no vemos tan claramente, o que ya hemos normalizado por efectos sociales o por la presión que ejercen los medios a la cultura misma, y la sufre la persona cuando no tiene acceso a sus derechos más elementales: educación, alimento, salud y empleo. Y el resultado es que las sociedades con mayor violencia estructural son las que tienen como resultado una realidad con más violencia física o directa.

Aunque esto último puede estar en contradicción con los hallazgos de un par de estudios,

el primero de Gaitán (1995), quien utilizando métodos estadísticos y de regresión invalidó algunas hipótesis sobre la violencia colombiana, particularmente aquellas que la relacionan con la pobreza, la desigualdad y el carácter de los colombianos. Y el estudio de Sánchez y Núñez (2001) que encontró, para diversos años, que entre el 6% y 12% de las diferencias en las tasas de homicidios entre los municipios más violentos y menos violentos están explicadas por las variables socioeconómicas (pobreza, desigualdad) y por las llamadas condiciones objetivas (exclusión política, falta de acceso a educación). La diferencia restante (cerca del 90%) está explicada por la presencia de actores armados (paramilitares, guerrilla), por la ineficiencia de la justicia, por la intensidad del narcotráfico y por la interacción entre actores armados y narcotráfico.

Esta última investigación encuentra que la violencia colombiana obedece a las características especiales originadas en la existencia de grupos armados, de actividades ilegales, de ineficiencia de la justicia y las diversas interacciones entre estas variables. La pobreza, la desigualdad y la exclusión no producen en Colombia una violencia diferente a la que puede producir en otros países o regiones, mencionan Sánchez y Núñez (2001). En este sentido, la solución a los problemas de precarios niveles de vida, de acceso a los servicios sociales y de baja participación y representación política de muchos grupos sociales, deben ser un objetivo deseable desde el punto de vista de política pública. Sin embargo, los autores hablan de que ligar la desaparición de los problemas de violencia a la superación de los problemas mencionados de pobreza, desigualdad y exclusión es una estrategia equivocada, a la luz de la evidencia empírica presentada en la investigación.

Así pues, si analizamos los conceptos de Galtung, particularmente el término violencia estructural, podemos encontrar que este tipo de violencia está establecida como una causa en un

plano más elevado, es decir que no se encuentra ocupando el mismo nivel donde se ubica la violencia directa, de carácter más evidente. Dicho de otra forma, la violencia estructural en nuestro país, entendida como las situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) resultado de los procesos de segregación y desigualdad social, se produce sin necesidad de formas de violencia directa, más bien ella, la violencia estructural, termina incubando a esta última, la violencia directa.

De hecho La Parra y Tortosa (2003) indican que el término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros y que en Colombia podrían ser los grupos armados y la sociedad civil) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. Para los autores, la utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales y, como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones de las otras dos formas de violencia, como, por ejemplo, el racismo, sexismo, clasismo o eurocentrismo).

De esa forma e intentando explicarlo de modo más claro, la violencia en nuestro país está asociada a los grupos armados y a todo el conflicto vinculado y esa violencia directa, de primer nivel, es el resultado de todo un ejercicio subyacente de violencia de tipo estructural y cultural que está presente detrás de bambalinas, alimentando con gasolina una hoguera que solo es posible apagar cuando los grupos armados se desmovilicen por completo y los problemas de desigualdad

y exclusión sean eficazmente atacados.

Por otra parte y volviendo con los entrevistados, vemos que estos conceptos encajan perfectamente con sus historias de vida. Sus vidas vinculadas con el campo estuvieron rodeadas de conflictos y hechos muy violentos (asesinatos por ejemplo) que sin duda dejaron huellas profundas en sus memorias. Dichos eventos de alta agresividad contra su humanidad los obligaron a salir de sus tierras, que es el segundo hecho violento, despojarse de su terruño para vivir como desarraigados o campesinos sin tierra. Estos sucesos tienen relación directa con grupos armados, como sus relatos lo corroboran y eso está en conformidad con la explicación de los autores que relacionan “la violencia colombiana” con los actores armados al margen de la ley (que incluyen la guerrilla, los paramilitares y los grupos de delincuencia común). Todo este coctel es alimentado por unas sostenidas manifestaciones de violencia estructural que hacen parte del diario vivir del colombiano: los problemas de acceso a la educación, a la salud digna y la fuerte desigualdad social y económica.

Por otro lado, es necesario resaltar un evento que no deja de sorprender: a pesar de tan bruscos hechos que marcaron la vida de nuestros entrevistados, prevalece la alta resiliencia entre ellos. Y esa es la categoría que analizaremos a continuación.

5.3. Resiliencia

La resiliencia se ha entendido como una capacidad global de la persona para mantener o recuperar un funcionamiento efectivo frente a las adversidades del entorno. Es un proceso de mejora tras la experiencia traumática, pero en el caso de las personas desplazadas por la violencia en Colombia, el evento estresante puede llegar a ser de larga duración. Lo verdaderamente

llamativo del asunto es que existe una relación entre la resiliencia y los procesos educativos como se encontró en esta investigación.

Luthar, Cicchetti y Becker (2000) definen la resiliencia como un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de adversidad. Se distinguen tres componentes esenciales para el impulso de la resiliencia: 1) la noción de adversidad, trauma o riesgo, 2) la adaptación positiva o superación de la adversidad, 3) la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

Para comprender la situación debemos partir del hecho de que estas personas deben vivir bajo la denominación de desplazados para poder acceder a los servicios que el Estado ofrece y, de otra, muchas veces no han podido ser restablecidos sus derechos, especialmente en lo referente al retorno a sus tierras y la recuperación de su dignidad. La insatisfacción con estas circunstancias, más que ofrecer algún motivo para pensar que fácilmente caerían en alguna patología, se convierte en un impulso del deseo de superación, lo que señalaría el inicio de una actitud resiliente, aun cuando la persona permanezca en la situación traumática (Utria, Amar, Martínez, Colmenares y Crespo, 2015).

En esta investigación este último hecho es un asunto palpable, y a pesar de que la palabra resiliencia no está presente en el discurso de nuestros entrevistados (al igual que la palabra violencia), su sentido sí atraviesa sus relatos. Ellos, con sus historias de vida, dejan ver que es posible reponerse ante la adversidad y no solo hablamos de dejar atrás los recuerdos funestos, sino tomar valor y reponerse al punto de utilizar lo vivido para llevar una vida sin un profundo rencor y emprender proyectos con tenacidad y gran resolución.

Ese es el caso de Juan, quien tuvo que abandonar su pueblo y su lugar de origen, y lidiar con el asesinato de familiares cercanos, y se repuso, en el sentido de que en Bogotá ha hecho todo

lo posible por emprender proyectos personales de índole laboral y educativa. Posiblemente la intención de continuar sus estudios seculares y luchar por terminar su bachillerato en la jornada nocturna se deban a dicha motivación y capacidad resiliente.

Juan dice: Y empecé, seguí, seguí, pero más de una vez pensé en tirar la toalla, uff, (...) no es en sí (mismo) el estudio, porque para mí fue muy agradable el estudio, aprendí muchísimo, aprendí cosas que, como dicen, no tenía ni idea. El estudio no es lo que lo mama (sic) a uno, es la constancia, decía mi papá, alma bendita: hay que meterle (empeño) para poder. Si yo no trabajara, es algo que le toca a uno. Si uno no trabaja no come, no me arrepiento, es mi más grande logro, haber terminado mi bachillerato...

La experiencia de María es similar: Lo que pasa es que cuando me salí de mi tierra, yo salí con el sueño de ser una diseñadora de moda, pero resulta que vine y me presentaba a las universidades y (...) no me recibían porque no tenía el bachillerato, me decían, necesita el bachillerato, aunque sea el noveno, entonces, yo seguía investigando. Cuando me vine por acá, mi prima me dijo, usted debería estudiar (...) Luego como me matriculé a mi hijo acá, él me dijo, madre allá hay nocturna (...) debería matricularse ahí, (...) entonces vine y me matriculé (...) he aprendido cosas, uno es como inocente de muchas cosas, hay cosas que los profesores enseñan nuevas, que uno no las ha escuchado, no las ha visto, y uno dice: de lo que me perdía.

La resiliencia también incluye la aceptación de los problemas como parte de la vida y la posibilidad de adaptarse a las pérdidas por la valoración de lo aprendido o lo que ha quedado después de las pérdidas. En este sentido, nuestros entrevistados y sus familias están dando ejemplo en sus respectivos barrios.

Ofelia comenta en su entrevista: Mi papá es la cara del proyecto (Mil colores para mi pueblo), por un tema del perdón, por un tema relacionado con la muerte de mi hermano (...) nosotros fuimos muy felices (de niños), nos caminamos los cerros orientales, las moyas (sector del páramo que en su parte alta tiene unas amplias formaciones rocosas parecidas a cerebros humanos, los cuáles fueron llamados “moyas” por los Muiscas que habitaron la región siglos atrás), y nos íbamos al río, a acampar y lo hacíamos en grupo y los papás nos permitían. Yo viví una niñez perfecta. Yo viví una juventud cheverísima, y mi adultez también, yo tengo mis grupos de caminar y salimos, llevamos bolsas y recogemos basura, hacemos proyectos. Y todo esto es lo que yo quisiera que volviera a pasar con los jóvenes de hoy, porque sí se vive un tema de apatía, ansiedad, han aumentado los suicidios, el tema del consumo (de sustancias psicoactivas) ha aumentado...

Con respecto a esta última fracción del relato de Ofelia, el estudio de Utria et al. (2015) encontró que las personas, de la investigación de los referidos autores, demostraron apertura social entendida como la disposición a la búsqueda de amigos y eso incide en la adopción de actitudes resilientes y reparadoras. Amar, Kotliarenco y Abello (2004) en otro estudio encontraron que la mayoría de los niños víctimas de violencia intrafamiliar, que presentan actitudes resilientes, se consideran felices porque pueden jugar con sus amigos, compartir experiencias agradables con ellos y experimentar la aceptación de estos. Uriarte (2005) indica que las personas con buenas relaciones sociales obtienen esfuerzos que aportan a su autoestima y su bienestar, así como el apoyo para asumir nuevos retos. Vanistendael (1997, en Utria et al. 2015) propone que para la aparición de resiliencia se deben crear redes sociales informales, es decir, que la persona tenga amigos, participe de actividades con ellos y en general mantenga buenas relaciones con su círculo social más inmediato.

Este es el caso también de María, que señaló en su entrevista: Entonces cuando entré, pues como que las amistades del salón como que lo animan a uno a seguir y todo. Por ejemplo Clarita es una persona que siempre le está diciendo: oye china, tenemos tal tarea, ay siiii tiene razón, ella puede estar pendiente, (...) pues sí, hay cosas que me acuerdo y las hago. Me ha parecido chévere el colegio (...) Acá el compañerismo es súper (...) las amistades del salón como que lo animan a uno a seguir...

Acá es posible palpar las relaciones afectivas y su influencia positiva y lo interesante es que se entretrejen en medio de la escuela, alrededor del proceso educativo que el colegio propicia.

El apoyo social y su relación con la resiliencia también han sido estudiados por Palomar y Gómez (2010), quienes lo entienden como el hecho de contar con personas en momentos difíciles, que pueden ayudar, que den aliento y que se preocupen por uno, por lo cual se constituyen en factores que estimulan las actitudes resilientes. Es claro que sin amistades fuertes de un círculo afectivo cercano es más difícil afrontar nuevos retos y proyectos, dejando atrás las situaciones adversas vividas en el pasado.

Juan además indicó sobre las amistades y el ambiente en el colegio que: Y entra uno y es familiarizarse uno con los profes, el grupo, entonces eso lo anima a uno (...) el colegio me dejó una experiencia muy bonita, la satisfacción, haber hecho algo que en toda mi vida, no pensé hacer. Créame, yo llegué acá y la nostalgia. Cuando fui yo de monitor, ya no tenía tiempo (sic). Pero aquí verdaderamente fue algo muy bonito para mí. Yo prefería estar acá en el Colegio que estar en mi casa, me desahogaba, se me olvidaban los problemas. Después de que salimos y me veía (con ex-compañeros), nos reunimos a charlar, y la nostalgia. Uno extraña todas esas cosas, el grupito, la recocha y ellos también.

Incluso (...) habíamos dicho, perder el año, para volver a repetir y poder estar otro año por aquí (risas)...

El sentido del humor está asociado con la capacidad resiliente. Es un vehículo para construir relaciones sólidas con los demás, muy útiles para afrontar las vicisitudes diarias. Un estudio de Menoni y Klasse (2007) encontró que el humor y la capacidad de reírse les permitía a las personas encontrar alivio en medio de situaciones adversas. Este es el caso de Juan, el entrevistado, quien indica que la risa y la camaradería facilitaron emprender y culminar su proceso formativo y no solo eso, probablemente esas particularidades redujeron tensiones emocionales o afectivas y permitieron la aparición del perdón como válvula de escape y motor para continuar adelante.

También es importante destacar que el factor autodeterminación, relacionado con la percepción de la persona sobre su capacidad o, por el contrario, dependencia de otros para la toma de decisiones, incide en la presencia de actitudes resilientes. La persona resiliente se caracteriza por ser competente y tener habilidades positivas para afrontar situaciones adversas (Uriarte, 2005). El individuo resiliente es menos vulnerable a la influencia social y menos dependiente de terceros para la toma de decisiones. Esa situación también es evidente en el caso de los entrevistados. Ellos son capaces de demostrar independencia y alta capacidad para pensar en alternativas de vida, por ejemplo el deseo de mudarse a un lugar mejor, descrito así por ellos mismos, en buscar un empleo que se acomode a sus necesidades o emprender proyectos de tipo social en pro del beneficio de sus vecinos.

Así también la visión de futuro es un factor importante en la actitud resiliente. Las esperanzas y expectativas sobre el futuro influyen en los comportamientos presentes y se vinculan con las decisiones en la construcción de familia y la educación. Wyman, Sandler, Wolchik y

Nelson (2000) consideran que las expectativas futuras pueden modificar la manera de adaptarse a las experiencias nefastas y reducir el grado en el que un evento se percibe como amenazante (Citado en Becoña, 2006).

La resiliencia en conclusión contribuyó al buen desempeño académico de los entrevistados haciendo que su visión de la escuela fuera más integral y positiva. Hace que ellos vean con más claridad los problemas de la escuela y también que sean capaces de ver lo positivo de la situación y proponer ideas de mejora. Es un ejercicio de sinergia positiva: un individuo resiliente encuentra a la escuela como un espacio para fortalecer su ánimo, crecer personalmente, cultivar lazos de amistad y construir tejido social y eso finalmente permite que el proceso formativo y psicológico sea más expedito y exitoso.

5.4. Educación, desplazamiento y escuela

Para entender la educación es preciso comprender su función en la sociedad, y sobre el tema dice Giroux (2006) que su intención, además de formar personas para fortalecer el renglón del trabajo y la economía de un país, la educación debe abordar fundamentalmente las preguntas por la justicia, la libertad social, y la capacidad de agenciar democracia, acción y cambio, lo mismo que reflexionar sobre temas como el poder, la exclusión y la ciudadanía.

Al respecto es posible asumir, en consonancia con Pérez Gómez (1997), que la Escuela, en armonía con su tarea de educar, debe afrontar el reto de diversificar las orientaciones, los métodos y los ritmos orientados a posibilitar en los alumnos desfavorecidos la incorporación al proceso de recrear, vivir, reproducir y transformar su propia cultura.

En este punto es necesario aclarar que para los entrevistados es difícil la comprensión del

binomio educación-escuela, es decir que para ellos los dos asuntos están tan íntimamente ligados que en muchas partes de su discurso pudiera parecer que cada uno no puede subsistir sin el otro. Explicado de otra forma, para ellos la educación se imparte en la escuela y la escuela es el lugar designado por antonomasia para ofrecer educación a las comunidades. La gran consigna de esta investigación es que para ellos la escuela es el lugar para formar para el trabajo, alejar a los chicos de problemas como la droga o la indisciplina y el espacio para formar gente “educada” o respetuosa y con “modales”. Para ellos no es claro el papel de la escuela como incubadora política o un lugar de debate para proponer o hacer crítica frente a los problemas nacionales o distritales. En algunos casos creen que puede ser un lugar para formar líderes barriales y liderar iniciativas de orden local.

Sobre la base de estos conceptos podemos decir que nuestros entrevistados comprenden a cabalidad aquello que dice Giroux (2006) relacionado con el fortalecimiento del trabajo y la economía.

María, por ejemplo, indica: Debería existir en el colegio un programa que enseñe a coser, diseño patronaje, también enseñar baile, no sé otras cosas, como teatro y así no se guían a la droga (sic) y otras cosas, no sé. Sería bueno que el colegio tratara de ayudarlos a salir adelante, como los mejores. Si usted es bueno para el teatro, lo ayudamos así, usted es bueno para coser lo ayudamos a engancharse en tal parte, entonces. Se necesitan contactos, para alejarlos de la droga hay que mantenerlos ocupados, como en mi tierra. En mi tierra aprenden a bailar, otros aprenden a tocar música de la región, les enseñan lengua, idioma paez, entre todas esas cosas...

La educación, según Sarramona (1989), puede ser asumida de diversas maneras entre las cuales están: es un medio para alcanzar el fin del hombre, es una acción humana y es una tarea

con una intencionalidad. Como medio para alcanzar el fin del hombre Sarramona (1989) afirma: “La educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último, aunque la idea que se tenga de fin depende de su filosofía de partida” (p. 29); y a continuación cita a Spencer “La función de educar es preparar la vida completa”. En ese sentido el derecho a la educación puede asumirse como la prerrogativa que tienen las personas de disfrutar de las condiciones que las impulsen a cultivar sus potencialidades intelectuales, físicas, morales para que puedan hacerse responsables de la dirección de su vida.

En conformidad con este postulado, los entrevistados están alineados, para ellos la escuela es un órgano que debe ser capaz de entregar las herramientas necesarias para la vida.

María dice: La tarea debe ser del colegio, por ejemplo, convocar a la gente, hacer mesas de trabajo en torno a este u otro tema, ¿qué necesitan? ¿qué se podría enseñar? El colegio podría montar un taller de confección, para enseñarle a los estudiantes, para hacer los uniformes (...) que sirva para mejorar el colegio o montar proyectos más grandes. En mi “pienso” se puede formar como una empresa, hagamos lo uno, hagamos lo otro (sic). Se compra la maquinaria, se puede usar para hacer cosas y motivar a la gente, pueden enseñar pedrería y joyería para que vayan y vendan...

Sarramona (1989), cuando se refiere a la educación como acción humana, hace el siguiente planteamiento:

La educación es un conjunto de influencias sobre los seres humanos, pero influencias procedentes de los otros seres humanos. En este sentido la educación se diferencia de la influencia cósmica, climatológica y física de todo tipo que inciden sobre el hombre y que es necesaria para su desarrollo biológico. La educación es una influencia humana porque se trata de un fenómeno social (p. 29).

Esa acción humana se ejerce en todos los lugares en donde se producen interacciones entre seres humanos. Pero la familia y la escuela son espacios por excelencia para que las interacciones tengan efectos formadores. Culturalmente la escuela es reconocida como capaz de garantizar las condiciones para que quienes se forman en ella aprovechen plenamente el tiempo y sus capacidades, porque allí la acción educativa es orientada por profesionales de la pedagogía, que poseen los conocimientos apropiados para ayudar a cada uno en la construcción y realización de su proyecto de vida. Ese aspecto es fundamental para la garantía del derecho a una educación de calidad y, en consecuencia, para la permanencia en el sistema educativo.

Aquí nuestros entrevistados de nuevo son capaces de entender la escuela y la educación que debería impartir.

Ofelia indica: El colegio debería jugar un papel más importante, yo creo que sí debería ser más de puertas abiertas (...) El colegio debería ser un espacio de integración para la comunidad, un espacio de encuentro. Ese es el deber ser de una institución como esa. Eso recuerdo, mi mamá tomaba clases de tejido en el colegio hace años atrás...

Dentro de una estrecha relación con la intencionalidad como característica de la educación, Sarramona (1989) considera: “En sentido estricto la educación se presenta como una acción planeada y sistematizada aunque reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales” (p. 29); al respecto se apoya en Cohen: “La educación es el influjo consciente y continuo sobre la juventud dúctil con el propósito de formarla”. En la actualidad estas ideas de Sarramona y Cohen se tomarían en el sentido de valorar el hecho de que las Instituciones Educativas acuerdan y acogen unos propósitos u objetivos, y los incluyen en los planes de trabajo, y supervisan su cumplimiento. Para lograr la garantía del núcleo o de los constitutivos del derecho a la educación, esa intencionalidad, esa planeación y el acompañamiento son indispensables para que la

disponibilidad de cupos, el acceso, la permanencia y la calidad sean una realidad.

Ofelia señala al respecto: La gente siente que se ha abierto una brecha entre ellos y el colegio (...) Mucha gente piensa que todo lo malo del barrio está ahí en el colegio, entonces yo llevo mis hijos para otro lado... Ese es el único colegio distrital del sector y se calcularon en el último censo unas diecisiete mil personas habitantes de la zona (según las proyecciones del DANE y la Secretaría Distrital de Planeación la cifra debe estar cerca de las veintidós mil personas para 2018), entonces imagínese, hay personas que están llevando sus hijos a la Calera o a Bogotá a que estudien pero acá hay personas o familias que necesitan de un colegio público que tiene rutas, alimentación y es importante para los niños, entonces las personas deben tener la oportunidad de saber qué pasa en el colegio (sic)...

Acá la entrevistada está poniendo de relieve una problemática real sobre el colegio, un asunto que comparten muchas instituciones educativas públicas de nuestro país, principalmente aquellas que se encuentran en las ciudades capitales o en sus inmediaciones. Estas instituciones, por temas administrativos, operativos y de otra índole, muchas veces gozan de una mala reputación.

Juan señala al respecto: El Colegio Campestre Monte Verde viéndolo desde afuera, a grosso modo, es un semillero de gaminería (sic). Muy a mi pesar. La mayoría de la gente de fuera: no llevo a mi hijo a estudiar al Campestre Monte Verde porque eso es una gaminería (sic). Pero aun así, los padres, a la comunidad no le interesa el colegio, podría ser un excelente colegio, por ser un colegio rural, sería una belleza de colegio (...) El problema no es el colegio, profesores, alumnos, es comunidad, la comunidad no es consciente, la comunidad no hacen nada por ellos mismos (sic).

Aquí vemos la misma percepción por parte de un segundo entrevistado. El colegio no goza de buena fama entre algunos de los habitantes del barrio y aunque este estudio no pretende establecer la razón por la cual los colegios públicos son espacios educativos de segunda categoría en muchos sectores de la ciudad, sí podemos indicar que en esto incide, en buena medida, la desprotección estatal y la violencia estructural de su entorno. El colegio termina siendo el reflejo del barrio y sus familias sometidas a intrincados procesos de abandono y desagradables condiciones de supervivencia y, por tanto, esos mismos problemas terminan haciendo parte del escenario educativo.

Ofelia al respecto acertadamente señala: La visión de las personas es que el colegio Monte Verde es un espacio para niños y familias sin recursos por no poder enviar a sus hijos a otra parte, pero esa no debería ser la visión, pero es más lo que se oye que lo que en realidad es. Ahora viene la otra parte, la que tiene que ver con los padres y la comunidad: nada les importa (...) Algunas personas (profesores) creen que es importante abrirse los espacios a la comunidad, otros piensan que su trabajo es simplemente enseñar sin salir del colegio (...) Para mí el tema es más profundo, es un tema de sociedad, es más de lo que yo tengo en mi casa, más de lo que yo puedo hacer. Es un problema de sociedad. Si es algo que no ha visto y no me enseñaron en casa difícilmente lo reflejo, creo que es lo que sucede con muchos niños y sus familias del barrio.

Acá vemos una crítica profunda, que demuestra que el problema nodal no es “el colegio que no resuelve”, sino más bien, un barrio inundado de contrariedades desde el pasado hasta hoy día y eso produce que familias y niños las lleven a las aulas. Por otra parte, y en eso diversos autores están de acuerdo, la institución no puede ser ajena a dicha realidad, ella debe hacer algo al respecto. Por ejemplo, es necesario asumir prácticas educativas incluyentes y dialógicas,

enfocadas y bien planteadas desde el ámbito pedagógico, prácticas que se pueden desarrollar con los estudiantes víctimas del desplazamiento forzado y sus pares, solo de esta forma se pueden reducir los efectos colaterales del fenómeno.

Una investigación relacionada con el tema es un trabajo de Cortés y Castro (2005), que hace un llamado a la reflexión en torno a los efectos que acarrea el desplazamiento forzado en las instituciones educativas, al tiempo que pone de presente la necesidad de generar propuestas de intervención pedagógica que trasciendan la perspectiva asistencialista, que asuman esta problemática en toda su complejidad y que propicien posibilidades de desarrollo humano y social para los menores y familias en situación de desplazamiento que ingresan a los colegios del país. Esta investigación, realizada en la localidad de Usme de Bogotá, hace una aproximación al contexto poniendo de presente el papel de la escuela en ámbitos marginales e identificando los imaginarios, emociones y percepciones acerca del desplazamiento forzado presentes en la comunidad educativa. Las autoras hacen una propuesta de intervención que, además de advertir sobre las problemáticas que dificultan la integración de los niños y jóvenes a los nuevos entornos educativos, enfatiza la necesidad de sensibilizar al conjunto de la comunidad escolar acerca de la función socializadora de la escuela dentro del proceso de adaptación de la población escolar a los nuevos entornos.

Juan señala frente al tema: El problema es el gobierno, viene desde allá. Falta apoyo de las entidades gubernamentales. La única forma sería la concientización a los padres, no solo a los alumnos. Pareciera que el barrio no cree en el colegio. El gobierno no se interesa por la educación y la misma comunidad tampoco. En Colombia, el que logra estudiar es porque le nace, es un “verraco”, es un duro, no se facilita nada, le toca sudarla. Si yo no tengo y nadie me apoya, no hay estudio y debido a eso, si no me apoyan yo

tampoco apoyo a mi hijo para que estudie. El Estado debería apoyar, debería el estudio ser gratis y obligatorio. Si la gente estudia y se capacita, la gente piensa. Y al pensar produce. Propone cosas, se unen, hay mejoramiento.

En esta parte del discurso de Juan es palpable una visión de la educación con un acertado contenido político y social. Él comprende, desde su experiencia, que el asunto educativo no debe ser solamente la enseñanza de unas disciplinas divididas en unos contenidos programáticos. La educación, desde su visión, debe formar para la vida y para la construcción de ciudadanos en igualdad de oportunidades. Es interesante resaltar aquello de que “si la gente se capacita y estudia entonces piensa, y al pensar produce y propone cosas”, es posible que se refiera al hecho de que para los estudiantes el paso por la escuela no debe ser una ruta para simplemente apropiarse de conocimientos útiles para la vida o para el trabajo, debe ser un espacio para formar carácter y emanciparse del destino impuesto por las clases hegemónicas de la sociedad.

Lastimosamente es real este asunto que concibe la escuela como un lugar que hace poco por corregir la desigualdad de oportunidades. Bien decía Subirats en el prólogo de *La Reproducción* de Bourdieu y Passeron (1996) que la escuela reproduce las estructuras dominantes, establece jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales, todo por medio de la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica. La visión de escuela de Bourdieu es descarnadamente realista, casi en extremo pesimista, y aunque su visión estaba enfocada en la crítica de la educación francesa de la época, el asunto no deja de asemejarse, muy a nuestro pesar, con lo que tienen que vivir quienes habitan en las escuelas de nuestro país el día de hoy. Esta explicación la retoma Ávila-Francés (2005) hablando de lo expuesto en *La Reproducción*:

La escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de

la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Y lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos (p.162).

No pretende este trabajo simplemente resaltar las limitaciones de una escuela pública contemporánea, sin embargo es importante indicar que muchos de los miembros de las comunidades, como el caso de este entrevistado, son conscientes de las limitaciones de la escuela y de los alcances de los escasos proyectos educativos que dejan muchas situaciones sin atender.

Nova et al. (2015) por otra parte, señalan que los desplazados se constituyen en poblaciones desfavorecidas, ante lo cual la escuela, en su función política, debería responder aportando a los educandos posibilidades de inclusión y de compensación de su situación a todas luces desigual frente a los demás. Es posible que a esto se refiera Juan, el entrevistado: es necesario crear espacios para que la gente pueda pensar sobre su realidad y desde allí proponer ideas que empiecen a llevar a las personas a trabajar por un cambio político y social. De otra forma nuestra escuela no será otra cosa diferente a lo que propone Bourdieu en su libro *La Reproducción*.

Es necesario también hablar de las ideas de Rojas (2007), quien afirma que a pesar de las múltiples recomendaciones, es evidente que el conflicto armado y el desplazamiento niegan el derecho a la educación y al cambio de paradigmas sociales en la medida en que se obstaculiza de este derecho. El desplazamiento está también relacionado con la deserción escolar ya que los niños que viven en zonas de violencia, o que han sido desplazados, toman la decisión de dejar a un lado su proceso formativo y muchas veces se ven obligados a ingresar tempranamente al mercado laboral.

Vera, Parra y Parra. (2007) demuestran otra realidad dramática sobre la forma como los niños, jóvenes y familias que llegan a las instituciones educativas se convierten en seres invisibles, ya que las escuelas receptoras no llevan a cabo procesos de reconocimiento y tampoco existe claridad en ellas acerca de quiénes son ni cuáles son las posibilidades de atender esta condición. Esta situación es palpable en la institución donde se realiza el presente estudio, la población desplazada, grande en número prefiere el anonimato y la escuela con sus dinámicas los invisibiliza por completo. No existen proyectos especiales dedicados a poner en marcha alternativas pedagógicas para la atención de los escolares y las familias de desplazados y muchas veces la razón no es otra que la naturalización de la problemática. Debido a las grandes dimensiones del tema se considera una realidad corriente, un asunto que no merece ser tratado porque al fin y al cabo este es un país de migrantes y desplazados, todos en mayor o menor medida lo son y contra ello nada es posible hacer.

Haciendo referencia específica a la población en situación de desplazamiento, Alba (2007) considera que la escuela incluyente es aquella que asume el reto de llevar a cabo prácticas pedagógicas en el marco del apoyo psicosocial, el cual conlleva asumir la interculturalidad y la construcción intersubjetiva del saber desde el diálogo en el que se reconoce al otro como interlocutor válido.

Juan, hablando sobre la escuela y la visión que tenía su padre, indica además: Yo tenía muchas ideas de estudiar, yo estudié hasta segundo de primaria, porque mi papá, alma bendita, y esas eran las costumbres en el campo, en ese entonces, (decía:) “¿Para qué (el) estudio?, ¿para coger un azadón, una yunta de bueyes?”, ellos decían así. ¡Para que no lo roben lo único que necesita es saber leer y escribir, sumar, restar y pare de contar!, ¿para qué más? Esas eran las políticas de los abuelos en ese entonces, “¿Para qué (el) estudio?

¿para qué? (...) como yo soy cultivador, ¡que mi hijo haga lo mismo!” Ese era el derecho de las cosas, no tenían visión, como esa proyección, que soy cultivador y que mi hijo sea agrónomo, no, que mi hijo siga con el mismo azadón y ¡hasta se lo heredaban! (risas).

Acá vemos presente otro asunto, el fin de la educación para la población campesina. Es posible que debido a su relación con los procesos productivos campesinos y las actividades asociadas, además de sus relaciones familiares y comunitarias, que la realidad campesina prefiera una relación con la educación de esa manera. Sin embargo la pregunta es, ¿tendrá que ver esa visión de la educación con la forma como se piensa, se planea y se imparte la educación por los profesionales que dirigen el rumbo de la escuela? O dicho de otra forma ¿si la escuela no es pensada para el campesino y su bagaje cultural, tiene algún sentido ofrecer elementos de un contexto ajeno a su realidad? Es en este punto donde un ejercicio reflexivo tiene cabida. Muchos campesinos ven la escuela como algo poco importante porque en buena medida sus elementos son distantes a los intereses de sus gentes. No se puede pensar en un aparato educativo coherente con el campesino cuando se desconoce su saber o se menosprecia su forma de vida. Es por ello que muchos de ellos rechazan la educación o la consideran un asunto que se puede suprimir de su proyecto. Ahora, con ello no se puede afirmar que los campesinos necesiten obligatoriamente la educación formal para llevar vidas dignas, lo que sucede es que la escuela rural debe acercarse a ellos y permitir la integración de saberes por medio de procesos interculturales bien pensados y dirigidos.

El ICANH (2017) reconoce que el campesino es un sujeto intercultural, diverso, cargado de una riqueza cultural y que ha ayudado a constituir nuestro país, con conocimiento, memoria y que necesita transmitir sus formas de hacer a las futuras generaciones, entre otros muchos asuntos. Teniendo esto en cuenta, los proyectos educativos deberían estar fuertemente vinculados y

alineados con esta visión de lo que significa el campesino, solo así será posible lograr espacios de discusión y lugares donde exista terreno en común entre ellos y la escuela.

Juan señala además: Para estudiar se requiere esfuerzo, cariño, dedicación, se necesita voluntad (...) el colegio me dejó una experiencia muy bonita, la satisfacción, haber hecho algo que en toda mi vida, no pensé hacer. Créame, yo llegué acá y la nostalgia (...) pero aquí verdaderamente fue algo muy bonito para mí...

Es claro que la escuela desconoce al campesino y a otras minorías de su proyecto educativo, porque aunque los menciona, como fue dicho atrás, al considerarse una institución rural y con respeto por la diversidad de culturas, en la práctica homogeniza y termina tratando a todos por igual, poniendo un rasero a la misma altura para todos, desconociendo realidades y antecedentes. A pesar de todo ello, lo verdaderamente interesante es que el campesino termina respetando la escuela y verdaderamente agradecido con ella. Eso solo es posible por el ejercicio resiliente que hacen de sus vidas y las fuertes relaciones interpersonales que se tejen en esos espacios. Sin embargo todo no son dichas.

Juan también menciona al respecto: El problema de este colegio (...) es la misma comunidad. Yo me he dado cuenta, muchas madres y muchos padres tienen los hijos, los mandan aquí, como una excusa para no tenerlos en la casa, no es porque los hijos tengan una voluntad de estudio, o porque quieran capacitarse, yo me daba cuenta, cuando fui personero y tenía reuniones en el día, yo me daba cuenta que se citaban los padres, treinta niños, y llegaban seis padres. Ahí nos dábamos cuenta que a los padres no les interesan los hijos. Entonces es debido a eso que el colegio se ve en mal nombre (...) los padres, a la comunidad no le interesa el colegio, podría ser un excelente colegio, por ser un colegio rural, sería una belleza de colegio.

Y finaliza Juan: Usted acá no sale a nada en el barrio. Acá no hay nada. Los miradores son para la gente de Bogotá. Aquí no hay dónde compartir o departir, cada quien tira para su lado. El colegio sería un buen lugar para compartir. Dijera usted, vamos a organizar un bazar, pero a la gente no le interesa, no les importa. Si les importara el colegio, dirían: vamos a trabajarle, habrían propuestas de mejoramiento, la gente no viene, no hay interés por el colegio o por el barrio.

Acá es necesario hacer una separación de dos asuntos: uno, la escasa participación de los padres de familia y las familias en general en los procesos de construcción pedagógica y participación educativa que convoca la misma, y dos, la realidad que vive el sector. Ambas situaciones evidentemente relacionadas.

Primero hay que indicar que según la Organización Internacional para las Migraciones OIM (2006), la llegada de los desplazados a las ciudades es difícil debido a que al articularse a la vida citadina se encuentran en un medio descontextualizado respecto a sus labores y conocimientos habituales, acordes con su medio natural. Dado el perfil ocupacional básicamente agrícola y ganadero de las cabezas de familia, en razón de su condición rural, estas personas encuentran grandes obstáculos para generar sus propios recursos en la ciudad (p. 76).

Por otro lado, la mayoría de las familias que han llegado a integrar el barrio y que provienen de zonas rurales; en menor escala de centros poblados y de cascos urbanos, un alto porcentaje de familias que están constituidas por mujeres cabeza de familia con hasta cuatro ó cinco personas a cargo. La mayoría de estas familias tiene la expectativa de quedarse a vivir en Bogotá en busca de mejores condiciones de vida y muchas de ellas se quedan por la dificultad de regresar a su lugar de origen por razones de seguridad personal y familiar.

Esta situación hace que algunos jóvenes se vean obligados a trabajar en condiciones de

explotación, generalmente en oficios domésticos o subempleos. Y las mujeres también se vinculan laboralmente en diversos oficios, generalmente domésticos, o en ventas informales con extensos horarios laborales y gran carga física. Por otra parte, algunos de los adultos y jóvenes que logran emplearse tienen promedios muy bajos en ingresos mensuales, lo cual agudiza la situación crítica de esta población, cuyos derechos humanos se encuentran en permanente vulneración puesto que en muchas ocasiones reciben ingresos muy por debajo del salario mínimo legal.

María al respecto indica: Yo creo que acá, como las familias son de bajos recursos, donde todo el mundo trabaja y se mueve y los hijos se crían solos, entonces son así, uno entiende eso (...) La gente trabaja mucho y no tienen tiempo para los hijos, especialmente las mamás, hay niños que están en las drogas, y a mí personalmente me da mucha tristeza, ver esos niños en las drogas porque en mi tierra no hay eso, eso no se ve. Uno compara eso, comparo lo de mi tierra y comparo lo de acá, una mamá no puede dedicarle tanto tiempo a su hijo, tiene que trabajar. Allá sí hay cuidado, los niños en lugar de droga se distraen con la música y el juego, (...) hay semanas culturales, baile, hay de todo. Entonces es diferente, y claro, otra cosa, la droga no se ve por allá. En los colegios no se ve droga, no se conoce eso.

Todo esto quiere decir que las personas que viven en situación de desplazamiento en este barrio llevan en sus rostros historias de vida, estigmas sociales difíciles de superar, en medio de una sociedad intolerante que desconoce la dinámica de los conflictos y sus pueblos. Se puede afirmar que están lidiando con una doble violencia: La violencia del desplazamiento forzoso y la violencia por las condiciones del nuevo entorno donde residen. Esta situación hace que sea difícil para ellos hacer parte activa de una comunidad académica y menos pensar en aportar elementos para construir su propio proyecto educativo. El agotamiento propio del día a día, sumado a la

desesperanza, hace que muchos de ellos permanezca es una espiral indolente que los sume cada vez más y los deja a merced de cualquier cosa que depare el destino. Es, como indica Freire (2005) en la Pedagogía del Oprimido: en estos contextos es importante crear una conciencia colectiva sobre la realidad del individuo y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a la justicia social. Es decir que solo a través de nuevas alternativas al tradicional aparato educativo, que menosprecia al oprimido (en este caso al desplazado) es posible volver a una sociedad donde prime la auténtica convivencia con verdaderos rasgos humanos.

La tesis de esta investigación está atada a este amarradero. Este es un entorno muy violento estructural, cultural y físicamente hablando, como ya se indicó en el subtema de violencia de este capítulo: no hay condiciones que ofrezcan un estilo de vida digno, es población sometida a unas dolorosas condiciones laborales y sociales, carecen muchas veces de recursos para darse una correcta alimentación, no pueden acceder a servicios de salud decorosos, además tienen que lidiar con un pasado doloroso que los alejó de sus territorios de origen y en muchos casos dejó huellas imborrables en sus memorias por hechos lamentables que les robaron algunos de sus familiares. Y, como si fuera poco, viven en un barrio con un clima riguroso y tienen que caminar todos los días por calles inclinadas, desiguales y llenas de peligro.

La declaración mundial: “La educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, realizado en JOMTIEM (Tailandia, año 1990) afirmó en aquel momento que: “Ningún país ha logrado mejorar su calidad de vida; sin educar a sus habitantes”. Por lo tanto se puede afirmar que la educación es un factor fundamental del desarrollo individual y social, por ende, es un derecho irrenunciable, pues es en buena medida a través de ella como el ser humano se hace propiamente tal y las sociedades avanzan hacia formas más justas de organización.

Así, es claro que las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales e inclusive naturales o físicas devienen en determinantes de la garantía del derecho mencionado. En la práctica esas condiciones, en particular las económicas, dificultan su garantía.

Como se señaló anteriormente, en Colombia existe una manera legal que busca garantizar a la población desplazada el derecho a la educación. En la práctica los resultados son escasos. La industrialización, el poder de los medios de comunicación social, la desigualdad social y la lentitud del aparato político, son fuerzas que tienden a interpretar de forma equivocada las necesidades educativas de los más indefensos.

Juan sobre el tema señala: El problema no es el colegio, los profesores o los alumnos, es la comunidad, la comunidad no es consciente, la comunidad no hacen nada por ellos mismos (sic) En otros barrios uno ve que hay una reunión de acción comunal y va mucha gente, aquí no, la gente no va. El problema es que a la gente no le interesa... El problema es el gobierno, viene desde allá. Falta apoyo de las entidades gubernamentales. La única forma sería la concientización a los padres, no solo a los alumnos. Pareciera que el barrio no cree en el colegio...

Acá el entrevistado deja ver su inconformidad con los asuntos que suceden en la escuela y es capaz de explicar que la escuela, los procesos educativos y los asuntos políticos tienen relación. No son entes separados, son más bien sujetos que al actuar en conjunto producen resultados más decisivos para las comunidades.

En este sentido, el informe de la CEPAL (2018) señala que en América Latina existe una marcada desigualdad en la distribución de recursos entre los grupos de personas favorecidos y los menos desfavorecidos y eso está correlacionado con la deserción y los niveles de escolaridad de la población. Señala el informe también que Colombia, como el segundo país más desigual de

América Latina, posee una brecha enorme entre la educación rural y la educación urbana y señala además que solo la mitad de la población está satisfecha con lo que ofrece la educación pública.

Pero al respecto el informe es enfático:

A largo plazo, mejorar la distribución de los recursos educativos es un desafío importante para mejorar tanto el desempeño como la equidad en los sistemas educativos latinoamericanos. A corto plazo, los recursos educativos deben apuntar a estudiantes provenientes de entorno socioeconómicos más pobres para reducir las desigualdades (p.83).

A este respecto sabemos que Bogotá ha avanzado en el tema de cobertura, en retención y calidad de la educación media y el nivel de accesibilidad a la educación superior o universitaria (MEN, 2019). Incluso las cifras oficiales demuestran que en la última década la administración Distrital ha dado pasos para alcanzar la universalización de la educación básica y media en Bogotá.

Sin embargo, sabemos que muchos de nuestros niños y jóvenes no son felices en la escuela con lo que hacen y aún no logran acceder al mejor conocimiento posible, ni a los valores y saberes científicos y tecnológicos más trascendentes de la cultura (local, regional, nacional, y global), así como tampoco prepararse adecuadamente para la vida como sujetos integrales, democráticos y de derechos. Y esto es más evidente en las zonas marginales de la ciudad donde la cobertura, la deserción, la calidad de la infraestructura y el dinero efectivo que se destina a material didáctico es inferior.

La deserción puede llegar a ser el reflejo de que la educación sigue siendo autoritaria con los niños y jóvenes, y que no se detiene a revisar los aspectos socioeconómico, geográfico y cultural de las comunidades. Eso puede explicar la escuela haya perdido gradualmente la relación

con el entorno en el cual se desenvuelven los niños y jóvenes y se aleje cada vez mas de los contextos sociales de las zonas de periferia de las ciudades.

5.5. Territorio

En este estudio no es posible dejar de lado los detalles del territorio que rodea la escuela. Como indica uno de los entrevistados los límites del colegio no son sus muros, van mucho más allá. El campo de acción de la escuela no se limita a las aulas de clase sino que incluye todo su contexto, con sus realidades y problemas, muchos de ellos convertidos en tópicos generativos de discusiones y que deben ser abordados por los maestros en sus respectivos currículos. La educación hoy por hoy es una excusa para comprender el entorno e influenciarlo y por tal motivo no puede ser ajena a los espacios y las cuestiones con las que viven los sujetos.

Como ya ha sido descrito, este es un barrio de la periferia bogotana en donde es evidente la presencia de problemáticas sociales intensas, tales como el asentamiento de personas desplazadas por la violencia y migrantes económicos, además de toda suerte de población con características similares (reinsertados, venezolanos, minorías étnicas). La situación del barrio corrobora la información del estudio “El Desplazamiento en Bogotá: una realidad que reclama atención”, realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Corporación Arco Iris, donde señala que Bogotá es el receptor del mayor número de personas desplazadas por causa de la violencia. Buena parte del total de personas que en el país se han visto obligadas a movilizarse y abandonar sus lugares de origen llegan a Bogotá y lo hacen en zonas de la periferia urbana (Barreneche, 2004).

Estas zonas de la ciudad se caracterizan por la escasa planeación territorial, por la presencia de sectores ilegales y con problemas de servicios públicos. Imperan las pandillas y

pequeños guetos controlados por personas malintencionadas o que simplemente defienden un territorio. También está presente el creciente flagelo de la drogadicción y todos sus efectos colaterales, asuntos con los cuales tiene que lidiar de frente la misma escuela. Como si eso fuera poco, la misma comunidad compuesta por cientos de familias con culturas, intereses y problemas diversos difícilmente se cohesionan. Así lo declaran los entrevistados de este estudio:

Juan menciona sobre el barrio: Acá hace falta un líder que agrupara las comunidades del barrio, con voluntad de trabajo, que hale, hale. Pero no lo hay, desgraciadamente, no lo hay.

María indica al respecto: El barrio me parecía pesadísimo, me parecía muy duro vivir acá, y entonces no me aguanté, no dure ni un mes acá en el colegio. El barrio antes era peor, ha mejorado (...) El barrio le hace falta un líder, por ejemplo arriba los caminos son muy feos, no hay agua (...) Los caminos (las calles) están feos, le dije: ¿por qué no nos reunimos entre todos y contratamos una máquina y compramos el mixto y que quede bonito? Unos dijeron que sí, que me apoyaban y otros dijeron que no, que eso era mucha plata, porque yo les pedí setenta mil pesos para hacer eso, y se iban a beneficiar todos, que no iban a andar con los zapatos embarrados, eso es así.

Ofelia señala sobre el mismo tema: Acá por el consumo (de sustancias psicoactivas), hay gente que la trae y todo eso, y se aprovechan de los niños. Es un problema creciente, es por la economía, si un papá o una mamá no se mueven a trabajar ¿cómo les van a dar de comer a sus hijos? ¿cómo sostienen un hogar? La mayoría tienen gastos, deben pagar arriendo y es difícil. Este barrio es “(una) tierra de nadie pero que todos la quieren” (En el sentido de que es un territorio que décadas atrás era una zona inhóspita, un territorio rural de sub-páramo, pero que con el paso de las décadas se ha

tornado en un espacio que alberga a muchos y que incluso algunos lo reclaman con vehemencia por algún tipo de interés personal).

Ofelia también señala sobre el barrio: Las familias es un tema distinto, es un tema fuerte, una tesis de una amiga es sobre las razones por las cuales la gente no participa ni se interesan en los proyectos comunitarios que involucran a sus hijos o familia y la razón es que hay conflictos profundos (...) yo recuerdo alguna vez haber visto a un niño agresivo (...) del (Colegio) Monte Verde, y luego recuerdo como es su familia y entiendo porque razón el pobre muchachito sea así. No tiene como, es una figura que imita, es una familia que es violenta, pobre, desplazada, que a veces viven de la caridad pública, que no tienen para comer, una situación difícil. Ahí me pregunto, ¿qué tan fácil es llegar a ese niño? Es muy fuerte, la culpa no es de la Institución, que aunque si tiene una responsabilidad (...) Para mí el tema es más profundo (...) es un problema de sociedad (...) es lo que sucede con muchos niños y sus familias del barrio...

Y finaliza Ofelia: La gente antes era unida, y se dedicaban a sacar a todo aquel que no encajaba, al bulloso, al drogadicto. Hoy día muchos se fueron, por el clima, por diversos factores.

Las respuestas de los entrevistados frente al tema son suficientemente elocuentes: existen problemas complejos en el barrio, algunos de ellos debido a situaciones que se originaron recientemente y otros que llevan allí desde el principio del barrio décadas atrás. Como ya se ha indicado, algunos de ellos tienen que ver con la violencia estructural inherente a estas zonas de periferia, y otros son la respuesta a la desordenada dinámica de crecimiento del sector, que dificulta el acceso a recursos básicos como el agua o que impide que las personas tengan calles pavimentadas.

Estos problemas tienen su génesis en el mismo conflicto interno del país que ha llevado personas a vivir en estos lugares sin ningún tipo de planeación y que no tienen más remedio que permanecer allí en un círculo vicioso que de no cambiar seguramente impedirá que las nuevas generaciones accedan a un futuro diferente. Tal y como indica la entrevistada, cuando dice que el niño es violento porque su familia vive en una permanente difícil situación. La escuela podría tomar dichos elementos del contexto e influir en el diseño su proyecto educativo y de esa forma empezar a influir en los sujetos y generar cambios en la visión del entorno tal y como lo solicitan los entrevistados.

Aquí es cuando, en palabras de Tiramonti (2005) la escuela se encuentra en una profunda encrucijada. La autora indica sobre las escuelas que atienden población vulnerable, donde hay problemas, que de ser atendidos adecuadamente a través de más presupuesto, más disciplina de los agentes y la debida preocupación de los padres, las cosas mejorarían sustancialmente.

Para muchos de los docentes que atienden a estos grupos sociales, la “contención” pasa por brindar un espacio institucional de protección social para aquellos que habitan en territorios caracterizados por la desintegración. Contener es proteger momentáneamente a sus estudiantes de la violencia que caracteriza al medio social en el que habitan. En este caso la escuela es pensada como un espacio de aguante o como una institución que acerca a estas personas a algo que se parezca al mundo de los bien formados. La autora ha llamado a estas instituciones “escuelas para resistir el derrumbe”. Y dentro de este grupo distinguimos las instituciones (...) que contienen una promesa de “protección tutelar” y que mantienen una pretensión civilizatoria, de aquellas otras que se proponen proporcionar una asistencia material y pedagógica y brindar un ámbito de “comprensión” y de “convivencia entre pares” para aquellos que participan activamente de la cultura del margen. La propuesta de Tiramonti (2005) es una escuela que fortalezca la autoestima

de los jóvenes y por extensión de sus familias, ligado al desarrollo de las potencialidades de los sujetos y la conquista del yo a través de la autoayuda.

En esta línea de fortalecimiento del yo se inscriben las teorías de la resiliencia de amplia difusión en el campo pedagógico, tema ya discutido páginas atrás. La resiliencia, campo que intenta explicar como niños, adolescentes y adultos son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza o violencia (Infante, 2002). Así, en el ámbito escolar de la institución es necesario que las actividades académicas favorezcan la autoestima y la autonomía, estimulen la capacidad de resolver problemas y de mantener el buen ánimo a pesar de las situaciones adversas, y crear un clima de optimismo y alegría. Posiblemente, al crear estos espacios se amainen los efectos del hostil ambiente que rodea las familias de estas comunidades y, aunque no se eliminarán las causas que hacen del entorno violento, se estimulará la aparición de actitudes resilientes.

Por otra parte, los entrevistados hacen referencia a un problema de importancia para la comunidad en este territorio, dificultad particularmente enfatizada. La comunidad siempre ha visto el entorno como un territorio particular con claros elementos rurales pero simplemente lo tratan como un territorio ajeno, donde viven y subsisten. Algunos de los pobladores más antiguos ha logrado darle un viraje a esta posición para adoptar una óptica más comprometida con la riqueza ambiental del sector y un sector que protege a la ciudad estableciendo un límite para impedir su avance y suministrándole agua y oxígeno necesario para su sostenimiento.

Estas zonas de Bogotá son verdaderas reservas ambientales que pueden garantizar el sustento climático de la capital. Aquí es donde el interés de los educadores y la comunidad juegan un papel clave como polo de movilización alrededor de una causa común. El colegio, piden los pobladores, podría invitar a sus gentes a pensar en soluciones a los problemas administrativos y

sociales de la comunidad, a buscar alternativas políticas, a mejorar el orden y la convivencia, pero también a hacer más por el ambiente y la conciencia natural. Pero ¿a cuál problema del sector nos referimos? Ofelia lo explica:

Lo que pasa con el territorio es el tema que la gente que vive en arriendo, y eso no solo sucede acá sino en muchos otros sectores, y es esta: cuando las personas viven en arriendo no están atadas a ningún sitio, puede que se queden o no durante determinado tiempo, aquí fluctúa mucho el tema de los arriendos y fluctúa con base en el agua. Cuando hay agua para todos, cuando es una época de invierno como esta, la ocupación es alta, un 90% y todo está bien. Pero cuando es verano y ya no sabemos a ciencia cierta cuando es verano o cuanto tiempo puede durar la estación seca, empieza la migración, usted empieza a ver letreros de “se arrienda” por todo lado, un tema bien fuerte aquí. El agua entonces llega cada tercer día y solo por dos horas, y esas dos horas son a la una o dos de la mañana y le toca levantarse a esa hora a recoger agua, o le llegó el agua a las tres de la tarde y usted estaba trabajando, entonces eso obliga a las migraciones y al “desprendimiento del territorio”. Y después como no hay una historia construida, la generación más joven no tiene una historia que los conecte con su entorno, muchos llegaron aquí y se quedaron radicados hace algunos años pero desconociendo la historia y el pasado siendo eso suficiente para desligarlos de su sitio de vida (sic).

Esta idea de “desprendimiento del territorio” merece profundizarse en el sentido que revela una nueva arista del problema. La apropiación del territorio por parte de un grupo de personas que pertenecen a un sector de la población marginalizado no es una tarea simple. Ellos, como afirma Bourdieu (1999), realizan ese ejercicio de “habitar” al significar y apropiarse del espacio, desde una lógica distinta, desde la subalternidad, que los ha puesto en las zonas más inhóspitas de la

ciudad. Así estos territorios no son fáciles de domesticar, los que los obliga rápidamente a desprenderse y a evitar conectarse con él. Y cuando no existe un presente conexo y un proyecto con su espacio el sujeto se cuestiona, entra en conflicto y crea resistencia al ejercicio de adaptación natural. Es decir, que estas zonas de la ciudad son territorios que nos son fáciles de sujetar, que generan tensiones permanentes entre ellos y sus pobladores por una amplia variedad de temas que van desde ámbito educativo, climático, antropológico y llegando al socio-político.

Ofelia continúa ofreciendo más detalles del tema:

Lo que sucede es que el acueducto fue construido pensando en 700 familias únicamente, y sobre esas 700 familias tiene la concesión de aguas que le dio en su momento la CAR... La Esperanza, (...) ese lugar es el barrio que sí sufre por agua y alcantarillado, ellos son los que no tienen servicios y además no se les pueden dar porque esa parte es un asentamiento ilegal, que es la parte alta, más alta. Cuando llegamos eso era sagrado, eran chuscales y monte, no había construcción por allá, lo que sucede es que comenzó a asentarse la gente, moviendo más el límite. Era sagrado dice mi papá...

Y luego Ofelia pasa a decir: El problema más grave y es reciente, es que a pesar de que es invierno, el agua no alcanza, el aumento de la población, muchos venezolanos por ejemplo, hacen que el acueducto se esté quedando corto. Nosotros, la gente antigua, tenemos la costumbre de recuperar el agua lluvia, que va para los jardines, baños y para el aseo de los pisos, con el agua gris igual, la reutilizamos, pero esta gente no, el desperdicio de agua aumentó...

La entrevistada es capaz de ofrecer una serie de detalles que revelan la magnitud del problema, inconveniente que involucra la comunidad y que es causa de procesos migratorios y expulsión de familias del barrio. Aquí aparece la categoría de Altamirano (2014): refugiados

ambientales o desplazados por asuntos climáticos o cambios ambientales, categoría de tanta importancia como cualquier otra y que cada vez es más tratada en los libros de texto. Los desajustes climáticos por acción del hombre y la importancia de entender las dinámicas del ambiente merecen un capítulo aparte en este tema del desplazamiento forzado. En nuestro país es un tema cada vez más común y para ello solo falta dar una hojeada superficial a las noticias diarias. Pero ¿qué tiene que ver la escuela en todo esto? Bueno, aunque es un tema tratado dentro de su proyecto educativo, la comunidad, en palabras de los entrevistados demanda una atención mayor frente a ello.

María señala: En la manzana donde vivo nadie tiene agua, yo les di una idea, ¿por qué no comprábamos un tanque de almacenamiento grande, y traíamos más agua para todos? pero nadie se animó, es falta de organización, hace faltan líderes. Acá hace falta motivación (...) Acá uno mira muchas cosas que se pueden hacer en el barrio, yo no me meto porque la gente no me conoce y yo tampoco los conozco. La tarea debe ser del colegio, por ejemplo, convocar a la gente, hacer mesas de trabajo en torno a este u otro tema.

El barrio San Luis, como lo explican los entrevistados es propenso a las dificultades climáticas por su geografía y dinámica ecológica. Es una preocupación de sus habitantes y ellos solicitan que debe serlo para la institución. En la medida que se responda a estas problemáticas y se generen espacios de participación el colegio cobra sentido para ellos. Ellos indican que la razón de ser es contribuir al bienestar de las personas de forma holística y altruista y ello solo puede lograrse cuando ataca todos y cada uno de los problemas del barrio, y no solo abordándolos en el aula como tópicos generativos sino moviendo a sus habitantes para generar conciencia ambiental.

Ahora, también los entrevistados han propuesto algunos asuntos que vale la pena

referenciar. Algunas de estas propuestas podrían ser líneas de trabajo que de forma mancomunada pueden abordar la escuela y la comunidad. Desde su óptica son ideas que deberían ser escuchadas y que van dirigidas a quienes hacen parte de la institución educativa del barrio y en general a quienes podrían liderar procesos comunitarios de diversa índole y que es importante involucrar. Las rutas que propenden por el mejoramiento de las condiciones de las comunidades, requieren de trabajo mancomunado de todos y por ese motivo es necesaria la convocatoria de todo el que desee ayudar.

5.6. Qué desean los entrevistados de la escuela

Las siguientes ideas son líneas de pensamiento que estuvieron presentes en las respuestas de las entrevistas realizadas en esta investigación. Dichas propuestas presentes en las entrevistas dejan ver la forma como ellos ven la educación y la manera como según ellos podría aportar la escuela a la comunidad. Los entrevistados entienden que el proyecto educativo del colegio tiene alcances desde lo disciplinar, pero para ellos el colegio es más que un espacio para aprender de matemáticas o ciencia, debe ser un espacio para formar individuos conscientes de su entorno, capaces de impactarlo de forma positiva. Algunas de estas propuestas son más complejas de llevar a cabo y otras hacen parte del deber ser de la institución educativa principal del barrio. No son ideas necesariamente radicales o que merezcan grandes movimientos de personas, más bien son propuestas simples que vale la pena mencionar y que podrían implementarse si existiera voluntad de los involucrados. participar.

Juan señala sobre el tema: Los profesores deben trabajar para el colegio, deben tratar de irse saliendo hacia el barrio, el colegio no es de muros para dentro, cada niño que

está acá se lleva algo a las partes más lejanas del barrio. Es necesario que los directivos salgan del colegio para que trabajen con la comunidad. La gente es dada a cansarse muy rápidamente. Hay que golpear hasta que la gente se concientice, que este colegio puede llegar a ser un semillero de grandes cosas.

María al respecto indica: A mí me hubiera gustado enseñarles a los niños a coser, todos esos niños que están en la calle, invitarlos, mire acá hay muchas empresas que necesitan operarios así (por montón) y no hay quien trabaje, falta capacitación.

María continúa: Me gustaría que en el barrio hubieran cursos. En Bogotá no hay gente, mientras que en Medellín sí, y eso entretiene los jóvenes. Y otra cosa, montar cursos de confecciones, que produzca algo, una habilidad que puede aprenderse. La mayoría de las personas del barrio trabajan en casas de familia, los jóvenes trabajan en los bares, debería haber otras cosas para ellos. Terminan el bachillerato y quedan volando, deberían aprender arquitectura, a pegar ladrillos. En mi tierra llega una ingeniera y toma un grupo de jóvenes y arman una casa enseñando. Puro trabajo práctico, no se les paga pero se les dan herramientas a esos jóvenes, eso los impulsa. Les enseñan a pegar baldosas, a echar un piso, a pintar paredes, los cogen. Y el salón comunal lo hicieron así, enseñándole a la gente, trajeron todo el material y luego llegaron y tomaron cinco jóvenes y terminaron treinta ahí. Y a todos les dieron herramientas, ya podían ir a trabajar a otro lado. Esa es una proyección buena.

Y finaliza María: Acá uno mira muchas cosas que se pueden hacer en el barrio (...) ¿qué necesitan? ¿qué se podría enseñar? El colegio podría montar un taller de confección, para enseñarle a los estudiantes, para hacer los uniformes del colegio, que sirva para mejorar el colegio o montar proyectos más grandes. En mi “pienso” se puede formar como

una empresa, hagamos lo uno, hagamos lo otro. Se compra la maquinaria, se puede usar para hacer cosas y motivar a la gente, pueden enseñar pedrería y joyería para que vayan y vendan (sic).

Ofelia también comenta: El colegio debería jugar un papel más importante, yo creo que sí, debería ser más de puertas abiertas (...) sin embargo uno escucha a la gente que dice: yo ayude a construir aquí este colegio y ahora (...) no me dejan pasar, lo cual es cierto.

Ofelia continúa diciendo: Hoy día si alguien quiere aprender va a otras ONG del barrio, esa es la dinámica (Fundación Oasis o Casa Taller las Moyas por ejemplo). Y hace años había una pequeña biblioteca a la que yo iba sin ya ser estudiante del colegio.

Y Ofelia finaliza: Ahora hay un tema de apatía, es una consecuencia, esta zona hace mucho tiempo era campo, era Cundinamarca, entonces ahora anexo a la ciudad, hace que todo cambie. El trabajo que queremos hacer es involucrar a la gente joven.

De las propuestas señaladas es evidente que los entrevistados creen en la función que la educación puede llegar a tener. Ellos saben que el colegio ha tenido un papel fundamental en la organización y funcionamiento del barrio, sin embargo también son capaces de entender a su manera que el colegio tiene una función social, que debe por ejemplo contribuir a la incubación y formación de futuros líderes barriales que tanta falta hacen y que ellos mencionan de forma reiterada. También es evidente la necesidad de que el colegio cree espacios de participación y de encuentro de la comunidad tal y como debe ser: ellos, los entrevistados lo solicitan. El colegio puede llegar a ser un foco de iniciativas administrativas y de orden práctico para empezar a tratar y corregir problemas del barrio, debe contribuir al bienestar de las familias y eso no solo es posible ofreciendo espacios de formación en las aulas de clase. Se necesita, según ellos, una

institución abierta, con espacios de contribución y dispuesta a escuchar todas las iniciativas de cada familia.

El colegio además, según ellos, debe permitir que los diferentes saberes confluyan y que el proyecto educativo institucional esté verdaderamente acorde con los intereses y preocupaciones de la comunidad. Lo que ellos solicitan no se limita a unas simples buenas intenciones sino más bien a que la escuela replantee parte de sus objetivos, ya que ella existe en la medida que la comunidad la necesita. La institución no se hace así misma, piensan ellos, sino que depende de los sentimientos, intereses, proyectos y carencias de su comunidad.

6. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue, como ejercicio exploratorio, establecer la visión que tiene el desplazado del barrio San Luis sobre la educación y la escuela y determinar qué elementos pueden influir en esa mirada. Este estudio pretendía establecer también, lo que esperan de la escuela y la forma como su vida influye en dichas exigencias. Luego de hacer una revisión del tema del desplazamiento y el binomio escuela-educación y entrevistar a tres desplazados que hacen parte del barrio y tienen conexiones con el colegio público del sector, podemos concluir:

1. Cada entrevistado tiene una historia de vida particular, unas experiencias en la escuela y una subjetividad propia frente al concepto de educación. Aunque existen algunos elementos comunes en los relatos e historias de los protagonistas, cada uno de ellos es muestra de que la realidad es una construcción resultado de la interacción del rol social que cada persona posee y la interpretación que dicta la razón. La educación y la escuela tienen significados diferentes para cada persona y cada una espera algo que

difiere del resto.

2. Los relatos de los entrevistados muestran que sus vidas vinculadas con lo rural estuvieron conectadas con conflictos y hechos violentos que dejaron marcas en sus memorias. Estos sucesos tienen relación directa con grupos armados ilegales y fueron dichos eventos los que los obligaron a salir de sus lugares de origen y llegar a la ciudad, específicamente la periferia de Bogotá. Sus relatos están en conformidad con la conocida “violencia colombiana” donde los actores armados ilegales dominan. Esa violencia puede llegar a incidir en la forma como ellos ven la escuela y el ejercicio educativo, siendo para ellos la escuela principalmente un lugar de refugio emocional y un sitio que puede suministrarles herramientas para la vida.
3. Los protagonistas del estudio han estado rodeados de manifestaciones de violencia estructural, hechos que se han naturalizado como parte de su diario vivir. Han sido desplazados de su sitio natural de origen, han tenido que convivir con problemas de acceso a vivienda, acceso al trabajo y a la educación. Estos problemas estuvieron presentes en la zona rural de donde provienen y también están presentes en la zona de Bogotá donde ahora habitan.
4. Las personas entrevistadas se identifican así mismos como desplazados por hechos violentos y explican que su llegada a la ciudad, a esta zona en particular se debe a su cercanía con lo rural y desde luego las amables condiciones económicas que ofrece vivir en un lugar como este barrio.
5. Las personas entrevistadas manifiestan comportamientos defensivos frente a las situaciones del entorno. Ellos en determinados momentos exteriorizan incertidumbre sobre el presente, aunque poseen altas expectativas sobre su futuro. La violencia del

entorno incide en la forma como estas personas desplazadas ven su proceso de inserción en la ciudad, así como la forma que perciben la educación y la escuela.

6. Los entrevistados, siendo personas desplazadas, pueden manifestar comportamientos resilientes en oposición a la dureza de sus historias, lo que significa que a pesar de las condiciones adversas del contexto donde subsisten, existen deseos de continuar reconfigurando de sus intereses y planes de vida. Los entrevistados al señalar aspectos de la consolidación de dichos proyectos de vida incluyen la educación y lo que les ofrece la escuela como herramienta para lograrlo.
7. La escuela es capaz de proporcionar herramientas, de forma indirecta, que favorecen los comportamientos resilientes, demostrando, al menos en estos casos, que una persona con acceso y permanencia en el sistema educativo, sin importar su edad, tiene más posibilidades de aliviar lo que la violencia ha hecho en su vida.
8. Los entrevistados se refieren al papel del Colegio en este barrio de periferia rural como un lugar que ofrece más que formación en diferentes áreas del conocimiento, para ellos es un espacio para la interacción social, que desempeña un papel reparador en sus vidas y es un lugar para la construcción de tejido social de su comunidad.
9. Los entrevistados ven a la escuela y la educación como valiosas oportunidades para sus vidas y aunque podrían percibir el servicio que presta la escuela como un favor providencial de personas bienintencionadas, también saben que ellos tienen derecho a educarse y por ello son capaces de demandar un trato específico y un tipo de educación más acorde con sus intereses.
10. Los entrevistados ven a la educación y a la escuela como una dupla de conceptos atados entre sí, y aunque estos tienen una relación íntima, son palabras con significado

propio y así lo demuestran los testimonios. Según su percepción, la escuela es la encargada de la educación que ellos necesitan para construir sus proyectos de vida, un espacio para la camaradería y cultivar lazos de amistad. La educación es entendida por ellos como la instrucción para la formación en ciudadanía, la capacitación principalmente para el trabajo.

- 11.** Aunque en el discurso de los entrevistados no aparece el papel de la escuela como espacio de discusión socio-política o de formación en pensamiento crítico, sí la consideran un sitio para la construcción de habilidades para la vida, principalmente en formación para el trabajo o la selección de una aptitud vocacional.
- 12.** Los entrevistados al referirse al colegio identifican algunos de los problemas que para ellos tienen esta institución, lo que permite descubrir que es para ellos la escuela. Hablan de la falta de participación de la comunidad en las tareas de la escuela, la indisciplina de los estudiantes y los problemas de consumo de sustancias, así como la carencia de un proyecto sólido que involucre líneas de formación técnica para el trabajo.
- 13.** En algunos apartes de los relatos de los entrevistados asoman pequeñas consignas políticas que responsabilizan al Estado de algunas de las problemáticas de la escuela pública en general. Sin embargo también acusan al barrio mismo y sus gentes de los problemas del sector y la falta de iniciativas para identificarlos y tratarlos.
- 14.** Para los entrevistados el colegio podría redirigir sus objetivos juntando las prioridades de la institución y las de su comunidad. Desde su percepción ese es un obstáculo importante. Aunque confían en lo que les ofrece el colegio saben que como espacio educativo puede ofrecerles aun más. Ellos señalan que la escuela cobra sentido cuando

permite que en conjunto (comunidad-profesionales de la educación) se tracen objetivos comunes.

15. Los entrevistados, en líneas generales, creen en la importancia de la educación, la ven como una necesidad para las personas y afirman que la escuela puede contribuir de gran manera a resolver los problemas de la comunidad. Un entrevistado afirma en su testimonio que: “si la gente se capacita y estudia entonces piensa, y al pensar produce y propone cosas”, lo que quiere decir para él que el paso por la escuela no es solo una ruta para apropiarse de conocimientos útiles para la vida o para el trabajo, sino que es también un espacio para ser críticos, y ser capaces de evaluar las tradiciones, la autoridad y la coherencia social nuestro país.

7. Comentarios Finales

Los ejercicios de investigación social son en definitiva una oportunidad para estudiar con detenimiento la situación de las comunidades y de esa forma diagnosticar necesidades y problemas, en este caso, en el ámbito educativo. Estos ejercicios intentan retratar de la mejor manera posible la comunidad sin embargo es apenas un acercamiento a la realidad que ellos viven.

En el presente trabajo hemos tenido que lidiar con dicho asunto. Simplemente tenemos un grupo de relatos constituidos por información que ha sido suministrada por estas personas y se convierte en un asunto real para ellos. Esta tarea no es sencilla y menos cuando las personas claman a gritos por atención y quieren a toda costa que sea tomada en cuenta su visión, opiniones y necesidades.

A pesar de lo anterior, es verdaderamente interesante llegar al centro de motivación de las personas, comprender su realidad y ver las conexiones con su pasado. Los ejercicios educativos son especiales en la medida en que entendemos que no estamos tratando con seres inertes o simples objetos, son personas iguales que nosotros, con sus particularidades y privaciones.

No queda duda, esta experiencia es una oportunidad para crecer como educador, ya que en la medida en que comprendemos el verdadero valor del acto pedagógico y de lo importante de la escuela para las personas más necesitadas, nuestra mirada cambia, nos hace más humildes, empáticos y compasivos.

La construcción misma de una discusión frente a la educación y temas relacionados ha sido una tarea que igualmente contribuye a la comprensión de dicho panorama. La revisión documental ahora me ofrece claridad sobre temáticas complejas pero importantes para cualquiera que se esté formando como docente.

La investigación, más que una necesidad es una obligación, permite el crecimiento profesional y hace de la labor docente una tarea completa, en el sentido de que se inmiscuye en los secretos de las comunidades y la forma como estas surgen y evolucionan. Y eso ha sucedido en este caso, luego de ver de cerca la realidad de estas familias, sus historias de vida y la manera como se reponen con mucha fortaleza, ello deja rastro en nuestra labor como maestros.

No sobra decir que ahora es necesario un estudio que recoja las miradas de los educadores y los profesionales del equipo de gestión directiva en torno al tema de la población campesina desplazada. Es importante determinar cómo se los ve y cómo debería ser el Colegio que ellos necesitan.

La verdadera labor docente es esa, la que se toma el trabajo de ayudar, de condolerse y de reflexionar en el papel que desempeña el profesor como actor socio-político en los barrios. Las

personas tienen deseos de superación, pero al mismo necesitan de orientación para emprender proyectos y mejorar sus condiciones de vida y por qué no, encontrar la felicidad.

Como docente ahora soy más consciente de ello, no podríamos pasar por las aulas y ubicarnos frente a una comunidad si no creyéramos en ella y en nuestro papel como motivadores y constructores de opciones para las personas. Pero la tarea parte de aquí, del corazón y el deseo desinteresado por el otro, por el que lucha y sufre, pero quiere conseguir sus sueños.

8. Referencias

ACNUR. (2018). *Informe: Tendencias Globales, Desplazamiento Forzado en 2017*. Recuperado de: <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>

ACNUR. (2003). *La población desplazada por la violencia en Bogotá: una responsabilidad de todos*. Recuperado de: http://www.acnur.org/t3/uploads/media/La_poblacion_desplazada_en_Bogota_una_responsabilidad_de_todos.pdf

Alba, D. (2007). Pedagogía para una escuela incluyente. *Revista internacional Magisterio*, 28, 32–39.

Albán, A. (2012). La educación intercultural ante el desplazamiento forzado: ¿Posibilidad o quimera? *Contextos*, 1(1), 55-66

Altamirano, R. T. (2014). *Refugiados ambientales: cambio climático y migración forzada*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Álvarez, B. (2006). Niños campesinos desplazados por la violencia: una nueva minoría cultural en las escuelas urbanas colombianas. *Revista de la Facultad de Medicina*, [S.l.], v. 54, n.

3, p. 219-224, julio. Recuperado de:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43877/63840>

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Amar, J., Kotliarenco, M. A. & Abello, R. (2004). Resiliencia en niños víctimas de violencia intrafamiliar. *Ensayos en Desarrollo Humano*, 5. Universidad del Norte.

Anderson, J. R.; Bower, G. H. (1973). *Human Associative Memory* (en inglés). Trad. cast. Memoria Asociativa. (1977). México: Limusa. Winston & Sons.

Arias, C. A. y Alvarado, S. S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, [en línea] 8(2), pp.171-181. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 159-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Ballesteros, F. I. L. Noreña, N. Sánchez, O. (2012). Significados que construyen sobre el desplazamiento forzado los estudiantes del colegio Camilo Daza de San José de Cúcuta. *Revista Quaestiones Disputatae - Temas en Debate - No 10*, Tunja, Boyacá. Universidad Santo Tomás.

Barreneche, S. C. (2004). Planeación y competitividad. *Revista Innovación y Ciencia*. Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia. Bogotá. Recuperado de: <http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/2756.pdf?view>

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* Vol. 11, Nº 3, pp. 125-146. Facultad de Psicología, Universidad de Santiago de Compostela.

Bello, M. (2003). El desplazamiento forzado en Colombia: acumulación de capital y exclusión social. *Revista Aportes Andinos* No 7. Globalización, migración y derechos humanos. Octubre. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/padh>

Bello, M. y Mosquera, C. (1999). Desplazados, migrantes y excluidos: actores de las dinámicas urbanas. En: Cubides, F. & Domínguez, C. (Eds). *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Santafé de Bogotá: Observatorio Sociopolítico y Cultural, Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, p. 456.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico- narrativa: recogida y análisis de datos. Universidad de Granada, España. Capítulo en Passeggi, M. C. y Abrahao, M. H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109.

Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Propositiones* (29) pp. 2-14 Santiago de Chile, Corporación de Estudios Sociales y Educación.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Segunda Edición. México D.F. Distribuciones Fontamara.

Cannell, C. F. y Kahn, R. L. (1993). La reunión de datos mediante entrevistas. En: Festinger, L.; Katz, D. *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. México. Paidós

Camargo L. R. (2016). *Discriminaciones en la escuela a través de las relaciones de poder/saber: aproximaciones al reconocimiento de la otredad*. Tesis de maestría en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*, Bogotá, CNMH – UARIV. Recuperado de:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>

Celis, R. y Aierdi, X. (2015). ¿Migración o desplazamiento forzado? *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*. Núm. 81 Bilbao, Universidad de Deusto. 93p. Recuperado de: <http://cear-euskadi.org/desca/wp-content/uploads/2015/07/Cuaderno-DDHH-Migración-o-DF.pdf>

Cifuentes, B. R. y Rodríguez, S. (2007). Una mirada histórica a la problemática del desplazado y la aplicación de la circular 020 de 2000 en seis instituciones educativas distritales de la localidad 19, Ciudad Bolívar. *Revista Actualidades Pedagógicas* No 50: 47-62 / Julio – diciembre.

CODHES. (2018) *Informe sobre la situación humanitaria en el primer semestre en Colombia*. Boletín n°94. Recuperado de: <http://www.codhes.org>

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. *Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Collins Discovery Encyclopedia. (2005). Perception. HarperCollins Publishers. Recuperado de: <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Perception+%28psychology%29>

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa; R. Arnaus; V. Ferrer; N. Pérez de Lara; F.M. Connelly; D.J Clandinin y M. Greene. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). 1a. ed. Barcelona: Laertes.

Congreso de la Republica, (18 de Julio de 1997). Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. *Ley 387 de 1997*. Recuperado de:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=340>

Cortés, P. (2013). *Ley de víctimas y restitución de tierras en Colombia en contexto: Un análisis de las contradicciones entre el modelo agrario y la reparación a las víctimas*. FDCL, TNI. Recuperado de: <https://www.tni.org/files/download/martinez-ley-de-victimas-web.pdf>

Corte constitucional, Sala Segunda de Revisión. (2008). Auto 251 de 2008. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/T-025-04/>

Correa, C. (2007). Desplazamiento e inclusión: construcción de currículos inclusivos, integrales, integrados y contextuales. *Revista Internacional Magisterio*, 28, 26–31.

Cortés, P. y Castro, L. (2005). *Escuela y desplazamiento forzado - Localidad de Usme*. Bogotá: IDEP.

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

Forero, A. J. (2010). *El campesino Colombiano*. (Editor). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Gaitán, F. (1996). Una indagación sobre las causas de la violencia en Colombia. En *Dos ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*, Malcom Deas y Fernando Gaitán, Fonade, Departamento Nacional de Planeación: Bogotá.

Galtung, J. (1999). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz.

Galtung, J. (2004). *Violencia, guerra y su impacto. Sobre lo efectos invisibles y visibles de la violencia*. Recuperado de: <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>

Garay-Salamanca, J. L., Barberi, F., Prada, G., y Otros. (2008). *La población desplazada: la más vulnerable entre las vulnerables en Colombia*. Comisión de seguimiento a la política de desplazamiento forzado: Bogotá, septiembre de 2008, 30 p.

García, S. B. y Ortiz, M. B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Tesis Doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Gaviria, L. M. B. y Ospina, S. H. F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social?. *Revista Infancias Imágenes*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISSN-e 1657-9089, Vol. 8, N°. 1, 2009, págs. 6-17. Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4489>

Gibson, J. J. (2015). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Classic Edition Nueva York. By Psychology Press. Taylor & Francis Group. Recuperado de: https://daughtersofchaos.files.wordpress.com/2014/05/gibson_occluding-edge_1979.pdf

Gimeno, S. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Editorial Morata. 122p.

Giraldo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinvención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona N° 94 (1). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm>

Giroux, H. (2006). *America on the edge. Henry Giroux on politics, culture and education*. New york: Palgrave MacMillan.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*: (6a. edición). México D.F.: McGraw-Hill.

Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ediciones Godot Argentina, 2011. 150 p.

Infante, F. (2002). La Resiliencia como proceso. En: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). “Violencia estructural: una ilustración del concepto”. *Documentación Social*. N. 131 ISSN 0417-8106, pp. 57-72. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/23375>

Lamus, D. (2001). Persecución y desarraigo: hacia una comprensión de la guerra en Colombia. *En Migrations en Colombie. Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Francia: Université Paris. Recuperado de: <http://alhim.revues.org/520>

Larousse Diccionario. (2016). Percepción. Tomado de: https://www.diccionarios.com/detalle.php?palabra=percepción&dicc_100=on&Buscar.x=0&Buscar.y=0&palabra2

León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, Vol 11, n°39, 595-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>

Lucio, R. A. (1998). Educación, Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias Y Relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*. Julio 1989. Año XI. No. 17.

Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543- 562.

Martínez, E. R. (2014). Pedagogía tradicional y pedagogía crítica. *Col. Pensamiento crítico n. 1*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía

Crítica.

Mejía M. A. (2017). *Sobre la inclusión, a propósito de los estudiantes en situación de desplazamiento forzado en el Paulo Freire*. Tesis de maestría de educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

MEN (2019). *Visión 2019. Propuesta de Educación para discusión*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

Mendoza, A. M. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado. *Revista de Economía Institucional*, vol. 14, n° 26, primer semestre/2012, pp. 169-202.

Menoni, T. y Klasse, E. (2007). Construyendo alternativas al dolor: reflexiones sobre la resiliencia en barrio Casabó, cerro de Montevideo. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 1, 25-39.

Moncada, C. R. (2004). Conclusiones y recomendaciones del seminario nacional sobre derecho a la educación de niños y niñas desplazados y en condición de extrema pobreza. *Plataforma Colombiana de Derechos Humanos*; Bogotá, marzo, 4 p.

Murad, R. (2003). *Estudio sobre la distribución espacial de la población de Colombia*, CEPAL, Serie Población y Desarrollo No. 48.

Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de la identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, 1 de agosto N° 94 (1). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-37.htm>

Neisser, U. (1981). *Procesos cognitivos y realidad. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva*, tr. Manuel Alto, Madrid: Morova.

Niño, J. F. (1999). Las migraciones forzadas de población, por la violencia, en Colombia: una historia de éxodos, miedo, terror, y pobreza. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y*

Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. 1 de agosto. N° 45 (33). Recuperado de:
<http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-33.htm>

Nova, C. M., Arias B. I., & Burbano B. Z. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología*, 8(1), 27- 39.

OCDE/CAF/CEPAL. (2018), *Perspectivas económicas de América Latina 2018: Repensando las instituciones para el desarrollo*, Éditions OCDE, París. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2018-es>

ONU-Hábitat. (2010). *State of the World's Cities 2010/2011: Bridging the urban divide*. Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos.

Organización Internacional para las Migraciones. OIM. (2006). *Escuela de Puertas Abiertas: Respuesta Educativa Colombiana a la situación del Desplazamiento Forzado*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID Bogotá,-Colombia. (p.76).

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200010&lng=en&tlng=es.

Palomar, J. y Gómez, N. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos. *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748002>

Pérez, F. (2005): La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, Vol. 8, No 22, pp. 187-210.

Pérez Gómez, A. I. (2000). *Las finalidades de la educación*. Madrid. UGT- Escuela Julián Besteiro.

Pizarro, N. (2007). El desplazamiento humano en Colombia: ¿disminuye o aumenta? Universitat de Barcelona Facultat de Ciències Econòmiques i empresarials. Investigación en: *globalización, desarrollo y cooperación*. Recuperado de: http://antiga.observatori.org/documents/Desplazamiento_humano_en_Colombia.pdf

Pulido, N. (2007). Atención educativa para población en situación de desplazamiento: un reto y una oportunidad. *Revista Internacional Magisterio, Educación y pedagogía*, n°28, 22-25pp.

Quiceno, H; (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Revista Educación y Cultura*, n°59, FECODE.

Rendón, O. (14 de junio de 2016). Colombia sería el país con más desplazados internos del mundo. *El Colombiano*. Recuperado de: <http://m.elcolombiano.com/colombia-seria-el-pais-con-mas-desplazados-internos-del-mundo-EN4384262>

Robles B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, número 52, septiembre-diciembre.

Rojas, J. (2007). El conflicto y el desplazamiento niegan el derecho a la educación. *Revista internacional Magisterio*, 28, 16–20.

Ruiz, C. L. J. (2010). *Procesos de gestión curricular al incluir a niños víctimas del desplazamiento forzado en el IED Arborizadora Alta*. Tesis de maestría en educación. Universidad Javeriana. Bogotá.

Ruiz, O. J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, pag. 171.

Salgado, C. A. (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano, Capítulo 1 en Alvares, J. F. (ED) *El campesino Colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Sánchez, T. F. y Núñez M. J. (2001). Determinantes del crimen violento en un país altamente violento: el caso de Colombia. *Repositorio Fedesarrollo*. Recuperado de: https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/2098/Co_Eco_Marzo_2001_Sanchez_y_Nuñez.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sandoval, C. C. (2002). *La investigación cualitativa. Módulos de investigación Social*. Bogotá: ARFO Editores ICFES.

Sarmiento, E. J. P. (2015). Desplazamiento interno por proyectos de desarrollo. *Revista de Derecho*, (44), 1-6. Retrieved April 20, 2019, Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-86972015000200001&lng=en&tlng=es.

Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. España. CEAC.

Segen's Medical Dictionary. (2012). Perception. Recuperado de: <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Perception+%28psychology%29>

Selltiz, C., Wrightsman, L. S. y Cook, S. T. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Edit. Rialp, Madrid, pags. 151-153.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. pp. 100-132.

Tiramonti, G. (2005). La Escuela en la encrucijada en el cambio epocal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Esp. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

Tovar, A. A. T. (2016). *Inclusión educativa y desplazamiento forzado: una alternativa*

pedagógica desde las narrativas. Tesis de maestría en educación. Universidad Libre. Bogotá.

Tubino, F. (2005). *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?* Recuperado de: <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98>

Urdinola, P. (2001). La población desplazada interna: el caso colombiano, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], n° 3 2001. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/525>

Uriarte, A. J. D. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de psicodidáctica*, (19), (pp. 61-80). Recuperado de: <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/invSeminario/184-245-1-PB.pdf#page=61>

Utria, U. L. M., Amar, A. J. J., Martínez, G. M. B, Colmenares, L. G. I., Crespo, R. F. A. (2015). *Resiliencia en mujeres víctimas del desplazamiento forzado*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte,. 93 p.

Vallejo, B. G. D. (2011). Calidad de vida en población desplazada por el conflicto interno en Colombia, *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], 21 | 2011, Recuperado de: <http://journals.openedition.org/alhim/3822>

Valles, M. M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis, Madrid España. 430p.

Vargas, M. L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4() 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Varguillas, C. C., y Ribot, F. S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13 (23), 249-262.

Vera, M. A., Palacio, S. J. y Patiño, G. L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia: Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 145. Pág. 12-31. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S018526981470635X>

Vera, V., Parra, F., y Parra, F. (2007). *Los estudiantes invisibles. ¿Cómo trabajar con niños desplazados en las escuelas?*. Ibagué: banco interamericano de desarrollo, universidad de rosario, universidad de Ibagué. 198p.

Viloria M. W. (2014). *Percepción de la garantía del derecho a la educación en población víctima del desplazamiento forzado*. Tesis de maestría en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.

Zuluaga, O; Echeverry, A; Martínez, A; Restrepo, S; Quiceno, H; (2014). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y Cultura*, nº100, FECODE. Recuperado de: <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com>